



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

Carla Maria Lopes Rodrigues Madureira

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

Maria Angelina Sanches
Maria do Céu Ribeiro

**Bragança
2014**



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

Carla Maria Lopes Rodrigues Madureira

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

Maria Angelina Sanches
Maria do Céu Ribeiro

**Bragança
2014**

Dedico este trabalho aos meus pais, *in memorium*, expressando desta forma a falta que sinto em partilhar com eles este momento.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com o apoio e colaboração de várias pessoas a quem quero expressar o meu sincero agradecimento.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Bragança que no decorrer destes cinco anos me acompanharam e apoiaram neste processo de crescimento pessoal e profissional. Agradeço em especial às professoras, Doutora Angelina Sanches e Mestre Maria do Céu Ribeiro pela disponibilidade, orientação, apoio e incentivo, quer na realização do presente relatório quer no decorrer da minha prática pedagógica.

Às crianças com quem partilhei momentos inesquecíveis e de aprendizagem pois foram elas que mais contribuíram para a realização deste trabalho.

Às instituições que me receberam e permitiram o desenvolvimento da minha prática pedagógica.

À educadora Anabela Cepeda e à professora Augusta Gonçalves pelo carinho, apoio e orientação no decorrer da ação pedagógica, pois, a sua colaboração, confiança e experiência profissional ajudaram-me a superar os momentos de maior ansiedade e foram imprescindíveis na etapa mais marcante da minha profissionalização.

A todos os colegas de curso pelos momentos de apoio e cumplicidade, porque sem o seu apoio esta caminhada seria muito mais longa.

À minha família que foi o meu porto seguro, agradeço em particular aos meus filhos e ao meu marido pelo apoio e incentivo que sempre me deram e pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

Aos meus amigos pela confiança e cumplicidade, pelas palavras amigas “carregadas” de força e de coragem.

Muito obrigada.

Resumo

O presente relatório refere-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta, de forma reflexiva, experiências de ensino-aprendizagem que promovemos no decurso da mesma.

A prática educativa foi desenvolvida no sentido de envolver as crianças num processo de aprendizagem que primasse pela interação com os vários intervenientes no processo educativo. A ação pedagógica tende para uma perspetiva socioconstrutivista, valorizando o papel ativo das crianças na construção do seu próprio processo de aprendizagem.

A recolha dos dados, no decurso da prática educativa, foi realizada essencialmente através da observação direta das dinâmicas estabelecidas e de recurso a técnicas de registo, como notas de campo, grelhas de observação do envolvimento e do comportamento das crianças e registos das atividades realizadas pelas mesmas. A informação recolhida foi um importante ponto de apoio para a planificação, organização e avaliação da ação pedagógica promovida.

Palavras-chave: Crianças, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências de ensino-aprendizagem.

Abstract

The present report refers to the work done in the scope of practice of Supervised Education of master's degree in Preschool Education and teaching of the first Cycle of basic education and presents reflective manner, teaching-learning experiences that promote during the same.

The educational practice was developed to involve children in the process of learning to have harmonious relations by interacting with the various actors in the educational process. The pedagogical action tends toward a social constructivism theory perspective, appreciating the active role of children in the construction of their own learning process.

The collection of data in the course of educational practice was held essentially through the direct observation of the dynamics established and registration techniques, such as field notes, observation of involvement and behavior of children and records of activities carried out by the same. The information collected was an important foothold for the planning, organization and evaluation of pedagogical action promoted.

Keywords: Children, Pre-school, 1st Cycle of Basic, Education, teaching-learning experiences.

Índice geral

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Índice de Quadros	V
Índice de Figuras	V
Introdução.....	- 7 -
1.Caraterização do contexto	- 9 -
1.1.Contexto de Educação Pré-Escolar	- 9 -
1.2. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	- 11 -
2. Fundamentação das opções educativas	- 13 -
3. Descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem	- 21 -
3.1.Experiências de aprendizagem no âmbito da educação Pré-Escolar.....	- 21 -
3.1.1. Organização do espaço.....	- 22 -
3.1.2. Organização do tempo.....	- 24 -
3.1.3. Interações desenvolvidas	- 26 -
3.1.4. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Descobrimo acerca do universo</i>	- 27 -
3.1.5. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Prevenção de acidentes domésticos</i>	- 36 -
3.1.6. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>O tempo de atividades nas áreas da sala</i> -	40 -
3.2.Experiências de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	- 49 -
3.2.1. Organização do espaço.....	- 51 -
3.2.2. Organização do tempo.....	- 53 -
3.2.3. Interações desenvolvidas	- 54 -
3.2.4.Experiencia de ensino-aprendizagem: <i>Os polígonos e os prismas</i>	- 55 -
3.2.5. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>O livro como fonte de saber</i>	- 63 -
3.2.6. Experiência de ensino-aprendizagem: Explorar a obra “O Gigante Egoísta”	- 70 -
3.2.7.Experiência de ensino-aprendizagem: <i>À descoberta do universo</i>	- 79 -
Reflexão crítica final	- 85 -
Considerações finais.....	- 89 -
Referências Bibliográficas	- 91 -
Anexos	- 97 -

Índice de Quadros

Quadro 1.....	48
---------------	----

Índice de Figuras

Figura 2 - Representação gráfica de palavras.....	- 30 -
Figura 3 – Atividade prática: o dia e a noite.....	- 31 -
Figura 4 – Representação dos movimentos da terra.....	- 31 -
Figura 5 – Painel do sistema solar.....	- 32 -
Figura 6 – Dramatização sobre a vida em outros planetas.....	- 33 -
Figura 7- Registo gráfico da história “Porque existe o dia e a noite”.....	- 34 -
Figura 8 – Produções com materiais tridimensionais.....	- 34 -
Figura 9 – Maquete do sistema solar.....	- 36 -
Figura 10 - Cartaz: Número Nacional de Emergência.....	- 37 -
Figura 11 – Formação de conjuntos.....	- 38 -
Figura 12 – Formação de subconjuntos.....	- 39 -
Figura 13 – Atividades em grupo.....	- 40 -
Figura 14 - Confeção de tintas caseiras.....	- 42 -
Figura 15 – Utilização de materiais reais.....	- 43 -
Figura 16 - Conto de histórias.....	- 46 -
Figura 17 - planta da sala de 1.º Ciclo.....	- 52 -
Figura 18 - elaboração do cartaz dos polígonos.....	- 56 -
Figura 19 – Colagem das figuras geométricas.....	- 57 -
Figura 20 - Materiais curriculares.....	- 57 -
Figura 21 - Construção de sólidos geométricos.....	- 62 -
Figura 22- Exposição e identificação das construções.....	- 62 -
Figura 23- Cartaz poema de Natal.....	- 65 -
Figura 24- Organização e análise de dados.....	- 68 -
Figura 25 - Pendente para a árvore de Natal.....	- 69 -
Figura 26 - Construção da árvore de Natal.....	- 70 -
Figura 27 - Atividade: classificação de palavras.....	- 72 -
Figura 28 - Capa da história.....	- 73 -
Figura 29 - Jogo.....	- 78 -
Figura 30 - Representação do sistema solar.....	- 82 -

Introdução

Este documento pretende ser o reflexo da ação educativa que desenvolvemos no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em duas instituições diferentes, situadas num contexto urbano do distrito de Bragança. O trabalho desenvolvido, nessas instituições, “configura-se como um factor determinante na promoção de atitudes, comportamentos e competências”(Mesquita-Pires, 2007, p. 119), profissionais e pessoais facilitadoras de uma ação educativa de qualidade.

Ao nível da educação pré-escolar, a prática pedagógica decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertença da Santa Casa da Misericórdia, com um grupo de crianças de cinco anos de idade. Este grupo era constituído por vinte e cinco crianças, quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Quanto ao 1.º ciclo do ensino básico, a prática pedagógica decorreu numa escola que pertencia a um agrupamento de escolas, com crianças na faixa etária dos 9 a 10 anos, que frequentavam o 4º ano de escolaridade. Este grupo era constituído por vinte e uma crianças, dez do sexo masculino e onze do sexo feminino.

Este relatório visa retratar o trabalho que desenvolvemos nestes dois contextos educativos, nas diferentes dimensões que caracterizaram o processo de ensino-aprendizagem das crianças e os seus potenciais contributos para a nossa formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Neste âmbito, é de ter em conta que, como afirma Mesquita-Pires (2007), “as competências que um educador/professor deve desenvolver não se confinam só às competências científicas e pedagógicas, mas também de relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológica” (p. 83).

Considerando a importância que a observação assume para que possamos desenvolver-nos e envolver-nos na construção de um processo educativo capaz responder às necessidades formativas e interesses das crianças, empenhámo-nos em promover, ao longo da ação educativa, uma observação atenta e registar dados que nos ajudassem a aprofundar a reflexão sobre esse mesmo processo. Entendemos referir que,

por vezes, não era fácil conciliar essa tarefa com a de desenvolvimento da ação educativa, mas tentámos articulá-las.

A organização e gestão do espaço e do tempo educativos, bem como as interações estabelecidas e as atividades educativas desenvolvidas ao nível dos grupos/turmas, foram dimensões que nos merecem atenção e reflexão. Os dados recolhidos sobre estas dimensões constituíram um importante ponto de apoio para a planificação e orientação do processo de ensino-aprendizagem que desenvolvemos com as crianças.

Quanto à estrutura deste relatório, este encontra-se organizado em quatro pontos. No primeiro ponto descrevemos os contextos em que decorreu a nossa prática educativa, caracterizando a organização e funcionamento da instituição e do grupo de crianças. No ponto dois procedemos à fundamentação das opções educativas, fazendo referência aos contributos dos documentos oficiais, enquanto suporte da prática pedagógica ao nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. O terceiro ponto refere-se à apresentação e análise reflexiva das experiências de ensino-aprendizagem, em ambos os contextos, no qual abordamos aspetos relacionados com a organização do ambiente educativo, a planificação, concretização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Releva-se o recurso a estratégias educativas que favorecem a participação ativa de adultos e crianças na construção de respostas formativas que facilitem a sua progressão, tendo em conta as suas dificuldades e potencialidades. Sublinha-se, ainda, a importância que nesse processo assume a organização do ambiente físico e das interações sociais.

Por último, apresentamos uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido no decurso da prática de ensino supervisionada, seguida das referências bibliográficas e legislação consultada.

1.Caraterização do contexto

Na formação de educadores/professores a prática em contexto constitui um período importante para que estes usufruam de oportunidades de aplicação e desenvolvimento de conhecimentos e competências de natureza teórica e prática. É fundamental esta relação teoria/prática pois o “contacto privilegiado com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamentos e pesquisas, mobilizador de saberes, atribuidor de sentidos a saberes disciplinares anteriormente leccionados” (Alarcão, & Roldão, 2009, p. 28).

Como se expressa no Decreto-Lei n.º 74/2006, “o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional” (art 18, n.º 4). Essa aquisição requer a capacidade de interpretação e de intervenção em realidades educativas concretas, a colaboração com os diferentes intervenientes e a capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica.

A Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do curso de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu em dois contextos. Numa primeira fase em contexto Pré-escolar, com um grupo de crianças de cinco anos de idade e, posteriormente, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Cada um destes momentos passou por um período inicial de observação no sentido de recolher elementos que nos permitiram conhecer as características organizativas da instituição e o grupo, e por um período posterior, de intervenção.

1.1.Contexto de Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no âmbito da educação Pré-Escolar processou-se num Jardim-de-infância que pertencia à Santa Casa da Misericórdia de uma cidade do nordeste transmontano. Tratava-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). No que se refere ao apoio à infância a Santa Casa da Misericórdia do concelho tinha dois centros de infância, integrando estes as valências de creche e de jardim-de-infância. O centro onde decorreu a nossa prática era

um edifício cuja estrutura física se encontrava dividida em dois pisos e apresentava-se funcional e capaz de responder às necessidades das crianças.

Ao nível de creche existiam cinco salas de atividades, uma sala de bebés com dormitório e copa, duas salas para crianças de um ano e duas salas para crianças de dois anos de idade. Uma das salas de atividades funcionava como sala de acolhimento no período da manhã e do fim da tarde. Tinha ainda instalações sanitários para crianças e adultos, um fraldário e um refeitório para as crianças de um ano.

Na valência de jardim-de-infância existiam cinco salas, duas destinadas ao grupo de crianças de três anos, uma para o grupo de quatro anos, outra para um grupo misto de quatro e cinco anos e outra para o grupo de cinco anos, a qual se encontrava no piso superior. Para além destas salas tinha uma sala de acolhimento com televisão, biblioteca, sala de atividades livres, sala de reuniões, gabinete da diretora e vários locais de arrumo de materiais. Existia um refeitório que era utilizado pelas crianças do jardim-de-infância e pelas crianças dos grupos de dois anos que frequentavam a creche.

Além do espaço interno havia um espaço exterior extenso, organizado de modo a que as crianças pudessem brincar livremente e em segurança. Tinha um campo de jogos, espaços de relva e de areia, onde se encontravam escorregas, pneus e alguns brinquedos para as crianças utilizarem no exterior, como carrinhos, baldes e pás para brincar com areia e ainda um espaço para o cultivo de plantas.

O mobiliário era adequado à altura das crianças e encontrava-se em bom estado de conservação. Existia material didático em quantidade satisfatória e estava organizado de forma a satisfazer as necessidades das crianças.

No centro de infância trabalhavam trinta e quatro funcionárias, das quais a maioria pertence aos quadros da instituição, ocupando as seguintes categorias: uma diretora, sete educadoras de infância, doze auxiliares de educação, onze auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha.

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada era constituído por vinte e cinco crianças de cinco anos de idade. Quinze crianças eram do sexo masculino e dez do sexo feminino. Uma das crianças apresentava necessidades educativas especiais, mas aceite e respeitada, como todas as outras crianças do grupo. Esta criança frequentava o jardim de infância apenas às

segundas-feiras de manhã e terças-feiras à tarde e tinha o apoio de uma educadora de ensino especial e uma assistente de apoio social.

Uma outra criança era de nacionalidade angolana, e também integrada no grupo, observando-se uma boa relação entre as crianças, para o que contribuía, entre outros fatores, o facto de a maioria frequentar a instituição desde a creche, incluindo o mesmo grupo.

1.2. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

A escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada pertencia a um Agrupamento de Escolas e ficava localizada perto do centro da cidade e da sede do Agrupamento. Era uma escola do Plano dos Centenários, sendo de construção antiga, mas que tem vindo a ser restaurada. Tinha quatro salas, duas no rés-do-chão onde funcionavam as aulas do 1.º e 2.º anos de escolaridade e duas no 1.º andar para as turmas de 3.º e 4.º anos. Existia, ainda, um gabinete com computador, impressora, fotocopiadora e armários para materiais de apoio, uma arrecadação, três casas de banho e um espaço de recreio, ao ar livre, vedado, para proporcionar segurança às crianças. Existia ainda um espaço polivalente fechado, de pequena dimensão, e integrava uma dupla função, funcionando como recreio em dias cujas condições climatéricas não permitiam a utilização do recreio ao ar livre e como refeitório para as crianças que almoçavam na escola.

A turma onde desenvolvemos a ação educativa encontrava-se a frequentar o 4.º ano de escolaridade e era constituída por vinte e uma crianças, onze do sexo feminino e dez do sexo masculino. A sua idade variava entre nove e dez anos de idade.

Nesta turma um dos alunos tinha necessidades educativas especiais, outro aluno repetia o 3.º ano de escolaridade, mas inserido na turma de 4.ºano, e uma aluna tinha sido retida no 4.º ano. Dois alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem. Para estes alunos implementavam-se medidas de apoio extra, de forma a garantir a aquisição, desenvolvimento e consolidação das aprendizagens.

2. Fundamentação das opções educativas

A evolução das sociedades obriga os seus cidadãos a uma constante atualização das aprendizagens, nos mais variados domínios, não só por razões que se prendem com a ordem profissional de cada um, mas também por uma necessidade de tomada de consciência da realidade envolvente. As questões levantadas sobre a prática de ensino implicam da nossa parte a assunção dessa atividade investigativa no sentido de dar resposta às exigências de uma sociedade em permanente mudança e preparar as crianças para essas mesmas mudanças.

Neste sentido e segundo Borràs (2001) o papel do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento desse processo há que ter presentes três elementos fundamentais:

- i) Intensa actividade por parte do docente, cuja função primordial consiste em, partindo do nível de desenvolvimento do aluno e do seu contexto, possibilitar e assegurar a construção de aprendizagens significativas e funcionais baseadas em estratégias gerais de ensino-aprendizagem (actividades alargadas relacionadas com raciocínio e pensamento) ou mediacionais (recursos específicos utilizados na realização de tarefas);
- ii) O nível de desenvolvimento do aluno, uma informação indispensável ao professor, na medida em que lhe serve de base para a planificação de todo o complexo processo educativo e
- iii) A procura de uma aprendizagem significativa que possibilite ao aluno compreender e interpretar a realidade, valorando-a e intervindo nela, além de uma aprendizagem funcional que se traduza numa possível aplicação do conhecimento adquirido (p. 67).

Neste sentido educação escolar, em complemento da acção da família constitui-se como um pilar no desenvolvimento das crianças, tendo o professor um papel crucial na sua educação. Ser professor implica tomada de decisões de forma pessoal e individual. No entanto estas são reguladas por normas coletivas.

De forma a regular a nossa ação educativa tivemos em consideração o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto), estabelecendo como princípios gerais que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, sendo da responsabilidade do Estado: promover a democratização do ensino; ser garantido o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar; assegurar que o sistema educativo responda às necessidades da sociedade, contribuindo para o

desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho e que a educação promova o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista e que se empenhem na sua transformação progressiva.

A Lei de Bases enquadra os princípios em que se apoiam os perfis de competência profissional¹ exigidos para o desempenho das funções docentes.

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

O perfil geral apresenta referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, atendendo a quatro dimensões inter-relacionadas, nomeadamente: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, constituindo no seu conjunto, como refere Sanches (2012), “o suporte de base para agir e reagir de forma adequada perante as complexas situações que apresenta a prática profissional docente (p. 132).

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nestes níveis educativos, incluindo orientação ao nível da conceção, desenvolvimento e integração do currículo.

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância indica que este deve: conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e mobilizar o conhecimento e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo.

¹ Referimo-nos ao Perfil geral de desempenho profissional de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário e ao Perfil específico de desempenho de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (Decretos-Lei nº 240 e n.º 241/2001 de 30 de agosto, respetivamente).

No que se refere ao perfil de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico entende-se que este deve desenvolver o currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos das diferentes áreas e promover a aprendizagem de competências, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável.

Para a educação pré-escolar, o Ministério da Educação definiu Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto), entendendo-se que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação/departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p. 13). O documento faz uma abordagem às diferentes etapas que se vão sucedendo e aprofundando, destacando-se como eixos prioritários da sua ação, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Neste sentido, não podemos deixar de relevar o facto de ao nível do desenvolvimento da prática de ensino supervisionada se inclui um primeiro momento destinado essencialmente à observação, que visa recolher informações que nos ajudem a conhecer e compreender a dinâmica organizativa dos contextos e as características do grupo com o qual vamos desenvolver a intervenção pedagógica. Note-se que a observação consiste em procurar, pesquisar sobre algo que se quer conhecer. Pressupõe recolher informações sobre o contexto, atitudes e comportamentos das crianças, no sentido de melhor poder planear e adequar o processo educativo às suas necessidades formativas. É um processo que, com apoio dos instrumentos utilizados, nos permite a reflexão, para uma intervenção de qualidade, pois esta ação vai permitir uma avaliação dos acontecimentos e suas consequências e, ainda, a melhoria das práticas educativas. Como afirmam Alarcão e Roldão (2009) “um dos alicerces da construção da identidade profissional apresenta-se como a capacidade de analisar e refletir” (p. 29).

Inicialmente, desenvolvemos uma observação naturalista, passando depois a uma observação participante. Segundo Estrela (1990) a observação naturalista é “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada (...) na descrição e quantificação de comportamentos” (p. 49), já a observação participante “corresponde a uma observação em que o observador poderá participar de algum modo,

na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (p. 36).

No decorrer do processo formativo, em contexto de prática pedagógica, como técnicas de recolha de dados recorreremos às notas de campo, registos descritivos, grelhas de registo da observação de comportamentos, de interações, de compreensão de conteúdos e de avaliação de leitura.

Quanto ao processo de observação, releva-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que:

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 (ME/DEB, 1997, p. 25).

A observação foi para nós uma ferramenta indispensável no decurso da ação educativa para que pudéssemos interagir com as crianças, permitindo-nos perceber as suas características e interesses e, desta forma, recolher dados importantes de apoio à planificação e à avaliação.

Para além das orientações curriculares, o Ministério da Educação elencou também metas de aprendizagem para educação pré-escolar, visando que contribuíssem para “esclarecer e explicitar as ‘condições favoráveis para o sucesso escolar’ (ME, 2010) nesta etapa educativa e editou brochuras para apoio ao desenvolvimento das diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular, no âmbito do trabalho promovido pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) na área da Educação Pré-Escolar, constituindo-se como um importante recurso para apoiar e fundamentar a ação educativa. Apoiámo-nos nestes documentos e empenhámo-nos em desenvolver uma prática que tivesse por base uma aprendizagem ativa e proporcionasse o envolvimento das crianças em experiências de aprendizagem significativas, tendo em conta a diversidade de experiências e os elementos base da socialização, como a confiança, a autonomia, a empatia, a autoestima e a iniciativa (Hohmann, 1996). Estes elementos são fundamentais para que as crianças se tornem cidadãos responsáveis e conscientes, capazes de viver de forma cívica na sociedade em que estão inseridos.

Neste linha de pensamento, importa considerar que, como afirmam Tavares e Alarcão (1992),

a aprendizagem, no seu todo, encarada como acção educativa, tem como finalidade ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) servindo-se, para esse efeito, das suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas (pp. 88-90).

Tendo por base estes pressupostos, no decorrer das experiências de ensino aprendizagem, proporcionámos atividades que desenvolvessem uma aprendizagem em cooperação. Cooperar é segundo a opinião de Argyle (1991, cit. por Lopes, & Silva, 2009) “actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (p. 3).

Importa ainda referir a importância relativamente aos modelos curriculares que são um apoio para o educador/professor devendo este adequá-los a uma realidade concreta, o espaço educativo onde decorre a acção. Para o desenvolvimento da acção educativa, recorreremos também a alguns modelos curriculares, como forma de sustentar a nossa prática pedagógica, destacando os contributos do modelo High-Scope. Segundo resultados de investigações sobre este modelo as razões da sua eficácia são: “a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar e as suas realizações enquanto adultos” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 13).

Oliveira-Formosinho (2013) refere que o modelo High/Scope, na sua “perspetiva fundamentadora, a organização do ambiente físico, a rotina diária, a concepção do papel do adulto, os instrumentos de observação – revela as intenções educacionais básicas que presidem à sua criação” (p. 82).

Tal como para a Educação Pré-escolar, também para o 1.º Ciclo do Ensino Básico partimos de três objectivos gerais: i) Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social; ii) Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes e iii) Desenvolver valores, atitudes e práticas

que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 2004, p. 13).

Como documentos base para sustentarmos a prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico dispomos do Programa Nacional do Ensino Básico e das Metas de Aprendizagem, que apoiam as componentes do currículo de Português e Matemática, conforme o previsto no Despacho n.º15971, de 2012.

É também importante proporcionar às crianças um ambiente agradável com um clima de apoio que valorize a liberdade de ação, como uma forma de aprendizagem. Os climas de apoio que defendemos requerem que os adultos e as crianças partilhem o controlo sobre o processo de aprendizagem e ensino.

Arends (2008) refere que as “teorias das necessidades e das atribuições sobre a motivação realçam a importância da construção de ambientes de aprendizagem agradáveis, seguros e estáveis, nos quais os alunos tenham um certo grau de independência e assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (p. 156).

Neste sentido cabe ao educador/professor criar um ambiente favorável ao desenvolvimento global da criança. A primeira tarefa é “pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’ (...), criar um contexto que participe” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26), valorizando as interações sociais, bem como a organização do espaço e do tempo. A autora refere que “a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de acção pedagógica” (p. 19).

A organização do ambiente educativo ao longo da acção pedagógica teve como principal objetivo envolver as crianças num processo de aprendizagem ativa e significativa, proporcionando oportunidades de descoberta e experimentação, valorizando as relações interpessoais. A organização deve ter em consideração as interações entre os vários intervenientes do contexto educativo, bem como dar fácil acesso aos vários recursos materiais. Importa considerar que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME/DEB, 1997, p. 31), mas também do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

No âmbito da planificação tivemos em consideração os conhecimentos possuídos pelas crianças e que se entendia importante aprenderem. Inicialmente não foi

tarefa fácil pois não conhecíamos os seus interesses e as suas necessidades, facto que fomos melhorando no decurso do processo formativo, em contexto. Neste âmbito, importa ter em conta que, como afirma Arends, 2008), “a distinção da instrução para alunos específicos ou a personalização da instrução para determinado grupo requer informações fidedignas sobre as competências dos alunos e dos seus conhecimentos prévios” (p. 225). Estes dados são importantes pois embora conscientes da flexibilização da planificação esta deve adequar-se e ajustar-se às propostas e interesses das crianças, às temáticas que se pretendem trabalhar e às situações imprevistas que ocorrem. Devemos centrar a nossa ação numa prática pedagógica eficaz, cujo centro são as crianças.

O papel do professor é reconhecer os interesses das crianças para que possa assim auxiliar-se na planificação de “atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos” (Dewey, 1967, citado por Pinazza, 2007, p. 75).

Por sua vez, Clark e Lampert (1986, citados por Arends, 2008) referem que “o currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações, e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e a ênfase” (p. 93).

No que se refere à avaliação, procurámos utilizá-la para a orientação da prática pedagógica. Avaliámos e refletimos sobre a eficácia da nossa ação educativa na aprendizagem das crianças. Procurámos ainda ter presente que o processo de avaliação, “entendido como o conhecimento sistemático da forma como os alunos estão a aprender ao longo de uma sequência de ensino/aprendizagem, está intimamente relacionado com a metodologia utilizada” (Zabala, 2001, p. 139).

O tipo de avaliação mais utilizada no decorrer das experiências de ensino e aprendizagem foi a avaliação formativa. De acordo com Ribeiro (1994) “a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução” (p. 84). Esta opinião partilhada por nós recebe ainda a confirmação de Azevedo (2000), que refere que “a avaliação formativa, usada durante o processo de ensino-aprendizagem, tem por função fornecer feedback ao aluno e ao professor quanto à evolução do aluno numa determinada unidade” (p. 136). Recorremos também aos registos de observação e à

comunicação oral sobretudo quando era necessário percebermos o raciocínio das crianças na resolução das tarefas. Desta forma, não nos limitámos a avaliar o produto final, pois o que mais nos interessava no momento de ensino e aprendizagem eram os processos utilizados para a sua resolução. Na opinião de Sanches (2001) “aprende-se quando se fazem coisas boas, mas também quando se erra” (p. 46). A avaliação formativa é também muito útil visto que, “por vezes, há objetivos cruciais dentro de uma sequência, com repercussões sobre os seguintes” (Ribeiro, 1994, p. 84), e o professor para prosseguir deve certificar-se se os objetivos foram alcançados pelos alunos. Como refere Ribeiro (1994)

Se o professor não se socorresse deste tipo de avaliação e verificasse apenas, no final de uma unidade ou segmento, o que os alunos tinham ou não aprendido, teria poucas possibilidades de refazer o caminho andado, nessa altura já longo. Mas se não o fizesse, restava-lhe apenas a triste decisão de prosseguir, sabendo que para trás não se registara qualquer progresso e para a frente a probabilidade de sucesso estava já afectada (p. 85).

As fichas de trabalho foram muitas vezes utilizadas na avaliação e adequação de estratégias, pois enquanto as crianças resolviam as tarefas íamos circulando pela sala verificando se sentiam dificuldade ou não na resolução, caso persistissem algumas dificuldades, seriam utilizadas outras estratégias para reforçar os conteúdos trabalhados.

No ponto seguinte faremos referência a estes aspetos, ao longo da descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem.

3. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem

No desenvolvimento da prática pedagógica preocupámo-nos em promover experiências com uma intencionalidade educativa que permitisse articular “diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem (...) que tenha sentido para a criança” (ME/DEB, 1997, p. 50). Foi ainda nossa preocupação que o processo de aprendizagem experienciado pelas crianças integrasse progressão, no sentido da evolução do grupo e desenvolvimento de cada criança.

Nesta linha de pensamento, tornou-se importante considerar o importante papel e contributo dos diferentes intervenientes no processo educativo, considerando não apenas a complexidade que esse processo envolve, como também o facto do tempo educativo das crianças ir para além do tempo destinado à nossa prática educativa.

Tendo decorrido a prática em dois contextos, um de pré-escolar e outro de 1.º CEB, as experiências de aprendizagem que, neste ponto, nos propomos descrever e analisar procuram ilustrar a prática na sua globalidade.

Assim e considerando o importante papel que em todo esse processo assumem os contextos, procedemos à caracterização dos mesmos ao nível de cada uma das instituições e do ambiente educativos das respetivas salas/grupos de crianças.

Importa referir que para a salvaguardar o anonimato da identidade das crianças, da autorização prévia dos encarregados de educação para publicação dos registos, recorremos a nomes fictícios.

3.1. Experiências de aprendizagem no âmbito da educação Pré-Escolar

O papel que educadores atribuem a si próprios e às crianças assume uma lógica diferenciada em função das perspetivas pedagógicas que perfilham. Assim, e reconhecendo o valor formativo de enveredarmos por uma ação que permita reconhecer e olhar as crianças como seres competentes, capazes de manifestar ideias próprias, desenvolvemos esforços nesse sentido.

Assim, foi nosso objetivo proporcionar às crianças, no decorrer das experiências de ensino aprendizagem, “o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem”

(Hohmann, & Weikart, 2011, p. 27), valorizando-as como construtoras de aprendizagens significativas, num ambiente socializador. Reconhecemos que não se trata de uma tarefa fácil, mas que vale a pena ser tentada pelos ganhos que pode apresentar na conquista de uma progressiva autonomização e sucesso das crianças.

Nesse processo valorizámos a ludicidade como meio de aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar, dimensões para qual alguns trabalhos têm vindo a alertar (ME/DEB, 1997; OCDE, 2006, entre outros). Defende-se nas OCEPE que o lúdico para além de proporcionar o “prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal (ME/DEB, 1997, p. 18). Segundo Froebel (1896, cit. por Kishimoto, & Pinazza, 2007) o “brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil - do desenvolvimento humano neste período” (p. 48).

Nesta linha de pensamento, pretendemos que, quer ao nível da organização do ambiente educativo, quer do desenvolvimento das atividades, a vertente lúdica fosse tomada em consideração.

Nesta linha de pensamento, importa refletirmos acerca do modo como o ambiente educativo se apresenta, nas diferentes dimensões que o caracterizam, como a organização do espaço, do tempo e das interações pedagógicas.

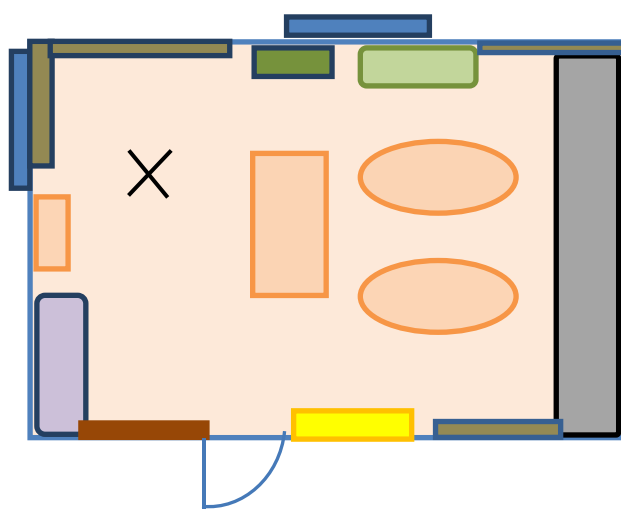
3.1.1. Organização do espaço

A organização do espaço/sala foi encarada de modo a que se tornasse útil para o desenvolvimento das crianças, mas também dos adultos que nele nos integrávamos.

Partilhando da ideia de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a), o educador deve refletir acerca da organização do espaço e deve procurar modificá-lo sempre que se justificar, de forma a privilegiar os interesses das crianças e a proporcionar-lhes oportunidades de descoberta e desenvolvimento. Como afirmam as autoras “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011a, p. 12). Por outro lado, como também afirmam as autoras (*idem*) “a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma de passar mensagens implícitas às crianças” (p. 12).

Era uma mensagem de desafio à ação, embora a dimensão extensa do grupo e o espaço limitado da sala nos limitassem nesse processo.

Passamos a descrever a organização da sala, no sentido de melhor se entender o modo como a mesma se apresentava. Esta encontrava-se organizada por áreas diferenciadas, estando em cada uma indicado, através de símbolos numéricos e icónicos, o número de crianças que podiam permanecer em cada uma das áreas e estavam equipadas com variedade de materiais. Como podemos observar na planta da sala, representada na figura 1, esta integrava cinco áreas; da casa, dos jogos, das construções, da expressão plástica e a da leitura/escrita.



Legenda










	Área da leitura e escrita		Janelas
	Área da Expressão Plástica		Placards
	Área da casa		Mesas com cadeiras
	Área das construções/garagem		Armários
	Área dos jogos		

Figura 1- Planta da sala do pré escolar

Na sala existia também uma área para reunião em grande grupo, onde eram promovidas atividades diversas, como o acolhimento, diálogos e outras atividades ligadas aos vários domínios de conteúdo curricular. Nos momentos de atividades nas áreas era também utilizada como prolongamento da área da garagem.

No decurso da nossa prática promovemos a reorganização de duas áreas, a área da leitura e escrita e a área da expressão plástica. As mudanças foram feitas com a participação do grupo e constitui-se como uma forma não apenas de cidadania, entendida aqui como participando em questões que lhe dizem respeito, bem como uma forma de implicar na organização dos materiais e melhor poder assumir a responsabilidade por arrumá-los nos devidos lugares após a utilização dos mesmos.

Para o enriquecimento e dinamização da área da leitura contámos ainda com a colaboração das famílias dos familiares das crianças. Os pais escreveram resumos de histórias com os quais construímos um livro para esta área e todas as semanas facultavam livros diferentes para que as crianças pudessem explorar uma grande variedade.

3.1.2. Organização do tempo

O processo de ensino aprendizagem constrói-se diariamente e a gestão do tempo deve ser pensada de acordo com as necessidades das crianças. As crianças têm diferentes níveis de desenvolvimento quer a nível social, cognitivo e emocional, por isso a organização temporal deve contemplar momentos que deem à criança a oportunidade de comunicar e participar nas atividades. Uma gestão coerente do tempo permite organizar o dia e a semana numa rotina diária que respeite os ritmos das crianças e favoreça o seu bem-estar e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011b)

A rotina deve ser pensada e organizada de modo a apoiar e favorecer a iniciativa e a ação das crianças, a sua autonomia, autoconfiança e sentido de responsabilidade, bem como de lhe criar segurança. Mantendo a mesma organização e sequência de acontecimentos as crianças apercebem-se que têm tempos para a realização das diversas atividades e, desta forma, podem sentir-se mais calmas e confiantes.

Por sua vez, a diversificação de atividades e formas de agrupamento das crianças para concretizá-las ajuda a construir e desenvolver saberes que ser requerem facilitadores da sua progressão, como já antes referimos.

A rotina do grupo/sala em que nos integrámos foi planeada com a intencionalidade de proporcionar às crianças tempos e oportunidades para que pudessem propor, escolher e concretizar propostas, tanto da iniciativa do educador como da das

crianças, a nível individual ou de grupo. Embora possamos encontrar aqui terminologias próximas das linguagens de Hohmann e Weikart (2011), contudo não podemos deixar de reconhecer que as dinâmicas geradas eram diferentes, assumindo assim uma orientação cultural própria e também sem proximidade com um qualquer modelo curricular específico e divulgados, entre nós, particularmente por publicações sob a coordenação de Oliveira-Formosinho (1996/2013)².

Tratava-se de uma rotina diária flexível, respondendo aos interesses e necessidades do grupo e realização de aprendizagens ativas e significativas.

O dia iniciava com um momento em grande grupo, o momento do acolhimento. Neste momento, as crianças falavam sobre os seus interesses. Este era um momento privilegiado pois as crianças além de comunicar aprendiam a escutar, a respeitar os seus pares, a esperar pela sua vez. Pode dizer-se, parafraseando Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b), que se apresentava como “um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação de empatia (p. 74). Neste momento eram também planificadas as atividades diárias e efetuados os registos nos instrumentos de *gestão do quotidiano*. Fazia parte da rotina diária a caracterização do dia em termos de calendário (Que dia é hoje? Em que mês estamos? Que dia foi ontem? E que dia será amanhã?) e o seu registo, nos quadros expostos na parede. Era também realizado diariamente o registo do estado do tempo (em que são trabalhadas as condições climáticas, estações do ano) e o registo das presenças.

Dada a importância que assumia o uso destes instrumentos na gestão do quotidiano deste grupo, importa lembrar que, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a), se trata de “uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011a, p. 26).

O registo diário no quadro das presenças era uma atividade que estimulava a comunicação. No decorrer dessa comunicação eram trabalhadas competências matemáticas (contagem) e também a nível de saber situar-se no tempo (dias da semana, mês; ontem, amanhã). As crianças iam ainda construindo sentido de responsabilidade,

² Referimo-nos, aqui mais especificamente à obra *Modelos curriculares para a educação de infância*.

pois, em cada dia uma das crianças tinha algumas responsabilidades a seu cargo (registava o tempo, escrevia a data, ajudava em algumas tarefas).

Seguia-se um momento de atividades, mais da iniciativa do adulto, que se desenvolvia, geralmente em pequeno grupo e a pares. Após estas atividades as crianças realizavam atividades nas áreas que se seguiam do momento de arrumação e higiene. Antes do almoço, em grande grupo refletíamos sobre as atividades realizadas no período da manhã. No período da tarde destinávamos um pequeno momento ao diálogo em grande grupo que precedia as atividades de exploração de conteúdos e as atividades nas áreas. Seguia-se uma reflexão sobre as atividades diárias e as crianças faziam o registo no quadro do comportamento. Após o registo era feita a higiene antes da ida para o lanche.

3.1.3. Interações desenvolvidas

Ao debruçar-nos sobre as interações estabelecidas, importa interrogar-nos sobre o significado do termo. Segundo o dicionário de Português³, interação significa na área da psicologia, um fenómeno que permite a um certo número de indivíduos constituir-se em grupo e que consiste no facto de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro. Uma das características do processo educativo é a sua dimensão social, pois, através das interações com os outros (adultos, pares ou outros), a criança desenvolve-se e adquire novos conhecimentos. Concordamos com a ideia de que a “instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições” (Dewey, 2002, p. 26). Continuando a seguir o pensamento de Dewey (*idem*), importa considerar que:

o valor da experiência implica a união activa dos princípios de interacção e de continuidade. Pelo primeiro princípio, assevera que as condições objectivas são determinantes da natureza das experiências da criança que, por sua vez, operam nas suas condições internas. Por conseguinte, são essas duas condições, objectiva e interna que, consideradas em interacção, determinam a situação educativa (Dewey, 1971, cit. por, Novo, 2009, p. 48).

Quanto ao processo de interação proporcionámos momentos de trabalho entre pares, em pequenos e grande grupo. Deste modo as crianças tiveram a oportunidade de

³ Dicionário on-line Priberam, disponível em: <http://www.priberam.pt>

colaborar com os colegas bem como confrontar os seus pontos de vista. Esta forma de trabalho é fundamental na educação para a cidadania, desenvolve uma aprendizagem em cooperação e em democracia. Como refere Perrenoud (2005) “aprender a cooperar e a conviver não significa apenas interiorizar bons sentimentos; exige competências” (p. 83), ao que nos parece poder acrescentar que são também necessárias oportunidades para que a pessoa possa desenvolvê-las.

Por sua vez, Slavin (cit. por Lopes, & Silva, 2009) “considera existirem quatro perspectivas teóricas principais responsáveis por explicar os efeitos produzidos pela aprendizagem cooperativa: perspectivas de motivação, perspectivas de coesão social, perspectivas cognitivas de desenvolvimento e perspectivas cognitivas de elaboração” (p. 5). Também Carneiro (2000) defende que a importância do trabalho cooperativo, acentuando que influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, com implicações ao nível da motivação, do raciocínio, e das competências sociais de cada aluno.

Relevamos, assim, a importância de promover interações assente na cooperação, entendendo que “a aprendizagem cooperativa é uma estratégia pedagógica (...) onde os alunos trabalham para melhorar o seu rendimento e o dos colegas pertencentes ao seu grupo” (Alonso, & Roldão, 2005, p. 138).

No ponto que se segue passamos a descrever e analisar as experiências de aprendizagem selecionadas ao nível da prática educativa pré-escolar.

3.1.4. Experiência de ensino-aprendizagem: *Descobrimo acerca do universo*

Esta experiência emergiu da necessidade de satisfazer a curiosidade manifestada por um grupo de crianças que, debruçando-se sobre um livro que um colega trouxe para sala sobre os astros, manifestou querer saber mais sobre o universo. Como se expressa nas OCEPE “a área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME/DEB, 1997, p. 78). Entendemos, portanto, promover oportunidades para alargar essa curiosidade e fazer descobertas e construir outros saberes sobre o mundo.

Assim, e considerando que as aprendizagens não devem ser promovidas na educação pré-escolar de forma compartimentada, foi possível partindo do tópico os planetas explorar, de forma contextualizada, vários domínios de conteúdo.

Começámos por tentar perceber o que as crianças já sabiam sobre o tópico através do diálogo, em grande grupo, e solicitando as crianças a que partilhassem connosco e com os pares os seus conhecimentos e opiniões. Entendemos que o educador deve incentivar ao diálogo, escutar e dar oportunidade às crianças para expressarem a sua opinião e as suas dúvidas, exporem as suas ideias ao grupo, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas.

Como se expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997)

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo (...) de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p. 66).

Neste sentido, no decurso da nossa ação privilegiámos os momentos de diálogo e por vezes esses diálogos foram o ponto de partida para a realização das atividades. No seguimento do registo do tempo, atividade que era realizada diariamente, questionámos as crianças acerca do observado:

- *Observaram o espaço para ver o estado do tempo não foi?* (Ed. estagiária)
- *Sim* (vários)
- *Quem quer dizer o que viu?* (Ed. estagiária)
- *Nuvens* (Rodrigo)
- *Estrelas* (Gonçalo)
- *Sabem qual é a maior estrela?* (Ed- estagiária)
- *É aquela que brilha mais no meio das outras.* (Gonçalo)
- *Quem sabe quando se pode ver essa estrela?*(Ed. estagiária)
- *À noite* (Raquel e Lara)
- *Mas há uma estrela que se vê de dia e que brilha tanto que é muito difícil olhar para ela?* (Ed. estagiária)
- *Já sei é o sol* (Gonçalo)

Nota de Campo, 14 de maio de 2013

Como excerto permite perceber o adulto assume o papel de mediador do diálogo, alimentando-o com questões que levavam as crianças a verbalizar ideias e a ouvir as dos outros. É, neste sentido, que ganha significado o enriquecimento que pode advir do trabalho em grupo.

Sabendo que os livros são uma importante fonte de (in)formação, como a situação de partida desta experiência de aprendizagem nos permitiu observar, e que através deles as crianças podem descobrir o prazer da leitura e da pesquisa, mas sabendo também que para alargar esse gosto é importante que tenham acesso a diferentes tipos

de livro, resolvemos recorrer a um livro interativo para contar a história, intitulada: *Porque existe o dia e a noite?* Trata-se de um livro que inclui um CD áudio com uma canção alusiva ao tema. Neste âmbito Mata (2008) alerta que “contactando com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da diversidade, o que as apoiará na sua curiosidade para a sua exploração” (p. 79).

Apresentámos o livro e começámos pela exploração dos elementos paratextuais, questionando as crianças sobre o que lhes sugeria o título do livro e as imagens da capa e contracapa. Em seguida procedemos à leitura da história, dando atenção a palavras novas para as crianças que nele apareciam relacionadas com a temática dos astros. Procurámos descobrir o significado de algumas dessas palavras. Em seguida, escrevemos, no quadro preto, palavras relacionadas com a história, por forma a proporcionar às crianças o contato com o código escrito. Procedemos à divisão silábica das mesmas, assinalando as sílabas das palavras no quadro e propusemos-lhes acentuámo-las com palmas e indicámo-las com tampas de garrafas.

As crianças não sentiram dificuldades na divisão silábica, pelo que lhes propusemos fazerem a supressão de sílabas, inicialmente com palavras dissílabas e depois de começarem a perceber o exercício trabalhámos com palavras trissílabas.

Através dos dados recolhidos concluímos que as crianças compreenderam que as palavras são formadas por letras e sílabas.

Quanto à escrita procurámos valorizar o que as crianças “escreviam” e incentivar o gosto e as tentativas de escrita. Como também refere Mata (2008)

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêm outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita (p. 14).

Corroboramos a opinião da autora, quando afirma que no “dia-a-dia do jardim-de-infância existem múltiplas situações que poderão ser ponto de partida para actividades contextualizadas, extremamente ricas, de utilização da leitura e da escrita, facilitando, assim, a apropriação da vertente funcional da linguagem escrita” (p. 20).

Assim, aproveitávamos as várias actividades para integrar a escrita e a leitura, não apenas através do registo do que as crianças diziam, como também da identificação das produções ligadas aos tópicos explorados, como a figura 2 permite observar (*vide* figura

2). Este tipo de atividades permite às crianças que comecem a aperceber-se das convenções gráficas e das características da escrita.

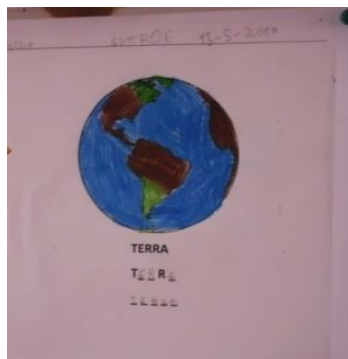


Figura 1 - Representação gráfica de palavras

Num tempo de atividades na área do desenho, uma criança (Rafael) levantou-se para ir buscar um cartão onde se encontrava escrito o seu nome, para copiar para a folha de trabalho. Aproximámo-nos, propondo-lhe:

- *Queres experimentar escrever o nome sem olhar para a placa?* (Ed. estagiária)
- *Não sei as letras todas!* (Rafael)
- *Eu vou ajudando se precisares pode ser?* (Ed. estagiária)

Nota de campo, 14 de maio de 2013

A criança escreveu o seu nome completo e a partir desse dia não sentiu necessidade de recorrer ao apoio do referido cartão. Fomos, gradualmente, incentivando as crianças a escreverem o seu nome sem a ajuda do cartão com o seu nome.

Consideramos que “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (ME/DEB, 1997, p. 69).

No dia seguinte relembrámos os conteúdos abordados, observámos as imagens do livro da história, permitindo-nos interrogar-nos e descobrir o porquê de surgir o dia e a noite, chegando à conclusão que era devido à posição da terra em relação sol. Para que a compreensão destes conteúdos se tornasse mais significativa, recorremos a um globo terrestre e a uma lâmpada (*vide* figura 3), observando porque é de dia numa parte do mundo e de noite na outra. Recorrendo ao globo exemplificámos ainda o movimento de rotação e o movimento de translação da terra.

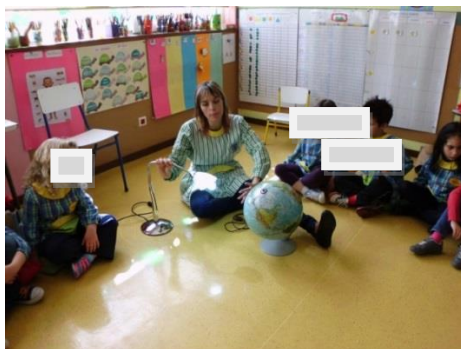


Figura 2 – Atividade prática: o dia e a noite

As crianças demonstraram-se curiosas e atentas durante a pesquisa e discussão, colocando várias questões e fazendo vários comentários.

Segundo Mateus (2008):

A diversidade temática do Estudo do Meio promove aprendizagens diversificadas que, ao apontarem para a utilização de recursos diferenciados permitem uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados, em que as experiências e os saberes anteriormente adquiridos se recriam e integram no conhecimento as novas descobertas, desenvolvendo aprendizagens integradas (p. 23).

Desafiámos as crianças a representarem a situação fazendo de conta que éramos o sol e a terra, começando por dar o exemplo e questionando, no sentido de impulsionar as crianças a jogarem e a relembrares terminologias que tinham aparecido na história.

Recorremos também a um kit do sistema solar em material insuflável e colocámos a figura do sol, propondo às crianças que imaginassem ser a terra e representassem os movimentos deste planeta (*vide* figura 4).



Figura 3 – Representação dos movimentos da terra

De forma lúdica fomos representando conceitos complexos, como o seriam para estas idades o aprender os movimentos de rotação e translação da terra.

A curiosidade sobre o universo levou-nos a recorrer a um filme sobre o sistema solar, recorrendo a um outro espaço da instituição, a sala de acolhimento, que nos permitiu recriar um ambiente que ajudasse a imaginarmos um espaço diferente e diferente do vivido. No final da visualização do filme, dialogámos sobre o observado e foi possível dar asas à imaginação sobre o que seria que poderíamos encontrar se pudéssemos lá ir.

Elaborámos em grande grupo um painel sobre o sistema solar (*vide* figura 5) em que foram colocadas as imagens dos planetas e as palavras com os respetivos nomes.



Figura 4 – Painel do sistema solar

A matemática foi também explorada durante a atividade, fizemos a contagem dos planetas, explorando números cardinais, e explorámos a ordem até ao 3.º lugar com que se apresentavam alguns deles, explorando o conceito de numeral ordinal.

Ao nível da expressão musical escutámos uma melodia incluída no CD áudio do livro “*Porque existe o dia e a noite*”. Observámos que duas crianças conseguiram memorizar a letra da canção com muita facilidade e como sabemos “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o domínio da linguagem” (ME/DEB, 1997, p. 64).

A melodia foi escutada várias vezes durante o tempo de trabalho nas áreas de atividades da sala, isto é, enquanto trabalhavam escutavam a música gravada e em alguns outros momentos, como quando fazíamos a fila para fazer a higiene e na ida para o almoço e lanche entoávamos oralmente a canção sem ajuda do CD. No final da semana todas as crianças tinham memorizado a canção relacionada com a temática trabalhada. Neste âmbito importa referir que

Na música, em particular, a repetição torna-se fundamental, uma vez que se trata de uma arte que vive no tempo e que não se apresenta numa totalidade imediata para a nossa apreciação. Convém, portanto, que uma obra musical trabalhada num dia seja ouvida posteriormente várias vezes, para que passe a ser melhor preservada e representada na mente e na memória (Godinho, & Brito, 2010, p. 13).

Além da audição e repetição da canção realizámos também uma atividade em grande grupo em que os alunos realizaram batimentos com movimentos corporais. “O movimento, a dança, a percussão corporal são meios de que o professor dispõe para, com pleno agrado das crianças, desenvolver a sua musicalidade” (ME, 2004, p. 69).

No domínio da expressão dramática improvisámos uma dramatização em que as crianças faziam de conta que eram os planetas (*vide* figura 6) e falavam sobre os conhecimentos que adquiriram ao longo da semana.

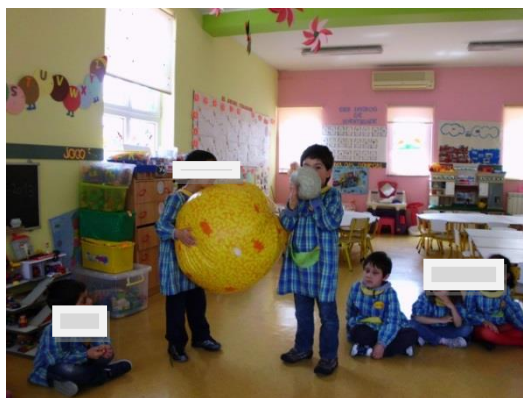


Figura 5 – Dramatização sobre a vida em outros planetas

No domínio da expressão plástica realizámos algumas atividades sobretudo atividades em grupo e a pares. Após a leitura e análise do livro “*Porque existe o dia e a noite?*” uma criança sugeriu: *podemos desenhar a história?* Todos concordámos e as crianças trabalharam a pares (*vide* figura 7).



Figura 6- Registo gráfico da história “Porque existe o dia e a noite”

Como a imagem permite observar o trabalho em pares exige coordenação com o outro e, por conseguinte, autocontrolo, aceitação e partilha de ideias e recursos. Trata-se, por isso, de uma estratégia que pode entender-se como promotora da construção de competências sociais.

Algumas crianças optaram por usar outros materiais de representação, nomeadamente de colagem ou ainda conjugando vários materiais produzindo figuras tridimensionais. Nestas produções foram exploradas várias técnicas de expressão plástica. Entre elas a utilização de balões que foram forrados com cola branca e várias camadas de folhas de jornal e, após, a secagem as crianças realizaram a pintura dos planetas, como pode ver-se na imagem a seguir apresentada (*vide* figura 8)



Figura 7 – Produções com materiais tridimensionais

Intencionalmente só foram disponibilizadas as cores primárias para a pintura, de modo a que as crianças sentissem a necessidade de experimentar a mistura de cores,

para o que foi necessário misturar algumas tintas para obter a cor desejada. Tornou-se, assim, possível explorar e descobrir a formação das cores secundárias.

Ao se depararem com essa necessidade surgiram comentários, como:

- *Carla para pintar a terra não tenho castanho?* (Francisco)
- *Ah!! Pois não e agora como podemos fazer?* (Ed. estagiária)
- *Não sabes francisco? Juntas cores.*(Rodrigo)
- *Quais são as cores que vamos misturar para fazer o castanho?* (Ed. estagiária)
- *Eu já fiz com o vermelho, mas já não me lembro qual era a outra cor.* (Rodrigo)
- *Então vamos experimentar para ver se descobrimos?*(Ed. estagiária)
- *Também posso experimentar fazer outras cores?* (Pedro)

Nota de campo, 28 de maio de 2013

Passados alguns momentos o Pedro chamou-nos para ver a sua descoberta e disse:

- *O meu castanho está a ficar mais amarelo!* (Pedro)
- *Porquê?* (Ed. estagiária)
- *Porque juntei o branco, queres ver? Vai ficar mais clarinho!*(Pedro)

Nota de campo, 28 de maio de 2013

Como os enunciados permitem perceber nesta atividade as crianças fizeram descobertas com base nas suas experimentações, fizeram suposições sobre o que iria acontecer e comentaram os resultados com os pares e com os adultos. Importa considerar que a aprendizagem significativa ocorre em situações de descoberta quando a criança reflete sobre a sua ação. A diversidade e acessibilidade dos materiais a utilizar é outro aspeto que merece atenção. Importa, por exemplo, que as crianças tenham sempre à sua disposição materiais diversificados que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação.

Terminámos a construção da maquete (*vide* figura 9), refletimos sobre a atividade e decidimos em grande grupo onde ficaria exposta.



Figura 8 – Maquete do sistema solar

As crianças demonstraram satisfação com o resultado final o que para nós foi gratificante. No decorrer da atividade foram ainda trabalhados conteúdos no domínio da matemática, que se prendem com o tamanho e a contagem.

3.1.5. Experiência de ensino-aprendizagem: *Prevenção de acidentes domésticos*

Num diálogo em grande grupo uma das crianças referiu que se tinha magoado ao descer as escadas de sua casa. No decorrer desse diálogo questionámos as crianças sobre os cuidados que tinham quando subiam e desciam as escadas, procurando, desta forma, alertar para necessidade de “prevenção de acidentes domésticos”. Gerou-se o diálogo em torno desta conversa e no sentido de alargar o seus conhecimentos e envolver as crianças, propusemos que pesquisassem e recolhessem imagens (com a ajuda dos seus familiares) que estivessem relacionadas com perigo de acidentes e que, com elas, iríamos elaborar um livro de imagens para colocar na área da leitura e da escrita que estávamos a tentar dinamizar.

No início da semana seguinte, quando chegámos à sala a primeira reação das crianças foi mostrar as imagens que tinham levado. Observámo-las e procurámos estabelecer um diálogo acerca da ilustração das mesmas. Após o diálogo em grande grupo a tarefa proposta foi a realização de uma atividade individual em que as crianças assinalaram as imagens que correspondiam a perigo. Verificámos que esta foi realizada sem dificuldades. À medida que as crianças terminavam o seu trabalho, deslocavam-se para as áreas do seu interesse.

No decorrer das atividades nas áreas, um grupo de crianças falava sobre o tópico na área da casinha das bonecas, recorrendo a objetos relacionados (seringas, termómetro

e estetoscópio). Durante a atividade uma das crianças dirigiu-se a nós colocando-nos um lenço de papel no braço dialogando connosco fazendo de conta que era enfermeira. As crianças demonstraram através do jogo simbólico os conhecimentos sobre questões do dia-a-dia.

As crianças partilharam com os colegas e adultos, experiências vivenciadas (sobretudo quedas) e uma criança referiu:

- *Fui com a minha mãe e com o meu pai para o hospital* (Jorge)

No seguimento desse comentário questionámos a criança:

- *Foram o pai e a mãe que te levaram para o hospital?* (Ed. estagiária)

- *Sim, fomos no meu carro* (Jorge)

Questionámos as crianças de que outra forma se poderiam deslocar ao hospital, e de imediato uma criança respondeu: *De ambulância* (Raquel).

Esse diálogo foi o ponto de partida para informarmos sobre o Número Nacional de Emergência (112). A participação ativa das crianças tornou a experiência de ensino aprendizagem mais dinâmica. No dia seguinte, observámos imagens que apresentavam os meios de transporte utilizados pelos bombeiros e pelo INEM (automóveis, ambulâncias e helicóptero), relacionando o tópico com o explorado na semana anterior (meios de transporte), recordando e articulando assim os conteúdos trabalhados, em ordem a uma aprendizagem integrada.

Em grande grupo elaborámos um cartaz sobre os meios de socorro (*vide* figura 10), recorrendo a técnicas e materiais de recorte e colagem.

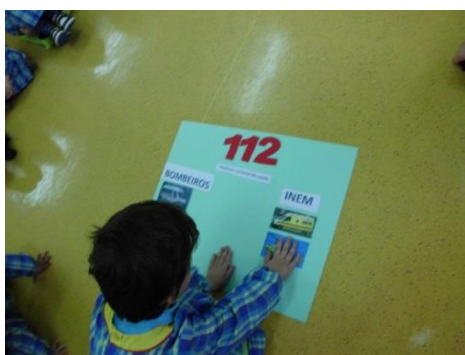


Figura 9 - Cartaz: Número Nacional de Emergência

Após a realização do cartaz relembremos os conteúdos trabalhados. As crianças relataram situações vivenciadas em que uma delas referiu que tinha visto um helicóptero perto do hospital. Estes momentos são de grande importância pois os temas relatados pelas próprias crianças são apreendidos de forma mais significativa.

Numa outra atividade realizada observamos várias embalagens e outros materiais chamando a atenção das crianças para os símbolos que estavam inscritos nos rótulos.

Foram trabalhados alguns símbolos de aviso e segurança dos produtos químicos, nomeadamente o de substância inflamável e de substância nociva ou irritante. Dialogamos sobre regras de segurança que devem ter com as embalagens que contêm esses símbolos. Com os materiais e embalagens realizamos uma atividade em que foram trabalhadas noções matemáticas como: classificação, a divisão e a contagem. Naturalmente a formação de conjuntos surgiu com a classificação dos vários materiais em duas categorias (perigosos e não perigosos) para isso utilizaram materiais diversos como, uma bola, peluches, copo, produtos químicos etc. (*vide* figura 11).



Figura 10 – Formação de conjuntos

Do conjunto dos materiais perigosos selecionamos os produtos químicos para procedermos à formação de subconjuntos em que seriam selecionados pelo símbolo de aviso e segurança. Formamos então subconjuntos de materiais perigosos (inflamáveis e nocivo ou irritante) (*vide* fig.12).



Figura 11 – Formação de subconjuntos

Os alunos após a atividade prática fizeram o registo gráfico da mesma utilizando o material à sua escolha. No final do dia durante a reflexão uma das crianças referiu: *Carla aquela ficha para ligar à luz não está tapada. A minha mãe em casa põe uma coisa branca para tapar que é para o meu mano não apanhar choque* (Ticiane).

O comentário suscitou o interesse e diálogo por parte do grupo. Pudemos constatar que as crianças ficaram mais atentas a situações propícias a acidentes. É de sublinhar que a sala realmente tem tomadas elétricas ao alcance das crianças mas estas encontram-se desligadas no quadro geral e as que se mantêm ligadas encontram-se atrás do mobiliário.

Uma das várias estratégias utilizadas para trabalhar esta temática foi a estratégia da humanização e personalização dos conteúdos (Roldão, 1995). Considerando que o “potencial de desenvolvimento depende tanto de conhecimentos e competências próprios quanto da maneira como são estabelecidas as interações com o meio social” (Pimentel, 2007, p. 225, retomando a perspectiva de Vygotsky), pretendíamos com esta estratégia aprofundar os conhecimentos das crianças e entendemos recorrer a recursos humanos da comunidade para nos ajudar. Através da presença e intervenção de profissionais da área de enfermagem promovemos também contacto com a comunidade envolvente.

Na opinião de Roldão (1995) “justifica-se o recurso frequente a esta estratégia para alunos de níveis etários baixos, na medida em que os seus referentes afectivos e cognitivos se situam predominantemente no domínio das vivências e experiências pessoais – suas ou de outras pessoas concretas” (p. 56).

As profissionais que foram solicitadas para colaborar conosco explicaram vários aspetos e propuseram atividades em pequeno grupo.

Nesse dia envolvemos as crianças de outra sala de quatro e cinco anos. Desta forma tiveram a oportunidade de interagir com vários intervenientes da comunidade educativa. Para a realização das atividades em pequeno grupo, tivemos em atenção a interação com as crianças de ambas as salas do jardim-de-infância (*vide* figura13).



Figura 12 – Atividades em grupo

As crianças estiveram muito atentas e demonstraram interesse nas atividades realizadas. Importa relevar que a criação de um ambiente facilitador de aprendizagem e desenvolvimento pressupõe dispor de oportunidades diversas de ação e interação e que desafie a criança a (inter)agir.

No decorrer da experiência de ensino e aprendizagem a avaliação foi feita essencialmente através da observação direta das interações e dinâmicas estabelecidas no grupo, recorremos também à utilização de grelhas de comportamento e realizámos registos fotográficos das tarefas realizadas. Desta forma pudemos constatar que as crianças demonstraram envolvimento nas tarefas propostas, relacionaram-se com os seus pares de forma respeitosa e que os objetivos foram alcançados.

3.1.6. Experiência de ensino-aprendizagem: *O tempo de atividades nas áreas da sala*

No decurso da semana em que foi realizada a prenda do dia da mãe trabalhámos com tinta caseira feita com café e, no momento da reflexão diária promovida no final do

dia, fomos questionadas por uma criança sobre a confecção de tintas caseiras, ou seja: *fazer cores diferentes sem ser com café* (Inês).

Entendemos que a resposta a interesses ou curiosidades das crianças podem ser motivo para reajustamento de um plano de ação, no sentido de permitir concretizar o pretendido. Assim, decidimos proporcionar às crianças a oportunidade de elas próprias experimentarem fazer tintas.

Importa considerar que nos primeiros tempos de intervenção, devido à nossa inexperiência profissional, não tínhamos tanto em conta os interesses e necessidades formativas das crianças. À medida que fomos ganhando mais experiência e que fomos conhecendo melhor cada uma das crianças e o grupo, a situação foi-se alterando, em sentido positivo. Desta forma, fomos ajustando as atividades e estratégias por forma a estimular o interesse e envolvimento do grupo.

Assim, e retomando a ideia proposta pela Inês promovemos a dinamização da área de expressão plástica, integrando aí diversos materiais, incluindo produtos que nos permitissem fazer tintas. Junto com as tintas já disponíveis na sala colocámos detergente da loiça, pacotes de pudim e gelatina de vários sabores, chocolate em pó, areia, milho e alguns corantes.

Dada a curiosidade das crianças em relação ao uso dos materiais, inicialmente era-lhes difícil esperar pela sua vez de os utilizar. Intervimos, explicando que teriam tempo para experimentar e utilizar todos os materiais, e que, entretanto poderiam utilizar os que estavam disponíveis e trabalhar em conjunto. Neste sentido, procurámos que as crianças partilhassem os materiais e realizassem atividades em conjunto, promovendo o desenvolvimento de competências sociais. Neste âmbito Lopes e Silva (2009) defendem que é importante que as crianças aprendam a “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros, etc. (pp. 18-19).

No decorrer das atividades as crianças demonstraram curiosidade e um grande envolvimento nas tarefas. Assim, e procurando clarificar o conceito de envolvimento, importa retomar a opinião de Laevers (1993, cit. por Pascal, & Bertram, 1999) que defende que

está ligado directamente ao impulso exploratório das crianças e abrange também o nível de concentração e motivação da criança. Laevers afirma que o nível de

envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador-chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem (p. 29).

As crianças, trabalharam de forma autônoma e pudemos verificar o seu envolvimento na atividade (*vide* fig.14).



Figura 13 - Confeção de tintas caseiras

Ao longo das experiências realizadas descobriram que era possível fazerem várias cores com os diferentes produtos alimentares, trocámos ideias e chegámos à conclusão que para além fazer cores, podiam ainda misturar essas mesmas cores para fazer outras cores diferentes. A curiosidade levou as crianças a fazerem uma grande variedade de experimentações. Concordamos com Sprinthall e Sprinthall (1993) que seguindo o pensamento de Bruner referem que talvez o melhor exemplo da motivação intrínseca seja o da curiosidade.

As crianças arrumaram os materiais, quando terminada a produção e deslocaram-se aos lavatórios da casa de banho para os limpar e fazer a sua higiene. Os trabalhos foram expostos e todas puderam apreciá-los.

A área da casa das bonecas incluía duas divisões a cozinha e o quarto. Verificámos que esta área era a predileta das crianças, onde se podia verificar o jogo simbólico.

(...) o jogo simbólico aparece mais ou menos ao mesmo tempo que a linguagem, mas independentemente dela, e tem um papel considerável no pensamento das crianças, como fonte de representações individuais (ao mesmo tempo cognitivas e afetivas) e de esquematização representativa, igualmente individual (Piaget, 1983, p. 121).

Esta área de atividades promove oportunidades de interação das crianças proporcionando momentos lúdicos através dos quais se podem expressar, criar situações

imaginárias e simular situações da vida real. Desta forma são desenvolvidas capacidades cognitivas, como por exemplo, dramatizar, utilizar materiais da vida quotidiana, desenvolver a linguagem e fomentar as relações sociais entre pares.

É por isso importante a exploração de uma grande diversidade de materiais por parte das crianças e se esses materiais forem reais tanto melhor.

Introduzimos nesta área alguns materiais, produtos e alimentos reais (batatas, cenouras, favas, leite, chocolate em pó, perfumes, cremes, pinturas de pincel, algodão, etc...) sem que as crianças se apercebessem. Pretendíamos observar as reações das crianças, estas ficaram surpreendidas quando se depararam com as novidades e ficaram com algum receio de mexer. Algumas crianças perguntaram:

- *Carla isto é uma cenoura de verdade! Podemos tirar a casca para comer?* (Isaura)

- *Eu gosto de cenouras.* (Rodrigo)

Outra criança interveio no diálogo e disse:

- *Não é para comer pois não Carla?* (Gonçalo)

- *Podes comer um bocadinho se quiseres* (Ed. estagiária)

- *Eu também posso?* (Rodrigo)

- *Podes* (Ed. estagiária)

- *Vou fazer sopa com a cenoura e a batata* (Isaura)

- *Que mais é que podes por na sopa Isaura?* (perguntei)

- *Couves e feijões a minha mãe também poe.* (Isaura)

- *Olha Carla isto é o quê?* (Isaura)

- *São favas* (Ed. Estagiária)

Nota de campo, 7 de maio de 2013

Explicámos às crianças que cresciam dentro de uma vagem e, quando esta fica grada, tiramos a fava. As crianças quiseram experimentar tirar as favas das vagens (*vide* figura 15).



Figura 14 – Utilização de materiais reais

Verificámos através da observação direta que as crianças se envolveram na atividade brincando ao faz-de-conta, representando e imitando a vida familiar ao mesmo tempo que imaginavam a vida dos adultos. Desta forma as crianças trocaram saberes e ajudaram os seus pares na resolução de problemas que foram surgindo no decorrer das atividades. Como se expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar,

A interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (ME/DEB, 1997, p. 35).

A área dos jogos foi outra área que nos mereceu atenção. Entendemos que deve integrar jogos diversificados, bem organizados e que as crianças gozem de liberdade para escolher e experimentar, mas também a responsabilidade de arrumar e preservar.

Observando a atividade de uma criança nesta área, vimos que estava a contar e separar legos. Questionamo-la sobre o que estava a fazer, respondendo-nos:

- *Estou a fazer contas* (Rodrigo)
- *Sim muito bem. E que contas estás a fazer?* (Ed. estagiária)
- *As contas de mais* (Rodrigo)

Procurámos apoiar a criança, e tendo em consideração a facilidade que a criança tinha em somar, dissemos-lhe:

- *Eu acho que também és capaz de subtrair! Subtrair é tirar em vez de juntar, queres experimentar!?* (Ed. estagiária)

Nota de campo, 7 de maio de 2013

Respondeu com um movimento de cabeça afirmativo e utilizámos os legos como recurso para explorar, com ele, operações simples de subtração. Importa considerar que:

Muitas vezes determina-se uma dada habilidade intelectual ou tipo de material escolar é passível de aprendizagem num estágio particular do desenvolvimento. A maioria dos educadores também aceita implicitamente a proposição de que existe uma época de prontidão para cada tipo de aprendizagem. Adiar a experiência de aprendizagem além dessa época implica em deixar de aproveitar oportunidades valiosas e muitas vezes insuspeitadas de aprendizagem, reduzindo, desta forma desnecessariamente, a quantidade e complexidade do

conteúdo dos assuntos que podem ser dominados num período escolar determinado” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980, p. 175).

A criança demonstrou atenção e empenhamento e após um pequeno período de tempo, foi chamar outra criança para lhe mostrar o que já sabia fazer. O seu entusiasmo foi motivador e algumas crianças foram-se colocando ao nosso redor para participarem. Importa referir que,

As crianças que tiverem a oportunidade de levar por diante as suas iniciativas encontrarão, inevitavelmente, obstáculos. Quando são encorajadas a resolver os problemas que encontram ao brincar (...) estão a ganhar oportunidades valiosas para lidarem de forma reflectida e criativa com situações não antecipadas. (Hohmann, & Weikart, 2004, p. 582).

A criança que estava motivada através da sua satisfação estimulou os seu pares e desta forma a interação despertou o interesse do grupo ajudando a assimilar novos conceitos. Como afirma Oliveira (1995, cit. por Elias, & Sanches, 2007) as “crianças precisam sentir que fazem parte de um processo produtivo, mas têm também de ter a oportunidade de entender e dominar esse processo” (p. 159).

No que se refere à área da leitura e escrita esta tornou-se uma das preferências das crianças. Inicialmente os livros estavam colocados numa caixa junto com os jogos e nem sempre as crianças manifestavam interesse na sua utilização e exploração. No decorrer da nossa ação, procedemos à organização e identificação desta área. Assim, foi-se tornando mais dinâmica e contámos para a sua dinamização com a participação dos pais e todas as semanas podíamos contar com livros diferentes, jornais e revistas que as crianças traziam de casa.

De forma a estimular o gosto pela leitura e pela escrita, pedimos aos pais/famílias que durante o fim de semana (2 por semana), lessem uma história com os seus filhos e que fizessem um pequeno resumo escrito e que as crianças o levassem para o jardim de infância, no início da semana. Esse texto era lido por nós no momento de grande grupo após as crianças contarem e mostrarem aos colegas a sua história. Ao recontarem a história as crianças recorrem às imagens do livro e repetem por palavras suas a história que lhes foi contada pelos pais. O modo como as crianças faziam a leitura permitia perceber que se sentiam motivadas para o processo de aprendizagem da leitura.

Na maioria das vezes a leitura realizada pelas crianças foi expressiva (vide figura16) e foram manifestando progressivamente maior desinibição nesse processo.



Figura 15 - Conto de histórias

A nossa finalidade foi motivar as crianças por forma a cultivar o gosto pela leitura e sensibilizar os pais para a importância de ler para os filhos.

A família colaborou de forma ativa nesta atividade e essa participação foi fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois concordamos que “os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projectos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância” (Vasconcelos, 2009, p. 65) .

Tendo em consideração que a família é a principal responsável pela educação da criança mas que devido às exigências da vida cotidiana “as famílias dependem cada vez mais de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas de cidadania” (Barbosa, 2006, p. 72), é essencial que estes dois contextos sociais trabalhem em cooperação. Também o *curriculum High/Scope* referencia a importância da participação dos pais nos programas educativos para o desenvolvimento das crianças.

Vários estudos sugerem que os esforços para obter a participação dos pais nos programas educativos para a infância trazem muitos benefícios – a colaboração dos pais está associada a efeitos positivos sobre os resultados escolares, sobre a auto-estima e sobre a motivação das crianças (Olmsted, & Jacobson, 1996, p. 240).

Como aparece referenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a “família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que

contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME/DEB, 1997, p. 43).

Pudemos verificar o envolvimento das crianças no decorrer das atividades nas áreas da sala e que o trabalho realizado em parceria com os pais se constituiu como impulsionadora para a melhoria da interação com a instituição pré-escolar.

3.2. Experiências de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto iremos descrever as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o desenvolvimento das mesmas recorreremos a alguns documentos oficiais tais como: os programas para este ciclo de ensino que “implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004, p. 23).

Neste sentido, o professor é responsável por criar condições para que, na sua sala de aula, as crianças se apropriem das competências necessárias para o seu desenvolvimento global. As experiências de ensino e aprendizagem que foram desenvolvidas no decorrer da ação educativa procuraram integrar todas as áreas curriculares, pondo em prática a interdisciplinaridade que se apresenta como “prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspectivas diversificadas para o estudo de problemas concretos” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993, p. 16). Os autores referem ainda que a interdisciplinaridade é a “forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (p. 13).

Encontram-se diferentes perspetivas relativamente ao conceito de interdisciplinaridade, Pombo, Guimarães e Levy (1993) citam, segundo alguns autores, o conceito de interdisciplinaridade:

Jean Luc Marion (1978) define a interdisciplinaridade como a «cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto.» Por seu lado, para Piaget (1972), a interdisciplinaridade aparece como «intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco». Palmade (1979) vai mais longe, propondo que por interdisciplinaridade se entenda «a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber (p. 10).

Independentemente do conceito dos vários autores é importante a nossa identificação com o mesmo e a sua aplicação, de forma coerente, em sala de aula.

A ação educativa desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve como base de orientação os vários documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, destacando-se entre eles, os programas curriculares e as metas de aprendizagem.

O plano curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico articula áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, integrando, com carácter transversal, a educação para a cidadania em todas as áreas curriculares. As áreas de frequência obrigatória são o português, a matemática, estudo do meio e expressões que engloba as expressões artísticas e físico-motoras.

Procurámos no decurso da nossa ação responder às necessidades das crianças, e promover uma aprendizagem ativa, centrada na criança.

Reportando-nos à ação educativa a nossa intencionalidade visava sobretudo a participação ativa das crianças no processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, empenhámo-nos em estabelecer um clima de escuta, pois, através do diálogo compreendemos melhor quais as suas motivações.

“Na perspectiva da criança, o grande desperdício na escola advém da incapacidade para utilizar dentro da própria escola as experiências que adquire fora dela de um modo livre e completo” (Dewey, 2002, p. 67). O autor refere ainda que,

Se há algo que a criança realmente faz antes de entrar na escola, é falar das coisas que lhe interessam. Mas quando a escola não faz apelo a quaisquer interesses vitais, quando a linguagem é usada somente para a repetição de lições, não é de estranhar que uma das principais dificuldades da escola seja, cada vez mais, a instrução da língua-mãe (Dewey, 2002, p. 54).

A aprendizagem torna-se mais significativa para a criança se o novo conteúdo é ancorado às estruturas de conhecimento já existentes. Ao relacionar os conhecimentos prévios com os novos conteúdos, a criança apropria-se destes de forma mais significativa. De acordo com o modelo de Ausubel (1963) o “papel do professor consiste em programar, organizar e sequenciar os conteúdos, de forma a permitir ao aluno realizar uma aprendizagem significativa, encaixando-a na sua estrutura cognoscitiva prévia e evitando uma aprendizagem à base de memorização” (Borràs, 2001, p. 81).

Como afirma Barroso (1995) “o professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes

aprendam” (p. 10). Neste sentido procurámos desenvolver a ação educativa centrada nos conhecimentos, interesses e necessidades das crianças valorizando a importância dos processos interativos para que possam ser elas próprias a construir significados através de experiências pessoais. A “aprendizagem não tem lugar em salas de aula passivas, mas em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação e envolvimento (Arends, 2008, p. 12). Nesta “perspectiva é importante que a educação promova o desenvolvimento de competências que permitam às pessoas assumir a responsabilidade de viver em harmonia com os outros e de cooperar com compreensão, tolerância e solidariedade em iniciativas que favoreçam o bem comum, nos diferentes contextos de pertença” (Sanches, 2012, p. 20).

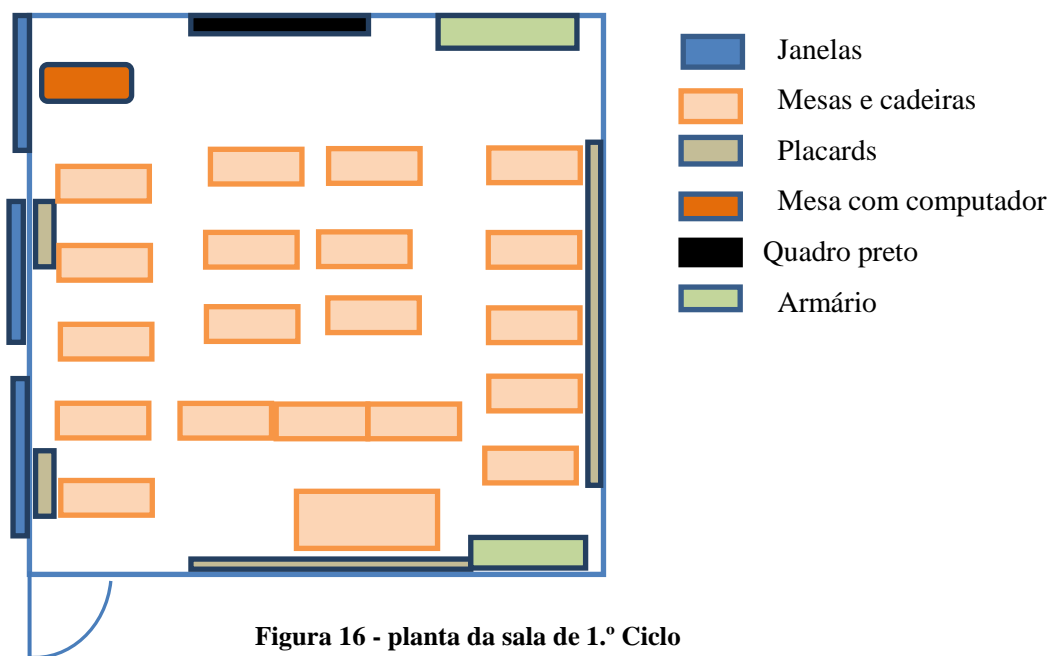
As interações estão diretamente relacionadas com a organização do espaço e do tempo e estas dimensões devem promover o desenvolvimento de competências essenciais ao desenvolvimento.

3.2.1. Organização do espaço

A sala de aula onde foi desenvolvida a prática da ação educativa era espaçosa e bem iluminada. O seu interior encontrava-se decorado com trabalhos elaborados pelas crianças, que estavam expostos em painéis e nas paredes. Os parapeitos das janelas eram também utilizados para colocar as produções dos alunos.

O Programa de Português do Ensino Básico (2009) recomenda que a sala de aula deve ter placares afixados nas paredes para fixar os trabalhos produzidos pelas crianças. Os mesmos placares devem ter ainda materiais de apoio, tais como listas de palavras ou cartazes sobre conceitos. Deve ainda divulgar-se a distribuição de tarefas ou normas de comportamento, instrumentos de regulação das aprendizagens e dos comportamentos ou outras informações consideradas relevantes para o grupo.

Na sala existia, ainda, um quadro preto que era utilizado frequentemente no decorrer das aulas. Há uma mesa com um computador e em dois dos cantos da sala encontram-se armários onde se guardavam os dossiês das crianças com os seus trabalhos, os cadernos diários e outros recursos materiais. As mesas estavam organizadas por filas. A maioria das mesas era de ocupação individual (*vide* figura17). Sempre que se justificava a organização das mesas e cadeiras era alterada.



No fundo da sala existia um espaço com uma mesa de trabalho (para atividades em grande grupo) e um espelho de grande dimensão. Num dos cantos da mesma colocaram-se caixas de cartão com materiais variados (materiais de desperdício, lãs, cascas e flores secas, massas, etc.), para as crianças utilizarem quando necessitassem.

Sublinhe-se que o ambiente que se cria na sala é da responsabilidade do professor. Este deve organizar a sala de forma a que os alunos se envolvam e se interessem por aprender. No decorrer da ação educativa procedeu-se à alteração na disposição das mesas de forma a facilitar a interação entre as crianças.

Concordamos com a opinião de Estrela (1992) que a “ sala organizada para o trabalho de grupo constituem exemplos das novas formas de apropriação do espaço susceptíveis de estruturar a relação pedagógica em moldes diferentes dos tradicionais” (p. 38).

3.2.2. Organização do tempo

No que diz respeito à rotina diária da escola, as atividades começavam às 9 horas, às 10:30 realizava-se um intervalo que terminava às 11:30. A escola disponibilizava um pequeno lanche e um pacote de leite para que as crianças comessem durante o intervalo. Nesse período de tempo as crianças eram supervisionadas pelas auxiliares de ação educativa e professores, de modo a manter a segurança das mesmas. Após o intervalo eram retomadas as atividades até às 12:30, hora prevista para o almoço que se prolongava até às 14:00.

Quanto ao almoço este era realizado no espaço de recreio fechado e nem todos os alunos almoçavam na escola. No período da tarde, o tempo de trabalho com a professora titular prolongava-se até às 15:30 ou 16:30, dependendo se existiam atividades de oferta complementar e apoio ao estudo, como se pode verificar no quadro.

Quadro 1 – Horário semanal

Horas	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.
09:00/09:45	MAT	MAT	PORT	MAT	PORT
09:45/10:30	MAT	MAT	PORT	MAT	PORT/OC
Intervalo					
11:00/11:45	PORT	MAT/OC	MAT	PORT	MAT
11:45/12:30	PORT	EXP	MAT	PORT	MAT/OC
Almoço					
14:00/14:45	EM	PORT	PORT	EM	EXP
14:45/15:30	EM	PORT	PORT	EM	EXP
Intervalo					
16:00/16:45	AEC-AFD	AE	AE/RM	AEC-EDM	AEC-ING
16:45/17:30	AEC-AFD	AE	RM	AEC-EDM	AEC-ING

No total a componente letiva perfazia, semanalmente, 7:45 para a área de português, 7:45 para a área da matemática, 3:00 para a área de estudo do meio e 3:00 para a área das expressões. Para além destas componentes curriculares as crianças usufruíam também de outras atividades incluídas em áreas, como a Religião Moral e Católica, a Educação Física e a Educação Musical.

Na sala de aula organizámos um primeiro tempo de aproximadamente meia hora destinada a um breve diálogo sobre os interesses dos alunos, e à leitura de textos. Esta leitura está integrada na rotina diária. Para este momento foram negociadas algumas regras e procedemos à elaboração de uma lista com o nome dos alunos. A leitura seguia essa sequência e cada criança responsabilizava-se por levar um livro, quando era a sua vez de ler.

3.2.3. Interações desenvolvidas

Pretendendo que a nossa prática educativa seguisse um modelo de aprendizagem ativa, isto é que promovesse o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais, proporcionámos e organizámos diferentes formas de trabalho tendo em consideração o trabalho a pares, em grande grupo e em pequeno grupo de forma a promover as interações na sala.

A interação é uma reacção recíproca verbal ou não verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, através da qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento de outro. Ela tem lugar tanto num sistema didáctico – a acção do docente afecta o aluno e vice-versa – como no sistema mais amplo da turma, colocando-se o individuo em relação com o grupo e com subgrupos (Postic, 2007, p. 146).

O trabalho em pequeno grupo segundo Pereira e Azevedo (2005) é “o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interação cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta” (88). Os autores referem ainda que o professor é “o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afeto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto-conceito de todos os alunos” (p. 83).

Como afirma Sanches (2001) há que ter em consideração “o ambiente de interacção, de relacionamento humano a ser estruturado num clima desencadeador de experiências e de aprendizagens significativas. O aspecto relacional tem hoje muito peso no sucesso ou no insucesso dos alunos” (p. 85). Na nossa opinião o professor deve dialogar com os alunos não como um detentor do saber mas sim como um aliado no seu

processo de aprendizagem, incentivando o aluno e despertando o seu interesse pela aprendizagem.

3.2.4.Experiencia de ensino-aprendizagem: *Os polígonos e os prismas*

Para a introdução dos conteúdos polígonos e prismas tivemos em consideração a interdisciplinaridade com o português. Fizemos a leitura e análise do poema “As figuras geométricas”. Concordamos que a “poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita” (ME, n/d, p. 12, disponível em: www.planonacionaldeleitura.gov.pt).

Fizemos a leitura e análise do poema, direcionando as nossa questões, de forma a verificar conhecimentos prévios, sobre os conteúdos a abordar (figuras geométricas). Não se verificaram dificuldades no entanto conceitos como “quadrilátero” e “polígono” tiveram que ser explicados. Foram também exemplificados com materiais curriculares manipuláveis. A utilização de materiais curriculares manipuláveis é uma forma de promover experiências mais ricas, pois, despertam o interesse e o envolvimento das crianças, na atividade. Assim sendo devem ter a oportunidade de observar, explorar, experimentar e manipular materiais diversos.

Concordando com a opinião de Zabala (1998)

todos os meios que auxiliam os professores a responder aos problemas concretos que surgem em qualquer momento da planificação, execução ou avaliação das aprendizagens são *materiais curriculares*. Isto é, são "meios que ajudam a responder aos problemas concretos que as diferentes fases do processo de planeamento, execução e avaliação lhes apresentam (p.168).

A atividade prossegue e solicitámos às crianças que desenhassem triângulos e quadriláteros no caderno. Após a realização da tarefa questionámos se alguém queria ir ao quadro desenhar. Tivemos voluntários, de imediato, uma grupo de cinco crianças. Pedimos-lhe que desenhassem e que verificassem o número de lados dos diferentes triângulos e quadriláteros que foram surgindo. Dialogando sobre os conteúdos mostrámos várias imagens de polígonos. Essas imagens foram utilizadas para a realização de um cartaz. As crianças formaram grupos de quatro elementos e foram distribuídas as imagens pelos grupos. Dialogámos sobre as características de cada uma

das imagens e cada um dos grupos escolheu um polígono para colocar no cartaz, de forma a relacionar os conteúdos (*vide* figura18).



Figura 17 - elaboração do cartaz dos polígonos

Outra das atividades para a exploração dos conteúdos foi relacionada com a área de expressões. Na expressão plástica foi proposto às crianças desenharem polígonos com a utilização da régua e esquadro. As crianças também desenharam círculos pois uma delas tinha referido que “*também podíamos desenhar com o compasso*” (Daniela)

A aprendizagem da Matemática inclui sempre vários recursos. Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo. Na Geometria é ainda essencial o uso de instrumentos como a régua, esquadro, compasso e transferidor, muitas vezes também úteis no estudo de outros temas (Ponte, Serrazina, Guimarães, & Breda, 2007, p. 9).

Todos concordaram com a proposta da criança uma vez que já tinham sido lecionados os conteúdos, círculo e circunferência. A criança sorriu para a colega ao seu lado mostrando contentamento pela sua ideia ser aceite por todos.

As crianças desenharam, recortaram e colaram as figuras geométricas em cartolinas realizando trabalhos muito interessantes (*vide* figura 19).



Figura 18 – Colagem das figuras geométricas

Após termos explorado os conteúdos sobre as figuras geométricas, passámos a lecionar novos conteúdos relativos aos sólidos geométricos. Pudemos observar e analisar sólidos geométricos feitos em cartolina e os polígonos de base de cada um deles (*vide* figura 20), apresentando a planificação, em cartolina.

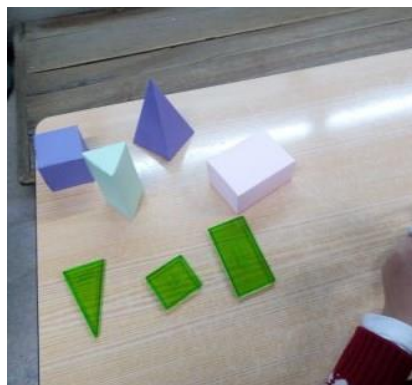


Figura 19 - Materiais curriculares

Quando mostrámos a planificação do cubo uma das crianças referiu:

- *Eu sei fazer outra diferente* (Catarina).

Na sequência dessa intervenção pedimos-lhe se queria ir ao quadro desenhar para nos mostrar o que tinha referenciado. A criança desenhou a planificação e de imediato surgiram comentários na turma:

- *Eu também sei essa* (Joana Raquel)

- *Ainda dá para fazer mais diferentes* (Tiago)

Pudemos observar que alguns alunos desenharam a planificação do cubo numa folha quadriculada. No decorrer do diálogo sobre as planificações exemplificámos às crianças que os prismas apresentavam um polígono de base (recortámos na planificação do cubo uma das faces). As crianças puderam explorar os sólidos geométricos e verificar quais os polígonos da base. Para que as crianças identificassem as diferentes características da pirâmide e do prisma levámos também uma pirâmide para que pudessem observar a diferença.

Questionámos as crianças sobre a diferença entre os sólidos que lhes foram apresentados (prisma e pirâmide) ao que responderam:

-Este tem os lados todos iguais e outro tem um biquinho em cima (Joana R.)

- Qual é o nome desse biquinho? (Prof. estagiária)

-Vértice (Joana R.)

-Professora eu sei como se chama este lado isto é a face e estas as arestas (Catarina)

-Este(cubo) é um prisma porque tem os lados todos iguais (Daniela)

-Então e este sólido (prisma triangular) Daniela? (Prof. estagiária)

-Também é um prisma (Daniela)

-Mas não tem as faces todas iguais! (Prof. estagiária)

-Pois não (Daniela)

Então como sabes que é um prisma consegues explicar? (Prof. estagiária)

A aluna não respondeu

(A Luana colocou o dedo no ar) – *Posso dizer?*

-Sim Luana podes explicar então aos colegas? (Prof. estagiária)

-Este(cubo) tem em baixo e em cima o mesmo quadro, este (prisma triangular) tem um triangulo em cima e outro em baixo este(pirâmide) não é um prisma porque só tem um quadrado em baixo e em cima um vértice (Luana)

Nota de campo,7 de janeiro de 2014

Após verificarmos que algumas crianças (4/21) não fizeram a classificação dos sólidos geométricos de forma correta, pedimos a esses alunos para procederem à resolução de algumas questões no quadro preto e pedimos também a intervenção de outras crianças.

Uma vez esclarecidas essas questões, as crianças realizaram uma ficha de trabalho individual para que pudessemos avaliar se tinham apreendido os conteúdos.

Através da avaliação formativa o professor recolhe informações que lhe permitem verificar o progresso e as dificuldades na aprendizagem.

A avaliação informa o professor acerca dos progressos dos alunos e ajuda-o a determinar actividades a realizar com toda a turma e individualmente. O professor deve envolver os alunos no processo de avaliação, auxiliando-os na

análise do trabalho que realizam e a tomar decisões para melhorarem a sua aprendizagem. Este procedimento favorece uma visão da avaliação mais propícia à melhoria do ensino e aprendizagem, reforçando as suas potencialidades formativas (Ponte, serrazina, Guimarães, & Breda, 2007, p. 12).

Após o tempo necessário para a realização da ficha de trabalho a mesma foi corrigida no quadro, em grande grupo, com a participação das crianças. Durante a realização da ficha verificámos que algumas necessitavam de apoio mais individualizado. A observação das crianças, no decorrer da sua ação, permitiu-nos perceber quais as suas dificuldades. Ao realizarmos a correção, intencionalmente, pedimos a participação das crianças que sentiram dificuldade na resolução da atividade para assim reforçarmos a compreensão dos conteúdos, ao longo da correção. No decorrer da correção as crianças foram explicando o seu raciocínio e desta forma pudemos intervir de modo a clarificar os conteúdos. Podemos dizer que além do processo de observação também o processo de escuta é crucial no processo de ensino-aprendizagem para que possamos intervir de acordo com as necessidades de cada criança. Seguindo o pensamento de Oliveira-Formosinho (2007)

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, (...). A escuta tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa (p. 28).

O “ trabalho individual será eficaz quando, uma vez compreendido o conceito, realize as atividades e exercícios que lhes permitirão ampliar, detalhar, recordar e eventualmente reforçar o que já tinha compreendido” (Zabala, 1998, p. 128)

Na área de expressões foi realizada uma dramatização improvisada em que os alunos assumiam o papel de uma figura geométrica. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos e os alunos teriam que desenvolver um diálogo de acordo com as características das figuras. Ao improvisar, “o aluno desenvolve o seu estilo próprio, impregnado da sua própria personalidade e capacidades. É neste momento que a interacção entre a estrutura da tarefa e do sujeito atinge o seu ponto mais alto e se transforma num produto original” (Tavares, & Alarcão, 1992, p. 163).

Foi disponibilizado tempo para que as crianças dialogassem com os elementos do grupo sobre a representação que iriam desenvolver (escolha de papéis). Neste tipo de atividade, as crianças vão “desenvolvendo pequenas improvisações explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar” (ME/DEB, 2004, p. 84).

Foram surgindo diversas opiniões e algumas crianças entraram em desacordo. De forma a minimizar esta situação intervimos: *têm que decidir porque assim não vão ter tempo para fazer a vossa representação!*. Rapidamente as crianças entraram em acordo percebendo que devido ao seu comportamento poderiam colocar em causa a representação do grupo.”O grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objectivos e cada membro será responsável por cumprir a sua parte, para o trabalho comum” (Lopes, & Silva, 2009, p. 17).

No decorrer das experiências de ensino e aprendizagem empenhamo-nos em desenvolver as competências base, fundamentais, para a vivência em cidadania. Para este desenvolvimento pressupõe-se que todas as áreas atuem em convergência.

Defendemos assim que uma aprendizagem partilhada tem como base a cooperatividade aliada à educação para a cidadania. De acordo com Lopes e Silva (2009)

para que um trabalho em grupo seja realizado em cooperatividade torna-se fundamental a existência de cinco componentes básicas como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interacção face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo (p. 15).

Segundo Figueiredo (2002) é atribuída à educação para a cidadania uma dupla dimensão, uma dimensão socializadora que visa essencialmente proporcionar

às crianças e jovens ideias sobre as regras, valores e saberes da(s) comunidade(s) ajudando-os, assim, a tornarem-se membros dela(s) e uma dimensão transformadora, que tem como finalidade capacitar os alunos para construir e assumirem compromissos sociais, compreendendo que a sua vez e a sua acção podem ter influência no que acontece consigo, com os outros e com o mundo à sua volta, contribuindo, assim, para uma mudança para melhor (p. 53).

Retomando à atividade realizada pelas crianças, podemos dizer que estas participaram ativamente, levantando questões pertinentes relacionadas com a temática.

Passamos a descrever algumas das questões que foram surgindo no decorrer da dramatização:

Q1: Ó senhor cubo diga-me lá quantos vértices o senhor tem?

R: Tenho 4

Q2: quatro?! Ora pense lá bem.

R: Ah!! Tenho 8

Q2: retângulo e tu quantas faces tens?

R: eu não tenho faces eu tenho lados 4 lados

Nota de campo, 8 de janeiro de 2014

Através desta atividade as crianças relembrou os conteúdos de uma forma lúdica, ajudaram-se mutuamente e no decorrer da representação solicitaram a intervenção das docentes. Verificando que pretendiam o nosso envolvimento na atividade procurámos apoiar a iniciativa das crianças. “Os adultos integrados nos contextos de aprendizagem pela acção também estimulam as crianças a colocar as suas próprias questões e a responder-lhes” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 50). Os autores referem ainda que, “para formar parceria com as crianças os adultos envolvidos nos ambientes de aprendizagem pela acção posicionam-se ao nível físico das crianças, seguem as ideias e interesses delas e conversam com elas num estilo que implica dar e receber”(p. 51).

Segundo o que se expressa na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico

As crianças utilizam naturalmente a linguagem dramática nos seus jogos espontâneos. As actividades de exploração irão permitir que desenvolvam, de forma pessoal, as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz e o espaço e os objectos. As propostas do professor, partindo de temas ligados a vivências infantis, não deverão ter o carácter de exercícios mas o de actividades lúdicas que visem enriquecer a capacidade da criança se expressar e comunicar (Ministério da Educação, 2004, p. 78).

Verificámos que o trabalho cooperativo influenciou positivamente o resultado final, no decorrer da representação, as crianças estavam motivadas e através da interação foram desenvolvendo várias competências, sociais e linguísticas.

Realizámos ainda uma atividade que consta do Banco de Itens do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE). Pensámos que seria uma atividade interessante e motivadora e propusemo-la aos alunos. A atividade era a seguinte: foram utilizadas palhinhas e massa de modelar para realizarmos a estrutura de sólidos geométricos. Antes de iniciarmos a atividade procurámos suscitar a curiosidade das crianças e lançámos o desafio: *Pensam que com este material podemos construir a estrutura dos*

sólidos geométricos? Quando perguntámos se queriam experimentar, o grupo foi unânime em responder, afirmativamente.

Distribuímos o material pelas crianças e perguntámos,

- *Quem sabe o que representam as palhinhas?* (prof. estagiária)
 - *As arestas.* (Luana)
 - *E a massa serve para quê?* (prof. Estagiária)
 - *Para juntar as arestas.* (João)
 - *Que nome podemos dar então a estas bolinhas João?* (prof. Estagiária)
- Foi espreitar ao caderno e respondeu, - *São os vértices.*

Nota de campo, 7 de janeiro de 2014

Durante a atividade procurámos verificar se as crianças relacionavam o número de vértices e de arestas dos sólidos que estavam a construir.

Apesar de ser uma atividade individual, os alunos interagiram entre si, como já é hábito na maioria das tarefas, trocaram ideias e pediram ajuda sempre que sentiam essa necessidade. Verificámos que as crianças se sentiam motivadas e envolvidas na tarefa proposta (*vide* figura 21).



Figura 20 - Construção de sólidos geométricos

As produções dos alunos foram colocadas nos parapeitos das janelas, devidamente identificadas. Desta forma os alunos puderam observar e comentar as produções que os colegas realizaram (*vide* fig.22)



Figura 21- Exposição e identificação das construções

Sendo o trabalho autónomo também muito importante propusemos às crianças a realização de uma ficha de trabalho, com o objetivo de avaliar se os conteúdos lecionados foram apreendidos. Como já foi referido as fichas de trabalho destinam-se à avaliação. Ao circular pela sala, verificámos que algumas crianças não realizaram a ficha corretamente. Assim sendo, no momento de correção, em grande grupo, solicitámos a colaboração desses alunos, para assim os acompanharmos, em proximidade, na concretização da tarefa.

3.2.5. Experiência de ensino-aprendizagem: *O livro como fonte de saber*

Para ir ao encontro da quadra festiva “o Natal” trabalhámos a história “A noite de Natal” de Christina Butler. Este livro aborda valores como a amizade e a ajuda. Foram também interrelacionados conteúdos de estudo do meio, costumes e tradições e conteúdos da área de matemática, relacionados com organização e tratamento de dados.

Como habitual sempre que utilizávamos um livro, realizávamos atividades de pré-leitura. Após as atividades de pré-leitura facultámos às crianças o texto impresso em folhas A4 (a história foi trabalhada em 2 dias e cada parte da história só foi entregue no dia correspondente). Como estratégia de leitura optámos por sublinhar a primeira parte da história com diferentes cores, distribuímos cartões com as cores correspondentes ao sublinhado do texto e, cada criança, leu a frase sublinhada que correspondia à cor do seu cartão (intencionalmente os cartões distribuídos promoviam a leitura a pares). Ficaram curiosos quando viram o texto sublinhado. Conversámos como grupo e informámos-os que pensámos em fazer a leitura de forma diferente, questionando-os se queriam experimentar.

Uma criança referiu que não queria ler assim o que foi respeitado. Após os colegas iniciarem a leitura a criança interrompeu dizendo que também queria ler. Fizemos um gesto afirmativo e a criança leu na sua vez. As crianças pediram para repetir a leitura. Pedi-lhes que fizessem uma leitura silenciosa pois dessa forma compreenderiam melhor o texto. É necessário diversificar as situações de leitura. “Ler individualmente de forma autónoma ou com ajuda do professor ou de um colega, ler em pequenos grupos, ler para outros ouvirem e ouvir ler são exemplos de situações de leitura a cultivar” (Reis, Dias, Silva, Viegas, Bastos, & Mota, 2009, p. 64).

Estabeleceu-se um pequeno diálogo para fazer uma síntese da história a fim de aferir a compreensão do texto, por parte das crianças. Concordamos que as

competências do modo oral e do modo escrito, realizadas no eixo da produção ou no da recepção, são igualmente importantes. Sendo assim, o professor deve tentar o desenvolvimento equilibrado de todas elas, sabendo, contudo, que o tempo a dedicar à escrita deve ser mais generoso, por ser esta uma competência cujos desempenhos implicam uma grande complexidade (Reis, Dias, Silva, Viegas, Bastos, & Mota, 2009, p.108).

De seguida realizaram uma ficha de trabalho, individual, sobre a interpretação e a análise gramatical da história. Após a distribuição da ficha imediatamente surgiu um comentário: “*esta ficha é fácil!*” No entanto verificámos que para algumas crianças a tarefa era mais complexa. Para que um professor possa gerir atividades e tarefas produtivas e motivadoras é necessário reconhecer que as crianças têm diferentes ritmos de aprendizagem. Tendo esse aspeto em consideração, à medida que terminavam, propusemos tarefas relativas à gramática realizando-as no caderno. Enquanto isso fomos apoiando os alunos que sentiam mais dificuldade.

Segundo Dolezal (2003, cit. por Arends, 2008) propor às crianças tarefas mais difíceis, que estes possam fazer é um método que potencia a motivação ao contrário da atribuição de tarefas de baixa dificuldade que diminuem a motivação. Tendo em consideração que a motivação é fundamental para a aprendizagem propusemos no decorrer da nossa ação atividades diversificadas. Desta forma, as crianças que terminavam as tarefas mais rapidamente permaneciam em atividade.

Sendo a produção textual uma atividade complexa que compreende o desenvolvimento da capacidade de coordenar conhecimentos de vários níveis, propusemos a elaboração de uma quadra sobre o Natal que deveria obedecer a algumas regras: os versos teriam que formar rimas cruzadas ou emparelhadas.

Depois desta atividade propusemos que, a pares, realizassem uma outra quadra que iriam reescrever no quadro. No final, em grande grupo, elaborámos um poema para escrever num cartaz que seria ilustrado por eles (*vide* figura 23).



Figura 22- Cartaz poema de Natal

Estas quadras foram memorizadas pelas crianças e foram recitadas por elas quando realizámos a festa de Natal da escola.

Com este tipo de atividade pretende-se que as crianças sejam capazes de criar textos e desenvolver competências de escrita que são fundamentais ao longo da sua formação. A capacidade de escrita é cada vez mais exigida na sociedade atual devendo a escola promover oportunidades para o desenvolvimento dessas competências.

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico,

Entende-se por *escrita* o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos, planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto (Reis, Dias, Silva, Viegas, Bastos, & Mota, 2009, p. 16).

O trabalho de produção textual deve incidir sobre as competências compositiva, ortográfica e gráfica. Segundo Barbeiro e Pereira (2007) a “aprendizagem da escrita é reconhecidamente um processo lento e longo. A complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que constitua objecto de ensino desde o início da escolaridade” (p. 8). Pretendia-se, também, que trabalhassem colaborativamente, pois “a colaboração pode envolver quer os alunos quer o professor. Ela permite obter reacções ainda durante o processo, quando quem escreve procura resolver um problema e ainda é possível alterar o rumo do texto e da tarefa” (*idem*, p. 10). Este tipo de atividade permite ainda capacitar as crianças de uma competência cívica, e educá-los para a cidadania, pois através destas atividades aprendem a respeitar a opinião dos outros.

Educar para a cidadania é construir e/ou fortalecer a autoestima, o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no colectivo” é ter noção do indivíduo “como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites (Serrão, & Baleeiro, cits. por Figueiredo, 2002, p. 54).

No âmbito do português além da realização do poema as crianças realizaram também a continuação da história imaginando ser a personagem principal (o Pequeno Ouriço-Cacheiro) e qual a solução para o problema com que se deparava. Neste tipo de atividades verificámos que existem, na turma, diferenças na capacidade de produção textual. Algumas crianças necessitavam de mais tempo para redigir o texto, outras sentiam mais dificuldade na planificação inicial. O professor deve ter consciência de que as,

tarefas de activação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua selecção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à integração ou não de determinada informação e quanto à organização do texto constituem aspectos fundamentais (Barbeiro, & Pereira, 2007, p. 20).

Algumas crianças não terminaram o seu texto e foi proposto que terminassem em casa. No dia seguinte essas crianças leram a sua história. No nosso entender, a leitura dos textos produzidos é uma mais-valia pois com a leitura em voz alta “é possível levar os alunos a identificar não só eventuais falhas nos seus textos como também as diferenças entre os textos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 40).

Nem todos quiseram ler, o que foi respeitado, pois a leitura deve ser uma atividade prazerosa e não forçada. Mas para não desvalorizar a produção feita pelos alunos perguntámos se podíamos ler as suas produções ao que responderam afirmativamente. Este tipo de tarefas é fundamental para a aprendizagem de novas convenções sobre a organização do texto e o uso correto da pontuação, além disso o 1.º ciclo deve “permitir aos alunos o exercício efectivo da escrita, através da redacção de textos que possibilitem, ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa” (Reis, Dias, Silva, Viegas, Bastos, & Mota, 2009, p. 23).

Para a leitura da segunda parte da história foram formados grupos e cada um dos elementos do grupo assumiu o seu papel como personagem da história. Pedimos que decidissem, entre eles, quem seria o narrador e as restantes personagens.

Após as suas decisões, passámos à leitura e procedemos à interpretação do texto e à análise gramatical, incidindo mais sobre os tempos verbais.

Na área da matemática tínhamos iniciado no domínio, organização e tratamento de dados. Dando continuidade ao conteúdo organizámos um pictograma e um gráfico de barras. Resolvemos prosseguir com uma atividade mais prática, em que as crianças participassem ativamente e de forma autónoma. Iniciámos com a questão: *“O Pequeno Ouriço-Cacheiro tinha um saco com 20 bolas que iria colocar na árvore de Natal. No entanto as bolas do saco são de várias cores por isso não sabemos quantas bolas de cada cor havia no saco”*.

Uma das crianças respondeu:

- Temos que contar.(Cristiano)

Propusemos então fazer o registo numa tabela de frequência. No final ficámos a saber qual o número de bolas que saiu de cada cor sem nos enganarmos na contagem. As crianças disponibilizaram-se para fazer o registo na tabela de frequência que desenhámos no quadro e retirar as bolas do saco (*vide* figura 24). Como todas queriam participar, decidimos dividir tarefas. Cada criança retirava uma bola e fazia o registo na tabela de frequência. Após o registo da contagem (recolha dos dados) passámos à organização dos dados, elaborando um gráfico de barras e um pictograma. Foi pedido que realizassem a tarefa no caderno, de forma a podermos verificar a compreensão do conteúdo.

Após as crianças terem terminado os gráficos, individualmente, procedemos à realização dos gráficos, em grande grupo.



Figura 23- Organização e análise de dados

Foram realizados mais alguns exercícios no quadro preto para que as crianças interiorizassem as fases do processo de organização e análise de dados. São consideradas quatro fases principais “recolha de dados, organização dos dados, apresentação dos dados e interpretação e conclusões” (Ponte & Serrazina, 2000, pp.117-118).

Considerando que “a recolha de dados deve surgir como resposta a um problema do nosso interesse, que pode envolver diversas questões específicas” (Ponte, & Serrazina, 2000, p. 118), questionámos as crianças sobre “qual o seu animal preferido”. Em grande grupo procedemos à recolha, organização apresentação e interpretação dos dados. Importa referir que a fase de interpretação e conclusão é a “mais importante mas também a mais difícil, para os alunos. É esta actividade que dá sentido a todo o trabalho de organização e análise de dados (Ponte, & Serrazina, 2000, p. 218). Tendo em consideração, este aspeto, destinámos algum tempo à interpretação e conclusão sobre as atividades realizadas para que desta forma pudessemos perceber se os objetivos tinham sido alcançados.

Na sequência destas atividades, e porque estávamos na quadra natalícia, ao nível da expressão plástica elaborámos a nossa árvore de Natal. Foram disponibilizados alguns moldes com imagens alusivas ao Natal. Cada criança escolheu o molde para fazer o seu pendente para a árvore. Decoraram a gosto e no verso escreveram uma frase alusiva ao Natal, criada por eles. No dia anterior tínhamos solicitado às crianças que levassem, para a escola, materiais que poderiam utilizar em expressão plástica.

No desenvolvimento do trabalho verificou-se uma cumplicidade e partilha entre os colegas, pois nem todas as crianças tinham levado materiais de casa. Trabalharam individualmente mas com total liberdade para trocar de lugar, partilhar ideias e materiais. Desta cooperação e dedicação surgiram trabalhos lindíssimos e criativos (*vide* fig.25). Após a produção do pendente iniciámos a construção da nossa árvore de Natal, que seria feita com cartuchos de folhas de jornal numa armação em arame. A maioria dos alunos não conseguia fazer os cartuchos e nós não tínhamos previsto essa situação, pelo que a tarefa demorou mais que o previsto, não permitindo que se concluísse no tempo previamente planificado para o efeito.



Figura 24 - Pendente para a árvore de Natal

No dia seguinte levámos alguns dos cartuchos já feitos para terminarmos a árvore. Foi igualmente proposto às crianças que solicitassem a colaboração dos pais para fazerem um pendente com uma mensagem de Natal para a nossa árvore, facto não operacionalizado porque as crianças ou se esqueceram de informar os pais ou os que o fizeram os pais não tinham tempo disponível para a realização da tarefa.

Como tarefa do dia deslocámo-nos ao espaço exterior para pintar a árvore com tinta em spray. As crianças observaram o resultado e ficaram satisfeitas comentando que a árvore que fizemos estava muito bonita (*vide* figura 26). A nossa satisfação foi ver o agrado das crianças em relação ao trabalho realizado.



Figura 25 - Construção da árvore de Natal

Após a secagem da tinta decidimos onde iríamos colocar a árvore, decorámo-la com os pendentos realizados pelas crianças e esta permaneceu na sala até aos reis.

Esta atividade foi bem-sucedida, mas nem sempre a estratégia de ensino utilizada teve a mesma ação sobre os alunos, pois nem todos têm o mesmo ritmo de aprendizagem.

Toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido – processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica (...) torna-se claro que se trata ao ensinar, de procurar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular (Roldão, 2010, p. 56).

Desta forma procurámos utilizar diferentes estratégias e que fossem o mais eficazes possível, de acordo com as necessidades dos alunos.

Uma das várias estratégias utilizadas no decorrer da nossa ação foi o conto de histórias.

3.2.6. Experiência de ensino-aprendizagem: Explorar a obra “O Gigante Egoísta”

Realizámos a leitura e análise da obra “O Gigante Egoísta” em sala de aula pois além de ser uma das obras referenciadas como sendo obrigatória no 4.º ano de escolaridade pensámos ser pertinente a mensagem que este transmitia sobre a importância dos valores para viver em cidadania.

Como motivação inicial realizaram-se atividades de pré-leitura. Fizemos a análise dos elementos paratextuais, explorámos a capa e contracapa, questionando as crianças sobre o tema da história. O livro apresentava duas histórias, “O gigante

Egoísta” e “O Príncipe Feliz”. Através do título do livro foram também questionados sobre o que lhes sugeria o título, para posteriormente explorarmos o texto.

Explorar a compreensão dos textos narrativos implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto (Sim-Sim, 2007, p. 35).

O livro foi passando por todos os alunos, que puderam analisar, mais de perto, a capa, e contracapa. Fizemos ainda referência à biografia do autor.

Recorrendo às tecnologias da informação, foi projetado um documento em formato PowerPoint com a história “O Gigante Egoísta”. Procedemos à leitura individual e silenciosa, e só depois disso passámos à leitura em voz alta. A história inicial foi realizada por nós. Depois solicitámos às crianças que realizassem a leitura.

Realizámos a exploração e interpretação da história, oralmente. As crianças foram solicitadas a manifestar a sua opinião, de uma forma simples, através do diálogo.

No decorrer da análise da obra a leitura foi diversificada, pois concordamos que as “diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objectivos variados (Reis, Dias, Silva, Viegas, Bastos, & Mota, 2009, pp. 22-23).

Realizámos a leitura, individualmente, em grande e pequenos grupos e a pares, em silêncio e em voz alta e também leitura com supressão de letras.

Na atividade de leitura com supressão de letras procedeu-se da seguinte forma; a pares cada um dos alunos fazia a leitura do excerto do texto sem pronunciar uma letra que se encontrava com cor diferente (supressão de letras diferentes para cada elemento do par). Os colegas teriam que descobrir qual a letra que era suprimida por cada um dos colegas. Esta atividade foi muito interessante, pois as crianças no início demonstraram-se curiosos com o que iria acontecer e tentaram adivinhar sem se concentrarem na atividade. Tivemos de explicar melhor a atividade dizendo-lhes que deviam estar muito atentos para conseguir descobrir qual seria a letra. Acabaram por perceber a atividade e todos quiseram experimentar a leitura. Após a leitura realizámos atividades de

os suportes utilizados não deverão ser de dimensão muito reduzida sendo desejável que as crianças escolham os materiais e cores que melhor se adequam à sua sensibilidade. A pouco e pouco, através da introdução de diferentes materiais/suportes e de actividades sugeridas, nomeadamente ligadas a experiências ocorridas noutras áreas, as crianças poderão aprofundar as suas capacidades de expressão e representação gráficas (ME, 2004, p. 92).

Procedemos a alterações na disposição das mesas de forma a organizar a sala de acordo com as necessidades das crianças. Resultaram trabalhos criativos e as crianças demonstraram um grande envolvimento na tarefa proposta (*vide* figura 28)



Figura 27 - Capa da história

Quanto à interação entre os colegas, verificámos que respeitam o trabalho dos seus pares e permitem a participação de todos os intervenientes do grupo apesar de se verificarem algumas divergências de ideias. “Aprender a cooperar é também aprender a negociar, a gerir conflitos ou quando muito, divergências de pontos de vista ou de interesses” (Perrenoud, 2005, p. 84).

Sendo a escola uma instituição onde as crianças permanecem grande parte do seu tempo diário importa referir que é um “lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania” (ME, 2004, p. 110).

Valorizamos a importância das actividades em grupo pois estas promovem a oportunidade de as crianças falarem umas com as outras. A “aprendizagem cooperativa requer a realização de tarefas académicas em conjunto” (Arends, 2008, p.150).

Educar para a cidadania pressupõe que o educador deve agir de modo a permitir que cada um construa os conhecimentos e competências necessárias para fazer face à

complexidade do mundo e da sociedade, desenvolver a razão e o respeito pelos outros e consagrar tempos, meios, competências de inventividade didática em trabalhos sobre valores que uma sociedade democrática pressupõe (Perrenoud, 2005).

Também a área da matemática foi abordada no decorrer da análise da história. Para fazer a interdisciplinaridade colocámos uma situação problemática relacionada com a história: “ *O Gigante comprou 80 dezenas de tijolos para a construção do muro do seu jardim. Sabendo que o jardim é quadrado e que gastou todos os tijolos na sua construção, quantos tijolos gastou em cada um dos lados do muro?*”

Na resolução de problemas as crianças desenvolvem várias competências, a nível de interpretação e raciocínio, de tomada de decisão sobre quais as estratégias que irão utilizar na resolução de problemas e desenvolvem ainda competências de comunicação matemática.

Como refere o Programa de matemática do Ensino Básico,

A resolução de problemas é uma actividade privilegiada para os alunos consolidarem, ampliarem e aprofundarem o seu conhecimento matemático. Neste processo, os alunos devem compreender que um problema matemático, frequentemente, pode ser resolvido através de diferentes estratégias e dar atenção à análise retrospectiva da sua resolução e apreciação das soluções que obtêm (Ponte, serrazina, Guimarães, & Breda, 2007, p. 6).

Depois de disponibilizarmos algum tempo para a resolução da situação problemática, pudemos verificar que alguns dos alunos resolveram a tarefa rapidamente enquanto outros alunos sentiram dificuldade na interpretação do mesmo. Neste caso a questão proposta foi para alguns dos alunos (4/21) um exercício pois obtiveram rapidamente uma solução. “Uma questão pode ser um exercício ou problema para um certo aluno, dependendo dos seus conhecimentos prévios” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 52).

Segundo Pólya (1975) a resolução de problemas passa por quatro etapas; 1. Compreender o problema, 2. Conceber um plano de resolução, 3. Executar o plano e 4. Refletir sobre o trabalho realizado (Ponte & Serrazina, 2000, p. 53).

Às crianças que terminaram a tarefa, mais rapidamente, propusemos que inventassem uma situação problemática, escrevessem no caderno, e procedessem à sua resolução. “A resolução de problemas não só é um importante objectivo de aprendizagem em si mesmo, como constitui uma actividade fundamental para a

aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos” (Ponte, serrazina, Guimarães, & Breda, 2007, p. 8).

Um dos alunos pediu para ir ao quadro resolver o problema. Passámos à sua resolução coletiva de modo a que todos acompanhassem o processo. Foi pedido à criança que explicasse os procedimentos, isto é, como chegou àquele resultado. A criança não teve dificuldade em explicar as estratégias utilizadas, fazendo no quadro o desenho do jardim e do muro para explicar que teria que dividir os tijolos pelos quatro lados do jardim.

A comunicação envolve as vertentes orais e escrita, incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática. O aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar de forma construtiva em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos (*idem*, p. 8).

Após a atividade, questionámos as restantes crianças sobre a compreensão da resolução do problema e uma criança respondeu:

-Eu fiz de outra maneira mas o resultado é igual.(João)

“Alguns problemas apresentam mais do que uma solução viável, interessa, em qualquer caso, sujeitar as demonstrações efectuadas à opinião do maior número possível de alunos. Trata-se de possibilitar a discussão de todas as alternativas relevantes e de equacioná-las em grupo” (Peixoto, 1995, p. 103).

A criança foi ao quadro resolver o problema e solicitámos-lhe que explicasse a sua estratégia à turma. Desta forma foi promovida a interação direta entre os colegas e professores e a oportunidade de os alunos elaborarem as suas representações sobre os conteúdos que estão a ser lecionados.

Como referem Ponte e Serrazina (2000)

Os alunos retêm muito pouco do que ouvem na sala de aula a menos que tenham oportunidade de interagir profundamente com as ideias expostas e de se apropriarem delas. Para isso, como primeiro passo, precisam de aprender a explicar como obtiveram as suas respostas e descrever as suas estratégias (p. 60).

Uma das crianças estava um pouco triste porque também queria ir ao quadro. Propusemos-lhe que fosse escrever o enunciado do problema que tinha inventado e que resolvesse o problema.

No pomar do Sr. Alberto há 3 laranjeiras, 6 macieiras e 7 nogueiras. Ele colheu de cada laranjeira 11 laranjas, de cada macieira 15 maçãs e de cada noqueira 20 nozes. Ele queria repartir por 5 irmãos e sabendo que ele também ficou com o mesmo número de peças de fruta, com quantas ficou cada um?

Verificando que não o resolvia questionámos a criança se solicitaria colaboração de outro colega. A criança respondeu afirmativamente. Esta comunicou as estratégias utilizadas à medida que exemplificava no quadro.

É todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto se vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno (Zabala, 1998, p p. 91-92).

Vigotsky afirma que o conceito de desenvolvimento intelectual está diretamente relacionado com as interações sociais. Vygotsky (cit. por Pascal, & Bertram, 1999) afirma ainda que,

a aprendizagem das crianças comporta em qualquer momento três níveis ou zonas de desenvolvimento: zona de desenvolvimento real (ZDR), zona de desenvolvimento próximo (ZDP), zona de desenvolvimento futuro (ZDF). A zona de desenvolvimento real descreve a aprendizagem que a criança já concretizou. A zona de desenvolvimento futuro descreve a aprendizagem que a criança ainda tem de concretizar. Todavia, a chave para uma aprendizagem efectiva é a zona de desenvolvimento próximo. Esta é a área da aprendizagem onde a criança é constantemente posta à prova perante desafios (...). É também aqui que a criança precisa muitas vezes da ajuda de um adulto ou de um par que lhe possa dar o apoio necessário (p. 22).

Verificando algumas dificuldades nas operações da multiplicação, e na tentativa de melhorar essa situação procurámos usar estratégias que pudessem potenciar a aprendizagem. Pensámos em trabalhar a matemática de uma forma lúdica e para isso foi proposto às crianças a realização de um jogo. Os “jogos sob a forma de questões ajudam a desenvolver na criança um sentido de curiosidade disciplinada”, que leva à motivação para a aprendizagem. As crianças ficaram entusiasmadas e o jogo realizado foi baseado no jogo da Glória. “ ‘Hoje vamos fazer um jogo’ é uma frase mágica para criar expectativas e mobilizar os jovens” (Sanches, 2001, p. 57).

Para a realização do jogo formámos pequenos grupos. Foram negociadas as regras do jogo, em grande grupo, e iniciámos a atividade levantando questões ao primeiro grupo. Algumas das questões iniciais do jogo foram:

- *Qual é o dobro de 8?*
- *4 x 9?*
- *Qual é a quarta parte de 40?*
- *Quanto é metade de 90?*

No decorrer destas questões perguntámos: *Quanto é metade do dobro de 10642?* Uma criança respondeu, que esse número era muito grande.

Incentivámos as crianças a pensar um pouco. Uma das crianças respondeu corretamente. Pedimos-lhe para explicar o seu raciocínio. Após a explicação demonstrámos no quadro preto com outros exemplos para que todos percebessem que a questão estava relacionada com a compreensão do português. Reforçámos às crianças a importância do português na área da matemática visto ser fundamental na compreensão e interpretação dos enunciados. A “aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele” (Reis, Dias, Silva, Viegas, Bastos, & Mota, 2009, p. 12). Os autores referem ainda que “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (p. 21)

No decorrer do jogo, numa das questões em que nenhum elemento do grupo respondeu à questão proposta, uma criança recorreu ao quadro preto para registar a tábuca do 8 adicionando sempre 8 unidades ao resultado anterior (*vide* figura 29). Após obter o resultado pretendido respondeu à questão corretamente. Na opinião de (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980) a disposição para a aprendizagem (...), não necessita ser puramente automática ou puramente significativa” (p. 50). Os autores referem ainda que

parte da aprendizagem escolar frequentemente rotulada de aprendizagem automática (e sob algumas circunstâncias é puramente automática) tende, na verdade a ser uma forma simples de aprendizagem proposicional significativa – por exemplo certos aspectos da aprendizagem da adição e multiplicação. Na verdade, pode-se estimular um pouco a aprendizagem automática como um meio de acelerar a rapidez da resposta e cálculo; mas na maior parte das escolas

modernas, a tabuada de multiplicar, por exemplo, é aprendida após a obtenção de uma compreensão clara das ideias e relações numéricas (p. 50).



Figura 28 - Jogo

Verificámos que uma criança tem um ótimo cálculo mental. No entanto, sente dificuldade em transmitir o seu modo de pensar e as estratégias que utiliza. Procurámos ao longo da prática pedagógica desenvolver essa capacidade da criança, questionando-a e incentivando-a a explicar, aos colegas, o processo utilizado para chegar ao resultado.

A comunicação é um importante processo matemático, transversal a todos os outros. Por seu intermédio as ideias matemáticas são partilhadas num determinado grupo e, ao mesmo tempo, são modificadas, consolidadas e aprofundadas por cada indivíduo. Além disso, a comunicação permite-nos estender o nosso conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros (Ponte, & Serrazina, 2000, p. 59).

O jogo decorreu de forma muito positiva, e a tarefa prolongou-se mais que o tempo que estava destinado à área da matemática, a pedido das crianças. Contudo pensámos que seria pertinente continuar a atividade ajustando desta forma a planificação aos interesses das crianças. Durante a reflexão sobre o jogo as crianças propuseram, “*também podíamos fazer um jogo assim com perguntas para Português*”, esta proposta ficou em aberto para ser trabalhado numa outra oportunidade.

A avaliação da atividade ocorreu através da observação direta das dinâmicas estabelecidas nos grupos. Pudemos observar que as crianças se envolveram na atividade tendo em consideração uma série de sinais como a concentração e a energia que investiram no decurso da atividade bem como da satisfação que a mesma lhes proporcionou.

No seguimento do jogo, para o período da tarde planificámos também um jogo, trabalhando o domínio da expressão físico-motora. Deslocámo-nos para o espaço exterior, onde reunimos em grande grupo propondo às crianças a realização do jogo da

estafeta, de forma diferente do habitual. Negociámos as regras do jogo e procedemos ao aquecimento para o qual também combinámos as regras: saltar ao pé coxinho (bater palmas, uma vez), correr (bater palmas, duas vezes) e marchar (bater palmas, três vezes), num período de aproximadamente 15 minutos, designado de aquecimento. Realizámos o jogo da estafeta em que decidimos que após o sinal de partida a criança de cada uma das filas iria contornar o meco. Ao chegar perto do colega seguinte teria que colocar uma questão de cálculo mental e só depois de responder corretamente poderia prosseguir. Se o aluno não respondesse à questão voltaria o mesmo aluno a fazer o percurso e fazer nova questão. O jogo terminava quando todos os elementos de uma equipa contornassem o meco e respondessem à questão do colega.

No final do jogo formámos um círculo, sentámo-nos e refletimos sobre o jogo realizado.

3.2.7.Experiência de ensino-aprendizagem: À descoberta do universo

Para abordagem da temática “sistema solar”, no bloco destinado ao português recorremos ao uso da narrativa. Roldão (cit. por, Mateus, 2008) afirma que

a estratégia o uso da narrativa fundamenta-se em que as histórias têm atravessado diferentes épocas e culturas e são instrumentos poderosos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores. São uma forma universal de transmissão de mensagens ideológicas, políticas, religiosas, culturais. Interessa considerá-las (...) como estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizadas como estratégias (p. 98).

Distribuímos pelas crianças o texto “*A lenda do sol e da lua*”. Fizemos a leitura silenciosa da mesma e após todas as crianças terminarem a leitura, realizámos também a leitura em voz alta. A interpretação da lenda foi explorada oralmente e de seguida foi realizada uma atividade de gramática.

Um dos recursos utilizados no decorrer da experiência de ensino e aprendizagem foi o computador, aliando-se os conteúdos de português e estudo do meio. Inicialmente foi proposto às crianças copiarem um excerto do texto para um documento em formato Word. Orientámos e apoiámos as crianças para que tivessem em atenção alguns aspetos relacionados com a configuração do texto; acentos, travessões e letras maiúsculas. Após a concretização dessa tarefa, realizámos uma pesquisa sobre o sistema solar, pois

concordamos que para uma aprendizagem ativa “devem promover-se actividades de descoberta (...) como a pesquisa bibliográfica, a leitura, a recolha de informações junto de diversos interlocutores, a selecção de informação nos meios de comunicação” (Roldão, 1995, p. 39).

Questionámos as crianças sobre as curiosidades que tinham em relação ao tema e escrevemo-las no quadro, para orientação inicial. As crianças pesquisaram e registaram a informação no caderno e posteriormente leram para a turma as suas descobertas.

O professor deve pensar nos usos possíveis dos meios tecnológicos. Alguns deles poderiam ser: reforçar aprendizagens já adquiridas; apresentar o resultado de um processo de pesquisa de informação; desenvolver conhecimentos acerca de determinados conteúdos; desenvolver capacidades (raciocínio lógico-matemático, tomada de decisões, pesquisa de informação ou outros); desenvolver hábitos de comportamento (partilhar, ajudar, ter paciência, saber ganhar e perder); desenvolver a criatividade (Borràs, 2001, p. 152).

A nossa intencionalidade no que se refere à área de estudo do meio foi despertar o interesse e a curiosidade das crianças sobre o universo. Os conteúdos explorados foram, o sistema solar. Pretendeu-se ainda que as crianças entendessem conceitos básicos de astronomia, como rotação e translação e identificassem todos os planetas do sistema solar.

No canto superior direito do quadro preto colocámos uma maquete com o sistema solar. A maquete foi construída pelo grupo de crianças com quem desenvolvemos a nossa prática em contexto pré-escolar. Quando as crianças entraram na sala e se depararam com uma organização do espaço, diferente, comentaram e questionaram de imediato, o que iríamos fazer.

Uma das crianças chamou a atenção da turma para a maquete exposta: *Olha o que a professora fez, o sistema solar!*

Dissemos às crianças que a maquete tinha sido construída por outras crianças de um jardim-de-infância e explicámos quais as técnicas de expressão plástica utilizadas. Desenvolveu-se um pequeno diálogo de modo a satisfazer a curiosidade das crianças e explorar os conceitos relacionados.

A sala foi organizada de forma a proporcionar um ambiente agradável para a visualização de um filme (anexo em CD). “Mudar o aspecto geral da sala de acordo com as actividades a realizar é um bom ponto de partida. Comunicar que vamos fazer uma coisa diferente (...) gera de imediato expectativas positivas” (Sanchez, 2001, p. 76).

Passámos então à visualização do filme. Este visava informar sobre as características dos planetas do sistema solar e algumas curiosidades relativas ao tema.

Após a visualização do filme, intencionalmente, provocámos uma discussão relativamente aos conteúdos pois consideramos que é “importante planear e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, organizar momentos de discussão e de reflexão” (Ponte ,& Serrazina, 2000, p. 15).

No decorrer do diálogo as crianças apresentaram ideias e conhecimentos que tinham adquirido e o que mais interesse lhes suscitou foi a dimensão dos outros planetas em relação ao planeta terra. Além das crianças terem já alguns conhecimentos sobre esta temática o diálogo proporcionou troca de opiniões e novas aprendizagens. É notório que “na maioria das vezes, a nova informação liga-se a um conceito ou proposição relevante.(...) a aprendizagem significativa envolve uma interação entre novas informações e ideias preexistentes na estrutura cognitiva” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980, p. 48).

Dissemos às crianças qual o *site* em que o vídeo estava disponível escrevendo, no quadro, o endereço eletrónico. Questionámos quem tinha conta de correio eletrónico (todas as crianças tinham acesso a computador mas algumas responderam que não tinham email). As crianças questionaram se tínhamos conta de utilizador nas redes sociais. Respondemos afirmativamente dando algumas indicações sobre os perigos e os cuidados a ter, ao utilizarem as redes sociais.

Após o diálogo, em grande grupo, pedimos que procedessem à leitura individual do texto apresentado no manual escolar de estudo do meio. Importa salientar que a utilização do manual escolar pressupõe que os professores devam também utilizar outras estratégias. Desta forma na nossa opinião o manual é um dos recursos a ser utilizado mas não deve ser o único. Tendo isto em consideração sempre que recorremos ao manual escolar, utilizámos também estratégias diversificadas de modo a proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Depois da leitura do texto, as crianças realizaram uma ficha de trabalho. A ficha de trabalho foi uma forma de avaliar se os conteúdos lecionados foram apreendidos pelas crianças. De seguida propusemos que representassem o sistema solar numa folha de desenho A4 (*vide* figura 30).



Figura 29 - Representação do sistema solar

Como se pode verificar na imagem as crianças transmitiram, através da arte, os conteúdos apreendidos (caraterísticas dos planetas, cores e dimensão). Abordámos, ainda, no decorrer da semana, na área do português, o livro “O Zé e as Estações” da autora Luísa Ducla Soares. Foi nossa intenção abordar as estações do ano decorrente dos conteúdos de estudo do meio. Antes da leitura, em voz alta, questionámos as crianças sobre a temática que lhes suscitava o título do livro, fazendo, também, referência à autora. Mostrámos uma fotografia da autora e escrevemos no quadro a biografia e alguma bibliografia da autora. As crianças copiaram para o caderno diário para ficarem com o registo.

O texto foi distribuído pelas crianças. Procedemos à leitura do mesmo pedindo-lhes que cada uma lesse uma frase do texto, pela ordem que estavam sentadas. As crianças repostaram de imediato, “*assim o texto chega ao fim e nós não lemos*”. Explicámos quando o texto terminasse a criança seguinte voltaria a ler do início. Após a leitura procedemos à sua interpretação oral, de modo a verificar se as crianças compreenderam o texto. Realizámos um acróstico. Para a sua concretização solicitámos às crianças que formassem pequenos grupos. “Antes de se utilizarem quaisquer técnicas de grupo numa situação de aprendizagem, o professor deve cuidadosamente ter em conta tanto o nível de motivação dos seus alunos como a natureza da tarefa” (Sprinthall, & Sprinthall, 1993, p. .517).

Foi proposto que no início de cada linha colocassem as letras do alfabeto de acordo com a sua ordem e que a partir daí construíssem o texto. Surgiram textos interessantes que foram lidos, em voz alta, pelos alunos (anexo 2).

De seguida foi realizada uma atividade de palavras cruzadas e sopa de letras (anexo 3). As crianças empenharam-se na realização da tarefa, estiveram concentradas e solicitaram a nossa colaboração para a realização da mesma.

Verificámos que as crianças se envolveram nas atividades, desempenhando um papel ativo, ao longo das tarefas que foram propostas.

Reflexão crítica final

Chegando ao final desta etapa, consideramos que a Prática de Ensino Supervisionada tem um papel de extrema importância na nossa formação enquanto futuros profissionais. “A formação de bons principiantes tem a ver acima de tudo com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso” (Perrenoud, 2002, p. 17).

Refletindo sobre a nossa ação, esta mostrou-se muito positiva. Foi uma experiência muito enriquecedora pois através do apoio de profissionais experientes pudemos melhorar as nossas práticas pedagógicas. No entanto, estamos conscientes de que ainda temos um longo caminho a percorrer. O “processo de tomada de consciência do professor assegura, não só a identificação dos fatores que contribuam para melhorar a intervenção pedagógica, mas também uma postura de auto conhecimento que favoreça o seu próprio desenvolvimento” (Mesquita, 2011, p. 89). Devemos por isso ter em consideração que o professor tem uma grande responsabilidade, pois “tem um papel que exige uma formação pedagógica e didáctica permanentes, de modo a que os esquemas conceptuais dirijam as práticas educativas” (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 115). No decorrer da nossa ação questionámo-nos muitas vezes se o *caminho* que estávamos a seguir seria a forma mais eficaz para concretizar os objetivos que pretendíamos alcançar. Se “esse questionamento não for metódico nem regular, não conduzirá necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças” (Perrenoud, 2002, p. 43), não surtirá o efeito desejado, o progresso no processo formativo.

O nosso objetivo não foi transmitir conteúdos, mas sim, apoiar as crianças a desenvolverem as aprendizagens fundamentais que serão

os pilares para o conhecimento, aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors et al, 1996, p. 77).

No decurso da prática educativa tivemos em conta alguns aspetos relacionados com a organização do ambiente educativo. Procurámos organizar o espaço físico de forma a promover as interações, a autonomia e a responsabilidade das crianças,

procurando favorecer oportunidades para uma aprendizagem participativa, pois “a complexidade das relações e interações vivifica os territórios educativos que se desenvolvem na organização interativa do espaço físico com os materiais pedagógicos” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 12).

Procurámos sempre atender às necessidades das crianças. No entanto esta situação, por vezes, tornou-se delicada, devido ao facto, do curto período de tempo facultado para a prática pedagógica, a este se aliava à nossa falta de experiência e falta de conhecimento sobre as necessidades e interesses individuais das crianças. “Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo” (ME/DEB, 1997, p. 25).

Como refere Arends (2008) é

necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e juízos críticos (p. 28).

Recorremos a técnicas e instrumentos de registo como, a observação direta das dinâmicas estabelecidas, grelhas de observação e de envolvimento e às produções das crianças.

Esta recolha de dados foi um ponto de apoio para a elaboração das planificações. Procurámos planificar experiências de aprendizagem significativas que levassem ao desenvolvimento de competências nas crianças.

No decurso de cada uma das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas sentimos a necessidade de recorrer a várias estratégias, pois tendo em conta que as crianças têm ritmos de aprendizagem diferentes, também as estratégias utilizadas devem ser diversificadas para irem ao encontro das necessidades de cada criança. Todos estes elementos fazem parte do currículo, que, “assume assim um duplo significado, é por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização a metodologia que se põe em marcha para o conseguir” (Roldão, 1999, p. 59)

Como refere Mesquita (2011) a “diversificação das estratégias é entendida como elemento de motivação para a aprendizagem das crianças, o que pressupõe

deslocar as metodologias de ensino de um processo mecânico para um processo ativo, procurando que os alunos (...) tenham aprendizagens significativas” (p. 88).

Procurámos trabalhar as áreas de conteúdo, de forma integrada. Tal como se expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, as “áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados” (ME/DEB, 1997, p. 48).

Das experiências de aprendizagem realizadas salienta-se que todas elas tiveram como objetivo, envolver as crianças em aprendizagens significativas. Foi nossa intencionalidade criar um conjunto de condições que facilitassem a construção social de aprendizagens, levando-as a desempenhar um papel ativo no seu processo de desenvolvimento bem como no desenvolvimento dos seus pares. Assumimos um papel de mediadora no sentido de apoiar as crianças nas suas iniciativas tendo como objetivo o seu desenvolvimento.

Considerações finais

Chegando ao final deste processo concluímos que existem inúmeros aspetos a ser melhorados para nos tornarmos profissionais capazes e competentes. A qualidade do ensino passa pela identificação das problemáticas e limitações sentidas no decorrer da prática pedagógica. “A abordagem reflexiva considera que os profissionais constroem e reconstruem o seu conhecimento no campo de acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas” (Alarcão, 2002, p. 219).

Refletindo sobre a nossa acção, toda ela teve como intenção a interação das crianças. Quanto à interação com a família e outros agentes da comunidade procurámos criar oportunidades de envolvimento. No entanto, pensamos que futuramente poderemos promover essas oportunidades de forma mais abrangente, levando os familiares das crianças a participar mais nas atividades propostas.

Para que fosse possível atingir estas metas foi essencial ter um conhecimento profundo sobre as crianças, sendo o período de observação muito importante para a recolha de dados. Neste período fizemos registos que se revelaram muito úteis no decorrer do processo formativo. Em concordância com Estrela (1994) “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p. 128).

Outro fator determinante foi o apoio da educadora e professora cooperante que no decurso da prática educativa e nas reflexões semanais, nos questionavam sobre a acção educativa em contexto permitindo uma reflexão permanente sobre a mesma.

A concepção de professor reflexivo, se bem que prevalente, não é isenta de questionamentos, até porque parece verificar-se uma apropriação do professor como prático reflexivo, entendido como alguém que analisa e se analisa na justificação, na finalização e até na eficácia do seu agir (Alarcão, & Roldão, 2009, p. 68).

Esta questão esteve sempre presente, no decorrer da nossa acção e deve ser uma preocupação pois o educador/professor deve ter em consideração que o sucesso das crianças depende das suas acções e que os primeiros anos de ensino são primordiais para

o sucesso. Como refere Mesquita (2011, citando Macedo, 2000) a competência do professor

é uma sequência completa de reações, de transformações que o indivíduo vai adquirindo e operacionalizando em diferentes contextos, mobilizando um conjunto de recursos cognitivos e afetivos, dentro de um contexto social, agindo na complexidade das situações para que a inércia e as rotinas não sejam situações de inadaptação ou inultrapassáveis (p.37).

Facto que se salienta na importância da continuidade educativa, pois o ensino pré-escolar é a etapa em que se devem criar “as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (ME/DEB, 1997, p.17) e se criem “condições necessárias para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte” (*idem*, 28). Neste sentido as experiências desenvolvidas com as crianças procuraram ir ao encontro destas orientações, de forma a estimular a vontade de aprender e o sentido de cooperação.

Todo o trabalho desenvolvido foi gratificante para nós, embora conscientes da necessidade de melhorar cada vez mais, no sentido de, proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas. In Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na formação de professores I - da sala à escola* (pp. 217-237). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2º ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, I. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill companies.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania. Renovação da Pedagogia*. Amarante: Ágora.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1º e do 2º ciclos do ensino básico- Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores,Lda.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, R. (2000). *Educar hoje-Ajudar a Aprender*. Lisboa: Lexicultural.
- Delors, J., et al, (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.

- Dewey, J. (2002). *A escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Elias, M., & Sanches, E. (2007). Freinet e a pedagogia - uma velha ideia muito atual. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 145-170). Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, C. C. (2002). *Horizontes da educação para a cidadania na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I- Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hohmann, M. (1996). A socialização na abordagem High/Scope. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp.14-25). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 37-63). Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - edições técnicas,Lda.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. (2008). O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Mesquita, C. (2007). *Educador de infância teorias e práticas*. Porto: Profedições.

- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar. Disponível em <http://.metasaprednizagem.mim-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Novo, R. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto-Criança: Um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado:construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Olmsted, P., & Jacobson, M. A. (1996). Obter a participação dos pais: Um esforço importante. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp.237-244). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove Estudos de Caso*. Lisboa: Porto Editora.

- Peixoto, E. (1995). *Aprendizagem de mestria e resolução de problemas*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pereira, Í. S., & al, e. (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia* (9ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.,
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., serrazina, l., Guimarães, H., & Breda, A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Reis, C., Dias, A. P., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., & Mota, I. (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (2003). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1994). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. d. (1995). *O estudo do meio no 1.º Ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de ensino o saber e o agir* (2ª ed.). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como tempo fundador*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Lda.
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didácticos . In C. Coll, E. Martins, T. Mauri, M. Mariana, J. Onrubia, I. Solé, et al., *O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 150-195). Lisboa: ASA Editores II.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

Legislação consultada

- Decreto Lei n.º 74/2006, Diário da República, I Série - A, de 24 de março, n.º 60 - Regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, Diário da República, I Série - A, de 30 de Agosto, n.º 201- Perfil Geral de Desempenho de Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, Diário da República, IIª Série - A, de 30 de agosto, n.º 201 - Perfil Específico de Desempenho de Educadores de Infância.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, Diário da República, 1ª Série - de 24 de março, n.º 60, Regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos.

Despacho n.º 15971/2012, Diário da República, 2ª Série, 14 de dezembro, nº242 – Metas Curriculares aplicáveis ao Currículo do Ensino Básico.

Lei nº 49/2005, Diário da República, I Série - A, de 30 de agosto, nº 166 – Segunda Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

Anexos