

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

**Liliana Cristina Abreu Vares**

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

Orientado por

**Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita**

**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Bragança**

**2014**



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

**Liliana Cristina Abreu Vares**

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

Orientado por

**Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita**

**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Bragança**

**2014**



## **Dedicatória**

Aos meus pais

Aos meus irmãos

Aos meus sobrinhos

À minha avó



## **Agradecimentos**

Neste ponto pretendemos agradecer a todas as pessoas que nos ajudaram durante esta etapa da vida que, por mais que fosse um sonho, tantas vezes colocámos em causa.

Agradecemos aos orientadores, nas pessoas do professor doutor Luís Castanheira e professora doutora Elza Mesquita, pelo tempo que disponibilizaram ao longo deste percurso, pelos conhecimentos científicos partilhados, bem como pelas palavras, conselhos e críticas que nos fizeram crescer enquanto pessoas e profissionais.

Agradecemos à educadora cooperante Helena Bártolo e a professora cooperante Teresa Lopes por terem disponibilizado os seus grupos para podermos realizar a prática pedagógica, pela colaboração, partilha de saberes e palavras de compreensão.

Um agradecimento especial às crianças, pois sem elas este percurso não teria o mesmo sentido, por elas acreditámos que tudo valeria a pena.

Aos nossos pais pelo apoio incondicional, pelas palavras de alento, sem eles nada disto seria possível, obrigada por acreditarem nas nossas capacidades e pela confiança que em nós depositaram. Pedimos desculpa pelos momentos de fraqueza e pela ausência em momentos importantes.

Aos irmãos Marco e Flávio por acreditarem sempre, fazerem-nos ver sempre o lado bom da vida e que, apesar dos obstáculos, com esforço e dedicação, conseguimos alcançar os nossos objetivos.

Aos sobrinhos Pedro e Leonor que, por mais que não entendessem a ausência, durante o seu crescimento, estavam ali para dar o seu amor incondicional.

À avó e restante família que esteve sempre presente nesta etapa da vida e que sempre acreditaram em nós.

Ao José António pelas palavras de conforto, pelo apoio incondicional nesta etapa da vida.

À Zelinda Abreu, companheira de sempre, pelas palavras de apoio quando tudo parecia perdido, por ouvires nos momentos de desespero, e partilhares esta fase da nossa vida.

Também às amigas, Tânia, Dionísia e Vera pela amizade e partilha de momentos que jamais esqueceremos, pelo companheirismo, palavras de compreensão e motivação.

Por fim agradecemos ao Instituto Politécnico Bragança e aos professores que contribuíram para a nossa formação.



## **Resumo**

Apresentamos este relatório no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que inclui a Prática de Ensino Supervisionada em dois contextos distintos: na Educação Pré-escolar com um grupo de crianças de 4 anos de idade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma do 1.º ano de escolaridade com 6 anos de idade.

Para planificarmos e sustentarmos a ação educativa tivemos em conta os documentos oficiais emanados pelo Ministério da Educação, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a Organização Curricular do Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem.

Apresentamos como pontos de análise deste relatório a caracterização dos contextos educativos, a fundamentação das opções educativas, bem como a descrição e reflexão das experiências de aprendizagem selecionadas. Expomos também as considerações finais, onde assinalamos os pontos positivos e negativos do nosso desempenho.

De salientar que durante a prática procurámos desenvolver uma pedagogia que envolvesse a participação das crianças, ou seja, demos-lhe oportunidades de serem atoras dinâmicas e ativas no processo de ensino aprendizagem, sendo que o nosso objetivo foi precisamente proporcionar aprendizagens significativas. Neste processo, construímos também saberes essenciais para a nossa formação pessoal, profissional, social e ética.

## **Abstract**

This report was created based on the Masters Degree in Pre-school Education and Teaching 1st Cycle Basic Early Years Education. The degree included two periods of supervised teaching across two age phases. Experience was gained of teaching Children age 4 year old in Early Years and across Key Stage 1 and Key Stage 1 of 6 years old Basic Teaching.

This involved delivering the standards and curriculum required by the Ministry of Education using the official curriculum guidelines.

Evidence of analysis in this report characterization of Educational contexts as well as deferent Teaching methods described in learning experiences selected. Using the assessment criteria provided by the course teaching was judged on several points that were positive and developmental based on our performance.

The pedagogy of teaching used in this course was constructivist in its nature and promoted a “hand’s on” approach to children’s learning. The course encourage the development of essential pedagogical knowledge, professional expectations and wider child care issues.

# Índice Geral

<b>Dedicatória</b> .....	i
<b>Agradecimentos</b> .....	iii
<b>Resumo</b> .....	v
<b>Abstract</b> .....	vi
<b>Índice de Quadros e Figuras</b> .....	ix
<b>Introdução</b> .....	11
<b>1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	13
1.1. Caracterização do contexto Educativo do Pré-escolar.....	13
1.1.1 Caracterização da instituição.....	13
1.1.2.Grupo de crianças da sala dos 4 anos.....	14
1.1.3. Interações sociais.....	15
1.1.4. Organização do espaço e do tempo.....	16
1.2. Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
1.2.1. Caracterização do centro escolar.....	22
1.2.2. Caracterização da turma do 1.º ano de escolaridade.....	23
1.2.3. Interações sociais.....	23
1.2.4. Organização do espaço e do tempo.....	24
<b>2. Fundamentação das Opções Educativas</b> .....	27
<b>3. Descrição, análise das Experiências de Ensino Aprendizagem</b> .....	41
3.1 Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no contexto Pré-Escolar.....	41
3.1.1Experiência de ensino aprendizagem: os padrões.....	41
3.1.2 Experiência de ensino aprendizagem: a história do meu fantoche.....	49
3.1.3 Experiência de ensino aprendizagem: o meu nome.....	56
3.2 Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do	

Ensino Básico.....	60
3.2.1. Experiência de ensino aprendizagem: as letras.....	60
3.2.2. Experiência de ensino aprendizagem: Barras de Cuisenaire.....	71
3.2.3. Experiência de ensino aprendizagem: à descoberta de si mesmo.....	75
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>79</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>85</b>

## Índice de Quadros e Figuras

### Quadros

<b>Quadro 1.</b> Rotina diária da sala dos 4 anos.....	21
<b>Quadro 2.</b> Valor das Barras de Cuisenaire.....	71

### Figuras

<b>Figura 1.</b> Planta da sala dos quatro anos antes das alterações.....	17
<b>Figura 2.</b> Planta da sala dos quatro anos depois das alterações.....	17
<b>Figura 3.</b> Quadro do responsável do dia.....	18
<b>Figura 4.</b> Quadro de presenças da sala dos quatro anos.....	19
<b>Figura 5.</b> Semáforo WC.....	19
<b>Figura 6.</b> Planta da sala de aula do 1.º ano.....	24
<b>Figura 7.</b> Horário da turma do 1.º ano do 1.º CEB.....	26
<b>Figuras 8 e 9.</b> Padrão da calçada e das flores.....	42
<b>Figuras 10.</b> Criança a construir uma sequência.....	45
<b>Figura 11.</b> Padrão realizado por uma das crianças por iniciativa própria.....	46
<b>Figura 12.</b> Poema da salada de fruta.....	47
<b>Figura 13.</b> Registo das vozes das crianças acerca da visita de estudo ao ELI.....	50
<b>Figuras 14 e 15.</b> Crianças a cortar e a colar o papel crepe.....	52
<b>Figura 16.</b> Criança a colar a lã no fantoche para fazer o cabelo.....	52
<b>Figura 17.</b> Fantoche construído por uma das crianças.....	53
<b>Figura 18.</b> História construída por uma das crianças com os pais.....	54
<b>Figura 19.</b> Trabalho final “o meu nome” afixado.....	58
<b>Figura 20.</b> Criança a escrever o seu nome com recurso ao jogo de formação de palavras.....	59
<b>Figura 21.</b> Quadro silábico.....	61
<b>Figura 22.</b> Poema para exploração da letra C.....	62
<b>Figura 23 a 25.</b> Treino caligráfico da letra C em areia, lixa e quadro branco.....	63
<b>Figura 26 a 28.</b> Ateliês de pintura, espuma de barbear e recorte e colagem.....	64
<b>Figura 29.</b> Criança a realizar o treino caligráfico com o dedo.....	64
<b>Figura 30.</b> Criança a realizar o treino caligráfico na mistura de espuma de	

barbear com corante alimentar.....	65
<b>Figura 31.</b> Criança a realizar o treino caligráfico com recorte e colagem.....	66
<b>Figura 32.</b> Grupo de crianças a jogar o jogo de formação de palavras.....	67
<b>Figura 33.</b> Cabide do alfabeto.....	68
<b>Figuras 34.</b> Criança a ler a palavra que escolheu.....	69
<b>Figura 35.</b> Criança a registar a palavra e a sua divisão silábica.....	69
<b>Figuras 36 e 37.</b> Crianças a escolher e a ler a frase.....	70
<b>Figura 38.</b> Criança a trabalhar com as Barras de Cuisenaire.....	74
<b>Figura 39.</b> Painel legendado acerca da constituição do corpo.....	77
<b>Figura 40.</b> Cartaz higiene do corpo e dos alimentos.....	78

## **Introdução**

O presente relatório tem como objetivo refletir sobre a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A PES desenvolveu-se em duas instituições distintas sendo a do contexto de Educação Pré-escolar uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) e o 1.º CEB um Centro Escolar de rede pública pertencente a um agrupamento de escolas, ambas da cidade de Bragança. A nossa prática teve um total de 360 horas, sendo 180 em cada contexto, ocupando três dias por semana (segunda, terça e quarta).

No decorrer da nossa prática procuramos ir ao encontro de uma pedagogia em participação (Oliveira-Formosinho 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) em que o centro da mesma foram as crianças. Corroborando as palavras de Oliveira-Formosinho (2007)

a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os autores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (pp. 18-19).

Assim a pedagogia em participação defende a criança como construtora dos seus conhecimentos através de uma aprendizagem ativa. Dewey, citado por Pinazza (2007), “defende que as situações educativas devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja, ela deve aprender fazendo” (p.74), ou seja, através da descoberta, da exploração do mundo a criança constrói os seus conhecimentos. Neste sentido o papel do(a) educador(a)/professor(a) “é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.15). Na PES a estruturação das atividades foram pensadas para que as crianças fossem o centro do seu processo de ensino aprendizagem, pois como nos referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa. As atividades são concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas” (p.15). Para além destes aspetos sustentamos a nossa prática nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 1997), no programa do 1.º ciclo do ensino

básico, nas metas de aprendizagem, nos projetos curriculares de instituição e de grupo/turma, e em autores citados ao longo do presente relatório (Sim-Sim, 2001, 2007, 2009; Oliveira-Formosinho, 1996, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Zabalza, 1992, 1998; Roldão, 1994; Hohmann & Weikart, 2011) entre outros.

Relativamente à estrutura deste documento, pensamos numa organização por pontos. No ponto 1 podemos encontrar a caracterização dos contextos educativos da nossa prática com o objetivo de apresentar uma caracterização das instituições, da organização do espaço e do tempo bem como do grupo de crianças realçando as interações sociais. O ponto 2 é direcionado à fundamentação das opções educativas, em que abordamos e fundamentamos as metodologias que utilizámos no decorrer da prática, nos dois contextos, sustentadas em vários autores para tentarmos justificar essas mesmas opções.

A descrição e análise das experiências de aprendizagem encontram-se no ponto 3. Neste ponto realizamos uma nota introdutória acerca das experiências de aprendizagem para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB. De seguida apresentamos três experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto pré-escolar que intitulamos: *Padrões*, *A história do meu fantoche* e *O meu nome*; e no 1.º CEB refletimos sobre algumas atividades desenvolvidas nas componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Durante a reflexão acerca das atividades selecionadas recorreremos a registos recolhidos ao longo da prática: registos fotográficos e notas de campo, isto é, escritas resultantes das intervenções orais das crianças. Para a recolha de dados através da fotografia pedimos autorização às responsáveis pelos grupos, bem como explicámos às crianças o intuito de tirarmos fotografias. Neste sentido a metodologia deste relatório centra-se numa análise descritiva e interpretativa dos fenómenos vivenciados.

Por fim, podemos encontrar as considerações finais em que tentámos refletir acerca de todo o nosso percurso, dando maior importância às dificuldades sentidas ao longo do mesmo.

## **1. Contextualização da prática de ensino supervisionada**

A PES realizou-se em dois contextos educativos diferentes, no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na Educação Pré-escolar trata-se de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) de rede privada e no 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Centro Escolar de rede pública pertencente a um agrupamento de escolas. Assim este ponto trata da caracterização de cada um dos contextos onde decorreu a nossa intervenção.

### **1.1. Caracterização do contexto educativo do pré-escolar**

#### **1.1.1. Caracterização da instituição**

A instituição onde realizamos a PES é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que pertence à Santa Casa da Misericórdia de Bragança. Está rodeada por casas habitacionais e fica a poucos minutos da Escola Superior de Educação. É composta por cave, rés-do-chão e 1.º andar. No rés-do-chão funciona a valência da creche com 3 salas: a sala dos bebés; a sala das crianças de 1 ano de idade; e, a sala das crianças de 2 anos de idade. No 1.º andar funciona a valência da Educação Pré-escolar com 3 salas de atividades e uma sala multiusos de 70m<sup>2</sup>.

Tendo em conta o espaço físico da instituição, no interior podemos encontrar:

- Cozinha que serve essencialmente para o aquecimento de alguns alimentos, uma vez que as refeições não são confeccionadas na instituição, mas contendo todo o equipamento necessário para a confeção de alimentos;
- Espaços de arrecadação para armazenar todo o material;
- Refeitório onde as crianças realizam as suas refeições;
- Vestiário, composto por armários e cabides, local destinado para os adultos que trabalham na instituição, para guardarem os seus pertences e trocarem o seu vestuário de trabalho. Este espaço é também composto por instalações sanitárias para os mesmos;
- Instalações sanitárias para as crianças, é composta por equipamentos adequados às idades das crianças, sendo que no andar de baixo para a creche existem três sanitas e três lavatórios e no andar de cima para o pré-escolar quatro sanitas e seis lavatórios;
- Salão polivalente, é um espaço de acolhimento das crianças no horário da componente social, e para a realização de atividades em grande grupo e as atividades de expressão físico-motora;

- Os corredores situam-se junto às salas de atividades, onde podem ser encontrados os cabides com os pertences das crianças e sua respetiva identificação;

- 6 Salas de atividades três direcionadas para o pré-escolar e organizadas segundo áreas de conteúdo.

No exterior da instituição existe um parque infantil constituído por uma casa de madeira, um espaço lúdico com escorrega, dois cavalos de molas e uma estrutura rotativa. Toda a área de recreio é delimitada por gradeamento como forma de segurança das crianças. O acesso à instituição pode ser feito através de duas entradas situadas na parte da frente e lateral da mesma, sendo estas constituídas por rampa e escadas, de forma a facilitar o acesso às pessoas que se locomovem em cadeira de rodas.

A equipa pedagógica é composta por seis educadoras de infância, sendo uma delas especializada em Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta só realizava acompanhamento 1 dia por semana na instituição. Para as atividades extracurriculares, a instituição contava com três docentes especializados em Educação Pré-escolar. Relativamente à coordenação do Jardim-de-infância esta era realizada por uma das educadoras de infâncias em exercício de funções.

Tendo em conta, a organização do tempo no Jardim-de-infância este é composto pela componente não letiva, que na parte da manhã, funcionava das 7:45 às 9:00 e, na parte da tarde das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:30. A componente letiva, por sua vez, na parte da manhã iniciava-se pelas 9:00 e ia até às 12:00 e, na parte da tarde, das 14:00 às 16:00.

### **1.1.2. Grupo de crianças da sala dos 4 anos de idade**

Tratava-se de um grupo vertical de dezasseis crianças sendo 3 com três anos de idade, 12 com quatro anos e 1 com cinco anos, sendo onze do género feminino e 5 do género masculino. Uma das crianças do género masculino estava a ser acompanhada pela equipa de intervenção precoce, por uma terapeuta da fala e por uma educadora de infância do Educação Especial às segundas-feiras de manhã, visto que a criança manifestava dificuldades no desenvolvimento da linguagem. No decorrer da nossa intervenção observámos algumas melhorias relativamente à dicção das palavras, uma vez que a criança, no início da nossa PES demonstrava dificuldades em recontar uma história de uma forma

explícita, mas constatámos no fim da prática, que a criança já recontava e que os próprios colegas reconheceram essa melhoria dando-lhe incentivo para participar mais oralmente.

Relativamente ao nível de desenvolvimento do grupo de crianças, existiam algumas diferenças a este nível, devido também às diferenças de idade. No decorrer das atividades, a maioria das crianças demonstrava interesse. Eram crianças participativas, comunicativas, curiosas e alegres. No final de cada dia durante a realização da reflexão acerca do acontecido as próprias crianças realçavam o seu interesse e entusiasmo na realização das atividades. Algumas crianças necessitavam do apoio do adulto, mesmo que o adulto não interviesse, a mediação era feita pela segurança que dava às crianças a sua presença e pela confiança que lhes dava para avançar. Durante o decorrer da PES pudemos verificar uma melhoria no desenvolvimento das crianças, uma vez que, de uma forma ou de outra, já apresentavam mais autonomia, e conseguiam manusear melhor os objetos como por exemplo a tesoura, os lápis, a afia e a borracha, ou seja, apresentavam uma motricidade fina mais adequada à sua faixa etária (ME/DEB, 1997).

### **1.1.3. Interações sociais**

Durante a educação pré-escolar é importante proporcionarmos momentos de interação adulto-criança, criança-criança e criança-adulto, uma vez que é nesta etapa de aprendizagem que as crianças começam a desenvolver a sua capacidade de resolução de conflitos, de respeito mútuo e regras de convivência social. Neste sentido o educador tem o dever de orientar as crianças perante as suas interações. Como referem DeVries e Zan (1998)

os adultos determinam a natureza do ambiente sócio-moral no qual a criança pequena vive, através das interações diárias. O ambiente sócio-moral da criança é formado, em grande parte, de incontáveis ações e reações do adulto para com a criança, que formam o relacionamento adulto-criança. As relações com outras crianças também contribuem para o ambiente sócio moral, mas o adulto frequentemente estabelece os limites e possibilidades dessas relações (pp.51-52).

Relativamente à relação de grupo, esta era caracterizada pelo respeito, amizade e afeto entre as crianças, no entanto, criavam-se alguns conflitos entre elas. Contudo, já partiam autonomamente para a resolução dos seus problemas através do diálogo, assumindo espontaneamente os seus erros. Aquando da nossa chegada à instituição reparamos que as crianças tinham grupos de amigos, dificultando a interação com outras

crianças. Assim, durante a prática pedagógica, isso foi-se atenuando paulatinamente e a relação foi melhorando. A formação de grupos isolados de “amigos” já não era tão visível. As crianças com maior dificuldade de integração no grupo foram as que entraram este ano, pois a maioria das crianças já partilhavam do mesmo grupo desde o berçário.

No que diz respeito à relação educador-criança, durante a semana de observação no início da PES este foi um aspeto que nos chamou a atenção pelo lado positivo. Uma vez que a educadora cooperante não demonstrava autoritarismo, ou seja, da ideia de ao ser adulta a criança teria de a respeitar e obedecer, mas sim de uma relação em que as regras eram discutidas em simultâneo com as crianças. Como realçam DeVries e Zan (1998) no relacionamento cooperativo

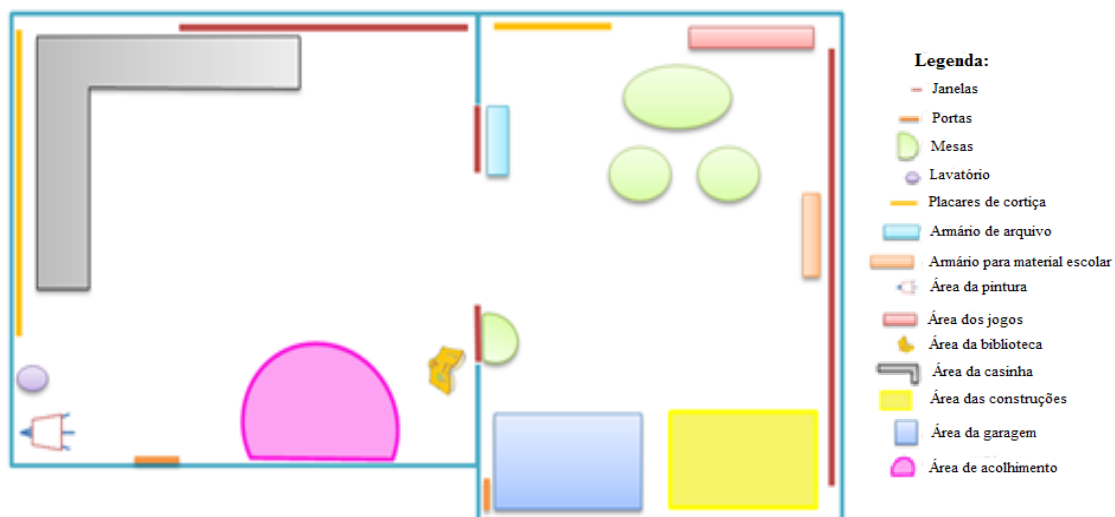
Piaget contrasta o relacionamento heterónimo entre adulto-criança com um segundo tipo que se caracteriza por respeito e cooperação mútuos. O adulto devolve o respeito que lhe foi dado pelas crianças dando-lhes a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente. Este tipo de relacionamento foi chamado por Piaget de ‘autónomo’ e ‘cooperativo’. Ele argumentou que é apenas evitando o exercício de autoridade desnecessária que o adulto abre o caminho para que as crianças desenvolvam mentes capazes de pensar independente e criativamente e desenvolvam sentimento morais e convicções que levem e, consideração o melhor para todos (p.57).

Assim durante a prática tentámos criar uma relação maioritariamente de confiança e respeito dando voz à criança.

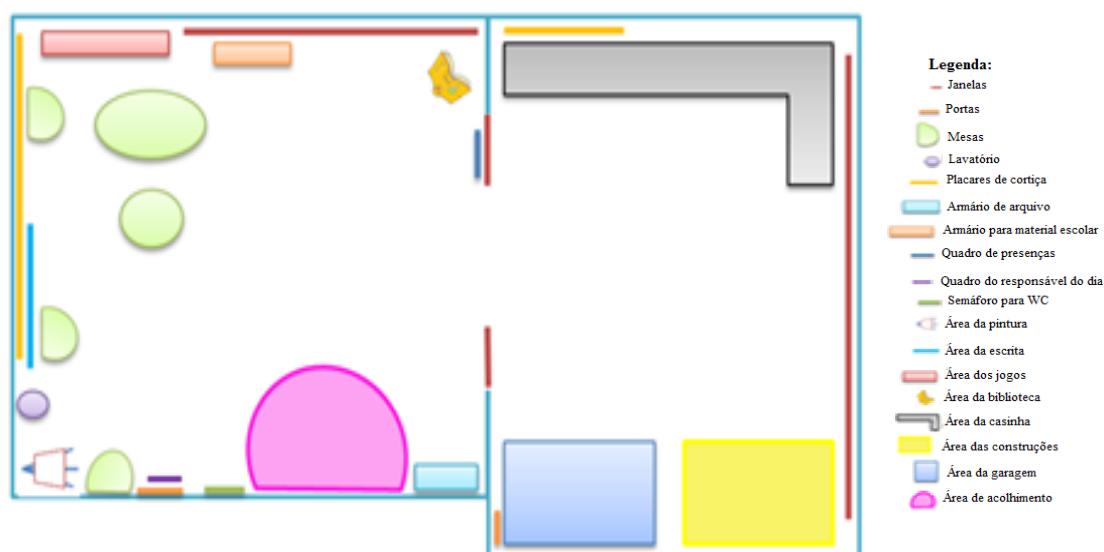
#### **1.1.4. Organização do espaço e do tempo**

No decorrer da PES a organização do espaço da sala sofreu algumas alterações, uma vez que, aquando da nossa chegada à instituição a sala das crianças de quatro anos de idade tinha a disposição que podemos observar na figura 1. No entanto devido à organização de algumas áreas como a da biblioteca, que devido à sua organização perdia alguma dinâmica achámos pertinente reorganizar o espaço. Através do diálogo com a educadora cooperante chegámos a um consenso para reorganizar a sala. No entanto as crianças não participaram nesta decisão pois queríamos causar o efeito surpresa perante a nova organização da sala e só depois realçarmos as opiniões e sugestões das crianças perante as diferenças que era suposto encontrarem. Na figura 2 já podemos observar as mudanças, sendo estas na área da biblioteca que passou a estar numa esquina da sala perto de uma janela para que as crianças pudessem usufruir de uma maior visibilidade através da luz natural, bem como de um maior conforto visto que colocámos um sofá nesse espaço.

Apresentamos de seguida as figuras 1 e 2 que contextualizam a organização do espaço e onde se pode observar a junção de duas divisórias tornando a sala bastante ampla.



**Figura 1.** Planta da sala dos quatro anos antes das alterações



**Figura 2.** Planta da sala dos quatro anos depois das alterações

Segundo Lino (1996) o espaço é considerado o 3.º educador e como educador, o espaço deve ser flexível, estar aberto às mudanças propostas pelas crianças e pelos educadores de modo a dar resposta às necessidades e permitir-lhes serem protagonistas do seu conhecimento. Tendo em conta as alterações, a área da casa passou para a outra divisória do espaço, uma vez que anteriormente estava a tapar os placares de cortiça e estes não eram utilizados. Assim, e de forma a recorrermos a este recurso para afixar os

trabalhos das crianças, passaram a estar naquele sítio a área da escrita e as mesas de trabalho. A área da escrita foi inserida por nós durante a PES bem como os instrumentos de pilotagem, como o quadro do responsável do dia (vide figura 3), quadro de presenças (vide figura 4) e o semáforo para WC (vide figura 5). Desta forma, seguem-se as imagens dos instrumentos de pilotagem inseridos no grupo.



**Figura 3.** Quadro do responsável do dia

O responsável do dia era eleito pela ordem alfabética presente no quadro de presenças que apresentaremos de seguida. Cada criança retirava a tira do seu nome do envelope e colocava no quadro, assim a criança deveria associar e reconhecer as letras que constituíam o seu nome. O responsável do dia tinha a responsabilidade de preencher o quadro de presenças, distribuir os colegas pelas áreas de trabalho conforme as escolhas dos colegas, orientar a organização das filas para idas ao recreio ou à cantina, distribuir o material escolar utilizado durante as atividades e averiguar a organização da sala.



outra quisesse ir e estivesse vermelho teria que esperar que ficasse verde, o mesmo acontecia com os meninos. Assim acabavam-se os momentos de desorganização devido às idas à casa de banho, ao mesmo auxiliava a criança a tornar-se mais autónoma.

As restantes mudanças na disposição da sala tiveram como propósito tornar o espaço mais acolhedor e de agradável exploração por parte das crianças.

Oliveira-Formosinho (1996) refere que

nas salas de educação infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de actividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares. A área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca, entre outras. Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas (p.67).

Desta forma, o espaço na sala de atividades encontrava-se dividido em áreas:

- a área da pintura, onde podíamos encontrar um cavalete de pintura, uma mesa e uma cadeira onde as crianças podiam pintar sem utilizar o cavalete. Esta área era ainda composta pelos materiais de pintura e um lavatório;

- a área da escrita que era constituída por um quadro magnético, um jogo de formação de palavras que continha todas as letras do alfabeto, uma mesa, duas cadeiras e material de escrita;

- a área dos jogos possuía uma mesa e uma estante com diversos jogos de mesa, como exemplo dominós, puzzles, jogos de encaixe e enfiamento, jogos de memória e blocos lógicos;

- a área da biblioteca tinha uma estante com diversos livros, um sofá e almofadas para as crianças poderem explorar os livros de uma forma acolhedora;

- a área da casa era composta por uma cozinha e um quarto de dormir. Esta área usufruía de um móvel em miniatura que tinha um fogão, um lava-louça, uma mesa e bancos, um armário onde se encontravam os utensílios de cozinha e alimentos de plástico, estes também em miniatura. Possuía ainda uma cama, uma mesa-de-cabeceira com um telefone verdadeiro e um armário com alguns bonecos, um outro, armário com disfarces, acessórios e um espelho. As crianças utilizavam muito este espelho quando chegam de manhã para confirmarem se estavam bem, compunham o cabelo e ajeitavam a roupa. Por vezes até o utilizavam para se verem a dançar;

- a área das construções proporciona às crianças a exploração de legos constituídos por distintos materiais, de diferentes tamanhos e formas.

- área da Garagem continha um tapete com a estampagem da circulação rodoviária, uma garagem e diversos veículos, estes também de diversos tamanhos e formas;

- na área de acolhimento tratavam-se várias vezes do que se pretendia trabalhar em grande grupo com as crianças, e proporcionavam-se momentos de diálogo e reflexão, acolhimento, bons dias e histórias.

Cada área encontrava-se convenientemente equipada com materiais distintos e essenciais para o desenvolvimento das crianças, encontrando-se organizados de maneira acessível às crianças. As crianças demonstravam maior interesse pela área da casa e os rapazes pela da garagem.

A sala dos quatro anos tinha uma rotina diária, sendo que algumas vezes podia não ser cumprida devido a alguns imprevistos, mas na maioria das vezes cumpria-se a rotina que apresentamos no quadro seguinte:

**Quadro 1.** Rotina diária da sala dos 4 anos

<b>Organização do tempo na sala dos quatro anos</b>	
<b>07:45</b>	Acolhimento no salão
<b>09:00</b>	Entrada para as salas
<b>09:10</b>	Início das atividades orientadas
<b>12:00</b>	Almoço
<b>12:30</b>	Hora do descanso
<b>14:30</b>	Atividades Orientadas
<b>16:15</b>	Lanche
<b>16:45</b>	Atividades livres
<b>19:15</b>	Fecho

O dia de atividades no jardim-de-infância iniciava-se às 9:00, as crianças que chegavam mais cedo usufruíam da componente social e dirigiam-se ao salão polivalente onde eram recebidas a partir das 7:45 por uma assistente operacional. Normalmente, neste espaço de tempo viam televisão. No horário da componente letiva a educadora de infância proporcionava atividades em grande grupo, pequeno grupo e individualmente. Por volta das 12:00 as crianças faziam a sua higiene e almoçavam. Depois tinham a sua hora de descanso entre as 12:30 e as 14:30 onde dormiam no salão polivalente juntamente com as crianças da sala dos três anos de idade. As atividades, da parte da tarde, recomeçavam por

volta das 14:30 e terminavam às 16:15 altura em que as crianças iam lanche. Após o lanche as crianças usufruíam de atividades livres, ou no salão polivalente, ou no parque exterior até à hora do encerramento da instituição às 19:15.

Era importante seguir esta rotina diária tal como se expressa no quadro 1 porque é uma forma de as crianças poderem prever o que acontece antecipadamente desenvolvendo assim a sua autonomia. Quando existem alterações, na rotina diária, estas também devem ser discutidas com as crianças para que possam refletir sobre as mesmas.

## **1.2. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico**

### **1.2.1. Caracterização do centro escolar**

A instituição onde realizamos a PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico trata-se de um centro escolar a funcionar desde setembro de 2010, pertencente a um agrupamento de escolas da rede pública da cidade de Bragança. A instituição está rodeada por casas habitacionais e fica a poucos minutos de uma zona histórica da cidade e de uma escola básica e secundária. Acresce ainda que esta instituição é um estabelecimento de ensino que integra as respostas sociais de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Centro Escolar é sensivelmente recente, tornando-se numa mais-valia para as crianças, uma vez que usufruem de um estabelecimento de ensino com várias condições de trabalho e lazer. Possui 14 salas adequadas aos dois níveis de ensino, espaços destinados à aprendizagem de áreas como a educação musical e expressão dramática, trabalhos manuais e salas de apoio para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Além disto oferece às crianças espaços exteriores com parque infantil e de uma biblioteca bem equipada, com livros, mesas de trabalho e computadores. Toda a escola está equipada com computadores, quadros interativos e internet.

O horário do centro escolar, no ano letivo de 2013/2014, decorria das 8:00 às 19:00 e a componente letiva funcionava entre as 9:00 e as 12:00, e das 14:00 às 16:00. Este centro dispunha de uma componente de apoio à família que se encontrava dividida em três períodos: manhã das 8:00 às 9:00; almoço das 12:00 às 14:00; tarde das 16:00 às 19:00. A maioria das crianças da sala do 1.º ano de escolaridade usufruía desta componente que procurava responder às necessidades dos pais.

### **1.2.2. Caracterização da turma do 1.º ano de escolaridade**

A turma de 1.º ano de escolaridade onde realizamos a PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico era constituída por 21 crianças, sendo 10 do género feminino e 11 do género masculino, com idades de 5 e 6 anos. De um modo geral, as crianças demonstravam algumas dificuldades na adaptação a este ciclo de ensino. Não cumpriam algumas regras estabelecidas pela professora titular do grupo/turma e, como exemplo, anotamos “manter-se sentado no seu lugar” ou “só falar quando permitido”. Na nossa opinião esta dificuldade deve-se ainda à fase de adaptação das crianças a este nível de ensino. No decorrer da PES estes hábitos foram-se apaziguando com as chamadas de atenção. No entanto, este grupo caracterizava-se pelo seu comportamento menos correto uma vez que algumas das crianças tendiam em não acatar as chamadas de atenção, interrompendo constantemente os colegas e os professores sem o menor sentido de oportunidade, sendo que estes comportamentos eram mais frequentes no início da PES.

Relativamente ao desenvolvimento das aulas, a maioria das crianças revelava interesse pelas atividades. Outras, porém, manifestavam dificuldade em se concentrarem e, assim, terminarem as tarefas no tempo estabelecido, ou seja, as crianças tinham um ritmo de trabalho muito diversificado o que prejudicava um pouco o desenvolvimento das aulas.

Situando-nos numa análise mais individualizada notamos que algumas crianças tinham falta de hábitos de trabalho e acompanhamento familiar sistemático o que se traduzia, depois, no seu ritmo de aprendizagem, demonstrando algumas dificuldades. A generalidade das crianças desta turma provinha de um meio socioeconómico e cultural médio. Algumas destas crianças costumavam participar regularmente em atividades de carácter cultural, recreativo e desportivo nos seus tempos livres. Relativamente aos encarregados de educação, ao nível de habilitações académicas, situam-se entre a escolaridade obrigatória e a formação de nível superior. As idades dos mesmos estão compreendidas entre os trinta e os cinquenta anos.

### **1.2.3. Interações sociais**

Em relação às interações sociais com as crianças do 1.º ano de escolaridade, estas ainda se estavam a adaptar, ao novo ciclo de ensino, aquando da nossa chegada, pois a professora titular caracterizava a turma como sendo problemática, uma vez que ainda se

encontravam em fase de adaptação ao novo ciclo de ensino. No entanto, rapidamente isso se foi apaziguando através da introdução de regras na sala de aula. Note-se que as crianças, todavia, não partilhavam de algumas regras dentro da sala de aula, mas o relacionamento com os outros era de afeto, pois era um grupo muito afetuoso o que não criava distinção entre nós e a professora titular. Com o decorrer da prática pedagógica e através de diversas reflexões acerca do comportamento as crianças passaram a melhorar a sua postura perante a sala e perante os outros. Na nossa opinião é importante darmos a entender de uma forma direta o porquê de as crianças terem que modificar o seu comportamento em determinadas situações. Assim, DeVries e Zan (1998), não desvalorizando o relacionamento cooperativo, dizem-nos

que cooperar com as crianças não significa que o professor dispense inteiramente a autoridade. Nem sempre é possível cooperar com as crianças. Contudo, quando a coerção é necessária, é importante o modo como o adulto aborda as crianças (por exemplo, com uma atitude solidária e com explicações, contrastando com uma atitude de ‘Porque estou mandando’) (p.58).

Relativamente à relação criança-criança esta já havia sido construída no pré-escolar uma vez que a maioria das crianças já partilhara o pré-escolar juntas. Neste sentido, dentro do espaço sala de aula as crianças demonstravam entreajuda e muita cumplicidade entre si.

#### 1.2.4. Organização do espaço e do tempo

Na figura 6 podemos observar a organização do espaço da sala do 1.º CEB.



Figura 6. Planta da sala de aula do 1.º ano

Como podemos observar a sala era constituída por uma porta de entrada, duas janelas amplas com estores que proporcionavam iluminação natural, um quadro branco, um armário de arquivo, um placar de exposição de trabalhos amplo. No entanto, as restantes paredes também serviam para a exposição de trabalhos. Para além disto, a sala estava apetrechada com aquecimento local. Podemos afirmar que a sala dispunha de todas as condições para que as crianças tivessem um ambiente físico de trabalho favorável às suas necessidades. No que diz respeito às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) a sala tinha um computador com ligação à internet, um projetor e um quadro interativo.

Relativamente à disposição das secretárias estas encontravam-se organizadas numa variante do formato em U para que as crianças tivessem uma maior visualização sobre toda a sala. Como nos refere Arends (2008) “a disposição do espaço sala de aula é fundamental e não tem soluções simples. Aliás, a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (p.126). Teixeira e Reis (2012) também nos falam da organização da sala em U. Referem que esta opção “atribui um lugar de destaque ao professor, permitindo-lhe liberdade de movimento, dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do U sempre que necessite de estabelecer contato mais próximo com algum aluno” (p.176). Uma vez que a prática passou-se num 1.º ano de escolaridade em que as crianças necessitavam de apoio individualizado, esta disposição do espaço foi uma mais-valia, pois consideramos que mais prontamente conseguíamos responder às necessidades das crianças. Ao longo da PES, devido a algumas atividades em grupo, foi necessário alterar a organização do espaço, regressando posteriormente à disposição original. Pudemos constatar que a sala dispunha de todas as condições necessárias para oferecer um ensino e aprendizagem de qualidade.

Relativamente à organização do tempo, este tinha como suporte o horário curricular implementado pelo agrupamento. Neste sentido constavam no horário (*vide* figura 7) as componentes curriculares de português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e físico-motoras, bem como as atividades de enriquecimento curricular.

TEMPOS		Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
9:00-9:15											
9:15-09:30											
09:30-09:45											
09:45-10:00											
10:00-10:15											
10:15-10:30											
10:30-10:45											
Intervalo											
11:00-11:15											
11:15-11:30											
11:30-11:45											
11:45-12:00											
12:00-12:15											
12:15-12:30											
Almoço											
14:00-14:15											
14:15-14:30											
14:30-14:45											
14:45-15:00											
15:00-15:15											
15:15-15:30											
15:30-15:45											
INTERVALO											
15:45-16:00											
16:00-16:15											
16:15-16:30											
16:30-16:45											
16:45-17:00											
17:00-17:15											
17:15-17:30											
17:30-17:45											
17:45-18:00											
18:00-18:15											
18:15-18:30											
18:30-18:45											
18:45-19:00											

Figura 7. Horário da turma do 1.º ano do 1.º CEB

Durante a nossa permanência neste contexto o horário sofreu algumas mudanças, devido à componente curricular de estudo do meio que só estava presente no horário às quintas e sextas feiras. Assim esta componente passou a ser lecionada de três em três semanas no tempo da oferta complementar de Inglês, e em algumas semanas ocupava o tempo de Matemática à quarta-feira.

Ao analisarmos a figura, verificamos que as crianças tinham todos os dias uma hora de intervalo, meia hora na parte da manhã e meia na parte da tarde. Na hora de almoço algumas crianças ficavam na escola e almoçavam no refeitório, porém outras iam a casa durante essa hora e meia. Para as diversas componentes eram reservados 90 minutos, no entanto, não o cumprimos na íntegra para todas elas uma vez que demos uma maior importância ao português e à matemática, por opção da professora titular.

## 2. Fundamentação das opções educativas

Neste ponto apresentamos as opções educativas que foram tomadas durante a PES em contexto educativo do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Note-se que durante a prática uma das principais preocupações foi responder de forma eficaz às necessidades e interesses das crianças, deixando-as participar. Em concordância com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011)

as pedagogias participativas produzem a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promoverem outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno professor.

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

A atividade é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e responder (p.100).

Durante a nossa permanência no contexto da educação pré-escolar procuramos encontrar um ponto de equilíbrio entre os vários modelos curriculares utilizados pela instituição, sendo estes o *High-Scope*, *Reggio Emilia* e *Movimento de Escola Moderna*, uma vez que estes integram aspetos semelhantes no que diz respeito à rotina e à organização do espaço. Corroborando as palavras de Mesquita-Pires (2007) “em Portugal os educadores de infância utilizam diferentes modelos, não se enquadrando a sua acção educativa especificamente em nenhum, adoptando, antes, pequenas especificidades de cada um deles” (p.63).

Relativamente ao modelo curricular *High-Scope*, Oliveira-Formosinho (1996) menciona que

a criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento. Assim é, preciso criar-lhe espaços de actividade auto-iniciada e apoiada, é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento (p.63).

Este modelo defende a sequência de planear-fazer-rever pois

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre a suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para

pensar, tomar decisões e resolver problemas (Hohmann, & Weikart, 2011, p.247).

No que diz respeito ao modelo curricular *Reggio Emilia*, este defende a integração da família conjuntamente com a escola no processo de ensino aprendizagem da criança, uma vez que

exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros (Malaguzzi, 2008, p.75)

Com base neste modelo curricular, durante a nossa intervenção tentámos criar uma interação ativa entre os pais e a escola, posto isto apresentaremos uma experiência de aprendizagem que, pensamos, que se enquadra neste modelo.

O Movimento da Escola Moderna aposta numa educação para todos com o objetivo da criação de

grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interação e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural (Niza, 1996, p.146).

O grupo de crianças do pré-escolar era heterogéneo, isto tornou-se uma mais-valia para o desenrolar das atividades propostas ao grupo, porque existiu mais confronto de saberes entre os níveis de desenvolvimento das crianças. A prática no pré-escolar teve como base estes modelos, tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (ME/DEB, 1997), as Metas de aprendizagem e os projetos curriculares da instituição e de grupo. Posto isto, o projeto curricular da sala tratava-se da exploração de livros de histórias tradicionais. Assim no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita trabalhamos estas histórias, com recurso a diversas estratégias. Durante este período de tempo, preocupámo-nos em trabalhar regras de socialização com o grupo. Assim, para além da criação de situações propícias para desenvolver estas regras, incluímos na sala os instrumentos de pilotagem. Em suma, proporcionámos a criação de oportunidades para todas as crianças participarem no seu processo de ensino aprendizagem, promovemos a autonomia bem como a interação social e o respeito pela igualdade de direitos.

Como refere Marques (1999),

a função do professor deveria ser principalmente a de um organizador dos ambientes físico e social da sala de aula e organizador de experiências sociais fora dela. O desenvolvimento cognitivo da criança origina-se quando ela é activa, não quando o professor o é (p.38).

Nós, enquanto futuras educadoras/professoras, e em situação de formação inicial, também devemos proporcionar momentos em que a criança constrói o seu conhecimento de forma ativa, seguindo assim a linha construtivista de Jean Piaget. Segundo Marques (1999),

o modelo construtivista de Piaget pode caracterizar-se da seguinte forma: na interação sujeito/objecto, ocorrem dois processos, a assimilação e a acomodação, que correspondem à função passiva e à função activa da inteligência... ‘O indivíduo, posto em contacto com o seu ambiente e procurando adaptar-se a ele, interage com ele (através da assimilação e da acomodação), e é assim que lhe surgem os conhecimentos’ (p.34).

Neste sentido as OCEPE (ME/DEB, 1997) dão-nos conta de que devemos encarar a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Uma vez que a Educação Pré-escolar não dispõe de um programa formal, recorreremos às OCEPE, uma vez que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME/DEB, 1997, p.13). Assim, este documento apresenta-nos as áreas de conteúdo a trabalhar em contexto da educação pré-escolar, sendo essas áreas de formação pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão/comunicação que engloba três domínios, o domínio das expressões (plástica, motora, dramática e musical), domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e, por fim, o domínio da matemática.

A área de formação pessoal e social é considerada uma área transversal às outras áreas de conteúdo e, tendo isso em linha de conta, ao longo da prática promovemos atitudes e valores que possibilitassem às crianças crescer enquanto cidadãos. Visto que “esta área corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME/DEB, 1997, p.51).

A área de expressão e comunicação como foi referido anteriormente encontra-se dividida em domínios, assim o domínio das expressões tem como objetivo

diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (ME/DEB, 1997, p.57).

Ainda, no decorrer das nossas práticas, tivemos o cuidado de envolver as crianças em diversas interações com objetos no sentido de exploração do meio físico e social.

Demos também importância à emergência da matemática e à leitura e escrita, não com o intuito de ensinar a criança a ler e a escrever formalmente, mas sim de responder às suas necessidades formativas e interesses pelo código escrito, uma vez que “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (ME/DEB, 1997, p.71).

Na educação pré-escolar é importante a relação que a criança cria com os outros. Assim, devemos envolver a criança a observar e questionar acerca do seu quotidiano para que o possa interligar com suas aprendizagens. No caso da matemática “as crianças vão elas próprias construindo com maior ou menor consistência os conceitos matemáticos na sua vivência do dia-a-dia, cabendo à escola o papel de sistematizar e consolidar esses seus conhecimentos e capacidades espontaneamente desenvolvidas” (Barros, & Palhares, 1997, p.9). Neste âmbito, Barros e Palhares (1997) referem que é importante dar continuidade às estratégias utilizadas na área da matemática ao longo dos ciclos, ou seja,

importa que não exista ruptura entre orientações para o 1.º ciclo do ensino básico para o jardim-de-infância. Estas deverão pronunciar aquelas, de forma a que exista harmonia de métodos no ensino da matemática, ainda que existam óbvias diferenças no desenvolvimento das crianças (p.12).

Relativamente à área de conhecimento do mundo nas OCEPE expressa-se que esta

enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidades que é fomentada e largada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (ME/DEB, 1997, p.79).

Como referem Rodrigues e Vieira (2011)

a educação em ciências tem vindo a ganhar relevo no jardim-de-infância, sentindo-se a necessidade crescente de implementar uma educação rica em actividades experimentais, em metodologias activas, participativas e participadas, de forma a iniciar a sensibilização e o início da construção de conteúdos científicos, a desenvolver o raciocínio, a contribuir para a

compreensão do mundo, a reflectir no que poderá acontecer se se ousar experimentar para conhecer e inovar, a ser autónomo, a cooperar com os outros e a exercer plenamente a cidadania (p.89).

Marques (1999), sustentando-se em Bruner, “acentua a importância da descoberta no processo de construção do conhecimento e a relação entre o conhecimento e a acção” (p.42). Tendo em conta esta linha de pensamento ao longo da prática abordámos as diferentes áreas, tal como os domínios subjacentes. Assim nas experiências de ensino aprendizagem apresentamos algumas atividades organizadas segundo as mesmas, partindo do que as

crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (ME/DEB, 1997, p.19).

Entende-se o 1.º ciclo do ensino básico como uma continuação da educação pré-escolar, visto que

ao lerem o programa do 1.º ciclo os educadores poderão compreender que não há grande diferença entre os princípios e orientações gerais que aí são apresentados e os que podem encontrar nas Orientações Curriculares. Também os professores poderão encontrar, nestas, referências que lhes facilite a compreensão dos objetivos e práticas da educação pré-escolar (ME/DEB, 1997, p.89).

Desta forma os educadores devem promover a continuidade educativa. Segundo o que se expressa nas OCEPE,

é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (ME/DEB, 1997, p.28).

Seguindo a ideia da criança como sujeito ativo no seu processo de ensino aprendizagem, Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que

a maioria das crianças, quando iniciam a escola, já desenvolveram um leque impressionante de capacidades que as ajudam a ter sucesso. Conseguem imaginar e usar estratégias para aprender, memorizar e resolver problemas. Sabem usar a linguagem para mostrar o que sabem, para fazer perguntas e dar respostas, discutir ideias e pedir ajuda. São também, cada vez mais, capazes de controlar o tempo e assumir responsabilidades nos trabalhos escolares (p.446).

Neste enquadramento, o professor deve ter em conta estes aspetos para poder planear atividades que proporcionem aprendizagens significativas às crianças. Para além

disto, na prática, tivemos como suporte para a planificação o programa do 1.º ciclo do ensino básico, as metas curriculares bem como a planificação mensal fornecida pela professora titular da turma. No entanto no decorrer das aulas, o manual escolar escolhido pelo agrupamento de escolas foi um recurso ativo durante a prática, uma vez que a professora titular não o queria dispensar. Constatamos assim que

o manual escolar é um instrumento de trabalho muito importante para professores e alunos, dadas as características muito próprias que possui, e representa um meio privilegiado para estabelecer ligações entre a escola e as famílias... o manual escolar, na planificação do trabalho lectivo, desempenha o papel de orientação, complemento ou substituição dos programas oficiais e, na aula, o uso mais frequente corresponde à apresentação das propostas de trabalho que contém ou ao aproveitamento de imagens, figuras ou diagramas para acompanhar as explicações do professor (Pires, 2009, n.p.).

Assim tentámos interligar o manual escolar com jogos didáticos e materiais manipuláveis, de forma a tornarmos as aulas mais dinâmicas e motivadoras e não nos cingirmos unicamente a um tipo de recurso. Desta forma, o manual foi utilizado para consolidação de conhecimentos bem como suporte de explicação de alguns temas, uma vez que o livro é um dos suportes que as crianças podem voltar a rever o que foi lecionado. Indo ao encontro da linha de pensamento de Brito (1999) consideramos que “através do livro, o aluno terá sempre a possibilidade de se reportar, quantas vezes quiser, ou necessitar, ao conteúdo ensinado na sala de aula” (p.147). Segundo Henson, citado por Pires (2005), existem

três modelos de utilização do manual escolar na sala de aula: (i) utilização do manual escolar como currículo – o manual converte-se na autoridade máxima curricular condicionando as restantes componentes do processo de ensino, substituindo, na prática, as prescrições e recomendações do currículo e dos programas oficiais; (ii) combinação do manual escolar com outros materiais – o manual funciona como um auxiliar do professor na selecção de conteúdos e tarefas, mas o professor determina os tempos e a função do uso desse manual; e (iii) substituição do manual escolar por outros materiais – neste modelo, o professor elabora e aplica as suas próprias planificações, evitando o uso do manual e substituindo-o por outros materiais curriculares geralmente elaborados por si (p.77).

Neste sentido pensamos que ao longo da prática fizemos uma (ii) combinação assertiva do manual escolar com outros materiais. Assim, percebemos que não devemos utilizar o manual escolar como o único caminho para a explicação de conteúdos, mas sim considerá-lo como mais um recurso didático e pedagógico. Uma vez que ao proporcionarmos atividades mais práticas e dinâmicas as crianças demonstram maior

interesse e motivação para participar de forma ativa pois ao incluirmos este tipo de atividades algumas crianças comentaram que gostavam mais de aprender assim. Constatámos pois que o manual não se pode tornar em um recurso sistemático, visto que

o desenvolvimento de experiências em contextos diferentes e em contacto com materiais muito diversos, a criança vai, pouco a pouco, elaborando representações, concebendo alternativas de acção e prevendo (já em plena fase de trabalho a partir da mente) os resultados das suas ações (Zabalza, 1992, p.299).

Temos consciência que através do lúdico proporcionamos um maior espaço de exploração para que as crianças possam construir o seu próprio conhecimento através da interação entre os colegas e o material utilizado. Sobre a organização do espaço Zabalza (1998) menciona que

uma das tarefas fundamentais de um professor(a) de educação infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagem, afinal) (p.53)

Por mais que a fase de descobrimento tenha uma maior evidência na educação pré-escolar acreditamos que este aspeto prevalece durante todo o período de aprendizagem. Assim o professor não se pode esquecer do seu papel de mediador, de orientador da educação das crianças pelas quais é responsável e, como já referimos anteriormente, ao encontramos grupos heterogêneos devemos adaptar a forma como abordamos os conteúdos às necessidades de cada criança, bem como ao seu nível de desenvolvimento.

Pretende-se que o 1.º Ciclo do Ensino Básico se constitua um ciclo de ensino de grande importância na vida de cada criança, uma vez que teoricamente é o primeiro contacto com o ensino formal. Em concordância com Serra (2004)

apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro. Daí a importância de o ensino básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais formais e sistematizadas do ensino básico (p.76).

No 1.º ciclo do ensino básico as crianças ganham competências formalizadas de leitura e escrita, com o início da alfabetização e que as acompanha pelo percurso da vida nos mais variados aspetos.

Corroboramos as palavras de Sim-Sim (2001) quando refere que é

determinante no sucesso da formação para o ensino da leitura que os formandos compreendam, através da consciencialização da sua própria experiência de leitores, o que é que está em causa na aprendizagem da leitura. E é essa consciência que facilitará e alimentará permanentemente o *transfer* para o ensino, na medida em que aprender a ensinar a ler é, também, aprender a ler (p.55).

Por norma no 1.º ano de escolaridade as crianças começam a ler e escrever de uma forma mais frequente, e tomam consciência da relação entre a escrita e a leitura, uma vez que esta é abordada de uma forma mais frequente. Para percebermos melhor esta asserção recorreremos às palavras de Inês Sim-Sim (2009):

o ensino formal da leitura, no início da escolaridade, está intimamente associado à aprendizagem dos caracteres do alfabeto, as letras ou grafemas, os quais representam os sons da fala. Contudo, antes do ensino formal, os aprendizes de leitor já percorreram, desejavelmente, um longo caminho de enamoramento com a linguagem escrita (p.15).

Ou seja, pelo que percebemos das palavras desta autora, as crianças antes de entrarem no ensino formal, portanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no seu meio familiar realizam aprendizagens ao contactarem com o código escrito, através de diversos suportes, e reconhecem-no como algo que transmite informação se for lido, isto é decodificado.

A nossa PES no 1.º CEB decorreu no 1.º ano de escolaridade, como já antes referimos, tornando-se numa mais-valia a nível de preparação profissional, uma vez que pudemos entrar em contacto com diversas estratégias para ensinar uma criança a nível do português, bases tão fundamentais como ensinar a ler e a escrever. Nesta componente do currículo debruçamo-nos sobre a abordagem dos grafemas, fonemas, morfemas, formação de palavras e construção de frases, tendo sido a exploração destes conteúdos com as crianças um dos aspetos importantes na prática. Uma das brochuras elaboradas no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), tendo sido da responsabilidade de Sim-Sim (2009), apresenta que

é crucial que a criança desenvolva um conjunto de capacidades de consciência fonológica que se já revelaram determinantes na aprendizagem da decifração, nomeadamente a capacidade para (i) produzir e detectar rimas; (ii) segmentar frases em palavras (iii) segmentar palavras em sílabas; (iv) aglutinar sílabas em palavras; (v) suprimir e adicionar sílabas em palavras; (vi) identificar sílabas iguais; (vii) identificar sons finais iguais; (ix) identificar sons iniciais iguais; e (x) associar sons a letras (p.2).

Aquando da nossa chegada à turma as crianças já tinham explorado alguns grafemas, essencialmente as vogais e ditongos. Desta forma, a prática iniciou-se com a abordagem das consoantes e sua junção às vogais e ditongos, de forma a conseguirem formar palavras.

Para começar a ensinar a ler e a escrever devemos ter em conta os conhecimentos prévios da criança visto que

aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem) (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p.7).

Ao longo da prática tivemos a atenção de inserir materiais didáticos nas nossas intervenções de forma a complementar e enriquecer as atividades propostas. Como refere Pires (2005) “os materiais curriculares podem ajudar o professor a antecipar e interpretar o que os alunos pensam ou fazem nas actividades da aula, a clarificar conteúdos matemáticos” (p.74).

Segundo o programa do 1.º CEB “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças são muito dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (Ministério da Educação [ME], 2006, p.168). Assim, pensamos que a prática foi caracterizada pelo uso de diversos materiais curriculares, no caso da matemática no 1.º CEB as Barras de Cuisenaire foi um recurso utilizado sistematicamente durante a abordagem de diversos conteúdos, tais como: representação de número, composição e decomposição, maior, menor ou igual e ordem crescente e decrescente.

Sobre a questão de proporcionarmos à criança a manipulação e o contacto com diversos materiais, sustentámo-nos em Zabalza (1992) porque defende que a criança, através da manipulação, constrói o seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja,

o desenvolvimento de experiências em contextos diferentes e em contacto com materiais muito diversos, a criança vai, pouco a pouco, elaborando representações, concebendo alternativas de acção e prevendo (já em plena fase de trabalho a partir da mente) os resultados das suas acções (p.299).

Daqui decorre que consideramos importante orientar a criança para contactar com diversos materiais e, através da manipulação e exploração, podermos contribuir

para o enriquecimento do seu processo de ensino aprendizagem, e de uma forma significativa.

Para além da interação com os objetos as crianças necessitam de criar interações com o *outro* e com o meio envolvente. Roldão (1994), seguindo a perspectiva de Dewey, refere que

as crianças deveriam manipular materiais antes de lidarem com outro género de abstracção ou reflexão; deviam explorar fisicamente o meio local para se compreenderem ‘a si próprias e ao mundo’, deveriam adquirir conhecimentos sobre a comunidade local antes de obterem informações sobre diferentes mundos e povos (p.74).

Em concordância com a autora citada, este tipo de atividades, através da exploração do *eu*, e do mundo, proporciona à criança uma aprendizagem ativa e significativa.

Roldão, citada por Mateus (2001), menciona que

‘do eu para os outros’: parte da (...) compreensão de si próprio e da percepção da sua experiência como indivíduo para a compreensão e análise dos outros, das situações e papéis sociais, das instituições e quadros globais’. Percepciona os seus próprios sentimentos e a sua auto-imagem, incorpora o (...) conhecimento dos outros através de várias instâncias sociais que funcionariam como círculos concêntricos: família, grupo de pares, escola, comunidade, instituições, nação (p.67).

Desta forma, é necessário partirmos do conhecimento do *eu* para o *outro*, uma vez que é importante conhecermo-nos a *nós próprios* para podermos compreender melhor o que nos rodeia. Assim, através do diálogo partimos dos conhecimentos prévios das crianças, sendo que utilizamos várias vezes o debate nesta componente curricular. As crianças, ao partilharem ideias, emoções e experiências acabam por criar momentos de interação e, com isso, dar oportunidade aos colegas de conhecerem outras vivências.

Ao longo da prática educativa também foi nossa intenção preparar as crianças para a vida em comunidade, como futuras cidadãs, ajudando-as a construir valores, regras de convivência e autonomia na tomada de decisões e resolução de conflitos. Através da observação no início da prática verificamos vários comportamentos e atitudes das crianças. Segundo Estrela (1994) “a observação também tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação ‘situada’ desses comportamentos” (p.18). Neste sentido, a observação das diversas reações das crianças, perante algumas situações, fez-nos perceber o porquê de tal comportamento, fosse ele positivo ou negativo, o que fez

com que, mais tarde, ao planificarmos as nossas atividades tivéssemos em conta o que aprendemos sobre as crianças através da observação.

Depois da observação foi-nos dada a possibilidade de realizarmos a intervenção em contexto. Para tal, tivemos de atender antecipadamente à planificação. Sobre este documento orientador da ação Arends (2008) menciona que “as planificações diárias esboçam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a utilizar, as actividades e os passos específicos para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p.118). Ao estruturarmos uma planificação para além dos descritores de desempenho que se pretende que cada criança alcance devemos ter em atenção a forma como vamos abordar os temas. Sobre a planificação Zabalza (2003), sustentado em Escudero, diz-nos

tratar-se de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (pp.47-48).

Durante a formação inicial de professores, fase na qual nos encontramos, a planificação constituiu-se como um recurso fundamental para a prática, uma vez que nos ajudou a orientar e a organizar as atividades de forma mais estruturada, bem como a antecipar e a prever os resultados esperados no desenvolvimento das atividades.

Na planificação é necessário ter em conta os diferentes momentos de trabalho, em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente, isto porque se promovem diferentes tipos de interações.

Ao longo da prática, apesar de algumas resistências encontradas nos contextos para podermos abordar os temas de uma forma mais dinâmica para proporcionarmos os diferentes tipos de interações, pensamos que conseguimos ultrapassá-las. Sustentámo-nos em alguns autores (Alsina, 2004; Hohmann, & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 1996, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Roldão, 1994; Zabalza, 1992) que fundamentaram a prática e que nos possibilitaram ir ao encontro de atividades lúdicas que pretendíamos proporcionar às crianças. Desta forma, levámos a criança a construir aprendizagens significativas, sendo que consideramos que é através da descoberta que estas constroem o seu próprio conhecimento. Consideramos atender a atividades lúdicas porque a “brincar” também se aprende, uma vez que os objetos, se manipulados, têm um significado diferente para a construção de conhecimentos por

parte das crianças. Segundo Jean Piaget, citado por Hohmann e Weikart (2011), “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (p.19). Neste sentido cabe ao professor/educador proporcionar momentos de interação da criança com o mundo, visto que este deve ser conhecido como orientador/mediador no processo de ensino aprendizagem da criança. Como refere Sanches (2012), “o papel a assumir pelos educadores é o de responsáveis pela qualidade das aprendizagens, pelos processos de apropriação, reflexão e construção pessoal dos saberes, bem como de facilitadores desses mesmos processos” (p.75).

Sanches (2012) menciona ainda que o professor deve possuir um conjunto alargado de competências

atendendo a quatro dimensões inter-relacionadas: a profissional, social e ética; a de desenvolvimento e aprendizagem; a de participação na escola e de relação com a comunidade e a de desenvolvimento profissional ao longo da vida, constituindo no seu conjunto o suporte de base para agir e reagir de forma adequada perante as complexas situações que apresenta a prática profissional docente (p.132).

Ao longo da prática educativa pensamos ter atingido algumas das competências mencionadas. Qualquer uma das atividades por nós apresentadas foi sempre com o intuito de criar oportunidade de aprendizagens significativas e construtivas para ampliar o conhecimento da criança. Tal sucesso das aprendizagens adquiridas pelas crianças resulta da execução das mesmas em diferentes contextos.

Na verdade, concordamos que

é fundamental que as tarefas sejam propostas sem ambiguidade e de uma forma simples e clara, com o intuito de não provocar nos alunos a dúvida sobre o que é pretendido nas actividades (...) o professor deve ter em conta: procurar fazer a gestão do tempo que destina a cada unidade de trabalho, deverá criar situações problemáticas, motivadoras e desafiantes, algo que estimule realmente a criança (...) é fundamental que o professor atenda às bases culturais de cada aluno e também aos seus pré-requisitos para que nenhuma criança se sinta incapaz de realizar a tarefa (...) durante o processo do trabalho o professor deverá ser o monitor dos grupos, potencializando a dinâmica grupal e intervindo sempre que necessário (Alonso, & Roldão, 2005, p.146).

O professor enquanto mediador de conhecimento deverá estar apto para proporcionar às crianças momentos que favoreçam o seu processo de ensino aprendizagem. No entanto como nos diz Shulman, citado por Mesquita (2011), “ser professor é termos que nos readaptar todos os dias aos alunos que temos à frente, às

situações de aprendizagem” (p.89). Campos, citado por Mesquita (2011), apresenta-nos o professor

como um profissional cujo conhecimento específico da profissão encontra na investigação uma das suas referências, que constrói as suas práticas de modo adequado à especificidade de cada contexto e à singularidade de cada situação (*professor como problema solver*), que reflete sobre a sua prática apoiando-se na investigação e que participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (p.28).

Isto pressupõe que os professores/educadores devem usufruir de uma formação contínua pois trata-se de um conhecimento em constante construção. Segundo Mesquita-Pires (2007)

a formação contínua apresenta-se como o último momento formativo e o mais longo no percurso profissional do professor (...) o professor fica mais liberto para problematizar a sua actuação, experimentar novas metodologias ou processos de ensino e de interagir com os seus pares, concebendo-se esta fase uma aprendizagem ao longo da vida (p.58)

O mesmo se espera do educador de infância enquanto profissional, “deseja-se que os educadores de infância alarguem de uma forma contínua os seus conhecimentos, aperfeiçoando a sua acção e redefinindo a sua concepção de educação de infância numa filosofia de evolução constante” (Mesquita-Pires, 2007, p.103)

A formação de um professor/educador a nível prático inicia-se com a formação inicial sendo esta a fase onde o futuro professor assimila conhecimentos e onde começa por realizar as suas práticas de ensino (Mesquita, 2011).

Assim a nossa formação inicial caracteriza-se pelo início da prática pedagógica, neste caso ainda como estagiários. Mesquita-Pires (2007) refere que a prática pedagógica trata-se de “um momento de auto-descoberta, de alteração de condutas pessoais” (p.135). Uma vez que é com o início da prática pedagógica que entramos em contacto com a realidade educativa.



### **3. Descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem**

Neste ponto abordamos algumas experiências de aprendizagem realizadas ao longo da PES nos contextos educativos de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. No decurso da prática pedagógica procuramos planificar tendo em conta as necessidades formativas e interesses das crianças, para que o processo de ensino aprendizagem fosse enriquecedor e proporcionasse às crianças aprendizagens significativas.

Relativamente ao contexto pré-escolar, por não ter que obedecer a um programa fixo, fez com que nos proporcionasse uma maior flexibilidade para trabalhar as mais variadas áreas de conteúdo de forma interligada e ter em conta o desenvolvimento da criança, bem como os seguintes documentos orientadores: OCEPE, metas de aprendizagem, brochuras e os projetos curriculares da instituição e de grupo. Em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, devido à existência de um programa, e a preocupação que a professora titular demonstrava em o cumprir, tornou-se mais difícil realizar experiências de aprendizagens interligadas entre as diferentes componentes curriculares. Desta forma, optámos por, nas experiências de ensino aprendizagem, abordar diferentes atividades para cada componente curricular. Não utilizamos uma ordem especial para apresentar as nossas experiências de aprendizagem, optámos sim por descrever e analisar experiências de aprendizagem diversificadas.

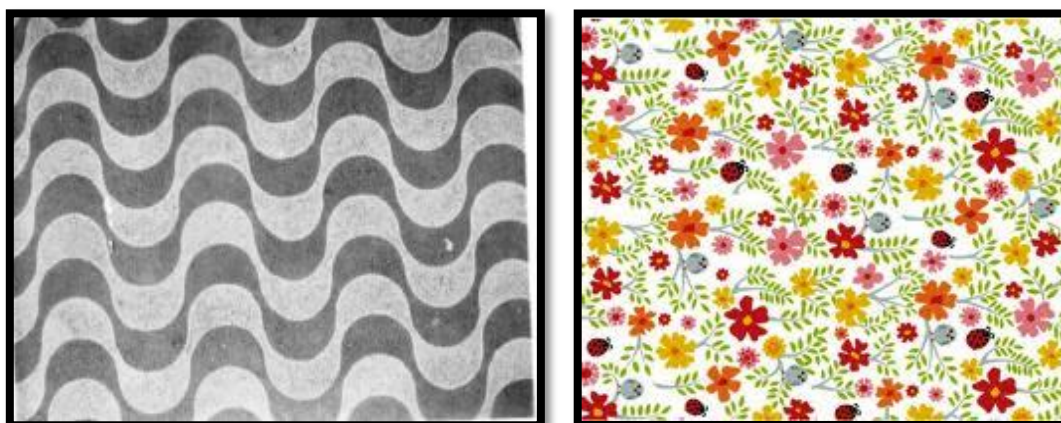
#### **3.1. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no contexto da educação do pré-escolar**

##### **3.1.1. Experiência de ensino aprendizagem: os padrões**

Aquando da nossa chegada à sala dos 4 anos de idade a educadora cooperante estava a trabalhar algumas noções matemáticas com as crianças, assim pudemos verificar algumas dificuldades que as crianças tinham acerca das sequências e padrões, pois não sabiam identificar uma sequência como algo contínuo e um padrão como algo que se repetia. Tendo em conta estes aspetos a nossa intervenção, neste domínio, iniciou-se pelo tema, sequência e padrões, visto que este era um tema de interesse por parte das crianças, e porque a relação dos padrões com o quotidiano era explícita embora tivessem dificuldades, como se disse, na sua identificação. Assim pretendíamos que as crianças desenvolvessem capacidades visuais, a partir de tarefas de padrões em

contextos figurativos e passassem a identificar propriedades das figuras através da observação e comparação para mais tarde poderem estabelecer critérios de seriação.

A prática iniciou-se com a abordagem da noção de padrão, visto que os padrões, em contexto pré-escolar, ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático uma vez que “apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio” (ME/DEB,1997, p.74). Através do recurso *Three Bear Family Counters*, iniciamos a abordagem ao tema referido. Sendo este material constituído por ursos pequenos de vários tamanhos e cores foi uma mais-valia para revermos alguns conceitos, com as crianças, nomeadamente tamanhos. No entanto, devido à utilização dos mesmos objetos, para abordar duas noções diferentes no mesmo dia, as crianças confundiram-se e não conseguiram entender o que realmente seria um padrão, pois não o conseguiam identificar e construir através deste recurso. Criou-se a necessidade de abordar novamente o tema de uma forma mais apropriada, de maneira a que as crianças entendessem o que era realmente um padrão. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas”, ou seja, devemos partir do quotidiano das crianças para que estas possam consolidar melhor as noções matemáticas inerentes (ME/DEB, 1997, p.73). Assim, a segunda abordagem sobre o tema foi iniciada a partir da exploração de imagens de diversos padrões existentes no quotidiano das crianças, como por exemplo a calçada portuguesa (*vide* figura 8) e um padrão de flores (*vide* figura 9).



**Figuras 8 e 9.** Padrão da calçada e das flores

As crianças tiveram a oportunidade de explorar e só depois referir o que visualizaram, bem como colocar algumas questões ou até mesmo referir regularidades existentes nas imagens. Por exemplo, algumas crianças referiram que havia sempre algo que se repetia. Anotamos o seguinte diálogo criado no início da atividade:

- *Hoje trouxe várias imagens e gostava que me dissessem o que veem nas imagens.* (educadora estagiária)
- *Esta tem muitas flores.* (Rita)
- *E como são as flores? São todas iguais?* (educadora estagiária)
- *Não! São de cores diferentes.* (Eva)
- *Tem umas que são pequenas.* (Pedro)
- *E não! Tem flores iguais.* (Teresa)
- *E quais são as flores iguais Teresa?* (educadora estagiária)
- *Então tem umas cor-de-rosa, vermelhas, amarelas...*
- *Assim temos várias flores de cores iguais?* (educadora estagiária)
- (silêncio) - *Olha as vermelhas tem sempre e das outras cores também.* (Luísa)
- *Tem sempre as mesmas flores* (Guilherme)

(Nota de campo n.º1, 7 de maio de 2013)

Percebemos que, através deste diálogo, as crianças começaram a olhar para as imagens apontando as suas semelhanças e diferenças, salientando o que se repetia, tornando-se numa mais-valia para poderem entender uma sequência e um padrão. Depois da exploração das imagens as crianças começaram a entender o padrão como algo que se repete, como podemos verificar no diálogo. Tendo em conta a faixa etária das crianças, devemos ter em consideração que a formação de padrões com crianças mais pequenas deve envolver poucos elementos diferentes, de modo a que estas tenham maior facilidade em encontrar as regularidades subjacentes. De forma a verificarmos se realmente as crianças estavam a entender o que seria um padrão, realizamos uma caça ao padrão pela sala. No decorrer da atividade as crianças foram agrupando na área de acolhimento os mais variados objetos. As crianças tinham sempre o cuidado de se dirigir a nós e justificar o porquê da sua escolha. Com isto, pudemos verificar que realmente as crianças já começavam a entender o padrão como algo que se repetia. No desenrolar da atividade uma criança trouxe o telefone fixo que se encontrava na área da casa para o pé dos restantes objetos sem querer justificar a razão de o ter colocado ali. Então dirigimo-nos à criança e questionámo-la sobre o porquê de o ter selecionado. De seguida apresentamos o diálogo:

- *Guilherme porque colocaste ali o telefone?* (educadora estagiária)
- (O Guilherme permaneceu em silêncio)
- *Qual foi o padrão que encontraste no telefone?* (educadora estagiária)
- *Nos números!* (Guilherme)

- *Então e os números são um padrão?* (educadora estagiária)
- *Sim!* (Guilherme)
- *Aí sim!? Porquê?* (educadora estagiária)
- *Porque os números depois repetem.* (Guilherme)
- *Repetem como?* (educadora estagiária)
- *Repete depois do 9 vem os outros.* (Guilherme)

(Nota de campo n.º 2, 7 de maio de 2013)

Neste registo podemos verificar que uma das crianças associou o padrão aos números naturais uma vez que estes se repetem e não se cingiu unicamente aos padrões visualizados no início da atividade. Depois de recolhidos vários padrões pela sala as crianças explicaram e mostraram aos colegas porque tinham escolhido aqueles objetos, criando-se um debate entre elas acerca dos padrões escolhidos. O facto de uma criança nos ter apresentado o telefone obrigou-nos a mostrar e estudar algumas sequências que envolveram padrões de repetição e de crescimento com o intuito que esta reconhecesse, descobrisse, continuasse, completasse e generalizasse padrões. Por fim, pudemos verificar que deveríamos inicialmente mostrar e explorar com as crianças os padrões existentes no seu quotidiano colocando questões sobre o que as crianças observaram e, só depois, passar para a exploração com outros materiais como os *Three Bear Family Counters*. Como se refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) “a aprendizagem da matemática implica que: o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (ME/DEB, 1997, p.74). Neste caso, apercebemo-nos que o diálogo e exploração sobre os padrões foi essencial para que as crianças realmente compreendessem a noção de padrão, uma vez que, em contexto pré-escolar os padrões ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Neste sentido, “apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio” (ME/MEB, 1997, p.74).

Após o debate apresentámos às crianças um cesto com alguma variedade de fruta, o que criou algum espanto por parte das mesmas, uma vez que não percebiam o porquê de terem frutas na sala. Neste sentido proporcionarmos às crianças um momento de exploração e visualização das mesmas. As crianças comentaram acerca dos nomes das frutas e quantidades. Após a apresentação das frutas existentes no cesto demos início a uma sequência, visto que nesta fase de iniciação é necessário pré-estabelecer uma regra, para que as crianças pudessem dar continuidade à mesma. Primeiramente só com duas variedades de fruta e depois com três e quatro. As crianças vinham dar

continuar à sequência, colocando as frutas de acordo com as regras pré-estabelecidas. Neste processo pretendia-se que a criança descobrisse os padrões presentes na sequência iniciada e a partir daí fizesse as suas generalizações, colocando as frutas por ordem como podemos verificar na figura 10.



**Figura 10.** Criança a construir uma sequência

Com o desenvolvimento da atividade as crianças tiveram oportunidade de criar as suas próprias regras para a formação de outras sequências. Neste momento surgiram sequências interessantes e diferentes das já trabalhadas anteriormente com duas ou três peças de fruta. Assim as crianças puderam explorar as mais variadas situações, nomeadamente, a sequência das cores dos frutos, o número de frutos que tinha cada um das sequências construídas, dar continuidade à sequência para a direita e para a esquerda e descoberta de frutos tapados pela professora com um cartão.

No decorrer da PES as crianças recorriam várias vezes aos padrões, mencionando que o estavam a fazer, isto acontecia, na pintura com as cores, uma vez que as crianças criavam a sua própria regra para criar um padrão, ou até mesmo no trabalho das áreas. Segundo Hohmann e Weikart (2011)

através da aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem

activa vem da iniciativa pessoal. As crianças agem no seu desejo inato de explorar (p.5).

Um dos casos mais notáveis foi uma criança que na área da formação de palavras que era composta por um quadro magnético e cartões de várias cores, realizou um padrão tendo em conta as cores dos cartões e mesmo as letras neles impressos como podemos observar na figura 11.



**Figura 11.** Padrão realizado por uma das crianças por iniciativa própria

A criança após a realização do padrão de forma autónoma, chamou-nos para nos dar a conhecer o seu padrão, criando-se o seguinte diálogo:

- *Liliana olha o que fiz!* (Guilherme)
- *Então diz-me lá o que é isso?* (educadora estagiária)
- *Um padrão!* (Guilherme)
- *Um padrão?! Porquê?* (educadora estagiária)
- *(Silêncio) Tem sempre letras e cores! Repete!* (Guilherme)

(Nota de campo n.º 3, 8 de maio de 2013)

Com estas atitudes por parte das crianças, pudemos verificar que realmente os objetivos pretendidos com as atividades acerca do tema foram alcançados, uma vez que as crianças já identificavam um padrão e estabeleciam critérios de seriação a partir da observação e comparação de diversos objetos. Neste sentido

o estudo dos padrões ajuda as crianças a ver relações, encontrar conexões, estabelecer generalizações e a fazer conjecturas, para além de sustentar um tipo de pensamento matemático que ajuda as crianças a resolverem problemas e a pensar de forma abstrata (Palhares, & Mamede, 2002, pp. 108-109).

Depois de finalizadas as atividades acerca dos padrões as crianças questionavam o que iríamos fazer com a fruta, porque era muita, se iríamos levar tudo para casa. Nas OCEPE expressa-se que

a área de Conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber 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 (ME/DEB, 1997, p.79).

Entretanto decidimos não responder a todas as questões para que as crianças, durante a apresentação do cartaz com o poema da salada de frutas, de autor desconhecido (*vide* figura 12), chegassem à conclusão do que iríamos realmente fazer com a fruta.



**Figura 12.** Poema da salada de fruta

Este poema para além de servir como base para as atividades posteriormente desenvolvidas, proporcionou às crianças a interação com a leitura do suporte escrito. Assim “a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliteraões e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (Sim-Sim, 2007, p. 55). Neste caso fomos nós a ler às crianças o poema. “O educador deve introduzir o

poema lendo-o de forma clara, bem ritmada e bem silabada tendo em atenção a métrica” (Amaral, et al., 2014, p. 10). Assim uma boa leitura pode suscitar nas crianças um maior interesse pelo texto lido. No final da primeira leitura do poema as crianças demonstraram interesse em memorizar o poema justificando que seria para recitar aos colegas e familiares. A memorização, de alguns textos, são atividades que “nunca devem ser impostas como uma obrigação penosa. Pelo contrário, devem ser apresentadas como momentos de alegre diversão, tendo em conta as características dos alunos” (Amaral, et al, 2014, p.10). A leitura do título fez com que as crianças descobrissem o que iriam fazer realmente com a fruta, sendo que algumas referiram que seria salada de fruta. Após a leitura e exploração do poema criou-se o seguinte diálogo:

- *Liliana, vamos fazer salada de fruta?* (Eva)
- *Ainda não sei bem se vamos, o que acham?* (educadora estagiária)  
(as crianças permanecem em silêncio)
- *Vocês querem fazer salada de fruta é?* (educadora estagiária)
- *Sim!* (coro)
- *Mas o que é salada de fruta?! Eu não sei!* (educadora estagiária)
- *A minha mãe faz, tem muitas frutas!* (Teresa)
- *A minha mãe também, mas eu não gosto de quivi!* (Ricardo)
- *Leva muitas frutas?! Mas como assim? Como estão no cesto? Inteiras?* (educadora estagiária)
- *Não!* (coro, risos)
- *Tens que cortar!* (Eva)
- *Lá em casa o pai deita sumo!* (Eva)
- *Então vocês já fizeram salada de frutas?!* (educadora estagiária)

(Nota de campo n.º 4, 7 de maio de 2013)

Neste diálogo podemos verificar que as crianças já se haviam apercebido que iríamos confeccionar uma salada de fruta.

As OCEPE referem que

a área do Conhecimentos do Mundo inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo, por exemplo: saber nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios, utilizar objectos para construir novas formas, reconhecer e nomear diferentes cores, sensações e sentimentos (ME/DEB, 1997, p.81).

Desta forma, as crianças tiveram a oportunidade de explorar melhor as frutas, formando-se um diálogo em torno de algumas características da fruta, bem como a sua forma cor, cheiro e tamanho. Relativamente ao cheiro, a laranja foi das frutas que mais despertou este sentido nas crianças, devido ao seu cheiro ser mais intenso. De resto, as crianças compararam o quivi com a forma de um ovo, a laranja e a maçã com uma bola.

Entretanto para a confecção da salada de fruta, falámos sobre as regras e cuidados a ter para sua confecção. No entanto, as crianças demonstraram saber muitas delas, visto esta ser uma atividade que as crianças costumam realizar com alguns familiares nomeadamente a sua mãe, pois já enumeraram alguns cuidados a ter e modos de a confeccionar. As OCEPE expressam que

os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo”, já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo homem, com se usam e manipulam os objectos (ME/DEB, 1997, p. 79).

Assim os educadores devem partir dos conhecimentos já adquiridos pela criança fora da escola, uma vez que a criança está em constante exploração e descoberta do mundo.

A confecção da salada de fruta foi realizada na cantina da instituição para que as crianças tivessem as condições necessárias para sua realização. Assim tiveram oportunidade de descascar e cortar algumas frutas, como por exemplo a banana. No entanto tivemos o cuidado de as crianças só cortarem a fruta mais mole, uma vez que nesta idade estão a começar a ganhar destreza manual, ou seja, a desenvolver a sua motricidade fina, é importante que as crianças entrem em contacto com os utensílios utilizados (facas, garfos, taças, pratos) como nos referem as OCEPE (ME/DEB, 1997)

De forma, a proporcionarmos uma maior segurança ao longo da confecção da salada de fruta, uma vez que as crianças utilizaram uma faca com pouco corte. Finalizada a confecção da salada de fruta, esta foi distribuída pelas restantes salas na hora do lanche e assim incentivado as crianças para a partilha e interação com os outros grupos. Com esta atividade, para além de se promover o hábito de uma alimentação saudável, tínhamos como objetivos a interação da criança com os alimentos e suas diferentes características, bem como, a interação de grupo e a interiorização de regras necessárias para a realização da mesma. Neste sentido podemos afirmar que as crianças corresponderam às nossas expectativas no que diz respeito ao envolvimento e motivação no decorrer da atividade, uma vez que a confecção de salada de fruta já seria uma atividade realizada num ambiente familiar.

### **3.1.2 Experiência de ensino aprendizagem: a história do meu fantoche!**

O dia mundial do livro em 2013 celebrou-se a 23 de abril, assim organizámos com as crianças uma visita ao Espaço Lúdico para a infância (ELI) da Escola Superior

de Educação de Bragança (ESEB) de forma a conhecerem os diversos tipos de livros existentes. Neste sentido as crianças passaram a conhecer o livro digital até então desconhecido.

O espaço lúdico para a infância da ESEB tem como objetivo apoiar professores, alunos e instituições para a promoção da atividade lúdica. Assim este espaço para além de proporcionar a requisição de diversos materiais pedagógicos (livros, fantoches e jogos), organiza atividades direcionadas ao público infantil, desde a exploração de livros, manuseamento de fantoches e outros materiais bem como a interação com as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Nesta atividade para além das crianças explorarem alguns livros existentes no ELI, tiveram oportunidade de explorar o espaço e os vários objetos neles existentes desde brinquedos, fantoches, entre outros. Este espaço dispõe de mais ou menos 170 fantoches em exposição, neles podemos encontrar as figuras mais conhecidas das histórias infantis. Durante a reflexão com as crianças acerca da visita para além dos livros muitas crianças referenciaram o fantoche como algo importante no espaço como podemos verificar na figura 13.

**Cláudia :** Gostei daquela mesa da cozinha, dos fantoches e dos livros;

**Zé :** Gostei dos livros e dos fantoches;

**Rita :** Gostei da cozinha e dos fantoches;

**Francisca :** Gostei das bonecas e dos jogos;

**Leonor :** Gostei das bicicletas e dos livros;

**Guilherme :** Gostei dos jogos e dos fantoches;

**Teresa :** Gostei das bicicletas, da casa, dos livros e do arco-íris da parede;

**Tiago :** Gostei dos carros, da cozinha e dos livros;



**Catarina :** Gostei da cozinha, da bicicleta e do fantoche Leão;

**Eva :** Gostei da cozinha, dos livros e dos fantoches;

**Tânia :** Gostei dos fantoches, livros e da cozinha;

**Luísa :** Gostei dos livros, da casinha e dos fantoches;

**Ricardo :** Gostei do jogo do crocodilo e a boca do crocodilo não abria;



**Figura 13.** Registo das vozes das crianças acerca da visita de estudo ao ELI

Desta reflexão nasceu a ideia de cada criança criar um fantoche, uma vez que Rodrigues (2012), sustentada no Guia das Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar, refere que

O processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se, para além de: canalizar a imaginação infantil; descarregar tensões emocionais; resolver conflitos de ordem afetivo-emocional; ampliar as experiências; ampliar o vocabulário; desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a perceção da relação entre causa e efeito, a perceção do BEM e do MAL, de outros valores e o interesse por histórias e teatro (p.1).

A ideia de construírem um fantoche seria de as crianças o realizarem tendo em conta o seu autorretrato e as suas características, mas muito rapidamente elas próprias preferiram realizar o fantoche como uma personagem fictícia sem ter em conta as características delas próprias. Assim anotamos os seguintes comentários:

- *Meninos lembram-se de quando fomos à minha escola? E das coisas que mais gostastes?* (educadora estagiária)
- *Sim!* (coro)
- *Eu já não sei mas acho que não gostastes dos fantoches pois não?* (educadora estagiária)
- *Eu gostei sim dos fantoches!* (Pedro)
- *Ai gostaram? Pronto! E então por acaso sabeis o que tenho aqui?* (Mostramos um fantoche construído por nós) (educadora estagiária)
- *Um fantoche!* (Eva)
- *E querem ter um fantoche?* (educadora estagiária)
- *Sim!* (coro)
- *Eu pensei que podiam construir um fantoche!* (educadora estagiária)

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

Tendo em conta, estes registos podemos inferir que as crianças gostam de realizar tarefas com as suas sugestões e escolhas. Os educadores têm que estar preparados para saber adaptar a planificação em concordância com as escolhas das crianças. Se as crianças se sentirem integradas neste processo demonstram maior motivação e empenho na realização das atividades. Como nos referem Hohmann e Weikart (2011)

num ambiente de aprendizagem pela acção, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia. As crianças são activas na escolha dos materiais, das actividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são activos na forma de apoiar e de participar nas experiências de grupo e na sua concretização. Crianças e adultos tomam iniciativa e respondem às iniciativas

uns dos outros, alicerçando as suas interações nas ideias, sugestões e acções de todos e de cada um. Esta relação recíproca de dar e receber é o motor do ensino e da aprendizagem (p.51).

Considerando a escolha das crianças foi-lhes proposto que levassem o seu fantoche para casa, lhe dessem um nome e construíssem uma história com a ajuda dos pais, para mais tarde cada uma apresentar o seu fantoche e a sua história ao grupo, com o objetivo de criar uma ligação mais ativa da família com a escola. Isto por concordarmos com o facto de que “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” (Diogo, 1998, p.17).

Para a construção do fantoche utilizamos diversos materiais, como embalagens de leite pequenas, já devidamente cortadas, papel crepe, lã de vários tons, olhos, boca, cola e tesoura. As crianças começaram por cortar o papel crepe em pedaços pequenos (*vide* figura 14) para, mais tarde, ser fácil colar na embalagem (*vide* figura 15), de forma a isolar toda a parte visível da embalagem. Após a colagem do papel crepe as crianças, com alguma ajuda, colaram o cabelo (*vide* figura 16). Algumas optaram por usar um único tom de lã, outras preferiram misturar os tons de lã para o tornar único (*vide* figura 17).



**Figuras 14 e 15.** Crianças a cortar e a colar o papel crepe



**Figura 16.** Criança a colar a lã no fantoche para fazer o cabelo



**Figura 17.** Fantoche construído por uma das crianças

As OCEPE mencionam que na expressão plástica “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”, uma vez que “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (ME/DEB, 1997, p.61).

Relativamente ao texto que foi proposto às crianças realizarem com os pais em casa, foi enviado um recado conjuntamente com o fantoche construído pelas crianças de forma a sensibilizar os pais para a realização da atividade e dar conhecimento acerca da atividade pretendida que seria a construção da história sobre o fantoche.

No entanto, houve pouca adesão por parte dos pais, ou porque não perceberam o que era para fazer ou porque não tiveram um momento oportuno para fazê-lo com as crianças, e acabaram por se esquecer. No entanto, quatro encarregados de educação participaram e demonstraram interesse na realização da atividade e na prestação dos seus filhos ao contar a história pedindo até para as afixar no placar. Relativamente às crianças que participaram, estas demonstraram orgulho em ter realizado algo em casa com os pais para poderem mostrar aos colegas. As que não realizaram a história tentaram dar uma explicação para não o terem feito, enumerando algumas características do seu fantoche e assim participar na atividade.

No que diz respeito à exposição oral das crianças, apesar de todo o entusiasmo, mostraram-se envergonhadas ao contar a história, pedindo para que a educadora lesse o que os pais escreveram. Durante a leitura, e para que houvesse intervenções por parte das crianças, expusemos algumas questões, tal como se o nome do fantoche era mesmo aquele, ou porque é que o fantoche não fazia algo diferente. Neste sentido as crianças começavam por explicar aos colegas a sua história acabando por, oralmente, contá-la de uma forma mais espontânea. Na figura 18 apresentamos uma das histórias co-construídas pelas crianças.

### **A Menina do Leite**

Olá. Esta é uma história de uma menina chamada Bia.

Era a primeira vez que a Bia ia à cidade para vender o leite da sua querida vaquinha.

Vestiu a sua melhor roupa, um lindo vestido azul, e partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça.

Ao caminhar, o leite chacoalhava dentro da lata. A menina também, não conseguia parar de pensar: “Vou vender leite e comprar ovos, vai ser uma dúzia.”

“Depois choco os ovos e ganho uma dúzia de pintainhos.”

“Quando os pintainhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas.”

“Vendo os galos e crio as galinhas, que são ótimas para porem novos ovos.”

“Choco os ovos e terei mais galos e galinhas.”

“Depois vendo tudo e compro uma cabritinha e algumas porcas.”

“Se cada porca me der três leitõezinhos, vendo dois, fico com um g...”

A menina estava tão distraída em seus pensamentos a planear aquilo tudo, que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e caiu!

Lá se foi o leite branquinho pelo chão. E os ovos, os pintainhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõezinhos foram todos pelos ares.... Ohhh....

**Figura 18.** História construída por uma das crianças com os pais

Durante a exploração desta história criou-se o seguinte diálogo:

- *Então Tânia como se chama o teu fantoche?* (educadora estagiária)
- *É a Bia.* (Tânia)
- *O que é que ela fazia?* (educadora estagiária)
- *Vendia coisas, mas queria sempre tudo!* (Tânia)
- *Como assim queria sempre tudo?* (educadora estagiária)
- *Não é assim! Ela quis sempre mais do que tinha.* (Francisca)
- *Ela perdeu tudo e ficou sem nada!* (Eva)
- *O meu fantoche era pobre, não tinha dinheiro para comer! Mas depois deram-lhe bastante dinheiro e já comprou muitas coisas para ele! Um casaco, vestidos, cinto...* (Tânia)

Com a leitura da história e respetiva exploração entendemos que os pais tiveram como objetivo transmitir valores, e através da reflexão, verificou-se que as crianças receberam as mensagens.

Ao passarmos à leitura de outra história uma das crianças tomou a iniciativa e disse que contava a sua história sozinha. Pudemos verificar que o início da história contada estava de acordo com o que estava escrito. Como a história era pequena, a criança demonstrou a sua criatividade e continuou-a dando-lhe um final diferente. Enquanto contava estava sempre a manusear o seu fantoche como se fosse ele próprio a contar a história. As OCEPE referem que no domínio da expressão dramática devem ser utilizados “fantoques, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de ‘um outro’, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias” (ME/DEB, 1997, p. 60).

Na reflexão com a educadora cooperante verificámos que os pais tiveram o cuidado de construir uma história com os filhos por forma a transmitir uma mensagem, para que as crianças entrassem em contacto com valores como a humildade e a amizade. Segundo Sanches (2012) “a família e em particular os pais, constituem a principal âncora para a estruturação de atitudes, construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades e das predisposições essenciais para aprender a exercer a cidadania” (p.86). As histórias tornaram-se assim, uma mais-valia para o decorrer da atividade porque suscitaram várias conversas acerca de atitudes, objetivo presente na área de conteúdo de formação social e pessoal. Esta área de conteúdo “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME/DEB, 1997, p. 51).

A área de formação pessoal e social trata-se de uma área que é trabalhada ao longo da educação pré-escolar. Na verdade “há atividades mais susceptíveis de gerar interação com os colegas do que outras. A forma como os professores planificam e dispõem o ambiente e as actividades lúdicas influencia as oportunidades das crianças de adquirir e praticar competências sociais” (Katz, & McClellan, 1996, p.43). Uma vez que é nesta etapa da vida da criança que devemos proporcionar momentos em que esta desenvolva regras de convivência, ou seja, normas de conduta na relação com os outros

e com o meio como ser autónomo, e que seja capaz de resolver os seus próprios conflitos.

Para além destes aspetos tivemos como objetivos para a construção da história, criar uma ligação ativa entre a escola e os pais, tal como as crianças entrarem em contacto com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

### **3.1.3 Experiência de ensino aprendizagem: o meu nome!**

Na Educação Pré-escolar pretende-se que as crianças no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita entrem em contacto com o código escrito em diversos formatos. Na Educação Pré-escolar em Portugal sempre se deu muita importância à linguagem oral e abordagem à escrita. Como nos referem as OCEPE

a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º ciclo do ensino básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (ME/DEB, 1997, p.65).

Desta forma, durante a PES tentámos explorar o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita nas atividades planeadas, uma vez que verificamos que as crianças apresentavam dificuldades no reconhecimento e imitação do código escrito, ou seja, algumas crianças já eram capazes de reconhecer o seu nome em formato escrito e desenhá-lo, enquanto outras demonstravam um certo descontentamento por não saberem assinar os seus trabalhos.

Iniciámos a atividade com a audição de uma música presente no CD *O panda vai à escola – ABC rock*, com o objetivo de as crianças entrarem em contacto com a melodia para, posteriormente, a poderem cantar e dançar. Em concordância com Hohman e Weikart (2011) “a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som” (p.658). Desta forma, e em simultâneo, trabalhamos a expressão musical e motora. Para as crianças é inato ouvirem uma canção e movimentarem-se ao som da mesma, pois como nos referem Hohman e Weikart (2011) o movimento ao som da música é um “processo natural para crianças e para adultos” (p.659). Após esta atividade reunimos as crianças na área de acolhimento e questionámos acerca do que se tratava a música. Neste sentido, apresentamos os seguintes comentários:

- *Essa música tem muitas letras.* (Teresa)

- *São aquelas ali.* (Francisca)
- *Quais?* (educadora estagiária)
- (Francisca mostra painel com o alfabeto afixado na sala)
- *Esta letra é a do meu nome!* (Cláudia)

(Nota de campo n.º 7, 15 de abril de 2013)

Como podemos verificar as crianças souberam identificar o tema da música, tal como reconheceram algumas das letras que conheciam, como por exemplo as do nome. Aproveitando o painel do alfabeto mencionado por uma das crianças, explorámo-lo, no sentido de abordar o nome das letras tal como algumas palavras com aquele som. Segundo Fernandes (2007),

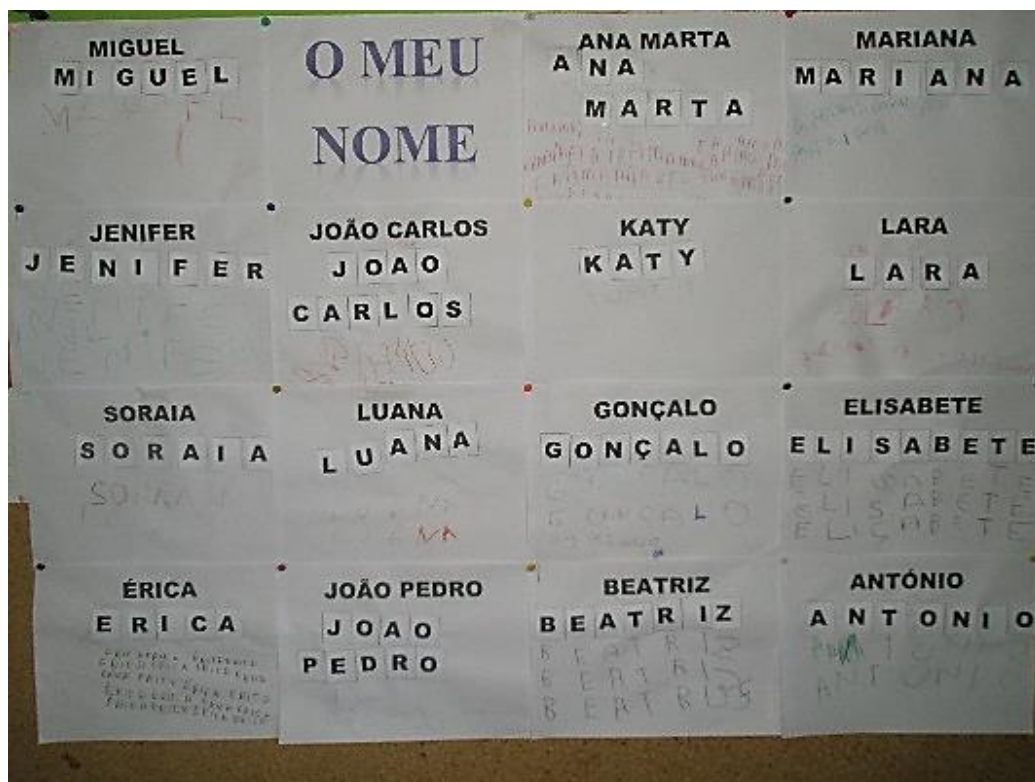
a par das experiências com o escrito – ou sobre a escrita – a sensibilidade fonológica e o conhecimento das relações entre a oralidade e a escrita, desempenham um papel importante na futura aquisição da leitura e escrita. Actividades que desenvolvam a exploração consciente das características das palavras devem ser levadas a cabo com alguma sistematização na educação pré-escolar (p.22).

Desta forma, as crianças visualizaram a imagem correspondente a cada letra e, assim, tiveram a possibilidade de descobrir que letra seria e puderam mencionar outras palavras, principalmente nomes próprios.

Tendo em conta os aspetos atrás mencionados, colocámos vários cartões com as letras do alfabeto espalhadas pelo chão. As crianças tiveram oportunidade de os explorar e tecer comentários acerca dos mesmos. Em pequenos grupos, as crianças, com recurso a uma folha A4 contendo o seu nome, tinham que procurar nos cartões do alfabeto as letras que constavam no seu nome de forma a poderem colar cada letra e construir corretamente o nome. Corroborando as palavras de Mata (2008) as crianças

pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, que muitas vezes são o seu nome, ou o nome de companheiros, mas que lhes servem para fazer comparações e evoluírem nas suas concepções sobre o funcionamento da escrita (p.32).

Com esta atividade as crianças entraram em contacto com o código escrito de uma forma mais prática, assim como com as questões ligadas à direcionalidade da escrita, uma vez que após terem colado todas as letras, transcreveram o seu nome com recurso ao lápis de carvão (*vide* figura 19).



**Figura 19.** Trabalho final “o meu nome” afixado

Ao observarmos a figura podemos constatar que existem diversos níveis de escrita no grupo, enquanto cinco crianças já conseguem escrever o seu nome e desenhar de forma legível as letras que o constituem onze crianças mostravam dificuldades em imitar a escrita, bem como obedecer à regra da direcionalidade da escrita, pois colocavam o desenho da letra sem cumprir a sua ordem para formar o nome. Isto deveu-se aos diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança. Como nos diz Mata (2008) durante as mais variadas explorações da escrita desde

tentativas, brincadeiras, podem coexistir diferentes tipos de registo. Apesar de já conseguir diferenciar e identificar várias letras, no mesmo papel, ou noutras situações diferentes, a criança pode utilizar outras formas de escrever, que por vezes, até são características de fases iniciais de apreensão do escrito (como as garatujas) (p.36).

Durante esta atividade as crianças mostraram-se muito entusiasmadas por aprenderem a escrever o seu nome, e manifestaram esse entusiasmo através de comentários e pelo interesse demonstrado na realização da tarefa. As crianças dialogaram entre si comparando os nomes, tendo em conta as letras iguais, o tamanho dos nomes entre outras características como podemos verificar no diálogo que registámos:

- *Esta é a minha letra!* (Eva)
- *O meu nome tem dois!* (Teresa)
- *Esta letra do teu é igual à minha!* (Guilherme)
- *Liliana como se escreve estrela?* (Tiago)

(Nota de campo n.º 8, 15 de abril de 2013)

Mata (2008) refere-nos que “o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro” (p.38). Para além do seu nome próprio as crianças demonstraram interesse em saber como se escreviam outras palavras, e outros nomes. Com base no interesse demonstrado pelas crianças surgiu a ideia de criar a área da escrita, constituída por um quadro magnético e um jogo de formação de palavras, com diversas letras e palavras para que as crianças as pudessem transcrever. Na figura 20 podemos observar uma criança a escrever o seu nome na área da escrita, sendo que podemos confirmar que a criança reconhece as letras do seu nome, bem como a ordem.



**Figura 20.** Criança a escrever o seu nome com recurso ao jogo de formação de palavras

As crianças que trabalharam nesta área procuraram, também, na área da biblioteca, outras opções para poderem escrever, enquanto no jogo de formação de palavras tinham imagens legendadas e já sabiam que aquela legenda era o nome do que estava na imagem, nas palavras escolhidas nos livros pediam ajuda para saberem que palavra seria.

Em concordância com Mata (2008)

um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita, isto não significa que o jardim-de-infância assuma o papel do ensino da leitura e da escrita, mas sim que a linguagem escrita seja ignorada e banida dos contextos pré-escolares. Esta deve ser algo sistematicamente presente e, portanto, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e da sua utilização (p.46).

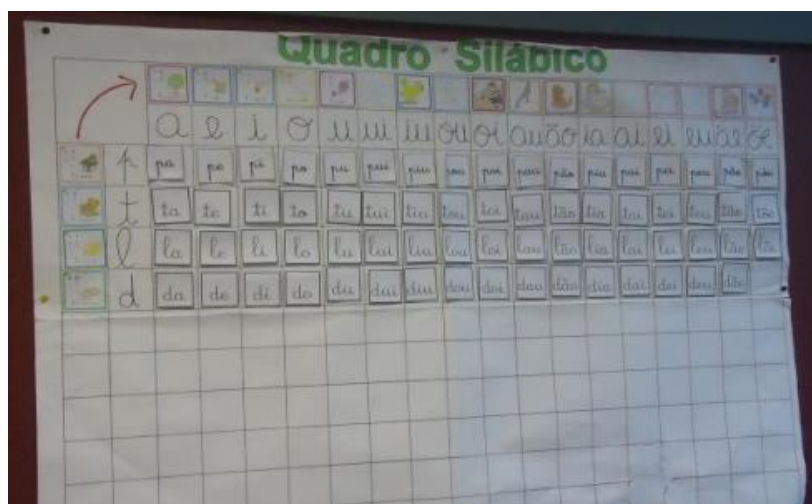
Em todas as atividades que proporcionámos na PES, neste contexto de ensino/aprendizagem, pensamos ter ido ao encontro das necessidades das crianças. Depois desta atividade em específico além de começarem a assinar os seus trabalhos com maior fluência, foi-lhes dada a possibilidade de entrarem em contacto com outras letras e palavras conforme os seus interesses. Neste sentido, para além do objetivo inicial que era o das crianças entrarem em contacto com o registo escrito e escreverem o seu nome, conseguimos trabalhar e incutir o gosto e interesse pela leitura e pela escrita de palavras desconhecidas.

## **3.2. Experiências de ensino aprendizagem em contexto 1.º ciclo do ensino básico**

### **3.2.1. Experiência de ensino aprendizagem: as letras!**

Como as crianças já haviam abordado, anteriormente, algumas letras a professora titular da turma sugeriu que quando houvesse aprendizagem de um novo grafema, deveríamos utilizar o mesmo sistema, antes utilizado, para a sua abordagem, uma vez que segundo ela era de grande interesse para as crianças. Neste sentido, a prática cingiu-se, na maior parte das vezes, à abordagem de um poema da autoria de Luísa Ducla Soares, presente no manual de português e selecionado pela equipa de professores responsável pela planificação mensal para o 1.º ano (prática tida em conta pelo agrupamento de escolas). Nesta componente do currículo foi-nos solicitado que implementássemos uma rotina diária que consistiu em escutar o poema cantado, realizar o treino caligráfico no quadro branco da sala de aula e no caderno caligráfico que acompanhava o respetivo manual, bem como procedermos à resolução e correção dos exercícios propostos. Na nossa opinião, esta rotina, em termos de estratégia, era realmente bem aceite pelas crianças. Contudo, fomos percebendo que esta prática deveria ser alterada uma vez que as crianças já conheciam todo o processo e já não demonstravam grande motivação na aprendizagem de um novo grafema. Enquanto

professoras em formação considerávamos que se tornava monótono, surgiu a vontade de suscitar mais interesse e motivação nas crianças. Por tal, concordamos com Lieury e Fenouillet (1997) porque defendem a tese de que a motivação deve ser extrínseca, uma vez que esta “é a busca de uma actividade pelo interesse que ela oferece por si própria; correspondente ao interesse, à curiosidade, ou seja ao sentido corrente da motivação” (p.108). Desta forma, optamos por modificar em parte as estratégias sugeridas pela professora titular, principalmente na parte do treino caligráfico. Assim, de forma a torná-lo mais dinâmico e atrativo recorremos a diferentes materiais para que as crianças treinassem a caligrafia do grafema. Continuamos com a audição e exploração do poema presente no manual, bem como com o preenchimento do quadro silábico. Este, por sua vez, consistia em realizar a junção do novo grafema com as vogais e ditongos de forma a formar sílabas e a partir dessas formar palavras (*vide* figura 22). Neste sentido, pensamos que atendemos ao que nos diz Sim-Sim (2009): “numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjuntos de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado nessa língua” (p.12). Na figura seguinte pode-se observar o quadro silábico que elaboramos e que foi utilizado como recurso para a sistematização dos conceitos abordados.

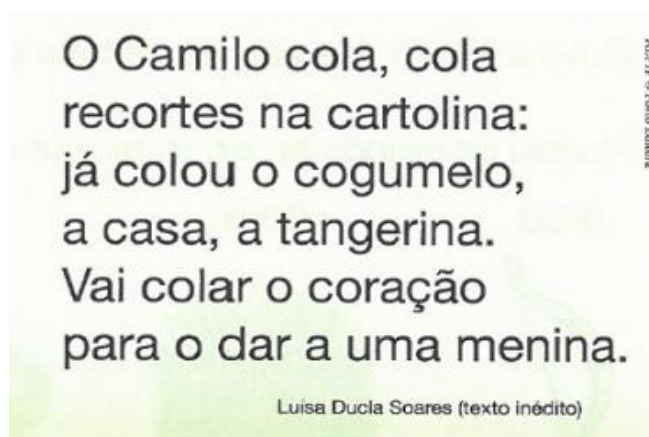


**Figura 21.** Quadro silábico

Nesta experiência de aprendizagem tratamos da abordagem do grafema C com as crianças. Para tal, foram propostas as seguintes atividades: (i) a leitura e exploração do poema da letra C de Luísa Ducla Soares presente no manual Alfa de português, (ii) o treino caligráfico em diversos suportes e materiais, (iii) a introdução de um novo jogo de formação de palavras, e (iv) o cabide do alfabeto.

**(i) Leitura do poema**

O manual Alfa de Português é composto por vários poemas da autoria de Luísa Ducla Soares, sendo estes uma forma de motivação do manual para a abordagem de uma letra nova. Neste sentido, e devido à adesão das crianças a estes poemas, explorámos o poema do grafema C (*vide* figura 22) como forma de motivação.



**Figura 22.** Poema para exploração da letra C

Como referem Sim-Sim, Duarte e Veloso, (2007)

o ensino da leitura de poesia implica encorajar as crianças (i) a ler poesia; (ii) a desenvolver a compreensão da leitura de poemas; (iii) a treinar a leitura em voz alta e em coro; (iv) a memorizar e a recitar poesia; (v) a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e (vi) a desenvolver o raciocínio metafórico (p.55).

Iniciamos esta experiência de aprendizagem pela audição do poema para depois as crianças terem a oportunidade de cantar. Após a audição, lemos o poema em voz alta para que as crianças pudessem acompanhar o texto. Neste sentido concordamos com Freitas, Alves e Costa (2007) quando nos dizem que o treino da discriminação auditiva “assenta no pressuposto de que a capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no da compreensão do oral” (p.33).

Através da audição da leitura do poema as crianças constataram que nesse dia iriam aprender a letra C, pois era o som que mais se ouvia. Desta forma, foi sugerido às crianças que, conforme escutassem o poema, batessem com o pé de todas as vezes que ouvissem o som C. Uma vez que é importante trabalhar com as crianças a consciência fonológica devemos atender a que

o código alfabético faz um apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de

isolar conscientemente os sons da fala (...). Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim preceder a introdução das unidades do código alfabético (Freitas, Alves, & Costa, 2007, pp.7-8).

De seguida, realizamos a divisão silábica das palavras que continham o fonema C. Após a divisão silábica, as crianças começaram, voluntariamente, a juntar as vogais com a consoante C, surgindo assim uma oportunidade para abordarmos os segmentos fónicos dos dígrafos “ce e ci”, uma vez que o som, resultante da junção dos dois grafemas, nestes casos, se modifica.

### **(ii) Treino Caligráfico**

Tendo em conta a caligrafia da consoante “c” maiúscula e minúscula, exemplificamos no quadro branco como cada uma delas se escrevia para que, as crianças, após sua visualização, pudessem concretizar o treino caligráfico em vários suportes, sendo estes: quadro branco, areia, lixa, espuma de barbear com corante, tintas e recorte/colagem. Contudo o treino caligráfico foi realizado em dois momentos distintos. Num primeiro momento as crianças realizaram o treino da letra C em areia (*vide* figura 23), na lixa (*vide* figura 24) e no quadro branco (*vide* figura 25), ou seja, começaram pelo suporte maleável até ao mais duro.



**Figuras 23 a 25.** Treino caligráfico da letra C em areia, lixa e quadro branco

A atividade foi realizada em pares para que pudesse haver uma orientação mais individualizada. Concordamos com Pereira e Azevedo (2005) quando nos dizem que

se está a começar a escrever, a criança deve ser supervisionada para que seja apoiada na formação de bons hábitos de escrita. Se os erros nesta área de

aprendizagem não forem prevenidos e cedo corrigidos, serão difíceis de corrigir mais tarde. Deverá ser, pois, alertada para um certo número de conceitos que governam o nosso sistema de escrita, uma vez que poucos deles surgem naturalmente à criança: 1. Direção da escrita; 2. Movimento da mão no traçado das letras; 3. Altura das letras: as letras têm alturas diferentes; 4. Algumas letras são imagens em espelho uma das outras; 5. Maiúsculas e minúsculas são usadas diferentemente; 6. Os espaços são usados consistentemente entre palavras e letras. (p.25)

Entretanto, as restantes crianças puderam treinar no caderno diário e esperar pela sua vez para explorar a caligrafia da consoante em outros materiais. Depois de realizado o treino nestes materiais, foram criados três ateliês: o da pintura (*vide* figura 26), o da espuma de barbear (*vide* figura 27) e o do recorte/colagem (*vide* figura 28).



**Figuras 26 a 28.** Ateliês de pintura, espuma de barbear e recorte e colagem

De salientar que no ateliê de pintura as crianças, com recurso a tintas de várias cores e a uma folha branca, tinham que escrever a letra “c” maiúscula e minúscula com o dedo, tal como se pode observar na figura 29.



**Figura 29.** Criança a realizar o treino caligráfico com o dedo

Em atividade as crianças iam tecendo comentários. Anotamos, no texto seguinte, algum do discurso que foi surgindo entre as crianças e que tínhamos registado.

- *Professora é assim que se escreve esta letra?* (Nelson)
- *E qual é essa letra?* (professora estagiária)
- *O C! O grande e o pequeno!* (apontou com o dedo) (Nelson)
- *O grande é o?* (professora estagiária)
- *Maiúsculo e o pequeno o minúsculo!* (Nelson)
- *Tenho as mãos sujas* (Diego)
- *Mas é com as mãos assim que podes escrever na folha, não precisas de limpar o dedo de todas as vezes que tocares na tinta.* (professora estagiária)
- *Assim é mais fácil de escrever!* (Francisco)

(Nota de Campo n.º 9, 27 de janeiro de 2014)

No ateliê da espuma de barbear as crianças perceberam o processo da junção da espuma de barbear com o corante alimentar e, depois de colocarem um pouco da mistura numa folha branca, só tinham que escrever por cima e podiam treinar as vezes que quisessem (*vide* figura 30).



**Figura 30.** Criança a realizar o treino caligráfico na mistura de espuma de barbear com corante alimentar

Neste ateliê houve, então, antes da distribuição das crianças pelos restantes ateliês, um momento em grande grupo em que as crianças observaram e colaboraram na mistura da espuma de barbear com o corante alimentar. Este momento foi de grande motivação para as crianças pois queriam saber como é que uma ou duas gotas poderia dar cor a tanta espuma de barbear que, no início, era branca. As crianças tiveram a oportunidade de realizar a junção de cores como o azul e o amarelo e chegar ao verde. O

corante alimentar não é a tinta com a qual as crianças costumam trabalhar habitualmente daí o seu espanto. Depois de distribuídas, cada criança teve a oportunidade de escolher a cor que queria na espuma de barbear. Anotamos os seguintes comentários das crianças:

- *Assim é muito mais fixe de aprender!* (Francisco)
- *Então porquê?* (professora estagiária)
- *Não é sempre igual!* (Francisco)
- *Eu gosto de mexer nisto, fica nas mãos, olha!* (Helena)
- *É assim! Ora é?* (Susana)
- *Olha as minhas mãos? Têm barba!* (Fátima)

(Nota de Campo n.º 10, 27 de janeiro de 2014)

Este ateliê foi o mais apelativo porque as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar com um material pouco comum, tendo sido este ateliê tema de conversa durante toda a semana. As crianças à técnica da espuma de barbear deram o nome de “barba”.

No ateliê do recorte/colagem as crianças gostaram de poder folhear, rasgar e cortar revistas, por momentos até se esqueceram que, com os recortes, tinham que formar a letra C numa folha branca. Para além de recortar houve crianças que preferiam, em vez de cortar aos “bocadinhos” para depois colar, amachucar enrolar e trabalhar até obter a forma pretendida que seria a letra C maiúscula ou minúscula (*vide* figura 31).



**Figura 31.** Criança a realizar o treino caligráfico com recorte e colagem

Através destas atividades as crianças puderam trabalhar a caligrafia recorrendo à área de expressão plástica. Pensamos, desta forma, ter contribuído para que as crianças

desenvolvessem “as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas”. Salvaguardamos também “o respeito pela expressividade plástica das crianças” uma vez que as atividades foram pensadas partindo das solicitações e interesses das crianças ou de “propostas individuais ou de grupo e, com frequência, ligados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas” (Ministério da Educação [ME], 2004, p.95).

### **(iii) Jogo formação de palavras**

Nesta fase da abordagem da letra C as crianças começaram a enumerar palavras em que esta letra estivesse presente. Deste modo apresentamos um jogo de formação de palavras que consistia num tabuleiro com várias imagens e peças com as sílabas das palavras correspondentes a cada uma das imagens. Para a concretização da tarefa as crianças tinham que recorrer às sílabas desordenadas e formar as palavras (*vide* figura 32).



**Figura 32.** Grupo de crianças a jogar o jogo de formação de palavras

Para a realização do jogo a turma foi dividida em 5 grupos de 4 e 5 elementos. Depois de formados os grupos, uma vez que na matemática estava a ser abordado o tema *conjuntos e seus elementos*, pensamos oportuno realizar uma exploração dos grupos tendo em conta estes conceitos para que as crianças pudessem relacionar estas

noções com o seu cotidiano. Assim as crianças puderam rever a noção de conjunto e elemento, identificando quantos conjuntos (grupos) existiam e quantos elementos (crianças) tinha cada conjunto.

Retomando ao jogo de formação de palavras, após os grupos terem construído as palavras pretendidas com recurso às peças (contendo as sílabas), cada criança pôde ler em voz alta algumas palavras para que pudesse realizar a junção das sílabas (segmentos fónicos) e, conseqüentemente, procedesse à leitura da palavra.

#### (iv) Cabide do alfabeto

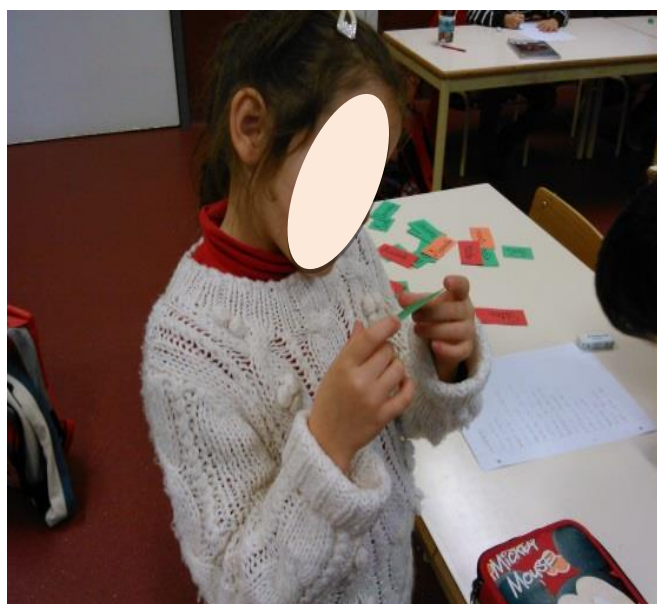
Depois de exploradas as novas palavras, introduzimos na sala, um novo recurso o Cabide do Alfabeto (*vide* figura 33).



**Figura 33.** Cabide do alfabeto

O cabide do alfabeto consistiu em um painel com 26 sacos, sendo que cada um correspondia a uma letra do abecedário e no qual eram colocados cartões com palavras iniciadas pelas respectivas letras.

Apresentamos o cabide do alfabeto às crianças explicando o seu objetivo: guardar palavras novas para mais tarde construírem frases. Contudo, antes da construção das frases as crianças tiveram de organizar o cabide com as palavras que já conheciam, e que continham os fonemas já abordados. Cada criança ficou responsável por apresentar uma palavra e colocá-la no cabide do alfabeto. Ou seja, cada criança escolheu um cartão com uma palavra, leu-a e escreveu-a no quadro branco, procedendo também ao registo da sua divisão silábica e, só depois, é que pôde colocar a palavra no saco correspondente (*vide* figuras 34 e 35).



**Figura 34.** Criança a ler a palavra que escolheu



**Figura 35.** Criança a registar a palavra e sua divisão silábica

Após esta organização, foi colocada, no cabide do alfabeto, uma caixa com tiras de papel nas quais as crianças poderiam registar frases que construíssem para que todos os colegas do grupo/turma tivessem conhecimento e acesso. Neste sentido concordamos que as crianças precisam sobretudo que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e pelos professores, porque num ambiente acolhedor e de apoio consegue-se criar a “liberdade psicológica na qual podem crescer como escritores” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.2).

Organizamos em grande grupo a primeira atividade com os cartões para a formação de frases para que as crianças entendessem o propósito do recurso, uma vez que este tinha como objetivo estimular a leitura e a escrita de uma forma autónoma. Neste sentido, a nosso pedido, uma das crianças, distribuiu um cartão por cada duas crianças, em que cada uma teria que construir duas frases. Dessas duas frases tinham que escolher uma delas para escrever na tira de papel e colocar na caixa. Depois de passar para a tira, recolhemo-las todas e, à vez, solicitávamos a participação aleatória de uma das crianças para que se dirigisse à frente e escolhesse uma das tiras. Posto isto, o autor ou a autora da frase que tinha sido lida teria que pronunciar-se e dirigir-se à frente para escolher outra frase para ler e dar a conhecer aos restantes colegas (*vide* figuras 36 e 37).



**Figuras 36 e 37.** Crianças a escolher e a ler a frase

As crianças mostraram-se interessadas em apresentar a sua frase à turma, o que fez com que estivessem com maior atenção durante a leitura para poderem perceber quando seria a sua frase a selecionada. Para percebermos melhor esta asserção recorremos às palavras de Pereira e Azevedo (2005)

os alunos compreenderão melhor o propósito da caligrafia se ela for introduzida e desenvolvida em contextos autênticos de escrita. A motivação aumenta quando eles percebem que o que escrevem pode ter uma finalidade a ser audiências reais. Isto acontece quando outros lêem o que eles escrevem (um dos melhores exercícios para que o aluno tome consciência da necessidade da clareza da letra, a fim de facilitar a sua compreensão, é fazê-lo ler textos dos companheiros/as da turma) (p.40).





Desta forma, notou-se que as crianças demonstraram maior interesse nas atividades quando estas tinham um papel mais significativo e participativo no desenrolar das mesmas.

### 3.2.2. Experiência de ensino aprendizagem: barras de cuisenaire!

A matemática no 1.º ano de escolaridade caracteriza-se por desenvolver nas crianças o sentido de número, a compreensão dos números e das operações como a adição e a subtração, pois é neste ciclo de ensino que as crianças aprofundam as principais noções matemáticas para poderem, mais tarde, desenvolver cada vez mais o seu raciocínio lógico matemático.

Durante a PES a abordagem dos números naturais foi realizada de uma forma gradual, sendo que um dos aspetos mais trabalhados durante a mesma foi o tópico *composição e decomposição de números*, uma vez que, através deste, pudemos trabalhar de forma articulada a adição e a subtração com recurso ao material manipulativo Barras de Cuisenaire. Relativamente a este recurso apraz-nos fazer uma breve caracterização, sustentadas em Alsina (2004). A autora apresenta-nos este recurso referindo que “as barras de cor são formadas por um conjunto de pequenas régua de madeira (ou plástico) de diferentes tamanhos e cores. Cada número é 1 cm mais comprido que o anterior” (Alsina, 2004, p. 34) e apresenta-nos ainda um quadro onde associa a cor da barra a um número de 1 a 10 e que apresentamos de seguida:

**Quadro 2.** Valor das Barras de Cuisenaire

Valor	Barras de Cuisenaire	
1	Madeira natural ou branco	
2	Vermelho	
3	Verde-claro	
4	Cor-de-rosa	
5	Amarelo	
6	Verde-escuro	
7	Preto	
8	Castanho	
9	Azul-claro	
10	Laranja	

(adaptado de Alsina, 2004, p.34)

Segundo Alsina (2004) a utilização de materiais manipulativos na sala de aula, na abordagem a conteúdos matemáticos, que o permitam, são um auxílio para o professor e um apoio para as crianças “dos 6 aos 12 anos” porque as ajuda “a entender os números, as maneiras de os representar e as relações que se estabelecem entre eles” (p.33). Defende ainda Alsina (2004) que “o trabalho sistemático com este tipo de

materiais facilita a compreensão tanto do significado das operações numéricas como das relações que existem entre essas operações” (p.33).

Neste sentido, para a abordagem da composição e decomposição de números as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar com o material manipulativo, nomeadamente as barras Cuisenaire ou barras coloridas, uma vez que “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental.” (Alsina, 2004, p.34). Na prática pudemos perceber que este material, para além de nos ter ajudado a desenvolver o sentido sensorial nas crianças, por ser composto por várias peças de diferentes cores, também nos auxiliou na dinâmica da aula, no que diz respeito à aprendizagem da composição e decomposição de números, ordenação e seriação. Desta forma as crianças entenderam o número nas suas mais variadas representações, neste caso específico, na decomposição do mesmo.

Esta experiência de aprendizagem visou refletir sobre a evolução das crianças neste tema com recurso ao material manipulativo Barras de Cuisenaire. Uma vez que este foi utilizado diversas vezes, pudemos observar e constatar a evolução das crianças na manipulação do mesmo. Como as crianças não conheciam o recurso, antes de qualquer explicação tiveram oportunidade de o explorar e manipular para que pudessem tirar as suas próprias conclusões.

Sustentada em Serrazina, Caldeira (2009) defende que as

investigações têm constatado que os estudantes que utilizam materiais manipulativos na construção de conceitos têm melhores resultados, que os que não o fizeram, pois os alunos são indivíduos activos que constroem, modificam e integram ideias a interaccionar com o mundo físico, os materiais e os seus colegas (pp. 245-246).

Durante a exploração do material por parte das crianças tivemos a oportunidade de escutar o diálogo entre elas e intervir com algumas questões.

- *Tem muitas peças!* (Duarte)
- *Tem vários tamanhos e cores!* (João)
- *Professora eu fiz do maior ao mais pequeno.* (João)
- *O que é que pensam sobre estas peças?* (professora)
- *São números!* (Francisco)
- *Números?! Porquê?* (professora)
- *Na caixa tem as peças e o número.* (Fátima)
- *Mas na caixa isso pode estar só para enganar!* (professora)
- (Risos) - *Não, não! Porque a branca cabe duas vezes na vermelha!* (Francisco)

- *Muito bem! Então que número representa a branca?* (professora)
- *O um e a vermelha o dois!* (Francisco)

(Nota de Campo n.º 11, 5 de novembro de 2013)

Através do diálogo que se estabeleceu verificamos que o mais comum entre as crianças foi a ordenação das peças em escada para assim ordenarem do menor para o maior e vice-versa. Outras sobrepuseram as peças brancas pelas sobrantes o que facilitou em parte a descoberta de que as peças poderiam representar os números. As restantes deram “asas” à criatividade e realizaram diversas construções, utilizando o material como se fossem peças de armação (Legos).

Depois da exploração, e das consequentes descobertas, criou-se um diálogo em grande grupo acerca das Barras de Cuisenaire e suas possíveis funcionalidades numéricas. Percebemos assim que

a utilização do material cuisenaire estende-se a vários conteúdos entre os quais se destacam: fazer e desfazer construções, fazer construções a partir de representações no plano, cobrir superfícies desenhadas em papel quadriculado, medir áreas e volumes, trabalhar simetrias, construir gráficos e colunas, estudar frações e decimais, estudar as propriedades das operações, efectuar a decomposição de números, efectuar e comparar ‘partes de’ e resolver problemas (Oliveira, 2006, p.171).

Com as Barras de Cuisenaire, para além da representação de números, pudemos explorar outras noções matemáticas como a ordem crescente e decrescente, maior, menor ou igual. Uma vez que as crianças também o referenciaram nas suas descobertas criou-se um momento oportuno para a abordagem de diferentes conteúdos matemáticos com recurso a este material.

Para o desenrolar da atividade organizámos a turma por pares e distribuímos a base e as Barras de Cuisenaire, para que cada criança com recurso ao material manipulativo, pudesse preencher a base, visto que esta era constituída pelo contorno/desenho das barras, no qual as crianças tinham que pintar com a cor correspondente e assim efetuar a adição com os números representados.

As crianças deveriam, por tentativa e erro, colocar as barras nos espaços até encontrar a barra que melhor se adequava e, com recurso às peças brancas (*vide* figura 38), tinham de descobrir qual era o número representado por aquela peça. Salientamos que apesar da turma ter sido organizada em pares, o trabalho era individualizado, as crianças partilhavam unicamente as Barras de Cuisenaire. Contudo, notou-se uma

entrajuda pois discutiam acerca das suas descobertas e confirmavam entre elas os números que eram representados pelas barras.



**Figura 38.** Criança a trabalhar com as Barras de Cuisenaire

Uma das dificuldades com que nos deparamos foram as cores, uma vez que as crianças, no início, não entendiam porque é que a cor, com a qual teriam de pintar, teria de ser idêntica à da barra tendo em conta a intensidade da cor, clara ou escura. Visto que algumas crianças não o fizeram depois sentiram dificuldade em identificar a que número pertencia aquela cor, como podemos comprovar com este diálogo que tivemos oportunidade de registar:

- *Duarte que peça é esta que pintaste de verde-escuro?* (professora)

- *O três!* (Duarte)

- *E achas que a barra do número três é dessa cor?* (professora)

(silêncio) - *Oh é verde!* (Duarte)

- *Pois eu sei que é verde! E então esta do seis?* (professora)

(silêncio) - *Verde, ora é?*

- *Sim mas achas que os verdes são iguais?* (professora)

- *Não é diferente! Esta é clarinha!* (Duarte)

- *Então se esta é clara repara bem para a cor com que pintaste.* (Duarte)

(Nota de Campo n.º 12, 5 de novembro de 2013)

No desenrolar das atividades verificou-se uma evolução por parte das crianças, visto que no início reagiram em forma de brincadeira perante as peças. No decurso da atividade começaram a entender o material como um recurso didático que determinou um ritmo de trabalho mais rentável, pois se antes demoravam 90 minutos a realizar a tarefa, posteriormente, e depois de alguma exploração, passaram a realizá-la de uma forma introdutória em outras atividades. Com isto pudemos verificar que as crianças

para além de olharem para o material com outra atitude também passaram a relacionar de uma forma instintiva a peça colorida ao respetivo número.

### **3.2.3. Experiência de ensino aprendizagem: *à descoberta de si mesmo!***

Nesta experiência de aprendizagem debruçamo-nos na componente curricular de estudo do meio, esta, por sua vez, no 1.º CEB, engloba diversas disciplinas científicas como a história, a geografia e as ciências da natureza (ME, 2004, p.101). Tendo em conta a prática nesta área, trabalhamos diversos temas presentes no Bloco 1- *À descoberta de si mesmo*. Segundo a organização curricular e programas “com este bloco pretende-se que os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e auto-confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (ME, 2004, p.105).

Iniciamos a prática em estudo do meio com o tema *o seu corpo* com os objetivos de que as crianças passassem a reconhecer características familiares, a sua identidade sexual, as modificações do seu corpo, bem como as partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros). Em concordância com Roldão (2004) “as actividades de aprendizagem para, serem significativas, devem focar-se no indivíduo como ponto de partida para, a partir daí, aprender acerca dos outros” (p.21).

Antes de falarmos do *outro* primeiro é necessário conhecermos o nosso *eu*. Roldão (2004) refere que

presume-se que cada um percebe primeiro os seus próprios sentimentos e a sua auto-imagem, que, gradualmente, vai alargando essa perspetiva no sentido de incorporar o conhecimento dos outros, através das várias instâncias sociais que funcionariam como círculo concêntricos: família, grupo de pares, escola, comunidade, instituições, nação... Os programas começam assim por abordar, por exemplo, a higiene do *seu corpo*, a segurança do seu corpo, para só depois abordarem os mesmos tópicos relacionados com a vida social dos grupos. (p.21)

Neste sentido, demos início às atividades com um debate acerca da família e a sua constituição. Neste debate surgiram algumas questões, nomeadamente: *com quem vives? Tens irmãos? Se sim, quantos?*. Anotamos alguns comentários:

- *João então como é que é a tua família? Tens irmãos?* (professora)
- *Eu vivo com o pai e a mãe! Tenho um irmão que se parece à minha mãe, eu sou igual ao meu pai, mas pequeno!* (João)
- *O teu pai também tem o cabelo assim? Como o teu?* (Nelson)
- *Eu também tenho um irmão parecido comigo, mas a pele é mais escura!* (Inês)
- *Mais escura?* (professora)

- *Sim quando vamos à praia ele fica mais castanho mas eu fico vermelha porque sou mais branca!* (Inês)

- *Quase todos temos irmãos e vivemos com o pai e a mãe!* (Marco)

(Nota de campo n.º13, 6 de novembro de 2013)

Com alguns destes comentários pudemos verificar que as crianças, para além de falarem da sua família, tiveram a oportunidade de a comparar com a dos colegas e, assim, também lhes foi dada a possibilidade de conhecerem melhor os colegas do grupo/turma, realçando o respeito pelas diferenças existentes entre eles. Roldão (2004) menciona que durante a abordagem destes temas poderemos ainda “dar oportunidade para desenvolver atitudes de respeito pelas diferenças e reconhecimento do carácter natural e não discriminatório de diferenças físicas” (p.23).

Respeitando estes aspetos as crianças, para além da constituição da família, passaram a ter curiosidade para saber com quem os seus colegas eram parecidos. Isto constituiu-se numa mais-valia para trabalhar o tópico das semelhanças das crianças com a família a nível físico e psicológico. Percebemos através do discurso oral que as crianças apontaram mais semelhanças a nível físico do que psicológico, uma vez que a “criança retém facilmente conhecimentos associados a pessoas e compreende-os melhor, porque se se tornam convincentes” (Roldão, 2004, p.56). Para além do trabalho realizado em termos do discurso oral as crianças também foram acompanhando os exercícios propostos no manual de estudo do meio, uma vez que a professora titular não o dispensava nesta componente. Um dos exercícios proposto era que cada criança desenhasse a sua família tendo em conta as semelhanças e as diferenças. Algumas crianças souberam desenhar apontando aspetos como o mais alto, mais gordo, usa óculos, cor dos olhos e do cabelo, bem como o estilo de roupa. Para contextualizarmos apresentamos o seguinte diálogo:

- *Professora, eu não sei fazer um desenho igual ao meu pai! Não fica igual!* (João)

- *Tens que tentar fazer, vais ver que consegues!* (professora)

- *Olha o meu! Eu pus óculos porque ele usa óculos! Não fica igual mas com os óculos já sei que é o meu pai.* (Diego)

- *Então vou fazê-lo maior que os outros!* (João)

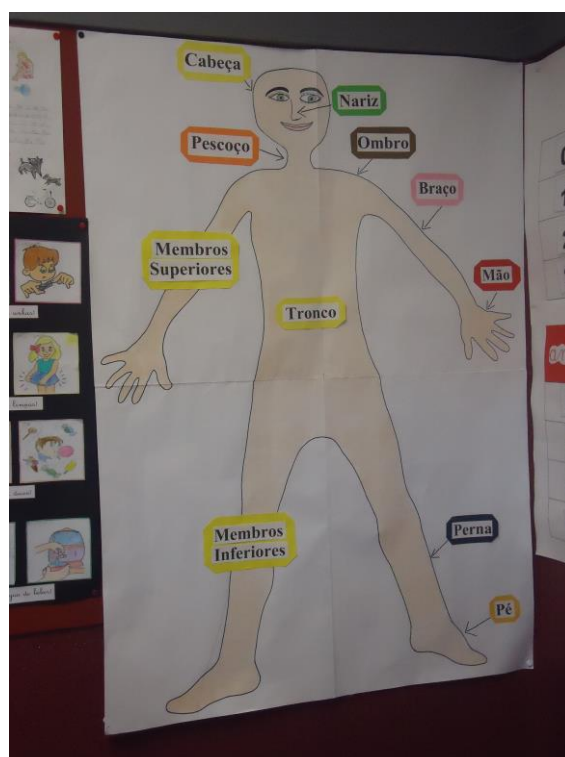
- *Porquê?* (professora)

- *Ele é o mais alto lá em casa!* (João)

(Nota de campo n.º 14, 6 de novembro de 2013)

Numa outra sessão demos continuidade ao tema *o seu corpo* sendo que tratamos da identificação dos constituintes do corpo humano. Para tal, apresentamos a música

intitulada *cabeça tronco e membros* como forma de motivação para o tema. As crianças, como já conheciam a música, puderam acompanhar cantando e dançando. Após a exploração da letra da música constatamos que a maioria das crianças não identificava os membros superiores como sendo os braços, nem os membros inferiores como as pernas. Sentimos necessidade de procedermos a uma explicação mais sustentada e, por tal, realizámos com as crianças um painel do corpo humano (*vide* figura 39) para as crianças poderem legendar. Relativamente ao processo de construção do painel, numa cartolina grande, com a ajuda das crianças colocámo-lo no chão e uma das crianças deitou-se em cima e delineamos o seu corpo. As crianças sugeriram que os pormenores teriam que ser realizados em conformidade com a criança que serviu de modelo.



**Figura 39.** Painel legendado acerca da constituição do corpo

Após a exploração destes tópicos, e de forma integrada com o tópico anterior, prosseguimos para a exploração do conteúdo *a saúde do nosso corpo*, com o objetivo de as crianças reconhecerem e aplicarem normas de higiene do corpo e higiene alimentar. Assim, apresentamos às crianças diversos cartões com imagens acerca destes assuntos de maneira a que estas, através do diálogo, apontassem aspetos relacionados com a higiene pessoal. Depois de decifarmos todas as imagens e de as compararmos com o que as crianças fazem no seu dia-a-dia, demos a possibilidade de colorirem cada uma dessas imagens. As crianças tinham de fazer corresponder uma das imagens à legenda

lida em voz alta por nós, para que, posteriormente, procedêssemos à construção de um cartaz (vide figura 40).



**Figura 40.** Cartaz higiene do corpo e dos alimentos

Com esta atividade constatamos que as crianças já possuíam alguns conhecimentos acerca do tópico à *descoberta de si mesmo*, o que de certa forma favoreceu o diálogo e o debate sobre os mais variados temas, por exemplo a família, cuidados a ter com o corpo, entre outros.

Roldão (2004) diz-nos que devemos encarar a componente curricular de estudo do meio

como uma área de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências que possam fazer ‘crescer’ no aluno a compreensão do mundo em que vive e a que pertence, ampliar as suas experiências e diversificar o seu universo de referências (p.16).

Através desta componente curricular procurámos dar resposta às curiosidades das crianças acerca do mundo, do eu e do seu meio envolvente. Percebemos, aquando das dinâmicas que estabelecemos nesta componente do currículo que as crianças procuram respostas que a façam perceber o porquê de vários fenómenos e, por tal, também entendemos que se trata de conteúdos que nos permitem trabalhar de uma forma integrada com todas as outras componentes do currículo.

## Considerações finais

Neste relatório procuramos dar a conhecer o percurso formativo decorrido ao longo do período de tempo, por nós vivenciado, no âmbito da PES. Iniciámos este processo com um longo caminho de pesquisa e aprendizagem que nos permitiu compreender e apresentar os contextos de Educação Pré-escolar e 1.º CEB, fundamentar as opções educativas e descrever e analisar as experiências de aprendizagem desenvolvidas. Durante este percurso procuramos investigar e refletir acerca *da e para* o desenvolvimento da ação educativa. Uma das dificuldades que sentimos na elaboração do relatório foi descrever e analisar as experiências de ensino aprendizagem, uma vez que reconstruir através de palavras o trabalho desenvolvido em todas as dimensões (espaço, tempo, interações, planificação, atividades, organização de grupo, etc.) torna-se difícil.

Com a redação deste relatório aprendemos a refletir de uma forma mais sustentada acerca das opções educativas, tornando-se uma mais-valia para a nossa formação enquanto futuros profissionais. Consideramos, que as práticas desenvolvidas nos dois contextos, bem como todo o trabalho realizado contribuíram para adquirirmos confiança nas decisões didático-pedagógicas e construirmos alguma autonomia a partir de uma perspetiva reflexiva, ou seja, permitiu-nos desenvolver competências pessoais, profissionais, culturais e éticas.

Visto que o mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º CEB nos proporciona uma formação em duas vertentes de ensino distintas, tornou-se enriquecedor uma vez que nos permitiu perceber a continuidade entre os mesmos.

Durante o período de tempo em que se desenrolou a PES, tivemos como ponto fulcral para o desenvolvimento das práticas de ensino, as crianças e as suas necessidades. Na fase de observação, tivemos como objetivo conhecer melhor os grupos. Ou seja, seria importante para a prática que conhecêssemos as necessidades das crianças, os níveis de desenvolvimento, os comportamentos, entre outros. No entanto, devido ao pouco tempo destinado à observação, sentimos dificuldade em iniciar a prática, nomeadamente em realizar as planificações. Os dados recolhidos ao longo da observação e cooperação tornaram-se insuficientes, contudo com o decorrer do tempo esta dificuldade foi superada. Conseguimos criar uma relação de afeto e confiança com o adulto (professores cooperantes, assistentes operacionais) e as crianças, ou seja, estabelecemos interações que nos permitiram conhecer melhor os grupos, tanto na

Educação Pré-escolar como no 1.º CEB. Jacinto e Sanches citados por Mesquita (2011), dizem-nos que “esta prática de ensino, designada genericamente por estágio pedagógico, constitui-se como um momento único, o primeiro da ‘socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam” (p.64). Nós enquanto estagiárias também sentimos para além do entusiasmo várias dificuldades devido à pouca experiência em campo e ao pouco tempo destinado à PES.

Nas práticas educativas que implementamos na Educação Pré-escolar pensamos ter abordado de forma articulada as várias áreas de conteúdo e seus respetivos domínios. No 1.º CEB abordamos as diferentes componentes curriculares, no entanto, com uma maior dificuldade na interligação das mesmas.

Relativamente às atividades propostas ao longo da prática procuramos corresponder aos interesses e necessidades das crianças de uma forma lúdica e desafiadora, uma vez que a partir da curiosidade, elas tendem a descobrir e a construir o seu conhecimento para assim aprender de forma significativa. As OCEPE (ME/DEB, 1997), o programa do 1.º CEB, as metas curriculares, os cadernos de apoio, as brochuras das diferentes áreas emanadas pelo Ministério de Educação e Ciência, os projetos curriculares de grupo/turma e da instituição constituíram-se em referências fundamentais para a organização e desenvolvimento de um ensino consciente. Sustentamos, ainda a prática em autores, nomeadamente em Alsina (2004); Hohmann & Weikart (2011); Oliveira-Formosinho (1996, 2007,); Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011); Roldão, (1994); Zabalza (1992). Estes documentos possibilitaram-nos superar alguns obstáculos na elaboração da planificação, das reflexões, durante e após a ação e postura perante os grupos.

A planificação funcionou como um suporte, um apoio conceptual para a organização e implementação de práticas de ensino, no entanto consideramo-la sempre flexível, estando sujeita a mudanças quando necessário. Isto porque somos da opinião de que devemos ter em atenção a criança, e para isso torna-se necessário ajustar o planificado e irmos ao encontro das suas necessidades interesses/curiosidades para que façamos prevalecer os seus direitos enquanto cidadãs detentoras de agência. No desenvolvimento das práticas de ensino, pensamos que é importante proporcionar à criança ambientes de aprendizagem que permita participar ativamente na produção de conhecimento. Permitindo desta forma desenvolver-lhe “todas as capacidades por inteiro, não apenas as intelectuais” (Montessori, citado por Castanheira, 2013, p.76)

levando a uma “educação centrada na criança em que só ela é a Educadora da sua personalidade” (Montessori, citado por Castanheira, 2013, p.76).

No decorrer da PES procuramos proporcionar diferentes tipos de interação entre criança-adulto, adulto-criança, criança-criança e criança-objeto, isto através do trabalho em grupo, individual ou em grande e pequeno grupo. Percebemos que o trabalho organizado em grupo promove a cooperação e interação entre as crianças, facilita a promoção de um melhor acompanhamento e permite-nos conhecer as suas motivações e interesses. Consideramos que a manipulação e exploração dos objetos, enriquecem o processo de ensino aprendizagem das crianças de uma forma mais significativa. Nas atividades que desenvolvemos procurámos introduzir vários materiais, que permitissem o manuseamento e a interação com os mesmos. Procuramos proporcionar à criança momentos propícios ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. É de salientar que ao longo da prática consideramos a criança como o centro de interesse para o desenvolvimento da ação educativa, dando-lhe sempre voz, e oportunidade de expor as suas ideias de modo a desenvolver-lhe competências e torná-la autónoma e crítica.

Corroborando as palavras de Castanheira, (2013) “a criança desempenha um importante papel na construção do seu próprio conhecimento, pois é na sua interação com o meio que a rodeia que constrói o significado sobre a sua experiência” (p.51). Assim, se justifica a importância atribuída durante este percurso formativo aos momentos proporcionados às crianças como seres ativos na construção do seu conhecimento, à valorização das suas formas de pensamento e de conduta moral e, ainda, à importância das interações estabelecidas com o meio e intervenientes educativos nessa construção. Na perspetiva de Piaget, citado por Castanheira, (2013) “a moral consiste num sistema de regras e a essência de qualquer moralidade está no respeito que a criança adquire face a estas regras que a conduzem à tão desejada autonomia moral” (p.51). Na prática foram implementadas algumas regras de comportamento ético e normas de conduta social no decorrer da prática nos dois contextos, no sentido de preparar a criança para viver em sociedade. Com esta prática tentamos clarificar junto das crianças, que para vivermos em sociedade é necessário respeitar o próximo, e fazer cumprir essas mesmas regras de conduta social. Nos dois contextos onde desenvolvemos a prática foi-nos possível observar algumas mudanças nos comportamentos das crianças, isto é, começamos a assistir a sentimentos de companheirismo e de auto-ajuda entre as mesmas. Percebemos que as estruturas

cognitivas da criança se transformaram, verificando-se mudanças de comportamento na interação que se estabelece no mundo social e físico que a rodeia (Castanheira, 2013).

O período destinado a esta unidade curricular, não só nos permitiu o contacto inicial com a realidade escolar, como também nos fez refletir e pensar como futuras profissionais de ensino. Corroborando as palavras de Mesquita (2011), esta fase inicial no processo de formação permite ao futuro professor “(i) dar-se conta da especificidade da profissão durante a sua própria formação; (ii) articular a teoria com a prática de ensino ‘em alternância’; e, através da memória profissional, (iii) teorizar a prática para se tornar num praticante reflexivo” (p.72). Seguindo a linha de pensamento da autora também na prática ocorreram estas situações enunciadas. Concordamos que um professor está sempre em constante aprendizagem, pois é um ser dotado de saberes que necessita de se atualizar através da formação porque o conhecimento evolui em cada dia que passa. Como advoga Rodrigues, citado por Mesquita (2011) “a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula mas considera ser um longo processo, que dura toda a vida” (p.41). Daí a profissão do docente ser encarada como uma constante aprendizagem, porque não é durante este período de tempo que adquirimos todo o conhecimento de que necessitamos para o exercício da profissão. Estamos conscientes que é na prática profissional e com a formação contínua que se faz um professor dotado de conhecimento e especialista numa área da educação e na formação de indivíduos. Desta forma concordamos com Ribeiro, citado por Mesquita (2011) quando refere que a fase inicial da formação de professores e o processo contínuo do desenvolvimento, são duas fases que devem fazer parte de “um mesmo processo de desenvolvimento pessoal e profissional” (p.42).

Esta fase de PES proporcionou-nos uma visão geral acerca da profissão docente, das possíveis dificuldades encontradas e sucessos alcançados com base nas atividades propostas. Pois as atividades propostas devem ser pensadas e planeadas seguindo um conjunto de características relevantes para o sucesso das experiências de ensino aprendizagem. As atividades por nós propostas, foram sempre com intuito de proporcionar às crianças momentos de descoberta livre, isto é, tornar a criança num ser ativo e autónomo na construção do seu próprio conhecimento. Ao longo da prática foram surgindo dúvidas, receios sobre as experiências apresentadas, porque a tarefa de proporcionarmos atividades é algo difícil, e muitas vezes preocupante, porque nem sempre o que é para nós a melhor das atividades pode ser desempenhada e vista pelas crianças da mesma forma. O professor tem que ser dotado de conhecimento para

desempenhar de forma eficaz as suas funções. Esta fase inicial é de extrema importância para o futuro profissional de ensino uma vez que este aprende de forma contextualizada, ou seja, em contacto com as realidades escolares. Antes de ser colocado no “terreno” o futuro professor aprende a lidar com a complexidade de ser professor. Na perspectiva de Batista, citado por Mesquita (2011), o futuro professor vê a sua fase inicial como um treino, onde perante as situações reais com que se defronta no seu dia a dia, terá de aprender a responder “às exigências sociais e educativas do exercício da profissão, adquirindo competências que lhe permitam fazer face ‘à complexidade e singularidade do ato educativo’” (p.66). Foi debruçando-nos e refletindo sobre a prática que pensamos ter conseguido desenvolver algumas competências já referidas neste relatório e que são fundamentais para o desempenho da profissão. Esta etapa da nossa formação foi fulcral para percebermos os papéis que deve assumir o profissional de ensino. Assim, a nossa especial atenção para o facto desta unidade curricular ser uma mais-valia na nossa formação inicial, pois deu-nos a conhecer a realidade com que hoje em dia nos deparamos, preparando-nos para enfrentar situações futuras. Corroboramos as palavras de Mesquita (2011), quando refere que “os alunos/futuros professores encaram a prática educativa numa perspectiva multi-relacional, da qual resulta uma mais-valia para o seu desenvolvimento como pessoas e como profissionais” (p.97).

Esta experiência contribuiu para um enriquecimento pessoal social e profissional, em que o nosso principal objetivo foi a criança e suas necessidades e interesses. Referimos também que a aprendizagem obtida no decorrer dos dois contextos foi mútua, ou seja, houve uma aprendizagem de ambas as partes. Nós futuras educadoras/professoras aprendemos com as crianças, assim como as crianças também aprenderam com a nossa ação educativa. A decisão sobre a nossa futura profissão, só veio comprovar após o nosso estágio nos dois contextos o prazer que sentimos na ação profissional que um dia pensamos vir a desempenhar.



## Referências bibliográficas

- Alonso, L., & Roldão, M. C. (coord) (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos, para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, F., P., Calçada, T., Cortês, J. M., Loureiro, M. C., & Lorena, A. (2014). *Orientações para actividades de leitura, programa – está na hora dos livros jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGrawHill
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares critérios e reflexões. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. D. Sousa, (orgs.) *Manuais escolares estatuto, funções, história* (pp.139-160). Braga: Universidade do Minho.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, M. F. T. H. S. (2004). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de Doutoramento: Málaga.
- Castanheira, M. L. P. (2013). Para a história da educação de infância em Portugal: o caso de bragança (1934-1986). Tese de doutoramento: Instituto da educação da universidade de Lisboa.
- DeVries, R. D., & Zan B. (1998). *A ética na educação infantil o ambiente sócio-moral na escola*. Porto alegre: Artmed.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família, a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes- uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, (coord), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp.19-33). Lisboa: Lidel.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, (org), L., Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação pré-escolar a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lino, D. (1996). O projecto de reggio emilia: uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (2008). História, ideias e filosofia básica. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. *As cem linguagens da criança, abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto alegre: Artmed.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. N. E. (2001). *O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local*. Tese de doutoramento em Ciências Sociais. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Mesquita-Pires, C. (2007), *Educador de infância – Teorias e práticas*. Porto: Edições Profedições.
- Ministério da Educação (2004) a). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB)
- Ministério da Educação (2004) b). *Organização Curricular e Programas - Programa de Estudo do Meio 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.140-157). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2006). As barras cuisenaire- um material polivalente. In P. Palhares, & A. Gomes, (coord.), *Mat1C: desafios para um novo rumo*. (pp. 166-178). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, (orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho, (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza,

(orgs), *Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13-36). São Paulo: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.97-127). Porto: Porto Editora.

Palhares, P. & Mamede, E. (2002). Os padrões na matemática do pré-escolar. In *Educare-Educere, n.º 10. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, 107-123. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4268>, acessado a 25 de fevereiro de 2014.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.

Pereira, L. A, & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

Pinazza, M. A. (2007). Jonh Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (Orgs), *Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp.37-64) São Paulo: Artmed.

Pires, M. C. V. (2005). *Os materiais na construção do conhecimento profissional do professor de matemática – três estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica e Organización Escolar.

Pires, M. V. (2009). O manual escolar: concepções e práticas de professores de Matemática. Comunicação livre. Disponível em [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4786/1/ResumoComunica%C3%A7%C3%A3o2\\_CIBEM2009.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4786/1/ResumoComunica%C3%A7%C3%A3o2_CIBEM2009.pdf), acessado a 10 de maio de 2014.

Rodrigues, L. F. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Rodrigues, M. J., & Vieira, R. (2011). Concepção de Trabalho Experimental de Educadores de infância e as suas práticas didáctico-pedagógicas. In *Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp.89-102). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6338/3/ActasENEC.pdf>.
- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança Uma perspetiva a questionar no currículo*. Braga: Instituto de inovação educacional.
- Roldão, M. C. (2004). *O estudo do meio no 1.º ciclo – fundamentos e estratégias*. Alfragide: Texto Editora.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada*. Dissertação de Doutoramento em Didáctica e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de professores, nº 2, Porto Editora, 51-64.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. In *Meta: Avaliação*, v.4, n.º11. Rio de Janeiro, 162-187. Disponível em [http://www.academia.edu/3110200/A\\_organizacao\\_do\\_espaco\\_em\\_sala\\_da\\_aula\\_e\\_suas\\_implicacoes\\_na\\_aprendizagem\\_cooperativa](http://www.academia.edu/3110200/A_organizacao_do_espaco_em_sala_da_aula_e_suas_implicacoes_na_aprendizagem_cooperativa), acedido a 5 de maio de 2014.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica na educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto:  
Edições Asa.