

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

Paula Carina Azevedo Pinto

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

Orientado por:

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

Bragança, julho 2013

Dedicatória
Ao meu pai
À minha mãe
Às crianças

Agradecimentos

Esta etapa da minha vida, estes últimos anos foram sem dúvida cheios de ensinamentos. Foi longo, duro e cheio de histórias o caminho percorrido para chegar a esta fase da vida. Foram muitas as pessoas que caminharam a meu lado e a todas elas um muito obrigado, pois sem elas nada seria possível.

Agradeço inicialmente à minha família por todo o amor, em especial aos meus pais e irmãos por acreditarem em mim, pois sem eles esta etapa era impossível de ser vivida.

Agradeço aos professores orientadores deste relatório, professor Luís Castanheira e professora Ilda Freire, pela partilha de saberes, disponibilidade e dedicação e motivação que sempre demonstraram.

Agradeço à educadora cooperante Ró e a professora cooperante Isabel, bem como, às crianças por tornarem possível este trabalho, manifestando acolhimento, empenho e disponibilidade.

Agradeço às minhas amigas e colegas pelo incentivo, pela partilha e por me lembrarem que valia a pena continuar, em especial à Resende por toda ajuda e companhia ao longo deste percurso.

Agradeço por fim ao Tiago, pela ajuda, compreensão e apoio em todo este percurso, por acreditar sempre em mim e por nunca me deixar desistir.

Resumo

O presente Relatório Final realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo primordial deste trabalho é descrever e refletir sobre trabalho realizado ao longo da prática de estágio em contexto de pré-escolar numa sala de crianças com 3 e 4 anos de idade e em contexto 1.º ciclo numa sala de 3º ano de escolaridade com crianças de 7 e 8 anos de idade. Estes dois contextos educativos são fundamentais para o desenvolvimento e construção de um ser humano completo de valores integrado na sociedade neste sentido o educador e o professor desempenham uma função bastante complexa contribuindo na sua educação. Estando perante crianças com personalidades e interesses diferenciados, o educador e o professor deparam-se com obstáculos que pretendem ultrapassar com sucesso e apelam a gramáticas pedagógicas que sustentem a ação pedagógica. A prática desenvolvida ao longo deste período procurou sustentar-se nos pressupostos de uma pedagogia de participação que valorizava a criança e a sua ação isto é, seguiu-se uma linha orientadora cujo objetivo assentou no superior interesse da criança, cultivando uma atitude de observação, reflexão e procura de respostas através das suas descobertas, articulando-se os saberes das diversas áreas de conteúdo e disciplinares com uma aprendizagem mais ativa. As experiências de aprendizagem realizadas são apresentadas de modo descritivo e reflexivo. Recorre-se os discursos das crianças obtidos através da observação direta e também a registos fotográficos que ajudam a sustentar a ação desenvolvida.

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

Abstrat

This Final Report is inserted within the course of Supervised Teaching Practice of the Master course in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education. Since the primary objective of this paper is to describe some of the work done over the practice of staging in the context of a preschool room for children between 3 and 4 years and 1 cycle in a room of 3rd grade. These two cycles are fundamental for the development and construction of a complete human values embedded in society and that is the educator / teacher who plays a role quite complex. Being against children with different personalities and interests, faced with obstacles that aims to overcome successfully for both, so practice developed over this period sought to sustain themselves in a pedagogy of participation that valued the child and his action that is followed up one guideline aimed sat in the interests of children, cultivating an attitude of observation, reflection and seeking answers through their findings articulating the knowledge of several content areas and disciplinary learning with active learning experiences conducted, are presented so descriptive and reflective where we use the discourses of children obtained through direct observation and photographic records that help to sustain the action developed.

Keywords: learning experiences, pre-school, 1st cycle of basic education, integrative learning, active participatio

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	i
Abstrat	i
Introdução	1
1.Caraterização dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada4	
1.1. O contexto educativo onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar.....	5
1.1.1 Caraterização do grupo em contexto Pré-Escolar.....	5
1.2. O contexto educativo onde se desenvolveu a prática de ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do ensino básico	6
1.2.1Caracterização do grupo	7
2. Experiências de ensino e aprendizagem	9
2.1 Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	10
2.1.1A organização do ambiente educativo.....	11
2.1.2 Organização do espaço	12
2.1.3. Rotina diária	16
2.1.4 As interacções.....	20
2.2 Descrição das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	22
2.2.1.Experiências de ensino e aprendizagens relativas ao livro “A que sabe a Lua” ...	26
O que tenho aqui? Vamos criar uma história?.....	27
Qual o animal preferido?	30
Sou maior que tu	39
Será que diferentes materiais se dissolvem de igual forma na água?	45
Vamos mexer	49
Dramatização com fantoches	51
2.3. Experiências de ensino e aprendizagens desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB.....	57
2.3.1. Organização do ambiente educativo	59
2.3.2. O espaço no 1.ºCEB.....	61
2.3.3. A organização do tempo no 1.ºCEB	62
2.3.4. As interações no 1.ºCEB.....	63

2.4. Descrição das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB	64
2.4.1. Experiências de ensino e aprendizagem integradoras, diversificadas, significativas e socializadoras.....	67
Vamos conhecer os meios de comunicação?	73
Os meios de transporte do futuro	79
Aprender a dividir!.....	81
A educação sexual na sala de aula: Para onde foi o Zezinho!	84
Considerações finais	89
Bibliografia.....	93

Índice de Figuras

Figura 1- Planta da sala	16
Figura 2- Comboio das tarefas	18
Figura 3- Casa das presenças	18
Figura 4- Casa dos aniversários; calendário do mês: casa do tempo	19
Figura 5- Animais retirados da caixa	27
Figura 6- Crianças a ilustrarem a história	29
Figura 7- Recolha de dados.....	30
Figura 8- Gráfico de legos.....	31
Figura 9- Capa do livro	33
Figura 10- Jogo da mimica.....	43
Figura 11- Tabelas de previsão e observação.....	46
Figura 12- Jogo do rato e do gato e jogo do lencinho	50
Figura 13- crianças a moldarem os animais em pasta de papel.....	52
Figura 14- Criança a representar com fantoches uma história	53
Figura 15. Crianças na visita de estudo.....	55
Figura 16- Planta da sala	61
Figura 17- Brainstorming	68
Figura 18-Livro gigante com histórias inventadas pelas crianças.....	69
Figura 19- Acróstico da palavra "livro"	69
Figura 20- Acróstico da palavra "livro"	69
Figura 21- Tela elaborada pelas crianças	72
Figura 22- Cartazes sobre os meios de comunicação.....	76
Figura 23- Apresentação dos grupos	77
Figura 24- Visita de estudo ao Arquivo Distrital/ Exemplo de pergaminho.....	78
Figura 25- Apresentação dos meios de transporte à turma	80
Figura 26- Imagens do "Nosso corpo"	85
Figura 27- Capa da história "Para onde foi o Zezinho"	86
Figura 28- Respostas dadas pelas crianças.....	87

Índice de quadros

Quadro 1 Organização do tempo na Educação Pré-Escolar.....	26
Quadro 2 – história imaginada pelas crianças.....	37
Quadro 3 – Conteúdos trabalhados no 1.º CEB.....	73

Lista de abreviaturas:

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1.ºCEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PAE- Plano de Acompanhamento Educativo

EPE- Educação Pré-escolar

ES- Educação Sexual

Introdução

O relatório final de estágio, que aqui se apresenta, foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A PES em educação pré-escolar foi desenvolvida num jardim-de-infância no distrito de Viana do Castelo ao abrigo do programa Vasco da Gama, que possibilitou a nossa ida para outro local do país. Aqui a prática foi realizada juntamente com duas colegas na mesma sala de atividades. Pensamos que foi uma experiência enriquecedora pois pudemos conhecer novas realidades e trabalhar em equipa. Neste caso em particular, a planificação era feita em conjunto uma vez que estávamos três estagiárias numa sala. Contudo quando intervínhamos, cada uma de nós ficava responsável por um dia da semana o que, em certa parte, não nos permitia dar continuidade às experiências de ensino aprendizagem planeadas. Por isso mesmo, quando nos juntávamos para planificar, procurávamos havendo uma maior exigência na interligação das mesmas. O facto de termos seis orientadores permitiu-nos ter várias opiniões sobre a nossa prática.

Por sua vez a PES realizada em 1.ºCEB foi desenvolvida na cidade de bragança, numa turma de 3ºano, com apenas um orientador. A planificação era sempre elaborada tendo em consideração as indicações da professora cooperante, bem como, em algumas situações, emergentes das necessidades dos alunos.

Neste relatório pretendemos mostrar como desenvolvemos a práxis nestes dois contextos e refletir acerca das situações experienciadas e vividas. Este relatório está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo refere-se à caracterização dos contextos e dos grupos. No segundo capítulo encontramos uma descrição das experiências de ensino e aprendizagem realizadas na educação pré-escolar e no 1º CEB e ao mesmo tempo uma reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida em ambos os contextos. Deste modo pensamos estar a construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas ao longo da prática profissional onde realizamos um trabalho pedagógico que valorizou a participação das crianças e uma abordagem pedagógica integrada. Este documento visa refletir o percurso de formação seguido, a atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios propostos, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado – (artigo 3º, ponto 11 do Regulamento de Prática de Ensino Supervisionada).

É importante que tenhamos consciência que, como referem Fullan e Hargreaves, (2001) não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. Estes outros significativos funcionam como espelhos. É necessário entender que a escola é local onde existe troca de saberes através das interações. A escola é muito mais do que um local onde se aprende a ler, é um local onde crianças crescem e se desenvolvem e por isso cabe também ao professor proporcionar bons momentos às suas crianças.

Quando o professor e o educador se envolvem nas atividades mostrando interesse no trabalho da criança, transmite-lhe mais confiança para as realizar. Ora neste sentido educar crianças capazes e seguras é na nossa opinião, um dos grandes objetivos da educação.

As nossas intervenções pedagógicas focaram-se fundamentalmente nas características dos grupos, tendo existido uma análise prévia das suas necessidades e interesses, através da observação e das notas de campo (registos). Os projetos curriculares, assim como as orientações curriculares e os programas de 1.º CEB, estavam sempre presentes quando tínhamos que planificar. Tentamos desenvolver práticas participativas que proporcionaram “um papel de relevo às crianças, à colaboração entre pares e à colaboração do(a) educador(a)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 103).

O nosso papel como professora e educadora passou pela elaboração de experiências de ensino e aprendizagem que fossem ao encontro desses interesses e necessidades, fortalecendo a ideia de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2010) que afirmam que o papel do professor deve ser essencialmente, o de “organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (p. 100). A criança, ao envolver-se ativamente na sua aprendizagem, deve tornar-se no centro do seu processo de desenvolvimento. Nós, adultos, devemos contribuir para que o seu desenvolvimento seja realizado com interesse, proporcionando-lhe momentos de escolha, descoberta e cooperação. Deste modo, formaremos seres humanos ativos, solidários e capazes de adquirirem, cada vez mais, conhecimentos *do* e *sobre* o mundo. Ao longo do seu crescimento a criança vai reunindo informações que despoletam a curiosidade constante em relação àquilo que a rodeia. Segundo Likona, citado por Hohmann e Weikart (2009)

uma criança, tal como qualquer pessoa, aprenderá melhor aquilo que está interessada em aprender. Se lhes permitirem que escolha, escolherá aquilo que lhe interessa. Quando está interessada nalguma coisa, então será um agente activo no desenvolvimento da sua compreensão, em vez de um

passivo consumidor de conhecimentos. ‘A criança’, diz Piaget, ‘é o arquitecto principal do seu próprio modelo mental do mundo (p.57).

Assim, ao logo da realização das atividades, tínhamos o objetivo de proporcionar à criança aprendizagens diversificadas que

apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos (ME, 2004, p.24).

E aprendizagens significativas que facultam o relacionamento com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens (ME, 2004, p.23).

Fizemos com que a criança se sentisse bem, dando-lhe sempre voz e permitindo que esta se sentisse ativa na ação manifestando as suas ideias e concepções, pois tal como nos refere Dewey (2002) “a criança tem sempre em mente um tema de conversa, tem sempre algo a dizer, tem pensamentos que quer exprimir e um pensamento só merece esse nome se for produzido pelo próprio” (p.54).

Por fim, o trabalho conclui com algumas considerações finais. Terminando, assim, o presente trabalho com as referências bibliográficas que serviram de sustento a este relatório e respetivos anexos.

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

Neste ponto apresentamos a caracterização do jardim-de-infância e do centro escolar onde realizámos a PES em Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, assim como do grupo de crianças da sala dos 3/4 anos e da turma do 3º ano, respectivamente, tratando-se de duas instituições diferentes e de cidades distintas. A do pré-escolar situava-se na região Norte Litoral e a do 1º ciclo no Norte interior, ambas instituições públicas. Temos então como propósito demonstrar um pouco do que foi observado e vivenciado no decorrer da prática pedagógica ao longo de dois semestres num total de 180 horas no Pré-Escolar e de 180 horas no 1.º CEB.

Conhecer a caracterização é uma das condições básicas para podermos concretizar objectivos e proporcionar aprendizagens significativas. Pois só conhecendo o ambiente físico e humano conseguimos atender às necessidades de cada um e do grupo em geral.

Segundo as (Orientações curriculares da educação pré-escolar) OCEPE, (Silva et al., 1997),

planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p.26).

Quando falamos de aprendizagens significativas estamos perante um processo facilitador da compreensão do significado das aprendizagens, tornar as aprendizagens com significado permite que as crianças efetuem as aprendizagens de acordo com os seus próprios quadros de referência. A aprendizagem significativa é uma competência do professor, como refere Máximo-Esteves (2008) que faz com que “a adequação das estratégias que implementa na sala de aula é que permite à criança incorporar o «conhecimento público», que é exterior ao individuo”. (p.147) ou seja, partir dos conhecimentos que a criança já sabe para construir um novo saber. Ora, para concretizarmos isto é necessário conhecermos a criança e o seu ambiente, daí a importância da caracterização do grupo e da escola pois só compreendendo a criança, o contexto, o grupo e as condições de trabalho é que conseguimos adaptar e criar atividades de forma a torná-las significativas. Como refere Brickman e Taylor (1996)

as crianças (na realidade, todas as pessoas em situação de aprendizagem) têm maior tendência para se envolverem de forma ativa e motivada quando as atividades e interacções são agradáveis, estão relacionadas com as suas

necessidades ou interesses do momento e lhes proporcionam sensações de deter o controlo e ter êxito. (p.29)

1.1. O contexto educativo onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar

A instituição onde desenvolvemos a acção educativa, enquadra-se numa rede pública de educação pré-escolar, situada numa pequena Vila localizada no litoral norte de Portugal. O jardim-de-infância situava-se a 50 metros do mar, distante da cidade, era um local calmo e com pouca população em volta e na sua grande maioria eram pescadores.

O edifício integra as duas modalidades de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB. A estrutura física deste edifício encontrava-se apenas ao nível do rés-do-chão, constituída por duas salas do Pré-Escolar, e duas de 1º CEB, a escola era ainda composta por três casas de banho, para as crianças e professores/educadores, um refeitório, uma biblioteca e uma sala para a componente social. O espaço exterior era constituído por um campo de futebol, parque infantil e alguns espaços verdes.

O horário de abertura da escola era as 8h 30m e de encerramento as 19h. A componente lectiva decorria entre as 9h e as 12h, e das 13h 15m às 15h 15h. A escola possuía a componente de apoio à família que se encontrava dividida em três períodos: manhã (8h às 9h), almoço (12h às 13h 15m) e tarde (das 15h 15m às 19h). É importante referir que esta componente procura responder às necessidades dos pais, e por isso, a maioria das crianças usufruía dela.

A equipa pedagógica deste jardim-de-infância era constituída por duas educadoras de infância. A equipa de pessoal não docente era composta por duas assistentes operacionais que dão resposta à componente não lectiva e de apoio à família e auxiliavam sempre alguma das educadoras quando as solicitavam para alguma atividade em sala.

1.1.1 Caraterização do grupo em contexto Pré-Escolar

O grupo com o qual trabalhámos no decorrer da PES, era constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os três e quatro anos, das quais doze crianças eram do género feminino e dez do género masculino. Nove crianças

frequentavam este jardim pela segunda vez enquanto as restantes treze, frequentavam ainda pela primeira vez. É importante referir que duas das crianças deste grupo apenas frequentavam o pré-escolar de forma “sazonal”. Esta não frequência regular, pensamos que não ser benéfica para a criança, principalmente ao nível da integração e do crescimento do grupo, uma vez que pode, promover algumas dificuldades no seu percurso educativo.

As famílias das crianças eram na sua maioria ditas tradicionais, isto é, compostas pelos pais, apenas uma das crianças estava ao cargo dos avós maternos. Como nos referem as OCEPE (1997) os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Estando hoje, de certo modo ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão completamente relacionados com a articulação com as famílias.

A maioria dos pais trabalhavam por conta de outrem, em atividades ligadas aos serviços públicos e na sua maioria à atividade piscatória. Quando às habilitações literárias apenas uma das mães era licenciada, os outros na sua, maioria tinham a escolaridade obrigatória.

Quanto aos interesses e preferências das crianças verificamos que as áreas preferidas eram a casinha das bonecas e a área das construções, uma vez que eram as áreas de atividades mais escolhidas pelas crianças. Os grandes interesses deste grupo eram essencialmente atividades de expressão plástica e o manuseamento de materiais como a plasticina, digitinta, massa de farinha, pintura, bem como todas as sensações que os diversos materiais lhes podiam proporcionar. Também o jogo simbólico e imaginário lhes suscitava interesse e estimulava a sua motivação. As canções com ritmo e mimadas também eram apreciadas por este grupo.

Quanto ao recreio, as crianças gostavam de explorar o espaço e de contactar com os materiais existentes, principalmente a areia e módulos de exterior.

1.2. O contexto educativo onde se desenvolveu a prática de ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do ensino básico

O centro escolar onde desenvolvemos a ação educativa, no âmbito do 1.ºCEB, pertence a um Agrupamento de escolas situado na cidade de Bragança. O edifício do

centro escolar é recente, foi inaugurado no ano de 2010, e apresenta boas condições, a nível de infraestruturas. O centro dispõe de dez salas de aula do 1ºCEB (com equipamento informático completo) quatro salas para o Jardim de Infância, uma sala de Educação Visual, uma de Educação Musical, uma Biblioteca, um salão polivalente, um refeitório com copa, um posto de primeiros socorros, duas salas para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação, uma sala para professores e dois espaços para arrumos. Tem ainda um amplo espaço exterior, organizado por áreas destinadas aos dois níveis de educação e ensino. Este também tem um escorrega e algumas barras para trepar.

Na nossa opinião um espaço adequado, com o material necessário para boas práticas. Aproveitávamos muitas vezes o espaço da biblioteca com as crianças para realizarmos pesquisas tanto na internet, como em livros. Já o espaço exterior não o conseguimos aproveitar da forma como idealizamos no início.

1.2.1 Caracterização do grupo

No contexto de 1.º CEB realizamos o estágio numa turma de 3º ano. Foi por sorteio que esta turma nos foi atribuída e não a conhecíamos. A turma era composta por vinte e três alunos, dos quais, dezasseis são do género masculino e sete do género feminino, com sete e nove anos de idade. Apenas um aluno já tinha repetido a frequência neste ano de escolaridade.

Todas as crianças residem na sede do concelho. Existia um ambiente acolhedor de convívio, um bom relacionamento interpessoal quer com adultos quer entre as crianças e os seus pares. Eram crianças afetuosas, simpáticas e comunicativas. No entanto, por vezes, era notável a ausência de algumas regras de comportamento que, gradual e progressivamente, iam adquirindo, conforme lhes era exigido.

Das conversas informais que fomos tendo com as crianças podemos referir que de um modo geral todas elas gostavam de ir à escola. Eram assíduas e pontuais, à exceção de uma aluna que ao longo do primeiro período teve um tempo de abstenção de vinte e sete dias por motivo de doença, devidamente justificadas pela encarregada de educação. Era um grupo coeso e todas as crianças se entendiam bem entre eles e com os restantes intervenientes da comunidade escolar, independentemente de idades e

sexos. Eram também participativos principalmente no que diz respeito às atividades práticas, o que no nosso ponto de vista facilita o seu processo de ensino/aprendizagem.

Não havia crianças com necessidades educativas especiais, no entanto, três crianças revelavam dificuldades na aprendizagem e todas elas beneficiavam de um Plano de Acompanhamento Educativo (PAE) onde constavam algumas medidas educativas, destinadas ao desenvolvimento da sua aprendizagem. O PAE é um plano de ação pedagógico, que contém diversas atividades específicas, avaliações, planeamento de rotinas e estratégias de estudo para além do auxílio pedagógico. Na sua essência é uma estratégia de intervenção que ajuda as crianças a adquirir conhecimentos e saberes mediante um planeamento individualizado e de acordo com as suas reais necessidades.

Uma destas crianças viu o seu rendimento escolar bastante comprometido ao longo do 1.º período, tinha um ritmo de trabalho lento, dificuldades na área da matemática e português, pouca autonomia e o raciocínio lógico estava pouco desenvolvido, o que poderia comprometer de alguma forma, o seu sucesso educativo.

Outra destas crianças, apesar das suas dificuldades e de alguma falta de atenção/concentração, conseguiu com muito empenho, esforço e dedicação melhorar o nível da autonomia e progredir na aprendizagem. No decorrer deste contexto verificou-se uma evolução bastante significativa.

Quanto à outra criança apresentava muitas dificuldades em todas as áreas curriculares disciplinares, era muito distraída e só conseguia trabalhar quando acompanhada.

A todos os alunos, mas em especial aos atrás referidos, os docentes de apoio à turma dedicavam-se para lhes proporcionar um acompanhamento mais individualizado, estratégias diversificadas, materiais apelativos e reforço de apreciação positiva.

A participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos era bem visível pois, de acordo com o professor cooperante estavam sempre dispostas a colaborar. O nível cultural dos pais dos alunos era variado, a maior parte possuíam licenciatura (quinze) um possuía bacharelato, um doutoramento, doze o secundário, quinze possuíam o ensino básico, e de dois era desconhecida.

2. Experiências de ensino e aprendizagem

Neste parâmetro desejamos apresentar as referências conceituais e metodológicas em que nos baseamos ao longo na nossa prática pedagógica no pré-escolar e no 1.º CEB. Para fundamentar a ação educativa apoiamos-nos nas OCEPE (Silva et al., 1997) e nas metas de aprendizagem relativo à Educação Pré-escolar. As metas são um documento que se concretiza no estabelecimento de parâmetros que definem de forma preciosa ordenada as finalidades de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar (Alçada, 2010) e no Programa Nacional do Ensino Básico (ME, 2004) e também nas metas alusivo ao contexto 1.º CEB assim como os novos programas de português e matemática.

No que respeita a educação de infância, tal como refere o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-lei n.º 241/2001), o educador deve promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade. Segundo Oliveira-Formosinho (2011) “O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (p.114) logo a criança deve ser escutada, considerando que esta deve participar no seu processo de construção de conhecimento recorrendo ao diálogo para dar a conhecer as suas ideias e opiniões. A comunicação entre o adulto-criança, criança-criança e criança-adulto é uma forma de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, pois “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, citado por Folque, 1999, p.6) e ainda de acordo com o estipulado na Convenção sobre os Direitos da Criança, (1998)

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (art.º 13).

No que diz respeito ao professor no 1.º CEB segundo o perfil de desempenho cabe-lhe organiza [r], desenvolve[r] e avalia[r] o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens (Decreto-lei n.º 241/2001).

Na mesma linha orienta-se o pensamento de Silva, citada por Laevers (2010) quando se refere

às condições favoráveis para iniciar o 1.º CEB com o sucesso pretendido, afirmando que as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes (p.37)

Silva (1997) expõe a importância de “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE [educação pré-escolar] e a transição para a escolaridade obrigatória” (p.28) sublinhando que ambos os contextos contribuem para a preparação de cada criança, e, no nosso ponto de vista, é oferecendo destaque à continuidade do processo educativo que se torna decisivo para obter mais sucesso escolar. De forma a difundir o vínculo entre os dois contextos, é necessário que o educador/professor seja um investigador e um dinamizador, e que seja capaz de trabalhar em parceria em função do desenvolvimento da criança. Quando esta frequenta o 1.º CEB, fortalece os seus conhecimentos prévios que adquiriu na educação pré-escolar e também através do contacto com a sociedade, a família.

As experiências de aprendizagem que colocamos em prática em ambos os contextos procuraram proporcionar às crianças aprendizagens que fossem significativas, integradoras, socializadoras e diversificadas.

Numa primeira fase abordaremos as experiências de ensino e aprendizagens referentes ao Pré-escolar e numa segunda fase ao 1.º CEB.

2.1 Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

A intervenção apresentada neste ponto foi desenvolvida na educação pré-escolar, numa instituição pública que não segue uma orientação pedagógica específica, mas sim uma mistura de alguns modelos educativos. Este estágio realizou-se entre os meses de fevereiro e junho. Para preparar as intervenções guiámo-nos pelas OCEPE, pelas metas de aprendizagem e também pelo Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Curricular de instituição. Ao longo deste ponto iremos apresentar, descrever e analisar dados que ocorreram ao longo da observação e intervenção realizada em contexto.

2.1.1A organização do ambiente educativo

O espaço deve ser um meio facilitador de aprendizagem, para planificá-lo o educador precisa de refletir sobre as suas intenções educativas, prever situações e experiências, organizar recursos materiais e humanos e ter em conta as áreas de conteúdo. E ter em conta os interesses, gostos e opiniões das crianças. Assim, este ambiente educativo “comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (Silva et al.,1997, p.14). Ainda de acordo com as OCEPE “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva et al., 1997, p.31), as crianças ao se encontrarem num ambiente rico e facilitador, constroem gradualmente a sua autonomia, o diálogo, a cooperação e a curiosidade por descobrir sempre mais.

No decorrer da PES planeamos as atividades educativas para que as crianças interagissem entre si e com o ambiente educativo de diversas formas, em grupo ou individualmente. Os materiais que levamos para a sala foram diversificados e apelativos o que despertava desde logo um grande interesse por parte da criança e ajudava a promover a descoberta e a troca de experiências.

Temos noção que o ambiente educativo deve proporcionar à criança situações de alegria, prazer, bem-estar, deve estar aberto às vivências e interesses das crianças e proporcionar diversificados momentos de aprendizagem. As OCEPE dão especial importância à organização do ambiente educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde se relacionam e aprendem a respeitar outras culturas.

Com o objetivo de proporcionar às crianças uma aprendizagem ativa, através de uma boa organização do ambiente educativo onde são dadas às crianças experiências positivas e enriquecedoras para o seu desenvolvimento, diariamente existia um trabalho em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança, registando as observações, com a intenção de avaliar o grupo nas diferentes competências (Hohmann & Weikart, 2009).

Considerando-se a organização do ambiente educativo “o suporte do trabalho curricular do educador” (Silva et al., 1997, p.31) importa mencionar de forma explícita a organização das dimensões que o compõem. Todos estes pontos acarretam uma

construção coletiva passando pela educadora, pais e auxiliares, pois só com esta contribuição e participação de todos os intervenientes é que conseguimos criar um ambiente estimulante e motivador para a criança. Assim, julgamos que é imprescindível haver um momento de integração e interação entre os intervenientes da ação educativa de modo a conhecer e responder às exigências e necessidades do grupo, de forma a construir um ambiente educativo cativante para a criança e promotor de novas aprendizagens, de modo a que esta se sinta bem consigo e com os outros.

Veremos em seguida todas as dimensões.

2.1.2 Organização do espaço

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) o espaço deve ser um território organizado para a aprendizagem, este deve ser acessível às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.

A sala onde realizamos a PES tinha um formato retangular, com uma área de 50 m², tinha boas dimensões e muita luminosidade, o equipamento existente estava, na sua maioria, em estado razoável, possuía espaço suficiente e tinha áreas delimitadas, permitindo a deslocação das crianças de forma organizada. Tal como refere Silva (1997) “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” (p.37).

As diferentes áreas de atividades que dividiam a sala eram designadas como (reunião, casa, biblioteca, jogos de mesa e jogos de construções e expressão plástica) eram sinalizadas com o número de crianças que a podiam ocupar, sendo assim organizadas com o objetivo de dar oportunidade à criança para experimentar, descobrir e explorar, não necessitando continuamente da ajuda do adulto. Esta organização foi pensada de forma a favorecer a autonomia, as relações interpessoais, a capacidade de escolha e a redução de conflitos. Como refere ainda Oliveira-Formosinho (2007) a sala de educação de infância dispõe-se em áreas distintas de atividade que possibilitam diferentes aprendizagens plurais, ou seja, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação são vividos, experienciados, perspectivados

nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo.

Porém, no contexto nem todas as áreas possuíam material suficiente e alusivo, o que fazia com que as crianças se cansassem rapidamente de uma determinada área, devido a esta insuficiência de material diversificado e cativante. Este foi um grande incentivo para levarmos diariamente diferentes materiais para as diversas áreas promovendo assim o entusiasmo e empenho das crianças nas suas aprendizagens. De facto o espaço envolvente é de extrema relevância para a criança. Um espaço acolhedor e interessante que reflita as preocupações do educador torna-se prioridade, pois “As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12).

O espaço deve permitir o envolvimento de todas as crianças, deve ser amplo e devidamente identificado tendo sempre em atenção que as crianças se movimentam de área para área procurando os objetos de que precisam. Os diversos materiais e utensílios podem ser utilizados em diversas áreas e espaços, ora vejamos, “A plasticina pode ser usada na área da casa como “comida para bebés” e na área das construções como “cobras no rio”. (Hohmann & Weikart, 2009, p. 176) Por isso o educador deve estar atento na sua organização no sentido de permitir uma arrumação de materiais consistente, mas um uso de materiais o mais flexível possível (Hohmann & Weikart, 2009). Contudo, não se observou no decorrer da PES esta troca de materiais entre as áreas pois não era permitido.

A **área da reunião**, era constituída por três bancos, era essencialmente utilizada para os diálogos e realização de atividades em grande grupo. Esta visava desenvolver a capacidade de planeamento e de negociação, permitir à criança ter intervenção no trabalho a desenvolver tomadas de decisão e experimentar atividades para o seu nível de desenvolvimento.

Na **área da casa** era constituída por uma cozinha e quarto de bonecas aqui as crianças realizavam principalmente atividades promotoras de exploração, de experiências do quotidiano e davam uso à sua imaginação, representação e faz de conta. Esta área permitia à criança desenvolver principalmente o trabalho em equipa e valorizar a expressão de sentimentos, ideias e emoções. E aqui verbalizavam também as ações do jogo. Nesta área a criança experimentava, atuava, elaborava coisas e situações banais que lhes eram familiares, próximas e significativas do seu meio.

Na **área dos jogos de mesa**, (designada assim porque consistia em jogos de tabuleiro e raciocínio como puzzles, jogos de associação e dominós, e apenas os podiam utilizar em cima das mesas), esta área era constituída por três mesas e um armário para guardar os jogos, nesta área as crianças resolviam jogos simples, em grupo ou individualmente. Aproveitamos o facto de esta área ter poucos recursos, para produzirmos alguns jogos cativantes e diversificados com o objetivo de proporcionar às crianças diversas aprendizagens de forma lúdica. Preparamos jogos que visavam instruir as crianças para conceitos como comparar, agrupar, classificar, seriar, realizar padrões. Já nas áreas das construções, as crianças promoviam as cooperações entre elas e o sentido de partilha, desenvolviam a orientação espacial e a capacidade de manuseamento das estruturas. Estas atividades eram essencialmente de exploração, construção e montagem (a nível individual e/ou em grupo).

A **área da biblioteca** era uma área que continha uma pequena mesa, um armário, onde se guardavam os livros, dois puffs e uma manta, apesar de ser uma área agradável visualmente, não possuía muitos livros o que fazia com que esta fosse a área menos escolhida pelas crianças. Ao longo da PES para colmatar esta lacuna, pois sabemos que ter contacto com a escrita ajuda a criar familiaridade com este mundo, íamos levando alguns livros e colocávamos esses livros na área da biblioteca, e sempre que realizávamos essa ação, de levar livros novos, diferentes e atrativos as crianças queriam ir para essa área. Pretendia-se assim criar “condições para que a criança venha a gostar de ler e de escrever, que o professor conduza o aprendiz leitor a tornar-se posteriormente leitor e escritor, e que a criança aprenda a trabalhar de maneira autónoma com os outros” (Azevedo, 2007, p.84).

Esta área proporcionava momentos de partilha de livros estimular o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação e favorecer o contacto com o livro e a sua exploração. Existia ainda a área das **expressões plástica** esta área era constituída por uma mesa redonda e um cavalete com tela, nesta área a criança que procurava estimular o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação, nesta área aproveitamos para realizar atividades onde a criança entrava em contacto com materiais novos cores e texturas diferenciadas.

Todas as áreas apontadas sofreram algumas alterações ao longo da PES, assim como remodelações pois surgiram outras áreas que preencheram novos interesses das crianças assim como outras que decorreram de necessidades emergentes do grupo, como foi o caso da área das ciências, do teatro e do computador. A **área das ciências** surgiu

apenas no final do estágio, para colmatar algumas curiosidades das crianças acerca do crescimento das plantas. Este era um pequeno espaço onde realizamos a germinação de algumas plantas e todos os dias as crianças sabiam que tinham que as regar passando assim a acrescentar mais uma rotina. Este tipo de área, visa desenvolver na criança o espírito científico, pois fazia com que as crianças levantassem questões despertando assim a curiosidade natural da criança, espicaçando o seu “o espírito do descobridor” (Zabalza, 1992, p.126). Enquanto educadores procuramos tirar proveito desse factor para lhes proporcionar momentos de descoberta e aprendizagens. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a), “a aprendizagem dos conceitos relacionados com a ciência faz-se num ambiente repleto de materiais interessantes e estimulantes que despertamos sentidos e apelam ao seu uso reflexivo, as crianças” (p.62). Como tal, a introdução de mais uma área proporcionou a introdução de mais objetos e mais materiais.

A **área do teatro e do computador**, surgiram por iniciativa das crianças, uma vez que referiam muitas vezes o gosto pelo computador. Visto que exista um computador na sala rentabilizamos este recurso para criarmos uma nova área e ao mesmo tempo aproveitamos para associar este prazer à sua aprendizagem, levando para a sala alguns jogos educativos e criando a área do computador. Na área do teatro as crianças aproveitavam para criar histórias com fantoches feitos por elas mesmas e dramatizar. Aqui as crianças eram livres de darem “asas” à sua imaginação.

Existia ainda uma zona de recreio exterior, com espaços verdes e áreas pavimentadas, que possibilitava que às crianças realizassem atividades lúdicas livres, ricas e diferenciadas com os colegas das outras salas.

Sublinhamos que “A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e de estética) são a primeira forma de intervenção do (a) educador(a).” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12) e foi desta forma que ao criar novas áreas de saber no espaço de sala de aula que fizemos com que a criança experienciasse “o Mundo de diversos ângulos, [e] fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa”. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12

Para uma melhor perceção do espaço da sala, na figura 1 é possível visualizar a planta da sala dos 3/4 anos com as suas respetivas divisões.



Figura 1- Planta da sala

2.1.3. Rotina diária

Segundo Hohmann e Weikart (2009) a rotina diária é uma sequência regular de vários acontecimentos diários no contexto de pré-escolar, que define de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntos.

A organização do tempo no contexto fazia-se através de uma rotina que era conhecida e negociada pelas crianças. Assim, as crianças sabiam o que podiam fazer em cada momento, prevendo a sucessão dos tempos, onde eram livres de propor alterações. No jardim-de-infância devem existir momentos de prazer diversificados para todas as crianças, pois tal como referem Hohmann e Weikart (2009),

a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempos particulares (p.224).

O tempo no jardim-de-infância estrutura o dia e a semana numa rotina diária onde são respeitados os ritmos das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens, integrando os seus requisitos uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Este tempo pedagógico deve ser então criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais dos educadores e das crianças para que abranja variados ritmos: o da criança, o dos pequenos grupos e ainda em grande grupo. A este tempo deve-se incluir ainda diversos

preósitos como: as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais e as diferentes culturas.

Durante a nossa prática, verificou-se que apesar de existir uma rotina diária (ver quadro 1) esta, por vezes não era cumprida de forma rigorosa, havia flexibilidade, que na opinião da educadora se ficava a dever principalmente ao ritmo de algumas crianças. Sabemos que o educador deve planejar uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa por parte da criança, fazendo com que as crianças possam antecipar aquilo que se passará a seguir dando-lhes assim um grande sentido de controlo sobre cada momento do dia (Hohmann & Weikart, 2009).

Quadro 1 Organização do tempo na Educação Pré-escolar

Tempo	Atividades	Explicitação
9h	Receção das crianças	Durante este período as crianças iam chegando ao jardim onde eram recebidas com uma canção de boas vindas.
9h15m	Preenchimento dos quadros de responsabilidade. Atividade orientada.	Ao longo deste tempo as crianças preenchiam os quadros de tarefas, do tempo, do dia do mês e o quadro de presenças. Posteriormente existia um momento de atividade orientada, geralmente em grande grupo.
10h15m	Lanche	Neste período as crianças lanchavam na sala de atividades, o lanche era levado de casa.
10h30m	Atividade livre no exterior	Este era tempo em que as crianças brincavam livremente pelo recreio, e pelos espaços verdes, porem se as condições atmosféricas fossem adversas, estas ficavam apenas numa área coberta existente no exterior.
11h	Atividades nas diversas áreas da sala	Este tempo era passado nas diferentes áreas de atividades.
11h45	Tempo de arrumar e Higiene pessoal	Neste período as crianças arrumavam a sala de atividades e faziam a sua higiene.
12h	Almoço	Depois da sua higiene, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçarem e, por vezes, algumas iam almoçar a casa.
13h15m	Atividade orientada	Neste período organizava-se as crianças em pequenos grupos com cerca de cinco elementos para a realização de atividades. As crianças tinham contacto com diversificados materiais e interagem entre si, ou mesmo com o adulto.
13h45m	Atividades nas diversas áreas da sala	Este tempo era passado nas diferentes áreas de atividades.
14h45m	Tempo de arrumar Leite Escolar	Durante este tempo as crianças arrumavam a sala e posteriormente tomavam o leite
15h05m	Preparar para ir embora	Neste período as crianças que iam embora preparavam as mochilas e as suas coisas.
15h15m	Componente social	Para apoiar os pais, devido ao horário da sua profissão, iam buscar as crianças mais tarde ao jardim-de-infância. Durante este período, todas permaneciam na sala da televisão.

Quando a criança sai da rotina esta sente-se perdida ficando desorientada, observamos isto em dias de visita de estudo. Nestes dias a maioria das crianças perdia completamente a noção de tempo, e baralhava hora de almoço com hora de lanche por exemplo. A maioria não sabia o que ia acontecer a seguir, estando sempre a questionar o educador sobre o que ia fazer a seguir. Notamos, nas diversas visitas de estudo que realizamos a falta de segurança que as crianças sentiam. Esta observação mostrou-nos o quanto é importante implementar a rotina nas crianças, para que estas se sintam bem num ambiente confortável, familiar e principalmente num ambiente seguro.

Analisando mais ao pormenor a rotina diária estabelecida (ver quadro 1) podemos dizer que durante o período do acolhimento, as crianças estavam sentadas nos bancos em forma de U, e a primeira coisa que fazíamos era preencher o quadro das tarefas (ver figura 2), neste quadro ficava decidido alguns momentos do dia e a criança responsável em cada dia por cada uma das tarefas.



Figura 2- Comboio das tarefas

O “chefe” que era a criança responsável naquele dia, teria que distribuir a cada criança um cartão com o seu nome e símbolo de forma a poderem marcar as presenças (ver figura 3). Com este quadro as crianças tinham contacto com os nomes de todas as crianças que estavam escritos em cada um dos cartões, era também responsável por assinalar o dia do mês e ainda o quadro do tempo.



Figura 3- Casa das presenças

Ainda neste quadro de tarefas ficava decidido a criança responsável pela distribuição e arrumação das mochilas, a responsável pela formação e organização das filas, sempre que se saía da sala e por fim a responsável pela distribuição do leite. Este quadro era assim intitulado pelas crianças pelo “quadro da responsabilidade”. Pensamos que este quadro ajudava a promover uma melhor organização da sala, visto que as crianças sabiam quem deveria fazer o quê a cada momento.

Existiam ainda outros quadros com a informação da data dos aniversários das crianças, o calendário do mês aqui a criança tinha contacto com os meses do ano, os dias da semana, e com os números. Do mapa do tempo constava apenas quatro colunas e por baixo de cada uma delas os estados de tempo, e todos os dias as crianças deveriam assinalá-lo, com o objetivo de no final de cada mês analisarem o gráfico do tempo referente a cada mês, (ver figura 4).



Figura 4- Casa dos aniversários; calendário do mês: casa do tempo

Pensamos e em concordância com Oliveira-Formosinho (2011), que

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

Estas rotinas realizada durante período de acolhimento eram fulcrais para a criança, primeiro porque exista contacto com as crianças mostrando-lhes a organização do dia e em segundo, porque este momento de diálogo em grande grupo era rico para uma aprendizagem mais significativa das crianças, desde o contacto com a escrita, com os números, com os meses, com as estações do ano, dias da semana e estado de tempo. Durante este período as crianças falavam entre si, trocavam ideias e davam as suas opiniões sobre alguns acontecimentos.

Zabalza (1992) afirma que “as rotinas exercem um importante papel de lhes dar segurança, de os fazer sentir comodamente: libertam as crianças da necessidade de estar aprendendo sempre como se faz cada coisa” (p.170). É o educador quem tem o papel principal na organização dos tempos da sala, ele deve ter sempre em consideração as necessidades das crianças de maneira a que elas se sintam apoiadas e para que consigam descobrir por elas mesmas o mundo que as rodeia.

2.1.4 As interações

A criança capta o mundo através das relações e interações que faz com as pessoas que a rodeiam, sendo elas adultas ou da mesma idade. Por meio das relações, as crianças partilham experiências, partilham conhecimento, constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito pelo outro. A interação entre crianças é, sem dúvida, um dos factores mais importantes no seu desenvolvimento.

Segundo Hohmann e Weikart (2009) “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é basicamente, um processo social interactivo” (p.63). Ao longo da PES tínhamos o objetivo de criar um ambiente de interação positivo com o propósito de todo o grupo beneficiar de relações de amizade, companheirismo, respeito, ajuda e confiança, nas interações entre criança/criança, criança/adulto e adulto/criança. O grupo era heterogéneo, sendo este um aspeto favorecedor da troca de ideias proporcionando com isto aprendizagem.

Esta temática das interações passou por, equilibrar momentos de pequeno grupo e grande grupo, proporcionar um clima positivo e ajudar na resolução de pequenos conflitos. Realizamos atividades diferenciadas tanto em grande como em pequeno grupo promovendo assim interações. Enquanto este tempo dedicado ao pequeno grupo “encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais (Hohmann & Weikart,2009, p.8). No tempo dedicado ao grande grupo “quer as crianças quer os adultos iniciam atividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projectos” (Hohmann & Weikart,2009, p.8).

Quando se faz um balanço acerca do trabalho que se realizou em grande e pequeno grupo estamos convictas que foi benéfico para as crianças, porque

comunicavam entre si, existindo uma troca de saberes, vivências e experiências, o que permitia às que tinham mais capacidades auxiliarem as que aparentavam mais dificuldades.

É essencial que o adulto passe algum tempo a sós com uma criança, para que se construa a relação adulto-criança pois demonstra a preocupação que o adulto tem para com ela e, ao mesmo tempo, ajuda o adulto a centrar-se nas qualidades positivas da criança. Falar com as crianças, é igualmente importante e crucial e ao comunicarmos devemos “usar [um] discurso caloroso, directo, factual e incisivo com as crianças. É desnecessário ser sentimental ou ser severo e triste” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.47).

Como educadoras tentamos observar cada criança para ficar a conhecer as suas capacidades e os seus interesses, quer individualmente, quer em grupo, fazendo de início um diagnóstico global que nos permitiu traçar estratégias de intervenção. De acordo com o que conhecemos da criança e do grupo, concretizamos com isto um ambiente estimulante de desenvolvimento promovendo aprendizagens significativas e diversificadas. Como educadoras de infância estagiárias, ao longo da nossa prática concretizamos as ações ou atividades mas também aproveitávamos situações espontâneas (imprevistas) e tirávamos partido das mesmas. Procuramos ouvir atentamente as crianças e a partir dos seus interesses procurámos, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009), ouvir todos os

comentários e observações que se relacionam como assunto. Este estilo de interação permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo (p.6).

Fizemos durante a nossa prática que todo este conhecimento fosse partilhado com os parceiros educativos: com as auxiliares, com a comunidade educativa e com as famílias. A família é extremamente importante nesta fase de transição, fornecendo um meio de aprendizagem poderoso para as crianças, embora muito diferente do meio escolar. Os quais devem ter um papel de colaboração, devendo dar continuidade na vida familiar. O adulto deve “aproveitar o tempo em que os pais vão largar ou buscar as crianças à escola para conversar um pouco com eles [pois] é uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos” (Hohmann & Weikart (2011, p.119).

Todos os momentos gerados em volta da nossa intervenção tiveram como objetivo construir um ambiente rico em aprendizagens significativas, atendendo, sempre

que possível, à opinião e interesses das crianças pois a educação deve ser um processo interativo onde exista: (i) partilha de experiências e saberes; (ii) cooperação na divisão das tarefas entre as crianças e (iii) autonomia onde a criança deve desenvolver um espírito de iniciativa e independência. A preocupação respetiva ao grupo de crianças era que estas aprendessem pelas próprias experiências que lhes são proporcionadas. Não esquecendo a importância das relações que se desenvolvem numa sala. Para uma melhor condução das interações das crianças.

2.2 Descrição das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Todas as experiências de ensino e aprendizagem realizadas neste contexto de pré-escolar focaram-se essencialmente nos interesses das crianças, isto é, foi-nos dado “liberdade” total pela educadora cooperante para realizar as experiências educativas que considerássemos mais integradoras de saberes e mais interdisciplinares. Existia um projeto curricular inerente ao Jardim-de-infância, intitulado “Crescer feliz e saudável”, mas a educadora aconselhou-nos a trabalhar temas que fossem para além desse projeto já que este estaria a ser trabalhado por ela e pela escola.

Assim foi-nos dada autonomia na escolha das atividades e tarefas propostas. Decidimos escolher e trabalhar as experiências de ensino e aprendizagem conforme as dúvidas, necessidades e interesses das crianças. As atividades integradoras que se desenvolveram ao longo deste período pretenderam tornar a aprendizagem da criança mais significativa e funcional já que o objetivo era fazer dos espaços e tempos pedagógicos momentos privilegiados de aprendizagem, desencadeando momentos de colaboração, incentivando a interajuda, a partilha, o sentido da responsabilidade, a resolução de conflitos, a apropriação de regras sociais, o espírito crítico, a capacidade de observação, a curiosidade, a formulação de hipóteses e a procura de soluções, foi nesta perspetiva que toda a ação se desenvolveu.

Para acalçar este propósito começamos desde logo a observar e interagir com as crianças de forma a conhecê-las e com o objetivo de perceber as suas motivações, Pretendíamos com isto encontrar à posterior temas que despoletassem o gosto pelo saber e pela descoberta de novos saberes e de temas cativantes e interessantes para a sua própria aprendizagem. Numa análise informal sobre as suas conversas e as questões

colocadas pelas crianças ajudou-nos a encontrar conteúdos programáticos que fizessem sentido às crianças. Era essencial partir das suas experiências e dos seus conhecimentos prévios para que elas construíssem novos conhecimentos, e explorassem e descobrissem o mundo que as rodeia. Assim e através da observação pudemos aperceber-nos das suas “capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (Silva, et al., 1997, p.25).

Todos estes pressupostos desde a observação à ação “são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Silva, et al., 1997, p.25).

Durante a observação e através dos diálogos informais que fomos estabelecendo com as crianças constatamos que elas tinham um grande fascínio pelos animais e habitualmente este era tema de conversa entre elas. Como ponto de partida decidimos explorar a história de Mickael Grejnien (2002) “A que sabe a Lua”. E através da exploração desta história, foram surgindo novos temas que nos levaram à pesquisa e apresentação de outras histórias, como, “Meninos de todas as cores”, “Orelhas de borboleta”, “O Cuquedo”, “A casa da mosca fosca”, “Os ovos misteriosos”, “A minha mãe” entre outras. Todas estas histórias possibilitaram que todas as áreas de conteúdo fossem trabalhadas, de uma forma integrada, concordando com Silva et al., (1997) quando nos diz que não se deve considerar as “diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo” (p.22). No nosso ponto de vista a integração de todas as áreas é crucial para que as crianças obtenham aprendizagens com mais sentido e por isso mais significativas. Também salientamos a importância da valorização dos conhecimentos que a criança possui sobre um tema. E estes conhecimentos assim como suas dúvidas fizeram surgir por parte da criança ao longo deste estágio atividades que não estavam planeadas.

Ao longo desta descrição de experiências de ensino e aprendizagem realizadas ao longo da nossa prática apenas iremos descrever algumas das atividades realizadas onde englobamos a história: “A que sabe a Lua ” de Mickael Grejnien (2002).

Antes de proceder à leitura das histórias, os elementos paratextuais foram sempre explorados. As crianças visualizavam a capa e a contracapa, tocavam no livro, ouviam o título ou apenas viam a imagem e a partir desses elementos imaginavam o seu conteúdo, as personagens e onde se desenrolava a ação. O recurso à magia e suspense foi algo que utilizamos regularmente na introdução de atividades, esta estratégia

promoveu a participação e interação das crianças, desenvolvendo nelas a comunicação e a capacidade de ouvir o outro. Procuramos sempre ler as histórias pois temos noção que

o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que se trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades dos personagens (Silva et al., 1997, p.,70)

De acordo com Hohmann e Weikart (2009) a linguagem tem como principal função permitir a comunicação entre as pessoas, bem como estabelecer e manter relações com os outros. Uma das melhores formas de comunicar e transmitir uma mensagem é através da leitura de histórias, Sandroni e Machado (1991) afirmam que “a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer” (p.12) e por isso deve desde cedo familiarizar-se com os livros e com as bibliotecas. As crianças fascinam-se muito rapidamente pelas cores, figuras e as formas que os livros possuem a partir disso, começam a gostar dos livros. Elas percebem que os livros fazem parte de um mundo atraente, onde a fantasia e a magia se representam através de palavras e desenhos. Mas é também o educador tem o dever de mostrar, de dar a conhecer à criança os livros e de os explorar de uma forma cativante. Ao longo do estágio procuramos promover a leitura e apresentação de histórias de diversas formas, através de vídeos, representações, filmes, porque segundo Sandroni e Machado (1991) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente” (p.16), por isso achamos que é necessário auxiliar a criança a descobrir o que pode aprender e descobrir com os livros e para isso é determinante que o educador estimule a criança em relação à leitura) desta forma a leitura bem como o desenvolvimento oral “tem sido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo de ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (Silva et al., 1997, p.65).

Pretendemos ainda desenvolver com estas experiências de ensino e aprendizagem competências matemáticas de resolução de problemas, raciocínio e comunicação e de utilização da matemática no dia-a-dia, compreender a importância da educação em ciências nos primeiros anos de vida, valorizar a diversidade dos alunos, as suas realidades como foco potenciador da construção de competências sociais e de educação na e para a cidadania. Também pretendemos criar situações e atividades que

permitam à criança o desenvolvimento da expressão e da comunicação em língua portuguesa.

Para além das experiências de aprendizagem realizadas no interior do jardim-de-infância, foram facultadas às crianças atividades que consistiam no contacto com o mundo exterior, como a ida ao jardim zoológico e à floresta. Este contacto com o meio envolvente contribui para que hajam interações sociais e “nesta perspectiva a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (Silva et al.,1997, p.19).

Abrimos um parêntesis para explicar que quando nos referimos ao termo área designamos formas de pensar e organizar as experiências proporcionadas às crianças. Ou seja,

tal como é habitual quando se utiliza o termo “área”, a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interrelações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhe são comuns (Silva et al.,1997, p.48).

As OCEPE mostram-nos um pré-escolar dividido em três áreas de conteúdo: área de conhecimento do mundo (social e físico) área de desenvolvimento pessoal e social e área das expressões que se dividem em domínios: expressões dramáticas, plásticas, musical, motora, linguagem e abordagem à escrita e matemática.

É notória a ligação existente entre as diferentes áreas: expressão e comunicação e conhecimento do mundo, a primeira engloba diferentes formas de linguagem distribuídas por três domínios: domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), domínio da linguagem são meios de relação, de abordagem à escrita, que inclui outras linguagens como (informática, audiovisual e ainda, sensibilização a uma língua estrangeira), o domínio da matemática, considerado como outra forma de linguagem, faz também parte da área de expressão (Silva et al., 1997).

A Área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas, pois é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal esse vai tomando posição perante o Mundo social e físico.

O educador sempre que possível deve relacionar as diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de

aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros.

No próximo tópico apresentamos experiências de ensino e aprendizagem referentes ao livro “A que sabe a lua”, é importante referir que as atividades foram realizadas em dias diferentes, mas seleccionamo-las pois possuíam um fio condutor e interligador de vários saberes.

2.2.1.Experiências de ensino e aprendizagens relativas ao livro “A que sabe a Lua”

As histórias para crianças devem fazer parte da infância de qualquer criança. Estas proporcionam à criança momentos de sonho, fantasia, encanto e ajudam a despertar a criatividade e a imaginação, que são bastante importantes na formação da personalidade e da identidade. A literatura infantil contribui para o crescimento não só emocional como também cognitivo e para a identificação pessoal da criança.

Como esclarece Teixeira (2002)

a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas (p.122).

O conto transmite ainda às crianças valores e princípios fundamentais para o seu desenvolvimento. Permite também que a criança interiorize códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, bem como a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores (Azevedo, 2007).

A leitura de obras infantis tem o intuito de iniciar a criança no mundo literário e o livro contribui para a formação do indivíduo, pois desenvolve nele o espírito crítico. Quanto mais cedo a criança estabelecer contacto com livros e perceber o prazer que a leitura lhes proporciona, maior será a probabilidade de um dia se tornar um adulto leitor. A leitura quando é feita com gosto, não só ajuda a aumentar as competências literacias tanto na leitura como na escrita como também contribui para aumentar o conhecimento a nível geral.

Tradicionalmente, as crianças não têm por hábito ler diariamente, pois por vezes não se sentem motivadas para o fazer, logo não poderão usufruir destes benefícios e por isso as suas oportunidades de aprendizagens poderão diminuir um pouco.

A leitura de histórias e contos promove várias competências, pois segundo Azevedo (2007) durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidade de manutenção na tarefa (atenção e concentração) e interação com adultos e pares.

Ao ler histórias, o professor, capta a atenção das crianças o que permite ao mesmo tempo interagir construtivamente com elas ao longo de toda a narrativa.

O que tenho aqui? Vamos criar uma história?

Quando decidimos abordar a história “A que sabe a lua”, pensamos que antes de a ler poderíamos criar alguma surpresa em volta desta, então decidimos levar numa caixa que intitulamos perante as crianças de “caixinha surpresa”. Esta continha todos os animais da história, e passou pelas mãos de todas as crianças. Elas abanavam e escutavam o barulho que vinha do interior com o objetivo de tentarem adivinhar o que estava lá dentro. Quando tivemos a ideia de realizar esta pequena atividade nunca pensamos que as crianças iriam ter uma reação tao forte. Elas ficaram completamente curiosas, ansiosas e muito atentas.



Figura 5- Animais retirados da caixa

Numa segunda fase, cada criança retirava um objeto que estava dentro da caixa, mas de olhos vendados, tentando adivinhar o que estaria dentro e as respostas foram muitas. Depois de múltiplos palpites começamos por retirar um animal da caixa, e no rosto das crianças estava bem visível o seu espanto e excitação e a medida que retiravam os animais as crianças iam de igual forma tentando adivinhar, é de realçar a alegria estampada nos rostos das crianças ao longo desta atividade. Quando apresentamos todos os animais (*ver figura 5*) às crianças realizamos em conjunto um pequeno diálogo sobre os animais expostos.

- *Eu tenho uma tartaruga (Ricardo);*
- *Eu gostava de ter um Leão. É o rei da selva (Maria);*
- *Eu queria um macaco dos pequeninos (Beatriz);*
- *De todos os animais que estão aí só tenho medo do rato (Pedro);*
- *Eu adoro animais, o meu sonho é ter uma quinta (Carlos);*
- *Eu sempre quis ir ao Zoo ver animais selvagens, mas a minha mãe não tem tempo (Sara);*

Após isto questionamos as crianças, sobre o porquê de termos levado uma caixa com aqueles animais e foram múltiplas as respostas. Uma das crianças referiu que “*os animais são para inventarem uma história*” (Ricardo), pegando nesta resposta perguntamos às crianças se seria interessante inventarmos uma história em grupo. Esta ideia agitou desde logo o grupo, pois ficaram todos muito entusiasmados, mas uma das crianças referiu “*os livros tem letras e nós não sabemos escrever, como podemos fazer uma historia?*” (Sara), todos ficaram pensativos e desiludidos com o facto de não podermos realizar uma história inventada por todas e por isso sugerimos que elas poderiam ditar e eu escrevia, e posteriormente a isto depois elas desenhavam a historia. Todas as crianças concordaram com a ideia.

As crianças surgiram e inventaram uma história o que nos permitiu ter uma ideia daquilo que estavam a espera que fosse trabalhado, isto é, conseguimos perceber algumas curiosidades sobre o tema que estas possuíam e assim proporcionar e adaptar atividades de forma a colmatá-las. Mostramos no quadro 3 a história imaginada pelo grupo de crianças.

Quadro 2 – história imaginada pelas crianças

O grupo dos animais amigos

Numa selva muito distante, existiam várias animais, todos amigos. Numa conversa entre eles decidiram partir numa grande aventura, para descobrirem uma terra mágica, onde poderiam viver felizes para sempre, era um paraíso, pois nessa terra todos os desejos se realizavam.

E assim foi, partiram todos os animais numa grande aventura, depois de passarem por muitos bosques escuros, e terem enfrentando monstros e seres muito maus e perigosos, o grupo dos animais amigos conseguiram chegar à terra Namec, onde passaram muitas aventuras juntos e felizes para sempre.

Concordando com Silva et al., (1997) “registar o que as crianças dizem e contam, (...), reler e aperfeiçoar textos elaborados em grupo, são meios de aperfeiçoar a

escrita”, por sua vez “ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve” (p.71), por isto a história passou por algumas alterações, dada a idade das crianças e a construção de frases por parte das mesmas não ser a mais adequada. A intervenção da educadora foi essencial para que as crianças procurassem dizer frases com sentido e palavras que apelassem à imaginação de cada uma. Todas as crianças se mostraram muito satisfeitas com o resultado final e propuseram que se fizesse a ilustração da mesma (ver figura 6).

Disponibilizamos vários tipos de materiais para que realizassem a ilustração da história, desde digitinta, tintas, lápis, marcadores e folhas brancas, cada criança escolhia a forma como queria representar a história que inventaram. Ao propor estas atividades com tintas e pincéis estamos convictas que “são indispensáveis para estas crianças pois ajuda-as a ver, representar, criar, narrar” (Oliveira-Formosinho & Andrade (2011 p.18).



Figura 6- Crianças a ilustrarem a história

Em grande grupo observamos o resultado do trabalho realizado pelas crianças, desde a história às imagens. Ora,

criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p.515) e nós sentimos que todas as crianças estavam orgulhosas do seu trabalho e queriam mostrar a sua história a outras pessoas.

Quando decidimos pegar na ideia da criança, quando nos sugeriu a invenção de uma história achamos interessante pois pensamos em estimular a imaginação das crianças através da produção de um texto. Assim como as estimular com atividades diversificadas com o intuito de as cativar para a aprendizagem e pelo gosto da leitura bem como da escrita. No nosso ponto de vista os bons educadores devem escutar cada criança, valorizando a sua contribuição para o grupo, fomentando o diálogo entre delas e o seu desejo de comunicar e de acordo com Silva et al., (1997)

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

Admitimos que o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar e da capacidade que o educador tem de trabalhar a linguagem com a criança, como refere Silva et al., (1997) “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que a crianças aprendam.” (p.66) e para que isto seja possível é essencial que o educador se exprima de forma correta constituindo assim um modelo para a interação e aprendizagem das crianças, como refere Silva et al., (1997)

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

Ao longo desta atividade algumas crianças pronunciaram o nome do animal que mais gostavam, onde nos surgiu a ideia de realizarmos uma atividade de forma a descobrirmos qual o animal preferido do grupo.

Qual o animal preferido?

Ainda antes da leitura e exploração da história e a fim de percebermos qual o animal preferido pelo grupo, decidimos questionar as crianças sobre isso. Então numa primeira fase pedimos às crianças para porem as mãos no ar quando disséssemos o nome do seu animal preferido.



Figura 7- Recolha de dados

No final questionamos as crianças se sabiam qual o animal preferido do grupo, e as respostas foram unânimes: “Paula, já não me lembro ... foram muitas mãos no ar”, “já não me lembro, já passou muito tempo”. Então questionamos se alguém saberia uma forma mais fácil de sabermos qual o animal preferido. Surgiu uma resposta “Paula

podíamos colocar numa cartolina os animais e depois pormos um traço à frente do animal que mais gostamos”. Em conjunto decidimos seguir a ideia da criança. Porém depois da atividade, na hora de responder às nossas questões, as crianças perdiam algum tempo a contar o número de traços que estavam em cada animal (ver figura 7).

- Assim, não nos vamos esquecer dos animais preferidos (Beatriz);
- Eu prefiro o leão como ela (Maria);
- O meu animal tem tantos traços como o teu (sara);
- Mas o meu vai ganhar porque já temais traços (Ricardo);
- Todos os animais têm uma pessoa pelo menos que gostam deles (Tiago).

Durante a análise dos dados, chegamos à conclusão de que foi mais fácil esta estratégia em relação à primeira, mas ainda assim não era muito fácil vermos as soluções para as respostas já as crianças perdiam tempo a contar os traços. Então pegamos no balde dos legos e distribuímos um por cada um, e numa mesa colocamos a imagem de cada animal, e cada criança colocou o lego em cima do seu animal preferido (ver figura 8).



Figura 8- Gráfico de legos

- Os menos preferidos são, a zebra o rato e a tartaruga(Carlos);
- Muito fácil, responder assim Paula, nem preciso de contar(Pedro);
- Claro basta olhar para o tamanho das Colunas (Maria);
- Isto é um gráfico, a minha mãe trabalha com isto no computador(Luís);
- Tem colunas com o mesmo tamanho (Sara);
- A girafa é o animal preferido (Natália);

No final tínhamos construído um gráfico de barras (ver figura 8) e como evidenciam 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). Com o gráfico concluído procedeu-se à sua análise tornando-se assim mais fácil a sua perceção para as crianças, conforme salientam Castro e Rodrigues (2008) “após a construção do gráfico (pictograma, barras, ou circular), deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere” (p.72). Foram colocadas algumas questões de verificação às crianças nomeadamente: *Qual o animal que teve mais votos? ; Quantos votos teve o animal mais votado?; Quanto votos teve animal que ficou em segundo lugar?; Qual o animal menos votado, e quantos votos*

teve?; Quantas crianças participaram na votação? Através do diálogo realizamos uma análise reflexiva que se torna essencial após a elaboração de um gráfico, tirar conclusões sobre os dados nele inseridos, verificamos que as crianças não sentiram grande dificuldade nas respostas.

A produção de gráficos serve para representar uma dada distribuição e, para avaliar variáveis qualitativas e quantitativas discretas (Palhares, 2004). Resultante do domínio da matemática, a comunicação estabeleceu-se entre as crianças tendo como base as oportunidades que lhes foram proporcionadas. Para expressar o seu pensamento, o seu raciocínio, as suas ideias, foi necessário ter conhecimento de alguns conceitos e expressá-los através da linguagem própria da matemática, para que os outros os compreendessem. Como destaca Oliveira (2003)

a competência comunicativa começa a desenvolver-se desde que a criança nasce e manifesta-se nas oportunidades que lhe são dadas para interagir com os outros. Pensar no desenvolvimento das competências comunicativas no domínio da matemática é, antes de mais, incentivar as crianças a expressar o seu pensamento e saber matemático harmonizando a língua materna em conjugação com as aquisições e expressões próprias da matemática (p.58).

Posteriormente em pequenos grupos solicitamos às crianças que realizassem o registo do gráfico em cartolina. Desta forma “as crianças devem ser alertadas para que os gráficos necessitam de um título (nome) elucidativo do que representam. Este inicialmente, pode ser escolhido pela educadora mas, com o tempo, devem ser as crianças a apresentar propostas” (Castro & Rodrigues, 2008, p.72). Desta forma e após a elaboração dos gráficos em cartolina pedimos às crianças para que em conjunto dessem um título ao gráfico que ficou intitulado como “O nosso animal preferido”.

Consideramos que termos realizado esta atividade para que as crianças visualizassem e experienciassem por elas próprias que a construção do gráfico foi realmente a forma mais fácil de analisarem os dados e foi uma mais-valia para a sua aprendizagem visto que houve uma comprovação de dados. Fizemos com que as crianças procurassem “responder a questões cujas respostas não são óbvias [o] poderá ajudar, não só, a desenvolver o sentido de número como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa.” (Rodrigues, 2008, p.,59). Isto fez desta a aprendizagem mais significativa para as crianças, pois construímos a atividade de forma a provarmos às crianças que a elaboração de um gráfico é uma das melhores formas das crianças analisarem os dados e lerem informação.

Pensamos que com esta atividade favorecemos o desenvolvimento do sentido de número, através da contagem dos elementos assim como a análise de dados. Segundo Rodrigues (2008),

a análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico. Habitualmente, todos nós nos deparamos com informação organizada (listas, tabelas, gráficos,...), nas mais diversas situações, sobre a qual gostamos de levantar questões (p.59).

Este tipo de atividades desenvolve o raciocínio, assim como a interação com o grupo. As crianças quando dão a sua opinião, questionam ou respondem e deste modo desenvolvem a linguagem oral. Todas estas capacidades são importantes para o seu desenvolvimento, e estas atividades permitiram explorar e desenvolver todos estes aspectos.

Depois destas atividades procedemos à leitura da história. As crianças já conheciam alguns dos seus personagens devido às atividades anteriormente realizadas.

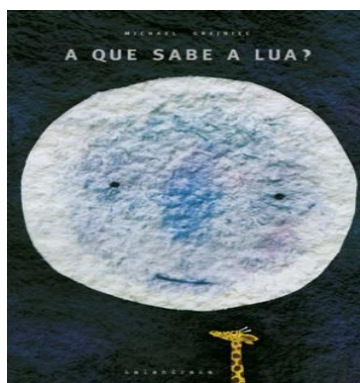


Figura 9- Capa do livro

Em grande grupo, as crianças visualizaram a capa (ver figura 9) e a contracapa, posteriormente solicitamos às crianças que através da capa, tentassem dar um título à história, onde registamos as seguintes respostas:

- *A Lua cheia (sara);*
- *A girafa e a lua (Maria);*
- *A Lua que falava com animais (Luís);*
- *A Lua triste (Carlos);*

Após a leitura da história procedemos ao reconto oral e à ordenação da história através de imagens. Este é um texto, marcado pelas repetições, o que promoveu a participação ativa das crianças no acto do reconto ora e ordenação da história. O reconto é essencial pois através dele percebemos se as crianças de facto reteram ou não o

conteúdo da história. É importante ainda porque promove a atenção e compreensão de textos. O ato de recontar faz com que as crianças memorizem os factos de uma narrativa oral assim como uma sequência lógica da narrativa. A leitura e a escrita, encontra-se inserida no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e segundo Sim-Sim (2007) a leitura diz respeito à interação entre o leitor e o livro, no entanto ler não é apenas ter conhecimento das palavras mas sim compreender aquilo que lemos bem como interpretar a informação para posteriormente sermos literatas competentes. Para que haja compreensão da leitura, é necessário reconhecer automaticamente a palavra; conhecer a língua e ter experiência individual de leitura.

A leitura não é apenas divertimento e evasão, é também um esforço. Quer isto dizer que para além de ser um prazer de aquisição de conhecimento, é um trabalho que envolve esforço e o ato do reconto é algo que desenvolve esta capacidade de perceber o que foi lido.

Esta história mostrou às crianças a importância da entreaajuda entre os animais onde a lua surge como o objeto de desejo de todos, motivando a cooperação e a interação entre diferentes animais, alguns até rivais, que colaboram na missão comum de a alcançar. Ao longo da leitura, as imagens foram mostradas às crianças. Foi visível o entusiasmo, concentração e curiosidade por todos os pormenores da história.

Num outro dia, e posteriormente a uma nova revisão sobre a história e de um diálogo sobre a mensagem que esta nos transmite, decidimos perguntar às crianças *a que sabia a lua para elas*, já que história relatava que o sabor da lua variava de pessoa para pessoa, consoante o seu gosto preferido. As respostas foram bastante diversificadas, desde, *gomas, musse de chocolate, queijo, chouriço, bolo de chocolate entre outros sabores*. Em diálogo com o grupo, comentamos que todas os meninos gostavam de coisas muito semelhantes, e que era interessante se descobríssemos qual o sabor preferido pelo grupo, para assim ficarmos a saber qual o sabor da Lua para o grupo, uma criança logo sugeriu a elaboração de um gráfico, *“podíamos construir um gráfico de legos, porque é a forma mais fácil de descobrir não é Paula?”* (Bruno), todas as crianças concordaram com esta ideia imediatamente. Com esta proposta da criança percebemos que a atividade dos gráficos realizada anteriormente foi significativa, pois perceberam a intencionalidade do mesmo, conseguindo aplicar este conhecimento em novos desafios.

Quando oferecemos este tipo de diálogos, pensamos que estamos a revigorar a ideia de Oliveira-Formosinho (2007) quando nos diz que as crianças são possuidoras de

voz, pelo que “deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 16). Então numa primeira fase selecionamos alguns alimentos preferidos por eles e passamos a construção de um gráfico de legos. Depois da elaboração do gráfico realizado pelas crianças, verificamos que o bolo de chocolate é o sabor preferido pela grande maioria do grupo, com 15 votos em 19. Uma das crianças após a elaboração do gráfico comentou que “ *eu costumo ajudar a mãe na cozinha, eu já ajudei a fazer bolo de chocolate*” (Sara), diversas crianças responderam de imediato dizendo que nunca tinham feito um bolo, mas que gostavam de experimentar. Este comentário deu-nos a ideia de confeccionarmos um bolo, o que suscitou grande interesse perante o grupo. Desta forma e através das interações que proporcionamos pudemos planejar oralmente o que se pretendia fazer num outro momento. (Silva et al., 1997). Neste caso, o diálogo fez surgir e ideia para uma atividade pretendida pelo grupo que foi realizada mais tarde.

No dia em que iniciamos esta atividade de confeção do bolo, antes de procedermos à confecção foi solicitado às crianças que trouxessem de casa receitas de bolo de chocolate, com o objetivo destas perceberem quais os ingredientes necessários para a sua elaboração. Esta foi uma das formas de envolver as famílias com a instituição, uma vez que era junto destas que as crianças iriam recolher receitas. Assim as crianças puderam usufruir do contributo das famílias nomeadamente “dos seus saberes e competências” sendo “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”. Segundo Diogo (1998) “A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (p. 17) e por isso devem ter uma relação de harmonia e de sentido comum.

Iniciamos um diálogo com as crianças como intuito de realizarmos em conjunto a receita do bolo já que esta seria uma atividade realizada em grande grupo. Posteriormente perguntamos as crianças o que seria preciso para confeccionar um bolo foram muitas as respostas:

-*Se é um bolo de chocolate, tem de haver chocolate, não é Paula?*
(Maria);

-*A minha mãe põe ovos* (Carlos);

-*Sim ovos claro que tem* (Natália);

-*Acho que leva leite, mas não tenho a certeza* (Beatriz);

- *Leva leite sim, que a minha mãe disse-me* (Sara);

-*E açúcar para ficar doce* (Tiago);

-*A receita da minha avó leva farinha* (Pedro);

-*Sim a da minha mãe também (Ricardo);*
- *Então já temos ovos, farinha, leite e chocolate. Será necessário mais alguma coisa? (educadora estagiaria);*
-*Sim falta o óleo (Leonardo);*
- *Falta mais alguma coisa? (educadora estagiaria);*
-*Acho que não (Ana);*
- *Também concordo. Já temos os ingredientes necessários para fazermos o bolo (Rita)*

Ficaram então selecionados os ingredientes necessários para fazermos o bolo, passamos ao registo da receita, em grande grupo, as crianças colaram a imagem do ingrediente e a frente colocaram o número de copos necessários para cada ingrediente aqui verificamos as quantidades de cada ingrediente, pois na opinião das crianças desta forma, “*não nos esquecemos da receita e não precisamos de perguntar o que temos que fazer, basta olhar*” (Sara).

A leitura das imagens torna-se nesta fase quase imprescindível, pois ajuda a mobilizar competências globais para a leitura “no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Silva et al., 1997, p.66).

Esta forma de registo é importante pois com ele as crianças “poderão compreender que o que se diz se pode escrever, [e] que a escrita permite recordar o que é vivido” (Silva et al., 1997, p. 70).

Assim, depois de formada a receita do bolo procedeu-se à sua confeção onde de estabeleceu um acordo entre todos, para que todos pudessem participar de forma disciplinada. Para tal, as crianças foram adicionando os ingredientes conforme o que iam lendo na receita. Em cima da mesa para além dos ingredientes existiam ainda objetos conhecidos das crianças, dois copos, uma bacia, uma colher de pau, e uma colher de sopa. Este contacto com objetos familiares da criança e do seu dia-a-dia é fulcral no desenvolvimento da criança, despertando assim o seu interesse e a sua evolução. Desta forma, é importante que as crianças contactem o mais possível com objetos reais que se encontrem diariamente na sua vida. Na mesma linha de análise, Silva et al., (1997) afirmam que “o contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia” (p.77).

Todo o processo de confeção foi realizado pelas crianças, à exceção de colocarem e retirarem o bolo do micro-ondas. Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) afirmam que “Quando as crianças se sentem valorizadas, respeitadas e escutadas,

tornam-se mais motivadas para formular os seus sentimentos, os seus pensamentos, os seus desejos e os seus interesses e tornam-se capazes de se colocarem na perspectiva dos outros” (p. 139). Talvez por isto é que as crianças se envolveram tanto ao longo de toda esta ação. A motivação foi algo que marcou esta atividade, tendo-se promovido experiências educativas diversificadas que permitiram esse empenho e motivação por parte das crianças.

Esta atividade foi realizada, na sua totalidade, em grande grupo. Consideramos que as atividades em grande grupo não promoveram a intervenção de todas as crianças de igual forma, mas apesar disso foi uma atividade que as crianças gostaram pois tiveram um papel principal no decorrer de todas as tarefas. O adulto apenas teve o papel de orientador prestando auxílio sempre que necessário, sendo que a ação em questão tinha como ponto de partida o envolvimento e interação das crianças através do entusiasmo e empenho destas. No final realizamos um lanche em conjunto. Em conversa com alguns pais, com as crianças e através do envolvimento que estas tiveram ao longo da atividade verificamos o quanto gostaram desta, esta satisfação e alegria lançada pelas crianças é satisfatória para nós educadores.

Atentas ao que diziam as crianças, uma delas dirigiu-se a nós com o livro na mão e questionou-nos apontando para a palavra lua;

- Esta palavra é a mesma do início do meu nome não é? (Luís);

-Não é palavra, mas sim letra, é o L de Luís e o L de Lua, e Luís e Lua são palavras começadas com a letra L; (educadora estagiaria)

Este pequeno diálogo mostrou-nos que as algumas crianças confundiam letra com palavra, então envolvemos as crianças numa experiência de aprendizagem consistia no reconhecimento de letras e noção de letra e numa segunda fase para a noção de sílaba, para realizarmos esta atividade então aproveitamos os cartões dos animais que tínhamos preparado para um jogo para realizamos esta atividade de forma a colmatar a dúvida da crianças. As crianças em pequenos grupos de quatro elementos tiveram contacto com cartões onde estavam escritas as palavras: elefante, macaco, rato, tartaruga, zebra, raposa, leão e peixe, e cada cartão à frente da palavra tinha a imagem do animal em questão. Numa primeira fase as crianças tinham que apontar as letras que conheciam. Ao observarem as palavras as crianças descobriam rapidamente muitas das letras, dizendo que algumas destas se encontravam no seu nome e dos seus familiares mais próximos por exemplo.

Durante a experiência de aprendizagem, as crianças centraram-se nas letras e na palavra escrita mas também na imagem, porque referiram as letras que conheciam e tentavam adivinhar outras letras. Seguidamente encontram-se algumas falas pronunciadas pelas crianças enquanto construía a palavra em questão.

- *Esta é a letra T, o meu nome começa por esta letra (Tatiana);*
- *Olha esta é a letra P, o teu nome começa por essa letra, olha para a tua bata (Ricardo);*
- *Esta letra tem no meu nome, mas não sei o nome (Maria);*
- *Esta é a letra R o nome da minha mãe começa por essa letra (Natália);*
- *Esta é a letra M, de Macdonld's (Sara).*

Após descobrirem algumas das letras, o objetivo seria agrupar as palavras por conjuntos, conforme o número de letras de cada palavra. As crianças facilmente construía os conjuntos.

- *Tartaruga e elefante são as palavras com mais letras, olha o tamanho (Luís);*
- *Mas tartaruga é maior por que tem mais uma letra do que elefante (sara);*
- *A mais pequenina é rato e leão, têm 4 letras (Tatiana);*
- *Peixe tem 5 letras e zebra também, e tem uma letra repetida em ambos os nomes (Tiago);*
- *Temos 6 conjunto com palavras com o mesmo número de letras (Maria).*

Posteriormente procedemos à contagem das sílabas de cada palavra, através de batimentos de palmas, inicialmente e posteriormente pernas e com alguns instrumentos existentes na sala, contando e comparando as sílabas das palavras, desenvolvendo assim a consciência fonológica. A “consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas” (Sim-Sim, 2008, p. 48).

- *Raposa tem 3 sílabas (Natália);*
- *Elefante tem 4 silabas e tartaruga também, (pedro);*
- *O número de silabas não tem nada a ver com o número de palavras (Tiago);*
- *Rato só tem 2, é a palavras mais pequena (Sara);*
- *Zebra e leão também tem 2, são as 3 mais pequenas (Rita);*

Sendo um trabalho de grupo, um dos objetivos era o respeito pelos colegas assim como a sua comunicação, para que conseguissem atingir o objetivo, de conhecer letras, palavras e sílabas. Registamos que as crianças ao nível do Domínio da Linguagem Oral

e Abordagem à Escrita realizaram um bom trabalho, com bons resultados. Compreendiam facilmente o que se pretendia, respondendo assim correctamente as questões, apenas 3 das crianças mostraram pequenas dificuldades, que facilmente foram colmatadas com a ajuda do educador e colegas. Assim na generalidade, as crianças conheciam as letras do alfabeto associando-as particularmente ao seu nome e ao dos familiares mais próximos. Compreenderam, ainda que as palavras são formadas por letras e por sílabas após a atividade realizada.

Esta atividade como já referimos não estava planeada, e o facto de termos aproveitado o material existente como o objetivo de esclarecer as crianças foi uma mais-valia no nosso ponto de vista. Achamos que um educador deve realizar atividades em função da criança devendo assim sempre colmatar uma dúvida existente.

Sou maior que tu

Conforme refere Martins (2009) “pretende-se que o desenvolvimento de cada atividade não se encerre em si própria, dado que a exploração de uma temática suscita, muitas vezes, novas questões” (p.23) e após a leitura história, tivemos com as crianças um pequeno diálogo sobre o facto de ter sido o rato, o animal mais pequeno da história, a ter alcançado a lua. A importância da ajuda e contribuição de todos os animais independente das suas características para alcançar o seu objetivo.

- *O rato era o mais pequeno e conseguiu alcançar a lua com a ajuda de todos, e partilhou-a, não é egoísta (Carlos);*
- *Pois, os animais ajudaram-se não eram egoístas, nós também devemos partilhar os brinquedos (Ana);*
- *Eu também sou pequena e faço as mesmas coisas que tu (Raquel);*
- *Pois és, eu sou maior que tu (Ricardo);*
- *Não não és (Raquel);*
- *Pronto, somos do mesmo tamanho (Ricardo).*

Posteriormente a este diálogo e porque achamos pertinente pegar nesta discussão das crianças, para assim procedemos à medição de todas as crianças da sala. No final do livro existia uma régua de papel, em forma de girafa, onde apontamos a medida de todas as crianças da sala. Em seguida comparamos os tamanhos, maior, o menor e o igual. Com esta atividade as crianças perceberam que os tamanhos se medem com uma régua, ou fita métrica, percebendo assim que existe assim uma unidade de medida quando pretendemos saber o tamanho de uma pessoa, por exemplo.

Todas as crianças gostaram de ver o seu nome na régua gigante assim como a comparação do seu tamanho como dos outros. Desta forma estávamos a trabalhar conceitos matemáticos recorrendo a situações comuns do quotidiano da criança. Concordamos com Silva et al., (1997) quando dizem que, “as aprendizagens matemáticas estão ligadas à linguagem porque implicam não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação” (p.77).

Assim ao longo de todas as experiências de aprendizagem o domínio da matemática foi constantemente abordado, assim como todos os outros domínios. Como referimos anteriormente o educador tem o dever de articular as diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem.

- *Ela é mais alta que eu (Carlos);*
- *Tu és mais baixo que eu (Ana);*
- *Eu sou mais baixo que tu , mas tu não és o maior porque ele é maior que tu;*
- *Eu sou quase da tua altura (Tiago);*
- *Eu pensei que fosse mais alta que tu (Natália);*
- *Eu messo mais de um metro, pensei que um metro fosse muito maior, para ai do tamanho do meu pai (Mara);*
- *Pois eu também, afinal um metro é pouquinho (Rodrigo);*
- *E um centímetro é mesmo muito pequeno, muito mais pequeno que um metro (Pedro);*

Após esta atividade mantivemos um diálogo sobre as diferenças de cada um, este diálogo insere-se área do conhecimento do mundo social, que por sua vez está inserido na meta formação pessoal e social, apenas considerada na educação pré-escolar devido à sua importância neste nível educativo, em que as crianças têm oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos solidários e críticos. Para tal é necessário que o educador/professor tenha em consideração o facto de a criança, ao entrar para a escola, ser já portadora de conhecimentos, competências, valores e atitudes adquiridos e desenvolvidos no seu meio físico e social e, ao mesmo tempo, assim esta conversa tinha como foco principal falar das diferenças e o respeito pelo outro, as falas seguintes mostram algumas das opiniões dadas pelas crianças:

- *Eu sei que devemos tratar todos de forma igual, a minha avo diz sempre que somos todos filhos de deus (Natália);*
- *O meu irmão foi preso por roubar, ele está arrependido, mas as pessoas continuam a chamar-lhe ladrão, não é justo porque todos erramos e somos todos seres humanos (Pedro);*

- *O meu tio vive com uma mulher que é preta, ela veio de angola, acho-a muito divertida, gosto dela igual (Sara);*
- *O meu pai trabalha na França, e um amigo dele é marroquino, as pessoas não gostam dele mas o meu pai diz que é boa pessoa (Tiago);*
- *O João da sala dos cinco anos usa cadeira de rodas, ele é deficiente, mas eu consigo fazer algumas brincadeiras na mesma (Mariana);*
- *Eu também não sou igual ao Luís, ele é loiro e eu não, mas temos os mesmos direitos (Maria);*
- *Os direitos são para todos iguais, devemos respeitar (Ana);*

As crianças mostraram-se compreensivas no seu discurso, tinham noção das diferenças entre eles e algumas das crianças falaram mesmo de situações conhecidas por elas próprias de discriminação, tendo algumas delas uma opinião sobre o tema como nos mostram as respostas dadas pelas crianças, consideramos importante promover a educação social nos primeiros anos de forma a prevenir futuramente a exclusão social. Porém, para além conhecimento prévio da criança, o papel do adulto é de extrema importância para lhes conceder distintas perspetivas de ver o mundo e de o explorar de forma satisfatória e “divertida”, incentivando-a ao questionamento para obter novas descobertas. De igual forma, o educador, deve ter a iniciativa de regularmente questionar o grupo para conseguir com sucesso atingir as metas previstas. Como menciona Martins (2009),

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

Este tema foi claramente importante e interessante para as crianças, uma vez que as diferenças, o respeito é algo que deve ser trabalhado e discutido, com este diálogo com as crianças, surgiu o tema multiculturalidade, que foi mais tarde trabalhado a partir das histórias, “meninos de todas as cores” e “orelhas de borboleta”.

Esta atividade foi realizada em grande grupo, porém ao longo de todo o estágio realizamos também atividades em pequeno grupo como o jogo da memória, onde utilizamos os animais presentes na história com o objetivo de desenvolver a memorização. Segundo as OCEPE é importante, que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Por isso, torna-se importante o trabalho entre

pares e em pequenos grupos. Qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos que permita esse confronto. As crianças conseguiram realizar muito bem o jogo, elas já conheciam e tinham contacto com este tipo, visto que a área dos jogos continham parecidos.

Num outro momento, ainda em pequeno grupo também realizamos um dominó de animais que ficou na área dos jogos de mesa. O dominó consistia em associar o número à quantidade, ao longo desta atividade verificamos que três crianças não sabiam identificar os números, e ao longo do jogo conseguiram identificar até ao número três. Isto mostra que a realização deste jogo desenvolveu capacidades importantes para a criança. Sendo por isso importante estimular as crianças com este tipo de jogos pois proporciona-lhes aprendizagens significativas, relevantes para o seu quotidiano.

As suas principais necessidades eram de âmbito social, dado que tinham uma grande necessidade da presença e do apoio do adulto e que ainda não possuíam “o conhecimento e a experiência para dar e receber na interação com os pares” (Formosinho, 1996, p. 19). O grupo demonstrava dificuldade na relação entre eles, nomeadamente no que diz respeito à questão da partilha de materiais. Sentiam uma necessidade constante da aprovação e do reconhecimento do adulto. Havia ainda uma necessidade de impor limites através de estabelecimento de regras, permitindo à criança moderar o seu comportamento e construir a sua identidade e o respeito pelo outro. E com a realização destas atividades orientadas, diversificadas e significativas em pequeno e em grande grupo quisemos desenvolver a capacidade de socialização e partilha nas crianças. Como refere Formosinho (1996) “a criança sente necessidade de um clima educacional positivo, de uma atmosfera moral favorável e de sistemas racionais e equitativos para regular o quotidiano das salas de educação pré-escolar, no âmbito dos direitos e deveres das crianças” (p.69). Criar situações, atividades, projetos que envolvam a partilha e a cooperação, são também ações que os educadores deve ter em consideração na promoção da socialização da criança uma vez que segundo Formosinho(1996)

Estes podem oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e regras da sociedade envolvente, ou modelos de comportamentos sociais que podem ser pouco claros para as crianças ou e até contraditórios. Deste modo, educadores, pais e outros adultos envolvidas com as crianças devem alargar socialmente os seus estilos de interação, de forma a que eles possam ser utilizados como um instrumento útil na aprendizagem. (p.80)

É nestas idades que ocorre a explosão da fala e por isso, a criança, tem uma grande necessidade de comunicar, o que torna indispensável criar diversas oportunidades de comunicação e de oralidade. Como existe uma grande atividade na vida da criança, é necessário que existam vivências e experiências que lhes permita libertar a sua energia.

Continuando a aula e com o objetivo de perceber o que (as crianças já sabiam sobre os animais e conseqüentemente percebermos as duvidas que estas detinham sobre o mesmo assunto, decidimos levar uma caixa com diferentes animais, para realizar um pequeno jogo, onde cada criança retirava um animal à sorte e teria que o imitar perante os colegas. Era uma espécie de jogo de mimica onde se poderiam reproduzir sons e teve como principal objetivo perceber o que cada criança sabia de cada animal e ainda o desenvolvimento da comunicação não-verbal. A comunicação não-verbal que, pode constituir um suporte de comunicação oral, pode ser trabalhada independentemente: expressar e comunicar sentimentos através de gestos ou mimica (Silva *et al.*, 1997).



Figura 10- Jogo da mimica

A atividade lúdica é a forma mais privilegiada e adequada que a criança tem de realizar as suas aprendizagens, crescer nas suas competências e evoluir no seu desenvolvimento global. Brincar e jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima. O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e

organização de dados e a aplicação dos factos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras.

O jogo proporcionou o desenvolvimento da capacidade de imitação gestual, a criatividade e a exploração de diferentes intensidades de voz, uma vez que no decorrer do jogo utilizaram gestos/comportamentos e sons muito expressivos característicos dos animais que interpretavam. Permitiu também que as crianças se movimentassem livremente com desinibição e à vontade, desenvolvendo assim uma relação com o espaço, a capacidade de mobilidade, a flexibilidade e a coordenação de movimentos (ver figura 10). Assim, as crianças usufruíram de oportunidades de aprender, descobrir e apropriar-se de conhecimentos, favorecendo a sua afirmação como ser participativo, crítico e criativo.

- *O cão ladra, e anda com quatro patas;*
- *O pato só tem duas patas;*
- *O macaco cosa-se todo e bate no peito;*
- *Não conheço o som da zebra;*
- *Não conheço o som da tartaruga;*

Silva et al., (1997) afirmam que,

a área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (p.,79).

Ao longo deste jogo e diálogo que “facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” Silva et al., 1997, p.,66) permitimos dar voz às crianças, pois a maioria das crianças quis contribuir com informação que detinham sobre o tema, as crianças que diariamente tinham mais contacto com os animais, pois viviam em zonas mais rurais foram as que mais contribuíram para esta conversa.

Todas as crianças passam por descobertas, elas precisam de mexer, experimentar, tocar para poder assim conhecer o que as rodeia. Necessitam de algo concreto para poder organizar o seu conhecimento, o qual é adquirido naturalmente através do contato com outras pessoas, das interações com o grupo de amigos. Após esta atividade mostramos um pequeno vídeo que continha alguns animais e os sons que estes reproduziam, assim como algumas curiosidades sobre os animais.

No entender de Piaget (1984) o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral, assim recorreremos varias vezes ao jogo de diversas

formas, no recreio e na sala de atividades, realizamos jogos abrangendo todas as áreas de conteúdo, as crianças com eles aprendiam brincando, estes contribuíam para o enriquecimento do conhecimento das crianças.

Será que diferentes materiais se dissolvem na água?

No que diz respeito à área do conhecimento do mundo físico, elaboramos uma atividade experimental que consiste na dissolução de várias substâncias em água. Somos da opinião de que a iniciação às Ciências com crianças deste grupo etário é fundamental, conduzida por uma mescla de experiências que levam a criança a expressar a sua natural curiosidade e criatividade, com a exploração e manipulação de objetos e materiais. Para tal, preparamos um guião de atividade. Pensamos que o trabalho prático é de extrema importância e essencial para a aprendizagem das crianças, na medida em que tem de manipular objetos e, tal como dizia Piaget (1984) a aprendizagem não provém somente da criança, nem somente do objeto mas sim da interação da criança com os objetos.

Uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico. A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos assim são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente. A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente. De acordo com as OCEPE para a Educação Pré-Escolar, encara-se a área do conhecimento do mundo como uma sensibilização às ciências, que poderá ou não estar relacionada com o meio próximo à criança e que a leva a descobrir aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano como por exemplo a física, a química, a biologia. Apesar de serem conteúdos elementares são adequados às crianças mas sempre considerados com um grande rigor científico. O maior desafio que se coloca ao educador, é o de formar cidadãos com capacidade de analisar, criticamente, as situações que se lhes deparam e, que os afetam pessoalmente. E quanto mais cedo prepararmos as crianças para uma postura interventiva, fundamentada e crítica, melhor garantimos o desenvolvimento de futuros cidadãos mais aptos para exercer uma cidadania consciente e plena. Tal como afirma Martins *et al.*, (2007b)

o comportamento dos materiais em água é um dos domínios do dia-a-dia que podem despertar grande interesse às crianças, desde muito cedo. Aliás, as concepções alternativas as consideradas cientificamente adequadas identificadas em crianças pequenas podem também considerar-se evidência desse interesse (p.13)

Antes de darmos início a esta atividade, e de forma a contextualiza-la colocamos uma questão às crianças: *o que acontece quando colocamos azeite ou açúcar na água?* as crianças foram ouvidas e foram muitas as respostas :

- *Misturam-se, porque mexemos (Camila);*
- *Mudam de cor (Pedro);*
- *A água fica com outro sabor (Carolina);*
- *A água mistura-se com os ingredientes (Carlos);*

Seguidamente apresentamos a carta de planificação onde a lemos e discutimos em grande grupo, onde questionamos as crianças sobre: *O que queremos saber? O que acontece se juntarmos algumas coisas à água? E o que vamos mudar.*

Em grande grupo foram atribuídos dois quadros (ver figura11), um para registarem as suas previsões e o outro para registarem o que tinham observado após a experimentação, comparando deste modo as suas previsões com as observações. De acordo com Martins (2009) “o registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseado nas evidências recolhidas através de várias formas. Medições elementares (por comparação: tem mais ou tem menos do que ...)” (p.22).

Materiais	Previsão de	Previsão de	Materiais	Observa	Observa

Figura 11- Tabelas de previsão e observação

Normalmente, as crianças gostam de observar e tentar interpretar a natureza, por isso no jardim-de-infância devem vivenciar situações diversificadas que permitam alimentar a sua curiosidade e interesse pela exploração do mundo e pela ciência (Martins, 2009). Ao proporcionar uma relação de maior proximidade das crianças com as ciências, a curiosidade e o espírito críticos são despertados para assim ajudá-las a

compreenderem o mundo que a rodeia. Como ressalta Silva (1997) “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (p.79).

A exploração das ideias prévias das crianças foi realizada com base num questionamento por parte da educadora que perguntou às crianças: *Todos os materiais se dissolvem de igual forma na água? Será que o mesmo material se dissolve da mesma forma em diferentes quantidades de água? Quais serão os que se dissolvem mais rápido?* As respostas foram variadas, como podemos observar:

- *O azeite mistura-se com a água, são líquidos;*
- *A areia não se mistura, debaixo do mar existe areia;*
- *O açúcar mistura, estou habituada a tomar chá e depois de muito tempo a mexer não se vê nenhum pedacinho;*
- *Dissolver é uma palavra difícil;*
- *Mas é muito fácil de vermos;*
- *Acho que o açúcar se dissolve mais rápido do que a areia, porque é mais mole;*
- *Não sei se todos se dissolvem;*
- *Eu acho que o álcool é que se dissolve mais rápido é da mesma cor;*

Depois deste questionamento e após as crianças preencherem a tabela das previsões passamos a realização da atividade experimental.

Em cima da mesa estavam colocados os diferentes materiais: café, açúcar, areia, sal, azeite e álcool etílico. As crianças colocaram o mesmo volume de água em cada copo, posteriormente colocaram uma colher de sopa de cada um dos materiais nos copos com água, todos estes procedimentos se realizaram com ajuda da educadora.

Depois de colocarem os materiais na água e identificamos os copos com a imagem dos materiais que contêm, com a ajuda de uma vareta, as crianças mexeram de igual forma e no mesmo período de tempo todos os copos.

- *Não acredito, olhem, eu mexo e mexo o azeite e não se mistura (Natália);*
- *Oh, porque não estas a mexer com força aposto, deixa-me experimentar (Pedro);*
- *Pois é, não se mistura, pensei mesmo que se misturava (Pedro);*
- *O álcool quase que não é preciso mexer, é da mesma cor, parece que se dissolveu logo;*
- *O açúcar ainda demora a misturar-se nunca tinha reparado;*
- *O café dissolveu-se rápido até, só que a água mudou de cor;*
- *Se mudou se cor, dissolveu-se?*
- *Quando olhas para o copo o que vês? (educadora estagiária);*

- *Água castanha;*
- *Mais alguma coisa? (educadora estagiária)*
- *Não, só isso;*
- *Então o café dissolveu-se ou não? (educadora estagiária)*
- *sim, só que mudou a cor, por ser castanho.*

Como nos relevam Martins et al., (2009) “é através da interação da criança com os objetos que ela aprende que ‘se fizer isto acontece aquilo’ e, portanto, ‘para acontecer aquilo tem que se fazer assim” (p.12). Este processo de observação e reflexão sobre o que acontece é importante para a construção de significados sobre os fenómenos. Acordamos assim, com Martins et al., (2009) quando salientam que “é durante as observações que realiza nas ações que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que [a criança] começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (p.12).

No final questionamos as crianças: *todos acertaram nas suas previsões?* E a resposta foi unânime, pois todas as crianças erraram pelo menos num dos materiais, o que proporcionou um pequeno momento de descoberta pois confrontaram o que anteriormente previram ao mesmo tempo que registava, o que observaram na folha de registo.

Seguidamente concluímos em grande grupo que amostras de materiais diferentes se dissolvem de maneira diferente. Há materiais que se dissolvem em maior quantidade do que outros. Há materiais que embora se dissolvam por completo, demoram tempos diferentes, percebemos em conjunto ainda que nas misturas homogéneas os constituintes não se distinguem e que em misturas heterogéneas os conseguimos identificar, e ainda entendemos que numa solução, a substância que aparece em maior quantidade é o solvente enquanto a que ocorre em menor quantidade se denomina soluto. Todas estas respostas/conclusões, só foram possíveis porque as crianças observaram e tiveram contacto directo com a experiência. Ao longo deste diálogo, é importante salientar que usamos os termos corretos, pois acreditamos que

é por via da linguagem oral que se estabelecem as pontes entre o conhecimento do quotidiano – que explica os fenómenos na linguagem informal das crianças – e o conhecimento científico, para que se caminha, no processo de exploração intencional dos fenómenos, conhecimento esse expresso numa linguagem específica e mais elaborada (Sá, 2004, p.36).

Com esta atividade procuramos estimular a curiosidade natural das crianças, despertando-lhes o desejo de saber mais e de explicar os fenómenos que ocorrem no dia-a-dia. Este conhecimento do Mundo ocorre através de inúmeras capacidades

fundamentais, sendo elas: a observação, o registo, a medição, a comparação, a contagem, a descrição e interpretação.

Vamos mexer

No que diz respeito a expressão musical poderemos afirmar que foram muitos os momentos musicais que proporcionamos ao grupo, diariamente as crianças pediam-nos músicas novas, e sempre que podíamos associar um tema com uma música fazíamos. A certa altura optamos por apresentar uma nova música às crianças que tivesse algo a ver com os animais, optamos pela música, "todos os animais cantam" onde a apresentamos de forma diferente daquela que estavam habituados, isto é, primeiramente mostramos a letra da música que inicialmente era apenas cantada pela educadora estagiária, e posteriormente tentamos associar os gestos à cada palavra da letra. O objetivo era que as crianças retirassem as palavras da música por ordem e apenas fazer o gesto em vez da palavra, assim chegou a um momento em que a música não era cantada, apenas se faziam os gestos. Pensamos que foi uma agradável forma de apresentarmos a música, pois em conversa com a educadora cooperante percebemos que as crianças nunca tinham explorado uma música desta forma pelo que ficaram muito entusiasmadas com a mesma, realizamos também o ritmo e a pulsação da música através de batimentos corporais. Esta forma diferente de explorar a música animou muito as crianças, querendo estas apresentar a música à sala dos 4/5 anos. Com esta música conseguimos perceber também se as crianças sabiam os sons que os animais faziam pois a certa altura da música as crianças poderiam completar a mesma, dizendo um animal e ao mesmo tempo o som que este reproduzia, assim aliamos a música ao tema dos animais.

A relação com a música e a palavra é uma forma de expressão musical. Cantar é uma atividade comum no pré-escolar, que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo. Quando trabalhamos as letras das canções estamos a relacionar o domínio da expressão musical com o da linguagem e ao mesmo tempo pode construir uma oportunidade para as crianças dançarem, a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se assim à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música. O facto das crianças pedirem sempre para cantarem a musica "todos os animais cantam" , e o entusiasmo que mostravam quando a cantavam como mostram as seguintes falas

- Adoro cantar Paula, traz mais musicas assim;

- *Eu gostava que houvessem sempre músicas assim fico mesmo feliz quando danço;*
- *Eu também o meu sonho é ser dançarina;*
- *Amanhã podes trazer outra música?*

A música é algo constante na vida da humanidade, pode-se comprovar isto, em todos os registros da história, como refere Estevão (2002)

as crianças sabem que se dança música, isto é, que a dança está associada à música, e geralmente sentem grande prazer em dançar. Se os professores levarem isso em conta e considerarem como ponto de partida o repertório atual de sua classe (os das crianças e o próprio) e puderem expandir este repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de outros grupos, criando situações em que as crianças possam dançar, certamente estarão contribuindo significativamente para a formação das crianças (p. 33).

De acordo com algumas pesquisas, a música é considerada uma das formas mais enriquecedoras de se trabalhar com a criança, uma vez que desenvolve inúmeros aspetos que contribuem para desenvolver o raciocínio, em especial as questões reflexivas. Ao desenvolver a musicalização, principalmente na pré-escola, o educador leva a criança a integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, conduzindo-as para níveis cada vez mais elaborados.

Para além das músicas e das atividades de expressão corporal em ambiente de sala, achamos também essencial as crianças brincarem e conviverem ao ar livre, por isso, sempre que podíamos, proporcionávamos momentos de diversão no exterior do jardim. Ao longo da exploração da história “A que sabe a Lua” e outras histórias, achamos interessante trabalhar jogos tradicionais com nomes de animais, como o “Camaleão” com o intuito de combater algumas lacunas de algumas crianças que confundiam algumas cores. Jogamos ao jogo do rato e do gato (*ver figura 12*) e ainda ao jogo do lencinho (*ver figura 12*) onde em vez de números usamos nomes de animais, todos estes jogos de exterior foram realizados ao longo do estágio, sempre que as condições climatéricas nos permitiam, tentávamos sempre proporcionar um momento de jogo exterior com as crianças.



Figura 12- Jogo do rato e do gato e jogo do lencinho

Todas estas atividades estão inseridas na área das expressões, mais especificamente na área de expressão motora, atentamos esta área como essencial para a criança. Observamos com esta atividade a alegria, a espontaneidade e excitação das crianças ao praticarem este tipo de atividades além disso, quase todos os dias as crianças manifestavam o interesse e a vontade em realizar atividades no exterior.

De acordo com Silva *et al.*, (1997) ‘os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao educador tirar partido das situações, espaços e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora’ (p.59). Desta forma, aproveitamos o espaço exterior para explorar diferentes formas de movimento, associadas a jogos tradicionais. Através deles, podemos “proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada (crianças) uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (Silva et al., 1997, p.58). A expressão motora é fundamental na vida das crianças pois permita a aquisição de destrezas, hábitos e atitudes indispensáveis na vida.

A expressão motora tem sem dúvida um papel fundamental na aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento das crianças, trabalhando funções psicomotoras que formarão a base e darão sustentação para a correta aprendizagem contribuindo assim para o desenvolvimento global das crianças é por isso importante incutir a educação física no pré-escolar.

No âmbito da motricidade infantil os anos críticos para a aprendizagem das habilidades motoras situam-se entre os 3 e os 9/10 anos de idade. Depois, talvez nada do que nós aprendemos seja completamente novo. E ainda segundo as OCEPE tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões exercícios de motricidade global e também de motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.

Dramatização com fantoches

As crianças sugeriram-nos a criação de animais, então sugerimos às crianças a ideia de construirmos os animais em pasta de papel e ficaram desde logo entusiasmados, mas ao mesmo tempo intrigados, pois não sabiam o que era pasta de papel.



Figura 13- crianças a moldarem os animais em pasta de papel

Então exploramos com as crianças o processamento da pasta e a partir do que as crianças foram dizendo, fomos orientando o seu pensamento de modo a chegarmos aos materiais necessários para a elaboração da pasta de papel. Levamos um balde, diversos jornais, água e cola branca, e em conjunto realizamos um registo em cartolina do material necessário como forma de registo para as crianças.

- *Como é que rasgamos o jornal?*
- *Já temos um balde cheio de papelinhos, e agora?*
- *Juntamos a cola a água?*
- *Adoro mexer nesta papa;*
- *Agora temos que espremer com muita força o papel, para retirar a água;*
- *Gosto de fazer construções com a pasta de papel;*
- *eu quero levar este animal para o meu quarto, está mesmo giro;*

As crianças tiveram contacto com os ingredientes, observaram as alterações, a mudança de cor e a textura, que ocorrem com a adição de cada ingrediente, usando os órgãos dos sentidos (olfato, visão, tato) para interpretar essas alterações (ver figura 14).

Silva et al., (1997) expõe que

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que as crianças vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos”(p.57).

Esta atividade desenvolver competências no domínio da expressão plástica, dando oportunidade às crianças de ampliar a capacidade de criar, manipular, moldar e representar, utilizando vários materiais. De acordo com silva et al., (1997)

valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução (p. 61).

A expressão plástica é utilizada pelas crianças como uma linguagem do pensamento, que vai sendo enriquecida de acordo com as experiências que vai vivendo. É através das suas pinturas e desenhos, moldagens e colagens que a criança nos descreve os seus sentimentos, emoções, interesses, preocupações, preferências, em suma, do conhecimento que têm do mundo. A expressão plástica está intimamente relacionada com a expressão motora visto que esta depende do controlo da motricidade fina, através do manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas que vão desde o desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem. Buscámos sempre promover o contacto com materiais diversificados.

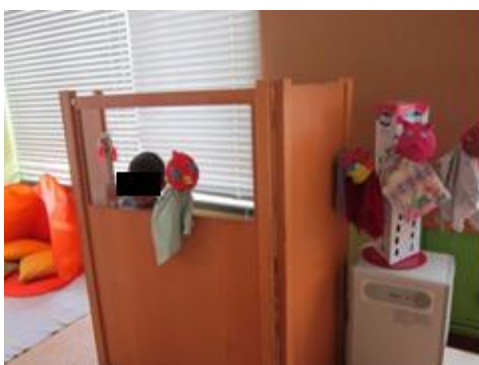


Figura 14- Criança a representar com fantoches uma história

As crianças tinham elaborado animais em pasta de papel (ver figura 14), posteriormente a essa atividade propusemos também a elaboração das cabeças dos animais em pasta de papel, para depois construírem fantoches, com o objetivo de estes realizarem teatros com histórias inventadas por eles. A expressão dramática pode ser trabalhada através de fantoches, pois facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias (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 os outros, é nesta interação com os outros, que as crianças tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal. Procurámos privilegiar sempre que possível as expressões, por que temos a noção que tal como refere Laevers, (2010), Ao emancipar as Expressões devemos salientar a sua competência para expressar, porque a criança comunica de diversas maneiras e não é apenas de forma verbal que a mesma transparece o que quer transmitir do seu interior para o exterior, existe algo que é percebido, sentido ou pensado através de formas de expressão visual como pinturas, desenhos, construções, esculturas, reprodução e criação de sons e ritmos, canções, dramática dança ou movimento.

É através das expressões que “as experiências da criança ganham para si própria mais significado e intensidade, ao mesmo tempo que são comunicáveis aos outros”. (Laevers, 2010, p.56). Mais especificamente, o domínio da expressão dramática é uma

forma da criança trabalhar vários domínios de uma forma lúdica e diversificada, as crianças adoraram manipular os fantoches de forma autónoma, criar histórias e diálogos entre elas através dos mesmos. Com esta experiência tínhamos o objetivo de trabalhar algumas competências como: criar situações de comunicação verbal e não-verbal, recriar experiências de vida quotidiana, recriar situações imaginárias e utilizar fantoches como suporte para a criação de múltiplos diálogos e histórias.

Temos noção que contribuímos para o adquirir e desenvolver algumas destas competências, pois as crianças mostraram-se disponíveis para a realização da atividade conseguindo alcançar o objetivo delineado. Os fantoches ficaram na área do teatro, e todos os dias as crianças queriam manipulá-los criando assim histórias e diálogos entre si (ver figura 15). A seguir mostramos algumas das frases ditas pelas crianças após lhes termos solicitado a invenção de uma história.

- *Eu quero utilizar todas as personagens. Gosto de todos;*
- *Posso contar uma história inventada por mim?*
- *Tenho que utilizar todos os animais ou só os que eu quiser?*
- *Eu tenho muita imaginação. Posso inventar muitas histórias;*
- *O meu personagem preferido é o passarinho, eu quero fazer uma história com ele.*

Com estas respostas das crianças notamos que as crianças não estavam habituadas a explorarem um tema livre, estando quase sempre condicionadas a um tópico e conseqüentemente condicionadas na sua liberdade de expressão. As histórias que as crianças inventaram mostraram em parte os seus interesses, os seus sonhos, com estas pequenas atividades conseguimos perceber e conhecer melhor a criança, estimular a sua linguagem oral, assim como a interação com o grupo.

Vamos visitar os animais!

A visita de estudo é no nosso ponto de vista uma estratégia bastante motivadora para a criança, pois constitui uma saída do espaço ao qual se está habituado para além de envolver uma componente lúdica, também beneficia as relações interpessoais. A visita de estudo é um momento de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, um momento de exploração do mundo. As deslocações ao exterior têm como finalidade permitir às crianças a construção de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo Silva et al., (1997) e como estávamos a falar de animais, uma visita de estudo ao jardim zoológico fazia todo o sentido.

Planeamos com cuidado e atendendo a todos os pormenores, a nossa visita de estudo. As crianças foram alertadas muito tempo antes desta visita de estudo, de forma a estarem preparadas para um dia diferente longe das rotinas. A rotina, tal como refere Zabalza (1992)

enquanto fixação da sequência temporal das condutas ou dos modos de realização de algumas delas, desempenha também o papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais (da sucessão temporal). Esta é uma importante aprendizagem para enfrentar a realidade diária: a criança aprende a existência de fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial (que acontece antes, que acontece depois, que se faz no começo e que se faz em outros momentos da sessão) (p.170).

A desorientação a nível de tempo foi algo que se constatou durante este dia, o facto de “fugirmos” às tarefas do quotidiano, pensamos que desnor-teou algumas as crianças.



Figura 15. Crianças na visita de estudo

Durante a viagem (ver figura 11) todas as crianças cantavam diversas músicas que lhes tínhamos ensinado. Iniciamos a nossa visita com uma viagem de comboio pela cidade da Maia. Ao longo deste percurso foi notório a percepção das crianças para o mundo que as rodeia como nos mostram as seguintes falas das crianças:

- *Estes carros da policia não são iguais aos de lá, são carros mais novos;*
- *Polícia começa com a letra do teu nome (Natália);*
- *E a matrícula daquele carro tem a letra do meu nome (Tiago);*
- *Este comboio parece de brincar, eu gostava de andar naquele amarelo, que passa debaixo da terra (Luís);*
- *Aquele não é um comboio, é um metro, quando venho com a minha mãe quando vem ao porto costumamos andar de metro (Maria);*
- *Aqui existem muitos mendigos, já vi dois a dormirem ali na beira da estrada (Mara).*

As crianças questionavam e reparavam em todos os pormenores e estavam entusiasmadíssimas. Quando entramos no jardim zoológico. A visita foi orientada por guia, que ao longo da mesma foi promovendo a participação das crianças. Notou-se um maior entusiasmo e curiosidade em ver os animais pertencentes à história “A que sabe a lua”. Ficaram muito espantadas com os animais que viram tal como indicam as seguintes falas:

- Nem acredito que vi um leão a serio (Bruno);*
- Nunca vi um urso tao grande, que medo (Sara);*
- Adorei o espectáculo das focas (Jéssica);*
- Eu quero voltar aqui, tem animais que nunca vi (Mara);*
- O leão está a rugir olhem para ele (Tiago);*
- Paula como se chama o som elefante? (Luís)*
- Tiago tu lembras-te como se chamava o som do elefante? (educadora estagiaria);*
- Sim, ele brame (Thiago)*
- É isso é um nome esquisito (Luís);*

Com estas falas podemos verificar que as crianças interiorizaram muitos dos conhecimentos trabalhados na sala, ao longo do dia as crianças iam fazendo perguntas acerca dos animais, nestas idades elas são bastante curiosas procurando assim respostas para quase tudo que os rodeia. Neste sentido o nosso papel centrou-se em estimular cada vez mais essa grande disposição para aprender assim como tentar responder a todas as suas perguntas. Com esta visita ao Zoo tínhamos subjacente, uma série de objetivos nomeadamente, mostrar os animais que as crianças tanto falavam e que nunca tinham tido um contacto real, desenvolver a consciência do valor insubstituível da Natureza e a sensibilização das crianças para os problemas das espécies e do ambiente de forma a estimular as gerações futuras para que apostem e acreditem na importância da conservação da biodiversidade do Planeta. Esta visita foi importante pois mostrou-nos dificuldade e a responsabilidade de realizar estas visitas de estudo com crianças desta faixa etária e aprender algumas das estratégias que devemos usar neste tipo de dias foi e para o futuro como realizar varias vezes a contagem das crianças, as idas a casa de banho, os almoços.

No dia seguinte quando chegamos ao jardim todas as crianças queriam falar sobre a visita de estudo, todas elas queria falar dos momentos que mais gostaram.

2.3. Experiências de ensino e aprendizagens desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB

No decorrer desta prática, tentamos recorrer a métodos e técnicas relacionadas e apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem, já que, apenas desta forma podemos proporcionar atividades motivadoras, com carácter integrador e interdisciplinar, abrangendo todas as áreas curriculares.

Como nos refere o Perfil Específico de Desempenho Profissional do professor do 1.º CEB, o professor deve desenvolver as aprendizagens, mobilizando, integradamente, saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem (Decreto-Lei n.º 240/2001). A este propósito Roldão (2005) afirma que,

o perfil do professor atual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central-estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos (p.49).

E nós como futuros professores deveremos ter em mente que estamos constantemente em aprendizagem, devemos ser essencialmente reflexivos e também investigadores dos problemas que advêm da prática assim,

um professor é um eterno aprendiz, e habilitar-nos para uma busca metódica e autónoma na resolução de problemas. Compreender que um professor deve ser um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da sua comunidade educativa (Roldão, 2005, p.30).

No decorrer da nossa prática pensamos que refletir sobre as dimensões que auxiliam o processo de ensino aprendizagem principalmente, a organização do espaço, do tempo e as interações, é crucial, pois só teremos resultados positivos por parte das crianças se estas dimensões forem favoráveis, de forma a auxiliarem nas aprendizagens. Todas estas dimensões articuladas dão resposta às necessidades das crianças, no entanto o professor terá que se esforçar no sentido de promover aprendizagens que tenham sentido para as crianças pois

para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais. O apetrechamento das escolas com recursos materiais

diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais. (Roldão, 2005, p.106).

O professor é o principal responsável pelo sucesso da aprendizagem e sua prestação na sala é determinante para um desempenho de sucesso dos alunos. O professor tem então o dever de oferecer às crianças atividades diversificadas e materiais alusivos às diferentes temáticas, sempre motivantes e agradáveis visualmente “(...) a sala (...) deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (Weikart 2009, p. 161).

Nesta fase é fundamental motivar e isso só acontece se existir no professor motivação e criatividade. Sabemos de antemão que devemos adequar o conteúdo à realidade de cada um com muita criatividade e despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem por meio de ferramentas criativas. Para que exista uma boa aprendizagem as crianças devem intervir ativamente, dando-lhes a oportunidade de serem os construtores dos seu conhecimento para que possam facilmente conhecer, descobrir e interagir com o meio que as rodeia.

Um bom professor motiva os seus alunos e a sua relação com as crianças faz a diferença nos resultados das mesmas, sentir-se confortável e seguro diante do professor é estimulante para qualquer criança. O professor deve estimular a curiosidades pois esta impulsiona o conhecimento e a vontade de saber mais. É mas é também crucial que o professor faça as crianças sentirem-se bem e à vontade na escola para expressarem essa mesma curiosidade. Se as crianças se sentem inibidas para tirarem as dúvidas, elas não se vão acumulando e conseqüentemente não atrasam nem comprometem o seu desempenho académico. Achamos então fundamental criar uma relação de afetividade entre o professor e a criança, na qual os dois aprendam. O conhecimento do professor deve ser construído em parceria com o aluno e vice-e-versa, assim, o professor está em constante formação. É importante nunca esquecer que um professor jamais para de estudar e dentro da sala o seu papel passará também por o de mediador de acesso do conhecimento.

Assim achamos oportuno apresentar um poema de Paulo Freire que nos fala da escola, um lugar que, actualmente muitos desvalorizam ao associar esta apenas à aprendizagem de conteúdos. Já passamos pelo 1.º CEB enquanto aluna e professora estagiária e da escola temos muitas recordações, desde as brincadeiras com professores, com os colegas, as visitas de estudo, não apenas dos conteúdos bases para a nossa

formação acadêmica. A escola é muito mais que adquirir conteúdo, temos por isso a preocupação de proporcionar às crianças momentos de felicidade, alegria e amizade, desta forma concordamos com Paulo Freire quando diz que a escola é: "Escola é...o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, SER FELIZ."

2.3.1. Organização do ambiente educativo

Para que a escola seja vista como um espaço acolhedor, de cooperação, de interação e ludicidade, para que as crianças gostem e se sintam bem todos, os dias, é fulcral que a escola lhes proporcione um ambiente educativo proporcionador de inúmeras aprendizagens. Para que haja um ambiente educativo satisfatório é necessário que exista confiança, respeito e interação entre todos os membros da ação educativa, mas principalmente entre a criança e o professor. É da responsabilidade do professor promover e criar um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo das crianças, o ambiente deve ser saudável, atrativo para que as crianças se sintam seguras, confiantes e livres de comunicar e interagir.

Ao longo da nossa prática tentamos diversificar os materiais e procurámos não ficarmos limitadas, de forma alguma, apenas ao manual. Cada turma é uma turma e cada criança é uma criança, e cada professor deve conhecer todas as crianças, de forma a apresentar atividades, materiais que estimulem as aprendizagens das crianças, logo não se pode cingir apenas ao manual. Um professor deve adaptar e criar atividades, e não usar unicamente o manual como um suporte de atividades, pois tal como refere Roldão (2005), "Dada a pobreza científica e metodológica de grande parte dos manuais esta limitação pode ser muito negativa" (p.28) na aprendizagem da criança.

Neste sentido tentamos sempre que possível levar materiais manipulativos com o objetivo de estimular os interesses e gostos das crianças, pois consideramos que desta forma as crianças aprendem de uma forma motivante, uma vez que “os materiais manipulativos motivam muito os alunos, servem de base à abstração e permitem realizar experiências muito ricas. Os alunos aprendem de uma forma mais alegre, bem-disposta e dinâmica” (Roldão, 2005, p.106).

Proporcionar momentos de trabalho diversificado de forma a facultar aprendizagens significativas é um dos principais deveres de um professor, por isto, ao longo da nossa prática criamos momentos diversificados de cooperação, pois não podemos esquecer do quanto é importante desenvolver o espírito cooperativo entre as crianças. Com a nossa prática verificamos que algumas crianças tinham alguma dificuldade em trabalhar em grupo, não tinham hábitos de partilha de ideias e tarefas e de forma a melhorar este aspeto no decorrer da PES fomos proporcionando mais momentos de trabalho em grupo, por sabermos que “o ensino cooperativo inclui um conjunto muito variado de estratégias de ensino em que se orientam ou incentivam os alunos a procurar, em grupo, atingir objetivos comuns”. (Roldão, 2005, p.139).

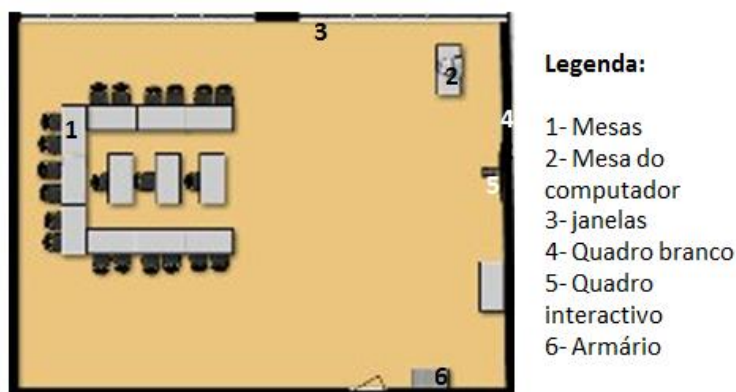
Quisemos também proporcionar visitas do meio social. As visitas de estudo são estratégias do processo de ensino e aprendizagem que permitem fazer a ligação da escola à vida real e à comunidade. É um meio de concretização de motivações, aprendizagens e competências, quer no âmbito das disciplinas ou áreas não disciplinares, quer de carácter interdisciplinar. É por meio da experiência, da observação e da exploração do seu ambiente, que a criança constrói o seu próprio conhecimento, altera situações, reorganiza o seu pensamento, interpreta e procura soluções para novas vivências o que favorece o seu desenvolvimento cognitivo. Por isto ao longo da PES, realizamos duas visitas de estudo, uma ao Arquivo distrital, onde as crianças puderam vivenciar aquilo que aprenderam em sala de aula, e entrarem em contacto com diferentes tipos de documentos. É uma outra ao mercado municipal com o objetivo de mostrar às crianças os diferentes tipos de comércio. É este contacto real, através da viagem aos locais onde se guardam as memórias culturais dos povos, que a criança constrói a sua identidade cultural, reconhece o seu passado histórico. Assim verificamos que a visita de estudo é uma das estratégias que mais motiva o aluno, porque constitui uma saída do espaço escolar. Além de envolver uma componente lúdica, também beneficia as relações interpessoais professor-aluno.

2.3.2. O espaço no 1.ºCEB

A escola é um local que se deve apresentar em boas condições para o bem-estar das crianças, assim como, usufruir de variados materiais com o objetivo de cativar as crianças para que experimentem, descubram e explorem, de forma a promover aprendizagens significativas, diversificadas, socializadoras e integradoras.

O centro escolar onde realizamos a PES foi construído recentemente, as condições físicas estavam em bom estado este, um aspeto positivo para a criação de uma escola acolhedora oferecendo qualidade a todos os que nela estavam e estão integrados.

A sala de aula do 3.º ano de escolaridade, era espaçosa, acolhedora e tinha bastante iluminação natural, era constituída por 14 mesas e várias cadeiras, as necessárias para todas as crianças. Todo o mobiliário se encontrava em bom estado, apenas o quadro interativo se encontrava avariado pelo que nunca pudemos trabalhar com ele. O pavimento era confortável, resistente, lavável, antiderrapante e pouco refletor do som, garantindo um bom isolamento térmico e acústico. Havia ainda um armário para guardar os trabalhos das crianças, um bengaleiro, um quadro branco e um placard grande para expor os trabalhos das crianças. O placard estava colocado de modo a que as crianças tivessem um visionamento global de tudo que estava exposto, era uma sala que dispunha de boas características tanto a nível material como organizativo.



A disposição das mesas estava em forma de U (*ver* figura 19) o que era bastante importante em momentos de diálogo coletivo e de debate entre os alunos, esta forma de disposição possibilitava às crianças escutarem os discursos dos seus colegas e intervirem / participarem de forma mais participativa e com mais interesse concordamos

assim com Cury (2004) quando refere que, “sentar em forma de U ou em círculo aquietava o pensamento, melhora a concentração, diminuiu a ansiedade dos alunos. O clima da classe torna-se agradável e a interação social dá um grande salto em frente” (p.125).

Contudo a disposição das salas poderiam variar conforme as atividades realizadas, executamos alguns trabalhos de grupo e atividades de expressões e para tal, a disposição da mesma foi alterada.

2.3.3. A organização do tempo no 1.ºCEB

É importante e necessário que exista uma rotina com tempo destinado a cada área de conteúdo, assim, as áreas curriculares disciplinares bem como as atividades de enriquecimento curricular (AEC) foram distribuídas num horário semanal, elaborado de acordo com o Despacho nº 19 575/2006, que propõe os tempos mínimos para lecionação do programa do 1.º CEB. Estão assim distribuídas as horas das diferentes áreas:

Língua portuguesa – oito horas letivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura; matemática – sete horas letivas de trabalho semanal; estudo do meio – cinco horas letivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das ciências; área das expressões e restantes áreas curriculares – cinco horas letivas de trabalho semanal.

A turma do 3CE6 orientava-se pelo horário semanal onde comportavam todas as áreas de conteúdo e as AEC. As crianças começavam o seu dia às 9h, onde realizavam até às 10h30 as suas atividades em sala de aula. Posteriormente, tinham um intervalo para lancharem de 30 minutos, durante este intervalo poderiam desfrutar do espaço da biblioteca e realizarem as suas brincadeiras livremente no espaço disponível. Habitualmente as crianças preferiam brincadeiras ao ar livre no espaço exterior, contudo, quando as condições climáticas não as permitiam usufruir do espaço exterior estas brincavam no espaço interior da escola. Às 11h eram lecionadas outras áreas de conteúdo até às 12h30, hora de almoço. As aulas recomeçavam às 14h e terminavam às 15h30 ou 16h30, conforme o dia da semana. Depois, as crianças participavam nas AEC (Inglês, Ensino da Música e Atividade Física e Desportiva) lecionadas por outros professores.

Havia, no entanto, flexibilidade, no horário consoante as necessidades das crianças em determinadas tarefas. Hohmann & Weikart (2009) referem que os adultos

têm de compreender que nunca podem prevenir com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência, daí ser tão importante a flexibilidade horária. Ao longo da PES esta realidade foi notória pois tivemos liberdade para alterar a ordem da leccionação das diferentes áreas de acordo com as necessidades das crianças.

2.3.4. As interações no 1.ºCEB

O professor desempenha o papel de promotor de um clima favorável às interações que possam surgir na sala de aula, a boa relação com alunos é um dos principais aspetos para o êxito das crianças. Roldão (2005) refere que “a criação de um clima de confiança, respeito por cada um, de responsabilidade e de rigor leva-nos a conquistar, pelos afectos, o caminho do sucesso educativo” (p.108), como tal devemos ter sempre em mente a importância de uma relação saudável, de boas interações, desta forma “o toque e o diálogo são mágicos, criam uma esfera de solidariedade, enriquecem a emoção e resgatam o sentido da vida” (Cury, 2004, p.46).

Existe uma frase de Gordon Neufeld, que diz que, “crianças aprendem melhor quando gostam do professor, e quando sabem que o professor gosta delas”, a interação é sem dúvida algo crucial para o desenvolvimento da criança pois esta capta o mundo que a rodeia através das relações e interações. Com estas relações, as crianças partilham experiências, partilham conhecimento, constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito pelo outro.

É inaceitável referirmo-nos à educação da criança sem nos referirmos a estas relações e às vantagens que acarretam para a mesma. A interação entre crianças é, sem dúvida, um dos factores mais importantes no seu desenvolvimento, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Daí a importância da criança interagir com outras crianças, com os seus familiares e com os professores. A criança deverá sentir-se segura, acolhida e protegida por todos os indivíduos envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem, e para tanto é necessário que a família, comunidade e escola estejam sempre presentes, já que a criança necessita de se rodear de um ambiente escolar acolhedor em todos os sentidos. Para que seja proporcionado um desenvolvimento escolar, cada professor deve ter em mente que cada criança tem características próprias, umas são mais tímidas e demoram a interagir com o grupo, por

isso, precisam de estímulos para garantir a interação e outras são agitadas por natureza e interagem com mais facilidade. Ora, e como nos indica Azevedo (2005) o método de trabalho a que cada professor recorre deve dar “lugar ao intercâmbio e ajuda entre crianças de diferentes níveis” (p.88) dando assim oportunidade às crianças de interagirem e de trabalharem de diversas formas, quer individualmente, em grande grupo ou ainda em grupos mais pequenos que é “o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interação cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta” (Azevedo, 2005, p.88).

As particularidades que diferenciam cada criança, e a sua forma de aprender, devem ser conhecidas pelo professor por isso, um professor tem o dever de conhecer a sua turma para saber lidar com todos os tipos de situação, já que a criança precisa, na maioria das vezes, da intervenção do professor para se sentir seguro, para se relacionar com o grupo e assim garantir uma troca de saberes. O professor, com a sua compreensão e comunicação, passa a ser um sujeito que faz parte da história pessoal de cada aluno, e não apenas um mero transmissor de conhecimento. Ao longo da PES e através de trabalhos de grupo, atividades diferentes, visitas de estudo, entre outras que procuramos que, estas interações fossem promovidas.

2.4. Descrição das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB

Todos nós já passamos pelo 1.º CEB, todos temos uma ideia de como foram as nossas aulas, no passado. Muitos de nós ainda tem a ideia que o professor não passa de um mero transmissor daquilo que um dia lhe fora também transmitido, planificando previamente um currículo, diferenciando as áreas de cada conteúdo, organizando assim uma prossecução de conteúdos, partindo dos mais acessíveis para os mais complexos. Formosinho & Machado, (2009) explicitam que esta tipo de pedagogia, apenas se centra na exclusividade da pertinência dos conteúdos curriculares, desejando que haja uma divisão de cada tópico nas disciplinas, de cada disciplina em aula, de cada aula em factos e normas para a criança seguir cada passo através do domínio de cada uma dessas partes, até alcançar um todo. O professor transmissor tem como base a exposição dos conteúdos, o questionamento posterior. O estudo é realizado através do manual ou de

apontamentos e a memorização da matéria para posteriormente se submeterem a questionamentos na aula seguinte ou em provas escritas. Quando falamos em pedagogia transmissiva, sabemos que a ação se desenvolve tendo em conta os objetivos alcançados na uniformidade do aluno médio. Neste sentido encara o ensino como se todos fossem um só. Mas atualmente existem outras formas de ensinar.

Antes de iniciarmos nossa prática decidimos investigar um pouco mais sobre outros modos de fazer pedagogia. Sugeriram-nos a pedagogia de participação que procuramos entender as suas ideias, na perspectiva de começar a construir um novo pensamento. Depois de alguma pesquisa achamos crucial que o professor assuma uma postura participativa ao longo da sua ação, centrando-se nas crianças, fazendo com que estas construam o seu conhecimento através das suas participações nos momentos de aprendizagem. Concordamos assim com as palavras de (Oliveira-Formosinho, 2011) quando diz que para conseguirmos implementar esta pedagogia de participação, o professor tem o papel principal, o de incentivar a criança para a aprendizagem, suportada no interesse da ação da atividade e nas motivações inerentes da criança, fazendo com que estas se envolvam nas atividades, construindo aprendizagens, tendo por base as interações nas experiências. Assim “através da aprendizagem pela ação viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão as crianças pequenas constroem conhecimento que as ajudar a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5).

Tentamos levar materiais diversificados e interessantes para as crianças, musicas, histórias, vídeos, jogos onde a competição e a magia se aliavam na construção de um conhecimento, tentamos proporcionar as crianças atividades individuais ou em grupo onde se encontravam patentes a aprendizagem por descoberta, em vez da mera transmissão de conhecimentos. Tentamos partir sempre das suas conceções valorizando-as, tentando-se eliminar a ideia que

o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber como a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo. Por sua vez, o educando é o que é educado, quem não sabe, quem é pensado, segue a prescrição, tem ilusão de que atua na atuação do educador, acomoda-se à escolha do conteúdo programático, adapta-se às suas determinações, recebe os depósitos, arquiva-os, memoriza-os, para depois os repetir (Freire *cit in* Formosinho & Machado, 2009, p. 22).

As histórias foram a base para o desenvolvimento de toda a ação educativa, tal como aconteceu em EPE, apresentamos múltiplas histórias como: “O livro das contas e dos contos”, “A rainha das neves”, “A casa da mosca fosca”, “Chibos e sabichões” “Para onde foi o Zezinho”, “A viagem de Lyomer”, “Um bocadinho de Inverno”, “Meninos de todas as cores” e “Hoje é Natal!”.

A criança vai criando desde cedo o gosto e desenvolvendo a sua literacia. Como refere Teixeira (2002),

a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afectiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas. (p.122).

Com a leitura de histórias interligamos as diferentes áreas de conteúdo funcionando também como motivação para as crianças, para que estas se insiram no mundo das palavras, da leitura e da fantasia. A nossa ação educativa tinha o objetivo de favorecer um ensino integrado, interdisciplinar, interligando os conteúdos, proporcionando o aprofundando os conhecimentos precedentes com novas aprendizagens. Foi numa perspetiva de escuta, dando voz às crianças, que percebemos as suas dificuldades e os seus interesses, permitindo-nos compreender os seus mundos para uma melhor intervenção na PES.

O quadro 3 expõe informações sintetizando o que foi abordado a partir das histórias previamente referidas em todas as áreas de conteúdo (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões).

Quadro 3 – Conteúdos trabalhados no 1.º CEB

Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão Plástica
Tipos de texto	Organização e tratamento de dados	Evolução dos meios de transporte	Recorte, colagem, dobragem
Família das palavras	Adição	Evolução dos meios de comunicação	Montagem
Palavras simples e palavras complexas	Subtração	Os materiais	Pintura
Acentos gráficos e fonético	Multiplicação	O meio local e físico	Desenho
Género masculino e feminino	Divisão	Sistema digestivo	
Sinónimos /Antónimos	Resolução de problemas	Sistema reprodutor	
Tipos de frase	Tabuadas	Sistema respiratório	
Sinais de pontuação	Estimativas		
Campo lexical			
Nomes coletivos			

As experiências de aprendizagem que iremos descrever surgiram para dar resposta ao seguimento do programa, ainda que a sua preparação tenha sido planeada de acordo com as necessidades e interesses daquelas crianças.

2.4.1. Experiências de ensino e aprendizagem integradoras, diversificadas, significativas e socializadoras.

O domínio da Língua Materna é decisivo para a integração na sociedade, para o sucesso escolar e profissional, ou seja, os sujeitos ao dominarem e compreenderem a sua língua, podem fazer uso dela para comunicarem com os outros, quer oralmente quer através da escrita.

Devido à vinda do autor José Vaz à nossa escola, foi-nos proposto a leitura de uma obra sua, “O livro das contas e dos contos” (2010) e depois a leitura e análise da obra deveríamos realizar atividades com o objetivo de as apresentar ao autor no dia da sua visita à escola.

Assim pensamos em conciliar esta vinda e a realização destes trabalhos com alguns temas que pretendíamos já trabalhar em ambiente de sala de aula. Decidimos realizar atividades de escrita expressiva e lúdica proporcionando uma forma agradável de escrever, como referem Barbeiro e Pereira (2007),

o processo de escrita constitui um processo aberto em diversos níveis de decisão. Mesmo quando já se parte com uma estrutura textual definida (...), o processo de escrita de um texto constitui um processo complexo: mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática (p.17).

Consideramos ser necessária a prática corrente de atividades de escrita para que, cada vez mais, as crianças se tornem escritores, leitores e falantes mais fluentes e competentes. A primeira atividade consistia em realizar um *brainstorming* (tempestade de ideias) acerca da capa do livro.

Para o efeito foram entregues, a cada criança, um cartão com a imagem do livro “o livro das contas e dos contos” (ver figura 17), e na parte de trás teria que escrever as palavras que se lembravam olhando apenas para a imagem. Esta atividade foi bastante interessante para as crianças que em catadupa disseram inúmeras palavras que poderiam caracterizar a imagem que observavam. No final recolhemos em todos os cartões, de todas as crianças e criamos um livro (ver figura 17) que foi exposto na biblioteca.



Figura 17- Brainstorming

Após a leitura e análise da história, foi desencadeado um diálogo com as crianças, com o intuito de se tornarem mais capazes de analisar uma narrativa. Posteriormente iniciamos a segunda atividade que consistia em criar um texto acerca do livro em estudo. Então dividimos a turma em grupos de 4 elementos, e um de 5, e a cada grupo foram entregues duas imagens referentes à história que estávamos a trabalhar, e uma terceira imagem que intitulamos como “intrusa” pois não fazia parte da história, foi ainda distribuída uma folha A3. Nesta folha havia espaço para o título, para a colocação das imagens e ainda para o texto. As crianças poderiam dispor as imagens como queriam na folha, e posteriormente procediam à invenção da história através das imagens, no final teriam ainda que lhes atribuir um título. Neste sentido, Pereira (2007) refere que

a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projetos pessoais.(p.8)

No final criamos uma capa para o livro gigante da turma onde colocamos todas as histórias criadas pelas crianças (ver figura 18). Os textos foram reveladores de grande imaginação e todas as histórias foram lidas e comentadas em grande grupo.



Figura 18-Livro gigante com histórias inventadas pelas crianças

A terceira parte do trabalho seria ainda a elaboração de um jogo de palavras. Propusemos à turma a construção de acrósticos as palavras: livro e José Vaz, inicialmente cada criança tentou individualmente criar o seu acróstico e posteriormente leram à turma a sua ideia dando-o a conhecer aos colegas. Consideramos que, “no fim de cada sessão, a partilha dos resultados alcançados entre redactores (alunos e professor) é sempre um factor estimulante na prossecução dos trabalhos de escrita da turma” (Leitão, 2008, p.31), após isto e em conjunto criamos uns acrósticos colectivos (ver figuras 19 e 20) para as mesmas palavras e partindo das ideias individuais de cada um.



Figura 19- Acróstico da palavra "livro"

Ler é bom
 Ir à biblioteca com frequência
 Ver, observar e aprender para:
 Realizar textos com muita imaginação
 Obras que jamais se esquecerão

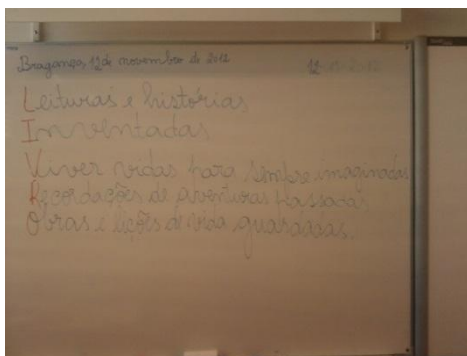


Figura 20- Acróstico da palavra "livro"

Leituras e histórias
 Inventadas
 Viver vidas para sempre imaginadas
 Recordações de aventuras passadas
 Obras e lições de vida guardadas.

Achamos que cabe ao professor adotar estratégias que potenciem e desenvolvam a criatividade nos alunos, ao mesmo tempo que os motivam para a escrita. Levar atividades diferentes, que saiam da sua zona de conforto, estimular a criança a trabalhar a criatividade assim como diversificar o trabalho realizado em sala, incentivando as crianças, foi o que quisemos promover com estas atividades.

A escrita expressiva e lúdica pode ser entendida como um conjunto de métodos que visam criar o prazer pela escrita, tendo como intenção o desenvolvimento da criatividade das crianças, bem como a sua capacidade de escrita cada vez mais melhorada pois, como refere Leitão (2008)

quando devidamente estruturado, faseado e hierarquizado, um programa de escrita criativa, que conduza os estudantes num espectro de tempo amplo a propostas e desafios de escrita de complexidade sempre crescente, constitui não só um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico (sobretudo no que toca ao despertar de ideias nos estudantes e ao estímulo da sua imaginação em todo o processo e esforço de transposição das suas próprias ideias para o papel), como constitui também um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal (p.31).

O professor deve ser um cooperante nesse processo e proporcionar atividades enriquecedoras e estimulantes, usando diversas estratégias de ensino e aprendizagem, levando assim à exploração do imaginário da criança, estimulação e gosto pela escrita. É de referir que a adesão dos alunos foi notória através do entusiasmo às atividades propostas e dos resultados finais obtidos.

Somos da opinião de que na escola devem ser implementadas estratégias diversificadas para que a criança desenvolva competências e vários domínios das diferentes áreas de conteúdo. A leitura e a exploração de histórias, assim como apresentação de atividades diversas, foi uma estratégia adotada por nós para captar a atenção da criança para os temas e conteúdos do programa, bem como desenvolver o gosto pela leitura e escrita. Quanto mais variadas forem as atividades relacionadas com a escrita, mais oportunidades de prática e mais interesse despertará na criança, sentindo-se mais à vontade para expor as suas dificuldades perante os outros e, assim, ter gosto em escrever os seus textos.

Mas para conseguir estas aprendizagens por parte das crianças, não podemos esquecer que é necessário

a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, tanto pela colaboração do professor e dos colegas, como pela

valorização das conquistas efetuadas, permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos (Pereira, 2007, p.14).

Durante esta aula e noutras enquanto as crianças escreviam textos, apercebemo-nos que estas não sabiam bem como utilizar alguns sinais de pontuação, então como forma de colmatar esta pequena dificuldade decidimos fazer uma breve revisão a este conteúdo. Abordamos assim o conhecimento explícito.

De acordo com Costa et al., (2011) o termo conhecimento explícito só pode ser utilizado se tivermos como referência a ideia que existe um conhecimento implícito sobre a língua. Queremos com isto dizer que, para abordar o conhecimento explícito da língua temos que assumir que as crianças utilizam a língua, mobilizando automaticamente regras gramaticais que dão origem a enunciados corretos.

Segundo Sim-Sim et al., (2008) o ser humano é a única espécie biológica capaz de adquirir competências da linguagem e estas competências são adquiridas espontaneamente e, desde cedo, as crianças adotam a sua língua materna e, passam a usá-la de forma criativa tornando-se locutores, interlocutores e ouvintes. Como tal, o desenvolvimento da leitura e da escrita pressupõe a apropriação dos códigos de transferência do oral para o escrito, compilados na ortografia, como por exemplo a pontuação. O domínio das variedades estilísticas e a consciência dos contextos e situações em que devem ser usadas deve-se ao conhecimento sólido da língua. Desta forma, a escola deve ter um papel ativo na apresentação de atividades que permitam às crianças e jovens a obtenção deste conhecimento, de forma a aperfeiçoar e diversificar o uso da língua.

Dando continuidade à aula e para suprimir lacuna detetada por parte de algumas crianças preparamos uma apresentação em formato digital um pouco interativa onde os sinais de pontuação se apresentavam, diziam o seu nome e sublinhavam a sua utilidade na escrita. No final as crianças registaram tudo nos cadernos diários. Posteriormente fizemos um jogo. Levamos dentro de uma caixa todos os sinais de pontuação e cada criança retirava um sinal à sorte, e conforme o sinal a criança tinha de dizer o seu nome e a sua função, encarando assim a personagem do sinal. Esta atividade lúdica permitiu fazer a verificação do conteúdo trabalhado ao mesmo tempo que motivou as crianças para a atividade.

O professor para ensinar é importante que conheça bem todo o grupo, para que tenha a perceção das dificuldades de cada criança e decidir qual o momento mais

vantajoso para abordar determinados conteúdos e quais as estratégias a utilizar, de modo a cativá-las para a aprendizagem, assim aliar um pequeno jogo ao assunto a trabalhar é uma boa solução para tornar a atenção das crianças mais ativa.

Continuando a aula tínhamos decidido que em parceria com a outra turma do 3.º ano iríamos pintar uma tela (ver figura 21) sobre o que cada turma percebeu da história.



Figura 21- Tela elaborada pelas crianças

Assim, dividimos a tela a meio e cada turma pintou uma metade salientando os aspectos que mais gostarem da história. O resultado foi fantástico, pois em comparação com as duas pinturas, verificamos ideias diferentes da história quisemos desta forma abordar a área da expressão plástica que no nosso entender

não só contribui para despertar a imaginação e criatividade, dos alunos como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e a organização progressiva de superfícies. A possibilidade da criança 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 representação realista (ME, 2004, p. 89).

Interligando a área da matemática com a área de português e da expressão plástica, o nosso objetivo era trabalhar a subtração. Então para isso, levamos uma caixa que continha diversos cartões: uns com dados numéricos e outros com operações matemáticas. Propusemos às crianças que retirassem um cartão da caixa que tinha apenas dados numéricos de um possível problema. Depois de cada criança ter o seu cartão solicitamos que estas organizassem um enunciado de um problema utilizando os números da operação e personagens da história “O livro das contas e dos contos”. Elas deviam escrever o enunciado evidenciando as ideias fundamentais com o objetivo de lerem aos colegas e estes compreendessem o que se pretendia transmitir. Estaríamos a

trabalhar a capacidade de compreensão e comunicação matemática que pensamos que “o desenvolvimento da capacidade de comunicação (...), é assim considerado um objetivo curricular importante e a criação de oportunidades de comunicação adequadas é assumida como uma vertente essencial no trabalho que se realiza na sala de aula” (Ponte et al., 2007, p.8). Com esta atividade para além da criança criar o seu próprio enunciado tinha de ouvir a leitura de outros enunciados elaborados pelos colegas e dar o seu parecer. As intervenções foram constantes ao longo de toda a tarefa.

Esta tarefa matemática foi uma estratégia diferente das crianças trabalharem o tópico da subtração, e o nosso papel, ao longo deste processo, foi apenas de moderar e cativar as crianças para a descoberta de diversas formas de revestir os dados para inventar um problema. Ao proporcionar-lhes um momento diferente de trabalhar a subtração e como evidencia Ausubel, citado por Fernandes (1994) “a resolução de problemas pode considerar-se como a verdadeira essência das matemáticas. Através desta prática o aluno relaciona os conhecimentos adquiridos, regras, técnicas, destrezas intelectuais e conceitos previamente assimilados, para encontrar uma solução face a uma situação nova” (p.57).

Quando pensamos nesta atividade, tínhamos o objetivo de realizar um cartaz com todos os problemas inventados pelas crianças tendo como base as personagens da obra, e com as respetivas resoluções, para colocarmos na biblioteca, contudo não tivemos tempo de o realizar antes da vinda do autor à escola. A gestão do tempo foi algo que com o decorrer do estágio aprendemos a fazer embora algumas vezes nos tenhamos confrontado com situações onde as atividades planeadas não saíram do papel.

Este contacto físico entre os autores e os leitores é necessário, as crianças perceberam melhor o contexto da história, em conversa com o autor.

Vamos conhecer os meios de comunicação?

O tema meios de comunicação está inserido no programa nacional de 1ºCEB, e antes de apresentarmos o tema que iríamos trabalhar, visualizamos um pequeno vídeo com a duração de 1 minuto, que mostrava a evolução dos meios de comunicação, pessoal e social. O objetivo era que as crianças adivinhassem o tema sobre o qual iríamos falar. Este vídeo funcionou como forma de incentivo, estímulo e motivação, características que estimulam a atenção e a curiosidade das crianças para o tema.

Começamos por questionar as crianças sobre os meios de comunicação que estas conhecem. As respostas foram variadas:

- *Os pombos correio, nos filmes antigos eles transportavam mensagens (Rodrigo);*
- *Através da televisão, recebemos notícias de todo o mundo (Guilherme);*
- *A carta, antigamente o meu avo mandava cartas de França para o meu pai (Carolina);*
- *O telemóvel é o mais prático, anda sempre connosco (Eva);*

A verbalização das crianças demonstra que possuem alguns conhecimentos sobre esta temática, e de acordo com o documento Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo (ME, 2004) todas as crianças, ao ingressarem na escolaridade, trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que foram adquirindo ao longo da vida. Assim sendo, a escola deve “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes” (p. 107). Foi o que fizemos. Procuramos partir daquilo que as crianças já conheciam na tentativa de aprofundar mais os seus saberes acerca do conteúdo a lecionar.

Posteriormente apresentamos o tema, recorrendo a uma apresentação digital com muitas imagens e vídeos. Mantínhamos sempre um diálogo ao longo da apresentação. Neste ponto, assumimos a postura de mediadoras do diálogo e íamos acrescentando informações ao que as crianças iam verbalizando pois, “ao professor cabe a orientação de todo este processo [de apoio às crianças], constituindo, também, ele próprio, mais uma fonte de informação em conjunto com os outros recursos da comunidade” (ME, 2004, p.108). Após a apresentação e diálogo as crianças fizeram o registo do que foi lecionado, como forma de ficarem com a informação mais importante sobre os meios de comunicação.

E já numa segunda fase pensamos em realizar um trabalho de grupo. Como constatámos que o trabalho individual era o mais praticado, recorreremos, por esse motivo ao trabalho de grupo em diversas situações. Escolhemos e achamos pertinente esta estratégia de trabalho, visto que, são as próprias crianças que constroem a sua aprendizagem, tendo o adulto a função de orientar a aprendizagem construída pelos grupos (Roldão, 2005). Para isso, foi necessária a comunicação, a negociação e a colaboração de forma a para resolverem as divergências do grupo, para que houvesse consenso e houvesse a desenvolvimento de competências. Pensamos nós, que no

desenrolar desta aula as crianças partilharam saberes e respeitaram as diferentes ideias de cada uma.

O espaço e a sua organização foi alvo da nossa intervenção. Começamos por isso alterar a disposição da sala, juntando as secretárias e fazendo grupos de 4 elementos. O espaço estava pensado de forma a proporcionar uma grande variedade de experiências educativas de forma integrada. Assim, procuramos utilizar materiais que fossem atraentes para a criança, permitindo o seu uso flexível, e a sua abertura quanto à exploração e experimentação. Pretendíamos que o espaço se constituísse como um ponto de apoio à motivação e interesse das crianças, estimulando a sua aprendizagem. Desta forma e ainda com o intuito de promover experiências de aprendizagem significativas e com o propósito de usufruírem de um enquadramento comum de apoio, à medida que se desenvolviam as atividades era importante estabelecerem diferentes formas de interação, alternando entre o trabalho em grande grupo, trabalho em pequeno grupo e trabalho auto iniciado. Fomentava-se ainda o apoio ao envolvimento das crianças nas atividades individuais ou em projetos de grupo, incentivando assim as interações entre elas e entre os objetos/materiais.

Esta confiança torna-se um passo importante no seu desenvolvimento, pois ao confiar nas outras crianças todas se sentiam apoiadas e encorajadas a realizar determinado tipo de tarefas. Procurou-se promover sempre a cooperação entre as crianças para que estas fossem capazes de resolverem os conflitos emergentes, bem como para comunicarem as suas próprias ideias, assumindo responsabilidades, favorecendo, desta maneira, a sua progressiva autonomia e crescente autoestima.

Tentamos que os grupos integrassem elementos heterogéneos na forma de trabalhar e de partilha de saberes. A cada grupo foram entregues diversas folhas com informação sobre um meio de comunicação pessoal ou social, uma cartolina e várias imagens. Cada grupo ficou responsável por trabalhar um meio de comunicação, selecionar a informação importante sobre cada tema, elaborar um cartaz e apresentar o seu meio de comunicação à turma. O resultado final ficou para além das expectativas iniciais (ver figura 22). O empenho de todos foi relevante para que se conseguisse alcançar o objetivo final.



Figura 22- Cartazes sobre os meios de comunicação

Porém, no início notou-se uma grande algazarra na turma, talvez por as crianças não estarem habituadas a realizarem trabalhos em grupo ou talvez por todos quererem dar a sua opinião. Todos queriam escolher com quem iriam trabalhar e houve mesmo quem não quisesse fazer grupo com quem nós tínhamos sugerido, tal como evidenciam as falas seguintes:

- *Professora nós os quatro só podemos fazer um trabalho? Não podemos fazer um cada um? (Sandro);*
- *O João não faz o que quero, como fazemos? (Raquel)*
- *Temos que apresentar todos? (Rafael)*

Com alguma negociação, diálogo e como o auxílio da professora cooperante as crianças entenderam que tinham de se habituar a trabalhar com todas as pessoas e lá conseguiram falar entre eles, chegarem a conclusões e respeitarem os outros e as suas opiniões. Pensamos que todas as crianças se aperceberam que mais do que trabalhar com este ou com aquele, importava era o resultado final. E neste ponto todos queriam apresentar o cartaz mais completo. Por isso fizeram a sua pesquisa e procuraram incluir na apresentação toda a informação mais relevante. O entusiasmo foi constante ao longo de todo este processo.

É de realçar que também é essencial que as crianças saibam comunicar as suas ideias, opiniões, raciocínios e compreendam o que os outros querem transmitir. Neste contexto ressaltamos a importância do trabalho de grupo e a pares, pois permite o confronto de ideias, expressando-se diferentes pontos de vista. Estas formas de trabalhar, onde existe interação e ajuda entre todos, impulsiona a comunicação e permite o desenvolvimento de capacidades de argumentação e reflexão, bem como o desenvolvimento ao nível afetivo e cognitivo das crianças.

Com esta atividade em pequenos grupos, centramo-nos assim “nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo

educativo, na(s) cultura(s) que o constituem como seres sócio-histórico-culturais.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21). Esta atividade em grupos permitiu às crianças uma maior interação entre elas valorizando a partilha de saberes e culturas, ato este fulcral para o desenvolvimento social das crianças, uma vez que as aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas.



Figura 23- Apresentação dos grupos

Desta forma sublinhamos que as formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada e da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as atividades educativas. Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem não-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige (ME, 2004).

Com a apresentação aos colegas (ver figura 23) permitiam que as crianças se desinibissem, e o facto de estarem acompanhadas e apoiadas pelo grupo, ficavam confiantes para expor as suas ideias. Todas as crianças falaram, mostraram-nos confiança e orgulho na sua apresentação. O meio restrito da escola deve ser promotor da expressividade e comunicação, favorecendo as crianças para “encararem” o mundo, construindo e alargando os laços e relações com os seres humanos que neste vivem. O diálogo deve ser sempre fomentado porque

a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (Reis, 2009, p.12).

Para aprofundar este tema pensamos em levar as crianças ao Arquivo Distrital da cidade, com o objetivo de estas terem contacto com alguns objetos referentes ao tema

que lecionamos como pergaminhos, papiro, livros antigos, manuscritos entre outros, assim como ouvir histórias sobre o mesmos. Preparamos a visita de estudo com pormenor. Esclarecemos as crianças acerca da utilidade e importância do Arquivo e elucidamo-las sobre o valor histórico de alguns documentos guardados nos arquivos. Deslocamo-nos a pé, por ser relativamente perto da nossa escola. Nesse dia a motivação era outra, pois iríamos sair dos muros da escola e conhecer melhor o meio que nos rodeia. A maioria das crianças nunca tinha ido ao arquivo distrital o que aguçou ainda mais a curiosidade em conhecê-lo. Quando lá chegamos tínhamos ao nosso dispor um guia que começou logo por nos contar algumas histórias de cartas de amor. Mostrou-nos pergaminhos, papiros (ver figura 24). A curiosidade era imensa que fomentou alguns comentários:

- *Nesse pergaminho eles escreviam com aquelas penas não era?(Alexandre);*
- *A professora falou-nos dos monges copistas, que demoravam imenso tempo a fazerem esses livros (Rodrigo);*
- *E antes da escrita existiam os sinais de fumo (Rute);*
- *Isso não é papel, é feito de pele de animais (Carla);*
- *Por que é que não podemos mexer nos livros antigos? (Paulo)*



Figura 24- Visita de estudo ao Arquivo Distrital/ Exemplo de pergaminho

Mostrou-nos ainda como faziam para preservar esses documentos antigos. Notou-se o interesse das crianças sobre o tema e o facto de já terem falado e trabalhado sobre ele, fazia com que tivessem ainda mais curiosidade sobre algumas situações.

Como refere o programa de estudo do meio, são através de situações diversificadas de aprendizagem que incluem contacto com o meio envolvente que os alunos irão aprendendo e integrando, progressivamente, o significado de conceitos.

A visita de estudo permitiu a consolidação dos conhecimentos, assim como o contacto mais real com alguns objetos que falamos na aula. Consideramos, importante realizar visitas de estudo como instrumento de aprendizagem, entendendo que o aluno

deve ser o sujeito ativo no processo de ensino. Estas atividades educativas, que não ficam restritas à sala de aula permitem constituir nas crianças uma visão do mundo do homem no tempo e no espaço, resultando em mudanças de atitudes perante a vida, promovendo uma melhor adaptação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive.

Os meios de transporte do futuro

Na sequência do tema a evolução dos meios de transporte que lecionamos logo depois da evolução dos meios de comunicação apresentamos o tema através de uma apresentação digital e posteriormente realizamos o seu registo no caderno. Como era habitual apresentamos também um pequeno vídeo sobre o mesmo como forma de estimularmos a curiosidade acerca do tema. Planeamos realizar uma atividade diferente, que desenvolve a sua imaginação então para isso dividimos a turma em pares (e um grupo de três) e distribuímos pelos grupos diferentes materiais recicláveis, com o objetivo de estes construírem o meio de transporte do futuro, isto é, utilizando os materiais recicláveis da forma que pretendessem as crianças deveriam construir o que imaginavam que pudesse ser o meio de transporte do futuro. Ao longo de todo este processo de construção o professor apenas auxiliava os grupos durante a construção do meio de transporte. As questões foram surgindo à medida que se explicava a atividade e o entusiasmo era evidente:

- *Podemos construir um transporte que tenha uma mistura de aéreo e aquático?*
- *O nosso vai ser uma espécie de foguetão que anda na terra quando é preciso;*
- *O nosso vai ser um navio que voa quando tem muita pressa;*
- *Este transporte irá chamar-se, ecoturbo, tem poderes mágicos, basta falar que ele obedece e é amigo do ambiente.*

Após a construção do meio de transporte do futuro, cada grupo teve outra tarefa que era, apresentar à turma o seu trabalho, dizendo o seu nome do seu transporte e a sua função. Os nomes que surgiram foram reveladores de uma imaginação muito rica e de um empenho exemplar em fazer com que o seu “transporte do futuro” fosse o mais original. Destacamos nomes como: *Foguetão nadador, ecoturbo, foguetão pistola,*

barqueão, barco aéreo, avião aquático, autocarro espacial das emoções de natal, misturas, avião foguetão e avião superluxo.

Pensamos que foi um trabalho que estimulou a criatividade das crianças, para além de ser um trabalho em grupo. Na nossa opinião pensamos que é importante realizar trabalhos em grupo na sala de aula, e fazer uma posterior partilha à turma. Desta forma, estamos a trabalhar a autonomia da criança, bem como a estimular a sua autoconfiança, uma vez que a criança começa por se sentir cada vez mais à vontade para falar perante a turma e expor as suas opiniões e trabalhos. Com esta atividade e esta estratégia pensamos estar a desenvolver também, aprendizagens diversificadas, ativas e socializadoras. Socializadoras porque “garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas”. (Silva *et al.*, p.24) ativas porque a criança está em constante interação com os seus pares e com a professora na procura de mais conhecimento e diversificadas porque tentamos inovar quer nas estratégias quer nos materiais levados para a sala de aula.



Figura 25- Apresentação dos meios de transporte à turma

Tal como nos refere Oliveira-Formosinho *et al.*, (1996) “a aprendizagem ativa é definida com a aprendizagem na qual a criança através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (p.56).

Depois de inventarem o nome e relatarem as características do seu meio de transporte à turma (ver figura25), as crianças escreveram num cartão esses atributos e colocaram ao lado do meio de transporte que ficou em exposição na sala de aula. As crianças ao verem o seu trabalho exposto, sentiam orgulho e ao mesmo tempo o sentiam que o seu trabalho estava a ser reconhecido.

Com esta experiência de ensino e aprendizagem, aliamos o estudo do meio a expressão plástica e escrita, dando uso à transversalidade da área de Português, tal como se evidencia nos documentos legais. Como refere o programa Nacional de Português

(2009) a aprendizagem do português define-se como a componente fundamental da formação escolar. A aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o provam. Segundo Reis (2009) “ o princípio da transversalidade afirma que toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escola” (p.12).

Esta foi uma atividade promotora da oralidade, sendo esta uma prática fulcral no desenvolvimento da comunicação oral entre pares, uma vez que,

a expressão oral é entendida como a produção de cadeias fónicas com significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situações (ME, 2001, p.32).

Este tipo de atividades em sala de aula, pretendem estimular o gosto pelo saber. Na concretização das diversas experiências de aprendizagem respeitámos as motivações e ritmos das crianças.

Aprender a dividir!

A área da matemática é uma área do saber imprescindível para o desenvolvimento do pensamento das crianças e, segundo Abrantes et al., (1999), aprender matemática é um direito de todos os indivíduos, dando resposta às necessidades sociais e individuais de cada um. O professor deve fomentar o gosto pelos números, bem como o desenvolvimento do raciocínio matemático e cálculo mental. As crianças aquando da sua entrada no 1.º CEB já possuem conhecimentos sobre “os números e as suas representações desenvolvidos informalmente na experiência do quotidiano e na educação pré-escolar” (Ponte et al., 2007, p.13). Através da realização de atividades diversificadas o professor tem o intuito de motivar as crianças. O mesmo conteúdo pode ser trabalhado de forma diferente proporcionando aprendizagens mais significativas. Na escola, a criança tem a oportunidade de realizar novas aprendizagens e descobrir a matemática a partir de jogos, problemas, projetos, investigações e exercícios.

Para dar início ao tema da divisão em sala de aula, levamos um saco cheio de rebuçados e pedimos a uma das crianças para distribuir aqueles rebuçados pela turma. Apenas utilizamos o termo distribuir, e questionamos as crianças:

- *O que acabamos de fazer com os rebuçados?* (Álvaro);
- *Dividimos!* (Catarina);
- *E dividimos como?* (Alexandre);
- *Dividimos um para cada um!* (Rodrigo);
- *Ou seja dividimos em partes iguais certo?* (Daniel);
- *Sim, todos ficamos com o mesmo número de rebuçados.*
(Francisco)
- *Ótimo então já sabem definir a palavra dividir certo?*
- *Claro professora, é muito fácil, dividir é repartir em partes iguais.*
(Álvaro)

Posto este diálogo escrevemos no quadro “ $23:23=1$ ”1”. O objetivo seria fazer com que as crianças chegassem a conclusão que qualquer número dividido por ele próprio dá sempre 1. Continuando, distribuimos berlindes pelas crianças e fomos pedindo que com auxílio dos berlindes estas resolvessem algumas operações que lhes eram propostas., Em todas elas o resultado seria de 1. Então após a resolução de 3 operações com o resultado 1, colocamo-las no quadro e pedimos às crianças para encontrarem alguma regularidade daquelas operações. Logo obtivemos uma resposta, “*quando dividimos dois números iguais o resultado é 1*”, depois desta resposta a maioria das crianças descobriu e assimilou que qualquer número dividido por si próprio o resultado é sempre 1.

Posto isto, continuamos a realizar exercícios, desta vez com resultados diferentes mas com divisões exatas. Permitíamos que as crianças comunicassem entre si e utilizassem os berlindes ou outros objetos para a sua divisão. As crianças ao longo deste processo apresentaram explicações acerca dos seus raciocínios e discutiam ideias que lhes eram fornecidas por diversos tipos de materiais e através da justificação matemática. Lampert (1990) citado por Melo (2008) refere que devem ser dadas aos alunos oportunidades para testarem as suas ideias com base no conhecimento partilhado na comunidade matemática da sala de aula. Quando essas ideias são apresentadas em público, os alunos poderão beneficiar por participarem na discussão e o professor poderá orientar as suas aprendizagens.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) referem ainda que “Ser capaz de comunicar matematicamente, tanto por escrito como oralmente, constitui um aspecto essencial na competência matemática que todos devem desenvolver” (p. 35).

As crianças facilmente conseguiam dividir e realizar os exercícios propostos, o facto de terem percebido o conceito de divisão contribuiu para que todos conseguiram proceder aos exercícios sugeridos sem grandes dúvidas ou dificuldades.

Apresentamos logo depois problemas do dia-a-dia relacionados com a divisão, fazendo desta forma uma espécie de conexão. Boavida et al., (2008) diz que uma conexão matemática é uma ligação ou uma dependência, de algo que tem nexos e analogia com alguma outra coisa, como um conceito, uma ideia, uma situação, um processo. Deste modo, e ao queremos inserir as conexões matemáticas na aula pretendíamos que os alunos criassem e explorassem situações, em que a matemática se interligar a situações do quotidiano ou a outras disciplinas do currículo e, visam ainda destacar a relação entre tópicos ou temas matemáticos, neste caso entre as operações de multiplicações, adição, subtração e divisão.

Os problemas propostos foram apresentados de forma diferente, isto é, em vez da típica ficha de trabalho, levamos um “baú mágico” com várias situações problemas referentes à divisão. Começamos por explicar que este baú continha problemas sugeridos por um pirata que desafiava as crianças a resolverem os problemas e o objetivo era descobrir o seu tesouro.

Então cada criança excitada com o desafio do pirata retirou um problema e resolvia-o no caderno, posteriormente apresentava o problema à turma e era dado um determinado tempo para que as outras crianças o resolvessem também, Nesta fase analisávamos as diferentes formas e estratégias que utilizavam para a resolução do problema e discutíamos em grupo as diferentes soluções do mesmo. Quando todos os problemas estavam respondidos colocamos os resultados dos mesmos dentro do baú para que no dia seguinte o pirata nos presenteasse com o seu tesouro.

Achamos que esta tarefa lúdica uma forma agradável de explorar conteúdos, tornando assim as atividades mais agradáveis, permitindo tirar partido e informação das situações apresentadas através deste. A atividade lúdica representa ainda um papel indispensável nas relações de socialização entre as crianças e o desenvolvimento cognitivo, assim como nas emoções e na manipulação de objetos durante a sua realização. Apesar de serem encarados como uma brincadeira, pensamos que devem ser encarados como uma brincadeira com regras, onde as crianças possam interagir umas com as outras. É uma boa oportunidade para a criança socializar, buscar a cooperação mútua, a participação da equipa na procura incessante de resolver o problema proposto pelo professor. Mas para que isso aconteça, o educador precisa de um planeamento

organizado e uma tarefa mais lúdica que incite o aluno a encontrar o resultado. Assim ela precisa de ser interessante e desafiadora.

O principal objetivo desta atividade seria dar a noção de divisão, fazendo com que as crianças arranjassem estratégias diferentes de cálculo. Temos levado vários materiais fez desta atividade mais rica obtendo a criança um resultado positivo. Assim concordamos com o professor Serrazina, (2002) quando faz sobressair a ideia que os professores têm “de saber como ensinar, mas tem também de estar mentalmente disposto a fazê-lo bem, com entusiasmo, sendo importante transmitir aos alunos a alegria que se vive a aprendizagem da Matemática” (p.61).

Devemos ter em mente que a criança, ao trabalhar a matemática, tanto na escola como em situações do quotidiano, desenvolve o cálculo mental, o raciocínio e a resolução de problemas (Serrazina, 2002).

Ao longo do estágio salientamos os jogos aliados à aprendizagem, recorrendo a diversas situações lúdicas. Ao efetuarem tarefas diferenciadas, as crianças com quem trabalhamos desenvolveram o seu raciocínio, questionando-se a si própria e os outros, “a aprendizagem da Matemática pressupõe que os alunos trabalhem de diferentes formas na sala de aula” (Ponte et al., 2007, p.10) e foi por isso que procuramos fazer sempre que leccionávamos esta área.

A educação sexual na sala de aula: Para onde foi o Zezinho!

Foi proposto lecionarmos uma aula de educação sexual (ES) e para isso procuramos aliar o conteúdo relativo ao sistema reprodutor a esta temática. Sabemos que a promoção da saúde sexual e reprodutiva dos indivíduos é um importante contributo para a sua formação pessoal e social e tem ganho um protagonismo crescente nos sectores da educação e da saúde. Os estudos apontam para uma maioria de professores a concordarem com a ES. No entanto, mesmo concordando, os professores, assim como os pais, ficam muitas vezes embaraçados com a curiosidade sexual das crianças, essencialmente quando estas lhes colocam perguntas (Walker & Milton, 2006). Por isso o tema é pertinente e actual e a escola tem o dever de o tratar.

A ES caracteriza-se segundo Frade e colegas (1999) como um “conceito global abrangente de sexualidade que inclui a identidade sexual (masculino/feminino), o corpo, as expressões da sexualidade, os afectos, a reprodução e a promoção da saúde sexual e reprodutiva.” (p.15)

Sobre esta ideia e de forma a iniciarmos o tema com a exigência que ele demanda e com o objetivo de percebermos se as crianças teriam ou não noção do seu corpo, solicitamos às crianças que desenhassem o seu corpo nu. Os resultados foram positivos (ver figura 26), todas as crianças tinham noção dos principais órgãos do corpo humano assim como o corpo do sexo oposto. Estas representações deixaram antever que as crianças sabem bem que as meninas e os meninos têm órgãos diferentes, com função também diferentes.

As crianças que têm uma boa imagem corporal a partir dos primeiros anos são mais capazes de tomar decisões positivas e saudáveis quanto ao seu bem-estar ao longo da vida. (Hayes, 1995).

A escola de 1.º CEB é o local ideal para ajudar a fornecer conhecimento e a desenvolver atitudes e competências que apoiem a saúde sexual. (Milton, 2003)



Figura 26- Imagens do "Nosso corpo"

Quando mostramos as imagens dos dois corpos, as crianças sabiam identificar as características de cada um. Apesar de ser um tema “tabu”, para muitas pessoas, foi um tema tratado seriamente e com muita naturalidade quer por nossa parte quer por parte das crianças.

Porém apesar de possuírem uma noção dos seus corpos, os termos que utilizavam para definirem os órgãos não eram os mais corretos, tal como evidenciam as falas seguintes:

- *O rapaz tem uma pilinha (Pedro);*
- *E a menina tem pipi (Carolina);*

Desta forma e ao longo das duas aulas de ES tivemos sempre o cuidado de pronunciar e clarificar os nomes exatos de maneira a que os interiorizassem.

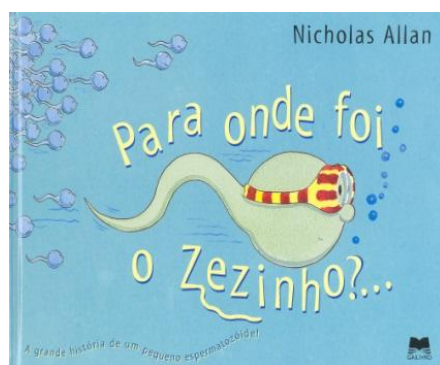


Figura 27- Capa da história "Para onde foi o Zezinho"

Relativamente aos professores, Hayes (1995) afirma que o 1ºCEB, precisam de filtrar, com sensibilidade, as informações incorretas que as crianças trazem para atingir o nível do conhecimento aceite como verdadeiro. Também devem avaliar os recursos de que dispõem e evitar aqueles que conduzem à discriminação sexual e aos preconceitos raciais. Os professores devem ter o cuidado de usar sempre a linguagem correta e incentivar tanto os meninos como as meninas a integrar todas as actividades e a terem sempre um tratamento igualitário. Como pontos de partida, podem estimular discussões sobre sexo, bebés e afectos de diversas maneiras, sendo sempre melhor começar com as percepções das crianças. Para Vaz e colegas (1996) a escola e os professores constituem o contexto e os agentes privilegiados para formalizar a ES, porque a comunicação é dirigida a grupos homogêneos, em função dos seus interesses e necessidades; porque a relação professor aluno está livre de afectos íntimos; e porque o contexto é favorável à actualização da informação. Este aspeto torna os professores em fontes credíveis e acessíveis para os alunos.

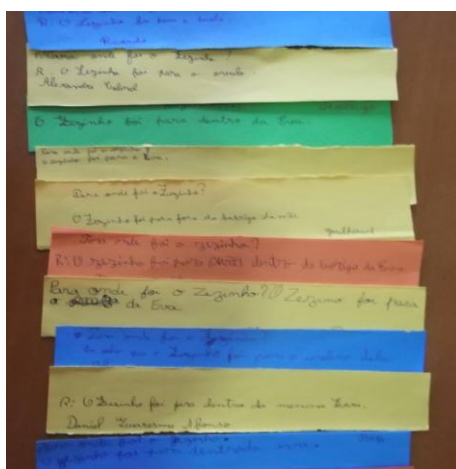
Continuando a aula e tendo noção que a narrativa constitui um forte instrumento utilizado para fins educativos na medida em que transportam mensagens com variadíssimas lições úteis, despertando para a realidade, optamos por abordar o tema recorrendo a uma história. A narrativa é um instrumento imprescindível de transmissão e de estruturação de ideias na divulgação das mesmas bem como de crenças e valores. No entanto, diariamente, estas narrativas são apenas encaradas como objeto lúdico, e não como um objeto educativo excelente para iniciar e fundamentar um determinado tema ou conteúdo. (Roldão, 2001). Optamos pela história para onde foi “Para onde foi o Zezinho” de Nicolas Allan. Antes de darmos início à leitura da história realizamos a

análise da capa da história (ver figura 40), e perguntamos as crianças quem seria o Zezinho.

As respostas foram variadas: “*é um girino*” “*parece uma minhoca*” “*acho que é uma cobra pequena*”, entre outras. De acordo com Azevedo (2007) “pode-se antecipar sentidos a partir do título do texto, de imagens, capa do livro, de uma personagem, etc.” (p.48) porque ao apresentar o livro, mostrando a capa ou dizer o título, o adulto pergunta às crianças o que acham de que trata o texto, impulsionando-se a comunicação. Segundo Vygotsky citado por Azevedo (2007, p.48), é de sublinhar “a importância de deixar o aluno falar, quanto mais desafiante a tarefa mais importante é a verbalização”.

Passamos então à leitura da história, que foi lida pausadamente e em partes, pois o professor não deve esquecer a importância de ato de ouvir uma história, procurando um tempo certo para o fazer e ler em voz alta. O tom de voz, a entoação precisa e a dicção são elementos fundamentais para promover o gosto pela leitura. Como refere Veloso (2007) uma boa leitura, que acentue o potencial literário do texto, gera um prazer intenso, levando muito cedo à elaboração de um projeto pessoal de leitor, o que irá criar o futuro gosto pela leitura e facilitar múltiplas aprendizagens, graças à transversalidade da língua portuguesa.

Após a leitura distribuimos um pedaço de cartolina pelas crianças, e pedimos para que escrevessem para onde foi o Zezinho. As respostas mostram que as crianças já teriam uma pequena noção para onde teria ido o Zezinho. No contexto da história como mostram as respostas dadas por elas (ver figura 28), as crianças entenderam bem a mensagem, porém ainda não sabiam o funcionamento do sistema reprodutor.



- *O Zezinho foi para o ovulo;*
- *O Zezinho foi para a Eva,*
- *O Zezinho foi para dentro da barriga da Eva;*
- *O Zezinho foi para a barrigada mãe;*

Figura 28- Respostas dadas pelas crianças

Posto isto, apresentamos toda a informação sobre o tema sistema reprodutor, recorrendo ao suporte digital, onde mantivemos um diálogo constante com as crianças. Em seguida mostramos uma maquete que passou por todas as crianças, onde poderiam observar melhor as características do sistema reprodutor masculino e feminino. Apresentamos logo depois o filme “Era uma vez o corpo humano- a reprodução”, e debatemos sobre este. Esclarecemos todos os conceitos e dúvidas.

No final voltamos a questionar as crianças: para onde foi o Zezinho? Agora a turma aí a turma já conseguiu responder corretamente explicando todo o processo de reprodução humana.

É interessante analisar as respostas das crianças antes de iniciarmos o tema e após o tema, nesta fase as crianças já conseguiam falar e questionar com os termos corretos, já entendiam o funcionamento do sistema reprodutor e em alguns casos, entenderam melhor a história do Zezinho.

Entregamos ainda uma ficha de trabalho para verificação da aprendizagem e com a correção desta, concluímos que as crianças ficaram a perceber o funcionamento do sistema, assim como dominavam os conceitos deste. Assim mais uma vez concluímos que com materiais diversificados, e estratégias variadas as crianças assimilam de forma mais significativa as aprendizagens propostas.

Considerações finais

Ao longo deste ponto procuramos refletir de forma crítica sobre a ação desenvolvida ao longo da prática pedagógica nos dois contextos de estágio.

Antes de mais devemos ter em mente que com a realização deste estágio crianças e adultos, cresceram, aprenderam, descobriram, exploraram, dialogaram e refletiram em conjunto, podemos afirmar que existiu um ensinamento recíproco. Este estágio serviu para pôr em prática todos os saberes adquiridos ao longo da Licenciatura em Educação Básica.

Numa primeira fase do estágio em ambos os contextos existiu alguma insegurança e inquietação, uma vez que não se conhecia o grupo e os métodos de trabalho. Este acabou por ser um período “dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador - estagiário a situações de elevada fragilidade” (Mesquita, 2007, p. 148). Contudo com o apoio dos professores cooperantes tudo se tornou mais fácil. Ao longo deste estágio, consideramos imprescindível o trabalho de todos os intervenientes pois “as relações que se estabelecem com as educadoras [e professoras] cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional” (Mesquita, 2007 p.155).

Não nos podemos esquecer ainda do apoio e trabalho dos professores orientadores pois mostraram-se sempre disponíveis para nos apoiar ao longo de toda a prática pedagógica, mostrando-se sempre muito prestáveis, quer na partilha de ideias, quer na disposição de materiais necessários à prática.

Convém esclarecer mais uma vez que realizamos estágio em contextos e locais distintos. Isto é, como já foi referido através do programa Vasco da Gama tivemos oportunidade de estagiar num local à escolha (dentro do país). Assim em contexto pré-escolar, decidimos ir para o litoral onde nos deparamos com um momento de estágio diferente visto que éramos três estagiárias dentro de uma sala, e o facto de intervirmos uma cada dia, fez com que as nossas experiências de ensino e aprendizagem não tivessem um fio condutor, por vezes uma teria de terminar o trabalho iniciado por outra e isto nota-se um pouco na descrição das atividades pois o facto de não estarem mais descritivas é porque a continuidade da mesma foi feita por outra estagiária. Deparamo-nos também com um sistema diferente de avaliação, isto porque em vez de um

orientador tínhamos seis, um responsável por cada área ou domínio, o que fazia por vezes alterarmos a planificação de acordo com o orientador que nos orientava.

Em contra partida o estágio em contexto de 1.º CEB, foi realizado no distrito de Bragança, e talvez por estar mais habituada e come sentir mais confortável com as características educativas deste ciclo, foi o contexto que mais gosto me deu em trabalhar visto que consegui realizar, com o sucesso pretendido, todas as atividades que planeava.

Foi no decorrer destes estágios que foi possível compreender o verdadeiro significado do ato educativo, na medida em que foi necessário participar, analisar, avaliar, aprender, ensinar, partilhar, escutar, interagir e compreender o outro, algo que nunca tínhamos feito em todo o nosso percurso académico. Estes parâmetros são fundamentais ao exercício da prática pedagógica, pois permitem o autoconhecimento e envolvimento com todos os intervenientes do ambiente educativo: crianças, instituições, pais e comunidade. Percebemos que ser educadora e professora é essencialmente saber respeitar a criança, ter sensibilidade para saber ouvi-la, torná-la autónoma. Enquanto profissionais educativos temos o dever de ampliar o conhecimento da criança e envolver a criança em experiências de aprendizagem significativas e complexas. É por isso, indiscutível a importância deste estágio pois foi primeiro grande passo para um futuro como Professora e Educadora.

Um dos nossos principais objectivos passava por proporcionar uma aprendizagem mais ativa às crianças com o intuito que esta tivesse um maior número de oportunidades de participação. O espaço foi organizado e equipado de forma que se promovessem mais momentos de ação da criança. Assim no que se refere à organização do ambiente educativo, procuramos que este fosse flexível, sendo alterado sempre que se mostrava ser pertinente e fundamental para uma melhor aprendizagem pelas crianças.

O espaço estava pensado de forma a oferecer uma grande variedade de experiências educativas de forma integrada. Procuramos utilizar materiais que fossem alusivos e diversificados para a criança, permitindo o seu uso flexível, e a sua abertura quanto à exploração e experimentação. O nosso objetivo era que o espaço transmitisse motivação estimulando assim a aprendizagem e interesse por parte das crianças. Proporcionamos as crianças diferentes momentos de trabalho, em grande e pequeno grupo assim como proporcionar atividades ou experiências propostas por elas através de questões e observações que faziam, tirava-se partido delas, integrando-as nas planificações para as semanas seguintes ou se possível promovíamos-lhas na hora.

Desta forma proporcionamos experiências de aprendizagem significativas e ao mesmo tempo demos voz às crianças.

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorram da melhor forma, importa ainda que o educador e o professor compreendam as características do grupo e que procure adequar o processo educativo às suas necessidades formativas (Silva et al., 1997). Assim, no decorrer da PES tivemos sempre em consideração os interesses das crianças, envolvendo-as no processo de observação, reflexão e resolução de problemas, proporcionando-lhes momentos que as estimulem para a descoberta de novos saberes.

Porém podemos afirmar que existiu alguma dificuldade na articulação de conteúdos, nomeadamente no que toca à prática correspondente ao 1.º CEB e pré-escolar. No 1º CEB, porque havia temáticas diferentes, nas diversas áreas, deste modo, nem sempre foi possível estabelecer uma articulação de conteúdos, dados os temas que nos eram atribuídos, nem sempre se se interligavam no entanto, houve sempre uma preocupação em articular os conteúdos. Já no pré-escolar esta dificuldade de articulação deveu-se ao facto de sermos três numa sala e como referimos, não interviemos de forma seguida, o que impossibilitou por vezes articulação de conteúdos.

A produção da planificação foi outro dos momentos que nos ocasionou também algumas dificuldades, visto que as atividades a desenvolver devem ser adequadas às necessidades e interesses das crianças, bem como, tendo em conta aquilo que já sabem. E como refere Mesquita-Pires (2007), é imprescindível ter presente que apesar da sua realização, é fundamental agir na imprevisibilidade, e ter em consideração que embora seja um guia, não tem de ser obrigatoriamente seguida. E o facto é que principalmente em pré-escolar muitas das experiências de ensino aprendizagem não estavam planeadas, surgiram no seguimento do dia. É importante que um educador saiba respeitar e solucionar as dúvidas das crianças e como refere Freire (2009) "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros"(p.59), e quando por isso o educador e o professor planeiam deve ter em mente a palavra inovação de forma a proporcionar estratégias lúdicas e atrativas, de modo a que as crianças desenvolvam as competências desejadas e ao mesmo tempo se sentissem motivadas. Muitas das vezes seria importante que o educador/ professor fizesse uma viagem no tempo, que voltassem a ser crianças, que sentissem as coisas de que mais gostavam e lhe davam prazer, porque muitas das vezes os adultos esquecem-se da *magia* que invade estas idades, e veem a educação pré-

escolar assim como o 1.º CEB de “forma cinzenta”, apenas aplicando os conteúdos necessários ou impostos por lei. Era tudo mais fácil se realmente respeitássemos, ouvíssemos e observássemos as crianças para conseqüentemente fazê-las felizes. Ensinar a ler, todos os docentes são capazes, mas fazer uma criança feliz é um ato que demora tempo, sensibilidade, dedicação, amor, inteligência entre outras. Ser educador e professor é saber que a criança é uma agente ativo, todo o desenrolar da prática deve ser concentrada nos interesses e necessidades das crianças, assim como nas suas concepções, possibilitando-lhes a descoberta, manipulação e exploração. Desta forma, estamos a possibilitar que as crianças desenvolvam competências, que as tornem cidadãos ativos e responsáveis.

Por último e tendo consciência que o futuro não é propriamente risonho e fácil, creio que é importante termos esperança e o mais importante, estar consciente que o educador e o professor devem estar constantemente em aprendizagem.

Bibliografia

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, L. Á. (2005). *Com abordar...a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

Barbeiro, L. F., e Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimental, T. (2008). *A Experiência*.

Brickman, Nancy Altman; Taylor, Lynn Spencer (1996) – *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação, 1996.

Castro, J., e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

Estevão, V. A. B. (2002). *A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil*. Assis Chateaubriand – Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Folque, M. A. (1999). *A Influência de Vigotsky no Movimento Escola Moderna para a educação pré-escolar (5ª ed., Vol. 5)*.

- Formosinho, J., e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C. & Vilar, D. (1999). *Educação sexual na escola. Guia para professores, formadores e educadores*. 3ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia saberes: necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é Que Vale a Pena Lutar?* Porto : Porto Editora.
- Grejniec, M. (2002). *A que sabe a lua?*. Kalandraka Portugal.
- Haffner, D. (2005). *A criança e a educação sexual*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hohmann, M.; Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Weikart, D. P. (1984). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laevers, G. P. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Leitão, N. (2008). *Questões e razões- As palavras também saem das mãos*. (M.d. Educação, Ed.) Noesis, 72, 30-33.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a ciência - actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME– DEB.
- Mejuta, E. & Mora, S. (2010). *A casa da Mosca Fosca*. Matosinhos: Kalandraka.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Milton, J. (2003). Primary School Sex Education Programs: views and experiences of teachers in four primary schools in Sydney, Australia. *Sex Education*, Vol 3, N°3.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., e Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., (2011a). O espaço na Pedagogia-em Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McCellan, D., & Lino, D. (1996). *A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., (2011b). O tempo na Pedagogia-em Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McCellan, D., & Lino, D. (1996). *A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da associação criança: A Pedagogia em Participação. In Oliveira-Formosinho, e J., Gambôa, R., (2011). *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora

Palhares, P. (2004). *Elementos da Matemática*. Lousã: Lidel.

Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*.

Pereira, L. F. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Piaget, J. (1984). “Psicologia e epistemologia.” Lisboa, D. Quixote.

Ponte, J. P. (Org.) (2007). *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Col. Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.

Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, J. P. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. d. (2001). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, J. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sandroni, L., Machado, L. (1991). *A criança e o livro*. São Paulo: Editora Ática.
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, et al, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica- Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DEB.
- Teixeira, F. L. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.
- Vaz, J., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vaz, J. (2010). *O livro das contas e dos contos*. Trampolim edições
- Veloso, R. (2007). *Casa da Leitura*. Obtido em 13 de Janeiro de 2012, de A leitura Literária: <http://www.casadaleitura.org/>.
- Walker, J. & Milton, J. (2006). Teachers' and parents' roles in the sexuality education of primary school children: a comparison of experiences in Leeds, UK and Sydney, Australia. *Sex Education*, Vol. 6, Nº 4.
- Zabalza A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Brasil: Artmed.

Legislação Referenciada

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto Diário da República 201 Série I-A – Nº 201 de 30 de agosto - *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico*

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto Diário da República 201 Série I-A – Nº
201 de 30 de agosto - *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de
infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico particularmente*