



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

**Tânia Sofia Santos Dinis Teixeira**

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

Orientado por

**Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro**

Bragança

2015



**Dedicatória**

*Aos meus pais*

*Ao meu irmão*

*Aos meus avós*



## **Agradecimentos**

No final desta etapa, passada a tantos quilómetros de casa, olho para trás e recordo os desânimos, as incertezas e a má-sorte que por vezes me acompanhou. No entanto, apesar de longo e nem sempre fácil, foi um percurso bastante enriquecedor. Enriqueci, por exemplo, no amor, na amizade e na forma de me dedicar ao que realmente importa na vida. E isso devo-o às pessoas que nunca me deixaram desistir nem baixar a cabeça, que tiveram sempre palavras de apoio e compreensão, encorajando-me pela positiva, e que sempre acreditaram e confiaram em mim.

Por isso, deixo aqui os meus agradecimentos:

Às crianças do Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico que me receberam de forma calorosa, alegraram os meus dias e que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto educadora/ professora.

À Professora Cooperante Adelaide Rodrigues, que me acolheu de forma afável e se mostrou sempre disponível a ajudar, aconselhar e criticar construtivamente.

Ao Instituto Politécnico de Bragança e a todos os professores que contribuíram para a minha formação.

À professora Maria do Céu, que sempre mostrou dedicação e preocupação e acreditou nas minhas capacidades, o que me motivou bastante.

Ao professor Luís Castanheira, pela compreensão, pelo encorajamento, pelos conselhos.

Ao Dário que, desde que entrou na minha vida, esteve em todos os momentos, de forma incondicional, ao meu lado, que sempre acreditou nas minhas capacidades, e sempre me apoiou e incentivou a continuar este meu percurso que se encontrava cada vez mais perto do fim.

Ao meu irmão – que, com muita pena minha, não acompanhei a maior parte do seu crescimento e desenvolvimento – pelo apoio e atenção prestados nos momentos mais difíceis, mesmo com tanto tempo e distância a separar-nos.

Aos meus pais e aos meus avós, por toda a educação que me deram até ao dia de hoje, por todo o apoio e palavras de encorajamento, por toda a atenção e credibilidade depositada em mim e pelos vários sacrifícios que fizeram ao longo de todo o processo. Sem eles nunca, de maneira alguma, concretizaria este sonho!

Um obrigada, muito sincero, a todos!



## **Resumo**

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em contexto Pré-Escolar as atividades foram desenvolvidas com um grupo de vinte e cinco crianças de cinco anos de idade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico com um grupo de vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade, a frequentar o 2.º ano de escolaridade. Ambas as instituições se situavam na cidade de Bragança, sendo que a instituição em que realizámos a PES em contexto de Pré-Escolar é de solidariedade social e a instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico é pública.

Na organização deste relatório apresentamos a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, desde a contextualização das instituições, a caracterização do espaço e dos materiais, a gestão do tempo, as interações e a caracterização dos grupos de crianças. As opções metodológicas das experiências de aprendizagem serão descritas e fundamentadas para dar sentido às mesmas que decorreram ao longo da PES, abrangendo e articulando variadas áreas de conteúdo.

Os objetivos a atingir com estas experiências direcionaram-se para perceber as necessidades e interesses das crianças, promover uma participação ativa dos grupos em que a aprendizagem por descoberta e ativa esteve presente, e contribuir na formação de cidadãos autónomos e respeitadores dos valores que orientam as suas ações diárias.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática de Ensino Supervisionada e Experiências de Aprendizagem.

## **Abstract**

This report was carried out under the Course of Supervised Teaching Practice (STP) integrated in the course of Master of Education Preschool education and the 1st cycle of basic education

The activities developed in Preschool context were developed with a twenty five children group with five years old and in the 1st cycle of basic education, this activity was made with a group of twenty one children aged between seven and nine years old, attend the 2nd grade. Both institutions are located in the city of Bragança, of which the institution that held the practice in Preschool context is private of social solidarity and Teaching of the 1st cycle of basic education is public.

In organization this report we present the characterization of the contexts in which developed the Supervised Teaching Practice, from the context of the institutions, will be presented the characterization of space and materials, time management , interactions and description of groups of children. The methodological options of the learning experiences are described and justified to give meaning to the same which took place along the STP, covering and linking various content areas.

The objectives to be achieved through these experiences is directed to understand the needs and interests of children, to promote the active participation of groups in which learning by discovery and active was present, and contribute to the formation autonomous and respectful citizens of the values that guide their daily actions.

**Keywords:** Education Pre-school, 1st cycle of basic education, Supervised Teaching Practice and Learning Experiences.

# Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract .....	vi
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Quadros .....	viii
Introdução .....	9
1. Caracterização dos contextos educativos .....	11
1.1. Contexto de Educação Pré-escolar .....	13
1.1.1. A instituição .....	13
1.1.2. O grupo de crianças.....	14
1.1.3. Organização do espaço e materiais pedagógicos.....	15
1.1.4. A gestão do tempo.....	16
1.1.5. As interações .....	17
1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
1.2.1. A instituição .....	18
1.2.2. O grupo de crianças.....	19
1.2.3. O espaço e o tempo .....	20
1.2.4. As interações .....	22
2. Fundamentação das opções educativas da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
3. Apresentação, descrição, análise e reflexão das experiências de ensino-aprendizagem .....	29
3.1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar .....	31
3.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: O Diogo Quer Ser Futebolista.....	31
3.1.2. Experiência de ensino-aprendizagem: O Sistema Solar.....	37
3.1.3. Experiência de ensino-aprendizagem: A História das Cinco Vogais .....	43
3.1.4. Reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	50
3.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	54
3.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: As Instituições .....	54
3.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: Um dia de construções .....	60
3.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem: Os Estados do Tempo.....	67

3.2.4. Reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	72
Reflexão final .....	76
Bibliografia .....	81

## Índice de Figuras

Figura 1: Capa do livro “O Diogo Quer Ser Futebolista” .....	32
Figura 2: Formação de palavras. ....	34
Figura 3: Formação de frases. ....	36
Figura 4: Sistema Solar. ....	39
Figura 5: Construção dos planetas. ....	42
Figura 6: Sistema solar construído pelas crianças. ....	43
Figura 7: Imagens para identificação de vogais. ....	45
Figura 8: Criação de padrões e sequências através do método de carimbagem. ....	46
Figura 9: Registo do padrão das pulseiras feitas pelas crianças. ....	46
Figura 10: Confeção de biscoitos. ....	48
Figura 11: Teatro de fantoches. ....	49
Figura 12: Registos gráficos dos fantoches. ....	50
Figura 13: Biscoitos confeccionados pelas crianças. ....	50
Figura 14: Texto coletivo sobre os bombeiros. ....	55
Figura 15: Trabalho realizado sobre instituições. ....	56
Figura 16: Cartões do jogo do loto das instituições. ....	57
Figura 17: Jogo virtual “Toupeiras da multiplicação”. ....	59
Figura 18: Jogo de tabuleiro. ....	59
Figura 19: Banda desenhada “Cédric na Estrada” .....	62
Figura 20: Construção de sinais de trânsito. ....	63
Figura 21: Dramatização de situações de estrada. ....	64
Figura 22: Construção de sólidos geométricos. ....	66
Figura 23: Imagem apresentada para descrição. ....	67
Figura 24: Quadro do tempo feito pelas crianças. ....	69
Figura 25: Quadro do tempo mensal para analisar. ....	69
Figura 26: Gráfico de barras construído pelas crianças. ....	71
Figura 27: Análise do gráfico de barras. ....	72

## Índice de Quadros

Quadro 1: Horário da turma. ....	21
----------------------------------	----

## **Introdução**

Este relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento pretendemos apresentar, descrever, fundamentar e refletir sobre as experiências de ensino-aprendizagem realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

De modo a concretizar estas experiências, baseamo-nos em alguns documentos oficiais. Na Educação Pré-Escolar recorremos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pois, estas, segundo o Ministério da Educação (1997), são consideradas

um ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas (p. 7).

Para planificarmos e orientarmos a nossa ação educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico recorremos ao programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao programa de estudo do meio do Ensino Básico, ao programa de português do Ensino Básico, às metas curriculares de português para o Ensino Básico, ao programa de matemática do Ensino Básico e às metas curriculares de matemática para o Ensino Básico.

Neste percurso tivemos a oportunidade de acompanhar um grupo de crianças de cinco anos de idade na EPE e um grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, no 1.º CEB. Note-se que os registos dos nomes das crianças que se apresentam ao longo do relatório são fictícios. A instituição, jardim-de-infância, de Educação Pré-escolar era IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e o estabelecimento do 1.º CEB pertencia a um Agrupamento de Escolas da rede pública. As duas instituições estavam situadas na zona urbana da cidade de Bragança. A ação educativa nos dois contextos realizou-se de segunda a quarta-feira num total de 360 horas.

Este relatório apresenta a seguinte estrutura: na primeira parte, a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada (as instituições, o grupo de crianças, a organização dos espaços e materiais, a gestão do tempo e as

interações entre criança-adulto e criança-criança. De seguida, fundamentámos as opções educativas e, por fim, a apresentação, descrição, análise, fundamentação e reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem. Num quarto ponto, apresentámos uma reflexão crítica acerca do percurso realizado ao longo da PES.

## **1. Caracterização dos contextos educativos**

*“A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.”*

Lucius Annaeus Sêneca



Neste ponto fazemos a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Primeiramente, apresentaremos o contexto da educação pré-escolar e, de seguida, o contexto de 1.º CEB. Esta caracterização abrange as instituições, o grupo de crianças, a organização dos espaços e materiais, a gestão do tempo e as interações.

## **1.1. Contexto de Educação Pré-escolar**

### **1.1.1. A instituição**

A instituição onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada situava-se num espaço urbano da cidade de Bragança. Esta instituição pode ser considerada de grande dimensão, visto que tem uma área com mais de 20.000m<sup>2</sup>. Neste espaço, pudemos encontrar o edifício principal, a igreja, as piscinas, o salão polivalente, a área de recreio e zonas verdes. Além do jardim-de-infância, existia ainda a creche e o espaço onde estão as instalações do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O edifício principal deste estabelecimento era composto por treze salas de atividades escolares, dispoindo de instalações e equipamentos em muito bom estado e apropriados ao conforto e segurança das crianças. Além dos WC's comuns, respetivamente de meninas e meninos, as salas de atividades da creche e do pré-escolar têm casa de banho incluída. Existiam, também, outras salas de apoio às atividades de enriquecimento curricular: educação física, música, inglês e informática.

No que toca ao espaço destinado ao contexto de jardim-de-infância, este era composto por três salas, destinadas às crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, respetivamente, um dormitório, um pátio interior com equipamento lúdico, uma sala de prolongamento<sup>1</sup> com televisão e DVD, uma sala de atividades de Expressão Plástica e outros dois WC's coletivos, respetivamente para meninos e meninas.

Existiam, ainda, espaços comuns que eram partilhados pelas crianças da creche, pelas crianças do jardim-de-infância e pelas crianças do 1.º CEB, e que eram os seguintes: polivalente, biblioteca/ludoteca, campo de futebol, piscinas, parque de areia, zonas verdes, instalações sanitárias interiores e exteriores, refeitório, cozinha e dois

---

<sup>1</sup> Sala onde as crianças permanecem depois do tempo letivo.

balneários de apoio ao serviço da cozinha/refeitório. Havia, também, a igreja, a secretaria, sala de direção com arquivo, um auditório e algumas salas de atendimento.

Como recursos humanos, esta instituição integrava uma diretora técnica/pedagógica, uma administradora, uma gestora de qualidade, uma cozinheira e auxiliar de cozinha. Na creche, estavam colocadas 3 educadoras, 4 auxiliares de ação educativa e uma auxiliar de serviços gerais. No pré-escolar estavam 3 educadoras, 3 auxiliares de ação educativa e 2 auxiliares de serviços gerais. No 1.º CEB haviam 4 professores e 1 auxiliar de serviços gerais.

O horário de funcionamento desta instituição era das 7:45 às 19:00, de segunda a sexta-feira, de 01 de setembro a 31 de julho. No decorrer do ano letivo este estabelecimento de ensino encerra nos dias 24 e 26 de dezembro, 31 de janeiro, quinta-feira santa e segunda-feira de Páscoa. O horário das atividades educativas era das 9:00 às 12:30 e das 14:00 às 16:30. Das 7:45 às 9:00 e das 16:30 às 19:00 era considerado espaço de apoio à família.

### **1.1.2. O grupo de crianças**

O grupo com quem tivemos oportunidade de realizar a PES tinha 5 anos de idade. Era constituído por vinte e cinco crianças, dez do sexo feminino e quinze do sexo masculino. De todas estas crianças, apenas uma frequentava o jardim-de-infância pela primeira vez. O grupo integrava uma criança com necessidades educativas especiais. Esta última era muito acarinhada e acompanhada pelos colegas.

Este era um grupo bastante dinâmico, alegre, meigo, espontâneo e muito humano. Partilhavam facilmente e voluntariamente as suas vivências e gostavam de dar sempre a sua opinião em qualquer situação, mostrando uma grande capacidade de comunicação. Contudo era um grupo falador e barulhento, e, por vezes, não foi fácil o controle do mesmo, havendo constantemente a necessidade de criar situações desafiadoras e dinâmicas, recorrendo a lenga-lengas, canções e perguntas de matemática ou português, algo que lhes despertava a atenção e que o deixava mais sereno.

Para manter a atenção destas crianças era imperativo abordar temas e atividades diferentes do habitual, uma vez que a sua curiosidade e vontade de aprender e descobrir era enorme. Era um grupo que participava ativamente em tudo o que lhes era proposto. Estas crianças trabalhavam bem tanto em grande como em pequeno grupo. Todavia, era

preferível colocá-los a fazer atividades em pequeno grupo, visto que facilmente se desconcentravam, gerando bastante barulho e confusão na sala de atividades. As características deste grupo de crianças obrigaram-nos a procurar atividades desafiantes que respondessem às suas necessidades formativas e favorecessem o seu envolvimento nestas atividades.

As áreas da sua preferência eram a casinha, os jogos e a expressão plástica. No entanto algumas mostravam um gosto especial pelas letras e números. Todas estas preferências eram observadas no tempo de brincarem livremente nas áreas.

### **1.1.3. Organização do espaço e materiais pedagógicos**

A sala de atividades tinha 50 m<sup>2</sup> e tinha uma forma retangular. A boa iluminação e um bom equipamento climático eram características deste espaço, pois tinha uma parede com duas grandes janelas, que lhe ocupavam quase todo o espaço e dispunha de aquecimento central.

A sala encontrava-se dividida por áreas de interesse das crianças: a área da casinha, a área da garagem e construções, a área da biblioteca, a área da escrita e expressão plástica e a área dos jogos. A área da casinha era uma das mais procuradas pelas crianças. Esta área continha um armário com roupa e acessórios, uma cama e muitos utensílios com os quais as crianças estavam familiarizadas nas suas casas. A área da garagem e construções incluía uma pista de carros, diversos carros e legos de diferentes tipos e dimensões. Na área da biblioteca podíamos encontrar vários livros de diversos tipos e temas. Na área da escrita eram disponibilizados afias, borrachas, tesouras, lápis de cera, marcadores, cola, cola branca, fita-cola, folhas brancas e um copo por criança com os respetivos lápis de cor e carvão. Na área dos jogos havia puzzles, conjuntos de encaixe cuisenaire, jogos de associação de imagens, jogos de memória, dominó, entre outros.

Quanto ao equipamento a sala tinha um armário embutido, à entrada, onde se encontravam os portefólios das crianças, o arquivo de material e onde se penduravam os casacos e mochilas das crianças. Tinha três mesas redondas rodeadas com oito cadeiras cada. Estas estavam adequadas à faixa etária das crianças. Junto à área da biblioteca existia uma outra mesa quadrada com duas cadeiras. Os jogos arrumavam-se num armário de prateleiras. O material de escrita e expressão plástica estavam em prateleiras

de tamanho médio e pequenas e onde se encontravam, também, os livros da área da biblioteca.

A organização dos móveis e materiais poderá contribuir para a fluidez de movimentos das crianças. E tal como referem as Orientações Curriculares (ME, 1997)

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p.37).

Em relação à decoração das paredes, estas tinham afixado o quadro do tempo, o quadro das presenças, o calendário, uma decoração alusiva ao tema do projeto e, ainda, um placard com fios e molas onde se expunham os trabalhos realizados pelas crianças.

#### **1.1.4. A gestão do tempo**

No que toca à rotina diária, esta era realizada a pensar nas necessidades e interesses manifestados pelas crianças, pois, como defente Hohmann & Weikart (2009), “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 224). A adoção de uma rotina diária permite a criação de hábitos, levando as crianças a distinguir os vários momentos do dia-a-dia e contribui para que possam tornar-se mais autónomas.

Neste sentido, regra geral, a organização do tempo, neste grupo de crianças, encontrava-se estruturada da seguinte forma:

07:45 – 9:00: tempo de acolhimento. Neste espaço de tempo, as crianças eram recebidas pelas auxiliares e brincavam no recreio interior até ao momento de irem para as respetivas salas.

9:00: tempo de diálogo em grande grupo. Neste momento cantava-se a música dos bons dias, fazia-se um pedido ou agradecimento a Jesus, rezava-se o pai-nosso e elegia-se o responsável do dia. Assinalava-se o dia do mês no calendário e a meteorologia, no quadro do tempo. Eram partilhadas novidades e vivências das crianças, pelas crianças.

9:15: tempo de atividades. Neste tempo eram desenvolvidas atividades relativas às diferentes áreas.

10:00: tempo do lanche e do recreio. As crianças lanchavam na sala de atividades. De seguida brincavam no recreio. Se as condições climatéricas fossem favoráveis, era utilizado o recreio exterior, caso contrário era utilizado o espaço interior.

11:00: tempo de atividades. Neste tempo eram desenvolvidas atividades relativas às diferentes áreas, à exceção da segunda-feira, em que este tempo era ocupado com atividades de expressão físico-motora.

12:20: tempo de higiene. Neste momento, as crianças dedicavam-se às suas necessidades fisiológicas e à sua higiene pessoal (lavar as mãos).

12:30 – 14:00: tempo de almoço e recreio. As crianças almoçavam no refeitório e seguiam para o recreio, onde eram vigiadas pelas auxiliares de educação.

14:00: tempo de diálogo em grande grupo. Neste momento, inicialmente cantava-se uma música e, de seguida partilhavam-se novidades e o que almoçou cada criança em casa.

14:15: tempo de atividades. Neste tempo eram desenvolvidas atividades relativas às diferentes áreas. Num segundo momento, as crianças brincavam livremente nas áreas.

15:50: tempo de higiene e marcação de presenças. As crianças lavavam as mãos, de forma ordeira, e afixavam o seu nome no quadro das presenças.

16:00: tempo do lanche e do recreio. As crianças lanchavam na sala de atividades. De seguida brincavam no recreio. Se as condições climatéricas fossem favoráveis, era utilizado o recreio exterior, caso contrário era utilizado o interior. Tinham, ainda, à disposição, a sala do prolongamento.

Todos os dias as crianças registavam o estado do tempo e o respetivo dia no calendário. Marcavam a sua presença, quando essa tarefa não ficava incumbida ao responsável do dia. Além da responsabilidade pelas presenças, esta criança tinha como missão chamar os colegas para fazer fila quando era para sair ou voltar para a sala, era o primeiro dessa fila e distribuía e guardava as mochilas dos colegas.

### **1.1.5. As interações**

A ação pedagógica baseou-se num clima de responsabilidade, respeito, cooperação e diálogo, de forma a promover interações positivas entre as crianças.

Procurou-se valorizar as interações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança. Em contexto pré-escolar é essencial que haja uma boa relação entre o educador e as crianças para que se possa perceber as suas necessidades e interesses. Também é indispensável a interação entre as crianças, de forma a torná-las mais aptas à partilha e à comunicação. Deste modo, o diálogo em grande grupo esteve presente duas a três vezes por dia. O último momento de diálogo em grande grupo acontecia quando o tempo de atividades não chegava ao limite e as crianças tinham a oportunidade de dizer o que aprenderam e o que mais e menos gostaram de fazer ao longo do dia. Nestes momentos de interação, o educador relembrava regras de comportamento a nível pessoal e social, atuando como um mediador na resolução de conflitos entre as crianças.

Ao longo da nossa prática, procurámos conhecer melhor as características individuais de cada criança, o seu nível de conhecimentos, as suas dificuldades e necessidades, no sentido de orientarmos a nossa ação educativa na procura de respostas às dificuldades e às suas necessidades, pois como refere Hohmann e Weikart (2011) “as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos” (p. 20).

## **1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.2.1. A instituição**

A instituição onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto do 1.º CEB era uma instituição da rede pública integrada num Agrupamento de Escolas, na cidade de Bragança. Situava-se numa zona próxima de alguns serviços públicos, como o Centro Regional de Segurança Social, os Bombeiros Voluntários, a Polícia de Segurança Pública (PSP) e a Câmara Municipal.

Este estabelecimento encontra-se em funcionamento desde o ano de 1995 com o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. A partir de 2007/2008 iniciou a atividade letiva também no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com o passar do tempo, tem havido algumas reestruturações, o que levou a que as instalações e equipamentos se tornassem mais acolhedores e proporcionassem melhores condições de aprendizagem às crianças que o frequentam.

O espaço destinado ao 1.º CEB era separado do espaço correspondente ao 2.º e 3.º CEB, e tinha dois pisos, tal como os outros dois ciclos de ensino. O piso 0 possuía duas casas de banho (uma masculina e uma feminina), uma unidade de intervenção especializada em multideficiência, a sala dos professores, duas salas de aula de 1.º e 2.º anos letivos, uma sala de apoio e outra de arrumos de materiais. Havia, ainda, o ATL (atividades de tempos livres) e a papelaria/reprografia. No piso 1, além de três salas vazias, podíamos encontrar uma sala de arrumos, uma de apoio e quatro salas de aula, respetivamente do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Neste piso existiam, ainda, uma sala de apoio destinada a crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto ao espaço exterior, este possuía uma caixa de areia com um parque infantil e um espaço em cimento onde as crianças, entre outro tipo de brincadeiras, realizavam alguns jogos.

Apesar do espaço de recreio destinado às crianças do 1.ºCEB se encontrar estrategicamente separado dos restantes níveis de ensino, existiam locais comuns com o 2.º e 3.º CEB. Eram eles: o refeitório, bar, ginásio, auditório, a biblioteca; a sala de música, o gabinete de apoio ao aluno (enfermaria) e o gabinete de psicologia.

O corpo docente relativo ao Ensino do 1.º CEB era constituído por uma professora de coordenação, seis professoras titulares, cinco professores de apoio e cinco professores responsáveis pelas atividades extracurriculares.

O horário de funcionamento da escola era das 7:45 às 19:00. O tempo letivo tinha a duração de cinco horas diárias e uma hora de atividades extra curriculares (expressão plástica, educação musical, ensino do inglês, atividade física e desportiva e educação moral e religiosa). Estas atividades letivas e extra-curriculares decorriam das 9:00 às 17:30. Antes e depois deste horário, as crianças que permaneciam na escola, ficavam à guarda do ATL.

### **1.2.2. O grupo de crianças**

O grupo de crianças com quem desenvolvemos a PES integrava o 2.º ano de escolaridade e era constituída por 21 crianças, sendo doze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Destes 21 alunos, três integravam a Educação Especial: um era portador de deficiência auditiva, necessitando do uso constante de próteses; outro portador de epilepsia pós-traumática e estrabismo e

o terceiro, que foi integrado na turma no início do ano letivo, tendo chegado de outro estabelecimento de ensino, tinha dificuldades a nível de linguagem. Havia, ainda, duas crianças que tinham Planeamento de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI)<sup>2</sup>.

Em relação à constituição do agregado familiar, dezassete eram formados por pai e mãe, uma criança vivia com a mãe e com a avó e três viviam em famílias monoparentais. De vinte e uma crianças, apenas três eram filhos únicos. A maioria dos pais dos alunos trabalhava por conta de outrem. Contudo, havia dez pais desempregados, sendo que dois eram pai e mãe da mesma criança. No que diz respeito às habilitações literárias, o percurso escolar das mães ficava-se, maioritariamente, pelo 9.º ano de escolaridade. Com o 12.º ano existiam quatro mães e dois pais. Com a licenciatura, quatro mães e um pai. Com mestrado e doutoramento, existia apenas um pai com cada uma das habilitações literárias e nenhuma mãe.

Esta era uma turma considerada heterogénea a todos os níveis, desde o comportamento ao desenvolvimento cognitivo, tendo em conta que havia crianças com imensas capacidades e outros que precisavam de apoio mais individualizado. Algumas crianças tinham um ritmo de trabalho bastante rápido e outras muito mais lentas e a precisar de apoio para finalizar os trabalhos. Havia, ainda, crianças com um bom poder de concentração e outros que se distraiam muito facilmente. As crianças deste grupo eram bastante faladoras, alegres, simpáticas mas era necessário saber motivá-las. Eram, no geral, participativas e um pouco competitivas.

### **1.2.3. O espaço e o tempo**

A sala de aula onde realizámos a PES tinha uma boa luminosidade, visto um dos lados ser todo envidraçado. Havia, ainda, uma porta que dava acesso ao exterior. Para atenuar, quando necessário, a grande intensidade de luz que entrava na sala, as janelas tinham estores manejáveis. De modo a manter um ambiente agradável, a sala estava equipada com aquecimento central e o teto era revestido a cortiça, para isolamento de barulhos do piso superior.

A sala de aula estava equipada com um quadro branco, quadro interativo, computador, impressora com fotocopiadora e scanner e um projetor. Havia ainda, um

---

<sup>2</sup> Planeamento de Acompanhamento Pedagógico Individual. Este acompanhamento é orientado por um professor destacado para tal e no 1ºCEB assenta-se nas áreas curriculares de português e de matemática.

quadro negro. No entanto, este era apenas utilizado para decoração ilustrativa das estações do ano. Tinha, também, um placard onde eram afixados todos os trabalhos realizados pelas crianças e alguns cartazes com informação útil sobre determinados conteúdos. Num dos cantos havia um armário que continha os dossiês das crianças, os cadernos da escola, materiais de escrita e expressões e materiais de apoio ao ensino e aprendizagem.

Além das onze mesas onde as crianças se sentavam diariamente, existia, ainda, uma mesa de apoio utilizada como secretária da professora, uma com o computador e a impressora, e duas para colocar os vários manuais escolares que ficavam na escola. Quanto à disposição das mesas (e também das crianças), esta foi alterada duas vezes como tentativa de controlar melhor o comportamento e o desenvolvimento cognitivo de cada um. Neste sentido, concordamos com Arends (1995) quando refere que “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p.95).

Passando à organização do tempo, o grupo de crianças tinha um horário pré-estabelecido. Era o seguinte:

Quadro 1:  
*Horário da turma*

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00/9:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:30/10:00					
10:00/10:30					
10:30/11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00/11:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática
11:30/12:00					
12:00/12:30					
12:30/14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00/14:30	Matemática	Português	Matemática	F.C.C	E.M.R
14:30/15:00			Apoio		
15:00/15:30	Intervalo	Intervalo	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Intervalo
15:30/16:00				Intervalo	Apoio
16:00/16:30	A.F.D	Educação Musical	Intervalo	Estudo do Meio	Expressão Plástica
16:30/17:00			Ensino do Inglês		
17:00/17:30					

A ordem para lecionar as áreas curriculares era flexível, pois, sempre que necessário, era ajustada a favor de uma melhor integração e interdisciplinaridade de

conteúdos e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem por parte das crianças. Apesar da flexibilidade, procurou-se sempre dedicar a cada área curricular, relativamente o mesmo número de horas, como estipulado no horário, pois o tempo deve ser “distribuído de forma racional e eficaz, respeitando o ritmo individual de cada aluno” (Borràs, 2001, p. 77).

#### **1.2.4. As interações**

As interações entre as crianças e entre as crianças e o adulto são imperativas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Esta foi uma turma que facilitou estas interações, tendo em conta que era participativa, encontrando-se sempre disponível para responder a questões colocadas pela professora, a discutir algum assunto sugerido, a realizar qualquer tarefa proposta e rapidamente se voluntariavam para ir ao quadro aquando da realização das atividades.

Uma vez que estas crianças eram bastante faladoras e dinâmicas, tentámos sempre negociar com elas por forma a motivá-las, solicitar a sua participação nas atividades no quadro, elogiar os bons resultados e o bom comportamento, sempre que se justificasse. Os alunos eram ouvidos quando se colocava em discussão algum tema e integravam-se as suas opiniões. Neste sentido, todos poderiam participar, sem esquecer que de forma ordeira. Deste modo, as crianças desenvolviam a sua compreensão sobre o mundo que as rodeia e a sua capacidade de discurso e comunicação, ganhando, assim, alguma autonomia. Nesta linha de pensamento foram ainda promovidas atividades em grupo, com o objetivo de desenvolver o respeito pelo outro, a interação com o outro e o respeito pelo espaço do outro.

Promovia-se a participação ativa no desenvolvimento das atividades, lembrando constantemente as regras e os comportamentos a ter dentro e fora da sala de aula, realizando experiências significativas, integradoras e socializadoras. Como referem Oliveira-Formosinho (2007) o “bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança na atividade e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p.24).

Apesar da competitividade presente no tempo de atividades, as crianças, no recreio, conviviam e brincavam todas umas com as outras, de forma muito cordial.

## **2. Fundamentação das opções educativas da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”*

Paulo Freire



Neste ponto apresentamos e fundamentamos as opções educativas da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas quais nos baseamos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Importa mencionar que os grandes apoios na planificação e concretização das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas foram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, os Programas do Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem/Curriculares, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, e tendo como objetivo um adequado acompanhamento das necessidades educativas das crianças, torna-se indispensável que o educador/docente renove constantemente a sua prática, de modo a não se limitar à transmissão de informação, mas sim a transformá-la em conhecimento significativo. Isso levou-nos a ter sempre em conta princípios pedagógicos que se enquadrassem numa pedagogia de participação em alternativa a uma pedagogia de transmissão.

Ao longo deste percurso tivemos a preocupação de envolver a criança no processo de ensino-aprendizagem, levando-a a participar ativamente em todas as atividades que levámos para a sala de aula. As experiências de ensino-aprendizagem “devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” (Taylor e Brickman, 1991, p. 3-4).

Na pedagogia por participação a criança é vista como indivíduo com direitos, pensante e competente, para o qual as experiências de ensino-aprendizagem devem ser pensadas de acordo com os interesses e motivações. Neste sentido, cabe ao educador “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (ME, 1997, p. 26), envolvendo-a, de forma sucessiva, no processo de construção do conhecimento.

Como referem Hohman e Weikart (2009) a aprendizagem pela ação implica que as crianças sejam

agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção (...), trabalham com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal e enquanto falam das suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras (p.22).

Nesta linha de pensamento a aprendizagem da criança deve basear-se na descoberta, passando pela experimentação, investigação, resolução de problemas e

cooperação, numa participação que implique “a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19). Neste tipo de pedagogia, o educador/professor organiza as atividades e os recursos indispensáveis à aquisição de saberes, permitindo uma aprendizagem ativa, promotora de sucesso. Entende-se, desta forma que “o papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15).

Ao invés, a pedagogia transmissiva centra-se nos saberes, onde o professor tem o papel de transmitir conhecimentos considerados necessários e imprescindíveis para a educação da criança. Deste modo, a ação centra-se no docente, reduzindo a participação da criança na construção de saberes, ficando apenas por receber e reproduzir os conteúdos. Esta pedagogia por transmissão

centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir (...) é um processo de simplificação centrado na regulamentação e no controle de práticas desligadas da interação com outros pólos (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17).

Neste modo de agir, a atitude das crianças é meramente receptiva do conteúdo transmitido, que passa a ser visto na forma de verdade absoluta. Não é esse o nosso modo de estar em sala de aula, sendo da mesma opinião que Ribeiro (2003) quando este nos diz que “a mera transmissão de conteúdo não estimula a aplicação e experimentação consciente do conhecimento em termos práticos, na vida quotidiana” (p. 75), descurando a relevância e a influência que uma aprendizagem ativa tem na formação de indivíduos autónomos, críticos e reflexivos.

Paulo Freire (2009) argumenta que ensinar não é

transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 12).

No jardim-de-infância onde realizamos a PES não segui nenhum modelo pedagógico específico, orientando a nossa ação pedagógica segundo linhas orientadoras

do Modelo High-Scope, Modelo Reggio Emília e o Movimento da Escola Moderna (MEM), recorrendo aos modelos e estratégias que pensámos serem os mais apropriados, em cada momento.

O Modelo High-Scope, como refere Mesquita-Pires (2007), “foi criado a partir da ligação estabelecida entre a teoria e a prática sendo que, deste modo, sofreu diversas alterações e remodelações no decorrer do processo da sua concepção” (p. 64). Este modelo alia-se a uma perspectiva de pedagogia participativa, pois representa “uma construção progressiva do conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 72). Formosinho (2013) refere, também, que as iniciativas e as decisões cabem à criança e ao educador, mas a ação do adulto nunca pode ser intrusiva à atividade da criança, não pode dirigi-la ou paralisá-la. Neste sentido, o principal objetivo está diretamente ligado com o desenvolvimento da autonomia da criança e com o seu desenvolvimento cognitivo.

Referindo-nos ao Modelo Reggio Emília, a criança é vista “como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p. 99). Segundo o mesmo autor, “procura-se promover as relações, as interações e a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo - as crianças, os professores, os pais - e a comunidade em geral” (Lino, 2013, p. 118). Neste modelo, o processo de ensino-aprendizagem deve centrar-se nos interesses e nas necessidades formativas das crianças, bem como no meio local onde se integram. “Um dos primeiros objectivos dos educadores de Reggio Emília é criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se sintam como em casa” (Malaguzzi citado por Lino, 2013, p. 101), proporcionando uma diversidade de experiências que vá ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses. Neste sentido, Rinaldi (1999) refere que

O desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso. Ocasionalmente, ele deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou de várias crianças (p. 117).

Deste modo, “acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2013, p. 98).

Quanto ao Movimento da Escola Moderna, segundo Niza (2013), “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por

analogia, essa estrutura de procedimentos para o modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 139). A escola é considerada “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” em que “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos” (Niza, 2013, p. 141).

Desta forma, a cooperação e a participação assumem um papel fundamental, uma vez que a partilha dos saberes suscitados pelas próprias crianças, atribui imediatamente um sentido aos mesmos, tal como a comunicação que funciona como “activadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falarem sobre as suas acções ou experiências” (Folque, 1999, p.6)

O educador/professor tem um papel ativo no processo de formação da criança e, tal como Folque (1999) afirma, deve “promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (p. 11).

Tivemos sempre presente estes modelos, não só com o objetivo de uma melhor aprendizagem por parte das crianças, mas para que houvesse uma maior harmonia na sala de aula.

### **3. Apresentação, descrição, análise e reflexão das experiências de ensino-aprendizagem**

*“A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer.”*

Albert Einstein



Neste ponto apresentamos as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Primeiramente descrevemos, analisamos e fundamentamos as atividades realizadas em Educação Pré-Escolar e de seguida as experiências de ensino-aprendizagem do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendemos apresentar de forma clara, os processos realizados e que estes sejam reveladores da aprendizagem realizada pelas crianças.

### **3.1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar**

De seguida são apresentadas, descritas, analisadas e fundamentadas três experiências de ensino-aprendizagem – *O Diogo Quer Ser Futebolista*, *O Sistema Solar* e *A História das Cinco Vogais* – que foram pensadas e concretizadas com o objetivo de integrar todas as áreas do conhecimento, tendo sempre presente as necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento social, emocional e intelectual. Foi visível o empenho e motivação nas crianças aquando a realização das atividades.

#### **3.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: O Diogo Quer Ser Futebolista**

De acordo com Sim-Sim, Silva, e Nunes (2008) “na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo” (p. 11). Neste sentido, a interação com vários indivíduos de variadas idades, etnias e lugares é fundamental, por isso, “adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 11).

Deste modo, consideramos importante realizar atividades diversas para que as crianças retenham mais facilmente as informações transmitidas ao grupo e, ainda, para que elas passem a contribuir para o seu desenvolvimento. Neste caso o principal objetivo era o progresso nas aprendizagens do grupo e a compreensão de alguns aspetos

essenciais, referentes à composição de palavras e frases trabalhando, entre outros aspetos, o reconto.

Esta experiência de ensino-aprendizagem teve início com a leitura da história “O Diogo Quer Ser Futebolista” (*vide* figura 1) de Francisco Fernandes. Durante a leitura, as ilustrações iam sendo mostradas às crianças, pois a curiosidade em ver as imagens correspondentes ao que estava a ser lido e ouvido, era grande. Esta técnica era utilizada sempre que se faziam leituras para o grande grupo.

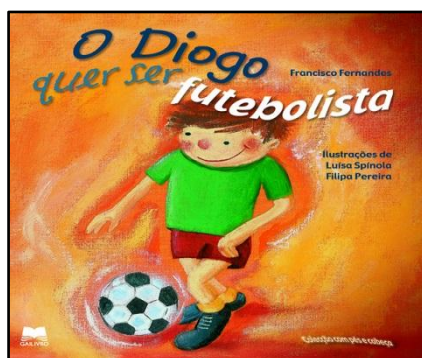


Figura 1. Capa do livro “O Diogo Quer Ser Futebolista”.

Segundo Manzano (1988) “quando se desperta na criança o interesse pela obra literária, oferece-se-lhe uma excelente base para o diálogo, a acção imaginativa e sensorial” (p. 39). Para tal, “é importante que as crianças possam ter acesso directo ao livro sempre que o desejarem. Assim poderão observar as imagens e o texto e estabelecer um contacto mais pessoal” (*idem*, pág. 9). É essencial ter presente uma das etapas de leitura, que passa por “ler e contar a história, mostrando bem o livro e cada uma das páginas, apresentar as ilustrações, chamar a atenção para pormenores engraçados a fim de prender a atenção das crianças e assegurar a compreensão da história” (*ibidem*, p. 12).

Ao terminar a leitura, seguiu-se um pequeno diálogo e reflexão acerca da história. Algumas das questões introdutórias colocadas às crianças foram: “Qual o título da história?”, “Qual o nome do autor?”, “Qual a editora do livro?”. Segundo Pontes e Barros (2007) “a análise dos elementos paratextuais do livro tem como principal objetivo através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajar a expressar as suas ideias e partilhar as suas experiências” (p. 71).

Ainda em momento de diálogo sobre a história, propusemos às crianças que estas recontassem a história. De início as crianças mostraram-se um pouco tímidas em participar, visto que cada uma tinha que completar a informação dada pelo colega que

tinha falado anteriormente. A ideia de concretizar esta tarefa desde modo surgiu com a necessidade de encontrar uma solução para as crianças mais desatentas e introvertidas se envolverem na tarefa, pois eram solicitadas a participar, na sua vez, não para repetir algo que já tenha sido referido mas para poderem dizer algo com sentido, seguindo a ideia do colega referida anteriormente. Pretendia-se, também, ajudar o grupo na compreensão do processo do reconto de uma história. De forma a auxiliar as crianças no que poderiam dizer na sua vez, usámos algumas expressões: *o quê?, quem?, a quem?, quando?, onde?, porquê?, como?*.

No processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interacção comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as actividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, nomeadamente ao nível da Compreensão e da Expressão oral (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 37).

Por esta razão devem ser integradas, pelo educador, situações ocorridas naturalmente em diálogo, de modo a que as crianças sejam estimuladas. Concordamos, assim, com Sim-Sim, Silva, e Nunes (2008) quando afirmam que “com a orientação do educador, as crianças deverão ser desafiadas a desenvolverem competências relevantes para o seu crescimento linguístico” (p. 37).

Após o reconto da história, demos início a uma outra atividade. Inicialmente foram apresentados, à vez, alguns cartões com pequenas palavras monossilábicas, constituídas por duas ou três letras, permitindo que as crianças se recordassem das vogais e consoantes e que pronunciassem a palavra apresentada. O grau de dificuldade aumentou quando começamos a apresentar palavras com duas sílabas. Contudo, as crianças, a determinado momento mostraram-se entusiasmadas, empenhadas e confiantes, conseguindo realizar, com sucesso, a leitura das sílabas apresentadas. De seguida demos início à formação de palavras, em que cada criança era portadora de um cartão que continha uma sílaba. A palavra pretendida era pronunciada pela educadora estagiária que, depois de o grupo fazer a divisão silábica, auxiliava na apresentação das respostas através do som emitido ao pronunciar cada uma das sílabas. Ao dar início à atividade, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

- *A palavra que eu quero que vocês formem é a palavra “bola”. Vamos, primeiro, dividi-la em “bocadinhos”.* (educadora estagiária)

- *Como?* (criança 1)

- *Com palmas, pode ser?* (educadora estagiária)
- *Sim! Já sei como é. Nós já fizemos isso algumas vezes. Vocês não se lembram?* (criança 2)
- *Pode haver uma ou duas difíceis mas eu posso tentar Sofia.* (criança 3)
- *Se tentarem já é um grande passo e eu fico feliz. Então e quem sabe dizer como se chamam esses “bocadinhos” em que vamos dividir a palavra?* (educadora estagiária)
- *Eu acho que são sílabas mas já não me lembro.* (criança 4)
- *Muito bem, são sílabas. E se juntarmos as sílabas formamos o quê?* (educadora estagiária)
- *Formamos palavras?!* (criança 2)
- *Exatamente. Então as palavras são formadas por...?* (educadora estagiária)
- *Sílabas!* (crianças)
- *Muito bem! Então vamos lá dividir a palavra “bola” e ver quantas sílabas tem.* (educadora estagiária)

(Nota de campo n.º 1 de 7 de abril de 2014)

Os autores Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que “as crianças em idade pré-escolar parecem conseguir um certo sucesso em tarefas que envolvem a síntese, a análise ou a detecção de sílabas comuns em diferentes palavras, apresentando, contudo, mais dificuldade numa tarefa que implica a supressão da unidade silábica” (p. 50). Os jogos de divisão silábica já não eram novidade na sala e, por isso, o grupo acompanhou mais facilmente a divisão silábica, a identificação destas e a formação das palavras, como se podem ver na figura 2.



Figura 2. Formação de palavras.

Entretanto, foi sugerida a construção de frases, utilizando a mesma metodologia. A reação das crianças foi positiva, pois não faltaram voluntários para participar na tarefa segurando ao pescoço os cartões correspondentes às palavras. “A promoção da tomada de consciência das unidades lexicais dentro das frases pode ser facilitada através de actividades onde é pedido às crianças para indicarem o número de palavras de enunciados orais ou escritos” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 62). A concretização de actividades como esta que envolvam a consciência linguística com incidência na consciência fonológica têm sido vantajosas na aprendizagem da leitura “tornando-se, assim, relevantes práticas pedagógicas que favoreçam a evolução, no nível pré-escolar, destas competências” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 66).

Alguns cartões continham palavras e outras imagens. Essas imagens foram pensadas para promover o envolvimento das crianças na realização da atividade, estimulando-as pois o grau de dificuldade aumentou. Para ajudar o grupo, a educadora estagiária ia dando algumas orientações, tal como podemos verificar de seguida:

- *A frase que vamos construir é “O Diogo viu uma bola”.* (educadora estagiária)
- *“Diogo” é a Matilde. É o menino da história na imagem.* (criança 1)
- *Muito bem observado. Mas vamos ver uma palavra de cada vez, por ordem, pode ser?* (educadora estagiária)
- *Sim, mas assim também já sabemos e quando for a palavra “Diogo” vai ser mais rápido porque já sabemos.* (criança 2)
- *Tudo bem. Então vamos lá ver qual é o primeiro cartão da frase. Não se esqueçam: “O Diogo viu uma bola”.* (educadora estagiária)
- *Essa é fácil.* (criança 1)
- *É a Francisca!* (crianças)
- *Muito bem! Como descobriram tão rápido?* (educadora estagiária)
- *Então porque é “O Diogo”. É só uma letra.* (criança 1)
- *Muito bem. Então o cartão que vem a seguir é o da Matilde, como já vimos há pouco. A palavra agora é “viu”. O primeiro cartão era fácil porque a palavra só tinha uma letra, o segundo vimos pela imagem, mas e agora?* (educadora estagiária)
- *Podemos ver pelas letras!* (criança 3)
- *Sim, dizemos a palavra, vemos com que letra começa e depois procuramos a palavra que a primeira letra seja essa.* (criança 1)

(Nota de campo n.º 2 de 7 de abril de 2014)

Deste modo realizou-se a atividade através da qual as crianças procuravam as palavras através de imagens, pelo seu tamanho ou pela sua letra inicial. (*vide* figura 3). Esteve sempre presente um ambiente de harmonia e interajuda entre as crianças, desde a divisão silábica à construção de palavras e frases. Assim, a “descodificação de diferentes códigos simbólicos pode também ser trabalhada na Educação Pré-Escolar; quer através do reconhecimento de símbolos convencionais, (...), quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição de palavras” (ME, 1997, p. 68).



*Figura 3.* Formação de frases.

Na atividade que se seguiu solicitamos as crianças a ilustrar, cada uma, uma parte da história lida anteriormente. Esta parte foi atribuída aleatoriamente. Antes de começarem a trabalhar, era-lhes lido o excerto atribuído. Segundo Bessa (1972), “quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera” (p. 13). Dito isto, o desenho não deve ser visto como um passatempo, pois “o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada (...). Depende do educador torná-la uma atividade educativa” (Silva, 1997, p.61).

Assim, à medida que as crianças concluíam a tarefa diziam uma frase descritiva da ilustração para que a educadora estagiária a registasse na mesma folha. No final, todos os desenhos foram expostos de acordo com a cronologia da história. A sequência foi feita com a colaboração das crianças. Devem ser proporcionadas às crianças “as oportunidades variadas de classificação e seriação (...) fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondente a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (Castro e Rodrigues, 2008, p. 11).

Na opinião de Dallabona e Mendes (2004)

a infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo (p. 107).

Esta inserção no mundo real através de brincadeiras passa pela utilização de objetos “do imaginário e do corpo, introduzindo os pequenos no mundo adulto através de suas imagens e representações” (Marquez, 2011, p. 4-5). Os exercícios escolhidos, segundo as crianças, são alguns dos que se realizam no mundo do futebol, o que motivou especialmente os meninos. Depois de estipulados os exercícios e as respectivas cores, o grupo organizou-se em equipas de quatro elementos.

Posteriormente seguiu-se a realização de um jogo, recorrendo a cartas de Uno. Em grande grupo atribuímos um exercício para cada cor:

Azul – pular, abrindo e fechando as pernas e, respetivamente, levantando e fechando os braços;

Verde – saltar, levantando do chão apenas o calcanhar;

Amarelo – fazer movimento de marcha;

Vermelho – dar toques numa bola imaginária;

O tempo máximo era 1 minuto e ganhava a equipa que permanecesse mais tempo em cada um dos exercícios. No fim, ganhava quem tivesse mais vitórias acumuladas.

Para terminar, cantámos e dançámos a música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, pois o “o ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical. Identificar e designar as diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a sua expressão motora à linguagem” (ME, 1997, p. 59).

### **3.1.2. Experiência de ensino-aprendizagem: O Sistema Solar**

A ideia de pôr em prática a experiência de ensino-aprendizagem *O Sistema Solar* surgiu após um diálogo com a educadora cooperante que deu a conhecer o desejo do grupo em trabalhar este tema. Esta abordagem teve como objetivos: dar a conhecer alguns conceitos importantes sobre o sistema solar e os seus planetas; contribuir para um melhor empenho no que toca à área de formação pessoal e social e desenvolver competências a nível das expressões físico-motora e plástica. Neste sentido, tentámos

estabelecer uma interligação entre as diferentes áreas de conteúdo. Tal como é referido nas OCEPE, “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação e experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.” (ME, 1997, p. 48).

Esta experiência de ensino-aprendizagem teve início no momento do acolhimento em que, após se cantar, em grande grupo, uma música e se fazer uma oração a Jesus, o grupo e a educadora estagiária mantiveram um diálogo no qual cada criança pôde partilhar as suas vivências do fim-de-semana.

- *Agora és tu, Sofia! O que mais gostaste?* (criança 1)
- *Uma das coisas que eu mais gostei de fazer no fim-de-semana foi ver um filme sobre o sistema solar.* (educadora estagiária)
- *Uau, que fixe! Também gostava.* (criança 2)
- *O sistema solar é sobre o sol não é?* (criança 3)
- *Também, mas não só.* (educadora estagiária)
- *E sobre os planetas.* (criança 4)

(Nota de campo n.º 3 de 5 de maio de 2014)

Posto isto, dirigimo-nos à sala onde tínhamos um computador, um quadro interativo e um projetor, onde foi reproduzido um vídeo acerca do sistema solar, abordando o número de planetas, a sua ordem e, ainda, algumas curiosidades e características. Durante a passagem deste vídeo todas as crianças, além de entusiasmadas, mantiveram-se atentas, pois este era um tema desejado pelas crianças há já algum tempo. Após a primeira representação foi feita uma pequena análise, em grande grupo, e eis que uma criança se pronuncia:

- *Mas falta o planeta Plutão aí!* (criança 1)
- *Pois é! Eu também conheço os planetas e falta, falta mesmo o Plutão.* (criança 2)
- *Isso é um assunto sobre o qual eu ia e vou falar convosco. Vocês até têm uma certa razão. Até há pouco tempo existia mais um planeta que se chamava Plutão, tal como vocês estão a dizer. Mas umas pessoas que estudam os planetas, estudaram melhor Plutão e viram que este planeta não tinha condições para ser um planeta.* (educadora estagiária)
- *Ah, já percebi.* (criança 2)

- *E porque é que não podia ser um planeta?* (criança 3)

- *Porque acharam que era pequeno e leve demais para ser considerado um planeta como os outros.* (educadora estagiária)

(Nota de campo n.º 4 de 5 de maio de 2014)

Terminada a análise e esclarecidas todas as dúvidas apresentadas, seguiu-se a visualização do vídeo pela segunda vez. Nesta fase, as crianças eram questionadas acerca do nome dos planetas à medida que cada um ia surgindo. No fim, com uma imagem do sistema solar (*vide* figura 4) projetada no quadro interativo, foram colocadas questões como *qual é o planeta mais próximo do sol?*, *qual o planeta mais longe do sol?*, *em que lugar se encontra o planeta Terra?*, *qual o maior e o menor planeta?* e *quantos são os planetas?*. Para responder a esta última questão, o vídeo foi reproduzido uma terceira e vez, apenas na parte da apresentação dos planetas, pois através daquelas imagens, o grupo reconheceria melhor o aspeto de cada um e, deste modo, além de ficarem a conhecer o número dos planetas, começavam também a ter uma noção da ordem, pela qual estes surgiam.

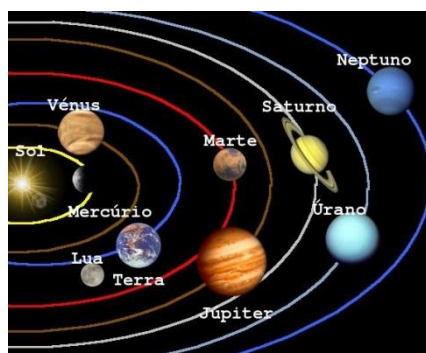


Figura 4. Sistema Solar.

Com um grupo de crianças com excesso de energia torna-se essencial encontrar estratégias que serene comportamentos. Para tal, e porque era o dia da semana destinado à expressão motora, dirigimo-nos ao salão polivalente para a realização da mesma. A educação física “assume um valor inquestionável, reconhecimento que se manifesta quer quanto às competências que se querem ampliadas, quer quanto ao processo de vivência e fruição que se pretende proporcionar” (Condessa, 2009, p. 38).

É importante trabalhar a expressão motora, tendo em conta que “o corpo da criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento

de todo o processo de aprendizagem” (ME, 1997, p. 58). Após um pequeno tempo de aquecimento, em que as crianças deram uma volta ao salão polivalente a saltitar pelo espaço, realizaram alguns movimentos, aos quais se seguiram duas atividades.

A primeira atividade dividiu-se em três fases. Inicialmente, encontravam-se oito arcos espalhados pelo ginásio, cada um com a imagem de um planeta e o número ordinal correspondente à sua posição em relação ao sol. Numa segunda fase, junto aos arcos apenas se encontrava a imagem de cada um dos planetas. Na terceira fase somente os números de 1 a 8 se encontravam junto dos arcos. A cada três crianças era atribuído um planeta e, ao apitar, os grupos paravam de correr livremente pelo espaço e dirigiam-se rapidamente ao arco correto. Quando já estavam todos posicionados, cada grupo, na sua vez, dizia em voz alta o nome do seu planeta. No fim, os grupos trocavam de planeta e repetia-se o processo. Na última fase, em que apenas havia números junto aos arcos, as crianças formaram um só grupo e, ao sinal do apito tinham que ouvir o nome do planeta citado pela educadora estagiária e dirigir-se ao respetivo arco.

Uma boa educação em ciências traduz-se pelo conhecimento adquirido de forma despercebida, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade crítica e comunicativa da criança. Logo, “a área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo e compreender o porquê” (ME, 1997, p. 79). A segunda atividade surgiu da vontade e desejo que as crianças mostravam há algum tempo em subir os espaldares. Depois de organizados por oito grupos, todos com nomes de planetas, uma criança de cada grupo tinha que, ao sinal do apito, correr a partir de um ponto de partida pré-definido e, ao segundo toque, continuar mas ao “pé coxinho”. Chegando aos espaldares, cada uma tinha que subir, descer e voltar ao ponto inicial, onde se encontravam os restantes elementos da equipa. Só aí o próximo colega poderia avançar.

Para terminar passou-se ao relaxamento. Com uma música instrumental de fundo, as crianças mantiveram-se deitadas no chão e de olhos fechados, por forma a que saíssem mais calmas e relaxadas.

Posteriormente, já na sala de atividades, depois de organizados em roda, observámos uma imagem exposta representativa do sistema solar, ao que, entusiasmado, um menino diz “*fixe, o sistema solar!*”.

Questionámos as crianças sobre as atividades que gostariam de realizar sobre este tema. A resposta foi imediata e, em simultâneo, responderam: a construção do sistema solar.

- *Então e como podemos fazer isso?* (educadora estagiária)
- *Podemos fazer em cartolina.* (criança 1)
- *Não, isso não tem piada nenhuma.* (criança 2)
- *E se fizéssemos com balões? São redondos e tudo.* (criança 3)
- *Essa ideia é mais fixe. E vai ficar parecido com os planetas verdadeiros!*  
(criança 2)
- *Muito bem, já temos duas ideias. Alguém tem mais alguma?* (educadora estagiária)
- *Não!* (crianças)
- *Então vamos votar, ganha a ideia que tiver mais votos. Que dizem?* (educadora estagiária)
- *Não, eu já não quero a minha ideia. A outra é mais divertida e vai ficar mais bonito.* (criança 1)
- *Então todos estão de acordo que seja com balões?* (educadora estagiária)
- *Sim!* (crianças)
- *Mas não é só encher balões.* (criança 4)
- *Pois é! Temos que colar papel por cima e deixar secar.* (crianças)
- *Sim, com cola branca e pinças.* (criança 3)
- *Muito bem. Vamos construir os planetas assim, como dizem.* (educadora estagiária)

(Nota de campo n.º 5 de 5 de maio de 2014)

Apesar de a expressão plástica ser uma área que facilmente agrada às crianças, o desenho, por ser sistematicamente utilizado, nem sempre é a primeira escolha do grupo. Deste modo “as atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (ME, 1997, p. 61). É importante que as crianças sintam que as suas opiniões e vontades são valorizadas e respeitadas, pois aumenta a sua segurança e autonomia. É importante deixá-las sentir que tomam decisões, pois

Um ambiente restritivo demais cria obstáculos para a tendência natural à autoconfiança e à auto-afirmação. Uma criança impedida de pôr à prova suas capacidades pode aprender a duvidar de si mesma. Mas a liberdade excessiva talvez assuste a criança que, consciente de suas próprias limitações, há de sentir-se conquentemente desprotegida (Manning, 1977, p. 69).

De seguida, enquanto algumas crianças estavam nas mesas a realizar a atividade, outras estavam a brincar nas áreas. As crianças iam trocando de lugar, de modo a que a totalidade do grupo tivesse oportunidade de participação na tarefa. As crianças, em pares, tinham de cobrir nove balões (oito planetas e o sol) com papel de cozinha e cola branca. É importante “valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor” (ME, 1997, p. 61)

Após o enchimento e revestimento dos balões (*vide* figura 5) todas as crianças se mostraram entusiasmadas, alegres e satisfeitas com o seu trabalho. Com a realização desta tarefa podemos observar que nos trabalhos realizados em grupo, além de as crianças se sentirem valorizadas, estas ainda alicerçam as relações entre si, pois “a interacção das crianças durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” (ME, 1997, p. 61).

Após a realização das figuras dos planetas e do sol, procedeu-se à sua pintura com guache.



Figura 5. Construção dos planetas.

Durante a pintura as crianças mostravam-se motivadas, empenhadas e felizes pelo seu progresso até ao momento e, ainda, ansiosas por poder ver o resultado final deste projeto, tão desejado. Já com os balões pintados e secos, tentámos encontrar o melhor local na sala para expôr a representação do sistema solar. Foi decidido pelo grupo suspender os planetas na iluminação da sala, em linha reta (*vide* figura 6).



Figura 6. Sistema solar construído pelas crianças.

As OCEPE (ME, 1997) referem que

recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido (p. 62).

As atividades com resultado tridimensional, e que são expostas, levam a criança a sentir-se valorizada pelo seu trabalho e motivada para aprender mais, pois toda a comunidade escolar pode observar, admirar e elogiar. E assim foi, desta forma, o grupo mostrou-se bastante feliz e orgulhoso do seu trabalho.

### 3.1.3. Experiência de ensino-aprendizagem: A História das Cinco Vogais

Nesta experiência de ensino-aprendizagem o principal objetivo foi levar as crianças a consolidar as aprendizagens que tinham vindo a adquirir nos últimos tempos (vogais e padrões).

Iniciámos com a leitura de uma história, reconhecendo que “para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir como ponto de partida para explorações e pesquisa” (Mata, 2008, p. 79). A história selecionada para ler e explorar foi “A História das Cinco Vogais” de Luísa Ducla Soares.

À medida que líamos a história mostrávamos as imagens ao grupo de modo a que as crianças pudessem acompanhar a sequência de acontecimentos, numa relação texto/imagem. Com isto, era notório o seu interesse e o deslumbramento das crianças pois, além da criatividade da história, as ilustrações eram apelativas, servindo como reforço do texto. Como afirma Azevedo (2006) “para um leitor pouco experiente, a componente icónica fornece-lhe um conjunto de pistas que, em larga medida, o auxiliam a organizar a informação e a fertilizar o imaginário, permitindo-lhe conhecer

determinadas representações culturalmente codificadas, como aquilo que são, por exemplo, os ogres, os duendes, a bruxa ou o dragão” (p.13). Após a leitura, as crianças fizeram alguns comentários, mostrando empatia pela narrativa:

- *Foi mesmo engraçada a história!* (criança 1)
- *E as letras do livro são mesmo fixes.* (criança 2)
- *Pois é, às cores!* (criança 3)
- *Por falar em letras, de que letras fala a história?* (educadora estagiária)
- *Do a, e, i, o, u.* (criança 4)
- *E o a, e, i, o, u são...?* (educadora estagiária)
- *Vogais!* (crianças)
- *Podemos cantar outra vez a música delas?* (criança 1)
- *Sim!! Deixa Sofia.* (crianças)

(Nota de campo n.º 6 de 9 de junho de 2014)

Com o objetivo de aperfeiçoar a comunicação oral, estabeleciam-se diálogos orientados acerca das histórias lidas. Promover o diálogo na EPE é essencial pois, momentos como estes ajudam no desenvolvimento do discurso, tornando-o mais elaborado. Podemos, assim, concordar com Sim-Sim (1998) quando refere que “através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação, usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento” (p. 19). A autora refere, também, que a utilização da linguagem passa por um processo continuado, pois a criança desenvolve a linguagem ao falar.

Em contexto pré-escolar é também importante realizar atividades relacionadas com a matemática no que toca a algumas noções, às suas funções e ao seu papel na estruturação do pensamento, pois esta área curricular faz parte de muitos momentos do dia-a-dia, estando presente em praticamente todas as tarefas. Assim, as noções matemáticas são construídas através das experiências e vivências das crianças e, por esse motivo, tal como se afirma nas OCEPE, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997, p.73). Neste sentido, foram apresentados três cartões, nos quais as crianças identificaram imediatamente as vogais *a, e, i*, apesar de estarem representadas de uma forma pouco convencional, tal como podemos observar na figura que se seguem.

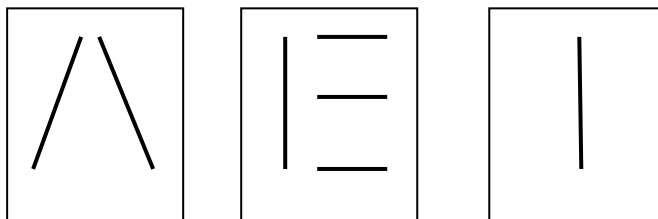
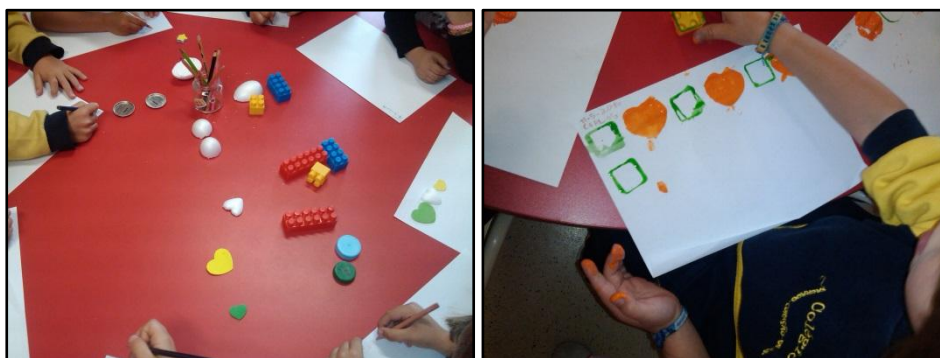


Figura 7. Imagens para identificação de vogais.

Foi proposto ao grupo que representasse as imagens, utilizando o próprio corpo. As crianças mostraram-se recetivas à ideia e rapidamente se disponibilizaram a participar ativamente na atividade. Enquanto se dispunham, na posição respetiva, formando as figuras apresentadas, uma criança que esperava a sua vez pronunciou-se: “*estamos a fazer uma sequência, já reparaste Sofia?*”. Posto isto, no fim de cada uma das sequências, estas eram registadas no quadro preto para que o grupo tivesse a noção do que foi realizado, reforçando a ideia de que é necessário ter em conta regras lógicas para a formação de sequências. Concordamos, assim, com a ideia descrita nas OCEPE (ME, 1997) referindo que neste tipo de atividades o papel do educador é fundamental, devendo proporcionar e auxiliar “a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (p.74).

Posteriormente, dando continuidade às atividades, as crianças criaram padrões através do método de carimbagem. Segundo Barros e Palhares (1997) uma das formas possíveis de desenvolver os padrões na EPE é “propor às crianças que desenvolvam padrões da sua própria imaginação” (p. 34). Para a concretização da atividade, estavam à disposição das crianças alguns objetos, como legos, tampas, formas em feltro (corações, estrelas, entre outras), o que de imediato entusiasmou as crianças.

Enquanto realizavam a atividade as crianças mostravam-se empenhadas em fazer um bom trabalho e em mantê-lo apresentável e “*bonito*” (*vide* figura 8). Era, também, visível a sensação de liberdade e entusiasmo, pois estavam a explorar uma grande diversidade de materiais desde objetos, carimbos e tintas de diferentes cores. É importante proporcionar este tipo de atividades pois estimula o ato criativo e expressivo das crianças, contribuindo para um desenvolvimento harmonioso da criança.



*Figura 8. Criação de padrões e sequências através do método de carimbagem.*

Dando continuação ao tema sequências e padrões, prosseguimos para a construção de pulseiras, uma atividade desejada e pedida pelo grupo em geral. As crianças, sentadas à volta das mesas, tinham um conjunto de missangas com variadas cores e formas. O objetivo era cada criança criar a sua pulseira com um determinado padrão.

Além dos diferentes ritmos de trabalho – e porque esta era uma atividade de desenvolvimento da motricidade – a maior dificuldade para alguns estava na organização dos materiais e realização das peças. Este problema foi solucionado por iniciativa das próprias crianças, quando uma que já tinha terminado ofereceu ajuda a um colega da sua mesa de trabalho. À medida que as pulseiras ficavam completas, havia a preocupação de saber se haveria alguém com dificuldades. É de louvar e realçar esta interajuda, uma vez que ao desenvolver uma atividade da iniciativa das crianças, estas ficam mais dispostas tanto para ajudar como para criar estratégias de resolução de problemas. Segundo as Orientações Curriculares (ME, 1997) é importante que o educador “permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo” (p. 78). É importante que sejam criadas situações problemáticas em todas as áreas e domínios.

No fim, cada criança fez o registo do padrão da sua pulseira.



*Figura 9. Registo do padrão das pulseiras feitas pelas crianças.*

No dia seguinte, voltando a trabalhar as vogais e a motricidade fina, a área do Conhecimento do Mundo e o saber-estar aquando da realização de atividades em grande grupo. Foi pensada uma atividade que consistia na confeção de biscoitos.

Apresentámos um conjunto de ingredientes culinários, do qual faziam parte, farinha, açúcar, ovos, fermento, chocolate em pó, manteiga e leite. Após reconhecerem e nomearem cada um dos ingredientes, a educadora estagiária questionou as crianças sobre o que se poderia fazer com tudo aquilo, ao que o grupo respondeu de forma unânime “*um bolo*”. Prosseguimos com o diálogo e as crianças perguntavam para que serviam as latinhas que estavam em cima da mesa. E uma criança referiu de imediato:

- *São forminhas!* (criança 1)

- *São as vogais!* (criança 2)

- *Então e o que é que podemos fazer com estes ingredientes todos e as forminhas em forma de vogais?* (educadora estagiária)

- *Um bolo não pode ser, senão ficava muito pequenino.* (criança 3)

- *Podem ser bolachas?!* (criança 2)

- *Em forma de letras.* (criança 4)

(Nota de campo n.º 7 de 11 de junho de 2014)

Dito isto, apresentámos a receita, as medidas e os procedimentos. Devido ao entusiasmo presente na sala e de modo a que todos pudessem participar na confeção dos biscoitos, o grupo foi dividido em dois e ficou acordado que cada um teria uma função desde que respeitasse as tarefas dos colegas. Após a adição dos ingredientes as crianças eram questionadas sobre qual seria o próximo a ser adicionado e a respetiva quantidade, criando, desta forma, uma familiarização com o código escrito, tendo em conta que nos fizemos sempre acompanhar pela receita.

Ao longo desta atividade, as crianças puderam observar as alterações (cor, textura, cheiro) a cada vez que se acrescentava um ingrediente, despertando os órgãos dos sentidos, como a visão, o tato, o olfato e o paladar. Este último porque, além de observarem, cheirarem e amassarem, a pedido de algumas crianças, a massa ia também sendo degustada. A elaboração da receita levou, ainda, as crianças a fazer cálculos e comparações entre quantidades (mais, menos, igual), contribuindo, ainda, para o desenvolvimento de raciocínio e da noção de número.

Assim sendo, esta atividade permitiu

reconhecer objectos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais – a forma como as coisas soam, aquilo que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas – é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos (Hohmann e Weikart, 2009, p. 543).



Figura 10. Confeção de biscoitos.

Após a massa se encontrar com a textura ideal e já nas formas em forma de vogais, dirigimo-nos a uma sala onde havia um mini forno onde colocámos o tabuleiro a cozer os biscoitos. Enquanto aguardávamos a sua cozedura, as crianças completaram com imagens a receita confeccionada. Mais tarde foi plastificada e exposta na área da casinha.

Já no período da tarde, depois de conversarmos acerca da atividade anterior, propusemos às crianças que dissessem palavras que iniciassem pelas vogais pronunciadas pela educadora estagiária. De seguida foram apresentados alguns fantoches, aos quais teriam de ser dados nomes e cada um tinha de começar com uma vogal diferente. De forma unânime, o grupo decidiu batizar os fantoches de Ana, Eduardo, Igor e Olga.

Tendo em conta que a “diversificação da motivação, métodos e estratégias é essencial para não se cair na rotina das práticas pedagógicas” (Marques, 1988, p.35), foi proposta a criação de uma história que mais tarde, seria representada num teatro de fantoches. Ao propor às crianças que criem os seus próprios textos, apesar de ainda não

estarem alfabetizadas, promovemos o gosto pela escrita e estimulamos a oralidade, permitindo uma progressão linguística. As crianças expressavam-se oralmente e nós registávamos. Deste modo, “ouvir e observar o que a criança diz é o meio mais eficaz para compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem em qualquer criança” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 14). Apesar de lúdicas, segundo Sim-Sim (2010) “estas atividades não podem ser confundidas com simples momentos verbais deixados à informalidade da comunicação. Há que fazer deles verdadeiros tempos de crescimento para todas as crianças, permitindo que cada uma participe e progrida linguisticamente” (p. 115). Neste sentido, é fundamental levar a criança a participar e a aprender sem perder a espontaneidade, ou seja, promover atividades em que a criança esteja motivada a realizá-las.

Todas as crianças participaram entusiasmadas e respeitosamente na produção da história, partilhando as suas ideias, respeitando as dos colegas e desenvolvendo o diálogo. A educadora estagiária teve o papel de anotar as ideias e escrever a narrativa pensada pelo grupo.

Mais tarde, passámos à representação da história. Devido a uma inesperada indisponibilidade da Casinha dos Fantoches, as próprias crianças, com vontade de levar avante a realização do teatro de fantoches, rapidamente encontraram uma solução (*vide* figura 11). Todos se sentiram ainda mais orgulhosos e valorizados pelas suas ideias e pelo seu trabalho.



Figura 11. Teatro de fantoches.

Após a representação, as crianças puderam fazer um registo, ao seu gosto, acerca da história com recurso a jornais. Atividades como “o desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na Educação Pré-Escolar” (ME, 1997, p.61). Os resultados finais foram surpreendentes e, mais uma vez, expostos na parede da sala (*vide* figura 12).



Figura 12. Registos gráficos dos fantoches.

Seguiu-se o lanche onde, finalmente, pudemos provar os biscoitos confeccionados anteriormente (*vide* figura 13).



Figura 13. Biscoitos confeccionados pelas crianças.

Esta experiência de ensino-aprendizagem foi pensada não só na sequência de uma divertida abordagem dos temas, mas também de modo a motivar as crianças, levando-as a aprender brincando. Foi visível o entusiasmo do grupo e uma maior empatia das crianças por cada um dos temas.

### 3.1.4. Reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

As experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto pré-escolar surgiram, como já referimos, das necessidades e interesses das crianças no dia-a-dia e dos temas que eram sugeridos pela educadora na semana anterior, aquando da reunião semanal na qual também se refletia acerca das atividades realizadas nessa semana. Além

destes aspetos, ao concebermos a prática educativa, tivemos em conta, ainda, as rotinas e hábitos das crianças, as características e organização da sala de atividades, o material disponível e a promoção de uma participação ativa da criança. Estes eram os pontos fulcrais em que nos centrávamos para planificar aprendizagens diversificadas e significativas.

É essencial que o educador saiba planejar situações de aprendizagem desafiadoras, estimulantes, não descurando as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação. Neste sentido Mesquita-Pires (2007) afirma que a planificação na EPE deve ser “flexível, sequencial e transversal” (p. 178). Pois, tal como as Orientações Curriculares (ME, 1997) referem,

se a criança aprende a partir da ação, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de atividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo próprio, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender (p.47-48).

Assim sendo foi constantemente incitado o contacto da criança consigo mesma, com os outros e com materiais diversos, não descurando a promoção de experiências educativas significativas para as crianças tanto a nível emocional, social, como intelectual.

As atividades realizadas ao longo da PES partiam sempre de um momento de diálogo em grande grupo, com as crianças dispostas em roda. Como se argumenta nas OCEPE (ME, 1997),

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

Estes momentos de diálogo estavam diretamente ligados com a área da Formação Pessoal e Social que é considerada uma área integradora que abrange todas as outras áreas, contribuindo para “promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (ME, 1997, p. 51). Tivemos em atenção o espírito crítico das crianças e as regras de convivência social, que tinham que ser respeitadas por todos. Deste modo esta área esteve presente em todas as atividades propostas levando a criança a partilhar, cooperar e respeitar os outros.

Posteriormente, era lida uma história ou visualizado um vídeo, a partir dos quais abordávamos as diferentes áreas e domínios. Algumas das histórias lidas, além das

referidas na descrição das experiências de ensino-aprendizagem, foram *Pássaro da Alma*, de Michal Snunit, *Miminhos, Miminhos*, de Kathie Fagundes e Mélanie Florian, *A Felicidade das Borboletas*, de Patrícia Engel Secco, *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguilar, e *O Veado Florido*, de António Torrado. As concepções e representações das crianças sobre a linguagem, não dependem apenas do fator social. De acordo com Alves Martins e Santos (2005), estas aprendizagens “variam em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem directamente com as crianças” (p. 59). Além de se criarem relações afetivas com as histórias, a leitura destas e a exploração dos livros beneficiam, noutros aspetos, o desenvolvimento das crianças, pois, citando Sequeira (2000):

o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do individuo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança (p. 70).

Ainda no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foram desenvolvidas actividades de grafo-motricidade, centrando-nos nas vogais, de modo a preparar as crianças para a transição entre o jardim-de-infância e o 1.º ano de escolaridade. Concordando com Ferreira, citado por Alves Martins & Niza (1998) que nos diz que “hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola de 1.º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita” (p. 48). As crianças tinham que escrever, nos seus registos gráficos, o seu nome e a data e construíram, ainda, um pictograma com vogais.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, desenvolvemos actividades experimentais, como a coloração de cravos; realizamos a comemoração de alguns dias do calendário, de modo a que as crianças percebessem o significado de cada um e concretizamos actividades de identificação e reconhecimento de sons de animais e do ambiente. Esta área enraíza-se na curiosidade das crianças e no seu desejo de saber e compreender o porquê, que deverá ser “fomentada e alargada com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (ME, 1997, p. 79). Esta era a área preferencial das crianças.

Outras áreas que eram do gosto das crianças era a área de expressão e comunicação, no domínio das expressões físico-motora, dramática, plástica e musical. No que se refere ao domínio das expressões, importa referir que estas deverão fornecer

“suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos” (ME, 1997, p. 56). Neste âmbito, as músicas estiveram sempre presentes na rotina diária do grupo. Segundo as OCEPE (ME, 1997) “cantar é uma atividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes ritmos” (p. 64). Os jogos também foram muito utilizados em que as crianças teriam de usar o movimento do corpo, como percursos com obstáculos e cartas, e todas as segundas-feiras dedicávamos um período da manhã para atividades de expressão motora. As OCEPE (ME, 1997) referem que

Todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem. Permitem igualmente que vá tomando consciência de condições essenciais para uma vida saudável, o que se relaciona com a educação para a saúde (p. 59).

No que se refere à expressão plástica desenvolvemos atividades como a construção de um relógio, a elaboração de flores com pauzinhos e cartolina, para oferecer a Nossa Sr.<sup>a</sup> de Fátima, no dia 13 de maio; a elaboração de borboletas com rolos de papel higiénico e a carimbagem com recurso a objetos e alimentos. Segundo as OCEPE, “as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica”, o que “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora” (ME, 1997, p. 61). A expressão dramática não foi tão abordada. Contudo, além do teatro de fantoches, foram realizados alguns jogos de mímica.

O domínio da matemática foi posto em concursos de equipa, em que as perguntas se baseavam em cálculos, comparações, padrões e sequências, com a formação de padrões e sequências e com a contagem e registo de quantidades. Neste domínio é importante que “o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (ME, 1997, p. 74).

Ao longo de todo o processo da nossa prática, tivemos a preocupação de diversificar o tipo de atividades e recursos materiais, com o objetivo de motivar as crianças na concretização das tarefas, fazendo-as alcançar os objetivos previstos. Outro aspecto a referenciar foi o facto de o grupo se manter mais interessado quando as atividades eram mais dinâmicas, ou seja quando a criança se sentia diretamente envolvida na realização da atividade/tarefa.

## **3.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto são apresentadas, descritas e fundamentadas três experiências de ensino-aprendizagem concretizadas de forma integradora e nas quais as crianças se mostraram bastante envolvidas e motivadas. As experiências são: *As Instituições Públicas*, *Um Dia de Construções* e *Os Estados do Tempo*. Estas foram pensadas com base nos conteúdos a abordar em cada uma das áreas curriculares, tendo sempre presente as necessidades e os interesses das crianças.

### **3.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: As Instituições**

Este dia teve início com um diálogo entre a professora estagiária e os alunos, de forma a rever todos os conteúdos que tinham sido abordados nos dias anteriores, sobre os bombeiros. Proporcionar às crianças oportunidades de se expressarem, promovendo uma conversa em grupo, é importante, na medida em que é a partir daqui que verificamos quais as suas conceções face às experiências. Assim, concordamos com Duckworth, citado por Fosnot (1996) quando refere que “é precisamente através de frequentes conversas conjuntas que o professor é capaz de aumentar a sua compreensão sobre o pensamento das crianças em geral” (p. 140).

Ao longo do diálogo e à medida que a turma ia recordando conteúdos abordados anteriormente, alguns alunos faziam-se ouvir:

- *Eles trabalham mais no verão, por causa dos incêndios!* (criança 1)
- *É obrigatório terem mangueiras e aqueles aviões que atiram água!* (criança 2)
- *Uma vez, a minha avó esqueceu-se das chaves dentro de casa e chamamos os bombeiros.* (criança 3)

(Nota de campo n.º 8 de 22 de janeiro de 2014)

Posteriormente explicámos à turma que esta iria, de forma voluntária, ter que dizer algumas palavras-chave que estivessem diretamente relacionadas com os bombeiros. Algumas palavras foram as seguintes: *fogo*, *incêndios*, *floresta* e *mangueira*. Registávamos no quadro à medida que as crianças iam dizendo. De seguida informámos que iríamos produzir um texto coletivo, a partir de uma chuva de ideias, e que era para



Após a escrita do texto, através do qual percecionámos a aprendizagem adquirida sobre o conteúdo abordado nos dois dias anteriores (as instituições), um aluno questionou-nos se pretendíamos elaborar um texto para cada instituição. Esta questão foi colocada no momento certo, tendo sido o mote para dialogar sobre as instituições locais existentes. Este diálogo permitiu aos alunos não só recordar os conteúdos abordados sobre o tema, como esclarecerem alguma dúvida que ainda pudesse existir.

Após este diálogo, a turma foi dividida em grupos de cinco crianças e, de seguida, foi explicado que cada grupo teria que registar/associando, algumas características, funções e utensílios correspondentes à instituição que, aleatoriamente, lhe foi atribuída. O registo foi feito numa folha de papel que entregámos a cada grupo. As instituições incluídas nesta atividade foram os correios, o banco, a igreja, a escola, o hospital e os bombeiros. Inicialmente, o grupo teria de escrever no caderno diário, em forma de rascunho, e só depois de verificarmos e corrigirmos é que o registo seria feito na folha entregue a cada grupo. Quando todos tinham terminado a tarefa proposta, à vez, cada grupo leu em voz alta o trabalho elaborado e afixou-o no *placard* ao fundo da sala de aula, ao lado da respetiva instituição (*vide* figura 15).



Figura 15. Trabalhos sobre as instituições.

O trabalho em grupo, na nossa opinião, desenvolve várias competências sobretudo a nível da socialização e concordamos com Pato (1995) quando afirma que “o trabalho em grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (p. 9).

Após a realização da atividade, foi distribuído um cartão semelhante aos do jogo Loto (*vide* figura 16) a cada aluno, à sua escolha, e algumas peças.



Figura 16. Cartões do jogo do loto das instituições.

Os cartões continham quadrados com imagens relacionadas com instituições (edifícios, materiais, fardas). No lugar de quadrados com números e, à medida que saía o nome de uma instituição, os alunos tinham de conferir a presença de alguma imagem relacionada com o seu cartão. Se se verificasse essa presença era colocada uma peça em cima da mesma. O aluno que visse o seu cartão preenchido em primeiro lugar tinha que dizer “bingo”.

A turma ficou muito motivada e pediu para repetir o jogo mais vezes que o planeado, trocando os cartões entre si.

Terminado o jogo questionámos as crianças.

– *Pedro quantas vezes ganhaste?* (Professora estagiária)

– *Duas vezes professora!* (criança 1)

– *E tu Mário?* (Professora estagiária)

– *Também duas vezes* (criança 2)

(Nota de campo n.º 10 de 22 de janeiro de 2014)

Posto isto, a turma foi questionada sobre a forma de representar as vezes que o Pedro e o Mário ganharam. Alguns crianças responderam imediatamente “2+2”, simultaneamente outros colegas responderam “2x2”. E no meio daquela pequena “confusão”, devido ao entusiasmo e à diversidade de opiniões entre uns e outros, uma outra criança disse:

– *Professora tanto faz. Pode ser 2+2 ou 2x2.*

(Nota de campo n.º 11 de 22 de janeiro de 2014)

De seguida introduziu-se uma nova situação problemática:

– *Então e se tivesse sido o Pedro, o Mário, a Ana e a Mafalda a ganhar duas vezes cada um?* (Professora estagiária)

– *Nesse caso ia ser  $4 \times 2$ .* (criança 1)

– *Ou  $2 \times 4$  professora, não é?* (criança 2)

(Nota de campo n.º 12 de 22 de janeiro de 2014)

Face à informação apresentada os dois alunos foram solicitados a ir ao quadro fazer a representação gráfica das suas respostas. Neste sentido, o primeiro aluno desenhou quatro conjuntos de dois elementos e o segundo aluno desenhou dois conjuntos de quatro elementos, ao que, simultaneamente, se apercebeu que estava errado, pois “*os conjuntos representam as pessoas e elas eram quatro – o Pedro, o Mário, a Ana e a Mafalda – que ganharam duas vezes cada um*” (criança1). Logo de seguida, a turma foi, mais uma vez, alertada para a forma como devem representar a multiplicação, tendo em conta que isso tornaria mais fácil a sua leitura. Nesta situação a percepção seria simultânea com a sua representação gráfica. No entanto, foi explicado que, apesar da representação não ser a mesma, o raciocínio do aluno estava completamente correto pois, nas duas situações, o resultado seria igual a 8.

De seguida, realizaram-se mais situações problemáticas que foram apresentadas. Os alunos foram registando, no caderno diário, todas as situações problemáticas e respetivas representações. Após este registo, os alunos foram questionados acerca do dobro e do quádruplo de alguns números e, quando necessário, a operação era realizada no quadro por um aluno, permitindo o exercício e a prática da representação na vertical, como estratégia de cálculo.

Posteriormente, de modo a recordar todas as tabuadas abordadas até ao momento, foi apresentado à turma o jogo virtual “Toupeiras da Multiplicação” (*vide* figura 17) em que, à vez, os alunos escolhiam o número da toca a destapar e, de seguida, tinham de responder acertadamente à multiplicação respetiva. Quem ultrapassasse o tempo ou errasse duas vezes consecutivas, passava a vez ao colega seguinte.

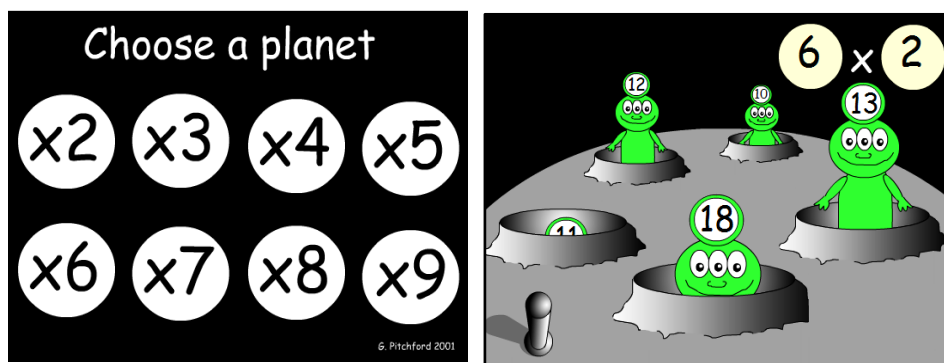


Figura 17. Jogo virtual “Toupeiras da multiplicação”.

Para abordar a tabuada, recorremos a vários exercícios para que as crianças as conseguissem memorizar e percebessem a sua dinâmica. Concordamos com Sanches (2001) quando diz que “sem memorizar não se consegue relacionar, atividade no desenvolvimento das aprendizagens” (p. 54). Segundo Tezani (2006), “o jogo não é simplesmente ‘um passatempo’ para distrair os alunos (...) ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar (...). Por meio do jogo, a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa” (p. 1).

Para terminar o dia, realizámos um jogo de tabuleiro. Este tinha a forma de um “x” representando a multiplicação e continha, em algumas casas, a imagem de uma instituição ou algo relacionado. Todas as outras casas eram números e tinham questões relacionadas com a multiplicação. A turma foi dividida em três grupos de sete crianças. Quanto às regras, se a equipa respondesse de forma errada à questão, recuava para a casa onde se encontrava anteriormente; se acertasse na resposta, lançava novamente o dado e avançava. Esta foi uma atividade de grupo do agrado dos alunos, tendo sido realizada, a pedido dos mesmos, mais uma vez.

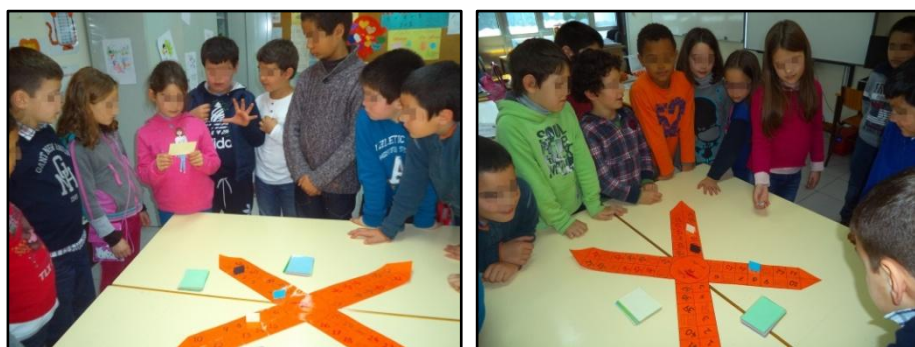


Figura 18. Jogo de tabuleiro.

Na nossa opinião, e tendo em conta as características da turma, nomeadamente a o barulho e a distração, recorreremos ao lúdico como recurso valorizando-o, pois facilita a aprendizagem e o domínio de competências” (Pessanha, 2001, p. 51).

### **3.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: Um dia de construções**

Para dar início a esta experiência de ensino-aprendizagem, recorreremos à apresentação de um livro de banda desenhada aberto, para que os alunos pudessem observar o aspeto das suas páginas.

- *Isso é uma história em quadradinhos, professora!* (criança 1)

- *É uma banda desenhada!!* (criança 2)

(Nota de campo n.º 13 de 12 de fevereiro de 2014)

Algumas crianças concordaram imediatamente com o colega:

- *Pois é professora! É uma banda desenhada.*

(Nota de campo n.º 14 de 12 de fevereiro de 2014)

Depois de verificarmos que este género discursivo era conhecido por todos, questionámos os alunos sobre os seus hábitos de leitura. Verificámos que não tinham por hábito ler banda desenhada. De seguida visualizámos um vídeo que dava a conhecer o conceito, a estrutura, os tipos de balões e três códigos de comunicação (legenda, onomatopeia e linhas de movimento).

De forma a avaliar a compreensão dos conceitos abordados, foram utilizadas, como recurso, as imagens de uma pequena banda desenhada, projetadas no quadro interativo, do conto tradicional “O Macaco de Rabo Cortado”. Os alunos foram questionados acerca da definição de banda desenhada, ao que responderam que se trata de “*uma história contada através de texto e imagem*”. Questionou-se, também, a estrutura quanto aos planos – ao que os alunos identificaram, através de uma das imagens, a prancha (como página), as tiras (como uma sequência horizontal de imagens) e a vinheta (como quadrados inseridos numa tira); os balões foram, também, analisados e constatou-se que existiam apenas balões de fala. Apercebendo-se que esta análise estaria a chegar ao fim, um aluno referiu que “*esta banda desenhada não tem legendas, o narrador não fala e também não se viram linhas de movimento*”.

Com o intuito de proporcionar uma nova aprendizagem – e tendo em conta que os alunos criaram uma grande empatia com a banda desenhada apresentada – foi apresentada, no quadro interativo, a história original (em prosa) com o objetivo de os alunos perceberem a transformação de um tipo de texto para outro. Procedeu-se, então, à leitura em voz alta feita pelos alunos, que contaram sempre com o apoio e moderação da professora estagiária.

Assim, concordando com Sobrino (2000), destacamos que o hábito de leitura “desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p. 31). Apoiando-nos na ideia de Santos e Balancho (1993), consideramos que o professor deve apresentar um papel moderador face a este tipo de atividades, pois os momentos de leitura são encarados como “uma atividade oral de grande importância e valor devendo torná-la simultaneamente recreativa e utilizá-la como uma motivação para aprender a ler criativamente, com introdução de elementos novos” (p. 32).

Após a leitura, os alunos identificaram as palavras cujo significado não conheciam de modo a que, em conjunto, se descobrisse o significado de cada uma. Esta pesquisa foi realizada em pares, com o apoio de dicionários. “O dicionário é uma ferramenta imprescindível para crianças e adultos” pois este “não se trata de um exercício obrigatório, mas sim de um hábito voluntário que permite esclarecer dúvidas e ampliar os nossos conhecimentos” (Borrás, 2001, p. 380)

Nos cadernos diários ficaram registadas todas as palavras e os respetivos significados e/ou sinónimos.

De seguida foi proposto à turma que se organizasse novamente em pares e construíssem uma banda desenhada com o máximo de seis vinhetas, sobre uma parte da história que distribuimos aleatoriamente.

A Banda Desenhada é considerada “um material didático a utilizar na sala de aula (...) para estudar inúmeros aspectos importantes para o ensino da Língua” (Sá, 2000, p. 439) e “pode constituir um ponto de partida para facilitar o acesso ao estudo do texto narrativo literário”.

Este trabalho foi muito interessante, pois, além de os alunos terem conseguido trabalhar em grupo, ajudando-se mutuamente e mantendo a harmonia na sala de aula, eles também se empenharam e foram saudavelmente competitivos, alcançando bons resultados. A turma teve, deste modo, uma oportunidade de enriquecer a sua capacidade de escrita e desenho de uma forma mais motivadora. No fim – e porque é importante

que os alunos se sintam valorizados – foi escolhida, através de votação, uma banda desenhada de cada uma das partes atribuídas e estas foram afixadas pela sequência da história.

Após a realização da atividade foi apresentada uma tira de banda desenhada intitulada “Cédric na Estrada” (vide figura 19). As crianças foram questionadas acerca da temática.



Figura 19. Banda desenhada “Cédric na Estrada”.

Fonte: manual do aluno “ALFA – Língua Portuguesa 2”

- “É sobre os acidentes na estrada!” (criança 1)
- “São os perigos da estrada, professora!” (criança 2)
- “São as regras de prevenção rodoviária!” (criança 3 e 4)

(Nota de campo n.º 15 de 12 de fevereiro de 2014)

Partindo das ilustrações da tira de banda desenhada apresentada, analisaram-se sinais luminosos, sinais de trânsito e comportamentos errados na estrada, por parte dos peões. Finda esta análise à imagem, abordaram-se as regras de prevenção rodoviária. Foi explicada à turma a seguinte atividade. Os alunos teriam que legendar, oralmente, várias imagens relacionadas com as regras para viajar em transportes públicos e pessoais, regras para atravessar nas passadeiras e caminhar durante a noite. Foram analisados, também, alguns sinais de trânsito e todas as situações possíveis respeitantes aos sinais luminosos. À medida que cada imagem era descrita e oralmente legendada, surgia, por baixo da mesma, a legenda mais adequada para que os alunos pudessem confirmar e memorizar mais facilmente a informação apresentada. Deste modo foi realizada uma síntese e reflexão do conteúdo abordado nas aulas anteriores, o que permitiu ter a noção do que os alunos aprenderam sobre este conteúdo.

Consideramos importante realizar com os alunos, uma síntese e reflexão do conteúdo abordado para que o professor tenha noção do progresso no processo ensino-aprendizagem e reflita sobre as estratégias utilizadas, pois de acordo com Arends (1995) “os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas”. (p. 19)

Após o diálogo, foi distribuída uma ficha informativa a cada aluno com o resumo em tópicos, para que a arquivassem e pudessem recorrer à mesma, sempre que se justificasse.

De seguida, foi proposto à turma, organizada em pares, que construíssem alguns sinais de trânsito, recortando os símbolos (anteriormente imprimidos e distribuídos) e os afixassem num pau de espetada com cola ou fita-cola (*vide* figura 20).



Figura 20. Construção de sinais de trânsito.

No término desta tarefa que teve por base a habilidade motora (capacidade de recorte), foi explicada à turma a atividade que se seguia. Entusiasmados, os alunos organizaram-se da seguinte forma: 9 alunos distribuíram-se pela sala, representando, cada um, um sinal de trânsito e 9 formaram 3 grupos de três. Cada um destes três grupos representava, respetivamente, um automóvel, uma bicicleta e três peões, tendo que percorrer um caminho anteriormente delineado e, em simultâneo, responder a questões relacionadas com os sinais de trânsito por que passavam e agir perante determinadas “situações de estrada”.

É de salientar que todos os caminhos delineados estavam propositadamente errados. O percurso do grupo “automóvel” direcionava-o para uma via obrigatória para velocípedes e o esperado aconteceu:

- “Então e que sinal de trânsito é este?” (professora estagiária)
- “Pista obrigatória para velocípedes” (criança 1)

- “*Muito bem! Podem seguir...*” (professora estagiária)
- (interrompendo a professora estagiária) “*Mas professora nós não somos um carro?*” (criança 2)
- “*Sim! Porquê? Achas que alguma coisa não está bem?*” (professora estagiária)
- “*Acho que o caminho, no papel, não está bem porque os carros não podem andar nos caminhos das bicicletas.*” (criança 2)

(Nota de campo n.º 16 de 12 de fevereiro de 2014)

A aluna percebeu que tinha razão depois de uma breve explicação à turma, por parte da professora estagiária.

Com os outros grupos já preparados para enfrentar um erro a atividade prosseguiu. O erro do caminho delineado para o grupo representante da bicicleta obrigava os alunos a estar atentos aos sinais de informação, pois o destino seria um parque de campismo e o itinerário em papel direcionava-os para o hospital, fazendo o grupo virar numa “rua” à esquerda em vez de seguir em frente. O erro pensado para os peões consistia em fazê-los atravessar longe do sinal de passagem para peões.

Quanto à forma de determinar uma equipa vencedora, cada resposta correta valia 2 pontos e em cada erro perdia-se 1 ponto. Conquistava o primeiro lugar a equipa com maior pontuação.



Figura 21. Dramatização de situações de estrada.

Com esta atividade pode afirmar-se o quão relevante é o estudo do meio, no desenvolvimento dos alunos, permitindo que eles desenvolvam “(...) as suas capacidades de pensar, raciocinar e observar, que se revelarão valiosas em todos os aspetos das suas vidas” (Robert & Williams, 2003, p. 11); e que é possível aprender e divertir-se ao mesmo tempo, visto que, segundo Robert & Williams (2003) “queremos que as crianças sintam o êxito e a alegria de encontrarem as respostas às questões,

fazendo elas próprias as coisas, em vez de terem alguém que lhes diga como se faz” (p. 10).

Depois da dramatização coletiva, com os alunos já nos respetivos lugares e mais serenos, foi projetada uma música, a partir do quadro interativo, e repetida algumas vezes, a pedido dos alunos. A música tinha como objetivo motivar para o conteúdo a ser abordado, pois “a criação, interpretação e audição musicais são campos onde a pesquisa, selecção e organização da informação aparecem como aspectos relevantes para explicitar a razão de determinada opção artístico musical. É através desta dinâmica que a informação mobilizada se transforma em saber e conhecimento em ação” (ME, 2006, p. 167).

Posteriormente foi projetado no quadro interativo o sinal de trânsito destinado à passagem para peões e foi colocada a questão:

– “*Com que figura geométrica se parece este sinal de trânsito?*” (professora estagiária)

– “*Tem a forma de um quadrado.*” (criança 1)

(Nota de campo n.º 17 de 12 de fevereiro de 2014)

De seguida apresentou-se a imagem do sinal de trânsito “via obrigatória a velocípedes”.

– “*Então e este sinal de trânsito tem a forma de um...*” (professora estagiária)

– “*De um círculo!*” (a maioria das crianças, em simultâneo)

(Nota de campo n.º 18 de 12 de fevereiro de 2014)

Ao projetar o sinal de aproximação de uma passagem de nível sem guarda, a turma, em coro, gritou: “*É um triângulo!*”. À medida que as respostas eram dadas surgia a respetiva figura.

A turma foi novamente interrogada:

– “*Então e se eu quiser falar de um sólido geométrico, posso associar a que figura? Digam-me um*”. (professora estagiária)

– “*Cubo, professora*”. (criança 1)

– “*Então e qual destas figuras geométricas te faz lembrar o cubo?*” (professora estagiária)

– “*O quadrado*”. (criança 2)

– “*E porque é que o quadrado faz lembrar, ao Martim, o cubo? Alguém sabe?*” (professora estagiária)

– “Porque as faces do cubo são quadrados”. (criança 1)

(Nota de campo n.º 19 de 12 de fevereiro de 2014)

Posto isto, foram apresentados e analisados, à vez, alguns sólidos geométricos de plástico tais como: o cubo, o prisma retangular, o prisma triangular, o cilindro, o cone, a esfera e o prisma quadrangular. A análise consistia em referir o nome do sólido, o número de faces e bases e as suas respetivas figuras geométricas e, ainda, se o sólido seria poliedro ou não poliedro.

Posteriormente, a turma foi dividida em três grupos de quatro elementos e dois grupos de três elementos para que fossem construídos alguns sólidos geométricos apenas com palhinhas e plasticina. A cada grupo foi aleatoriamente atribuído um sólido geométrico, anteriormente apresentado e analisado, à exceção da esfera e do prisma quadrangular. Esta foi uma atividade em que os alunos participaram entusiasticamente.

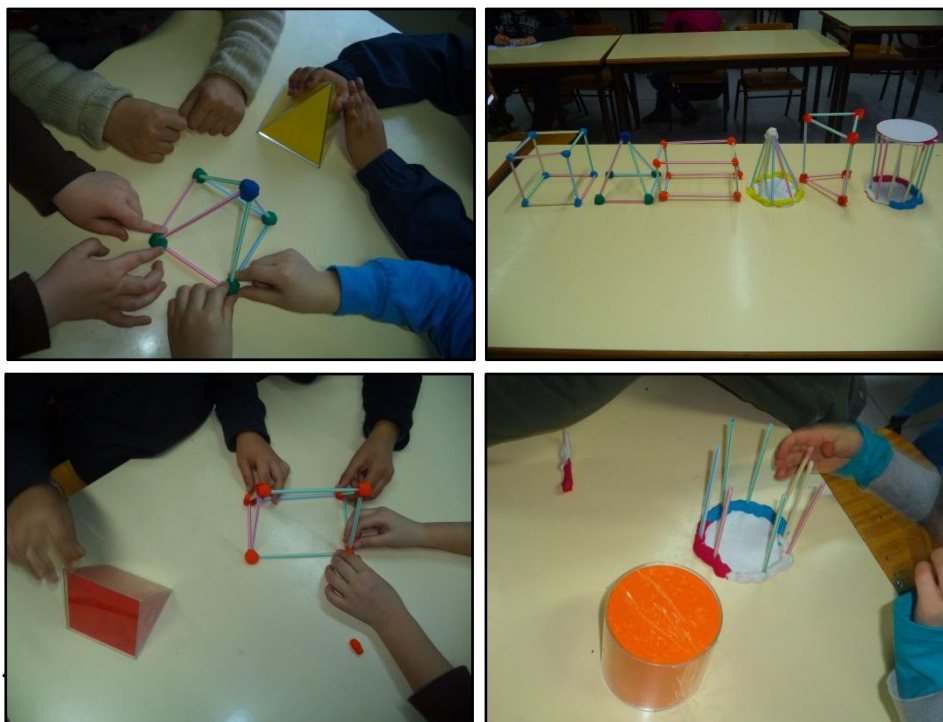


Figura 22. Construção de sólidos geométricos.

Segundo Rodrigues (2002) é importante desenvolver atividades a nível das expressões, pois “o prazer lúdico de pintar, modelar e construir que sobressai, independentemente do que isso possa significar para os outros, apesar de ser sensível à opinião de pessoas muito próximas com quem tenha uma boa relação afectiva” (p. 17)

No fim foi distribuída, ao grupo, uma ficha informativa com a síntese do conteúdo abordado. Esta síntese foi arquivada no caderno de cada criança para que, posteriormente, pudessem estudar e/ou rever os conteúdos lecionados.

### 3.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem: Os Estados do Tempo

Nesta experiência de ensino-aprendizagem tínhamos como principal objetivo distinguir os diferentes estados do tempo.

Começámos a exploração do tópico com a observação de uma imagem (*vide* figura 23) e a análise desta. Os alunos fizeram alguns comentários:

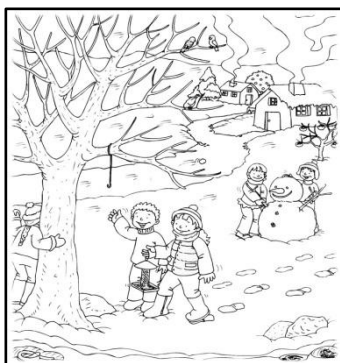


Figura 23. Imagem apresentada para descrição.

Fonte: <http://desenharecolorir.com.br/wp-content/uploads/2015/06/jyTbGbBiq.jpg>

- *Que fixe, estão a fazer um boneco de neve!* (criança 1)
- *Professora, o que é que os meninos estão a fazer à beira da árvore? Vão tentar apanhar os passarinhos?* (criança 2)
- *Não, aquilo é para dar comida aos pássaros.* (criança 3)
- *E está ali um menino escondido a atirar bolas de neve.* (criança 1)
- *Não é um menino, é uma menina!* (criança 4)

(Nota de campo n.º 20 de 19 de fevereiro de 2014)

Enquanto isto, a turma era questionada sobre os elementos que estavam presentes na imagem, quantos meninos e meninas; se estes estariam com frio ou com calor, e porquê; se estaria ou não um dia ventoso e/ou chuvoso e como conseguiam identificar tal facto. Após esta análise, pormenorizada, feita em grande grupo, e tendo em conta a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004), que nos referem que uma das estratégias a implementar em prol da promoção da língua

portuguesa é a observação e descrição de imagens, seguiu-se a produção de um texto descritivo da imagem. A professora estagiária teve o cuidado de informar que o texto tem que ter toda a informação que analisámos, e mais alguma que não tivesse sido dita, de modo a que uma pessoa que nunca viu a imagem consiga imaginá-la.

Antes de iniciar a produção do texto acordámos, em grande grupo, que o título seria “Dia de Inverno”. Esta foi uma atividade em que todos os alunos quiseram dar a sua opinião dando sugestões de frases tentando inserir os elementos que estavam em falta para completar o texto e que estavam dispostos no quadro branco. O texto foi totalmente pensado pelos alunos, permitindo que todos participassem mais motivados.

Os alunos fizeram o registo do texto no caderno diário e colaram a imagem que foi colorida ao gosto de cada criança.

Posteriormente estabelecemos um diálogo em que os alunos, depois de questionados, disseram que os estados do tempo característicos do inverno eram a neve e a chuva. Foi devido à neve presente na imagem que identificaram facilmente a estação do ano representada, pois, “*o vento acontece sempre*” (criança 1) e “*a chuva também acontece no outono*” (criança 2). Dito isto, de seguida, a turma referiu os estados do tempo mais frequentes em cada uma das restantes estações do ano, mostrando um bom domínio do conteúdo lecionado na aula anterior.

Dando continuidade ao tema, foram apresentadas, em *PowerPoint*, algumas frases presentes na história “A Girafa Que Comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa, abordada no dia anterior. Os alunos teriam que perceber qual o estado do tempo implícito nas frases. Estas faziam-se acompanhar por imagens que ajudavam na descodificação da frase e familiarizavam os alunos com alguns dos principais códigos dos estados do tempo. Foram ainda ouvidos alguns sons gravados, para que, através deles, a turma identificasse o vento, a chuva e a trovoada. É fundamental “garantir que a abordagem adaptada atribua um sentido aos conteúdos, sentido esse que seja clara e facilmente compreendido pelas crianças” (Roldão, 2004, p.41). Passámos, assim à construção de um quadro do tempo para que, a partir desse dia fosse registado o estado do tempo diariamente.



Figura 24. Quadro do tempo feito pelas crianças.

Esta foi uma atividade em que todos os alunos se envolveram com empenho e entusiasmo pois, além de terem criado uma empatia com o tema, acharam-no bastante interessante. O resultado final foi satisfatório para todos (*vide* figura 24), e ainda mais para a professora estagiária, pois viu a turma com um grande espírito de grupo e um saber-estar irrepreensível.

Antes de prosseguirmos para a área da matemática apresentámos uma música aos alunos, de modo a familiarizá-los com a letra e o ritmo para esta ser cantada sempre que registassem o estado do tempo no quadro, desse dia em diante. “A repetição é fundamental na aprendizagem artística, da mesma forma que é importante nas outras áreas” fazendo com que “passe a ser melhor preservada e representada na mente e na memória” (Godinho & Brito, 2010, p. 14).

De modo a dar continuidade à experiência de ensino-aprendizagem, foi exibido, no quadro interativo, um quadro de registo de tempo, mensal (*vide* figura 25).



Figura 25. Quadro do tempo mensal para analisar.

Fonte: Manual do aluno “ALFA – Matemática2

Rapidamente os alunos reconheceram o que lhes foi apresentado:

- Isso são os estados do tempo! (criança 1)

- *Pois é, num quadro do tempo, não é? Pelo menos parece.* (criança 2)
- *Sim, é. Mas não é igual ao nosso!* (professora estagiária)
- *Pois, porque este tem trinta e um dias.* (criança 3)
- *É um mês. E nós fizemos para uma semana.* (criança 2)

(Nota de campo n.º 21 de 19 de fevereiro de 2014)

Entretanto foi colocada uma questão à turma:

- *Quantas vezes aconteceram cada um dos estados do tempo?* (professora estagiária)
- *Temos de contar!* (criança 1)
- *Temos de contar um estado do tempo de cada vez.* (criança 2)
- *Como assim?* (professora estagiária)
- *Primeiro contamos todos os sóis, depois a neve, depois trovoada e sempre assim.* (criança 2)
- *Muito bem! Mas convém registar senão vamo-nos esquecer e depois temos que contar tudo de novo.* (professora estagiária)
- *Eu também acho que é melhor. Fazemos risquinhas. Posso ir ao quadro apontar?* (criança 3)

(Nota de campo n.º 22 de 19 de fevereiro de 2014)

Como refere Castro e Rodrigues (2008)

Em qualquer situação de organização e tratamento de dados, a fase de recolha é fundamental. No trabalho com crianças pequenas a escolha dos dados, a forma de os recolher e organizar, deverá, sempre que possível, ser realizada por elas, promovendo a análise e discussão das diferentes ideias e propostas (pág. 60).

Organizámos, então, os dados de uma semana, à escolha. De seguida foram desenhadas, pela professora estagiária, duas linhas perpendiculares, sendo que a horizontal representava os estados do tempo e a vertical o número total de vezes que se registou cada um. De forma a saber qual o limite a constar na linha vertical, os alunos foram levados a identificar qual o maior número na organização dos dados. Facilmente se representou graficamente os dados (*vide* figura 26 à esq.). Mais tarde utilizámos o mesmo método para a análise dos 31 dias (*vide* figura 26 à dir.).



Figura 26. Gráfico de barras construído pelas crianças.

“A organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro e Rodrigues, 2008, pág. 72). Após a construção dos gráficos, interpretámos e analisámos os dados relativos aos trinta e um dias, abordando alguns conceitos.

- Qual é o valor mínimo, ou seja, o número mais pequeno? (professora estagiária)
- É o dois! (crianças)
- E o valor máximo, ou seja, o número maior? (professora estagiária)
- É o dez! (crianças)
- E qual é o estado do tempo que se repete mais vezes? (professora estagiária)
- São os chuviscos! (crianças)
- Então e qual será a estação do ano aqui representada? (professora estagiária)
- O inverno. (criança 1)
- Sim, porque houve chuva, trovoada e neve. (criança 2)
- E a neve normalmente é só no inverno. (criança 3)

(Nota de campo n.º 23 de 19 de fevereiro de 2014)

Tal como refere Castro e Rodrigues (2008), “a análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo atual, tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico” (p. 60). Recorrendo, desta vez, à escrita para interpretar e analisar os dados foi criado um pequeno texto, tal como mostra a imagem seguinte.

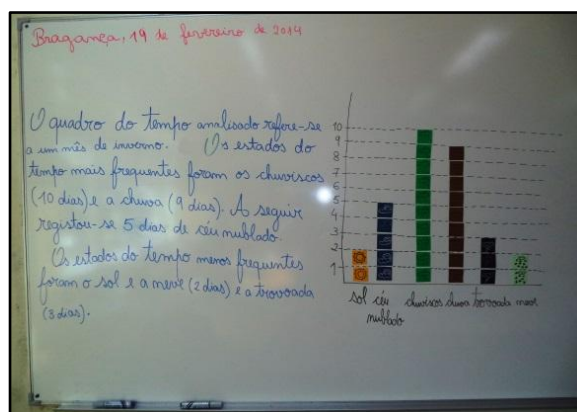


Figura 27. Análise do gráfico de barras.

Toda esta atividade foi registada no caderno diário de cada aluno.

Segundo Martins e Ponte (2010) “desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos assim como os de recolher, organizar e representar, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano” (p.12). Os nossos objetivos passavam por todos estes pontos e com a implementação desta atividade eles foram alcançados.

### 3.2.4. Reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Todas as experiências de ensino-aprendizagem, desenvolvidas em contexto de sala de aula, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, centraram-se nos programas e no interesse e motivação das crianças. Deste modo foi constante a preocupação em dar-lhes voz, ouvi-las e fazê-las sentir valorizadas, tentando proporcionar-lhes atividades integradoras e do agrado delas.

Neste sentido, a interdisciplinaridade é importante, pois, mesmo que uma determinada área não satisfaça o aluno, o tema e o tipo de atividades desenvolvidas podem motivá-los. De início, sentimos algumas dificuldades na sequencialização das atividades para as relacionar com as diferentes áreas e conteúdos, uma vez que concordamos com Mesquita-Pires (2007) quando afirma que devemos “adequar progressivamente as aprendizagens; agir na imprevisibilidade, abordar transdisciplinarmente os conteúdos, ter consciência que a planificação é escrita, é um guia de ação e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (p. 178).

De forma a estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional, destacámos as atividades que promovessem uma certa competitividade e o trabalho de grupo, que, inicialmente, foi complicado pois a turma era muito ativa. Acerca desta organização, privilegiamos a aprendizagem cooperativa que, segundo Aguado, citado por Ribeiro (2006), se traduz numa

estratégia de ensino baseada na interação social, e que consiste na estruturação dos objectivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas face às pautas clássicas do tipo competitivo, apresenta-se como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado fundamentalmente em formas de aprendizagem individual e/ou competitiva (p. 2).

Fazendo referência às diferentes áreas de conteúdo – expressão musical, expressão plástica, expressão dramática, educação físico-motora, estudo do meio, língua portuguesa e matemática – foram abordadas todas as áreas de forma a promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

A expressão musical foi utilizada para motivar os alunos à presença na sala de aula, e como forma de memorização/ consolidação dos conteúdos, tendo sido utilizada, por exemplo, no final da abordagem dos respetivos conteúdos. Nesta linha de pensamento, Ribeiro (1962) refere que

o seu conteúdo é o subjectivo em si, e a sua exteriorização, longe de pender para uma objectividade no espaço, paira, por assim dizer, no ar e mostra deste modo que é uma comunicação que, em lugar de ter apoio sólido, é sustentada apenas pela interioridade subjectiva e não existe senão por e para ela (p. 183).

Utilizámos nas experiências de ensino-aprendizagem, músicas relacionadas com as regras de prevenção rodoviária, os estados do tempo e o carnaval. No que se refere à expressão plástica, esta foi a mais abordada de todas as expressões, proporcionando aos alunos oportunidades de colorir imagens, ilustrar textos, construção de sólidos geométricos (tal como descrito anteriormente, numa das experiências de aprendizagem), a produção de máscaras de carnaval, cartazes relacionados com conteúdos abordados. Cada aluno teve, ainda, a oportunidade de fazer uma coroa em comemoração ao Dia de Reis. Tal como refere o Ministério da Educação (2006), pensamos que “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual” (p. 89). Quanto à expressão dramática, realizámos, apenas, um teatro

de fantoches relativo à história “O Macaco de Rabo Cortado” de António Torrado e produzimos uma notícia televisiva, quando abordámos os meios de comunicação social.

Falando em meios de comunicação social, refletindo sobre a área do estudo do meio, percebemos que contribuiu “para uma aprendizagem ativa do aluno, o qual é levado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento; promove o desenvolvimento integral do aluno e proporciona-lhe um desempenho consciente da cidadania” (Alonso & Roldão, 2005, p. 130). Desta forma, realizámos duas experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente, questionando, prevendo, experimentando e refletindo acerca da flexibilidade e das propriedades dos materiais. Tivemos, ainda, a oportunidade de fazer questionários para inquirir um elemento da família acerca da sua profissão. Concretizámos, também, alguns jogos como o loto das instituições e jogos com recurso a cartões ou ao quadro interativo, nos quais os alunos teriam de (cor)responder a algumas questões e aspetos específicos do tema abordado.

No que diz respeito à área da língua portuguesa, centramo-nos essencialmente na escrita de textos que produzimos com o recurso à chuva de ideias, poemas, textos informativos e descritivos. Estas atividades de escrita eram realizadas, normalmente, em grupo, tendo sido proporcionada, já quase no fim do nosso percurso, a oportunidade de escrita individual. Tal como é descrito numa das experiências de ensino-aprendizagem apresentadas anteriormente, os alunos produziram, também, uma banda desenhada. De acordo com Sim-Sim, citado por Pinto (2012),

ao contrário da linguagem oral que se desenvolve de forma espontânea e universal, a escrita precisa de um ensino formal para que desenvolvam as competências relacionadas com a extracção de significados de cadeias gráficas (leitura) e com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado (expressão escrita) (p. 297).

Além da escrita, a leitura também esteve sempre presente na sala de aula. Todos os dias líamos um texto do manual ou uma história. Demos a conhecer à turma *A História da Família Pontuação* de J.Lello, *Todos no Sofá* de Luísa Ducla Soares, e, como referido anteriormente, *A Girafa que Comia Estrelas* de José Eduardo Agualusa e *O Macaco de Rabo Cortado* de António Torrado. Concordamos com Fernandes e Ferreira (2007) quando dizem que “a aprendizagem da leitura e escrita é um processo contínuo cujo sucesso é determinado em grande medida pela ação intencional de professores e pais” (p. 23) e, por isso, concordando também com Mata (2006) que diz ser necessário “explorar diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e

a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura” (p. 70). O professor deve proporcionar momentos de leitura interessantes e motivadores, adotando estratégias que ache mais adequadas ao grupo.

Na área da matemática, tentamos sempre apresentar atividades lúdicas e diversificadas, de forma a facilitar as aprendizagens e a incentivar o gosto por esta área, pois a “tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de matemática” (ME, 2006, p. 163). Proporcionamos, assim, apresentações animadas em PowerPoint, vários tipos de jogos para a multiplicação, tanto de tabuleiro como em formato digital, e momentos de manipulação de objetos no âmbito da simetria, as sequências, o tangram, o geoplano, os poliminós.

Em síntese, as duas maiores preocupações que sentimos ao longo deste processo, estão relacionadas com a metodologia mais adequada para interligar os conteúdos e sentimos, também, dificuldade em acompanharmos os diferentes ritmos de aprendizagem. Contudo, pensamos ter ultrapassado estes problemas, visto termos sempre controlado a turma e verificarmos sucesso no processo ensino-aprendizagem, ao analisar os dados referentes às avaliações que fomos realizando no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

## **Reflexão final**

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido durante todo o processo que fez parte da Prática de Ensino Supervisionada (PES) podemos afirmar que esta foi uma mais-valia para a nossa formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto futura profissional desta área, o nosso conhecimento esteve sempre em crescendo. Percebemos que ser educador de infância ou professor é preocupar-se, constantemente, em tornar a criança num agente ativo das aprendizagens, centrando-nos nos interesses das crianças, levando-as a construir o seu próprio conhecimento, através da descoberta, manipulação e exploração. A educação não deve basear-se somente na transmissão de saberes, mas também, no desenvolvimento pessoal e social da criança. Neste sentido, a interatividade entre saberes esteve sempre presente, tendo a criança o papel de ator principal, através da escuta, do diálogo e da negociação que conduz a

um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Este modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e de pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do acto de ensinar e aprender exigindo a sua contextualização quotidiana (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19).

Para atender às necessidades e interesses das crianças, é imprescindível estabelecer uma relação mútua de proximidade, afetividade, companheirismo, respeito e confiança. Apesar de, no início, em contexto de EPE, julgarmos que não iria ser tarefa fácil relacionarmo-nos dessa forma, as interações criadas com os dois grupos foram saudáveis e muito reconfortantes, no nosso ponto de vista. Esta nossa ideia inicial ficou a dever-se à observação de uma grande relação de carinho e confiança entre as crianças e a educadora cooperante, pautado por um longo tempo de convivência. De forma a conseguirmos algo semelhante ao descrito, recorreremos à orientação e colaboração da educadora. Rapidamente cativámos a atenção das crianças e tivemos uma boa receptividade em relação às nossas orientações. Conseguimos, também, o controlo da turma em situações menos apropriadas e na resolução de conflitos. Fazendo referência a um aspeto interessante, mencionamos que, apesar da relação prazerosa connosco, as crianças do Ensino do 1.º CEB souberam quase sempre, e sem chamadas de atenção, separar e distinguir o que era permitido dentro e fora da sala de aula.

Aprendemos, também, que ser educador ou professor é refletir sobre os conhecimentos transmitidos, as práticas fundamentadas e sobre as próprias crianças que se encontram em constante desenvolvimento. Deste modo, é importante ter em conta a uma certa articulação, para que as crianças se sintam apoiadas na transição da EPE para o Ensino do 1.º CEB. Segundo Sim-Sim (2010):

A transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos). Uma das formas que a colectividade encontrou para lidar com estes momentos de transição foi a criação de ritos de passagem, os quais são celebrações que marcam mudanças de status de uma pessoa no seio de sua comunidade, ajudando o próprio a compreender melhor o seu novo papel, deveres e direitos. A antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compagnar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida (p. 111).

Assim sendo, no decorrer da nossa prática, apesar de, em contexto do Ensino do 1.º CEB, termos que cumprir os tempos previstos no horário e os conteúdos do programa a abordar, não notámos uma diferença tão significativa como a esperada entre a EPE e o 1.ºCEB. Isto, porque a instituição do jardim-de-infância se focava na transição da criança do jardim-de-infância para o 1.º ano de escolaridade; e, neste sentido, praticamente todos os dias tinham de ser desenvolvidas atividades de grafomotricidade, trabalhando a escrita das vogais e dos números, atividades de contagem e registo de quantidades e de formação de padrões e sequências.

A Educação Pré-Escolar apesar de ainda não ser de frequência obrigatória é considerada a primeira etapa da educação básica de um cidadão solidário e autónomo, aspetos que continuam a ser explorados e desenvolvidos no 1º CEB, tendo em atenção “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadão civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (ME, 2006, p. 12). Contudo, ficámos com a opinião de que esta instituição de jardim-de-infância levava a cabo uma excessiva escolarização.

Citando Mesquita-Pires (2007), no que toca à organização e ao desenvolvimento de situações de aprendizagem, percebemos que devíamos valorizar:

- (i) as estratégias lúdicas como impulsionadoras na aprendizagem;
- (ii) a organização do espaço, no sentido de potenciar a livre escolha das crianças;
- (iii) a aplicação de técnicas e materiais diversificados;
- (iv) a promoção do trabalho

cooperativo como meio de favorecer práticas de cidadania e, (v) a promoção da investigação e resolução de problemas (p. 177).

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada interagimos com as crianças de diferentes e variadas formas. Todas as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo. Na área do português foram lidas e exploradas várias histórias e trabalhados diferentes tipos de texto. Na área das ciências, foram realizadas experiências – prevendo, experimentando e refletindo – e outras atividades lúdicas e motivadoras, como a identificação e reconhecimento de sons de animais e do ambiente (EPE) e a produção de uma notícia televisiva (1.º CEB). Na área da matemática, proporcionámos momentos de competição, recorrendo a jogos e concursos. Foram, ainda, desenvolvidas atividades de manipulação de objetos. Dentro das expressões, a plástica foi a mais abordada, sempre de forma inovadora e estimulante, trabalhando, a pintura, o recorte e a colagem. As expressões musicais e dramática tiveram, também, um lugar nos dois contextos de educação, sendo que foram realizados teatros de fantoches e cantadas músicas, tanto no 1º CEB, como memorização e interiorização de conteúdos, e na EPE como forma de controlar o grupo.

O jardim-de-infância e a escola do 1ºCEB terão sempre o papel de educar, passando pela aquisição de conhecimentos e pelo desenvolvimento de competências. Como refere o Decreto-Lei n.º 240/2001, cabe ao educador/professor tornar esta tarefa mais simples e motivadora para as mesmas, tendo em conta o desenvolvimento de “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização” de cada criança.

Como afirmam Alonso e Roldão (2005) a função central do educador/ professor é a de “estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos” (p. 49). Desta forma, é essencial uma planificação bem pensada, bem estruturada e bem organizada. Esta é um instrumento que serve de fio condutor acerca das intenções educativas e das formas mais apropriadas ao grupo em causa. Uma (boa) planificação, segundo Arends (1995), “envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesses nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivos” (p. 92)

Devido aos diferentes ritmos de aprendizagem e desempenho, o cumprimento da planificação deve ser flexível.

Para finalizar todo este processo é importante referenciar a importância deste percurso para a nossa formação. Contudo, importa mantermo-nos atentos e dispostos a prosseguir, pois esta é apenas uma etapa. Esta experiência não teria sido possível nem tão gratificante como foi, não fosse o carinho das crianças, o apoio da professora cooperante e a confiança e compreensão dos professores supervisores.



## **Bibliografia**

- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. & Santos, A. (2005). *Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância*. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7, Novembro, 59-69
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil – elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.
- Barros, M., & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. (3.ª ed.). Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re)Aprender a brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Dallabona, S.R., & Mendes, S.M. (2004). *O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar*. Revista de divulgação científica do ICPG.
- Folque, M. A. (1999). *A Influência de Vigotsky no Movimento Escola Moderna para a educação pré-escolar* (5ª ed., Vol. 5).

- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, p. (2009). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância - Textos de Apoio para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. d. *ALFA - Língua Portuguesa 2*. Porto: Porto Editora.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. d. *ALFA - Matemática 2*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora.
- Manning, Sidney A. (1977). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo, SP: Editora Cultrix Ltda.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura. como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1988). *As práticas pedagógicas no jardim-de-infância*. Lisboa: Biblioteca do Educador - Livro Horizonte.
- Marquez, C. (2011). *Aprender Brincando*. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino.
- Martins, M. E. G. & Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministerio da Educação. (2006). *Orientações Curriculares e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & Costa, *O trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação* (11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho. (2007). *Pedagógia(s) de Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

- Pinto, C. (2012). *Aprender a Arte de Escrever no 1º CEB - o contributo do PNEP*. Exedra, 296-307.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo. *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Ribeiro, A. (1962). *Estética, Pintura e Música de Hegel*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Tese de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ribeiro, I. F. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica Contributos para redefinir a formação de professores*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (113-122). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Robert A. & Williams, R. (2003). *Ciência para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Roldão, M. D. (2004). *Estudo do Meio no 1.º CEB: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, C. M. (2000). *Sobre o Papel da Banda Desenhada no Desenvolvimento da Competência da Leitura*. Didáctica da Língua e da Literatura. Volume I. Instituto da Língua e Literatura. Coimbra Almedina.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. M., & Balancho, M. J. (1993). *A Criatividade no Ensino do Português*. Porto: Texto Editora.

- Sequeira, F. (2000.) *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da Educação Básica*. Exedra, n. 9, p. 111-118, março, 2010.
- Sim-Sim; Silva & Nunes, Clarisse (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro - A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Tezani, T. C. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos*. Educação em Revista, volume 7, n.1/2, pp. 1-16.
- Taylor, L. S., & Brickman, N. A. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.