

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

**Carina Ferreira de Jesus**

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

**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Junho**

**2015**



## **Dedicatória**

*Às crianças que me acompanharam.*



## **Agradecimentos**

Este relatório marca uma fase importante da minha vida que não teria sido possível concretizar sem o apoio incondicional de várias pessoas. Agradeço, a todos os que sempre me apoiaram e acreditaram em mim. Deste modo, quero gratificar a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram nesta etapa tão grandiosa da minha vida, que me mostraram que sou capaz de atingir os meus objetivos e que, acima de tudo, sempre me deram força para continuar e ser mais forte. Assim, aqui deixo o meu agradecimento pessoal a cada um que contribuiu para o meu crescimento.

Em primeiro lugar tenho de agradecer aos meus pais, Maria e Júlio, os quais fizeram de mim aquilo que sou hoje, que me apoiaram em todas as minhas escolhas, que nunca me deixaram desistir do meu sonho e que tornaram possível a realização deste. Ao meu irmão, à minha cunhada, afilhado, à minha avó Armandina e ao meu namorado, pois me ergueram quando estava em baixo e sempre me mostraram o lado positivo das coisas, quando tudo parecia negro, dando sempre muita força e carinho para me confortar, utilizando sempre as palavras certas na hora certa.

Ao professor doutor Luís Castanheira que foi o orientador deste relatório e também supervisor relativamente ao contexto Pré-escolar, desta forma lhe agradeço por todo o conhecimento científico transmitido, pelas palavras de incentivo e força que sempre me disponibilizou, pela partilha de saberes e pela forma como vê e valoriza a educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Deixo aqui também o meu agradecimento à professora Maria do Céu que foi a supervisora no contexto do 1.ºCiclo do Ensino Básico pela orientação e colaboração proporcionada ao longo da prática de ensino supervisionado.

À professora Cooperante Luísa Calçada e professora São que estiveram comigo no 1.ºCiclo e ao educador de infância cooperante Sérgio Fernandes que me seguiu no Pré-escolar pelo apoio e pela colaboração ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, às crianças com as quais tive o privilégio de interagir ao longo dos diferentes estágios, as quais me proporcionaram momentos de aprendizagem, experiências ricas, situações divertidas e me fizeram crescer e evoluir, pois todos os sorrisos e abraços que partilharam comigo fizeram com que esta etapa ficasse marcada para sempre na minha vida.

Às minhas amigas Sandra Ribeiro e Lúcia Magalhães pelo apoio, carinho, amizade e pelo companheirismo, pelos conselhos, sugestões e pela ajuda que recebi em todos os momentos desta fase da minha vida.

A todos o meu Obrigada, por tudo.



## Resumo

O presente relatório retrata e analisa o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática pedagógica foi desenvolvida em dois contextos da cidade de Bragança, sendo numa primeira fase num Jardim-de-infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, numa sala com 25 crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, e numa segunda fase, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa Instituição da rede pública, numa sala de 3.º ano com 20 crianças de 8 anos de idade. O objetivo principal deste relatório é dar a conhecer o trabalho que foi realizado em ambos os contextos, descrevendo, refletindo e investigando sobre a prática realizada.

Para proporcionar uma visão mais ampla das instituições e da realidade de cada grupo de crianças, foi elaborada a caracterização dos dois contextos. Ao longo da prática procurámos desenvolver atividades que respondessem às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e do Programa Nacional do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta que o espaço educativo e autonomia se revelou uma preocupação no decorrer do nosso estágio, surgiu uma questão que nos fez refletir: *Como organizar o espaço educativo do Jardim-de-infância e Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a realização de experiências de aprendizagem significativas potenciadoras da autonomia e sucesso educativo das crianças?* Tendo em conta esta questão definimos três objetivos essenciais (i) averiguar a importância que o espaço assume no desenvolvimento da autonomia em crianças da Educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) dinamizar atividades de maneira a incentivar a participação das crianças e (iii) criar novos espaços conjuntamente com as crianças, baseados nas suas áreas de interesse potenciadores da autonomia e sucesso das crianças.

A metodologia utilizada foi a investigação qualitativa de natureza interpretativa, baseando-nos na utilização de instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, como a observação, as notas de campo e fotografias. Este tipo de investigação apresenta os resultados através de narrativas com descrições contextuais e citações dos participantes, desta forma transmitem as ações e reações que os participantes tiveram ao longo da prática em ambos os contextos.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico; Pedagogia Participativa; Espaço Educativo; Autonomia.



## Abstract

This report reflects and analyzes the work done within the course of Supervised Teaching Practice, which is part of the master's degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education. The teaching practice was developed in two different contexts in Bragança. At first it was done in a Kindergarten of a Charity Institution in a class with 25 children aged from 3 to 5 years old, and in a second phase, in a school of the 1st cycle of basic education in a public institution, more precisely in a 3rd grade classroom with 20 children aged 8 old. The purpose of this report is to present the work that was done in both contexts by describing, reflecting and researching about the the practice carried out.

To provide a broader view of both institutions and the reality of each group the two contexts were depicted. Throughout the practice we tried to develop activities that responded to the needs and interests of children, in order to create moments of active participation, sharing of knowledge and cooperation within the Curriculum Guidelines for Pre-School Education and the National Program for the 3rd year for the 1st cycle of basic education. Taking into account that the educational space and the autonomy proved to be a concern during our internship period, an issue arose that made us reflect: *How to organize the educational space of the kindergarten and of the 1st cycle school of basic education in order to create a meaningful learning experiences to potentiate the autonomy and educational success of children?* Taking this issue into account three main objectives were defined: (i) to inquire about the importance of organising space in the development of the autonomy in children of pre-school education and 1st Cycle of Basic Education; (ii) to boost activities in order to encourage children's participation and finally (iii) to create new spaces jointly with children, based on their interest areas to enhance autonomy and children's success.

The methodology used was the interpretative qualitative research, based on the use of qualitative instruments data collection, such as observation, field notes and photographs. This research presents the results through a narrative with contextual descriptions and quotes from participants, thus transmitting the participants' actions and reactions throughout the practice in both contexts.

**Keywords:** Pre-School Education, 1st cycle school of basic education, participative pedagogy, educational space, autonomy, Learning experiences.



## Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo.....	v
Abstract .....	vii
Índice Geral .....	ix
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Gráficos .....	xii
Índice de Quadros .....	xii
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas .....	xii
Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico.....	3
1.1. O Espaço como Estimulador da Autonomia nas Aprendizagens das Crianças... 3	3
1.2. Modelos curriculares .....	4
1.2.1. A organização do espaço no modelo High/Scope .....	4
1.2.2. A organização do espaço no modelo Movimento da Escola Moderna .....	6
1.2.3. A organização do espaço no modelo Reggio Emília .....	7
1.3. Perspetivas Pedagógicas .....	8
1.3.1. A Pedagogia Transmissiva .....	8
1.3.2. A Pedagogia Participativa .....	9
1.4. Contributo de Pedagogos para a Construção da Autonomia.....	12
1.4.1. Perspetiva de Jean Piaget .....	12
1.4.2. Perspetiva de Paulo Freire .....	13
1.4.3. Perspetiva de John Dewey.....	14
2. Prática de Ensino Supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	15
2.1. Caracterização do Contexto Pré-Escolar .....	15
2.1.1. Caracterização do Grupo de Crianças .....	17
2.1.2. A Sala do Jardim-de-Infância .....	21
2.1.3. Rotina Diária do Jardim-de-Infância.....	25
2.1.4. As Interações no Pré-Escolar.....	27
2.2. Caracterização do Contexto do 1ºCiclo .....	28
2.2.1. Caracterização da Turma.....	29
2.2.2. Organização do Espaço .....	31
2.2.3. Organização do tempo.....	33
2.2.4. As Interações do 1ºCiclo do Ensino Básico .....	34
3. Opções Metodológicas.....	37

3.1.	Natureza da Metodologia .....	37
3.2.	Identificação da Problemática e Objetivos do Estudo .....	38
3.3.	Técnicas de Recolha de Dados .....	39
4.	Apresentação, análise e discussão de dados .....	41
4.1.	Apresentação e análise das notas de campo da Educação Pré-Escolar .....	41
4.2.	Análise das notas de campo do Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico .....	44
5.	Descrição, Análise e Discussão das Experiências de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino .....	47
5.1.	Experiências de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar .....	47
5.1.1.	“Dia da mãe” .....	47
5.1.2.	“ A Casa das Formas Geométricas” .....	54
5.1.3.	“As vogais” .....	60
5.2.	Experiência de Aprendizagem do 1ºCEB .....	66
5.2.1.	“Os membros da família” .....	66
5.2.2.	“ Com pensamentos bons enfrentamos os nossos medos” .....	71
5.2.3.	“Jardim Suspenso” .....	80
6.	Considerações Finais .....	89
	Referências Bibliográficas .....	93

## Índice de Figuras

Figura 1-Planta da sala do Jardim-de-Infância (60, 68 m <sup>2</sup> de área) antes das mudanças.....	21
Figura 2- Planta da sala do Jardim-de-Infância (60, 68 m <sup>2</sup> de área) depois das mudanças...	23
Figura 3- Planta da sala do 1ºCiclo (50 m <sup>2</sup> de área) .....	32
Figura 4- Construção dos puzzles .....	50
Figura 5-Desenho da criança como é a sua mãe. ....	50
Figura 6- Antes da experiência dos cravos.....	51
Figura 7- Criança a pintar a flor. ....	52
Figura 8- Prenda do dia da mãe. ....	53
Figura 9- Criança a indicar uma das figuras geométricas presentes na sala.....	55
Figura 10-Atividade com os tangrans. ....	56
Figura 11- Crianças a dramatizarem a história. ....	57
Figura 12- As crianças a experimentarem os materiais.....	58
Figura 13- As crianças a pintarem as paredes. ....	58
Figura 14-Final da construção. ....	60
Figura 15- Inicial do nome de uma criança. ....	60
Figura 16-Cartaz das vogais. ....	62
Figura 17- Desenho de uma criança.....	63
Figura 18- Jogo de tabuleiro sobre as Vogais.....	64
Figura 19- Jogo da Glória "Corrida das Vogais".....	64
Figura 20- Árvore genealógica em 3D.....	67
Figura 21- Árvores Genealógicas das Crianças.....	70
Figura 22- Cartaz dos graus dos nomes. ....	73
Figura 23-Jogo do Dominó.....	76
Figura 24-Trabalho da criança sobre os monumentos da cidade.....	76
Figura 25- Jogo "Qual é o paladar".....	77
Figura 26-Pensamentos das crianças para combaterem os medos.....	79
Figura 27- Placas de acrílico projetadas com frações. ....	83
Figura 28-Livro "Bilhete de identidade das folhas".....	86
Figura 29-Criança a acabar de plantar a sua planta. ....	87
Figura 30- Jardim suspenso concluído.....	87

## Índice de Gráficos

Gráfico 1- Género e idades do grupo de crianças do Pré-Escolar .....	17
Gráfico 2- Número de Irmãos das crianças do Pré-Escolar .....	18
Gráfico 3- Escolaridade dos pais das crianças do Pré-Escolar .....	18
Gráfico 4- Situação Profissional dos pais das crianças do Pré-Escolar. ....	19
Gráfico 5- Número de Irmãos das crianças do 1ºCiclo .....	30
Gráfico 6- Escolaridade dos pais das crianças do 1ºCiclo. ....	30
Gráfico 7- Situação Profissional dos pais das crianças do 1ºCiclo. ....	31

## Índice de Quadros

Quadro 1- Rotina Diária.....	26
Quadro 2- Horário Escolar do 3ºAno.....	34

## Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada
EPE - Educação Pré-Escolar
CEB- Ciclo do Ensino Básico
ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
NEE- Necessidade Educativas Especiais
ATL- Atividades de Tempos Livres
ME- Ministério da Educação
DEB- Departamento de Educação Básica
Art.º- Artigo

## Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretizado em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) numa instituição Particular de Solidariedade Social com vinte e cinco crianças de três, quatro e cinco anos de idade e numa instituição do ensino público do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) com vinte crianças de oito anos de idade que se encontravam numa turma de terceiro ano, no ano letivo de 2014/2015. Ambas as instituições se localizavam na cidade de Bragança.

A PES iniciou-se no contexto de Educação Pré-escolar, uma etapa crucial no processo de aprendizagem das crianças ao longo da vida, perspetivando as crianças como cidadã competentes, autónomas e participativas, o processo de aprendizagem é apoiado em princípios de valorização da experiência, da ação, da vida democrática e de respeito por todos. Para promover esse processo quer na Educação Pré-escolar, quer no 1º ciclo do Ensino Básico é importante que os educadores/professores adotem uma postura investigativa, crítica e reflexiva.

Procurámos desenvolver atividades que respondessem às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação. Tendo em conta que o espaço educativo e a autonomia se revelou uma preocupação no decorrer do nosso estágio, foi do nosso interesse investigar tanto na Educação Pré-escolar como no 1º Ciclo como o espaço educativo pode influenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para dar resposta ao que foi frisado anteriormente, surgiu uma questão que nos fez refletir “*Como organizar o espaço educativo do Jardim-de-infância e Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico para a realização de experiências de aprendizagem significativas potenciadoras da autonomia e sucesso educativo das crianças*”? Tendo sempre em conta esta questão, foi nossa preocupação promover diversos momentos que conduzissem ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas e significativas, quer a nível de grupo quer individualmente.

Considerando a importância de favorecer o desenvolvimento das crianças em ordem à sua inserção social, como seres autónomos (*Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art.º 2º*) e acreditando nas possibilidades de o melhorar, assumimos como preocupação central a promoção de um ambiente educativo que estimulasse as crianças nesse sentido. O nosso interesse pela organização do espaço, surgiu quando se iniciou o estágio com as crianças do Jardim-de-infância visto, que no princípio observamos a organização do espaço e como as crianças se movimentavam nele.

Ao longo das duas práticas de ensino supervisionado tivemos sempre presente três objetivos essenciais sobre a questão mencionada atrás: averiguar a importância que o

espaço assume no desenvolvimento da autonomia das crianças do Pré-escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico; dinamizar as atividades de maneira a promover a participação das crianças; e por fim criar novos espaços, conjuntamente com as crianças, baseados nas suas áreas de interesse. É neste âmbito que se insere esta investigação, pois incidiu sobre o conceito de aprendizagem ativa sendo o propósito, tal como é desenvolvido pelo Modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009), centrado numa intervenção sobre o ambiente educativo (espaço/material), o tempo, as interações e as experiências de aprendizagem.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa de natureza interpretativa, baseada na utilização de instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, como a observação, as notas de campo retiradas ao longo dos contextos e fotografias. Este tipo de investigação apresenta os resultados através de narrativas com descrições contextuais e citações dos participantes, desta forma transmitem as ações e reações que os participantes tiveram ao longo da prática em ambos os contextos.

Para uma melhor compreensão deste relatório, organizámo-lo em seis partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico e nele encontramos desenvolvido um tópico sobre o espaço como estimulador da autonomia nas aprendizagens das crianças, de seguida os modelos curriculares (High/Scope, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emília), depois encontramos as duas perspetivas pedagógicas (transmissiva e participativa) e por fim o contributo de pedagogos para a construção da autonomia, tais como o Piaget, Freire e Dewey. Relativamente à segunda parte deste documento, apresentamos a caracterização referente aos dois contextos da prática de ensino supervisionada (EPE e 1.ºCEB), em que daremos a conhecer os dois grupos de crianças, a organização do ambiente educativo, a rotina diária e as interações existentes entre adulto/criança e criança/criança. Na terceira parte descrevemos a metodologia utilizada, onde referimos as razões e os objetivos de estudo, bem como, as técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados utilizados no corpus deste trabalho. Na quarta parte relatamos a apresentação, análise e discussão de dados, que foram recolhidas ao longo dos contextos. Na quinta parte descrevemos as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças no âmbito da educação Pré-escolar e do 1.ºCEB, mencionando também o modo como se organiza o tempo, as interações e o espaço nos dois contextos educativos. Ainda neste ponto, refletimos a nossa prática educativa, justificando as nossas opções e apresentando a ação das crianças. Para tal, recorreremos a registos fotográficos e a registos orais das crianças, procurando explicitar o trabalho desenvolvido.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais relativamente aos aspetos mais pertinentes no decorrer do desenvolvimento da ação educativa nos dois contextos. Como fecho, seguem-se as referências bibliográficas que apoiaram o trabalho desenvolvido.

# 1. Enquadramento Teórico

## 1.1. O Espaço como Estimulador da Autonomia nas Aprendizagens das Crianças

O espaço pode ser visto de várias formas. Neste caso, vamos debruçar-nos sobre a importância que ele tem na construção das aprendizagens das crianças na Educação Pré-escolar e no 1ºCEB. De acordo com Hohmann & Weikart (2011),

(...) as crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exhibir as suas invenções; e espaço para os adultos se juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses. (p. 162).

Segundo Cunha (2013), “(...) o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças” (p. 5). As OCEPE (1997, p. 38) mencionam que,

o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado (...). O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis também condição de autonomia da criança e do grupo.

Devemos ter em conta que o espaço deve ser adaptado consoante as características das crianças, pois, desta forma, não existe uma organização fixa do espaço educativo. Cunha (2013, p. 6) afirma que não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, pois este é organizado em função do grupo de crianças que acolhe. O Ministério da Educação (1997, *as cited in* Cunha, 2013 p. 3) menciona que se “devem evitar os espaços estereotipados e padronizados, visto que não são desafiadores para as crianças”. Neste sentido, o espaço deverá torna-se flexível, cómodo e estimulante, de modo a “ (...) facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

De acordo com Cardona (1999, p. 4), as salas deverão ser organizadas de modo a permitirem às crianças a escolha de diferentes tipos de actividades, o que implica reconhecermos que a criança é um ser capaz de fazer escolhas e de tomar decisões.

O espaço é visto como um segundo mediador no desenvolvimento da criança, pois o primeiro é o educador/professor. Com isso, devemos ter em consideração a importância da criação de novos espaços. Partindo deles, as crianças encontram novos desafios, sentem curiosidade de os explorarem, tomam decisões sobre esses espaços, mostrando-se seres autónomos e livres, pois têm que sentir que têm poder de escolha. Isto requer que as crianças usufruam de um espaço educativo onde as oportunidades de atividade são diversas,

em que as suas ideias são atentamente escutadas e até os próprios erros são valorizados, visto que por vezes só aprendemos quando erramos e através desses erros conseguimos retirar sempre o melhor que existe deles, na criação de situações potencialmente mais ricas do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento, pois as crianças devem agir por vontade própria, para as aprendizagens se tornarem significativas.

## **1.2. Modelos curriculares**

Seguidamente, será apresentada uma breve reflexão acerca dos vários modelos assentes na pedagogia em participação, tais como: a organização do espaço no modelo High-Scope, a organização do espaço no modelo Movimento da Escola Moderna e, por último a organização do espaço no modelo Reggio Emilia.

### **1.2.1. A organização do espaço no modelo High/Scope**

Este modelo tem como base a aprendizagem ativa da criança, ou seja, as vivências diretas e imediatas das crianças no seu dia-a-dia, que lhes permitem construir significado, se refletirem sobre o que vivenciaram. A estruturação deste modelo, segundo Oliveira Formosinho (2007), encontra-se de modo a promover “a construção da autonomia intelectual da criança” (p. 64), pois na filosofia educacional a autora considera estar presente este aspeto, a conceção de espaço e materiais, a rotina diária, avaliação e experiências-chave e a conceção do papel do adulto com as crianças.

No que diz respeito ao espaço físico, este deve estar organizado de modo a proporcionar às crianças uma aprendizagem ativa, mas, para tal, é necessário que os espaços sejam devidamente planeados e equipados. Estes espaços devem ajustar-se às necessidades e interesses de cada criança, para que todas as crianças se possam mover livremente, façam explorações, criem e resolvam problemas, falem sem restrições do que fazem, pois só assim é que compreenderão o que se passa à sua volta, independentemente de o terem ou não previsto. Devemos frisar que a organização do espaço é inicialmente da responsabilidade do educador, mas a sua reorganização é da responsabilidade de todos, visto que as crianças têm o direito de expressar as suas opiniões e de tomarem parte na decisão acerca de novos materiais e novas áreas que se possam implementar ou até mesmo de opinarem sobre o que já existe dentro da sala.

Para estimular diversas aprendizagens, é também necessário organizar o espaço por áreas de interesse, pois esta organização faz com que as crianças desenvolvam capacidades de iniciativa, autonomia e de estabelecimento de relações sociais. Segundo Zabalza (1998) “a estrutura curricular High/Scope é toda montada para realizar a grande

finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança” (p.153), ou seja, o modelo High/Scope é promotor de relações de cooperação que conduzem à autonomia da criança.

Através da organização do espaço por áreas, possibilita-se um fácil acesso aos diversos materiais e objetos, de forma a privilegiar a concentração no processo e nas interações e cooperação das atividades que se realizam, desenvolvendo-se assim a autonomia das crianças. A criação das áreas de aprendizagem ativa por parte dos educadores possibilita às crianças uma maior autonomia na descoberta de soluções, para poderem levar a cabo as suas próprias iniciativas. Esta organização permite aos educadores a possibilidade de observarem e interagirem com as crianças, encontrando-se mais disponíveis para as apoiarem. Tal como refere Hohmann & Weikart (*as cited in Oliveira-Formosinho, 2007*), “é fundamental que o adulto compreenda o que é um “clima de apoio” para a criança, tal como é indispensável que se aproprie das estratégias para criar esse clima” (p.76). É através deste clima que as crianças se desenvolvem como seres sociais, relacionando-se com os outros.

Outro ponto essencial neste modelo é o que diz respeito aos materiais, pois estes devem ser suficientes para que diversas crianças consigam utilizar em simultâneo. Os materiais de cada área devem ser diversificados para que se possa realizar uma maior variedade de atividades e adaptar aos interesses e capacidades de cada criança. Estes permitem “à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.68). Os materiais devem também estar em continuidade com aqueles que existem no meio familiar das crianças. No que diz respeito à interação adulto/criança, o adulto deve apoiar e encorajar o grupo de crianças nas suas aprendizagens, através do diálogo com elas, procurando sempre conhecê-las e dar-se a conhecer. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, as crianças tornam-se mais autónomas, como refere Oliveira-Formosinho (2007) “é neste clima que a criança desenvolve a autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afectivas e sociais” (p. 76).

No que se refere à rotina diária, deve-se frisar desde o início que ela pode ser flexível. Mas quando uma criança tem a noção do que se costuma passar ao longo do tempo, ela sente-se segura em relação à sequência das atividades, pois sabe o que se vai fazer em cada momento. As atividades podem ser sugeridas ou propostas pelas crianças ou pelo educador. Os adultos devem ter sempre em conta um plano com uma rotina que possa apoiar a aprendizagem ativa de cada criança. Através do questionamento, o profissional fica a saber o que as crianças pretendem fazer. Depois de se planear, põem-se em prática ideias solicitadas pelas crianças e pelo educador, pois cabe ao adulto incentivá-las a reverem as suas experiências. A criança pode fazer uma revisão da sua atividade e do que acha que

aprendeu, através de um simples desenho ou mesmo pelo diálogo. Para além dos planos individuais, podem criar-se pequenos grupos numa sala e também grandes grupos, devendo existir encorajamento para as crianças explorarem e experimentarem novos materiais, havendo assim experiências de aprendizagem diversificadas que poderão tornar as crianças independentes e autónomas. Os educadores deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que viram e ouviram quando observavam as crianças.

### **1.2.2. A organização do espaço no modelo Movimento da Escola Moderna**

No modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), a escola é vista como um contexto que inicia as crianças na prática da cooperação, da solidariedade e da vida democrática, como afirma Niza (2007):

Os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (p. 127).

Este modelo estabelece princípios que nos remetem para uma aprendizagem apoiada na cooperação, com intervenções positivas, sendo que a comunicação junta os atores numa prática participativa, através do que se propicia e promove a autonomia. Neste modelo existe a necessidade de assegurar um clima de livre expressão entre as crianças, fortalecido pela valorização pública das suas vivências do dia-a-dia, bem como as suas ideias e opiniões. O educador regista as falas das crianças, estimula a sua fala, as produções técnicas e artísticas, de forma a incentivar a circulação dessas realizações.

A organização do espaço deste modelo consiste na divisão de seis áreas de atividades, na terminologia de Freinet conhecidas por oficinas ou ateliês, que se dispõem à volta da sala. Na zona central encontra-se também um polivalente para trabalho coletivo. Esta organização ajuda a promover e a potenciar várias aprendizagens, permitindo às crianças explorarem, experimentarem e porem em prática as suas ideias e projetos, pois pressupõe-se que existe uma grande variedade de materiais, que estão organizados corretamente e são de fácil acesso a todas as crianças.

Neste modelo, o ambiente da sala deve ser agradável e estimulante. Nas paredes deverão existir placares para expor os trabalhos realizados pelas crianças. Numa das paredes deverá também encontrar-se todo o conjunto de mapas de registo que ajudem à planificação, gestão e avaliação das atividades educativas.

As crianças são encorajadas a planear e a concretizar as atividades individuais ou em grupo a que se propõem. Para auxiliar essa prática, são utilizados alguns instrumentos, tais como o plano de atividades, a lista semanal dos projetos, o quadro semanal de

distribuição de tarefas, o mapa de presenças e o diário de grupo, entre outros. Assim, com estes instrumentos ajudam-se as crianças na sua rotina diária, a planearem e a refletirem, estimulando a autonomização, permitindo que elas atuem sobre o meio, com iniciativa, confiança e responsabilidade. Deste modo, como sublinha Niza (2007), os educadores assumem, neste modelo, o papel de promotores de uma organização participada, sendo dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais, bem como auditores ativos, para facilitarem a livre expressão e a construção de uma atitude crítica (p. 139).

### **1.2.3. A organização do espaço no modelo Reggio Emília**

Em relação a outro modelo curricular, neste caso, o Reggio Emília, também se promove a participação ativa da criança na construção do seu conhecimento. Como afirma Lino (2007), “em torno da construção da imagem da criança (...) como sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (p. 99). Este autor ainda refere que “a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do mundo, uma vez que ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana” (p.100).

Toda a comunidade é chamada a participar, havendo assim uma relação de cooperação, mostrando-se às crianças que a escola é uma continuidade do seu lar, tornando-as numa grande família e intensificando o papel sociocultural que ela ocupa na sociedade. Promovem-se, assim, diversas interações: as crianças, a família e a comunidade educativa. Como menciona Lino (2007), a criança constrói o seu conhecimento “no âmbito de uma rede de interacções e relações que estabelece com o outro – crianças e adultos – com quem interage na escola, na família, na comunidade” (p. 102).

No que se refere à gestão da rotina diária praticada neste modelo, as crianças têm tempo para trabalhar em grupo e individualmente, realizando investigações e projetos. É importante sublinhar que as crianças escutam e devem ser escutadas com atenção, de modo a enriquecerem o diálogo e a negociação. Como refere Lino (2007), “escutar é um verbo que implica actividade de reciprocidade – escutar e ser escutado – ouvir não só com os ouvidos, mas com os sentidos” (p. 110). A gestão do tempo em “Reggio” permite a flexibilidade de trabalho em vários espaços da sala. A gestão flexível do tempo, bem como as atividades que se prendem com planear, agir, pensar/refletir levam à construção da sua própria autonomia. O espaço é visto como o “3º educador”, pois as crianças experimentam e exploram materiais, pondo em prática as ideias e os projetos, dialogam e fazem partilhas. Segundo, Rinaldi (1990, *as cited in* Forman, 2008), “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projectos, valoriza e mantém sua interacção e comunicação” (p. 147).

Existe uma preocupação constante com a sensibilidade estética e com a acessibilidade das crianças aos materiais e isso é visível em todos os espaços existentes. Os materiais existentes nos vários espaços que compõem a escola são diversificados, no que se refere à forma, cor e textura. Estes espaços são criados principalmente para satisfazerem o bem-estar físico ou estético e também para refletirem as vivências e experiências de todos. Para concluir, podemos dizer que todas as abordagens referidas permitem dispor de linhas de intervenção pedagógica capazes de nos ajudarem a fundamentar as práticas educativas que desenvolvemos e através das quais pretendemos favorecer a autonomia das crianças.

### **1.3. Perspetivas Pedagógicas**

Neste ponto, iremos debruçar-nos sobre duas perspetivas pedagógicas (transmissiva e participativa), que se distinguem no que se refere às imagens de crianças e adultos, até mesmo no ensino-aprendizagem, e ao processo de avaliação.

#### **1.3.1. A Pedagogia Transmissiva**

A pedagogia transmissiva tem por base a teoria behaviorista ou comportamentalista, a qual tem como conceito central o desenvolvimento do comportamento da criança influenciado pelo meio ambiente. Segundo esta perspetiva, há uma aprendizagem contínua de novos comportamentos que se vão acumulando, partindo, assim, dos comportamentos mais simples para os mais complexos. Segundo Gaspar (1990), um outro tipo de aprendizagem é a aprendizagem por imitação ou modelação. Neste tipo de aprendizagem, o aluno aprende as normas e as regras sociais através da observação e imitação de “modelos”, como, por exemplo: os pais e os professores. Uma vez que a criança aprende por imitação, o professor deve estruturar e sistematizar as suas atividades, para poder haver um ensino direto dos conteúdos transmitidos. Assim, a pedagogia transmissiva centra-se no conhecimento e saberes que são considerados essenciais para a criança. “Preocupa-se sobretudo com o que deve ser ensinado, de modo a dar ao estudante uma boa formação de base, uma visão dos conhecimentos e uma cultura clássica.” (Bertrand, 2001, p. 203). A pedagogia da transmissão, que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer vincular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18).

Tendo em conta o que foi referenciado atrás, esta prática pedagógica tem uma forma organizativa no formato como o professor transmite o conhecimento aos alunos, de modo a simplificar a ação de transmitir. Esta corrente de pensamento tem em conta apenas a

importância do conteúdo do currículo, deixando, de parte o conteúdo da experiência da criança, isto é, a criança é vista como uma “tábua rasa” de conhecimento, pois ela está na sala de aula para adquirir o conhecimento transmitido pelo professor. Segundo Formosinho (2007), o papel da criança consiste apenas em responder ao que o professor questiona, em discriminar estímulos exteriores, de modo a evitar o erro, corrigir os erros cometidos, memorizar e reproduzir o que lhe foi ensinado. Não existe troca de ideias entre os alunos, havendo apenas a exposição do conteúdo pelo professor e uma alta interação entre o professor e o aluno, sendo, portanto, uma aprendizagem passiva. O professor tem aqui, então, o papel de transmitir os conteúdos que lhe foram transmitidos, ele faz a ligação entre o património cultural e a criança. “No quadro deste paradigma educacional, os professores são agentes de socialização empenhados em transmitir os valores e os conhecimentos que os jovens, e não só, devem possuir antes de entrar no mundo” (Bertrand & Valois, 1994, p.94). O professor deve, por isso, diagnosticar, prescrever objetos e tarefas, dar informação, moldar, reforçar e avaliar os produtos (Formosinho et al., 2007). Cabe também ao professor compensar os *deficits* dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Este utiliza métodos centrados nele mesmo, na transmissão e nos produtos, valorizando assim mais os resultados do que os processos de chegar a eles, utilizando para isso recursos/materiais estruturados e pobres, do ponto de vista da manipulação e exploração, não apelando à imaginação, à criatividade nem à espontaneidade e, por consequente, levando à execução de trabalhos sem originalidade.

### **1.3.2. A Pedagogia Participativa**

Esta pedagogia é bem diferente daquela que foi descrita anteriormente, pois tem por base os trabalhos desenvolvidos por Piaget, Vygotsky, Bruner, entre outros pedagogos, os quais, segundo Fosnot (1998), são utilizados para formar uma interpretação psicológica e estrutural do construtivismo, levando a uma coordenação das abordagens cognitiva e sociocultural. O construtivismo reforça, então, a ideia de que o conhecimento se adquire através das nossas experiências com o mundo, em que aprendemos a ajustar a nova informação à já existente. Assim, a premissa básica do construtivismo assenta na ideia de que “o Homem (criança ou adulto) constrói o seu próprio conhecimento na interacção com os objectos, as ideias e as pessoas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 55), sendo que a qualidade da interação influencia a qualidade dessa construção.

A pedagogia participativa surgiu como resposta à necessidade de criar uma pedagogia transformativa, isto é, de criar formas alternativas de “fazer pedagogia”, em que a criança ativa e competente é respeitada nos seus direitos de participação, ao invés da perspectiva transmissiva tradicional, na qual a criança é encarada apenas como reprodutora dos conhecimentos que lhe são transmitidos, sendo o professor o centro da ação educativa.

Neste sentido, na abordagem construtivista, tendo em conta o que refere Oliveira-Formosinho (2007),

o desenvolvimento global da criança é o objectivo mais importante e os interesses das crianças constituem a base de aprendizagem na escola” (p.28), prevalecendo a escuta da voz das crianças de modo a transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada. Num contexto em que a criança participe, “a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta activa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem (idem, ibidem, p. 26).

Para tal, segundo Oliveira Formosinho & Gambôa (2011), os educadores devem criar espaços e tempos pedagógicos que, através das relações e interações, permitam reconhecer e valorizar os interesses das crianças, as suas experiências pessoais, os seus saberes e culturas e considerá-los como ponto de partida para a planificação e implementação de estratégias que promovam aprendizagens significativas, possibilitando às crianças viver, conhecer, significar e criar. Como afirma Brickman & Taylor (1996), “o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem mas antes apoiá-lo” (p. 4). Um ambiente apoiante caracteriza-se pela partilha de controlo entre as crianças e os adultos, ponto crucial no desenvolvimento de uma pedagogia participativa. “Quando existe partilha do controlo, há equilíbrio entre liberdade e estrutura” (Hohmann,1996, p. 19).

Assim, segundo Brickman & Taylor (1996) dar às crianças margem de escolha constitui um forte potencial para que estas permaneçam interessadas no que estão a fazer, descobrindo que podem fazer planos e executá-los até ao fim, tendo em conta a resolução de eventuais problemas que possam surgir. Deste modo, as crianças devem ser encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas e a seguirem os seus próprios interesses, com o intuito de fortalecerem ativamente as suas capacidades de autonomia, confiança, cooperação e participação ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tornando-as responsáveis pelo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e sociais, que acompanham o seu crescimento.

Nesta linha de pensamento, uma pedagogia participativa/desenvolvimentista visa promover uma aprendizagem pela ação/“ensino por descoberta” (viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão) e não por processos de repetição e memorização. Através da aprendizagem ativa, “as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Segundo os autores atrás referidos no decorrer da aprendizagem, as crianças agem por iniciativa pessoal: interagem com os outros, colocam questões, exploram e manipulam materiais que lhes provocam curiosidade, procuram respostas, resolvem problemas e procuram novas estratégias. Ou seja, envolvem-se em “experiências-chave” que originam o crescimento intelectual, emocional, social e físico. Deste modo, “A aprendizagem pela acção é definida

como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Além do que já foi mencionado, de forma a pôr em prática a aprendizagem pela ação, há que ter em conta as cinco componentes de aprendizagem ativa. Primeiramente, os materiais devem ser diversificados, de maneira a que a criança tenha ações diretas sobre eles. Em segundo lugar deve-se ter em conta a manipulação, pois permite a exploração, manipulação, combinação e transformação dos materiais pela criança. Em terceiro lugar está a tomada de decisão, pois a criança escolhe aquilo que vai fazer, tendo-se em consideração o facto de a criança seguir os seus interesses e objetivos pessoais. Em quarto lugar há que ter em conta a linguagem da criança, o meio pelo qual ela descreve o que está a fazer, refletindo acerca das suas ações, integrando as novas experiências e procurando a cooperação dos outros nas suas atividades, e, por fim, a quinta componente é o apoio do adulto, visto que “os adultos encorajam na criança o raciocínio, a resolução de problemas e a criatividade das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 56).

No processo de ensino-aprendizagem, a criança desempenha, então, um papel ativo, em que questiona o que a rodeia, planeia, investiga, experimenta e testa as hipóteses, cooperando com os outros na resolução de problemas.

No que se refere ao papel dos adultos/educadores segundo os autores Hohmann & Weikart, mencionam que os educadores dão às crianças uma grande variedade de materiais para elas trabalharem; providenciam espaço e tempo para as crianças utilizarem os materiais; procuram perceber as intenções das crianças; dão atenção ao pensamento das crianças e encorajam-no; encorajam as crianças a serem autónomas. “O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar, documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Formosinho & Gambôa, 2011, p. 18). Em relação aos métodos, de acordo com os mesmos autores frisam que “O método de ensino que se centra no aprender dá um papel de relevo à criança, à colaboração entre pares e à colaboração do(a) educador(a)” (p.18). Assim, na pedagogia participativa valorizam-se estratégias que favorecem a implicação dos alunos e do professor no processo de descoberta dos vários conhecimentos, tornando o ensino mais dinâmico. Neste âmbito, a cooperação das crianças com pares e com os adultos deve ser dinâmica e sobretudo transparente, tornando-se uma mais-valia para o desenvolvimento da sua autonomia. As relações e interações constituem o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Torna-se emergente promover as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las, como forma de mediar a aprendizagem na qual a criança adota estilos interativos (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Neste sentido, é imprescindível o envolvimento das famílias no processo educativo, devendo, portanto, haver uma articulação entre a escola e a família, de modo a que os educandos se desenvolvam num ambiente confortável e de apoio, o qual é gerador de motivação. Sendo

assim, as experiências de aprendizagem devem nortear-se pelas culturas de origem a que as crianças pertencem “Quando há continuidade entre as suas experiências pré-escolares e familiares, as crianças estão desejosas para que comece o dia da escola” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 101).

Resumindo, “uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias, com um processo interativo de diálogo (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.15).

#### **1.4. Contributo de Pedagogos para a Construção da Autonomia**

No início da PES, pretendemos desenvolver uma ação educativa que promovesse uma maior autonomia nas crianças, visto que é um enorme e importante desafio desenvolvê-la desde que somos pequenos. Para tal, é necessário clarificar o que se compreende por “favorecer a autonomia das crianças”, ao nível do Pré-Escolar e do Ensino no 1.ºCiclo do Ensino Básico, assim como quais as perspetivas pedagógicas que podem facilitar melhor o seu desenvolvimento. Para termos uma visão mais profundada deste procedimento, em particular dos atributos de diversos pedagogos, como Piaget, Freire e Dewey.

##### **1.4.1. Perspetiva de Jean Piaget**

Piaget analisou o desenvolvimento moral, social e cognitivo, entre outros. Relativamente ao desenvolvimento moral, visto que este autor estudou o processo de autonomização da criança, com base no respeito que ela adquire face às regras sociais. Para tal, vamos referir-nos à relação do adulto com a criança e à de criança com a criança.

Como menciona Oliveira-Formosinho (2007), Piaget destaca o papel a assumir pelo adulto nesse processo, alertando para o facto de que, se estiver empenhado na independência e autonomia da criança, deve ter em conta o modo como exerce o seu poder, isto porque por mais que o adulto tente compreender o ponto de vista de uma criança e procure estabelecer uma comunicação de igual para igual, as relações entre elas permanecem hierarquizadas, devendo existir sempre respeito por parte da criança para com o adulto e vice-versa.

Importa frisar que as relações entre criança-criança são diferentes, visto que elas são capazes de se colocarem no lugar umas das outras surgindo assim os sentimentos de reciprocidade e de respeito mútuo, elementos indispensáveis para a criação e desenvolvimento da autonomia (Camino & Moraes, 2003). Desta forma, a cooperação entre as diversas relações requer capacidade de saber ouvir e respeitar o outro. Por isso, a

autonomia pode ser considerada em função das conquistas que cada um faz e das relações de cooperação com os outros (Kamii, 2003). Este pedagogo refere que a criança passa por fases: a da heteronomia e a da autonomia. Estas vão sendo ultrapassadas de acordo com o crescimento da criança que conquista a autonomia total por volta dos doze anos. Mas, para compreendermos melhor a evolução da criança até que alcança a autonomia total, Piaget divide o desenvolvimento moral em estágios.

Inicialmente, falamos do estágio pré-moral, que se encontra nos primeiros quatro anos de vida da criança. Nesse período, a sua conceção sobre a definição de regras e para que elas servem ainda são reduzidas. O próximo estágio é caracterizado pela heteronomia moral. Esta acontece a partir dos quatro a cinco anos de idade. Nesta fase, as ideias das crianças começam a tornar-se mais sistemáticas, ou seja, começam a entrar no estágio do *realismo moral*, tendendo os juízos a basear-se em danos causados, reais ou objetivos (Schaffer, 1996). As crianças mais velhas já tem consciência dos seus atos e reconhecem as regras, como refere (Vandenplas-Holper, 1983, p. 120) “entre os 6 e 12 anos, a criança evolui (...) para uma moral autónoma baseada no respeito mútuo que experimentam as pessoas que se encontram em pé de igualdade”. Nesta fase, e de acordo com o que refere Piaget, as crianças tornam-se liberais, para optarem e decidirem o que querem, tornando-se seres autónomos.

#### **1.4.2. Perspetiva de Paulo Freire**

Paulo Freire propõe uma pedagogia da autonomia, na medida em que a sua proposta está “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 2000, p. 11). A autonomia é conquistada ao longo do tempo, de uma forma gradual, através do amadurecimento do ser, partindo de decisões, de vivências e da própria liberdade. Mas, para que tal aconteça, a educação deve possibilitar experiências que ajudem a estimular os fatores anteriores, pois é na escola que as crianças têm o primeiro encontro com a vida em sociedade. Assim, o Educador deve ter em conta a autonomia e a identidade das crianças, respeitando-as, o que permitirá que a sua intervenção diária evolua (Freire, 2004). Para este autor, o docente que procura condições para que as crianças criem a sua própria autonomia, não é um educador autoritário, devendo saber escutar. Este saber escutar quer dizer que o adulto deve assumir uma postura de ouvinte, dinâmica, pois, desta forma, aprende a falar com elas e não para elas. Deve ainda criar condições para que as crianças construam a sua própria autonomia, através do “saber escutar”, evitando o recurso a práticas de cariz autoritário (Zatti, 2007). Freire (1997) defende a valorização da experiência, da identidade cultural e dos saberes dos educandos, ou seja, de um professor crítico que perceba que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25), em aulas organizadas em torno do debate e do diálogo, de modo a

promover a autonomia da criança e a sua consciência crítica. As práticas educativas seriam, assim, um espaço de vida, de cultura, de alegria, de respeito, de curiosidade, de criatividade, dos medos e angústias, de sonho, de reflexão, de ação e de mudança. Desta forma, o pensamento autónomo da criança pode ser estimulado, levando-a a refletir, progressivamente, sobre as suas ações, sentimentos e comportamentos, tendo sempre por base o respeito, a identidade e a cooperação. Perante isto, surge um ato de ensinar-aprender que se constitui como “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1997, p. 26).

### **1.4.3. Perspetiva de John Dewey**

Tendo em conta a perspetiva de Dewey, segundo Kishimoto *et al.* (2007), este pedagogo menciona que os professores devem reconhecer os interesses e as experiências das crianças, sendo estes fatores o ponto de partida para se organizar o currículo. Referindo a perspetiva de Dewey (2002, 2005), o currículo deve ser construído com e para as crianças, promovendo uma intencionalidade participada, onde os interesses pessoais sejam tidos em consideração (Apple & Teitelbaum, 2001). Partindo deste contexto, Dewey (2005) defende que as situações devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja, ela deve “aprender fazendo” (learning by doing). Deve-se frisar que o processo de aprender tem a ver com a compreensão dos significados, pois não se pode resumir à memorização de conceitos.

Como refere Kishimoto *et al.* (2007), para além do que já foi dito, Dewey “também defende uma educação que promova a liberdade e as individualidades, segundo ele, ser livre é poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins percebido relevante” (p.75). Quando falamos da liberdade da criança, não se trata só da liberdade de expressão corporal ou de movimentos, mas sim de uma liberdade de inteligência e de observação, como afirma Kishimoto *et al.* (2007, *as cited in* Dewey, 1967) “A única liberdade de importância durável é a liberdade de inteligência (...) a liberdade de observação e de juízo exercida com respeito a propósitos que têm um valor intrínseco” (p.75). Desta forma, Dewey (2002) explica que se deve valorizar e usufruir do conhecimento que as crianças possuem. Este conhecimento prévio deve ser utilizado e desenvolvido como ponto de partida para novos conhecimentos, de modo a que faça sentido na vida das crianças, pois, se tivermos em conta os interesses delas, elas vão-se empenhar mais nas aprendizagens, devolvendo, assim, a autonomia, procurando resposta para a resolução de problemas que possam surgir ou até mesmo para problemas colocados pelo professor, mas procurando a solução por vontade própria. Assim, através da atividade democrática, a criança constrói, por iniciativa própria, uma progressiva autonomia, desenvolvendo um pensamento autónomo, um espírito crítico e a capacidade de cooperação.

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

A criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças implica que se atribua particular atenção à organização do ambiente educativo, que na instituição Pré-escolar lhes é proporcionado experienciar. Importa por isso, que o educador/professor tenha em conta alguns aspetos como, a instituição em que vai desenvolver a sua ação pedagógica, o meio envolvente, vendo-os como mais uma oportunidade para favorecer aprendizagens significativas com o grupo com quem irá trabalhar, promovendo a aprendizagem das interações, a identificação das relações que se estabelecem, conhecendo o meio de onde provêm as crianças, permitindo ao futuro docente conhecer a realidade educativa.

Nesta segunda parte deste relatório iremos apresentar os contextos onde desenvolvemos a nossa ação educativa, fazendo a descrição e análise de cada um deles. Iremos também caracterizar os grupos de crianças com quem desenvolvemos a nossa prática.

### **2.1. Caracterização do Contexto Pré-Escolar**

O Jardim-de-Infância onde se realizou a prática de ensino supervisionado (*PES*) situa-se na cidade de Bragança e foi inaugurada no ano de 1990. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos, financiada pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social, possui as valências de Jardim-de-infância, Centro de dia de idosos, Lar de menores e Centro de convívio.

O edifício integra dois pisos e encontra-se estruturado por blocos retangulares, ligados entre si por corredores. No primeiro piso encontramos a igreja e o centro de alojamento temporário. Esta valência tem como objetivo acolher pessoas em situações de fragilidade social, por breves períodos de tempo (no máximo trinta dias), dispõe de doze camas distribuídas por três quartos triplos (dois preparados para acolher utentes com deficiências físicas e motoras), um duplo e um individual com casa de banho privativa. Dispõem ainda de uma sala de espera/convívio com TV, mesas, cadeiras, sofás e um gabinete de primeiros socorros. Ainda neste piso podemos encontrar o centro comunitário que engloba, balneários para a higiene individual das pessoas carenciadas, gabinete de atendimento, lavandaria e cabeleireiro.

O jardim-de-infância encontra-se no rés-do chão de uma igreja, juntamente com outros compartimentos como a ludoteca, um salão polivalente, a sala de estar dos idosos, a casa de banho para as crianças e outras para as pessoas que frequentam este local, podemos ainda encontrar a sala de arrumos, uma cozinha, biblioteca, um armazém para guardar recursos que as pessoas oferecem para os mais carenciados.

O jardim-de-infância é constituído apenas por uma sala de atividades com 25 crianças que funciona das 8:00 às 19:00 horas, sendo que a componente letiva decorre, entre as 9:00 e as 12:00 horas, e entre as 14:00 e as 16:00 horas. A componente não letiva ou de apoio à família funciona nas restantes horas. De referir que o Jardim-de-infância funciona durante o ano inteiro, inclusive no mês de agosto com as atividades de apoio social. Nesta instituição não é aconselhada a entrada de crianças a partir das 9:30h, pois tal facto prejudica a integração das mesmas nas atividades do dia, põe em causa a segurança do grupo, perturba o descanso da tarde dos mais pequenos e desorganiza o plano de atividades do educador. Estas regras são pertinentes, uma vez que valores como a assiduidade e a pontualidade contribuem para que a criança esteja motivada e interessada.

Em relação às refeições, o “reforço” da manhã é dado entre as 9:30 e as 10:00 horas, o almoço é das 12:00 às 13:00 horas e o lanche da tarde é entre as 16:00 e as 16:30 horas. Todos os dados já referidos atrás estão contemplados no regulamento interno onde constam as normas e regulamento de funcionamento da instituição.

Na parte interior da instituição existe um espaço para as crianças brincarem quando está mau tempo. Trata-se de uma sala destinada à ludoteca com 69m<sup>2</sup> de área. É um espaço bastante grande para o grupo poder explorar e brincar. Está organizada em várias áreas, como a área da cozinha, do quarto, da garagem, das construções e dos jogos. Todas as áreas estão equipadas com mobiliário e material didático adequado em qualidade e quantidades. Existe ainda um espaço polivalente, que se encontra dividido em cinco partes: duas salas do ATL (Atividades de Tempo Livres), para o acompanhamento das crianças fora do horário letivo, um refeitório destinado só às crianças do jardim-de-infância, uma sala de computadores, para a práticas de atividades na área da informática, um palco para encenação de peças de teatro e o restante espaço para as crianças brincarem livremente.

Do espaço exterior faz parte um parque localizado na ala direita do edifício com uma área 300m<sup>2</sup>, devidamente vedado. Este parque, além de ser utilizado pelas crianças da Educação Pré-escolar, também é usado pelo grupo do ATL. Neste espaço educativo as crianças brincam, realizam exercícios, desenvolvem a sua motricidade, tornam-se autónomas, livres e sociáveis. Funcionando como prolongamento do espaço interior, e permite uma diversificação de atividades enriquecedoras, pelas suas características e potencialidades específicas. Este espaço encontra-se organizado de modo a potenciar uma diversidade de atividades, com áreas amplas, onde estão fixos alguns equipamentos de recreio, nomeadamente, um escorrega, duas molas, o jogo da macaca, quatro baloiços, uma casinha, entre outros. O pavimento é macio, adequando-se, assim, ao risco de eventuais quedas das crianças, evitando que estas se magoem durante as horas do recreio. Esta área potencia verdadeiros momentos de recreação e de aprendizagem, pois as crianças podem usufruir de oportunidades para o explorar e utilizar. Simultaneamente, podem estabelecer-se aí interações alargadas a crianças de outros grupos. Existe ainda um outro espaço no

exterior da instituição, um anfiteatro, que se encontra na parte posterior do edifício. Este lugar não se encontra porém com as condições necessárias para ser utilizado pelo grupo de crianças, visto que o pavimento deveria ser de areia e não de cimento.

Relativamente à caracterização em termos de recursos humanos, este Jardim-de-Infância é constituído por cinco elementos: um Educador de Infância, com formação académica ao nível de mestrado, que desenvolve a atividade educativa na sala e colabora na execução do projeto educativo da instituição; um Coordenador Pedagógico, que apoia e supervisiona todas as atividades docentes; um Diretor Técnico, que apoia as diferentes iniciativas e faz a ponte entre a Direção e o Jardim-de-Infância e duas Assistentes Operacionais, com formação académica ao nível da licenciatura, exercendo funções de apoio às atividades docentes.

### 2.1.1. Caracterização do Grupo de Crianças

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) referem que as características individuais das crianças, o maior ou menor número, o género e as diferentes idades, são fatores que influenciam o funcionamento do grupo, sendo importante o seu conhecimento (ME/DEB, 1997, p. 35).

O grupo com quem foi realizada esta prática de ensino supervisionada era constituído por 25 crianças, como verificamos no gráfico 1 que apresentamos de seguida.

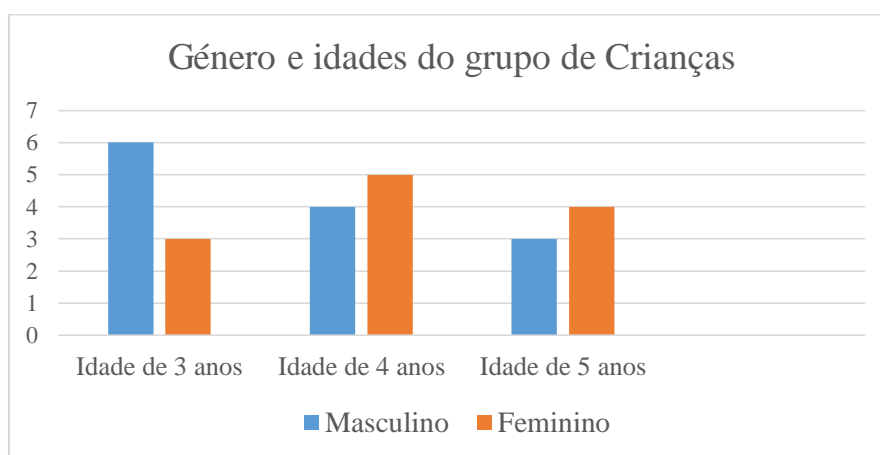


Gráfico 1- Género e idades do grupo de crianças do Pré-Escolar

Tendo em conta a análise do gráfico conseguimos verificar que eram 12 crianças do género feminino e 13 do género masculino. No geral, por nível etário, havia 9 crianças de 3 anos, em que 6 eram do género masculino e 3 do género feminino, havia 9 crianças de 4 anos, em que 4 eram do género masculino e 5 do género feminino, e, por fim, havia 7 crianças de 5 anos, em que 3 eram do género masculino e 4 do género feminino como podemos verificar no gráfico anterior. O grupo era bastante heterogéneo, tanto na idade como também nas vivências e aprendizagens que cada elemento já possuía.

No âmbito familiar, o grupo residia nas várias zonas da cidade de Bragança, sendo a generalidade das crianças proveniente de famílias estáveis, à exceção de três, que viviam só com a mãe, vivendo o restante grupo com os dois pais. Tendo em conta este dados decidimos verificar se as crianças tinham irmãos ou se eram filhos únicos, os dados constatamos no gráfico seguinte.

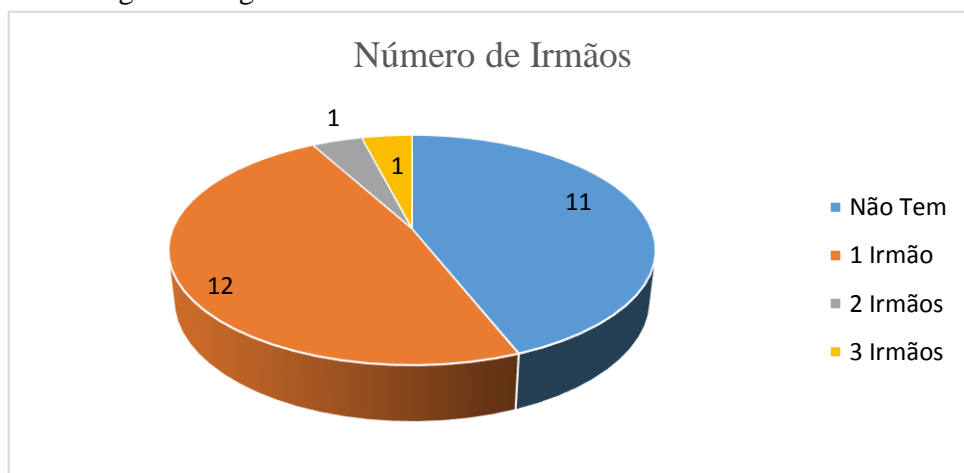


Gráfico 2- Número de Irmãos das crianças do Pré-Escolar

Tratava-se de um grupo de vinte e cinco crianças, 11 delas eram filhos únicos, 12 crianças tinham um irmão, 1 criança tinha dois irmãos e a restante tinha três irmãos. É ainda de salientar que no grupo havia dois gémeos.

No que diz respeito ao nível de formação académica dos pais deste grupo de crianças decidimos investigar que graus de escolaridade possuíam, dados apresentados no gráfico.

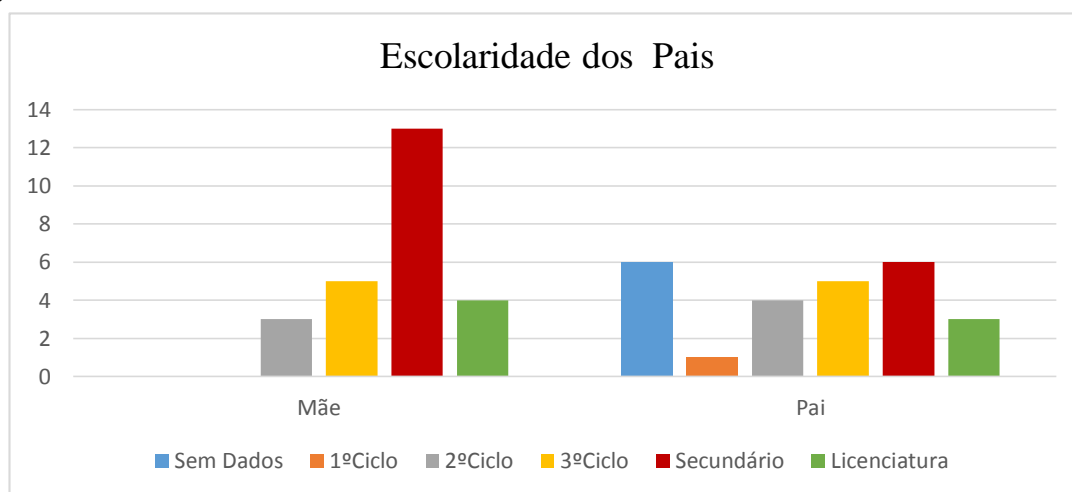


Gráfico 3- Escolaridade dos pais das crianças do Pré-Escolar

Como observamos no gráfico, na sua maioria, os pais possuíam o nível de ensino secundário (13 mães e 6 pais), seguido do nível do 3º Ciclo (5 mães e 5 pais), seguido 2º Ciclo tem (3 mães e 4 pais), em relação à Licenciatura (4 mães e 3 pais) existindo, por último, um pai com o 1º Ciclo.

Relativamente à situação profissional dos pais deste grupo de crianças podemos observar o gráfico seguinte.

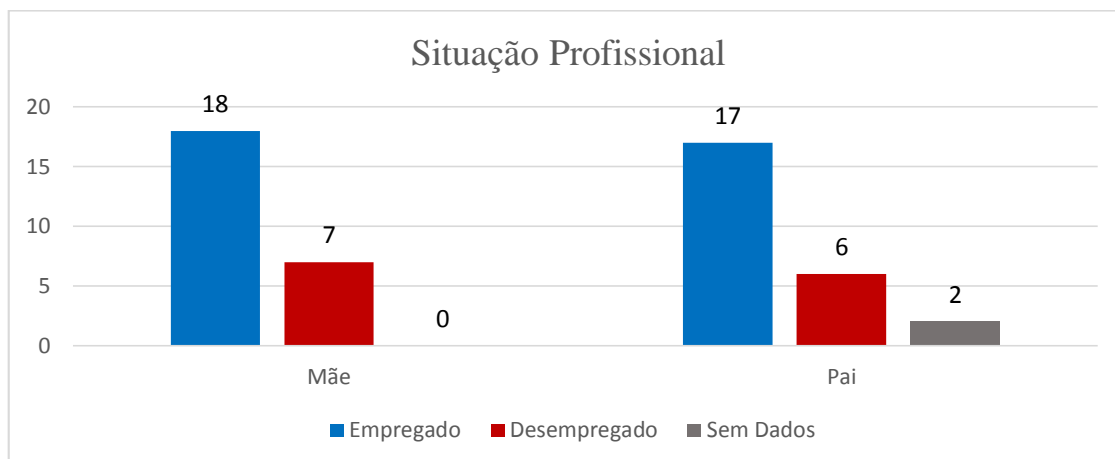


Gráfico 4-Situação Profissional dos pais das crianças do Pré-Escolar.

Em relação à situação profissional dos pais, na sua maioria, encontravam-se empregados (18 mães e 17 pais), havendo 13 casos de desemprego (7 mães e 6 pais), existindo ainda dois agregados familiares onde se encontravam os dois desempregados. De referir que não tivemos acesso aos dados de dois pais.

Estando as crianças envolvidas num núcleo familiar que as influencia e sendo a família um fator essencial para o seu bom desenvolvimento, torna-se importante conhecer a estrutura e ambiente familiar de cada uma delas, no sentido de podermos compreendê-las e apoiá-las. Como preconizam as OCEPE “(...) recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/DEB, 1997, p. 25).

Em relação a este grupo, no início do estágio, estava um pouco dividido, pois existia um grupo de crianças que era mais agitado e conversador, e o outro grupo mostrava ser mais calmo e pouco participativo, talvez devido a serem crianças que estavam pela primeira vez no jardim-de-infância e ainda se estavam a adaptar. No decorrer do tempo em que estivemos em contexto, conseguimos que todas participassem, pois era dada muita importância ao acolhimento e aos diálogos em grande grupo e isso fez com que houvesse mais interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Outro ponto essencial, para este grupo menos participativo ter evoluído, deveu-se à implementação de várias atividades lúdicas que estimulavam a curiosidade. Assim, demonstraram ser mais autónomas e confiantes. Portanto, o educador deve diversificar as suas estratégias pedagógicas para alcançar mudanças positivas no desenvolvimento das crianças. Mas de um modo geral podemos afirmar que as vinte e cinco crianças eram muito interessadas em aprender e em participar em novas descobertas. Ainda podemos dizer que este grupo revelava características muito diversificadas, manifestando estádios de desenvolvimento,

necessidades e interesses muito diferenciados, mas demonstrando dominar algumas das regras base do funcionamento da vida no jardim-de-infância. Podemos ainda mencionar que no geral eram crianças bastante assíduas e pontuais.

O grupo de crianças em questão solicitava muitas vezes a atenção dos adultos, fazendo frequentemente queixas dos colegas. Mas apesar deste aspeto mostravam ser crianças cooperantes na realização de trabalhos tanto com os adultos como entre elas.

A maioria destas crianças, no início da prática de ensino supervisionado, verificámos que realizavam algumas tarefas de higiene sozinhas, mas já em relação às refeições, sobretudo ao almoço, aumentava o número de crianças que necessitavam da intervenção do adulto. No final da PES conseguimos verificar algumas mudanças, o grupo já fazia a sua higiene sozinha e não demonstravam tanta dependência da intervenção do adulto, principalmente nas refeições, podendo afirmar que as vinte e cinco crianças no final da PES comiam sozinhas, simplesmente tínhamos de lhes dar o tempo que cada uma necessitava.

Em termos de preferência por atividades, a maioria preferia a brincadeira livre nas áreas ou atividades mais lúdicas, tomando mais atenção às tarefas que estavam a ser trabalhadas, embora os mais velhos manifestassem maior interesse por atividades de aprendizagem relacionadas com o mundo da escrita ou com outros temas didáticos. Através dos interesses deste grupo de crianças planificamos experiências de aprendizagem que se tornassem significativas e que as crianças demonstrassem a sua autonomia ao longo do processo ensino aprendizagem, tendo sempre em conta a organização do espaço, para estes alcançarem sucesso relativamente à sua aprendizagem.

No grupo encontrámos subgrupos unidos por laços de interesses e amizade. O grupo de rapazes tinha como atividade preferida a brincadeira livre na garagem/construções e o grupo das raparigas mais velhas distinguia-se por optar pela área da casa - “o quarto e da cozinha”. Era bastante aliciante ver as crianças mais velhas orientarem as crianças mais novas nas diferentes áreas e ajudarem-nas nas brincadeiras que os mais novos queriam fazer.

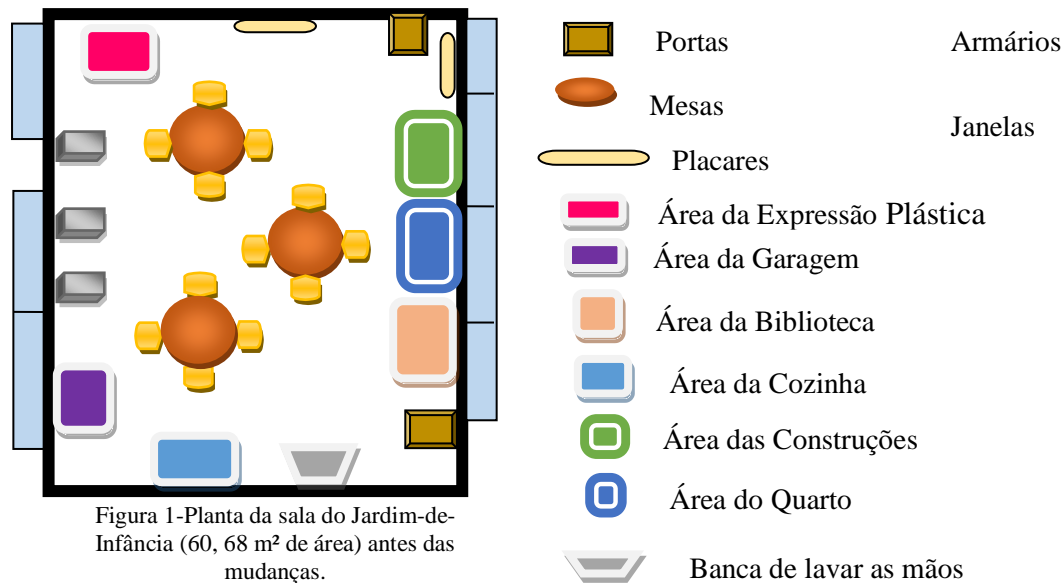
Foi notório que a maioria (vinte) das crianças gostavam mais das atividades relacionadas com as expressões: a expressão plástica, a dramática, a musical e a físico motora. Participavam com muito prazer em jogos de grupo, demonstrando ser bastantes ativas e interessadas por atividades de carácter motor e de jogo simbólico, revelando facilmente o prazer que sentiam pela vida do jardim-de-infância.

## 2.1.2. A Sala do Jardim-de-Infância

A sala do Jardim-de-infância, onde desenvolvemos a PES, era em formato retangular, bastante ampla e com boas condições a nível térmico e de iluminação, tendo os dois lados preenchidos por janelas, o que permitia uma boa iluminação natural. No que diz respeito ao mobiliário, dispunha de grande variedade, tal como mesas, cadeiras e armários. Neste espaço ainda encontrávamos dois placares, que no início da prática não estavam a ser utilizados, ou seja não continham trabalhos expostos das crianças.

A sala estava dividida por seis áreas, indo ao encontro da ideia de Hohmann & Weikart (2011) quando referem que esta “deve ser dividida em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os objectos e materiais” (p. 162). Essa organização deve integrar, necessariamente, flexibilidade, podendo os objetos e materiais ser utilizados pelas crianças com finalidades diversas, mas organizados de modo a poder usá-los de acordo com as atividades e situações lúdicas em que se envolve.

No início da PES verificamos que o espaço sala de atividades não estava organizado da melhor maneira, visto que encontrávamos armários à frente de algumas janelas e isso fazia com que não deixasse passar a luz natural. Outro fator que nos fez refletir foi que conseguíamos ter mais espaço dentro daquela sala, simplesmente as áreas de interesse deviam estar organizadas de maneira diferente. Quando iniciamos a Prática a sala encontrava-se organizada conforme se apresenta na figura 1.



Como podemos confirmar na figura 1 a sala encontrava-se demasiado preenchida. Sentimos por isso necessidade de refletir sobre a sua organização, pois consideramos que deveria reajustar-se e (re)organizar-se de forma a aproveitarmos a luz do exterior e torna-la

mais espaçosa, para que o grupo de crianças pudesse movimentar-se livremente e também utilizar as diferentes áreas usufruindo de mais espaço entre elas. Para isso, tomámos em consideração o que defende Piaget (1978, citado por Horn, 2004, p. 15) “a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das interações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte”. Deste modo, consideramos importantíssimo o contacto direto com o espaço e com os objetos, pois é assim que a criança constrói o seu conhecimento e decifra significados da realidade que a rodeia, sendo através da organização espacial que a criança tem ensejo de interagir com os outros, favorecendo experiências diversificadas.

Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) referem-nos a importância que tem “O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação”, acautelando-nos para a importância da organização do espaço pedagógico. Porém, para procedermos a essa organização, devemos seguir critérios que auxiliem o desenvolvimento da iniciativa e da ação da criança. Alguns desses critérios que entendemos aqui salientar são a abertura e responsabilidade a nível das identidades pessoais, sociais e culturais das crianças, a organização flexível (conhecida e familiar à criança), para que sejam desenvolvidas capacidades de autonomia, colaboração e cooperação, e ainda a preocupação em observar as necessidades e interesses da criança, de modo a dar resposta às suas aprendizagens experienciais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Estes princípios fizeram com que nos questionássemos relativamente à forma como poderíamos reorganizar o espaço/sala onde estávamos a desenvolver o nosso estágio. Assim, procurámos, no decurso da ação, promover e implicar as crianças na reorganização de algumas áreas, assim como na criação de outras que emergiram de projetos individuais e coletivos, como mais adiante teremos ocasião de documentar.

Inicialmente, antes da (re)organização da sala de atividade, procurámos a opinião das crianças, visto que elas eram a razão mais importante desta mudança. E foi deste modo que iniciámos o nosso trabalho, com as ideias das crianças, tal como sugere Oliveira-Formosinho (2008) “a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16). Assim, através do diálogo, o grupo decidiu onde gostava que ficassem as diferentes áreas e desenhamos primeiramente num papel o que as crianças, por sua vez, referiram. Só depois de se observar atentamente o que seria o resultado final, através de um esboço, é que procedemos à mudança, mas chamando à atenção do grupo para o facto de se dever ter em conta a iluminação, uma vez que existiam áreas que precisavam de mais luminosidade, tais como a da biblioteca/escrita e a dos jogos. Atentos a estes fatores, procedemos à mudança dos materiais e mobiliário existente na sala. Só foi necessário mudá-los de sítio, pois todos os materiais estavam identificados. Mas, para procedermos a esta mudança, todo o grupo se

comprometeu a ajudar, mostrando, a alegria que estavam a ter naquele momento. Para haver uma melhor precessão como a sala de atividade ficou apresentamos a seguir na figura 2 as alterações efetuadas.

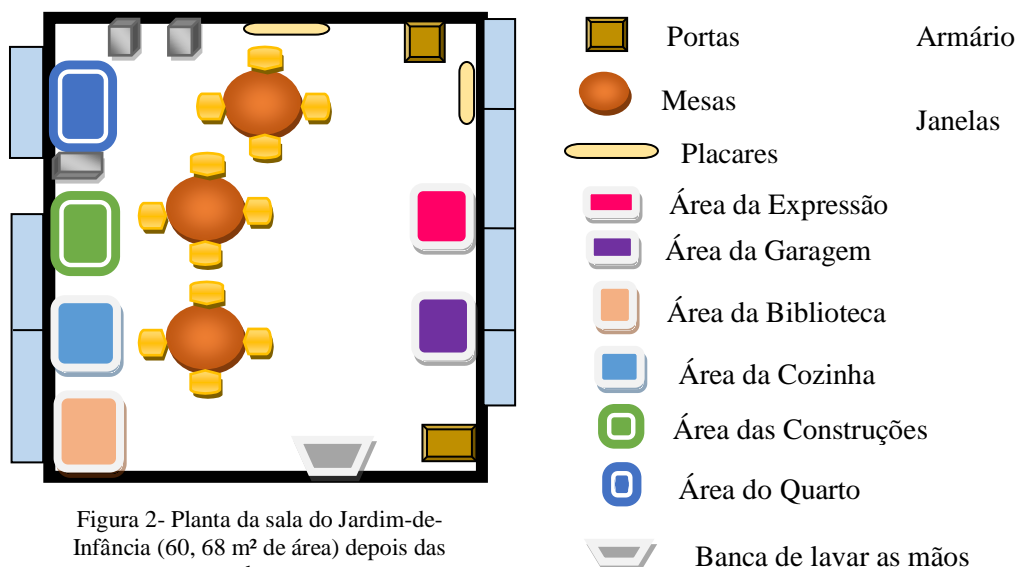


Figura 2- Planta da sala do Jardim-de-Infância (60, 68 m<sup>2</sup> de área) depois das mudanças.

Como podemos confirmar se compararmos como era a sala anteriormente e como ficou depois das mudanças, percebemos que assim ficou com mais espaço e só um armário é que ficou do lado das janelas, mas esse não interfere com a luz natural, pois encontrava-se encostado a uma parede.

Para entrarmos no jardim-de-infância temos acesso a duas entradas, uma pelo polivalente e outra pelo gabinete do educador. Este é um espaço destinado ao atendimento dos pais que tem 17m<sup>2</sup> de área, onde se encontravam os cabides das crianças, e uma sala de arrumações com 4m<sup>2</sup>, destinada aos cacifos dos adultos e onde era também guardado material diverso.

A sala de atividades tem 3m de pé direito, existiam nela três armários altos, um armário baixo de arrumação de materiais de desgaste, um pórtilco de fantoches, dois expositores para colocar os trabalhos das crianças, um tapete com uma pista de carros para o grupo brincar e quatro radiadores que mantinham a sala quente, no Inverno. Relativamente à sala de atividades esta ficou dividida em seis áreas como podemos confirmar na figura 2. Todas elas eram revestidas com materiais acessíveis e adequados a serem utilizados por todas as crianças da sala. A área melhor equipada era provavelmente a área da casa, inserida nesta estava a área da cozinha, equipada com mobiliário adequado ao tamanho das crianças. Neste espaço existia equipamento em miniatura como uma máquina de lavar a roupa, um frigorífico, um fogão, uma mesa e cadeiras, um forno, uma banca de lavar a loiça, pratos, comida artificial e panelas. A organização dos equipamentos e materiais permitiu ao grupo interpretar e assumir as suas vivências quotidianas. A diversidade dos materiais e utensílios que estavam à sua disposição era a habitual nas suas

vidas diárias, o que propiciou a representação de situações do dia-a-dia, como a de comer, beber, cozinhar, lavar a loiça, entre outras. Assim, desta forma, podemos constatar que o leque de materiais à disposição possibilitava às crianças o seu manuseamento, de modo a incorporarem situações de “faz-de-conta”. Esta área encontrava-se do lado direito, mal se entrava na sala, de frente para as janelas.

Logo de seguida, encontrava-se a biblioteca, que ficava do lado esquerdo da cozinha. Este espaço também se encontrava bem equipado, sendo um sítio que tinha uma boa luminosidade natural, por ficar junto a uma fachada com janela. As crianças mencionavam que era um sítio apetecível para se estar. Neste lugar podíamos encontrar uma estante, onde as crianças tinham diversos livros, como, por exemplo, histórias de várias épocas do ano, lengalengas, rimas e canções. Nesta área, também existiam três sofás, um tapete de esponja e uma mesa quadrangular de pequena dimensão. Era também nesta área que colávamos cartazes que tivessem a ver com o domínio da linguagem oral e com a abordagem à escrita, atendendo pois este espaço aos interesses de cada criança. Áreas como esta são, sem dúvida, indispensáveis numa sala de jardim-de-infância, pois favorecem o desenvolvimento da imaginação e a criatividade, o gosto pela leitura e pela escrita, mas também a capacidade de comunicação das crianças. Como é referido nas Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997) “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 70).

Seguidamente encontrava-se o quarto da “Casa das Bonecas”, que ficava do lado direito da cozinha. Esta área tanto era frequentada por meninos como por meninas. Neste lugar, podíamos encontrar muita roupa, calçado para o grupo se poder fantasiar e representar outras personagens, havendo ainda bonecas e uma cama pequena. Existia também um armário e uma cómoda com um espelho. Em relação a esta área, é ainda de referir que era aqui que as crianças mais gostavam de incorporar situações de “faz-de-conta”, como na área da cozinha. Brincavam fingindo serem pais e mães, simulavam idas ao médico e ao dentista e gostavam muito de se olharem ao espelho, um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que fazem em frente a ele, as crianças começam a reconhecer a sua imagem e as características que integram a sua pessoa. Ao olharem-se ao espelho, as crianças estranham, reconhecem, pesquisam, apropriam-se, surpreendem-se e fascinam-se.

Do lado direito da “casa das bonecas”, encontramos a área das construções. Esta dispunha de variados jogos, permitindo um conjunto de possibilidades para a elaboração de construções. Estava apetrechada de legos com diversas formas e tamanhos e também com materiais com diferentes formas de encaixe. A vivência de experiências nesta área possibilitou a interação e a resolução de problemas entre as crianças.

A área dos jogos encontrava-se localizada ao lado da área das construções. Esta dispunha de mesas circulares e de cadeiras que se encontravam dentro da sala, assim como de uma estante na qual se encontravam diversos tipos de jogos: enfiamentos, puzzles, dominós, blocos lógicos, cartas, entre outros. Esta área permitiu o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como a realização de experiências diversificadas que as motivaram para a resolução de problemas.

Logo que se entrava na sala, em frente, estava a área da expressão plástica (onde se encontravam as mesas disponíveis na sala para a realização das atividades). Aqui, podíamos encontrar uma estante com vários materiais, como lápis de carvão, lápis de cera, borrachas, lápis de cor, pincéis de vários tamanhos, tintas de muitas cores, cartolinas, papel de cenário e papel de cavalinho, marcadores grossos e finos, cola, papel, tesoura, revistas e jornais. Neste espaço, as crianças podiam optar pelo desenho, recorte, colagem, moldagem ou pintura. Com esta área procurámos promover a iniciativa e a progressiva autonomia das crianças. Num dos lados, existia ainda uma banca, onde as crianças podiam lavar as mãos, depois das atividades ou até durante as mesmas, sempre que tinham as mãos sujas.

Ainda podemos referir que na sala de atividade chamava especialmente à atenção o quadro das presenças. Este era utilizado por todas as crianças logo que chegavam à instituição e pelos encarregados de educação que acompanhavam as suas crianças dentro da sala, para marcarem as presenças, visto que a maioria delas já sabia escrever o seu nome e outras tentavam sempre copiar o nome que estava ao lado da fotografia, nesse mesmo quadro de presenças.

### **2.1.3. Rotina Diária do Jardim-de-Infância**

Uma vez que só existia uma sala de atividades, ocupada pelas vinte e cinco crianças, com a organização da rotina, elas conseguiam adquirir a noção do tempo. Através da criação de uma rotina diária, o grupo sentia-se mais seguro, contribuindo, assim, para a estabilidade afetiva e emocional das crianças. Tal como relatam Oliveira-Formosinho & Andrade (2011):

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do tempo e do jogo (p.72).

A organização a que nos referimos atrás dividia-se em dois períodos, o da manhã e o da tarde. No período da manhã, as atividades letivas começavam com um momento prévio de conversas, em grande grupo, em que era feita a marcação de presenças e em que o grupo mencionava o dia em que se encontrava. Aí dialogava-se sobre as vivências do dia anterior ou sobre as ideias que o grupo queria partilhar com todos, privilegiando-se sempre o

dialogar e o escutar. Este momento chama-se “acolhimento” e destina-se “a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador” (Niza, 2013, p. 154).

Apresentamos a seguir a estrutura da rotina diária da sala de atividade através do quadro 1.

	<b>Tempos</b>	<b>Explicitação</b>
<b>Manhã</b>	Acolhimento	Receção das crianças, canção dos bons dias, diálogo e partilha dos momentos vivenciados pelo grupo.
	Higiene Pessoal	Higiene das mãos.
	Reforço do pequeno-almoço	As crianças tomavam o pequeno-almoço no refeitório, acompanhadas pelos Assistentes Operacionais e pelo Educador.
	Atividades	Este momento era dedicado às atividades em grande e pequeno grupo. As atividades em grande grupo decorriam no centro da sala, desenvolvendo-se aí experiências de aprendizagem nos diversos domínios. As atividades em pequeno grupo eram importantes para proporcionar oportunidades de experiências de aprendizagem significativas, nas diversas áreas de conteúdo.
	Recreio	Quando as condições atmosféricas eram favoráveis às crianças, estas iam brincar para a parte exterior da instituição. Se as condições não permitissem, o grupo ficava no espaço polivalente ou na ludoteca.
	Higiene Pessoal	Higiene das mãos.
	Almoço	As crianças deslocavam-se para o refeitório para almoçar, fazendo-se acompanhar pelos Assistentes Operacionais e pelo Educador.
<b>Tarde</b>	Atividades	Este momento era dedicado às atividades em grande e pequeno grupo. As atividades em grande grupo decorriam no centro da sala, o que permitia desenvolverem-se experiências de aprendizagem nos diversos domínios. As atividades em pequeno grupo eram importantes para proporcionar oportunidades de experiências de aprendizagem significativas, nas diversas áreas de conteúdo.
	Trabalho nas diferentes áreas	As crianças eram distribuídas pelas várias áreas, consoante o interesse de cada uma.
	Higiene Pessoal	Higiene das mãos.
	Lanche	As crianças deslocavam-se ao refeitório, para lancharem, acompanhadas pelos Assistentes Operacionais e pelo Educador.

**Quadro 1- Rotina Diária**

A rotina diária estava planeada de forma a promover a iniciativa da criança, facultando-lhe um sequência habitual de acontecimentos em relação ao uso do espaço e ao desenvolvimento de interações, em grande e pequeno grupo, sendo, contudo, esta planificação do tempo flexível. Devemos destacar que a rotina diária “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças [pois] sem rotina, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88). Assim, através da rotina, verificava-se que o grupo de crianças tinha a perceção da sequência das atividades que se iam desenvolver, bem como do tempo destinado a cada atividade e as suas finalidades, tornando-se, assim, mais independentes, ativas e autónomas nas suas ações.

#### **2.1.4. As Interações no Pré-Escolar**

Ao longo da prática, procurámos criar com as crianças e os restantes adultos da sala, um clima de interações positivas. Porém, antes de falarmos das interações existentes, é preciso decifrar-se e compreender o significado concedido a esta palavra. Como referem Brickman & Taylor (1991), “interacção é o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com crianças” (p.27).

O Educador tem um papel fundamental na responsabilidade das diversas interações, especialmente a de interagir e participar nas brincadeiras das crianças, uma vez que, se o adulto as apoiar, as incentivar e as encorajar, dando-lhes sempre um reforço positivo, quando estão a brincar e até mesmo nas atividades de grande e pequeno grupo, elas acabam por se tornar mais autónomas e confiantes em si próprias, construindo aprendizagens significativas ao longo do seu percurso. Tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011), é importante “criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (p. 63).

As horas que passamos com este grupo de crianças, procurávamos sempre partilhar os conhecimentos, ideias e experiências. Desta forma, era visível a interação entre as crianças e também entre as crianças e o educador. Este grupo de crianças mostravam uma grande afetividade e companheirismo uns pelos outros, partilhavam os seus brinquedos e tinham sempre novidades para contar umas às outras. Relativamente à relação entre nós e as crianças, foi notório ao longo da prática um grande carinho, respeito, cumplicidade e cooperação.

A relação entre a escola e a família é muito importante no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Assim, deve-se “(...) valorizar a criança como uma pessoa única e detentora de direitos, assim como da participação das famílias no processo educativo e na partilha de responsabilidades sobre a escola” (Monteiro, 2013, p. 4). Os encarregados de educação tinham grande interesse em saber o que os seus educandos

realizavam ao longo do dia, tendo sempre acesso às planificações semanais, mostrando-se disponíveis para participarem nas atividades planeadas, sempre que fosse necessário. Podemos afirmar que eram encarregados de educação muito dedicados nas tarefas que se planeavam, por exemplo em aniversários, peça de teatros, nas atividades plásticas que eram realizadas entre as crianças e os pais, piqueniques e visitas de estudo. Desta forma, mostravam a sua dedicação e cooperação com as crianças e connosco.

A construção da personalidade de uma criança deve ser sempre apoiada, mas não deve ser só pelo Educador, mas também pelos familiares e pelas pessoas que rodeiam essa criança. Daí a necessidade de existir cooperação, colaboração e respeito pela criança como um ser único.

## **2.2. Caracterização do Contexto do 1ºCiclo**

A Escola do 1.º CEB onde se desenvolveu a PES localiza-se na cidade de Bragança e pertence a um Agrupamento de Escolas públicas. Este edifício entrou em funcionamento no ano letivo 1961/62. Trata-se de um edifício com um piso, com boa iluminação natural, aquecimento central. Existe ainda um átrio na entrada, que se encontra coberto, para que as crianças aí possam brincar quando as condições atmosféricas não são as mais favoráveis. Inclui ainda quatro salas de aulas, duas de cada lado do edifício, com uma configuração retangular e de dimensões iguais. Podem encontrar-se ainda duas pequenas salas, tendo sido uma delas aproveitada para funcionamento dos serviços de Secretaria e a outra para nela se fazerem as reuniões. Nesta instituição, ainda podemos encontrar uma biblioteca escolar, uma sala para a arrumação de materiais, para passagem de filmes e diapositivos. Existem também instalações sanitárias, com casas de banho para professores e para as crianças.

Relativamente ao espaço exterior, na frente da instituição existe um parque e na parte de trás um espaço com balizas, para as crianças se divertirem nos seus tempos livres. Este recreio é bastante espaçoso, sendo apenas de lamentar que não tenha um pavimento adequado, isto porque, quando chove muito, a água mantém-se por algum tempo em poças no espaço exterior, devido à falta de escoamento.

O corpo docente desta instituição é composto por uma Coordenadora de Estabelecimento, cinco Docentes com turma atribuída, uma Docente para o Ensino Especial e quatro Docentes colocadas no apoio às várias turmas. O corpo não docente tem duas Assistentes Operacionais e um assalariado.

A escola apresenta duas componentes, uma letiva e outra não letiva. A componente letiva funciona das 09:00h às 12:00h e das 14:00h às 16:00h. A componente não letiva funciona das 08:00h às 09:00h, das 12:30h às 14:00h e das 17:30h às 19:00h.

### 2.2.1. Caracterização da Turma

A sala de terceiro ano de escolaridade era composta por vinte alunos, dos quais dez eram do género feminino e dez do género masculino, com 8 anos de idade.

A turma apresentava características heterogéneas, pois os alunos eram provenientes de meios sociais diversos, com níveis de interesse pela aprendizagem muito diferentes. Nesta turma encontrava-se integrada uma aluna com necessidades educativas especiais, tendo esta direito a um apoio duas vezes por semana, num total de 4 horas semanais. Esta criança está abrangida pelo *Decreto de Lei 3/2008 de 7 de janeiro* e beneficia de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares e adequações no processo de avaliação.

No geral, a maioria (treze crianças) estavam motivadas para aprendizagem, com boa participação, revelando-se bastante ativos e realizando a maior parte deles as atividades propostas, sem dificuldades. Nesta turma existiam claramente dois grupos que participavam regularmente e os que pouco participavam. O primeiro grupo, formado pelos alunos que participavam espontaneamente na aula, constituía-se, por vezes, como um fator muito positivo, designadamente quando a sua participação estimulava nos colegas a vontade de interagir com eles. Contudo, muitas vezes, revelava-se um fator negativo, uma vez que, devido ao enorme interesse dos seus elementos, a sua participação se tornava excessiva, ao ponto de não darem sequer a palavra aos colegas. No segundo grupo, apesar de ser muito menor a participação, quando eram solicitados, respondiam de forma correta e adequada.

Três alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, causadas quer pela falta de concentração, quer pela falta de empenho e persistência com que realizavam as tarefas. No entanto, com o apoio dos que os rodeavam, sempre prontos a ajudarem, esses alunos conseguiam aprender mais facilmente. Segundo Vygotsky a “Zona de Desenvolvimento Proximal”, “a aprendizagem com o auxílio de outros mais experientes é necessariamente mais produtiva que a aprendizagem a solo” (Nogueira, 2001, p. 274). Os restantes alunos, apesar de não demonstrarem dificuldades, apresentavam ritmos de trabalho variados. Havia alguns extremamente rápidos, outros com alguns aspetos que necessitavam ser melhorados, tendo problemas como da distração, além de que esses alunos se tornavam lentos na realização dos trabalhos, conseguindo, porém, realizá-los com êxito.

Quando se questionava um elemento do grupo, por vezes, os restantes, que estavam a ouvir, não tinham paciência, porque achavam que ele demorava um pouco a responder e retiravam a palavra ao elemento a quem se dirigira a questão. Mas ao longo da PES foi-se alterando o comportamento deste grupo de crianças, pois aquelas que poucas participavam começaram a participar mais e mostraram-se mais motivadas pelo que estavam a aprender, algumas delas mencionavam que os materiais que levávamos para a sala fazia com que os chamassem à atenção. Relativamente às crianças que por vezes tiravam a palavra àqueles que demoravam mais a responder, isso também foi modificado, pois tivemos que chamar à

atenção ao grupo e explicar que por vezes precisamos de pensar um pouco antes de dar a resposta e que tinham de respeitarem-se uns aos outros.

A turma tinha três professoras: a professora titular da sala e a professora que apoiava a turma no período da manhã e trabalhava com a professora titular, e a docente que acompanhava a aluna integrada na equipa de educação especial.

De seguida, apresentamos o número de irmãos deste grupo de crianças através do gráfico.

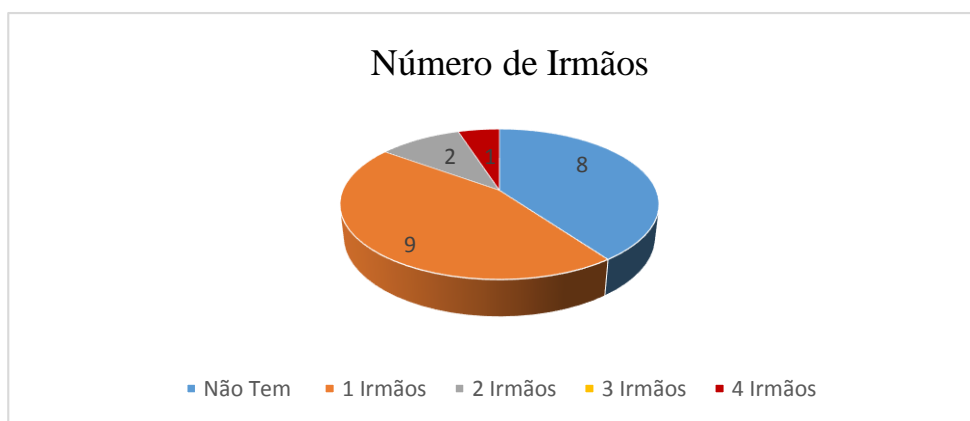


Gráfico 5- Número de Irmãos das crianças do 1ºCiclo

Neste grupo de crianças 8 eram filhos únicos, 9 crianças tinham um irmão, 2 crianças tinham dois irmãos e uma tinha 4 irmãos. É ainda de salientar que no grupo havia dois gémeos.

Relativamente à escolaridade dos pais destas crianças pudemos constatar que os pais apresentavam níveis de qualificação diversos, uns baixos, outros médios e superiores.

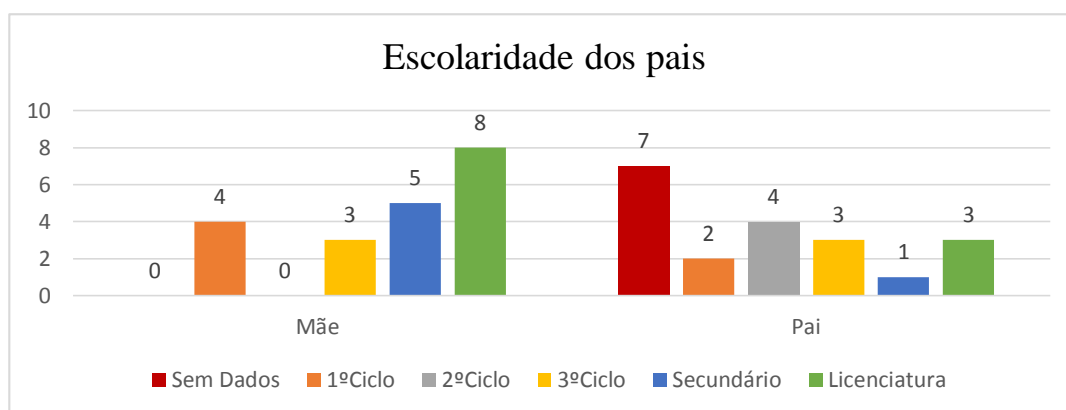


Gráfico 6- Escolaridade dos pais das crianças do 1ºCiclo.

Constatamos que havia 4 mães e 2 pais com o 1ºCiclo, em relação ao 2ºciclo existiam 4 pais que obteram este grau de escolaridade, no que refere ao 3ºCiclo existiam 3 mães e 3 pais, relativamente ao secundário existiam 5 mães e 1 pai com este grau, no que diz respeito à licenciatura existiam 8 mães e 3 pais que tinham uma formação académica no

ensino superior. Devemos mencionar que existiam 7 pais que não conseguimos obter informações sobre a respetiva escolaridade.

No que refere à situação profissional dos pais das crianças do 1ºCiclo podemos verificar no gráfico apresentado em que posições se encontravam.

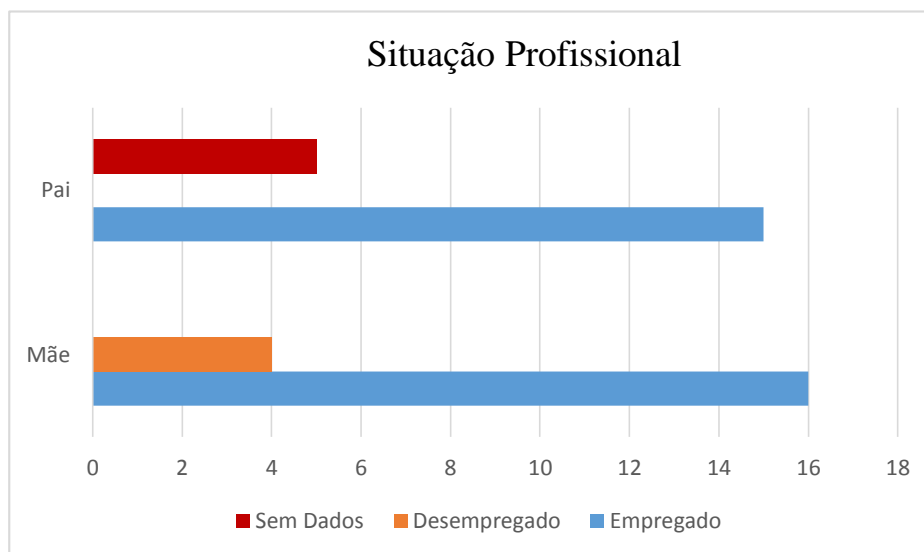


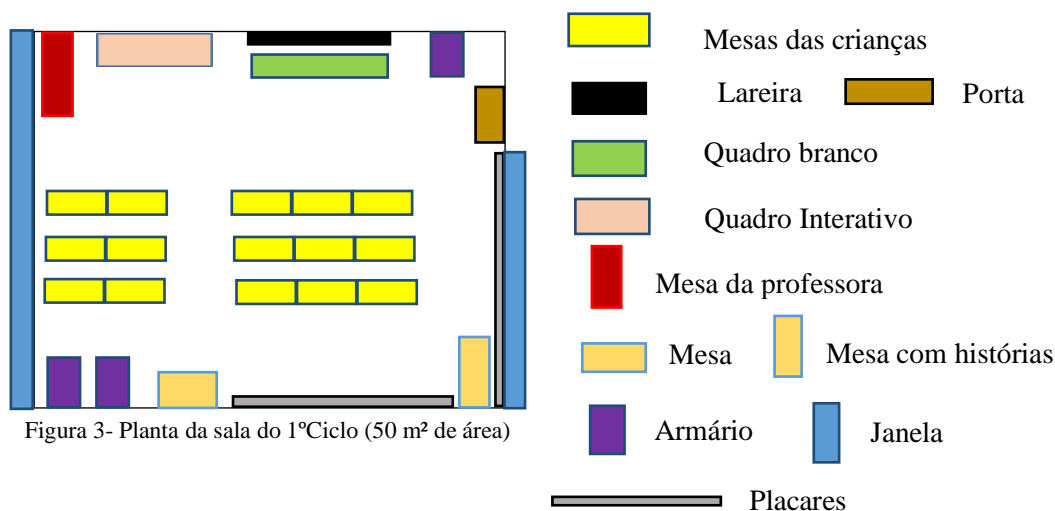
Gráfico 7- Situação Profissional dos pais das crianças do 1ºCiclo.

Existiam 15 pais (homens) que se encontravam a trabalhar. Não conseguimos obter dados dos restantes. Em relação à situação profissional das mães podemos confirmar que 16 delas se encontravam a trabalhar e 4 desempregadas.

### 2.2.2. Organização do Espaço

O espaço sala de aula tem 2,5m de pé direito, esta estava organizada no formato tradicional, estando as mesas dispostas por filas. Apesar de a sala ter sido modificada no início da prática de ensino supervisionada, com a ajuda das crianças, reorganizando-a em forma de "U", verificou-se que essa nova disposição não dava grande resultado, visto que algumas crianças não tinham uma boa visibilidade para o quadro, porque a luz do exterior incidia sobre elas e não conseguiam ver satisfatoriamente. Após essa experiência, tentámos reagrupar as mesas, ficando quatro crianças em cada grupo de duas mesas. Mas mesmo assim, o grupo não conseguia ainda ter uma boa visibilidade para o quadro nem para os placares. Então, depois destas tentativas, voltamos a colocar as mesas no formato tradicional. Com esta organização, as crianças tinham maior visibilidade sobre o quadro, sendo-lhes proporcionado um maior acesso a todos os recursos educativos e permitindo-lhes circular mais livremente pela sala. No entanto, no decorrer deste estágio, a sala foi ainda alterada algumas vezes, visto que a disposição da sala deve ser ajustada às especificidades do que se vai trabalhar e à forma como se vai trabalhar, em diferentes situações. Para

termos uma melhor percepção do espaço da sala, apresentamos na figura abaixo, referente à sua planta.



Este espaço oferecia boas condições de trabalho, com luminosidade natural, sendo uma das paredes constituída essencialmente por janelas, com estores manuseáveis. A sala tinha três armários que serviam de apoio ao adulto, destinados a arrumos de recursos e materiais das crianças, bem como aos dossiês individuais de cada uma delas. Este espaço ainda tinha um computador, um quadro interativo, um projetor, constituindo todos estes equipamentos uma mais-valia, pois ajudavam a cativar a atenção das crianças, tornando as aulas mais atrativas e motivadoras para a aprendizagem. Havia ainda um quadro branco, uma impressora e um quadro negro. Não se utilizando já o quadro negro para o ensino, este servia de placard, para as crianças colocarem os seus trabalhos. Este local possuía vários materiais que o corpo docente utilizava para o trabalho diário. As paredes da sala tinham cartazes disponibilizados pelas editoras dos manuais escolares de auxílio às crianças. Pudemos encontrar mais materiais educativos na sala dos professores, mas só os docentes os utilizavam livremente, podendo, no entanto, ser disponibilizados também aos alunos, se estes os solicitassem previamente, para serem bem geridos e não haver desperdícios. Como menciona Roldão (2005), “O apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (p. 83). Através da planta atrás representada na figura 3, podemos confirmar que era uma sala bastante espaçosa, estando organizada da forma mais conveniente para aprendizagem deste grupo de crianças.

### **2.2.3. Organização do tempo**

No decorrer da prática, seguiu-se o horário previamente definido pela escola, constatando-se que existia uma rotina diária bastante organizada. Um horário bem organizado permite gerir bem o tempo e faz com que as crianças tenham uma desejável rotina. Esse horário poderá, no entanto, por vezes, não ser cumprido, porque pode ser alterado sempre que seja considerado necessário. Nesta escola, a rotina estava organizada da seguinte forma e na seguinte ordem: entrada das crianças na escola, componente letiva, tempo de recreio, componente letiva, almoço, de novo a componente letiva, seguida de um tempo de recreio e de outra parte da componente letiva.

No desenrolar do processo de ensino aprendizagem, revelou-se fundamental uma boa organização e gestão do tempo. Reconhecendo a importância desses fatores, recordamos o que preconizava Borrás (2001), quando afirmava que o tempo em sala de aula deve ser “distribuído de forma racional e eficaz, respeitando o ritmo individual dos alunos” (p. 77). Tendo este princípio em conta, compreendemos que, quando se planifica, tem que se ter atenção ao tempo, ao espaço e às características do grupo e até de cada criança. Assim, distribuimos por cada dia três áreas do conhecimento do mundo, havendo entre elas um grande momento de intervalo. Mas, apesar de existir uma rotina diária, isso não queria dizer que tinha de acontecer sempre tudo da mesma forma. Por vezes, as crianças podiam nem estar predispostas para a aprendizagem num determinado momento, tendo sido necessário, nesta situação, flexibilizar-se a rotina. Não devemos esquecer que um dos objetivos da existência de uma rotina diária é o propiciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Como refere Zabalza (1998), “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e de interações positivas” (p. 158). É através da rotina diária que a criança tem a percepção da sequência das atividades a desenvolver, bem como do tempo destinado a cada atividade e os seus objetivos, tornando-se, assim, mais independente, ativa e autónoma nas suas ações.

Para se perceber melhor como era a organização da rotina diária destas crianças, apresenta-se abaixo o quadro informativo das atividades:

Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h15m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h30m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h45m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h00m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h15m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30m	* TE-V.INT				* TE-V.INT
10h45m	* TE-V.INT				* TE-V.INT
11h00m	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Matemática
11h15m	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Matemática
11h30m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h45m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h00m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h15m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h30m					
13h30m					
13h45m					
14h00m	Of compl	Português	Est. do Meio	Português	Expressões
14h15m	Of compl	Português	Est. do Meio	Português	Expressões
14h30m	Of compl	Est. do Meio	Est. do Meio	Est. do Meio	Expressões
14h45m	Expressões	Est. do Meio	Est. do Meio	Est. do Meio	Expressões
15h00m	Expressões	Est. do Meio	Est. do Meio	Est. do Meio	Expressões
15h15m	Expressões	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Est. do Meio	Expressões
15h30m	Expressões	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Est. do Meio	Expressões
15h45m	Expressões	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Est. do Meio	Expressões
16h00m		* TE-V.INT			
16h15m		* TE-V.INT			
16h30m		* TE-V.INT			
16h45m		* TE-V.INT			
17h00m					
17h15m					
17h30m					
17h45m					

Entrada em vigor: 15-09-2014

**Quadro 2- Horário Escolar do 3ºAno.**

O horário era preenchido, na sua maioria, pelas áreas disciplinares do Português e da Matemática, havendo ainda tempos dedicados ao Estudo do Meio e às Expressões (Plástica, Dramática). Apesar de as Expressões serem constituídas por quatro áreas: a Expressão Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora, elas deveriam ser todas trabalhadas e interligadas. No entanto, acabou por se vir a verificar que isso não acontecia, como seria desejável.

Cabe ao professor organizar o processo ensino-aprendizagem da sua turma. Assim, há que ter em conta que o horário não deve funcionar como uma barreira para esse processo de aprendizagem, podendo ser alterada a ordem das disciplinas, de modo a proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa e integradora.

Apesar do horário estipulado, por vezes, este era ultrapassado, no sentido de não se quebrar um conteúdo que estava a ser lecionado, de forma a não “cortar” o ritmo e o raciocínio de aprendizagem da criança. Assim, procurámos ajudar as crianças a trabalhar os conteúdos em que demonstravam mais dificuldade e insegurança, mas nunca deixando de parte as áreas previstas no respetivo dia.

#### **2.2.4. As Interações do 1.ºCiclo do Ensino Básico**

As interações baseiam-se no respeito interpessoal entre criança-criança e adulto-criança. Neste processo de ensino-aprendizagem, tentou-se sempre promover as várias aprendizagens existentes, criando um ambiente educativo onde o respeito era fundamental e constante de ambas das partes, estabelecendo-se uma relação de confiança, cultivando-se a afetividade, incentivando a cooperação, a partilha de saberes, a motivação e o diálogo.

Partindo de todos estes valores que foram surgindo a nível das interações positivas, nós respeitamos sempre o processo evolutivo da criança, apesar das limitações de cada uma, apoiamos-las e ajudamos-las a ultrapassarem as suas dificuldades, utilizando sempre material didático apelativo e manipulável, para auxiliar a turma a construir novos conhecimentos. De acordo com Roldão (2005), “os materiais manipulativos motivam muito os alunos, servem de base à abstração e permitem realizar experiências muito ricas. Os alunos aprendem de uma forma mais alegre, bem-disposta e dinâmica” (p.106). Deste modo, desenvolvemos atividades potencializadoras, que foram ao encontro das necessidades e interesses do grupo, de modo a que as pudesse satisfazer neste processo de ensino e aprendizagem

A nossa relação com as crianças permitiu conhecê-las melhor, tornando assim a nossa intervenção mais pessoal e adequada ao grupo e a cada criança, em particular, tendo sempre em conta os princípios da autonomia, independência, iniciativa, cooperação e partilha entre todos.

Relativamente às interações entre criança-criança, foi notório que existia uma grande cumplicidade entre elas e o adulto. Sobressaíam os laços de amizade e interajuda que se foram estabelecendo, o que contribuía para que o grupo sempre transmitisse as suas ideias, opiniões e até mesmo as suas dificuldades em várias situações, mostrando-se sempre à-vontade entre as crianças e o adulto. Assim, concordamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), quando nos dizem que o professor deve sempre “apoiar o envolvimento da criança no *continuum* experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, automatizante e estimulante” (p.18).

A turma foi-se mostrando bastante participativa e empenhada em todas as atividades propostas, querendo sempre saber mais. Para incentivar este comportamento, era sempre criada uma motivação, através de elogios em relação aos trabalhos.

As crianças conviviam diariamente com diversas brincadeiras, fora e dentro da sala de aula, sendo estas interações muito importantes para o seu desenvolvimento integral, visto que é também com a troca e partilha de conhecimentos que as crianças assumem e desenvolvem a sua própria identidade perante os outros e perante o meio envolvente. As interações que estabelecemos com o grupo foram sempre de respeito, como já atrás frisamos, havendo uma aproximação bastante rápida entre ambas as partes, o que permitiu conhecer detalhadamente cada uma das crianças.

Um das interações importantíssimas que foi criada ao longo deste processo foi a que se estabeleceu com as famílias das crianças, pois muitas delas conversavam connosco, mostrando-se atentas e interessadas em querer saber como estava a realidade escolar dos seus educandos. As crianças faziam também questão de mostrar aos seus familiares os trabalhos realizados nas atividades propostas por nós ou sugeridas por elas próprias.



### 3. Opções Metodológicas

Relativamente a este ponto, vamos debruçar-nos sobre as opções metodológicas que orientaram a componente investigativa que se incorporou neste trabalho. Assim, neste sentido, começamos por abordar a metodologia utilizada tanto no Pré-escolar como no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os objetivos que procuramos alcançar ao longo da prática, as técnicas de recolha de dados e análise da informação. Ao longo deste trabalho tínhamos como objetivo final organizar o espaço educativo para realização de experiências de aprendizagem significativas potenciadoras da autonomia e sucesso educativo.

#### 3.1. Natureza da Metodologia

O presente relatório tem como suporte uma investigação qualitativa de natureza interpretativa, isto porque os dados recolhidos não são em forma de números, mas de palavras ou imagens. Como nos referem Gerhardt & Silveira (2009, p. 32) em relação à pesquisa qualitativa, esta “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p. 32). Segundo estes mesmos autores, quando os pesquisadores optam por utilizar os métodos qualitativos, têm como finalidade explicar o porquê das coisas e não quantificam os valores, visto que os dados analisados são denominados não-métricos.

Segundo Bogdan & Biklen (2013), a investigação qualitativa divide-se em três tipos: a investigação avaliativa e decisória, a investigação-ação e a investigação pedagógica. Tendo em conta estes autores, na investigação avaliativa e decisória “o investigador é frequentemente contratado com o objectivo de proceder à descrição e avaliação de um determinado programa de mudança, com o intuito de o melhorar ou eliminar” (*idem, ibidem*, p. 266). Em relação à investigação-ação, estes autores mencionam que “os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objectivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças” (*idem, ibidem*). Por fim, na investigação pedagógica, na qual se insere este presente trabalho, compreende-se que:

O investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspectos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre eficácia pessoal e a sua optimização (*idem, ibidem*).

Considerando as ideias de Sousa (2009), “a observação é um acontecimento natural da vida quotidiana” (p. 108). Menciona também que “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantam e

a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109). Este autor ainda frisa que “a observação permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade (...). A observação será sempre apenas de uma parte do que se passa, jamais pretendendo abranger um todo” (p.109).

Quanto ao tipo de observação, optamos pela participativa, uma vez que envolve a interação pessoal entre o investigador e os participantes. De acordo com Gerhardt & Silveira (2009),

O investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de sua incursão na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação (p.75).

Segundo Sousa (2009), a observação participante oferece vantagens. Neste caso vamos mencionar três, que nosso ponto de vista são essenciais “Captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados”, a segunda é “acesso rápido a dados sobre situações do quotidiano” e a terceira refere “maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos” (p.113). Este autor ainda salienta que “as crianças são muito jovens e os únicos indicadores registáveis, manifestações motoras ou vocalizações espontâneas, só podem ser efetuados através da observação” (p. 109).

Assim, através do que mencionamos no parágrafo anterior foram algumas das razões que estiveram na base das decisões de orientação do estudo sobre a prática de ensino supervisionada abrangida no presente relatório, pois a mesma foi desenvolvida com um grupo de crianças de três, quatro, cinco anos de idade e outro grupo de crianças de oito anos de idade.

### **3.2. Identificação da Problemática e Objetivos do Estudo**

Considera-se que a organização do espaço é um elemento-chave para a promoção da autonomia no processo de ensino-aprendizagem das crianças, tanto na faixa etária Pré-escolar como no Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico. No entanto, por vezes, não lhe é dado o devido valor, o que fez com que, ao refletirmos sobre este aspeto, surgisse a seguinte questão problema: *“Como organizar o espaço educativo do Jardim-de-infância e Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a realização de experiências de aprendizagem significativas potenciadoras da autonomia e sucesso educativo das crianças?”*

Tendo em conta esta temática, e tendo em conta que o espaço tem vindo a ser alvo de estudo por parte de vários autores, bem como a autonomia, surgiu como propósito realizar-se uma investigação-ação baseada neste tema. Para tal, foi necessário delinear um conjunto de objetivos que passamos a enumerar, os quais serão devidamente focados ao longo deste relatório:

- Averiguar a importância que o espaço assume no desenvolvimento da autonomia em crianças de Educação Pré-escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico;
- Dinamizar as atividades de maneira a promover a participação das crianças;
- Criar novos espaços conjuntamente com as crianças, baseados nas suas áreas de interesse.

### **3.3. Técnicas de Recolha de Dados**

Num trabalho investigativo é importante recolher dados, sendo que estes devem ser adequados ao que se pretende analisar, como menciona Ponte (2002), num trabalho investigativo “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p. 15). Desta maneira, no que diz respeito ao nosso trabalho, utilizámos duas técnicas de recolha de dados: primeiramente a observação participante e em segundo lugar a análise documental. Em relação ao registo dos dados, procurámos registar exatamente o que ocorria durante as atividades ou até mesmo anotar simples diálogos que achávamos pertinentes para esta investigação. Mas podemos afirmar que este duplo papel não foi uma tarefa nada fácil, principalmente para nós, visto que, quanto à experiência neste campo de ação e investigação somos uns “simples principiantes”. Porém, devemos salientar as vantagens desse papel, tendo em conta a ideia de Amendoeira (1999, *as cited in* Correia 2009). Este defende que:

Na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes (p. 33).

É importante mencionar os instrumentos que foram utilizados ao longo da prática e é necessário refletir um pouco sobre eles, pois espelham o interesse, a motivação, a participação das crianças e a ação da educadora/professora estagiária, no campo da intervenção.

Os instrumentos utilizados ao longo do estágio tanto na Educação Pré-escolar como no 1º Ciclo foram os registos fotográficos, além da análise de documentos, como as planificações, as fichas de dados das crianças e as notas de campo. Todos estes instrumentos tiveram relevância para a compreensão e análise do processo de ensino-aprendizagem em que nos envolvemos. No âmbito da nossa investigação, as fotografias foram produzidas por nós e forneceram-nos estímulos para a produção de dados. Relativamente ao registo fotográfico, Máximo-Esteves (2008) menciona que são bastante importantes, na medida em que permitem ter a “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivados, serem analisados e reanalisados” (p. 91).

Para outros autores como Bogdan & Biklen (1994), referem em termos investigativos, que a fotografia não é a resposta, mas sim uma ferramenta importante para chegar à resposta.

É importante considerar a análise das produções das crianças, particularmente, como sublinha Máximo-Esteves (2008), “quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos” (p. 92) ou até mesmo no processo de aprendizagem.

Como mencionamos atrás, também utilizámos a análise documental ou arquivística. Para Afonso (2005), trata-se de uma técnica que “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes” (p. 88).

Importa referir, que também tivemos em conta o Projeto Educativo da instituição, o Projeto Curricular de Grupo dos dois contextos, documentos legislativos e os Programas das diferentes áreas do saber. Através de uma análise detalhada, procurámos incorporar e cruzar toda a informação que foi recolhida, para, desta forma, podermos comentar e compreender as diferentes situações registadas ao longo dos contextos.

Para finalizar, os registos dos dados foram feitos através de notas de campo. Estes dados, às vezes, eram registados durante a ação e outras vezes no final da manhã ou da tarde. Tendo em conta as palavras de Bogdan e Biklen (2013), “as notas de campo [constituem] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (p. 150). Desta forma, as notas de campo possibilitam um registo diário e pessoal, podendo assim o educador/professor desenvolver mais eficazmente o seu ensino e fortalecer a investigação sobre o mesmo. Posteriormente, iremos analisar as notas de campo retiradas no âmbito do Pré-escolar e, posteriormente, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **4. Apresentação, análise e discussão de dados**

Ao longo das sessões práticas, em contexto, optámos pela observação participante, pois através desta é que retiramos e analisamos os dados pretendidos. Uns dos instrumentos utilizados foram as diversas fotografias que retiramos, estas tiveram autorização por parte da instituição, pelos encarregados de Educação e pelas crianças. As fotografias expressam, na nossa perspetiva, comportamentos e estados de espírito das crianças. Com a análise das mesmas, podemos fundamentar alguns aspetos importantes para a nossa pesquisa, como podemos observar mais à frente nas experiências de aprendizagem.

Tendo explicado e descrito os instrumentos utilizados para a realização deste estudo, neste quarta parte passaremos à apresentação e análise dos dados obtidos através das notas de campo retiradas no Pré-escolar como no 1ºCiclo do Ensino Básico. Segundo Bogdan & Biklen (1994)

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

Tivemos sempre na nossa mente ao longo desta investigação os objetivos e a questão de pesquisa que nos nortearam ao longo do estudo como podemos confirmar na análise que vem a seguir.

### **4.1. Apresentação e análise das notas de campo da Educação Pré-Escolar**

Inicialmente, optámos por ser uns meros observadores e por registar os dados que podíamos utilizar neste relatório. Começámos por observar o espaço, sem questionar o educador cooperante, ou seja, sem perguntar o porquê da organização da sala estar daquela forma. No nosso ponto de vista, a sala de atividades poderia encontrar-se de forma diferente, de modo a que as crianças tivessem mais espaço para se deslocarem e poderem ter acesso rápido a todos os materiais existentes, visto que a disposição das mesas no centro da sala de atividades fazia com que ela se tornasse demasiado preenchida para se poderem realizar atividades diversificadas relativamente às diferentes áreas do saber. Posteriormente, observámos os placares existentes dentro da sala, verificando que não existiam trabalhos nenhuns das crianças. A verdade é que só existiam dois placares pequenos. A nosso ver, deviam ser utilizados para expor os trabalhos do grupo. Ao longo da prática, já tivemos isso em atenção. Os trabalhos começaram a ser afixados nos placares da sala e as crianças informavam e mostravam-se contentes e orgulhosas em apresentarem o que haviam feito aos restantes elementos da sala e aos pais.

Outra observação sobre a qual tirámos notas de campo foi em relação às diferentes áreas, constatando que todas elas continham bastantes materiais para o grupo poder explorar e fazer novas descobertas. Porém, questionámo-nos se estariam dispostas de forma adequada, ou seja, se a área da biblioteca poderia estar ao lado da área das construções. *Será que a área da biblioteca não deveria estar mais iluminada ou mais perto das janelas?* Estas questões fizeram com que pensássemos um pouco, visto que existem áreas que, pela sua natureza, não devem ser colocadas próximas umas das outras. Neste caso está a área das construções, que se torna barrulhenta e, no nosso ponto de vista, a área da biblioteca exige mais recato e luminosidade, para o grupo poder observar e explorar os livros aí existentes. Para isso é necessário silêncio para propiciar a concentração da criança. Como nos refere Marchão (2013), a biblioteca “[...] é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” ( p.30). Logo, a área das construções não deveria encontrar-se tão perto da biblioteca, pois impediria que se fizesse uma exploração apropriada desse local. Depois destas anotações relativamente à primeira observação, questionamos o Educador cooperante sobre a organização do espaço. Foi-nos mencionado que a sala estava em constante mudança ao longo do ano e que poderia ser alterada de acordo com as atividades que nela se poderiam vir a realizar. Tendo em conta esta afirmação do educador, optámos por sustentar a nossa ação tomando por base escutar o grupo e questiona-los acerca do espaço/sala de atividade. A forma de organizar esse espaço e os materiais devem ter em conta as opiniões das crianças que frequentam a sala, pelo que o educador não só deve escutar as crianças como fomentar a participação ativa das mesmas e o seu envolvimento na tomada de decisões, valorizando as suas ideias, no que diz respeito (também) à organização e dinamização dos espaços (como em outras situações do quotidiano do jardim-de-infância, obviamente). Desta forma, fomos levados a refletir sobre o nosso papel como Educadoras estagiárias, pois é nosso dever ajudar as crianças a observarem e a usarem convenientemente espaços, materiais e equipamentos, assim como a perceberem as regras do seu funcionamento. Para tal, questionamos os elementos do grupo, perguntando-lhe se gostavam de ver a sala como estava organizada. Todas as crianças reponderam que sim. De seguida, solicitamos às crianças que olhassem à sua volta e verificassem se encontravam alguma coisa que gostassem de mudar de sítio. Depois desta pergunta, começaram a surgir várias respostas por parte das crianças.

*Criança K – Podíamos ter as mesas mais juntas.*

*Estagiário – Muito bem, gostei da ideia, mas porquê K?*

*Criança K – Para podermos conversar.*

*Criança J- Carina, podíamos ter a cozinha ao lado do quarto, em minha casa também é assim.*

*Estagiária- Ótima ideia, então e se mudarmos a organização da sala, o que acham?*

Como todas as crianças responderam que sim, com a ajuda delas procedemos às alterações, tendo sempre em conta os desejos e interesses do grupo. Através desta

organização, existiu a partilha de ideias e de opiniões, que foram fundamentais para esta mudança. Também podemos afirmar que o grupo ficou a conhecer muito melhor o espaço e as regras existentes em cada área, concluindo assim que as regras “(...) são importantes e úteis, na medida em que são indispensáveis na sociedade em que vivemos” (Devries & Zan, 1998, *as cited in* por Montês *et.al.* 2010. p. 45). Concluímos, portanto, que devemos implementar e construir com as crianças regras numa sala de Jardim de Infância, pois isso só nos facilitará a prática educativa, contribuirá para o desenvolvimento e autonomia das crianças e para criar um ambiente onde as oportunidades estarão presentes.

Outro ponto de reflexão relativamente às notas de campo retiradas neste contexto diz respeito à variação do espaço onde se realizam as atividades. Assim, sentimos a necessidade de implementar atividades dentro da sala e também no seu exterior, para o grupo de crianças compreender que o espaço exterior também nos possibilita várias aprendizagens e que podemos realizar atividades diversificadas. Numa conversa informal, uma criança mencionou-nos que o recreio é só para brincar e que a sala é o lugar onde se realizam as atividades. Depois deste comentário, sentimos a necessidade de dar a conhecer ao grupo atividades tanto no exterior como no interior da sala. Deste modo, concluímos que o grupo se sente tanto à vontade nas atividades realizadas no interior como no exterior. No entanto, as atividades realizadas no exterior fizeram com que as crianças olhassem à sua volta e observassem a natureza de maneira diferente, de modo a interagirem, explorarem e experimentarem. Neste sentido, “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo” (Ministério da Educação, 1997, pp.38-39). Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, o espaço exterior deve merecer a mesma atenção por parte dos educadores que o espaço interior. Assim, podemos afirmar que ambos os espaços promovem a autonomia da criança e que o grupo tanto aprendeu dentro como fora da sala de atividade.

Em relação às notas de campo ainda retiradas no contexto Pré-escolar, refletimos sobre a importância das atividades em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente. Como podemos ver no modelo High/Scope, é necessário existirem planos diferentes em função das atividades. Desta forma, tivemos isso em conta no recorrer da prática e assim conseguimos verificar que as crianças, tanto em grande, como em pequeno grupo e até mesmo individualmente, conseguem desenvolver a sua autonomia dentro da sala quando estão a realizar as atividades, mas constatamos que, por vezes, quando estavam a realizar atividades sozinhas, necessitavam mais do *feedback* positivo por parte da Educadora estagiária, mas conseguindo sempre atingir os objetivos pretendidos nas diferentes tarefas. Através ainda das atividades individuais, foi mais fácil apercebermo-nos das dificuldades e das necessidades das crianças. Quando as atividades eram realizadas em grande e em pequeno grupo, era possível ver-se a cooperação entre os grupos, a união, a partilha de ideias e de conhecimentos e a interajuda, solicitando as crianças menos vezes a ajuda do

adulto, mostrando assim que eram capazes de resolver as atividades em cooperação umas com as outras.

#### **4.2. Análise das notas de campo do Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico**

Relativamente às notas de campo retiradas no contexto do 1.ºCiclo, constatámos quando entramos na sala de aula pela primeira vez, que esta era pouco espaço, devido ao facto de existir bastante mobiliário dentro dela. Depois, olhamos à nossa volta e vimos os placares um pouco desorganizados, só tendo materiais que as editoras dos livros forneciam, nem um trabalho de uma criança se encontrando exposto. Depois disto, interrogámo-nos *se conseguíamos modificar a sala ou torná-la um pouco mais atrativa para estas vinte crianças?* É necessário que o espaço seja dinâmico e atrativo, pois “deve contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem” (Morgado 2001, p.58). Quando estávamos a intervir, em consenso e com a ajuda das crianças, mudámos a disposição das mesas, colocando-as de várias maneiras, mas depois tivemos de voltar a colocá-las como estavam antes de intervir, porque havia bastante luminosidade que passava pelas janelas e se refletia contra o quadro, fazendo com que as crianças não conseguissem ver o que estava escrito, pois estavam sempre a dizer “- *Professora, não vejo! Pode-me dizer o que está aí escrito?*” Assim, chegámos à conclusão que, por vezes, queremos mudar as coisas de sítio e isso não é possível. Apesar de não termos conseguido modificar a sala, tivemos outra ideia para tornar aquele espaço mais motivador – aumentar e diversificar os materiais. Assim as crianças não estariam sempre a usar os manuais escolares, visto que eram os mais utilizados. Passámos a levar todos os dias materiais e incentivar as crianças a trazerem para a escola materiais que pudessem ser útil para a sua aprendizagem. Conseguimos ver que, através dos materiais, as crianças tomavam muito mais atenção ao que estava a ser explicado e participavam com bastante mais frequência. Como refere Serrazina (1991), “costuma designar-se por materiais, objectos, instrumentos ou outros media que podem ajudar os alunos a descobrir, entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases de aprendizagem” (p.37). Esta autora refere ainda que, atualmente, os alunos só aprendem se estiverem envolvidos fisicamente e ativamente nas atividades que lhes são propostas. São os próprios alunos que constroem e modificam ideias ao interagirem com materiais e coisas concretas. Verificámos que conseguimos ter isso ao longo da nossa prática, pois as crianças, através dos materiais, aprendiam mais facilmente os conteúdos das diferentes áreas do saber, constatando-se que proporcionavam uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Todas as nossas intervenções foram feitas com base na escuta e questionamento das crianças, o que nos ajudou a planificar as diferentes áreas e a irmos orientando o trabalho de acordo com os interesses das crianças, apesar de este contexto ser bastante diferente do

anterior. Isto porque, no 1.º Ciclo, temos de seguir um programa, o que constitui a maior preocupação dos docentes. Assim, por vezes, esquecem-se dos ritmos de aprendizagem das crianças, pois umas aprendem com mais facilidade que outras, ao longo da prática tivemos sempre atenção o ritmo de aprendizagem das crianças. Desta forma, conseguia-se notar a interligação que existia entre nós e as crianças, o que proporcionou o aumento e criação de laços de afeto mais fortes, como o respeito que foi sempre uma base ao longo da PES, existiu sempre interajuda de ambas as partes, o que fazia com que o ambiente sala de aula se tornasse agradável e precioso.

Neste contexto, também sentimos a necessidade de variar os espaços, ou seja, de realizar atividades tanto no exterior como no interior. Antes de intervirmos, a maioria das atividades era realizada dentro da sala de aula. Pudemos verificar que ambos os espaços são muito importantes para as aprendizagens das crianças, acontecendo o mesmo no Pré-escolar. Então, cientes de que deveríamos dar importância aos dois espaços, propusemos ao grupo realizar atividades do exterior e no interior. As crianças começaram por dizer o poderiam fazer no exterior. Uns disseram que se poderia jogar à bola, outros mencionaram que se poderia brincar no escorrega, outros sugeriram brincar com a terra. Tendo em conta que as crianças ficaram extremamente contentes, planificámos as aulas também de forma a poderem ser realizadas atividades no exterior. Notou-se que estavam muito mais libertos no exterior que dentro da sala de aula, mas houve coisas em comum com as crianças do Pré-escolar. A turma referiu que nunca tinha olhado à sua volta com muita atenção e fez descobertas magníficas, mencionando várias vezes que, quando fossem para casa, iam ver o que existia no jardim delas e à volta da sua casa. As atividades realizadas dentro da sala, como referimos anteriormente, necessitaram da existência de variados materiais para explicar os conteúdos, assim, ouvíamos as ideias deles e interagíamos de forma carinhosa. Tudo isto fez com que as atividades dentro da sala se tornassem mais enriquecedoras para este grupo e houve outra motivação por parte das crianças, pois alguns trabalhos que elas realizavam eram expostos nos placares da sala ou até mesmo no hall de entrada. Através dos trabalhos das crianças podemos tirar-se conclusões sobre as identidades pessoais de cada uma, como nos refere Zabalza (1998):

É importante que os próprios alunos (as) participem na decoração da sala de aula para que se reflita a sua identidade pessoal. Devemos reservar lugares para colocar os trabalhos das crianças e cuidar a sua apresentação a fim de que realce o seu valor estético e afetivo (p. 261).

Quando olhávamos para os olhos deles a observarem o que fizeram e a mostrarem todas as manhãs aos pais, revelando assim o seu entusiasmo. Os pais, por vezes, comentavam connosco que os filhos iam para casa e contavam tudo o que tinham feito, ao longo do dia.

Também trabalhámos em grande grupo, pequeno grupo e individual como fizemos na Educação Pré-escolar. As crianças nesta faixa etária já tinham preferências na organização do seu trabalho e, por vezes, queriam trabalhar sozinhas, visto que havia outras crianças que as destabilizavam. A sua atitude dependia, porém, das tarefas que realizavam. Assim, quando faziam atividades sozinhas e que tinham de apresentar à turma, muitas delas mostravam-se bastante envergonhadas. Mas bastava encorajá-las no início da tarefa e dizer-lhes que os trabalhos estavam todos muito bons. Após esse estímulo, parte da vergonha deixava de existir. Relativamente ao trabalho em pares, já se ouvia algumas vezes “*oh professora ele não faz nada eu é que faço sempre tudo! Para a próxima também não faço.*”. No entanto, com uma conversa entre nós e as crianças elas mudavam de atitude, realizavam as atividades sem haver mais problemas nem comentários deste género. Nos trabalhos realizados em grande grupo, era notório que algumas crianças se esforçavam mais do que outras, mas isso também dependia da personalidade de cada uma. Como alude Roldão (2005):

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

Para concluir os trabalhos, tanto em grande grupo, pequeno grupo, como individualmente, as crianças ao encontrarem-se num ambiente rico e facilitador, constroem gradualmente a sua autonomia, através do diálogo e da cooperação, demonstrando curiosidade em descobrir sempre mais. Daí a importância de tornarmos um espaço rico e apelativo, uma vez que ele contribui significativamente para a autonomia da criança. Através dele, ela explora, manipula e contacta com diversos materiais, logo, devemos proporcionar-lhes vários espaços diferentes. Estes deverão ser confortáveis para a criança e para os adultos da sala.

## **5. Descrição, Análise e Discussão das Experiências de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino**

Neste ponto pretendemos descrever e analisar sucintamente algumas das experiências de aprendizagem realizadas durante a nossa prática no contexto de Jardim-de-Infância e no 1ºCiclo do Ensino Básico. Mas antes de planear as atividades tivemos sempre em conta o espaço onde se iam desenvolver e a sua organização, pois são fatores importantes para aprendizagem da criança. Como nos refere Arends (1995) “A maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influência o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (p.97). Neste percurso desenvolveram-se atividades integradoras e direcionadas para a autonomização das crianças tendo em conta também esta finalidade de “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (OCEPE, 1997, p. 18) interligando, desta forma, todas as áreas de conteúdo, de modo a estimular a autonomia, interações, trocas de experiências e saberes.

Inicialmente iremos descrever três experiências realizadas na Educação Pré-escolar que se intitulam como: “Dia da mãe”; “ A Casa das Formas Geométricas” e por último “As Vogais”. Relativamente às experiências de aprendizagem escolhidas para serem apresentadas neste relatório em relação ao 1ºCiclo são: “Os membros da família”; Com pensamentos bons enfrentamos os nossos medos” e por fim “Jardim Suspenso”. Optámos por seleccionar estas seis experiências de aprendizagem, na seleção destas tivemos em conta o tema desta investigação, os objetivos, os dados recolhidos e analisados.

### **5.1. Experiências de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar**

#### **5.1.1. “Dia da mãe”**

Esta experiência de aprendizagem surgiu num momento de diálogo, em grande grupo com as crianças. Estes momentos eram realizados habitualmente com as crianças para partilharem acontecimentos importantes para elas, pois contavam as novidades, ideias que tinham para trabalharmos dentro da sala de atividade, entre outras coisas que achassem pertinentes dialogando umas com as outras. Na sequência de uma situação que se passou no dia anterior em momento de grande grupo, muitas delas como tinham irmãos(ãs) mais velhos que frequentavam outras escolas, disseram que já tinham elaborado um presente para

dar às suas mães, no dia da mãe. Posto isto, algumas crianças perguntaram se também poderiam fazer uma prenda para oferecer às suas mães.

Após esta conversa, foi pedido ao grupo de crianças para que dessem algumas sugestões sobre o que gostariam de fazer, apelando apenas para que fossem criativos e pensassem numa prenda diferente da que os irmãos tinham realizado. Então, ao serem questionadas, surgiram várias ideias, sendo que uma delas mencionou: *Poderíamos fazer um Tablet?* E de seguida perguntamos “*Como é que nós faríamos um tablet?*” A criança, um pouco tímida, referiu que tinha de ter um vidro e plástico. Então a Educadora disse: *Ninguém tem mais ideias? Porque acho que é um muito difícil conseguirmos fazer o que disse K, apesar de ser uma brilhante ideia*”. As crianças começaram a dar mais ideias e todas estavam com muita atenção, a escutar o que cada uma dizia.

*Criança L – Podíamos fazer um coração e pintávamo-lo.*

*Educadora- Muito bem, é uma hipótese. Mas gostava de ouvir mais ideias.*

*Criança J- Já sei. Fazíamos vários desenhos como a mãe é.*

*Educadora- Estás a dizer que gostavas de desenhar a tua mãe?*

*Criança J- Sim, Carina, ela às vezes pinta-se na cara e outras vezes não.*

*Educadora- Também é uma excelente ideia. E o que acham de fazermos um livro com desenhos, como este que eu tenho aqui?*

*O grupo gostou bastante da ideia, mas, de seguida, outra criança também deu a sua opinião.*

*Criança V-E se fizéssemos também uma flor?*

*Educadora- Uma flor também me parece bem, mas como é que fazíamos a flor?*

*Criança V- Com os materiais que temos aqui na sala, com tinta e cartões.*

*Educadora- Essa ideia é muito boa V. Todos concordam? Querem fazer uma flor?*

*(...)*

*(Notas de Campo n° 4 2014/04/28)*

As crianças mostraram-se participativas e deram sugestões para o presente do dia da mãe, deste modo valorizamos as suas ideias, pois queríamos que se tornasse uma aprendizagem significativa para o grupo. Para que tal aconteça, é sempre essencial que seja “um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, os seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.49)

As crianças mostraram-se, então, contentes com a ideia que se iria realizar. Em conversa com elas, mencionaram que havia muito material para reutilizar na sala de arrumos. Então dirigimo-nos a essa sala para ver o que poderíamos encontrar para fazermos a tal prenda. Depois de verem o material para reutilizar que existia, uma criança referiu - *Não existe aqui nenhum material parecido com flores*. Depois de ouvirmos o que a criança mencionou, respondemos:

*- Não é necessário que seja parecido, nós é que vamos reaproveitar algum deste material e transformá-lo em flores, por isso é que se chama a estes materiais “reutilizáveis”. O que acham de utilizarmos estas caixas de ovos? Temos aqui muitas.*

*(Notas de Campo n° 5 2014/04/28)*

No nosso ponto de vista, é importante existir um espaço dentro do Jardim-de-Infância onde possam ser arrumados diversos materiais para reutilizar, pois, desta forma, disponibilizando-os, as crianças aprendem desde cedo a sua importância e começam a dar-lhe o devido valor. Estes devem, no entanto, estar devidamente organizados e visíveis, para que a criança disponha de autonomia e aplique a sua criatividade para os reutilizar.

O grupo de crianças mostrou-se empenhado e curioso com a ideia, dissemos que todos deveriam pensar em casa como se poderia fazer uma flor com aquele material, para que, no dia seguinte, procedêssemos à sua elaboração.

No dia seguinte, visto que as crianças já tinham dado a sua opinião sobre o presente do “dia da mãe”, realizou-se a planificação tendo em conta este tema. Então, para dar início àquela temática, surgiu a leitura de uma história em *PowerPoint* sobre a *Mamã Maravilha*, das autoras Elen Lescoat e Oriane Lallemand (2011), esta foi apresentada através de um retroprojektor, mas primeiramente tivemos de observar o espaço sala para ver onde podíamos projetar a história para todos visualizarem. As crianças mencionaram que a história poderia ser projetada no fundo da sala, visto que era uma parede grande e não tinha nada exposto. Assim, retiramos uma mesa que se encontrava no fundo da sala, sentamo-nos todos no chão e demos início à leitura da história. Os momentos de leitura são importantes para as crianças, uma vez que permitem estabelecer “interacções e partilha de ideias, concepções e vivências” (Mata, 2008, p. 78).

Depois da leitura da história seguiu-se um diálogo em grande grupo sobre as personagens, durante o qual as enunciaram e caracterizaram. Muitas das crianças compararam as suas mães com as mães existentes na história, havendo duas respostas comuns a todas as crianças, que as mães delas eram mães maravilhosas, mas que, quando estavam “chateadas com elas, eram mães trovoadas”. Neste sentido, Sim-Sim (2008, p. 18). refere que “O desenvolvimento lexical começa (...) quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma acção ou um objecto”.

No fim destes comentários feitos pelas crianças, em que elas diziam que quando fossem grandes iriam ser todas as personagens da história, foi-lhes perguntado se alguém gostaria de representar uma mãe da história. Como houve muitas delas a quererem, foi proposto a cada uma que escolhesse uma personagem e que recontasse a história ouvida anteriormente. As crianças conseguiram lembrar, interpretar as personagens que cada uma tinha escolhido e ainda tiveram o cuidado de pedir para voltar a projetar história, para relembrem a ordem das personagens.



**Figura 4- Construção dos puzzles**

Depois desta interpretação, apresentamos uns puzzles sobre a história lida. Foi-lhes então pedido que se dividissem em pequenos grupos e que procedessem à construção dos mesmos (*Vide* figura 4). Mostraram-se autónomos e motivados pelo que estavam a realizar. Havendo um dos puzzles que tinha um grau de dificuldade maior, nenhum dos pequenos grupos de crianças conseguiram construir, pelo que foi solicitado que todas as crianças se reunissem à volta da mesa onde estava o puzzle, para que todas em conjunto o tentassem construir. E assim, com a cooperação e ajuda de todas, acabaram por conseguir realizá-lo. Como Hohmann & Weikart (2011) referem, “o trabalho em equipa é um processo interactivo. (...) um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130).

Como as crianças sugeriram no diálogo estabelecido atrás sobre o presente que poderiam oferecer às suas mães, tendo em conta que foi referido por alguns dos elementos que gostariam de oferecer desenhos, mostrou-se então um livro sem ilustrações, mas que simplesmente em cada página continha uma frase diferente para dedicarem às mães e que elas podiam ilustrar mediante a sua imaginação (*Vide* figura 5). Depois desta explicação, foi sentida a motivação por parte do grupo de crianças, dando assim início à atividade. Como menciona (Nuttin, 1980 citado por Postic, 1995),



**Figura 5-Desenho da criança como é a sua mãe.**

A motivação orienta e organiza a actividade do sujeito em direcção à elaboração e à realização de objectivos e de projectos, damos um papel activo ao sujeito. A sua acção é suscitada por um objectivo, pelo resultado que ele espera atingir (p.21).

A atividade iniciou-se pela distribuição das folhas do livro, para as crianças começarem a desenhar, sendo que antes era lida a frase que constava na respetiva folha. Existia uma página do livro onde havia uma frase que dizia “Aqui tens as minhas mãos”. Então, uma criança perguntou se podia pintar a mão com tinta e colocá-la em cima da folha. Depois deste pedido, as outras crianças também quiseram fazer o mesmo, mostrando-se cativadas, criativas e com iniciativa de serem autónomas, visto que foram pegar nas tintas que quiseram e pintaram as mãos sozinhas, tendo tido simplesmente ajuda do adulto para colocarem a mão em cima da folha.

No dia seguinte, as crianças chegaram à sala de atividades a dizerem a cor que iriam pintar a flor para oferecerem às mães, foram mencionadas a cor vermelha, a rosa e a laranja. Então, questionou-se o grupo se alguém iria pintar a flor de azul e as crianças disseram que

não existiam flores azuis, sendo que “as perguntas constituem uma dimensão importante na atividade do educador de infância e do professor que se revela decisiva na promoção de capacidades de pensamento nas/pelas crianças” (Reis, 2008, p. 20). *Será que não existe mesmo? Quem gostava de ver uma flor azul? (Nota de campo nº 6 2014/04/29).* Todas as crianças olhavam umas para as outras a rirem-se. De seguida, foram mostrados às crianças alguns cravos brancos, surgindo logo o questionamento por parte delas:

*Criança T- Essas flores não são azuis.*

*Educadora- Pois não T, tens toda a razão. Alguém me sabe dizer o nome destas flores?*

*Criança T- Eu sabia que não existiam flores azuis.*

*Criança Y- Eu sei, são cravos brancos. Tenho em casa.*

*Educadora- Muito bem, estes cravos vão ficar de outra cor.*

*Criança E- Isso não é possível, eles já nasceram assim.*

*Educadora- Então nunca ninguém viu cravos azuis, amarelos, verdes?*

*(Notas de campo nº7 2014/04/29).*

Como a resposta do grupo foi que nunca tinha vistos cravos daquelas cores, foram mostrados às crianças vários materiais, como corantes de diferentes cores (verde, amarelo, azul e vermelho) e quatro garrafas de plástico de água, isto para realizar uma atividade com os cravos. O grupo de crianças, ao ver todos os materiais em cima da mesa, perguntou o que íamos fazer com eles, mostrando-se bastantes curiosos. Como se afirma na OCEPE (ME/DEB, 1997):

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

Seguidamente, fizeram o registo através do desenho sobre o que pensavam que iria acontecer (antes da experiência ser realizada). Depois do registo, tivemos o cuidado de organizar o espaço onde iríamos realizar a atividade experimental. Colocamos vinte e cinco cadeiras à frente da banca de lavar as mãos que se encontrava na sala, visto que assim todas as crianças podiam visualizar a atividade e participarem nela. No início da experiência as crianças pediram se podiam encher as garrafas com água, então foi solicitado a quatro crianças que fossem colocar um pouco de água nas garrafas. Após isso, foi pedido que mais quatro crianças colocassem os corantes dentro das garrafas, um corante para cada garrafa. Depois cortámos os caules das plantas na diagonal e colocámos na garrafa. Por fim, foi também colocado um cravo em água mineral, sem corantes, isto para o grupo comparar e verificar as diferenças.



**Figura 6- Antes da experiência dos cravos.**

O efeito não é imediato, logo foi explicado ao grupo que teríamos de esperar pelo dia seguinte para observar o que iria acontecer. Então deixamos ficar as garrafas na banca

de lavar as mãos. No dia seguinte, as crianças que chegaram primeiramente à sala, observaram que os cravos tinham mudado de cor, menos um, o que fez com que começassem a chamar por nós. A primeira pergunta que fizeram, quando estávamos todos reunidos, foi “*Como é que as flores mudaram de cor?*”.

Foi explicado o processo de coloração, mencionando que as flores absorveram a água através do caule e que, como a água tinha corantes, as flores ficaram com a cor dele. Desta forma, as crianças observaram que o cravo que estava só em água mineral sem corantes mantivera a sua cor branca. Após esta atividade, as crianças quiseram fazer o registo através do desenho sobre o que acontecera. Assim, verificaram que podem existir flores de várias cores e que não têm de ser simplesmente vermelhas, cor-de-rosa e laranja. Posteriormente, as crianças já diziam que, “se calhar”, iria pintar a flor para entregar à mãe em azul. Como o entusiasmo era grande pela realização da flor, então começámos por buscar o material reciclável (caixas de ovos) que estava disponível no Jardim-de-Infância, para as crianças utilizarem quando necessitassem, “O reconhecimento da transformação de materiais recicláveis remete a criança a um reconhecimento de suas potencialidades criadoras e criativas” (Aguiar, 2010, p. 1). De seguida, recortaram as caixas com ajuda, pois



**Figura 7- Criança a pintar a flor.**

muitas não conseguiam fazê-lo devido à dureza do material. Após tudo estar recortado, as crianças colaram as “pétalas” e, de seguida, procederam à pintura, escolhendo a cor com que se identificavam (Vide figura 7). Depois das “pétalas” das flores pintadas, colocámo-las a secar junto à janela da sala, para que com a ajuda da luz do exterior estas secassem rapidamente. Assim que as flores estavam pintadas, houve uma criança que voltou a

colocar uma questão, estabelecendo-se o seguinte diálogo:

*Criança A- Devíamos fazer um pé à flor. Os cravos também tinham.*

*Educadora- Muito bem, pois tinham, mas como é que querias fazer o caule da planta?*

*Criança S- Podíamos apanhar uns paus na rua.*

*Educadora- Gostei da ideia. Mais alguém tem alguma ideia de como fazemos o caule da planta?*

*Criança G- Nós usámos paus de espetadas para fazermos instrumentos musicais. Será que pode ser com isso?*

*Educadora- Realmente é uma boa ideia e, por acaso, também temos aqui na sala.*

*Criança G- Os cravos também têm folhas, as nossas flores também vão ter?*

*Educadora- Como vocês quiserem. Todas as crianças disseram que sim.*

*(Notas de campo nº 8 2014/04/29)*

Com este diálogo da nota de campo nº 8, verificamos que as crianças tiveram com atenção à atividade anterior e encontraram soluções para as suas ideias. Depois deste diálogo, perguntamos às crianças como íamos organizar a sala para darmos início à atividade. Uma criança mencionou que poderiam trabalhar todas na mesma mesa, mas

como as mesas da sala são pequenas, duas crianças de cinco anos deram logo a solução de colocar as três mesas juntas e perto da área da expressão plástica para ter acesso rápido aos materiais que iriam necessitar. Com esta atitude das crianças dá para ver que estão a desenvolver a sua autonomia, e têm um raciocínio lógico em relação à atividade que está a ser desenvolvida. Desta forma dá para verificar que o espaço assume uma importância muito grande na vida da criança, pois é nele que estas se desenvolvem como futuros cidadãos, assumindo assim a sua autonomia e responsabilidade por aquilo que estão a realizar. O grupo de crianças juntou-se duas a duas e agarraram em dois paus de espetada, uniram-nos com fita-cola branca, e, posteriormente pintando-os de verde, pois foi a cor que o grupo escolheu. Enquanto as crianças estavam a pintar, nós estávamos a recortar as caixas de ovos para se fazerem as folhas, pois, como já foi mencionado atrás, este material era bastante rijo e algumas crianças, principalmente as de três anos de idade, precisavam mesmo da ajuda do adulto. Depois de estarem todas cortadas, pintaram-nas e puseram-nas a secar.



Figura 8- Prenda do dia da mãe.

Como nesse dia não conseguimos proceder à montagem da flor, visto que a tinta ainda não estava seca, tivemos de esperar pelo dia seguinte. No outro dia, cada criança pegou na sua flor, no caule e nas folhas e colaram-nas com a ajuda do adulto (*Vide* figura 8).

Para finalizar esta experiência de aprendizagem, foi necessário refletir quais os domínios que foram trabalhados ao longo das atividades. Estiveram presentes vários domínios, de uma forma integrada. O domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita esteve presente ao longo das atividades, pois as crianças identificaram que a escrita e os desenhos transmitiam informações. Participaram em diálogos coletivos e descreveram os seus nomes no livro que realizaram para oferecer às suas mães. Em relação à matemática, as crianças efetuaram a contagem oral e procederam à construção de puzzles. A área do conhecimento do mundo foi bastante valorizada nesta aprendizagem, como podemos verificar na descrição das atividades, as crianças conseguiram verificar que as plantas absorvem a água de baixo para cima, observaram que a flor altera a sua cor conforme a substância que se coloca na água e ainda identificaram a estrutura de uma planta. O domínio da expressão plástica foi também bastante visível, pois o grupo de crianças pintou, desenhou, recortou, procedeu a colagens, utilizando autonomamente diferentes materiais. Relativamente ao desenvolvimento pessoal e social, as crianças desenvolveram a autonomia e a cooperação.

Ao longo das atividades realizadas nesta experiência de aprendizagem tivemos sempre em conta a organização do espaço, pois é importante que essa organização responda às necessidades e interesses das crianças. Elas precisam de se movimentar livremente e ter

acesso aos materiais que necessitam, mas para isso é necessário que o espaço se encontre organizado, pois só assim é que a criança consegue alcançar a sua autonomia. Para além de respeitarmos a interligação entre os diferentes conteúdos, o mais importante foi que tentamos dar à criança a oportunidade de participar em todos os passos realizados até chegarmos ao resultado final para que esta se sinta cada vez mais autónoma em todas as suas decisões.

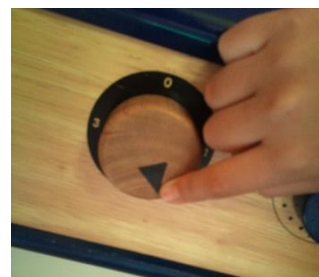
### **5.1.2. “ A Casa das Formas Geométricas”**

Relembrando a experiência de aprendizagem anterior, e analisando pormenorizadamente os desenhos realizados pelas crianças retratando as suas mães, deparamo-nos com o facto de elas o representarem através das figuras geométricas, como, por exemplo, associando a cabeça a um círculo, as pernas e os braços a retângulos e o tronco a um quadrado. Desta forma, surgiu uma nova experiência de aprendizagem, as figuras geométricas, uma vez que as crianças ainda demonstraram dificuldades em associar o nome à respetiva figura. Assim, esta experiência de aprendizagem teve como principais objetivos, no domínio da matemática, que as crianças distinguissem as formas geométricas, descrevessem objetos do seu meio ambiente, utilizando os nomes corretos das formas, identificassem as diferenças e as semelhanças entre elas, distinguissem e nomeassem as formas geométricas, construíssem objetos utilizando os nomes das formas geométricas, compreendendo, por fim, que os nomes das formas se aplicam independentemente da posição e tamanho.

Primeiramente, houve um diálogo em grande grupo sobre o que eram formas geométricas, perguntando se já tinham ouvido falar dessas formas. Algumas delas mencionaram que os pais já tinham falado sobre este assunto e também já ouviram falar nos desenhos animados, pois as crianças devem começar desde cedo a ter noção das formas geométricas. Como referem Moreira e Oliveira (2003) os conceitos sobre as formas geométricas começam a formar-se durante o período Pré-Escolar e consolidam-se por volta dos seis anos, sendo, por isso, é conveniente trabalhar as formas entre os três e os seis anos de idade.

Como alguns elementos do grupo disseram que não sabiam o que eram formas geométricas, colocámos uma música “A rua das formas” e solicitou-se ao grupo que a ouvisse com muita atenção. Posteriormente, as crianças mimaram a música, criando gestos diversificados adequando-os à mensagem que esta lhes transmitia e também foram acompanhando o que estavam a ouvir, conseguindo decorá-la com facilidade e mostrando-se descontráidos e motivados com o que estavam a aprender.

Como menciona Sabbatella (2008), as pessoas, em contacto com a música, desenvolvem as suas capacidades e destrezas musicais (audição, interpretação instrumental e vocal, improvisação, criação e movimento), e ainda outras capacidades não musicais, como a coordenação, atenção, memória, concentração, autoestima, entre outros. Também Gordon (2000) acrescenta outros fatores de importância à música, ao afirmar que, através dela “(...) as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida” (p. 6), desenvolvendo também a imaginação e criatividade ousada. Desta forma, esteve também presente a expressão musical, com os objetivos de explorar as potencialidades, as características do som e, por fim, a capacidade de acompanhar a música com os gestos. À posteriori, foram apresentados às crianças alguns objetos com diferentes formas, de modo a que o grupo de crianças conseguisse distinguir e nomear as formas geométricas que estavam representadas, através de objetos. Depois, dirigimo-nos para o exterior do jardim-de-infância, para observar as formas geométricas que existiam no recreio. De seguida, visualizaram as que estavam na sala, pois conseguiram encontrar objetos de forma quadrangular, circular, retangular e triangular, tanto dentro da sala (Vide figura 9) como fora. Assim, desta forma, as crianças olharam para os objetos que observam diariamente de uma maneira diferente. Para Mendes e Delgado (2008) “desde cedo, as crianças começam a desenvolver alguns conceitos geométricos e o raciocínio espacial” (p.10).



**Figura 9- Criança a indicar uma das figuras geométricas presentes na sala.**

Quando o grupo referia objetos com forma de figuras geométricas, muitas das crianças lembravam-se de objetos que tinham em casa, que lhes faziam lembrar as formas, sendo exemplos do que foi dito: *o vidro do carro do meu pai é um retângulo; o relógio da minha avó tem um círculo no vidro; o sinal de trânsito da passadeira é um retângulo (...).* (Nota de campo nº9 2014/ 05/05).

O facto de esta atividade ter recorrido aos dois espaços permitiu que as crianças conseguissem observar o que existia no interior (sala) e no exterior (recreio), fez com que elas estivessem mais descontraídas e participativas, sendo, deste modo, possível visualizar os dois espaços, pois estes são extremamente importantes para aprendizagem da criança, visto que desenvolvem aptidões cognitivas, afetivas e morais. Mendes e Delgado (2008) ainda referem que é importante que as crianças manipulem “objetos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecerem essas formas” (p. 12).

Assim, através do que os autores mencionaram atrás, foi mostrado às crianças um “geoplano”, para elas compreenderem que podemos representar triângulos, quadrados, retângulos com vários materiais e de vários tamanhos. Houve até uma criança que mencionou que não dava para fazermos círculos. Depois, o grupo de crianças foi dividido

por idades. E enquanto os de três anos de idade manipulavam plasticina e tentavam fazer figuras geométricas, mostrando-se empenhados, os de quatro anos trabalhavam com o “geoplano” e chegaram à conclusão de que realmente conseguiam fazer formas geométricas de vários tamanhos. As crianças de cinco anos de idade ficaram com os “tangrans”, onde tinham um livro com imagens, sendo que cada criança escolhia a imagem que desejava, e



Figura 10-Atividade com os tangrans.

posteriormente, tentava representá-la através dos “tangrans” (Vide figura 10). Alguns elementos do grupo conseguiram realizar a imagem à primeira tentativa, outros tiveram de ser persistentes, mas no geral, teve de haver um reforço positivo, pois três crianças do grupo queriam desistir devido às dificuldades que estavam a ter. Mas depois do incentivo dado, dizendo que eram capazes de fazer aquela imagem, mostraram-se empenhadas e capazes, visto que todas concluíram a atividade, tendo sido dado um tempo limite, pois os grupos trocaram uns com os outros, visto que todas as crianças queriam realizar todas as atividades.

Assim, através destes materiais (plasticina, geoplano e tangrans), as crianças entenderam que se podiam representar as figuras geométricas de várias formas. Para a realização desta atividade tivemos em conta a organização das mesas, pois as crianças de três anos ficaram numa mesa, as de quatro em outra e as de cinco noutra. Esta organização permitiu que as crianças se concentrassem no que estavam a fazer.

É através das representações que as crianças expressam as suas construções. Assim, para Hohmann & Weikart (2009) a representação é:

Um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objectos, pessoas e experiências reais (...) ao criarem estas imagens internas as crianças pré-escolares resolvem problemas, seguem as suas intenções e tornam-se pessoalmente determinadas nos processos e resultados do seu trabalho (p. 476).

Nesse mesmo dia, nomeadamente à noite, as crianças marcaram presença em um evento realizado pela Câmara Municipal no teatro de Bragança. Nesse momento, encontramos algumas crianças dialogando umas com as outras sobre as formas geométricas que encontravam dentro daquele espaço o que comprova, de certa forma, o interesse pelo assunto trazendo situações do contexto sala de atividades para outros espaços. Um dos elementos disse-nos para ir à casa de banho, dizendo que queria mostrar uma coisa importante. Então, acedemos ao pedido da criança e, quando chegamos ao referido local, ela aproximou-se da parede e disse: *Olha, encontrei aqui tantos quadrados, já viste? Realmente são muitos (Ed. Estagiária)*. A criança chamou à atenção para o vidro da sala de teatro, pois o vidro era constituído por dois retângulos grandes. Pudemos concluir, destas observações,

que as crianças começaram a observar os espaços que as rodeiam, mostrando motivação e interesse no tema que estavam a trabalhar (*Notas de Campo nº 10 2014/05/05*).

No dia seguinte, continuou-se com a mesma temática, apresentou-se o teatro de fantoches, para tal as crianças tiraram as mesas do centro da sala e colocaram-nas no fundo, de seguida o fantocheiro ficou no cimo da sala e as crianças sentaram-se nas cadeiras de frente ao fantocheiro. O teatro que representamos para o grupo de crianças, foi a história *O Homem Redondo*, de Lúcia Almeida (2013). Depois, as crianças pediram para reproduzir a história que ouviram, com o auxílio dos fantoches. Esta atividade foi ao encontro das formas geométricas e conseguiu-se a atenção do grupo de crianças. Salientamos que todas elas contaram a história com o auxílio dos fantoches, por vezes à sua maneira, mas deste modo demonstraram a capacidade de improvisação (*Vide figura 11*). O balanço desta atividade foi



**Figura 11- Crianças a dramatizarem a história.**

bastante positivo, uma vez que as crianças mostraram elevado interesse, motivação e curiosidade em manipular os fantoches. Segundo Leenhardt (1974), utilizar os fantoches como recurso proporciona uma expressão libertadora e rica para o desenvolvimento das competências sociais. Como este autor menciona, “é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual” (pp. 57-58). No final do teatro de fantoches, as crianças voltaram a organizar a sala, pois sugeriram fazer a interpretação da história, através do desenho, os quais foram expostos no placar da sala.

Através desta atividade, continuou a trabalhar-se o domínio da matemática, mas também o domínio da linguagem oral, pois as crianças identificaram as personagens da história, partilharam informação oral exprimindo o que entenderam, alargaram o campo lexical e compreenderam que a escrita e os desenhos são formas de traduzir informações. Um outro domínio que esteve igualmente presente foi o da expressão dramática, através da experimentação e da interpretação. Ao experimentar e representar personagens e ao comentar o espetáculo a que assistiram, tiveram a possibilidade de exprimir uma interpretação pessoal. Além destes domínios, foi trabalhada, a expressão plástica, através da realização de desenhos.

Relativamente ao segundo dia, levámos vários materiais para a sala, como uma cama (estrutura) de bebé velha que se encontrava na sala de arrumos, braçadeiras, capa “liner”, pincéis, tintas e cartões. As crianças tiveram de manipular estes materiais, decidindo, o que se poderia fazer com eles. Assim, questionou-se o grupo, sobre o que se poderia fazer com esses materiais.

*Criança C - Uma caixa de música... E metíamos lá uma boneca e dançava com a música.*  
*Criança K- Podíamos fazer vários quadros.*

*Criança G- Um carro! Só tínhamos que arranjar as rodas...*  
*Criança L- Um campo de futebol!*  
*Criança F- Podíamos fazer várias espadas para brincarmos aos vencedores!*  
*Criança P- Já sei! Podia ser uma casa...*  
*Educadora - Muito bem P. Vamos todos fazer então uma casa, o que acham?*  
*(Notas de Campo nº 11 2014/05/06)*

Depois de todas estas ideias que foram surgindo, as crianças decidiram fazer uma casa, para colocarmos dentro da sala. Desta forma alcançamos um dos objetivos pretendidos deste relatório, que é criar novos espaços conjuntamente com as crianças, baseadas na suas áreas de interesse.

Depois, voltamos a questiona-las sobre como é que poderíamos fazer uma casa com aqueles materiais. Elas disseram que não sabiam. Então, perguntamos se não queriam experimentar, para vermos como iríamos fazer (Vide figura 12). Primeiro, as crianças observaram e só depois é que agarraram nos materiais e foram dando sugestões até chegarem à conclusão de como se poderia construir a casa. Considerando o que menciona Martins *et al.* (2009) “é durante as observações que [a criança] realiza nas ações que desenvolve (...), que começa a formar as suas própria ideias sobre os fenómenos que a rodeiam” (p. 12).



**Figura 12- As crianças a experimentar os materiais.**

Todo o grupo colaborou nesta atividade, estando sempre a questionar-nos nas diversas fases do decorrer da mesma, como, por exemplo:

*Criança T-Será que vai dar? Será que a casa depois não vai cair?*  
*Criança J- Olha, acho que não vamos conseguir! Olha, se eu meter assim esta placa dará para fazer uma parede?*  
*Educadora Estagiária- Vamos experimentar e depois logo se vê... Mas penso que nós vamos conseguir construir aqui uma casa maravilhosa.*  
*(Notas de campo nº12 2014/05/06).*

Depois de todas as ideias que tiveram, foram-nas colocando em prática. Todas as crianças colaboraram nesta atividade, pintando a casa e escolhendo as cores que bem entenderam. Houve uma criança que agarrou num cartão que estava no chão e referiu para colocar aquele tijolo na parede da casa. Foi então explicado que não era um tijolo, mas sim um pedaço de cartão, mas que poderíamos colar aquele cartão na parede da casa. Então, a criança foi-se sentar, levando consigo um pincel e tinta verde. Começou a pintar o pedaço de cartão. Nós estávamos a observá-la, deixando-a trabalhar à vontade e nada lhe dizendo. No fim de tudo estar pintado, a criança disse: *-Podes colar o meu tijolo verde à frente da janela da casa?* Procedeu-se de acordo com o pedido da criança que sorria, a observar.



**Figura 13- As crianças a pintarem as paredes.**

Posteriormente, todo o grupo viu e pediu para fazer o mesmo. Então, recortaram-se pedaços

de cartão e cada criança pintou o seu tijolo da cor que queria, colocando-os de seguida colados, à frente da casa. As restantes paredes foram depois pintadas normalmente (*Vide* figura 13).

Nesta aprendizagem, através da experiência direta, proporcionou-se às crianças um espaço de descoberta diversificado, de materiais e procedimentos. Como refere Dewey (2002), “é através daquilo que fazemos no mundo e com o mundo que lemos o seu significado e avaliamos o seu valor” (p. 27).

Assim, constatou-se que as crianças estavam a tornarem-se autónomas, relativamente ao que estavam a realizar. Esta atividade possibilitou o trabalho com todas as áreas do saber. O domínio da expressão plástica esteve bastante presente, através da pintura e da colagem, visto que o grupo utilizou diferentes materiais de pintura, de forma autónoma. Uma das áreas também presentes foi a da formação pessoal e social, desenvolvendo-se a autonomia e a cooperação que se revelou existir entre o grupo. As crianças utilizaram os materiais corretamente, souberam escolher uma tarefa a realizar, conseguiram procurar autonomamente os recursos disponíveis para levar a sua atividade a cabo, demonstraram-se sempre empenhadas, colaborando na procura de soluções e partilhando ideias e saberes.

No fim desta atividade, as crianças decidiram que a casa iria ficar ao lado da área da biblioteca. Surgiu então uma dúvida entre as crianças, que foi a de quererem saber quantas entravam de cada vez dentro da casa. Tomar esta decisão foi um pouco difícil, visto que o grupo dizia que podiam estar lá dentro dez crianças. Depois desta resposta das crianças, tivemos de questionar o grupo. Uma das perguntas colocadas foi a seguinte:

*- Se dez crianças estiverem lá dentro, acham que conseguem brincar?*

*Criança B – Não, porque ficamos apertadas.*

*Criança X- Se formos oito, já conseguimos.*

*(Notas de campo nº15 2014/05/07).*

Depois do que a criança X disse, solicitámos aleatoriamente que oito crianças entrassem na casa. Assim, perceberam que com oito também não dava para brincarem. De seguida, fomos pedindo que saíssem uma a uma, até se chegar a três elementos dentro da casa. Só então é que concluíram e perceberam que já conseguiam brincar. Decidiu-se então que o número máximo a entrar dentro da casa era de 3 crianças.

Num momento posterior, voltou-se a uma outra fase de questionamento. Perguntámos quais as figuras geométricas que estavam presentes na casa. As crianças disseram que havia retângulos, triângulos e um quadrado, mas referiram que não estava lá o círculo. Duas crianças logo de seguida mencionaram se aquela casa ia ter nome ou se ficava só com o nome de “casa”. As crianças disseram que se devia chamar “A casa das Formas Geométricas”. Então, escrevemos na porta esse nome e as crianças decidiram de que cor iriam pintar as letras. E foi assim que se deu por terminada esta construção (*Vide* figura 14).

No final uma criança teve a ideia de levar jogos como os “tangrans”, o “geoplano”,



Figura 14-Final da construção.

entre outros jogos que houvesse no jardim-de-infância, para trabalharem dentro da casa as formas geométricas. Em conjunto, chegámos à conclusão de que a ideia daquela criança iria ser implementada. Então, em grupo, foram sendo escolhidos jogos que existiam na sala e as crianças levaram para dentro da casa jogos que trabalhassem o tema. No fim, todas as crianças, observavam a casa, de uma forma atenta. Disseram que ficou muito bonita e que já tinham um novo espaço onde poderiam brincar.

Esta última atividade permitiu que criássemos uma nova área de interesse das crianças no espaço sala, assim possibilitou que estas tenham mais oportunidade de escolha em relação à área que pretendem brincar. Ao longo das atividades as crianças demonstraram sempre as suas opiniões e ideias do que se ia realizar, com isto podemos constatar que foram autónomas ao transmitir o interesse pela localização desta mesma área e pela escolha dos materiais que levaram para dentro dela.

### 5.1.3. “As vogais”

Esta experiência de aprendizagem teve como tema central as vogais. Este começou por ser trabalhado a partir dos interesses das crianças. No dia anterior, as crianças tinham estado a manipular plasticina e perguntaram-nos se, com aquele material, conseguiriam escrever os seus nomes. Então, foi solicitado ao grupo que todos pegassem numa folha branca e copiassem os nomes de cada um, escritos no quadro de presenças. De seguida, as crianças pegaram na plasticina que existia na área da expressão plástica e tentaram representar o seu nome ou a letra inicial do nome, com a plasticina (Vide figura 15).



Figura 15- Inicial do nome de uma criança.

Na sua grande maioria, ou seja vinte e três crianças conseguiram realizar o que era pretendido. Como refere Gomes (2000), o educador pode enriquecer a aprendizagem “explorando sempre as ilustrações, trabalhando, de forma integrada, leitura, expressão escrita e expressão plástica” (p. 56).

Foi apresentada depois uma canção *As vogais de Patati e Patatá*. O grupo já sabia algumas músicas sobre este tema, mas esta era-lhes desconhecida, pelo que se notou nelas um entusiasmo acrescido. Cantamos a canção e vimos o vídeo da música. As crianças

propuseram fazer a coreografia que viram no vídeo. Para tal, reorganizamos o espaço, ou seja retiramos as mesas e as cadeiras para um canto da sala de modo a não interferir na dança. As crianças organizaram-se da forma que quiseram, mostrando que existia cooperação entre elas e autonomia. Assim, uns eram a vogal A, outras a E, outro grupo era o I, mais um grupo o O e o último era o U. Seguindo sempre o vídeo, cada grupo cantava e dançava quando aparecia a sua vogal, repetindo várias vezes a coreografia.

Para Silva (2012), a expressão musical não só permite que a criança desenvolva aspetos relativos à música, mas também a leva a conhecer-se melhor a si própria, aos outros, ao mundo que a rodeia e também lhe propicia estabelecer uma boa comunicação. Através da expressão musical, a criança desenvolve o seu esquema corporal, alarga o seu vocabulário, através das letras das canções, e também exercita a memorização. Nesta linha de pensamento, Gordon (2000) diz-nos que, através da música, as crianças desenvolvem e sustentam a imaginação e a criatividade.

No final desta atividade, as crianças representaram para o educador cooperante e para as auxiliares da ação educativa, os quais mostraram uma grande emoção ao verem a representação do grupo de crianças, aplaudindo bastante e elogiaram o trabalho das crianças. De seguida, apresentamos a história *A E I O U, história das cinco vogais*, de Luísa Ducla Soares (1987), em *PowerPoint*. O grupo ficou muito atento a ouvir a história e a ver as imagens, o que nos leva a concluir sobre a importância da sensibilização das crianças para a literatura, selecionando-se a mais adequada ao seu nível etário.

A literatura para crianças deve construir uma parte significativa do currículo da pré-escola. Ler livros, em voz alta, às crianças pequenas, deve ser uma prática diária (...) Envolver as crianças na discussão das histórias (...) é tão necessário como permitir que elas brinquem com materiais transformáveis (Figueiredo, 2005, p.91).

Depois de ouvirem a leitura da história, foi mostrado o livro às crianças que existia na área da biblioteca, mas com o título tapado. Solicitou-se então que agarrassem no livro e que o folhassem. De seguida, organizamos as crianças em três grupos (misturando as faixas etárias), para darem um título àquela obra, enquanto registávamos os títulos à frente das crianças numa folha de papel branca. Elas observavam com muita atenção quando se escreviam os títulos que cada grupo dizia.

*O grupo A disse - "As letras".*

*O grupo B disse- "A história dos Animais".*

*O grupo C disse- "A História das Vogais".*

*(Notas campo nº 17 2015/05/19)*

Percebeu-se que todas as crianças dos três grupos conseguiram trabalhar em cooperação, notando-se que estavam a conversar baixinho, para que os outros não copiassem as ideias que estavam a ter. Assim, depois de lermos o título do livro, as crianças concluíram que o título mais parecido com a realidade era o do grupo C.

Posteriormente, realizámos uma atividade que consistia em apresentar/observar imagens de animais/objetos/alimentos que começavam por vogais, estando escrito o nome em letra de imprensa por debaixo de cada imagem. Seguidamente, foram-lhes mostradas várias cartolinas, cada uma para a respetiva vogal, perguntando se gostariam de colar as imagens na cartolina. Mas, antes disso, uma criança perguntou se podia pintar o anel que existia numa das imagens. Depois deste pedido, todas as crianças decidiram pintar uma imagem à sua escolha. Nesta medida, refere Sousa (2003) que “a pintura não é a representação exacta de um objecto real mas a transcrição de uma imagem mental, formada pela mente (imaginação, criatividade, inteligência) de quem pinta” (p. 225).

Passou-se depois ao trabalho de recorte. Após este processo estar concluído, todas as crianças sentaram-se no chão e apresentaram a imagem que cada uma tinha, isto para todas conhecerem as imagens que se iam colocar no cartaz. Depois, cada criança colou a imagem na respetiva cartolina. Quem tinha imagens com a vogal A colava na cartolina rosa, quem tinha a vogal E colava noutra cartolina e, assim, sucessivamente. À posteriori, foi solicitado ao grupo que indicasse/escrevesse quantas vezes aquela inicial se repetia naquela palavra. Nesta atividade foi notável a grande dificuldade apresentada por parte do grupo dos três anos de idade, pois ainda não conseguia escrever os números, conseguindo, no entanto, fazer a contagem oral da vogal existente. Posteriormente, as crianças disseram que conseguiam copiar a vogal inicial e que encontravam mais vogais iguais àquela, como, por exemplo: para a palavra “AVIÃO”, a criança escreveu dois (a a) e assim se fez de igual forma para o resto das vogais.

No final, colocámos as cartolinas todas na área da biblioteca, pois foi onde as crianças sugeriram que deveria ficar, formando-se assim o cartaz das vogais. Depois, uma criança de cinco anos mencionou que podíamos escrever um título para o cartaz, então, em conjunto decidimos o nome que iríamos colocar. Após esta decisão escrevemos em papel de cenário o título. As crianças observaram atentamente o trabalho realizado, pintaram as letras da cor que bem entenderam e no final



**Figura 16-Cartaz das vogais.**

colocamos na parte superior do cartaz (*Vide* figura 16). A atividade foi realizada com sucesso, todas as crianças já tinham realizado atividades com grafismos sobre as vogais, daí terem conseguido copiar e colocar à frente das imagens as vogais correspondentes.

Depois desta atividade realizada e das crianças terem tido contato com as imagens e com a escrita, realizamos uma atividade de expressão plástica - a “digitinta”. As crianças colocaram tintas em cima das mesas e, de seguida, fizeram um desenho a seu gosto que tivesse a ver com as vogais, algumas crianças mencionaram que iriam desenhar as vogais e outras referiram que desenhavam uma imagem cujo nome começasse com vogal.

Utilizando esta técnica com as crianças permitimos que sentissem o contacto direto com as tintas, sem interferência dos pincéis ou lápis, entendendo assim que tais instrumentos são apenas a prolongação das funções naturais das mãos e dedos.

Podemos ainda concluir que as vinte e cinco crianças utilizaram a sua criatividade e imaginação na tarefa que estavam a realizar. Existiu um trabalho em concreto que nos chamou à atenção (*Vide* figura 17) uma criança de três anos de idade desenhou uma ovelha e em cima desse desenho



**Figura 17- Desenho de uma criança.**

fez um elefante. Promovemos um diálogo com a criança sobre o que estava representado no seu desenho. Como frisam Post & Hohmann (2011),

Os educadores que querem encorajar o diálogo, em vez de fazerem muitas perguntas às crianças, oferecem-lhes comentários, observações e formas de reconhecimento. Fazem-no porque os comentários ou as observações factuais (...) e o reconhecimento (...) dão oportunidade de resposta à criança sem a pressionar a responder de determinada forma a um determinado ritmo (pp.79-80).

A criança perguntou se sabia o que ela tinha desenhado, que era muito fácil de descobrir, pois só tinha de olhar com atenção. Mas, mesmo assim, fizemos de conta que não estávamos a compreender o que estava representado, dizendo-lhe que não sabíamos, mas que, se ela quisesse, podia dizer. Então, a resposta da criança foi: - *É a minha ovelha gorda e o elefante que temos aqui na sala.* De seguida, com um grande sorriso, dissemos: - *está fantástico, é mesmo igual, mas, já agora, consegues dizer por que letra começa a palavra ovelha?* A criança foi muito rápida e disse: - *é por 'O'. O meu nome também começa!* (*Nota de campo n° 19 2014/05/20*)

Posteriormente a esta atividade de expressão plástica, levámos vários jogos para a sala, desta forma ajudamos a diversificar o material e enriquecer as áreas dos jogos.

De acordo com Macedo (2005),

Os trabalhos com jogos, no que se refere aos aspectos cognitivos, visam contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimentos e desenvolver suas habilidades e competências e oferecer um rico arsenal de possibilidades, contribuindo para a construção de relações sociais, cuja direção é aprender a considerar limites e agir de forma respeitosa com as pessoas (p.24).

As crianças foram divididas em dois grupos: o grupo A que era constituído por doze crianças e o grupo B por treze crianças, o grupo B dividiu-se pelas diferentes áreas e o grupo A pelos três jogos existentes na sala de atividade. Como menciona Hohmann & Weikart (2009), “o tempo de trabalho em pequeno grupo (...) proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (p. 371).



**Figura 18- Jogo de tabuleiro sobre as Vogais.**

A organização foi realizada da seguinte forma: seis crianças procederam à construção de puzzles sobre as vogais. Este continha imagens e, por baixo de cada uma, tinha escrito o nome em letra de imprensa. Quatro crianças jogaram ao jogo do tabuleiro (feito em cartolina) onde tinham as cinco vogais. Este consistia no seguinte: para cada vogal existiam apenas seis imagens que tinham velcro na parte de trás de cada uma para colar no tabuleiro, sendo que as imagens de todas as vogais estavam todas misturadas. As crianças procuram as imagens que iniciavam com a vogal A e colocavam-nas debaixo da respetiva

vogal e, assim, sucessivamente para as restantes (*Vide* figura 18).

Três crianças ficaram com o “Jogo da Glória”, que se intitulava ” Corrida das Vogais”. Cada criança tinha a sua ficha, a primeira (por sorteio) lançava o dado e avançava com a ficha até à primeira casa em que estivesse a vogal indicada no dado e assim sucessivamente. Mas, no meio do jogo existiam uns semáforos, acontecendo que, quando a jogada calhava na casa onde existia o semáforo vermelho, a criança perdia a sua vez de jogar, quando saísse o semáforo amarelo, tinha de esperar uma jogada e, na casa do semáforo verde, avançava cinco casas (*Vide* figura 19). Este jogo era, pois, implementado sobre regras, como podemos verificar pela descrição atrás.



**Figura 19- Jogo da Glória "Corrida das Vogais".**

Rino (2004) diz-nos que “o jogo de regras parece ser um meio privilegiado para a evolução da criança ao mostrar-lhe a limitação imposta pelas regras, mas por ela livremente aceite, e a necessidade de se descentrar, mas também de forma livremente aceite” (p.22). Este autor ainda menciona que o “Jogo da Glória” se enquadra no jogo de combinados, mas que a competição é uma característica deste jogo, pois o objetivo aqui era ver quem conseguia chegar primeiro à meta. Quando o grupo A já tinha trocado entre si nos diferentes jogos, este foi brincar para as diferentes áreas e o grupo B passou pelo mesmo processo que o grupo A. Logo que os dois grupos de crianças terminaram os três jogos, foram questionadas sobre qual gostaram mais, tendo elas afirmado que tinham gostado de todos e que os puzzles tinham sido fáceis de construir.

Estes jogos foram feitos com diferentes dificuldades. O dos puzzles era o mais fácil, pelo que as crianças procederam à sua construção muito facilmente. Depois, vinha o jogo de tabuleiro. Este fazia com que as crianças pensassem antes de colocarem a imagem debaixo da inicial. Percebeu-se que elas às vezes se confundiam, porque procuravam a vogal da direita para a esquerda. Tivemos então de nos juntar todos, para mencionarmos que a escrita se faz da esquerda para a direita, que era o que eles faziam quando assinavam o quadro de

presenças, visto que todas as crianças já sabiam assinar o seu nome. O “Jogo da Glória” foi aquele em que as crianças tiveram mais dificuldade, este jogo permitiu trabalhar a memorização daquilo que já foi trabalhado, assim como a concentração e o ato da contagem. Também tiveram de obedecer a regras, tarefa que se revelou difícil - sujeitarem-se às regras - principalmente esperarem pela sua vez para lançarem o dado, para poderem jogar novamente.

Relativamente a esta experiência de aprendizagem, a nível do domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, foram trabalhados vários objetivos, para tornar a aprendizagem mais rica para o grupo. Assim, alargaram o vocabulário, aprenderam que a escrita e o desenho transmitem informações, que as letras correspondem a sons e, com a atividade inicial da plasticina, escreveram o seu nome. O domínio da matemática esteve também presente ao longo das atividades, devido à contagem de objetos através das imagens, assim como quando estavam a jogar o “Jogo da Glória” e contaram o número de casas que tinham de saltar. Em relação à área do conhecimento do mundo, através da localização no espaço, o objetivo central era que a criança desenvolvesse a capacidade de observar, quando os outros estavam a jogar. No domínio da expressão musical, com a canção: *As vogais de Patati e Patatá*, as crianças exploraram potencialidades, aprenderam as características dos sons e acompanharam a música com gestos. Com esta atividade, as crianças decidiram fazer uma coreografia. Através dela, trabalhamos o domínio da expressão dramática, utilizando as crianças o corpo para executarem diferentes tipos de movimentos e de locomoção, acontecendo que as crianças improvisaram e exploraram diferentes formas de expressão corporal. Assim, desta maneira, o domínio da expressão motora também foi trabalhado, quando as crianças realizaram uma dança, acompanhando o ritmo e a melodia da composição musical.

Nas diversas atividades desta aprendizagem, o domínio da expressão plástica foi conhecido quando as crianças utilizavam de forma autónoma diferentes materiais de expressão, como a tesoura, a cola, os lápis de pintar, assim como quando identificavam as cores que estavam a utilizar, enquanto pintavam os desenhos para colocarem no cartaz. Sobre as vogais, na “Corrida das Vogais” também tinham de identificar de que cor estavam os semáforos do jogo. Por fim, ainda se deve frisar que se abordou também a área da formação pessoal e social, pois esta esteve sempre envolvida ao longo desta aprendizagem. As crianças souberam escolher as tarefas a realizar, procurando autonomamente os recursos disponíveis, para levarem as atividades a cabo, demonstrando muito empenho no que estavam a realizar.

O modelo High/Scope defende que devem existir espaços atraentes para as crianças, atendendo a diferentes características tais como, a suavidade, as esquinas arredondadas, as cores e texturas agradáveis, os materiais naturais, luz e também sítios tranquilos (Hohmann & Weikart, 2009). De acordo com estes autores, quando as crianças decidiram colocar o

cartaz na área da biblioteca, mencionaram que tinha de ser naquele espaço, visto que aquela área é dedicada à leitura e à escrita. Assim o cartaz permitiu que esta área se tornassem mais atraente para as crianças, visto que tinha diversas cores e o espaço em questão é calmo. Relativamente a todas as atividades as crianças foram demonstrando que estavam a evoluir cada vez mais, tornando-se aos poucos cidadãs mais autónomas.

## **5.2. Experiências de Aprendizagem do 1.ºCEB**

A seguir apresentamos as experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **5.2.1. “Os membros da família”**

Na sala de aula existia um espaço com histórias e uma criança chegou mais cedo à sala e começou a ler um livro. Quando íamos iniciar a aula essa mesma criança solicitou se podíamos ler um livro que ela tinha acabado de ler. Assim tirando partido da ideia da criança apresentamos a capa de um livro intitulado: *A nova Casa* de Pilar Ramos e Montserrat Tobella (2003).

Foi solicitado às crianças que observassem com atenção o quadro interativo, visto que apresentamos a história em *PowerPoint*. Pedimos a todas as crianças que observassem o desenho da capa e que referissem o porquê deste título, bem como o que imaginavam que o livro nos iria contar. Cinco crianças deram a sua opinião sobre o que se ia passar na história, assim, íamos colocando no quadro as ideias que estas mencionavam, sendo que uma disse que a história retratava os animais, outra referiu que falava de flores que existiam no jardim da casa, três crianças tiveram a mesma opinião referindo que a história iria falar que uma família que mudou de casa e então chamaram os amigos para a verem, e que a história nos ia contar como tinha sido a tal festa. Deixamos todas as ideias redigidas no quadro para que voltássemos analisar os elementos paratextuais presentes na capa, bem como decifrar qual o desenvolvimento da história. Depois de terem lido o resumo, verificaram que a casa nova não se referia a festas.

Em voz alta, passamos a ler a história à turma, fazendo, no fim, a interpretação da mesma juntamente com o grupo de crianças, abordando também as palavras que desconheciam. A leitura feita pelo professor deve suscitar o interesse dos alunos, estimulando-os a dialogarem entre si sobre o que ouviram, para se clarificarem sentidos, discutir vocabulário desconhecido, etc. (Araújo, 2007).

Após esta leitura, as crianças compararam as respostas dadas no início da aula sobre o que se ia passar na história com o que estiveram a ouvir, chegando à conclusão, toda a turma, depois de lerem, que muitas das coisas que tinham sido ditas não tinham nada a ver com este texto, mas, mesmo assim, imaginaram situações divertidas. Seguidamente, questionamos a turma sobre o grande número de pessoas que visitaram a casa nova. Referiu-se quem eram essas pessoas, de modo a introduzir o conceito de família. As crianças foram enumerando as várias pessoas que tinham estado na casa, como, por exemplo, os avôs paternos e os maternos, as tias e tios, tanto da parte da mãe como do pai e os primos também de ambas as partes. Depois, uma criança sugeriu fazermos uma árvore genealógica sobre a história que ouviam anteriormente. Tirando partido da ideia da criança, solicitamos fazer a árvore genealógica em 3D, visto que as crianças devem ter contato com as várias dimensões (bidimensional e tridimensional) e assim visualizam concretamente como se organiza o agregado familiar numa árvore genealógica. Como a instituição tinha vários materiais disponíveis reutilizáveis, sete crianças mencionaram que já tinham visto no ATL fazer uma árvore com fita-cola e jornais. Visto que estas sete crianças já tinham uma ideia partilharam com as restantes crianças como poderia ser feita. De seguida as crianças foram divididas em quatro grupos de cinco crianças cada. Depois organizaram a sala para trabalharem em cooperação uns com os outros, e para isso foi necessário uma (re)organização das mesas e das cadeiras, deste modo as crianças juntaram as mesas duas a duas, formando os quatro grupos. Posteriormente cada grupo realizou uma parte da árvore, ou seja, o grupo A realizou a parte superior da árvore, o grupo B a parte intermédia, o grupo C a parte inferior e o grupo D imprimiu as fotografias da história, recortaram-nas e no final uniram as quatro partes da árvore com fita-cola. Depois de estar pronta a árvore genealógica explicamos a relação de grau de parentesco da família da Carla e no final colaram as fotografias dos membros da família na parte superior (Vide figura 20). De seguida questionamos as crianças.



Figura 20- Árvore genealógica em 3D

*Prof. Estagiária: A história que leram fala da família da Carla. O que é para vocês a família?*

*Criança N: É estarmos todos juntos, como a aconteceu na família da Carla.*

*Criança H: É os pais e os nossos irmãos.*

*Prof. Estagiária: O que significa a palavra família?*

*Criança L: Amor, amizade, alegria e paz.*

*Criança G: Estarmos juntos e partilharmos as nossas brincadeiras.*

*(Nota de campo n° 24 2014-12-24)*

Depois desta explicação dada pelas crianças, conseguimos constatar o que significa para elas a família. Posteriormente clarificamos o conceito de família e os graus de

parentesco. Três crianças mencionaram se podiam trazer fotografias dos familiares para realizarem a árvore genealógica da sua família. Tendo em conta este pedido conversamos entre todos e então as crianças iriam fazer uma pesquisa sobre os seus familiares e no dia seguinte procediam à construção das suas árvores genealógicas. Posteriormente, partindo ainda da história, apresentamos cartões com várias categorias: sinónimos, antónimos, verbos, palavras da mesma família. Cada uma destas categorias contém um número “x” de perguntas relacionadas com o tema. Aleatoriamente, as crianças escolheram a primeira categoria a abordar, e assim sucessivamente, retirando a categoria escolhida, sendo assim dado início ao jogo, entendendo-se que “por intermédio dos jogos, as crianças exercitam os sentidos, a memória, a linguagem e o pensamento” (Lop e Muriscot; 2004, p. 69). Cada criança tinha um cartão com uma pergunta diferente, depois registavam no quadro a pergunta com a respetiva resposta, enquanto os restantes registavam no caderno diário.

Relembrando a história abordada anteriormente, a turma imaginou que a Carla e a sua irmã tinham ido às compras para a casa nova e decidiram comprar chocolates para oferecerem à família. Observaram que cada saco tinha doze bombons. Assim, perguntou-se *Quantos bombons terão dez sacos iguais?*.

As crianças não precisaram de pensar muito e disseram que tinham de fazer a multiplicação, já era um conteúdo que elas dominavam. Disseram que ficariam doze vezes dez, o que dava cento e vinte. Depois, através do mesmo problema, solicitou-se ao grupo de crianças que imaginasse se os doze bombons fossem multiplicados por cem e por mil. Os alunos responderam: – *Professora, nós ainda não sabemos a tabuada dos cem nem a dos mil!* Respondemos que não era preciso saber, simplesmente tinham de observar o que aconteceu quando multiplicaram doze por dez. Mesmo assim, as crianças não estavam a entender. Então, fizeram-se algumas multiplicações e foi pedido outra vez que observassem todas as multiplicações que se fizeram por dez e o que tinha acontecido. Assim que foi feito o pedido de olharem com atenção, houve uma voz do fundo da sala que disse *realmente é mesmo fácil professora, pois só se tem de acrescentar um zero ao resultado e dá certo com todas as multiplicações que fizemos até agora!* Depois de esta criança ter chegado ao que se pretendia, algumas delas disseram que não era necessário saber a tabuada para se multiplicar por dez, cem e por mil. Voltamos a perguntar, *então agora já sabem resolver o problema anterior, que era multiplicar por cem e por mil?* As crianças mostraram-se ansiosas e queriam responder todas ao mesmo tempo, dizendo que era só acrescentar zeros ao resultado. A criança V ofereceu-se para dizer como se fazia referindo que *se for por dez, no final só acrescentamos um zero, se for por cem, acrescentamos ao final dois zeros e por mil, três. Professora, gosto muito desta matéria, é bastante fácil.* Partindo desta situação problema, as crianças compreenderam como se calcula o produto de um número por dez, por cem e por mil e ainda pediram para resolver mais exercícios como o anterior.

Outro problema que lhes foi colocado foi o seguinte: *se os pais da Carla se lembraram de comprar duas caixas, com dez dióspiros cada, quantos dióspiros têm no total?* De seguida, tinham de fazer a conta com cem dióspiros e com mil.

Foram simples problemas, mas que ajudaram e fizeram com que o grupo gostasse do que estava aprender. Como refere Boavida *et al* (2008), “A resolução de problemas permite aprender de uma forma activa, ajudar aos alunos a construírem conhecimento matemático novo e também a testar os seus conhecimentos” (p. 33).

Voltando à história abordada anteriormente, para que, desta forma, as crianças imaginassem que a Carla ia fazer uma árvore de natal (visto que estávamos perto da época natalícia), com rolos de cartão. A questão seria: “*Se cada fila da árvore tiver sete rolos, duas filas quantos rolos terão? E três filas?*” E assim, sucessivamente, até chegar a dez, construindo-se assim a tabuada do sete.

Algumas crianças começaram a resolver o problema através do desenho, mas chegaram à conclusão que tinha de haver outro caminho mais fácil, pois já estavam fartas de desenhar tantos rolos. Outras somaram o sete por filas (foi o nome que as crianças lhe deram), por exemplo, na primeira fila, era sete, na segunda colocaram o sete duas vezes e somaram, na terceira fila puseram o sete três vezes e voltaram a somar e assim, sucessivamente, até chegar ao dez. Depois de todos terem tentado resolver o exercício atrás representado, solicitámos a uma das crianças que tinha feito o problema por filas que o fosse representar ao quadro. No fim de todos observarem o que a criança tinha feito, disseram o que estava ali representado era a tabuada do sete.

Os algoritmos devem ser ensinados de modo a que as crianças aprendam estratégias e foquem mais a sua compreensão naquilo que estão a resolver. Por esta ordem de ideias, é importante “ajudar os alunos a desenvolver estratégias que lhes permitam aprender a tabuada, como forma de facilitar o cálculo mental, o cálculo escrito (...), contribui para que compreendam relações entre os números e raciocinem matematicamente” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p. 49).

Relativamente ao tema abordado sobre o conceito família e o que essa palavra representava para as crianças, na aula de português, foram questionadas acerca dos membros que fazem parte de uma família. Tendo o manual escolar como auxílio perguntamos se sabiam o significado de “grau de parentesco”. Ouvia-se um silêncio na sala e ninguém respondeu. Então, passamos a explicar que o grau de parentesco indica o que um membro da família é em relação aos outros. Por exemplo, vocês são filhos dos vossos pais. Quem consegue dar outro exemplo? (Professora Estagiária) – *Eu sei, a minha tia e a minha mãe* (criança Z) – *O que são uma em relação à outra?* (Professora Estagiária) – *Irmãs* (criança Z) – *Exatamente, então o grau de parentesco delas é serem irmãs. E o teu pai é tua tia é o que?* (Professora Estagiária) – *É cunhado. Isso eu sabia. A minha tia está sempre a chamar pelo meu pai e chama-lhe “cunhado”.* (criança Z) – *Exatamente.* Criança B – *O que*

*é o teu pai em relação à mãe da tua mãe? (Professora Estagiária) – É genro. (Criança B) -É a tua avó, mãe do teu pai, o que é em relação à tua mãe? (Professora Estagiária) -É sogra. (Criança B). (Nota de campo nº 26 2014-12-25)*

Através da exploração da oralidade, percebeu-se que oito crianças ainda estavam um pouco confusas em relação a esta conversa. Para isso, continuámos com o diálogo, para ver se as crianças conseguiam adquirir determinados conhecimentos acerca deste conteúdo. “Aprender é uma actividade pessoal que consiste em integrar novos saberes naqueles que já possuímos” (Degallaix e Meurice; 2008, p.13). As crianças tinham no manual uma ficha sobre os graus de parentesco. Pedimos-lhes que a preenchessem, para ver se todos entenderam o que tinha sido trabalhado anteriormente.

Após a realização da ficha de trabalho e a respetiva correção, as crianças começaram a pedir cartolinas A4 que tínhamos na sala para realização da árvore genealógica da sua família. Como as crianças fizeram a pesquisa em casa, no dia anterior, sobre as suas famílias trouxeram as fotografias e procederam à elaboração das suas próprias árvores genealógicas. A elaboração da árvore genealógica pelos alunos tem também a vantagem de os ajudar “a introduzirem-se de forma suave no conceito de tempo histórico” (Borràs, 2001, p. 410). Assim, as crianças trouxeram fotografias, umas mais do que outras, mas todas elas conseguiram realizar a sua árvore. Primeiramente, colocaram as fotografias corretamente em cima da cartolina, depois, passaram com um lápis por cima, levemente, para verem onde iam ficar. De seguida, algumas fotografias tiveram de ser recortadas, visto que eram muito grandes e não cabiam na cartolina A4.

Houve pais que mandaram fotografias antigas. Então, tiramos fotocópias e as crianças voltaram a levar as originais para casa, pois algumas delas disseram que os pais só tinham aquelas e iam ficar sem recordações dos familiares.

Depois de tudo recortado, procedeu-se à colagem das fotografias e escreveram os nomes dos familiares por baixo. Havia crianças que queriam colocar as fotografias dos avôs ou do pai e não tinham, então elas decidiram desenhar os familiares e escrever o respetivo nome, no fim, foram expostas num dos placares da sala (*Vide* figura 21). A sala ficou com muito mais cor, visto que as cartolinas eram de cores diferentes o que a



**Figura 21- Árvores Genealógicas das Crianças**

tornou muito mais cativante. E também é sempre bom as crianças terem na sala, simbolicamente representado, algum laço afetivo em relação à família, tendo-se verificado que isso era motivador do diálogo, pois elas adoraram explicar e mostrar quem eram os seus familiares.

Em jeito de reflexão sobre esta experiência de aprendizagem, podemos dizer que foi possível desenvolver, através de uma história, a interligação de diferentes áreas do saber.

Assim, ao longo destas atividades, trabalhou-se a expressão oral, a leitura e a escrita, em vários momentos. Através destes conteúdos, estimularam-se capacidades e facilitou-se a compreensão, pelas crianças, do que se estava a abordar. Quando as crianças estavam a elaborar as atividades, constatava-se que elas iam adquirindo mais autonomia e desenvolviam a linguagem e as suas potencialidades. O conteúdo central era os membros da família, que é um conteúdo de Estudo do Meio e que incide nos graus de parentesco e no que é uma árvore genealógica. As atividades referenciadas atrás ajudaram ainda as crianças a descobrirem a noção de tempo. Em relação à matemática, ela foi igualmente trabalhada a partir deste tema central. Em concreto, trabalhou-se a multiplicação de um número por dez, cem e mil e, à posteriori, a tabuada dos sete. A expressão plástica também foi trabalhada, pois as crianças recortaram fotografias e colaram-nas em cartolinas coloridas. Concluiu-se, por fim, que a atividade da “árvore genealógica da Carla” e da árvore genealógica das crianças ajudou a enriquecer o espaço, tornando-o muito mais colorido e familiar. De uma forma geral as atividades realizadas dentro do espaço sala de aula assumem o desenvolvimento da autonomia da criança, pois as diferentes atividades promoveram a participação das crianças tornando-as mais autónomas nas suas ideias e atitudes, pois elas conseguiram demonstrar um raciocínio lógico nas diferentes atividades.

### **5.2.2. “ Com pensamentos bons enfrentamos os nossos medos”**

Esta experiência de aprendizagem iniciou-se com uma simples conversa sobre o significado da palavra “medo”, pois esta palavra segundo Melo (2005) está relacionada com as emoções negativas de uma criança (p. 19). É um tema que faz sentido ligar a todo o percurso da nossa vida, desde que nascemos, seguindo-nos até à fase adulta. Esta aula foi pensada no sentido de conhecer os medos destas crianças, na faixa etária em que se encontravam.

Para começarmos a falar deste assunto sentimos a necessidade de organizar o espaço da sala, para tal pedimos às crianças que pusessem as mesas todas ao fundo da sala. De seguida colocamos as cadeiras em círculo, pois desta forma tanto nós como as crianças estávamos no mesmo patamar para interagirmos uns com os outros.

Depois de questionarmos as crianças sobre o que significava para elas o medo, estas afirmaram que era *uma coisa que fazia sentir um aperto no peito e que pensavam muito nesses medos*. Então, depois desta explicação por parte delas, surgiu um diálogo em grande grupo. Colocamos uma cartolina no meio da roda (no chão) e fizemos uma teia à volta da palavra “medo”, as crianças foram referindo algumas palavras e ideias, como por exemplo, que tinham medo do escuro, de serem raptadas, de abelhas, fantasmas, dos duendes, das fichas de avaliação, dos mortos-vivos, dos filmes de terror. Houve uma criança que referiu que tinha medo que os pais morressem, mostrando-se muito comovida, com lágrimas nos

olhos. Sem dúvida, constata-se que este medo ocorre em todas as fases do desenvolvimento do ser humano. De seguida, houve outra que mencionou que era uma pessoa forte e não tinha medo de nada, que isso era para pessoas fracas. Todos estes medos mencionados fizeram com que refletíssemos em conjunto. Tivemos de desmistificar alguns destes medos existentes nas crianças, como, por exemplo, dizendo que não existem fantasmas, nem mortos-vivos, porque se as pessoas morrerem, não vão voltar a estar vivas. Falou-se ainda da fantasia negativa dos filmes de terror, dizendo-se que tudo aí é sempre fictício, pois é “fruto da imaginação” das pessoas que fazem esses filmes.

Este assunto mexeu muito com a turma, pois partilharam ideias e houve interajuda entre eles. Quando uma criança se mostrou triste com o que estava a contar, houve outra que lhe disse logo para não ter vergonha dos seus medos, pois ela, como amiga, também tinha os seus. Assim, deu para perceber que estas crianças têm muitos pesadelos e sonham com coisas que não existem. Depois destes desabafos, indicamos estratégias para combater os medos e para lidar com eles. Desta forma, poderia contribuir-se para que as crianças se tornassem mais confiantes em si próprias, visto que uma das estratégias foi pensarem em coisas boas e em pessoas de que gostassem muito. A colaboração do professor e dos alunos na atividade permitiu um envolvimento ativo, obtendo-se diversas reações durante o processo, na apresentação de propostas, alternativas e no confronto de opiniões (Barbeiro & Pereira, 2007).

Com esta organização do espaço da sala fez com que nos sentíssemos mais perto um dos outros, pois permitiu que as crianças participassem de uma forma autónoma e que falassem sobre os seus sentimentos e medos que os tem atormentado.

Seguidamente, procedeu-se à leitura de um texto narrativo presente no manual de David Machado (2006), que tratava o tema atrás referido. A história motivou as crianças, uma vez que ia ao encontro da curiosidade do grupo. Assim, reforçámos a ideia de Bruno Bettelheim (1998, p. 11), *as cited in* Azevedo (2007), notando que:

(...) para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de a ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções (p. 107).

Após esta leitura, as crianças procuraram um título para este texto, tendo surgido as seguintes sugestões:

*Criança B - Os medos do Jonas.*

*Criança C - Os medos não existem.*

*Criança S – As sombras moravam no quarto.*

*Criança Q – A imaginação do Jonas.*

*(Nota de campo nº 27 2014-01-12)*

Depois das crianças terem mencionado qual poderia ser o título para aquele texto, foi escolhido em unanimidade que ficaria *Os medos do Jonas*. À posteriori, interpretou-se a

história e identificaram-se as palavras e expressões cujos significados não conheciam, como, por exemplo: manta de retalhos ou o medo “enredar-se-lhe no estômago”. Concluiu-se que este texto era bastante acessível, pois as crianças não encontraram muitas palavras desconhecidas.

Para iniciarmos a gramática voltamos a organizar o espaço como estava no início,



Figura 22- Cartaz dos graus dos nomes.

visto que as crianças iriam precisar do quadro branco, e só daquela forma é que conseguiam ter uma boa visibilidade quando observaram o que estava escrito. Partindo de um cartaz alusivo (Vide figura 22), clarificou-se o conceito de grau (normal, diminutivo e aumentativo). Através de algumas imagens, as crianças foram classificando diferentes tipos de graus. Por exemplo, se retirassem uma imagem que se encontrava no grau aumentativo, a turma

dizia o grau normal e o diminutivo, fazendo o registo no quadro, e os restantes passavam tudo para o caderno e assim sucessivamente. Este aspeto leva-nos a refletir sobre as ideias de Ferrão e Rodrigues (2000) que fundamentam que a aprendizagem é adquirida através do sentido da visão e que, deste modo, o professor deve privilegiar as imagens como auxílio de uma boa prática.

A propósito de um dos medos referenciados no diálogo do dia anterior, nomeadamente “medo de duendes”, surgiu o texto *O mistério do canteiro dos livros*, de José Jorge Letria (2008). Era importante tratar o tema, porque existiam três crianças que tinham uma ideia errada acerca destas personagens imaginárias. Através desta história, desmistificámos este medo, porque dissemos que os duendes são seres inventados, que não existem realmente, mas que apenas são produto da imaginação, aparecendo, nomeadamente, em contos de fadas, sendo quase sempre tratados como figuras amigáveis. Mas, para esta criança, era totalmente ao contrário. Essa posição devia-se ao facto de ter visto “uns desenhos animados, recentes” que a tinham impressionado muito.

Depois da leitura do texto atrás referido, a criança referenciou que aquele duende não era igual ao que via nos desenhos dos *smurfs*, que até era uma pessoa boa e que se preocupava com os outros. Houve, pois, o cuidado de alertar a turma, pedindo aos alunos que não se esquecessem de que os duendes eram personagens fictícias e que, por vezes, as pessoas que produzem filmes e desenhos animados colocam em ação certos papéis, tanto bons como maus, para o público continuar a ver os filmes e para suscitarem mais entusiasmo.

Posteriormente a este diálogo, interpretou-se o texto e identificaram-se palavras difíceis, como, por exemplo, “arquitetei, dádiva, benfazejas e oco”. Assim, através desta história, enriqueceu-se um pouco o vocabulário, ajudou-se a interpretar os medos de uma

criança, podendo fazer-se com que tivesse menos receio e conseguisse enfrentar esses pensamentos de seres imaginários, com mais normalidade.

As crianças aproveitaram o texto, procurando os pronomes pessoais existentes no mesmo e sublinharam em grande grupo, através do quadro interativo. De seguida, uma criança solicitou que escrevêssemos no quadro os pronomes pessoais que já conhecia, mas que referenciasse quais pertenciam ao singular e ao plural. À posterior, outra criança mencionou que também se devia colocar a função à frente de cada um dos pronomes pessoais, para auxiliar quando estivessem a estudar. Então solicitou-se que se levantasse e fosse ao quadro escrever a função de todos os pronomes.

Nesse quadro informativo que se estava a elaborar, foi explicado às crianças que existem mais pronomes pessoais, como, por exemplo, em “desculpa-me”, o “me” refere-se a uma pessoa do singular. Perguntou-se: “*Quem sabe dizer qual é?*”. Ouviu-se um pouco de silêncio e uma criança disse: “*refere-se à primeira pessoa do singular “eu”, é fácil de chegar lá. “A função que está à frente do pronome “eu” diz que é a pessoa que fala* (criança E). Visto que se estava a começar a entender, solicitou-se a outra criança que retirasse do texto uma palavra que contivesse também um pronome pessoal. A criança T disse “- *Na palavra “pergunta-lhe”, o “lhe” também é considerado um pronome pessoal?*” Confirmamos à criança que era, mas tinha de referir em qual pessoa se encontrava. Aí, muitas das crianças disseram “*é na terceira pessoa do singular - “ele”*”. (Nota de campo nº 28 2014-01-13). Depois de entendido o que estava a ser pedido, acabou de se preencher o quadro informativo com os restantes pronomes pessoais, utilizando sempre o texto lido e, por vezes, as crianças diziam frases que continham os restantes pronomes que não se encontravam na história, mas sempre com a nossa ajuda, pois era um conteúdo novo e não tinham a noção de quantos pronomes podiam existir. Depois de finalizado o quadro, a turma passou tudo para o caderno diário, para terem informação sobre este conteúdo.

No dia seguinte, uma criança chegou à sala e disse que já sabia os pronomes pessoais que tinham aprendido na véspera. Quando os referiu, parecia que estava a cantar, pois a ordem por que foram ensinados facilitava a memorização dos mesmos.

Relembrando o texto abordado anteriormente sobre os medos, e, considerando que tinha sido uma história de que as crianças gostaram, foi solicitado que imaginassem que, para além das cinco estratégias que o Jonas arranjava para não ter medo do escuro, ele pensara em mais uma: fazer cálculos mentalmente. Para tal, pensou no que aprendera na escola com a multiplicação por dez, cem e mil. Nesse momento, ele estava a estudar a divisão, logo refletiu na mesma estratégia para concretizar a divisão por dez, cem e mil. *Como poderia fazer divisões com estes números?*

Através desta questão atrás apresentada, surgiu um diálogo:

*Criança K: A multiplicação por dez, por cem e por mil, fazia-se da seguinte forma - ao número que multiplicávamos por dez ou por cem ou mesmo mil tinha-se que meter zeros no final.*

*Prof. Estagiária: Como assim, K, consegues explicar-te melhor?*

*Criança K: Sim professora, quando multiplicamos um número por dez, só temos que acrescentar à direita desse número um zero, porque o número dez só tem um zero e se for por cem e por mil tem que se acrescentar os zeros que esse número tem, por exemplo em cem acrescenta-se à direita do número que está a ser multiplicado dois zeros e mil três.*

*Prof. Estagiária: Muito bem K, quem não se lembrava disto?*

*Todas as crianças disseram que este conteúdo era fácil e que se lembravam.*

*Prof. Estagiária: Então como será se dividirmos por dez, por cem e por mil?*

*Criança F: Colocamos também zeros à frente do número.*

*Prof. Estagiária: Todos acham que é assim como a F disse?*

*Criança T: Não, nós, na semana passada, demos que a multiplicação era o inverso da divisão.*

*Prof. Estagiária: Então o que é que isso quer dizer?*

*Criança U: Se é o inverso, então nós ao multiplicarmos por dez, cem e mil, aumentávamos zeros agora ao dividimos retiramos.*

*Prof. Estagiária: Podes-me dar um exemplo, U?*

*Criança U: Se tivermos cem a dividir por dez, vamos ter como resultado dez.*

*Prof. Estagiária: Exatamente U, quando dividimos um número por dez, só temos que retirar à direita desse número um zero, por exemplo, duzentos e vinte a dividir por dez o resultado é vinte e dois.*

*(Nota de campo nº 29 2014-01-14)*

Através do diálogo atrás representado conseguimos concluir que as crianças se lembravam da matéria que tinha sido abordada em relação à multiplicação e também verificamos que uma criança conseguiu chegar à resposta que era pretendia, relativamente à divisão. Posteriormente, as crianças solicitaram fazer exercícios no quadro, para consolidar estes conteúdos, registando-os de seguida no caderno diário.

Para introduzir o conteúdo de frações, perguntou-se às crianças se conheciam diferentes formas de representar a divisão. Elas disseram que sim, que tinham ouvido falar no ano anterior, mas que já não se recordavam. Para tal, partindo da história dos medos, solicitou-se às crianças que imaginassem que o pai do Jonas era “pizzaiolo” e levou uma piza para o jantar. Inicialmente, a piza estava inteira, logo representava um todo. O pai do Jonas partia a piza a meio e ficava com duas partes iguais, mas uma das partes dava-a ao irmão mais novo, logo ficava com um meio (desenhavam no quadro todos passos). E continuou o mesmo raciocínio e o mesmo processo do desenho, com a respetiva fração por debaixo do que foi desenhado, até as crianças conseguirem associar o desenho à fração e identificarem quais eram os numeradores e denominadores.

Depois da compreensão do que foi referido atrás, através de uma piza em cartolina (em que as fatias são removíveis em velcro), solicitou-se que representassem as diferentes formas de fração que se podiam obter, partindo desta.

Com este material manipulado pelas crianças, à vez, retiravam fatias e as restantes tentavam identificar a fração correta, e, depois de nomearem a fração, desenhavam-na e representavam-na no caderno. Utilizámos este recurso de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, pois ele permite ao aluno adquirir o vocabulário fundamental da matemática, relacionando a unidade e as diferentes divisões da mesma (Alves & Morais, 2006).

Com um simples exercício solicitado às crianças, elas referiram que as frações são fáceis e que gostavam deste conteúdo. Colocámo-las então a imaginar que o Jonas e um dos

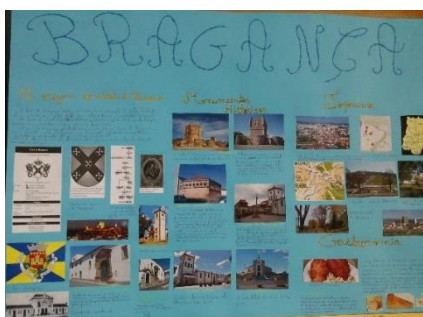
irmãos, enquanto conversavam, estavam a comer um bolo. Este estava dividido em seis fatias iguais. Cada um comera apenas uma fatia. As crianças iriam representar no caderno qual a fração que se obtinha. Mal acabaram de ler o exercício, disseram que não era preciso desenho, pois dava dois sextos.

É importante cativar-se as crianças com exercícios simples e de fácil compreensão na fase da iniciação a este conteúdo, uma vez que é desde o início que têm de ser bem compreendidas estas representações.



**Figura 23-Jogo do Dominó.**

Para consolidar o conceito de fração, as crianças jogaram ainda o jogo do dominó. Para tal foi necessário (re)organizar o espaço da sala de aula, pois as crianças dividiram-se em cinco grupos e cada grupo tinha cinco elementos, após esta divisão as crianças retiraram as mesas que não necessitavam para o fundo da sala, ficando só as cinco mesas uma para cada grupo na parte superior da sala, pois assim tornou-se um ambiente mais adequado para os grupos procederem ao jogo do dominó. Este contém imagens e frações, pois, através da imagem, têm de fazer a associação da fração correspondente e vice-versa (*Vide* figura 23). No final do jogo as crianças voltaram a colocar a sala como estavam inicialmente, para procedermos à resolução de um problema, para tal voltamos a recordar o texto abordado anteriormente, solicitou-se às crianças que imaginassem que, no meio dos livros existentes no canteiro havia um com o título: “*Os monumentos locais*”. Para tal, as crianças tinham de dizer quais os monumentos existentes nesta cidade. Respondiam através do que fora pedido na semana anterior, pois as crianças tinham sido convidadas a fazer uma pesquisa, realizando trabalhos manuais sobre factos e datas importantes para a história local, ou seja, procurando a história de Bragança e os monumentos existentes nesta cidade.



**Figura 24-Trabalho da criança sobre os monumentos da cidade.**

Os trabalhos práticos das crianças foram apresentados na semana seguinte, através de cartolinas, *PowerPoint*, tela, maquete, desenho e livros.

Relativamente à apresentação, foi solicitado à turma que encarnassem o papel de professores e que explicassem para o público os trabalhos que tinham realizado, ainda que uns tivessem tido a ajuda dos pais. As crianças tinham estudado, apesar de se sentirem um pouco nervosas pelo facto de estarem à frente e não se quererem enganar. Foram tranquilizadas, explicando-se-lhes que ninguém ia “troçar”, pois simplesmente estávamos ali para aprendermos uns com os outros. Algumas crianças mostraram-se mais à vontade do que outras, sendo notório que se empenharam imenso e que, mais uma vez, os pais

ajudaram para que isso acontecesse (*Vide* figura 24). As crianças nesta apresentação demonstraram que cada dia que passa estão a tornar-se cada vez mais autónomas e independentes, pois poucas delas liam o que estava nos trabalhos, simplesmente olhavam para as imagens e a partir daí contavam o que cada uma referia. No fim da apresentação, os trabalhos foram expostos na sala de aula, para tornar o ambiente mais atrativo, visto que muitas destas crianças também falaram do conteúdo que íamos abordar a seguir, a gastronomia local.

Para iniciar o conteúdo que referimos atrás, sobre a gastronomia local, foram apresentados através de um *PowerPoint* alguns pratos típicos desta região, como, por exemplo, a posta mirandesa, a alheira de Mirandela, a feijoada de Trás-os-Montes, entre outras. Para além destes produtos alimentares que foram referidos às crianças, elas provaram outros característicos desta região.

A turma saboreou outros alimentos através do jogo “ Qual é o paladar?”. Esta atividade é uma experiência sensorial de sabores e incluiu produtos típicos desta zona.

Vendamos os olhos às crianças e, à vez, dirigiam-se à porta da sala, onde tínhamos



**Figura 25- Jogo "Qual é o paladar"**

um espaço dedicado a vários pratos com diferentes iguarias desta região (salpicão, azeitonas, bolos económicos, arroz doce, presunto) e, quando uma criança acabava de provar um produto, questionámo-las se era doce ou salgado, se gostava ou não gostava e perguntávamos-lhes qual era o alimento, (*Vide* figura 25) todas estas questões estavam numa tabela e íamos

preenchendo-a de acordo com as respostas dadas pelas crianças.

Só uma criança é que não participou, devido ao facto de ter diabetes, mas não sabíamos, tendo sido a criança a referir que não podia comer, pois não queria ficar doente. Aí a Professora Titular avisou-nos sobre o problema de saúde que tinha a criança.

As crianças foram respondendo às perguntas ao longo da atividade de prova dos produtos, muitas delas confundiam os sabores, chegando ao ponto de dizerem que estavam a comer posta mirandesa e era salpicão. Outras, quando provaram o arroz doce, diziam que era aletria. Mas mais de metade das crianças (17) conseguiram identificar os sabores, apesar de, no início, estarem com um pouco de receio, quando se pedia para abrirem a boca, porque não sabiam o que iam comer e podiam não gostar. Mas sempre se teve o cuidado de dizer a todas as crianças que, caso não gostassem, que dissessem e não eram obrigadas a comer.

No fim desta atividade, discutimos as respostas dadas pelas crianças, visto que foram todas registadas numa tabela, algumas delas mencionaram como era possível terem-se enganado a dizer o nome do alimento, visto que eram produtos que consumiam com frequência. Concluímos que esta atividade foi muito positiva e que as crianças aprenderam

de uma forma diferente os conteúdos. Muitas delas disseram que até iam gostar de fazer a mesma atividade com os familiares, para ver se tinham o paladar apurado ou se também se enganavam como elas.

Relativamente às expressões, esta área foi trabalhada através do tema central, bastante presente nesta experiência de aprendizagem “Os medos” que atormentavam as crianças. Solicitamos ao grupo de crianças que tivessem pensamentos positivos (que pensassem em coisas boas). Então, decidiram desenhar com lápis de cera, num papel de cenário, alguns desses pensamentos, para “combater” esses medos. Para conseguirmos realizar esta atividade tivemos que organizar o espaço, para isso as crianças colocaram as mesas todas à volta das paredes da sala. Visto que o comprimento do papel de cenário era grande as crianças decidiram trabalhar no chão do centro da sala. Assim esta organização permitiu que as crianças tivessem mais espaço para a realização da atividade.

A atividade iniciou-se com música ambiente, para ajudar nos movimentos do desenho e inspirarem-se no que estavam a fazer. Verificava-se que as crianças, quando ouviram a melodia, começavam a acalmar-se, chegando ao ponto de se ouvir um silêncio profundo na sala, mostravam assim que estavam concentradas a transmitir para o papel os seus pensamentos. As crianças, através do desenho, explicaram livremente o que ia na sua imaginação. Alguns dos exemplos dos conteúdos desenhados foram: a família, o animal de estimação, flores, arco-íris, o mar, golfinhos, houve também crianças que desenharam figuras imaginárias, como o unicórnio e princesas de contos de fadas.

No fim, depois de todos terem deixado a sua marca e o seu pensamento no papel de cenário, sugeriu-se que se desse um nome ao trabalho. Para tal, as crianças dividiram-se em quatro grupos e cada um tinha cinco elementos, tendo de escolherem um nome por grupo. Posteriormente, deixamos um tempo limite para discutirem o nome, após o qual se registaram no quadro os títulos escolhidos, mencionando-os. O grupo A disse: *As coisas que nos animam quando temos medo*, o B optou por *Os bons pensamentos*, o C pelo “*Cenário dos bons pensamentos*” e o D escolheu *Enfrentar os nossos medos*. Depois de todos os grupos terem referido o título para se colocar no papel de cenário e de estarem expostos no quadro, houve uma criança que pediu ainda: *-Podia-me deixar dizer um título que não está aí no quadro?* Perguntamos às restantes crianças se não se importavam que a F dissesse outro título, ao que a turma respondeu que não. De seguida, foi pedido à criança que se dirigisse ao quadro e que escrevesse o que estava a pensar.

*Criança F: Já está. Posso ler para a turma?*

*Prof. Estagiária: Claro que sim, F.*

*Criança F: Aqui vai “ Com pensamentos bons enfrentamos os nossos medos”. Este título tem um pouco de todos os que já foram ditos aqui e assim ninguém fica triste.*

*Prof. Estagiária: É verdade, F, está interligado com os referidos anteriormente. Agora a turma é que sabe qual escolher, essa tarefa é vossa.*

*(Nota de campo nº 30 2014-01-14)*



**Figura 26-Pensamentos das crianças para combaterem os medos.**

Como podemos verificar esta criança mostrou-se autónoma e atenta ao que estávamos a trabalhar, conseguindo unir toda a informação e formar outro título possível para o cartaz. As crianças começaram logo a dizer que gostaram muito do título que a F escrevera no quadro. À posteriori, as crianças pediram-nos se podíamos ser nós a escrever o título, pois assim também

deixávamos a nossa marca no papel. Então, foi no meio do papel de cenário que se escreveu a mensagem, visto que foi o espaço que as crianças deixaram livre. E assim, foi registado o título da bela obra de arte “Com pensamentos bons enfrentamos os nossos medos” (Vide figura 26).

Para finalizar, dialogou-se, em grande grupo, sobre os desenhos feitos e não houve nenhuma criança que dissesse que não gostara da atividade. Muito pelo contrário, sentiam-se bem a desenharem e a pensarem em coisas boas, mostrando-se orgulhosas pelo trabalho que tinham concretizado. No fim, o grupo de crianças decidiu colocar o trabalho em exposição no *hall* da entrada da escola, para as restantes crianças verem e ficarem com a mensagem, visto que o medo é um sentimento comum que inquieta todos os seres humanos.

Relativamente a todas as atividades realizadas ao longo desta experiência de aprendizagem “Com pensamentos bons enfrentamos os nossos medos”, conseguimos ter presente as várias áreas disciplinares, tentando sempre interligá-las. Na aprendizagem do Português, tivemos como objetivos trabalhar a oralidade, a leitura e a escrita, bem como a gramática, neste caso, os graus dos nomes e os pronomes pessoais. Em relação à Matemática, foram abordadas as frações e a divisão por dez, cem e mil. Quanto ao Estudo do Meio, estudaram-se aspetos da História local e a gastronomia da região. Relativamente às Expressões, estiveram todas presentes, desde a Plástica, através do desenho, a Musical, pela música ambiente, que ajudou as crianças a concentrarem-se e a irem mais além na sua imaginação, também se trabalhou a Expressão Físico-Motora, através dos movimentos corporais que as crianças fizeram a desenhar no chão, e, por fim, desenvolveu-se a Expressão Dramática, quando as crianças se exprimiram pelos movimentos corporais e pela imaginação, nos desenhos. Concluimos assim que, nesta experiência de aprendizagem se interligaram todas as áreas do saber.

Para concluir, podemos ainda afirmar que todas as atividades que foram trabalhadas foram gratificantes e enriquecedoras para o grupo de crianças, pois ajudaram-nas a organizar os conhecimentos, através da descoberta, da manipulação de diversos materiais e da exploração de diferentes situações.

Todas estas atividades foram, pois, pensadas para que o grupo vivesse situações do seu dia-a-dia e para que construíssem novas conceções. Assim, conseguiu-se o que se

pretendia, nomeadamente que as crianças evoluíssem em vários domínios, desenvolvendo a autonomia, o espírito de iniciativa e a autoconfiança. Neste sentido, foram sempre propiciados aos alunos o espaço adequado para a realização das atividades, para que, pudessem partilhar as suas ideias e tomarem as suas próprias decisões e assim demonstravam a sua autonomia ao longo das atividades. Com esta experiência de aprendizagem podemos afirmar que a organização do espaço é fundamental para a aprendizagem da criança e para a sua autonomia, pois quando colocamos a disposição das cadeiras em círculo as crianças mostraram-se bastante à vontade para participarem no diálogo sobre os seus medos. Foi ainda notório o respeito, a cooperação e a solidariedade que estas crianças tinham umas pelas outras, visto que escutaram com muita atenção os medos de cada uma e chegaram a mencionar que iriam ajudá-las a ultrapassar esses mesmo medos.

### 5.2.3. “Jardim Suspenso”

No início do dia de segunda-feira, quando estávamos a entrar na escola, as crianças estavam no recreio à espera que chegasse as nove horas para entrarem para as aulas. O grupo de crianças andavam a apanhar as folhas das árvores que existiam no chão e colocavam-nas num monte, até que as crianças se reuniram e com as várias folhas das árvores fizeram um ramo e ofereceram-nos. Depois de entrarmos na sala de aula as crianças mencionaram que estavam um belo dia de sol e que podíamos ir para o recreio. Após esta solicitação por parte de três crianças, perguntamos o que queriam ir fazer para o recreio se tínhamos acabado de entrar. Foi referido por elas que gostavam de apanhar mais folhas das árvores. Então perguntamos às crianças se gostavam de observar a natureza. Como todos responderam que sim, solicitamos que se dirigissem ao exterior da escola e observassem as árvores e as flores que se encontravam dentro e fora da escola. Assim através do espaço (exterior) as crianças visualizam, exploram e refletem o que nele existe.

Posteriormente, regressaram à sala e, aí, em grande grupo, cada uma referiu as suas conclusões. A globalidade das respostas foi no sentido de que a maioria das árvores que estava no exterior não tinha folhas, mas que ainda existiam algumas que continham. Outra das respostas comum a todos foi que as plantas que estavam no recreio não tinham flores, mas houve uma criança, em particular que nos chamou à atenção, dizendo:

*Criança D: Eu vi uma árvore que tinha umas coisas redondas.*

*Criança F: Ah, eu também vi e não foi só em uma árvore.*

*Prof. Estagiária: Umas coisas redondas? Como assim? Descrevei melhor isso, D e F, para todos entendermos o que observastes.*

*Criança D: Eram redondas, como eu já tinha dito, e castanhas.*

*Criança F: Pois eram, mas também tinham uns picos.*

*Criança H: Oh! Já sei, eram bugalhos.*

*Prof. Estagiária: O que são bugalhos?*

*Criança H: São os frutos daquela árvore, mas não se podem comer.*

*Prof. Estagiária: O fruto daquela árvore são as bolotas. Mas em uma coisa tens razão H, os bugalhos não se podem comer. E o que viste lá fora era um bugalho, no seu interior é onde a mosca se desenvolve e se alimenta até ficar adulta.*

*Criança D: A natureza é fantástica e cada coisa que existe à nossa volta é tudo importante.*

*Prof. Estagiária: Exatamente, tudo o que vemos à nossa volta tem a sua função e é imprescindível. O que são seres vivos S?*

*Criança S: Isso é fácil. É tudo que existe na natureza.*

*Criança L: Olha, S, a minha mãe disse-me que os seres vivos são todos aqueles que nascem e se desenvolvem como nós.*

*Prof. Estagiária: Muito bem L, a tua mãe tem razão no que te disse, os seres vivos são aqueles que nascem, crescem, se reproduzem e morrem, como os animais, o ser humano, fungos, plantas e muitas mais coisas.*

*(Nota de Campo nº 33 2014-01-26)*

Através desta nota de campo podemos concluir que as crianças observaram o que existia no espaço exterior e que as suas dúvidas foram resolvidas em grande grupo, visto que algumas crianças já tinham um conhecimento prévio acerca do que existe na natureza. Depois das crianças visualizarem o que existe à sua volta, deu para ver a motivação que sentiam quando estávamos a falar do assunto. Tal como refere Balça (2007), “as actividades de pré-leitura têm (...) como objectivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (p.134)

Depois deste diálogo, deu-se início à leitura e interpretação do texto “*Dona Árvore*”, de Raphaela Rezende (2013). Inicialmente, as crianças leram em voz baixa e posteriormente, lemos em voz alta, para que tomassem conhecimento do conteúdo da história e do seu vocabulário, pois a leitura deve ser realizada sem interrupções, com a entoação e ritmo corretos, isto porque o professor funciona como um modelo para os alunos. Seguidamente, cada criança leu uma parte do texto, identificando-se algumas palavras cujo significado não conheciam, como, por exemplo: frutífera, besouros entre outras. As crianças referiram que gostaram muito do texto e chegaram rápido à conclusão da história. Antes, pensavam que as árvores sem frutos não eram muito importantes para os seres vivos, mas, depois de terem lido esta história, viram que as árvores não frutíferas são tão importantes como aquelas que dão frutos, visto que também nos dão oxigénio para viver. Depois de analisar o texto, foi solicitado às crianças que produzissem uma composição, tendo em conta o que haviam lido anteriormente, descrevendo a importância que a árvore da história tinha para os seres vivos que nela habitavam. De seguida, foram corrigidos os trabalhos, tendo cada criança lido o que escrevera, para a turma.

Para Marques (2003), “o domínio da expressão escrita da Língua Portuguesa é, pela sua incontornável transversalidade interdisciplinar, um dos objectivos fundamentais do programa do ensino básico” (p.104). Assim, neste sentido, cabe-nos a nós desenvolver as capacidades das crianças, a nível da ortografia e da pontuação, pretendendo-se, sobretudo, desenvolver o gosto pela escrita, essencialmente, que a escrita seja realizada sem erros.

Constatou-se que foram produzidos bons textos, tendo todas as crianças chegado à conclusão de que a dona árvore era extremamente especial e que havia várias espécies de seres vivos que precisavam dela para viverem.

Voltando a relembrar o texto “*Dona Árvore*”, foi proposta ao grupo a construção de um jardim suspenso na escola, com diferentes plantas. As crianças questionaram o que era isso - um “jardim suspenso”. Através da internet, mostraram-se algumas imagens de jardins suspensos, comprovando-se que a utilização deste meio é ideal para conhecer realidades e experiências a que o aluno tem acesso difícil” (Borrás, 2001, p. 308). O grupo de crianças mostrou-se entusiasmado com a ideia e já faziam todos os planos sobre como poderia ser realizado.

Seguidamente, as crianças questionaram-nos se as outras crianças que frequentavam a instituição podiam ir ver o nosso jardim suspenso quando estivesse finalizado, foi-lhes mencionado que sim, mas que teríamos de convidá-los. Depois uma menina da turma referiu se podíamos fazer convites para as restantes turmas, como ela fez para a festa do seu aniversário. Então, para isso, seria necessário que se fizessem os convites e surgiu um diálogo em grande grupo.

*Prof. Estagiária: Quem me sabe dizer como se estrutura um convite?*

*Criança V: Eu sei.*

*Prof. Estagiária: Então não queres vir ao quadro escrever?*

*Criança V: Precisa de ter o acontecimento, o local e quem convida e já está.*

*Prof. Estagiária: Acham que não precisa de mais nada?*

*Criança X: Oh, precisa de data, porque se formos hoje entregar, ninguém sabe quando é.*

*Criança P: Então também precisa da hora, senão como sabem que podem ir visitar?*

*Prof. Estagiária: Exatamente, V. Tem de ter todos estes dados que acabaram de referir.*

*(Nota de Campo nº 35 2014-01-27)*

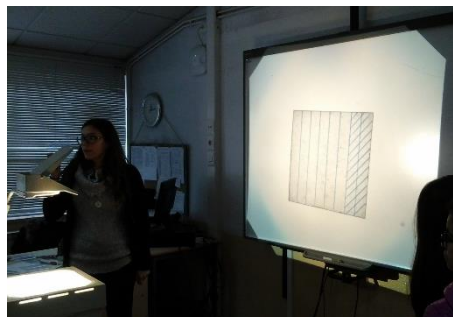
Com esta nota de campo verificamos que as crianças tinham uma noção de como era a estrutura de um convite. Depois da estrutura do convite estar escrita no quadro pela criança V, todos passaram para o caderno diário, para ficarem com o registo.

Posteriormente, as crianças mencionaram que com aqueles dados, já conseguiam fazer um convite, pois só tinham de seguir os passos que tinham sido indicados. Então, em grande grupo, fez-se o convite para as restantes turmas. Depois de finalizado, os alunos fizeram também uns envelopes e colocaram os nomes das turmas no seu exterior. De seguida, as crianças foram entregar os convites às respetivas salas.

Foi então proposta às crianças uma questão problema: a floresta onde vivia a dona árvore estava dividida em seis partes iguais e em cada parte existia um conjunto de árvores diferentes. Numa das partes referiu-se que estavam plantados 2 castanheiros, em outra parte 3 pinheiros, noutra estavam 5 carvalhos, havendo outra com 3 cerejeiras, mais uma com 7 macieiras, e, por fim, outra parte com 2 oliveiras. Solicitou-se às crianças que representassem a fração correspondente a cada conjunto de árvores.

As crianças passaram para o caderno diário o problema e resolveram-no através de desenhos. Fizeram um retângulo e dividiram-no em seis partes. Dentro de cada quadrado colocaram o número que lhes pedia de cada árvore e só depois é que contaram o total de árvores e representaram a fração de cada conjunto. Dois alunos, em particular, é que fizeram de modo diferente, não desenhando, simplesmente seguindo pelo caminho mais fácil da adição. Fizeram logo a soma de todas as árvores e só depois é que apresentaram a fração de cada conjunto. Posteriormente, observaram as diferentes frações que existiam no problema, comparando-as e ordenando-as por ordem decrescente.

Para ajudar as crianças na compreensão deste problema e como no espaço da sala não tinha nenhum material dedicado às frações decidimos apresentar placas em acrílico projetadas com diferentes frações (*Vide* figura 27). Para tal foi necessário colocar uma mesa perto do quadro



**Figura 27- Placas de acrílico projetadas com frações.**

interativo para colocarmos o retroprojektor, depois disto verificamos que as crianças que estavam ao lado deste objeto não conseguiam ver, então foi necessário retirar as crianças dos seus lugares e organizar as mesas for filas e ao centro só ficou o retroprojektor, desta forma o grupo de crianças já conseguia ter uma melhor visualização. Notou-se, assim, que ia crescendo a motivação e a concentração para aquilo que se ia fazer a seguir.

Partindo de um exercício de observação, foram apresentadas várias frações com denominadores iguais, através das placas de acrílico. Como na atividade feita anteriormente, através das placas de acrílico, metade das crianças encontraram a regra que se aplica à ordenação de frações: “contendo denominadores iguais, é maior aquela que tiver o maior numerador”. Depois de terem chegado à regra, tornou-se tudo muito mais fácil para os restantes alunos que ainda não tinham entendido, de seguida, à vez, solicitou-se que as crianças viessem à frente e mostrassem duas frações com o mesmo denominador. Os restantes teriam de passar para o caderno e dizer qual era a maior fração e a menor.

Após este procedimento, uma criança perguntou-nos: - *o que é que aconteceria se houvesse numeradores iguais e denominadores diferentes?* De seguida, uma menina respondeu: *é como o anterior!* Questionamos a criança – *então, se tivermos dois terços e dois quartos, pela tua lógica qual é a maior?* A criança, um pouco pensativa, respondeu que era os dois quartos. Para tal, recorreremos outra vez às placas de acrílico, para ver se a criança tinha razão. No fim de todos terem observado, a criança disse que estava errado e referiu que a maior era a que tinha menor denominador. Em grande grupo, foi sugerido que pensassem como seria então a regra, no geral. Uma das crianças referiu que, quando duas frações têm o mesmo numerador, é maior a fração que tiver menor denominador. Depois de

vários exercícios realizados, para ver qual era a fração maior, a menor e a igual, as crianças conseguiram perceber bem este conteúdo, visto que iam ao quadro e realizavam os exercícios sem haver enganos. No entanto, é importante frisar que foi muito mais fácil para elas observarem “coisas” concretas do que representarem frações no quadro, visto que este conteúdo é bastante difícil e tem de ser abordado de uma forma simples, para o compreenderem melhor. Solicitamos, de seguida, ao grupo que relembresse a questão problema atrás referida e que imaginasse que, com a neve, tinham morrido 2 carvalhos e 3 macieiras. Teríamos, então, de calcular com quantas árvores ficava a floresta da Dona Árvore. Um matemático de referência, Polya (2003), refere, relativamente à resolução de problemas, que: “(...) numa idade susceptível, poderão [os problemas matemáticos] criar o gosto pelo trabalho mental e deixar, por toda a vida, uma marca indelével na mente e no carácter (...)” (p.11).

Algumas das crianças disseram ainda que era através da subtração que se fazia esse cálculo. Então, questionamos as crianças, perguntando-lhes como se fazia.

*Criança Y: Nós já demos a subtração e a adição. É fácil. Primeiro, temos que ver quantos carvalhos eram e retiramos dois e nas macieiras é igual. Posso fazer no quadro?*

*Prof. Estagiária: Claro que sim.*

*Criança Q: Eu faço de outra maneira, professora. Também posso ir ao quadro?*

*(Nota de Campo nº 37 2014-01-27)*

A criança Y fez tal como tinha dito, mas a Q fez da seguinte forma: primeiro, fez o desenho do total de macieiras e carvalhos, e depois, riscou com uma caneta de outra cor os dois carvalhos e as três macieiras que tinham morrido, colocando o resultado à frente, mostrando com quantas macieiras e carvalhos tinha ficado.

No fim, a criança Q ainda disse:

*-Se fizermos a adição de todas as árvores agora, vai dar uma menor quantidade.*

*Estagiária: Então, como fazias?*

*Criança Q: Voltava a somar todas as árvores, tirando aquelas que morreram em cada conjunto ou então ia ao resultado final e retirava-lhe logo cinco árvores.*

*Prof. Estagiária: Retiravas-lhe cinco árvores, como assim? Explica-te melhor.*

*Criança Q: É assim. Morreram dois carvalhos e três macieiras. Se somarmos três mais dois é igual a cinco, certo? Então, agora, estas cinco árvores morreram e já não estão na floresta da dona árvore, por isso, temos que tirar no resultado que tínhamos anterior as cinco árvores e vai dar um menor resultado.*

*Prof. Estagiária: É mesmo isso, Q! Muito bem pensado.*

*(Nota de Campo nº 38 2014-01-27)*

Depois de todas estas explicações, deu para ver que esta criança tinha um raciocínio lógico. No fim desta explicação as crianças resolveram o problema no caderno diário. Posteriormente, foi clarificado o conceito de adição e subtração de frações com denominadores iguais, apesar de as crianças já saberem que na adição, os denominadores não se adicionam, mantêm-se, e que só os numeradores é que se somam. Na subtração de frações acontece exatamente o mesmo, ou seja, os denominadores também se mantêm, pois subtraem-se os numeradores. Para consolidar este conteúdo, pediu-se a cada criança que

fosse ao quadro e fizesse uma subtração ou uma adição de frações, mas sem o resultado. Depois passaram as operações no caderno diário e resolveram-nas. Seguidamente, corrigiu-se tudo no quadro, pois as operações tinham sido resolvidas aleatoriamente pelas crianças.

Para haver uma interligação entre as áreas que já foram abordadas anteriormente, voltou-se a trabalhar o texto de Português, “*Dona Árvore*”. Em grande grupo, discutimos se a planta referida no texto era considerada completa ou incompleta e porquê. Houve crianças a dizerem que era incompleta e outras que era completa. Após esta discussão, levamos um morangueiro para a sala e a maioria das crianças reconheceu-o. De seguida, pediu-se a uma criança que desenhasse aquela planta no quadro, com tudo o que conhecia sobre ela e por aquilo que estava a ver. Foi concebido um desenho bastante criativo e representativo de todas as partes que constituem um morangueiro (raiz, caule, folha, flor e fruto). Sobre este domínio Catita (2007) referiu que, um dos objetivos nesta matéria é “conhecer as partes constituintes de uma planta tipo, com raízes, tronco, ramos, folhas, flores e frutos. Trabalhando os aspectos morfológicos, as necessidades e as funções principais dessas partes constituintes” (p.94). Posteriormente, dividiu-se o quadro a meio, sendo escolhida outra criança para desenhar a árvore da história. No fim deste processo, uma criança mencionou que já sabia qual era a planta completa, dando a resposta que é o morangueiro, descrevendo todos os seus constituintes. Ainda frisou que uma planta incompleta era aquela que não daria flores e frutos, mas depois, com uma breve explicação, referiu-se que plantas incompletas são aquelas que não dão fruto mas podem dar flores ou então podem não dar as duas coisas.

Depois de compreenderem o que era uma planta completa e incompleta, passámos a indicar qual a função de cada uma das suas partes. Várias crianças foram mencionando os conhecimentos que tinham e partilhavam-nos com os restantes elementos da turma. Íamos orientando o que era dito pelo grupo, para que tudo ficasse bem claro e bem registado no caderno diário. Cabe ao professor orientar todo o processo de aprendizagem, suscitando o interesse dos alunos pelos diferentes assuntos, criando situações de diálogo e de partilha de conhecimentos e saberes, estruturando os mesmos em conhecimentos coerentes (ME, 2004).

Perguntou-se depois às crianças se já tinham ouvido falar de árvores de folhas caducas e de folhas persistentes, pois era esse o próximo assunto que iríamos abordar. Houve imediatamente respostas, como por exemplo, as folhas caducas eram as que estavam naquele momento no chão e as persistentes estavam na árvore. Como vimos quando fomos ao recreio, através destas respostas estruturámos frases para definir estes conceitos, dando exemplos de árvores. Para dar continuidade ao assunto das folhas, foi explicado às crianças que as folhas das plantas apresentam uma grande diversidade de recorte, tamanho, formas e nervuras. Porém, nessa aula só se iríamos analisar e identificar o recorte e a nervura de cada uma das folhas, recorrendo a lupas, para facilitar a visualização. Desenharam-se e descreveram-se no quadro os vários tipos de nervuras (com uma ou várias nervuras

paralelas, e, por fim, nervuras principais e secundárias). Relativamente ao recorte, simplesmente foi referido que podia existir recorte superficial, profundo ou sem recorte. No fim desta explicação e de ter ocorrido um período de questionamento por parte do grupo, uma criança propôs que se construísse um livro com bilhetes de identidade das folhas, pois ela já tinha visto realizar uma atividade assim no Centro de Ciência Viva. Partindo da ideia desta criança, perguntamos que devia ter esse bilhete de identidade. Consoante as respostas iam surgindo registávamos no quadro o que era dito. Assim, as crianças foram mencionando que devia ter o nome da planta, se era de folha caduca ou de folha persistente (tipo de folhagem), se tinha recorte e nervura (tipo de folha) e, no fim, ainda perguntaram se podiam dizer se a árvore dava fruto ou não. Depois de estar a estrutura do bilhete de identidade feita, passaram para o caderno. Posteriormente, foi dada uma folha de uma árvore a cada criança, tendo de ser elas a preencherem o bilhete de identidade, utilizando as lupas que existiam na sala, para verem as nervuras e os recortes. Mas houve algumas dúvidas no momento de distinguir qual era a planta que dizia respeito aquela folha. Então, mostramos

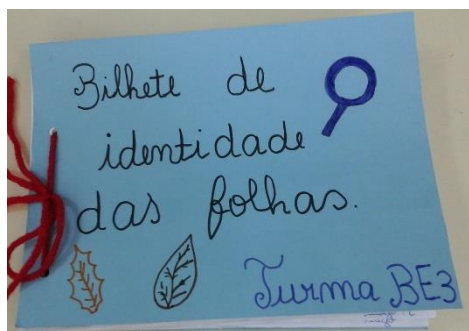


Figura 28-Livro "Bilhete de identidade das folhas".

para todas as crianças, as imagens no quadro interativo, de todas as folhas que estavam na sala. Assim, a turma preencheu sem problemas o bilhete de identidade da folha que tinha em sua posse e depois passaram para uma folha branca. E assim se formou o nosso livro (Vide figura 28), as crianças mencionaram que esse livro podia ser colocado ao pé dos restantes livros de histórias que se encontravam no fundo da sala. Assim contribuímos

para enriquecer aquele espaço e quando as crianças tivessem alguma dúvida sobre este tema podiam consultar o que tinham realizado.

Como já tínhamos referido na aula de Português, as crianças lembraram-se da ideia de construirmos um jardim suspenso na escola, com as diferentes plantas sobre as quais tinham apreendido vários conhecimentos, ao longo da semana. O grupo de crianças, depois de ter visualizado através da internet como poderia ser um jardim suspenso, perguntaram se podia trazer plantas e garrafas de água vazias, pois que assim não gastávamos dinheiro em vasos. Esta ideia foi considerada muito pertinente e todas as crianças concordaram com ela.

No dia da construção do jardim, chegámos à sala e vimos plantas e garrafas que muitos meninos(as) tinham trazido, mas, para não haver falhas e para que tudo corresse pelo melhor nesta construção, precavemo-nos e também levamos plantas e garrafas de água, pois sabíamos que algumas crianças podiam não as levar.

Quando a aula começou, as crianças começaram a observar tudo o que tínhamos para a nossa construção do jardim.

Uma criança disse: Para que queres uma coisa de meter as sacas do cimento? O meu pai tem muitas em casa.

Prof. Estagiária: Esta coisa, como lhe chamaste, tem o nome de palete. Pensem todos um pouco e vão entender que utilidade vai ter.

Outra criança disse: Se o nosso jardim é suspenso e, como vimos nas imagens, tem de estar no ar, então vamos pôr as garrafas aí.

Prof. Estagiária: Muito bem, mas vamos pôr aí como?

Criança M: Metemo-las em cima, professora.

Prof. Estagiária: Já observaram todos os materiais que metemos aqui? Não é só a palete?

Criança C: Pois não, também temos martelos, pregos e spray dourado.

Criança J: Oh! É fácil, vamos pintar a palete e pregar lá os pregos e penduramos as garrafas.

Prof. Estagiária: Isso mesmo.

(Nota de Campo nº 39 2014-01-28)



**Figura 29-Criança a acabar de plantar a sua planta.**

De seguida, dirigimo-nos ao *hall* de entrada, que era o único sítio onde podíamos pôr o jardim suspenso. Em primeiro lugar, duas crianças pintaram a palete. De seguida, pregamos os pregos e, no fim, fomos buscar terra. Depois de estar tudo pronto, começou-se a plantação, ou seja, cada criança escolhia a planta que queria e levava a sua garrafa. Em primeiro lugar, cortava a garrafa e colocava-se-lhe um fio, para depois pendurar na palete. Só no fim, é que a criança punha a árvore

dentro da garrafa, enchia-a de terra e ia pousá-la na palete, com o respetivo nome ao lado da planta. E assim foram

fazendo o mesmo, sucessivamente, os restantes membros da turma (*vide* figura 29).

Aconteceu, porém, um problema, na construção do jardim, uma criança estava a observar a palete e percebeu que não iam caber as vinte plantas numa só palete, pois não chegava para colocar as plantas de todas as crianças. Juntamente com o grupo, conseguimos resolver a situação, uma vez que um elemento da turma alertara para o facto de haver uma palete do leite no exterior da escola. Então, fomos perguntar se não havia problema em utilizá-la. Como se obteve uma resposta positiva pela parte da diretora da escola, fomos buscá-la e tivemos de fazer o mesmo que tínhamos feito com a outra palete (pintámo-la e pregamos-lhe os pregos). As crianças foram depois solicitadas que chegassem a um consenso e dissessem se ficava melhor colocar a última palete ao lado da outra ou por cima dela. Como a maioria (15) disseram que ficava melhor por cima, foi isso que se fez. Depois, as restantes crianças que não tinham colocado a sua planta na palete, por falta de espaço, puderam fazê-lo. No fim, cada uma das crianças regou a sua planta e ficou responsável por ela (*Vide* figura 30).

Seguidamente, falámos um pouco sobre como ficara o jardim suspenso. Viu-se o brilho nos olhos daquelas crianças, que disseram que foi muito melhor termos duas paletes, porque



**Figura 30- Jardim suspenso concluído.**

assim tínhamos ficado com um jardim grande e vistoso. Quando os familiares foram buscar as crianças à escola, via-se a alegria e o orgulho que tinham em mostrar o que fora realizado por elas, mostrando que sabiam identificar qual era a sua planta e como se chamava.

Relativamente às atividades realizadas, tivemos sempre a preocupação de promover a participação de todos os elementos da turma. No entanto, tem de se sublinhar que não é fácil guiar um diálogo, visto que, muitas das vezes, há o risco de se fugir um pouco do conteúdo que está a ser abordado. É aí que o professor tem de ter a capacidade de manter concentrada a atenção do grupo. Assim sendo, tentamos sempre responder a todas as perguntas e solicitações, levando os alunos a refletir sobre o que perguntavam, desta forma conseguiram retirar de si próprios aprendizagens muito significativas.

Com todas estas atividades, a turma teve acesso a uma aprendizagem significativa, sendo evidente que as crianças se envolveram totalmente no trabalho realizado. As pesquisas realizadas deram “frutos” e proporcionaram novas descobertas, motivando as crianças e levando-as a aprender conteúdos novos, com entusiasmo. Para tal, foi preciso escolher múltiplos caminhos, de forma colaborativa, para permitir o desenvolvimento das várias competências e habilidades.

De uma forma sintetizada, podemos concluir que houve grande interação entre nós e as crianças, demonstrando-se a verdadeira importância do trabalho de equipa e também do trabalho individual, o que permitiu a aquisição, com sucesso, dos conhecimentos necessários para a construção de um novo saber. Outro ponto essencial relativamente a este relatório, foi a organização do espaço, pois ao longo das atividades tivemos que verificar se a sala correspondia às necessidades das crianças, pois foi bastante visível que o espaço e as atividades que se desenvolveram assumiram uma grande importância para desenvolver a autonomia da criança. Esta experiência de aprendizagem demonstrou que o grupo de crianças eram responsável, solidário, autónomo e participativo e assim conseguimos criar um novo espaço no exterior da escola baseadas nas áreas de interesse destas crianças.

## 6. Considerações Finais

Retomando sucintamente tudo o que expusemos neste trabalho de investigação, apresentaremos agora algumas considerações finais, refletindo sobre as diferentes etapas para a realização deste estudo. Este relatório regeu-se pela questão: “Como organizar o espaço educativo no jardim-de-infância e Escola do 1.º CEB para a realização de experiências de aprendizagem significativas e potenciadoras da autonomia e sucesso educativo?”. Tendo em conta esta questão orientadora, definiram-se objetivos específicos para o trabalho. Para a prossecução destes objetivos e obtenção de respostas a esta pergunta de partida, elaboramos um plano de pesquisa que recaiu maioritariamente sobre a observação da reação das crianças mediante as experiências de aprendizagem realizadas em contexto EPE como no 1.º CEB.

Procurando agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos do estudo podemos afirmar que autonomia é conquistada ao longo do tempo, de uma forma gradual, através do amadurecimento do ser, partindo de decisões, vivências e da própria liberdade, tal como afirma Freire (2004). Assim, ao longo de todas as intervenções, constatamos que a melhor forma de proporcionar às crianças essa evolução relativamente à autonomia, seria organizar o espaço educativo de forma a oferecer-lhes experiências de aprendizagem com qualidade. Um dos nossos objetivos refere-se precisamente em averiguar a importância que o espaço assume no desenvolvimento da autonomia das crianças do EPE e do 1.ºCEB, e este comprovou-se relativamente ao uso de recursos variados e diversificados, tal como descrevemos na caracterização da sala de atividade na EPE. Verificamos que a (re) organização do espaço foi essencial para a promoção de maior acessibilidade das crianças aos mesmos e, também que houvesse mais espaço para o grupo se movimentar. As mudanças introduzidas contribuíram para que as crianças criassem o sentido de responsabilidade, mantendo a organização dos materiais, bem como a sua conservação. Para que este crescimento acontecesse nas crianças, observamos que a valorização das suas afirmações, opiniões e ideias são de extrema importância porque assim elas sentem-se estimuladas, querendo desta forma participar e expressarem-se de forma mais autónoma.

Relativamente ao 1.ºCEB e relembrando novamente a caracterização feita anteriormente, tentamos mudar o espaço mas como já foi mencionado surgiram alguns entraves nessa mudança. A luminosidade era excessiva e refletia no quadro interativo e no quadro branco o que dificultava a visão das crianças para os mesmos. Posto isto, a disposição das mesas tinha que priorizar esta dificuldade sendo que estas tiveram que permanecer na forma tradicional (em paralelo) somente nas aulas em que necessitávamos do quadro branco e do quadro interativo. Ao longo desta intervenção também realizamos várias atividades de grupo, logo era-nos permitido movimentar as mesas de forma adequada

a proporcionar um ambiente facilitador deste tipo de trabalhos para as crianças. Um dos pontos essenciais foi afixar os trabalhos realizados pelo grupo nos placares expositores da sala e isso fez com que as crianças observassem e admirassem o que fizeram, chamando de igual forma a atenção dos familiares para os ótimos trabalhos que estas realizaram ao longo das semanas.

Podemos considerar que a organização do espaço foi um dos pontos fulcrais de toda a nossa investigação. Este desempenhou um papel fundamental para a autonomia da criança, tal como afirma Oliveira-Formosinho & Andrade (2011):

(...) o conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (p.11).

Contendo o espaço assim um papel tão importante para o processo ensino aprendizagem da criança, e nós como futuros professores/educadores devemos criar um ambiente educativo que favoreça a autonomia, integração e progressão, sendo que devemos dar importância à dinamização de atividades de maneira a incentivar a participação das crianças. Este foi outro objetivo que nos propusemos atingir neste trabalho, e como podemos verificar nas atividades descritas a maioria foram sugeridas pelas crianças, embora tivessem sempre o nosso apoio para as ajudar a formular as suas ideias. Seguir uma pedagogia participativa é sem dúvida a forma mais adequada de retirar o melhor que existe dentro das crianças, ajudando-as a desenvolver todas as suas capacidades sentindo sempre que as suas opiniões são valorizadas para que, desta forma, se sintam interpretadas como um agente ativo na construção do seu conhecimento. Neste sentido, foi fundamental da nossa parte, apresentar uma atitude reflexiva com as crianças, dando primazia ao nosso papel de mediador nas aprendizagens. Não pudemos basear-nos na faceta de transmissores, tivemos de ir mais além, ajudando-as a organizar os conhecimentos, através da descoberta, exploração e manipulação. Com as experiências pretendíamos que as crianças difundissem a sua autonomia, iniciativa e autoconfiança. Para tal foi cedido à criança autonomia para tomar as suas próprias decisões.

Seguir uma pedagogia participativa implica valorizar as ações de todos os participantes, de modo a haver momentos de escuta, ação e reflexão. Seguindo esta linha de pensamento, procurámos construir com as crianças a ideia de cooperar e partilhar vivências, o que tornou importante trabalhar no sentido do desenvolvimento de capacidades de compreensão, interpretação e valorização das suas opiniões e ações e dos outros. Neste sentido, foram promovidos diferentes momentos de trabalho, em pequeno ou grande grupo e individuais, que permitiram às crianças perceber a importância de trabalhar em equipa e o valor que tinham na vida do grupo.

Os trabalhos realizados tiveram lugar em diversos momentos da rotina diária do grupo, dando espaço para que pudessem ser estabelecidos diferentes tipos de interação e poderem integrar grupos diferentes. Importa, neste sentido, relevar que ao serem membros de um grupo, como afirma Rogoff (2005), as crianças aprendem o valor da autonomia, ou seja, “aprendem quando e como exercê-la” (p. 169).

Relativamente às notas de campo, estas foram fundamentais para este trabalho de investigação, pois enriqueceram-no e dão uma visão mais concreta de como as crianças reagiram a determinadas situações.

Dinamizar atividades significativas também implica criar novos espaços, conjuntamente com as crianças dando-lhes a liberdade necessária para decidirem onde e como é que querem organizar os materiais. Proporcionar-lhes esta autonomia seja em espaço sala de atividades, no espaço exterior ou em outro compartimento da instituição é muito importante para que a criança evolua naturalmente.

Outro aspeto relevante que podemos concluir ao analisar os dados recolhidos recai na importância do *feedback*, do reforço positivo, estimulando a criança para que ela queira fazer mais e melhor em todas as suas atividades. É muito difícil qualquer ser humano se tornar autónomo senão tiver num espaço em que se sinta bem, em que sinta que pode ser ele próprio sem medo de errar ou de receber alguma repreensão.

Na ação educativa, destacamos contributos a nível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças como também para a nossa construção profissional e pessoal. Este momento de formação permitiu-nos observar, experimentar e refletir na ação educativa, procurando aceder à compreensão de formas alternativas de fazer e de ajudar as crianças a aprender. Segundo as OCEPE (1997),

(...) observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25).

Esta prática ajudou-nos a complementar todos os conhecimentos que nos foram transmitidos ao longo da licenciatura em Educação Básica e neste Mestrado. A prática é uma forma de colmatar as fragilidades que existem na teoria, tornando-nos melhores profissionais para uma vida futura. Durante a prática educativa percebemos que ser educador/professor é estar constantemente aberto a novos desafios e a novas descobertas juntamente com o grupo de crianças. Os docentes devem considerar vários aspetos importantes ao longo das suas práticas, tais como a valorização do espaço onde as crianças se encontram na maioria do seu tempo, e dar a devida atenção ao ambiente, às interações e às experiências de aprendizagem que são desenvolvidas. As crianças são os elementos mais importantes no processo ensino-aprendizagem, devendo atender e respeitar as suas opiniões e necessidades formativas, mas para que isso aconteça é importante saber escutá-las,

respeitar a sua curiosidade, a personalidade, os ritmos de trabalho de cada uma e apoiar a sua conquista progressiva de autonomia. Como nos refere Roldão (2006) quando menciona que

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

Ser professor não é só transmitir conhecimentos, ele também os recebe e está em constante aprendizagem juntamente com as crianças. Aprender a escutar e observar é fundamental para esta profissão, só assim é que conhecemos cada criança, aprendendo a lidar com os seus interesses, motivações e desejos para que assim se obtenham resultados positivos nas suas aprendizagens.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Aguiar, G. N. (22 de março de 2010). *Reciclar, recriar e transformar para poder brincar na educação*. Obtido em 10 de abril de 2014, de Artigonal: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/reciclar-recriar-e-transformar-para-poder-brincar-na-educacao-2025072.html>.
- Alves, C., & Morais, C. (2006). Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. In I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca & P. Canavaro (Orgs.), *Números e álgebra na aprendizagem da matemática e na formação de professores*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação- Secção de Educação Matemática.
- Apple, M., & Teitelbaum, K. (2001). John Dewey. *Currículo sem Fronteiras* (pp.199-201). v.1, n.2, Julh/Dez.
- Araújo, L. (2007). *A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas*. In Azevedo F., *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal,Lda.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores Das Teorias às Práticas*. Lousã: Lidel.
- Balça, Â. (2007). *Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil*. In Azevedo, F., *Formar Leitores das Teorias às Práticas* . Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais Escola e Sociedades*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Boavida, A. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e 2.ºCiclo do Ensino Básico - Recursos e técnicas*. Setúbal: Marina Editores: Marina Editores.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Brickman, N., & Taylor, N. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Camino, C., & Moraes, R. (2003). Morality and socialization: empirical studies on maternal practices of social control and moral judgement. *Psicologia Reflexiva Crítica 1 (16)*, 41-61.
- Cardona, M. (1999). *O Espaço e o tempo no jardim de infância. Pro-Posições*. Brasil: Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP.
- Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social: do pré-escolar ao 1º ciclo: um guia para educadores, professores e pais*. Porto: Areal.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação. Pensar Enfermagem*.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Degallaix, E., & Meurice, B. (2008). *Do desenvolvimento das competências ao projecto de estabelecimento: Construir aprendizagens no quotidiano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e O Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Viseu: Livraria Pretexto.
- Ferrão, L., & Rodrigues, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores*. Editora Lidel. Cidade edição.
- Figueiredo, M. A. (2005). *As Histórias e o Desenvolvimento das Competências Linguísticas*. Bola de Neve: Lisboa.
- Forman, G. (2008). *Múltipla Simbolização no Projeto do Salto em Distância*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (p.177-194)*. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (2013). *Prefácio*. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação (pp. 9-24)*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Gâmbua, R. (2011). *O Trabalho projeto na pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo. Teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa (5ª ed)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *A Importância do Ato de Ler – Em Três Artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la autonomia*. São Paulo: Paz e Terra SA.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz*. Lisboa: Caminho da Educação.

- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Função Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (5ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos-Instituto Piaget.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lino, D. (2007). *O modelo pedagógico de Reggio Emília*. In J. Oliveira-Formosinho, (org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação (3ª ed. Atualizada)* (pp. 93-125). Porto: Porto Editora.
- Lop, L., & Muriscot, O. (2003). *Jogos e Actividades*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Macedo, L. d. (2005). *Os jogos e lúdico na aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Marchão, A. (2013). *O lugar dos livros no jardim de infância*. *Revista Aprender nº 33*. . Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, pp. 25-34.
- Marques, A. L. (2003). *Motivar para a escrita, um guia para professores, (1ª ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., & al, A. V. (2009). *Despertar para a Ciência Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Braga: Universidade do Minho.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições Lda.
- Ministério, E. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico- 1ºCiclo*. Lisboa: DB.
- Ministério, E. (1997). *Orientações Curriculares para Educação de Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, R. (2013). *Pedagogia - Reggio Emilia - Construir o Conhecimento. Coisas de Criança - O Guia para os Pais e os Educadores 61*, pp. 4-5.

- Montês, A; Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). *O Processo de Elaboração e Implementação de Regras no Jardim-de-Infância*. Revista Interações nº 15. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Moreira, J., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Presença.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J., (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 125-140). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares de Educação de Infância* (pp 141-171). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C. F. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, 14.
- Oliveira Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho. (2007). *A contextualização do modelo curricular High Scope no âmbito do projeto de infância*. In J. Oliveira Formosinho (org.), D., Lino & S., Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3ª ed. act.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) ( 2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora, 3ª edição.
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. . Chamusca: Edições Cosmos.

- Rino, J. (2004). *O jogo, interações e matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Rogoff, B. (2005). *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, L. A. (2006). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Sabbatella, P. (2008). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na aula de educação musical: um diálogo entre a musicoterapia e a educação musical*. Revista APEM nº 138.
- Schaffer. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serrazina, M. L. (1991). *Aprendizagem da matemática: A importância da utilização de materiais*. Noesis.
- Silva, F. (2012). *Expressão musical e desenvolvimento da compreensão na leitura. A leitura tem sons*. Tese de mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget - 3º volume.
- Vandenplas-Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: Edipucrs.

## **Legislação**

- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art.º 2º  
Decreto de Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

