

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

Cristiana Filipa Silva Fonseca

*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

Manuel Luís Pinto Castanheira

Maria do Céu Ribeiro

Bragança

2014

Dedicatória

À minha filha Francisca

Agradecimentos

A aquisição deste grau académico é mais uma etapa concluída na minha vida, na qual várias pessoas deram o seu contributo, embora de diferentes modos. Esta fase foi composta por momentos de encorajamento, partilha, incentivo e apoio de pessoas que me ouviram e ajudaram ininterruptamente. A estas pessoas agradeço por me ajudarem a tornar este trabalho possível.

Por isso agradeço:

Em primeiro lugar aos meus pais, meu porto seguro que tanto me apoiaram e se sacrificaram neste meu percurso; expresso-lhes especial gratidão, porque sem eles eu simplesmente não existiria, nem seria a pessoa que sou hoje. À minha irmã pela sua presença e apoio incondicional.

Ao professor Luís Castanheira, por todos os conhecimentos que me transmitiu, por todos os momentos que me proporcionou, que me fizeram crescer e aprender e com eles atingi conquistas muito benéficas que me tornaram um ser humano melhor e com mais valores. Por todo o tempo que me dedicou e acima de tudo, por ser um grande exemplo na minha vida, não só a nível académico como também a nível pessoal pela sua determinação, força e sinceridade. Obrigada por me encorajar e por me fazer acreditar que sou capaz.

À professora Maria do Céu Ribeiro, por todo o carinho com que sempre me tratou, pelos momentos que me dedicou e pelo incentivo que me deu. Obrigada por me escutar, me encorajar, estimular o meu trabalho e me ajudar a ganhar mais confiança em mim.

Às crianças e respetivas educadoras/professoras cooperantes que me acompanharam e partilharam comigo os seus saberes, tornando este trabalho possível.

Às minhas amigas pela partilha, ajuda, motivação e apoio que sempre me deram: à Sandra pelos bons momentos que me proporcionou, aos lanches maravilhosos que tivemos; à Paula, à Filipa e ao Pedro pelo seu apoio e, por fim, não menos importante, um especial agradecimento à Xana pela dedicação, carinho e apoio incondicional, pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade e pela força que sempre demonstrou para que concluísse esta etapa da minha vida.

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste sonho, um muito obrigado!

Resumo

Este relatório de estágio foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para demonstrar o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. A transição entre os ciclos ao longo deste percurso educativo é uma questão muito importante, na visão da articulação e da continuidade, uma vez que são fatores que contribuem para o sucesso educativo. As estratégias implementadas em ambos os contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico visaram a participação ativa das crianças, proporcionando-lhes sempre um ambiente de grupo e um espírito de entreajuda. Abordamos a caracterização das duas instituições, dos grupos bem como a descrição das experiências de ensino e aprendizagem realizadas nos dois contextos. Tentamos promover experiências de ensino e aprendizagem que fossem socializadoras, integradoras e significativas para as crianças. Na reflexão destacamos a importância que esta experiência teve para nós, pois permitiu-nos construir novos conhecimentos e convivência com as crianças.

Palavra-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Articulação Curricular; Experiências de Ensino-Aprendizagem; Participação ativa.

Abstract

This stage report was developed within the course of a Master graduation in Pre-School Education and 1 st Cycle of Basic Education. It shows the work done in the area of curricular unit of supervised teaching practice. The transition between teaching cycles during the educational course is very important the within articulation and continuity, since those are factors which help to improve the educational success. The strategies used in both contexts aimed the active participation of children, always providing them a group environment and a spirit/sense of sharing. In the report we describe the institution, the groups of children/students, as well as the description of the teaching and learning experiences performed in both contexts. We tried to promote teaching and learning experiences which were sociable, comprehensive and meaning ful to the children. On the reflection, we point out the importance that this experience had on us, since it allowed us to construct new knowledges and to socialize the children.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Curricular Articulation; Teaching-learning Experiences; Active participation;

Índice Geral

Índice de figuras	vi
Índice de quadros	vii
Introdução	1
1.Fundamentação das opções educativas	3
1.1.Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: Articulação Curricular	3
1.2.Processos de ensino e de aprendizagem	8
1.3.Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa	10
2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
2.1. Caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar	13
2.1.1. O jardim-de-infância	13
2.1.2.O grupo de crianças da sala dos 5 anos	14
2.1.3. A organização do espaço.....	16
2.1.4. A organização da rotina diária	17
2.1.5. As interações na Educação Pré-Escolar.....	20
2.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
2.2.1 O agrupamento de escola	21
2.2.2. O grupo de crianças do 1º ano.....	22
2.2.3. A organização do espaço.....	23
2.2.4. A organização do tempo	24
2.2.5. As interações no 1.º ciclo	26
3.Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem	28
3.1 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.....	29
3.1.1.Experiência de ensino-aprendizagem: À descoberta da América do Sul.....	30
3.1.2.Experiência de ensino-aprendizagem: À descoberta do livro como estimulador de experiências de aprendizagem.....	38
3.1.3.Experiência de ensino-aprendizagem: Uma viagem por Portugal.....	49
3.2.Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
3.2.1.Experiência de ensino-aprendizagem: uma história, um meio contextualizador.....	53
3.2.2.Experiência de ensino-aprendizagem: A família e suas relações próximas.....	64
3.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem: Alimentação saudável.....	68
4. Considerações finais.....	79
5.Referências bibliográficas	84

Índice de figuras

Figura 1 : Diferenças na abordagem metodológica dos dois ciclos.....	4
Figura 2 - Comparação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares do Pré-Escolar e o Programa do 1.º CEB.....	9
Figuras 3 e 4 – As crianças provam a fruta típica do Brasil	30
Figuras 5 e 6 – Realização das coroas de índio.....	32
Figura 7 – As crianças já com a cara pintada de índio.....	34
Figura 8 - Crianças a dançarem música brasileira.	34
Figuras 9 e 10 – Realização da atividade das garrafas.	35
Figura 11 – Livro “A casa da Mosca Fosca”	39
Figura 12 – Livro “Os ovos Misteriosos”.....	39
Figura 13 – Livro “Porque é que os animais não conduzem?”.....	39
Figuras 14 e 15- Representações que as crianças fizeram com os blocos lógicos.....	42
Figura 16 – Representação no papel da construção das crianças.....	43
Figura 17 – Demonstração dos sinais de trânsito.....	46
Figuras 18 e 19 – Crianças a conduzir seguindo as regras dos sinais de trânsito.....	46
Figuras 20 e 21 – Construção do autocarro.....	48
Figura 22 – As crianças a tirarem o bilhete para entrar no autocarro.....	49
Figura 23 – As crianças a entrarem para o autocarro.....	49
Figura 24 – Livro “ A que sabe a lua”.....	51
Figura 25 – Lua em esferovite.....	55
Figura 26 – Palavras ditas pelas crianças com a letra L.....	56
Figura 27 – Mapa da leitura.....	57
Figuras 28 e 29 – Colocar o número cinco por ordem crescente e decrescente.....	58
Figura 30 – Árvore genealógica de algumas crianças.	61
Figuras 31 e 32 - Dramatização da história “Corre, corre, cabacinha”.....	62
Figuras 33 e 34 - As crianças a manipularem o ábaco e as barras <i>Cuisenaire</i>	64
Figura 35 – Livro “Os sete cabritinhos”.....	66
Figuras 36 e 37 – Treinar a grafia da letra M.....	68
Figuras 37 e 38 - Exploração dos blocos lógicos.....	70
Figura 39 – Contorno dos blocos lógicos.....	70
Figuras 42, 42 e 43 - Construções obtidas com objetos que as crianças trouxeram de casa.	73

Figura 44 – Cartaz com os alimentos saudáveis e não saudáveis, construídos pelas crianças.....	75
--	----

Índice de quadros

Quadro 1 – Rotina diária do jardim-de-infância.....	18
---	----

Introdução

Este documento é o reflexo do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar (E.P.E) e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de ora em diante designado por 1.º CEB, com este, pretende-se a construção de competências pessoais e profissionais, conquistando uma imagem do que é ser-se profissional, contactando com a realidade educativa e acima de tudo reconhecendo e utilizando conhecimentos pedagógicos. Como refere Mesquita (2011) ”o aluno/futuro professor, como pessoa e professor em desenvolvimento, enfrenta um conjunto de experiências significativas que podem potenciar a sua ação profissional no futuro” (p. 15).

A PES tem uma importância indiscutível na formação de professores, pois é a partir da prática pedagógica que o estagiário tem contacto com a realidade da sua profissão futura, enquanto educador/professor, visto que são várias as experiências práticas e que devem ser sempre reflexivas. Alarcão et al., (1997) defendem que,

a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a experiência bastante enriquecedora (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua formação académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem que integrar uma componente prática e reflexiva (p. 8).

Esta componente reflexiva permite ao futuro educador/professor ter uma experiência enriquecedora, que o ajudará a encarar a sua futura profissão com mais confiança, entusiasmo e clareza. Todo o trabalho desenvolvido tem como objetivo a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças, tendo como ponto de partida as descobertas realizadas pelas próprias crianças. Isto porque “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (Silva et al., 1997, p. 79). A Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB precisam proporcionar um crescimento completo e harmonioso de cada uma e de todas as crianças, com as vivências que lhes podem e devem oferecer.

A instituição onde decorreu o estágio de Educação Pré-Escolar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social [IPSS] incluída no projeto de Desenvolvimento a Qualidade em Parcerias [DQP]. A envolvimento da instituição neste projeto tem como objetivo formar profissionais que movimentem procedimentos ativos, suportando-se na

prática de uma pedagogia participativa de modo a oferecer às crianças aprendizagens significativas em contexto. O trabalho desenvolveu-se com um grupo de crianças de quatro e cinco anos de idade.

A instituição de 1.º CEB onde decorreu a prática pertencia a um agrupamento de escolas da cidade de Bragança. Desenvolvemos a ação pedagógica numa sala de 1.º ano de escolaridade, com um grupo de crianças na faixa etária do 5/6 anos de idade. Realçamos que neste contexto se encontravam presentes crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os princípios pedagógicos promovidos pela instituição eram a interação e intervenção das crianças na sua aprendizagem, considerando os seus interesses e carências.

Apresentamos este trabalho com base em três pontos. No primeiro fundamentamos as nossas opções educativas. No segundo caracterizamos as instituições e os grupos, descrevendo o espaço, o tempo e as interações em cada um dos contextos. No terceiro apresentamos o que foi realizado na nossa prática, expondo e refletindo sobre algumas experiências de ensino-aprendizagem correspondentes a cada área de conteúdo. Fizemos a descrição e reflexão destas experiências, inserimos algumas fotos e diálogos das crianças, pois achamos pertinente incluir esses registos para que contribuam para uma melhor compreensão das dinâmicas que realizámos. Apresentámos ainda uma reflexão crítica sobre todo o trabalho realizado. Nela constam os aspetos mais significativos da ação desenvolvida em ambos os contextos, pois contribuíram para a nossa formação e crescimento quer a nível pessoal como profissional. Somos da opinião que, segundo Araújo e Cruz (2005),

ser professor envolve não só um ser profissional mas também um ser pessoal muito envolvido e activo. O que damos confunde-se com o que recebemos; o que ensinamos reflecte o que vamos aprendendo; os números e as letras enredam-se com sorrisos e dificuldades; o papel de professora e amiga entrelaçam-se em cada dia de trabalho (p. 107).

Por fim, seguem-se as referências bibliográficas, que foram o suporte de todo o trabalho desenvolvido.

1.Fundamentação das opções educativas

1.1.Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: Articulação Curricular

Neste ponto e num primeiro momento, pretendemos refletir sobre a EPE e o 1.º CEB, apresentando uma comparação entre o programa do 1.º CEB e as Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997), na organização e identificação dos conteúdos de forma sequenciada, salvaguardando o desenvolvimento e as capacidades de aprendizagem das crianças, em cada nível de educação. Num segundo momento identificámos as principais dinâmicas de articulação, os desafios e constrangimentos que norteiam as ações dos agentes educativos (educadores e professores), na articulação entre os dois níveis de educação.

A EPE procura que a criança construa o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo a situações concretas e palpáveis do dia-a-dia, a estratégias e a materiais que lhe sejam familiares, enquanto no 1.º CEB pretende-se que a criança consiga transpor essas aprendizagens para níveis de abstração mais elaborados, considerando sempre o seu nível de desenvolvimento nas diferentes áreas. O 1.º CEB é visto como “a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que enforma todo o sistema educativo” (ME, 2006, p. 11). Para que haja articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB é necessário que os professores do 1.º CEB tenham

em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem, na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projeto curricular (Serra, 2004, p. 91).

Logo, ao analisarmos a organização do tempo e do espaço podemos verificar que cada nível de educação apresenta características próprias, que vamos sintetizar no esquema comparativo seguinte vide (figura 1), na articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB. A leitura da figura 1 na Educação Pré-Escolar, diz-nos que a criança tem mais liberdade e gere o seu tempo, sendo que tem como mediador o educador. Partindo dos interesses que as crianças vão verbalizando, serão construídos projetos integrados, numa atitude de descoberta e resolução de problemas assente numa organização do espaço e

tempo, pois permite uma maior flexibilização e a oportunidade de haver um trabalho interdisciplinar e de grupo.

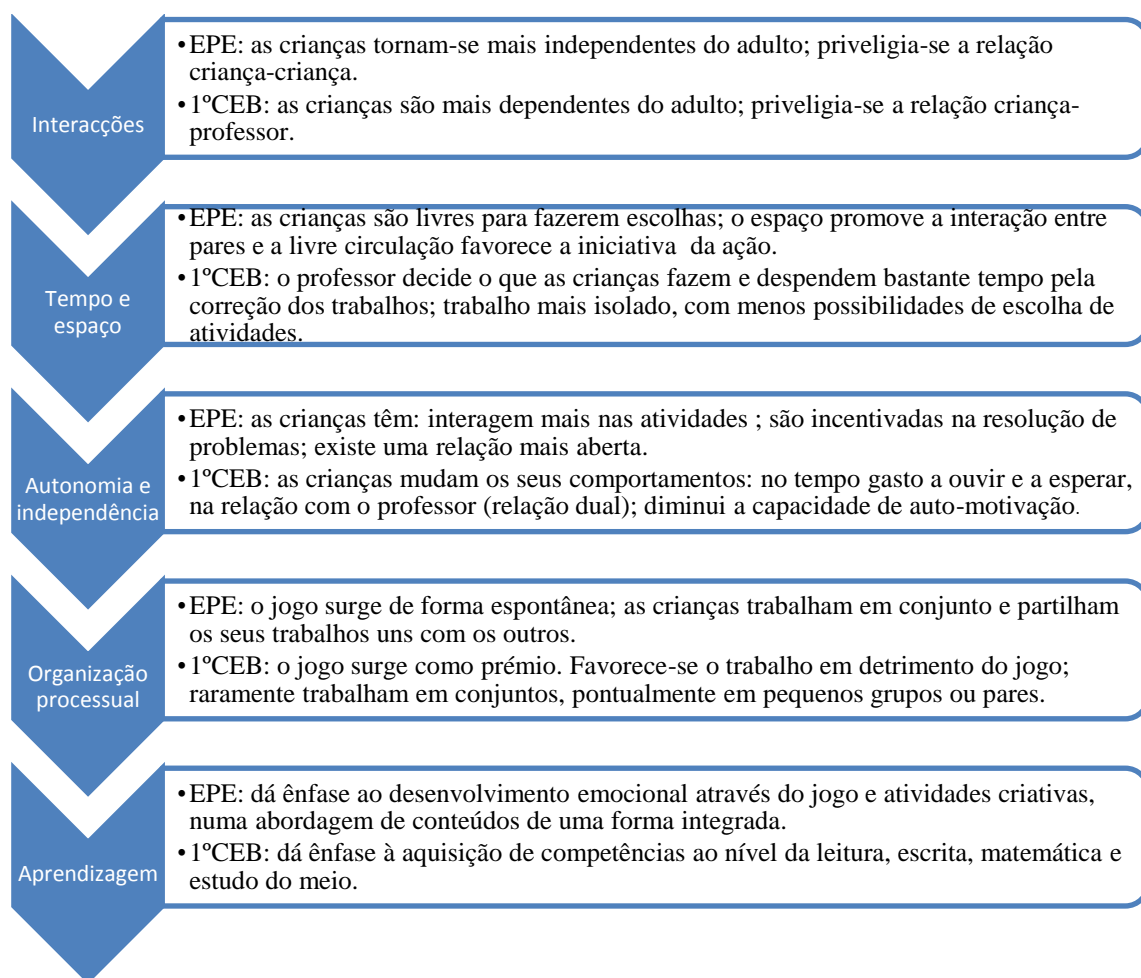


Figura 1 - Diferenças na abordagem metodológica dos dois ciclos (adaptado de Serra, 2009, p. 30).

Como podemos verificar, o 1.º Ciclo caracteriza-se por uma estrutura mais controlada e rígida, pois este assenta em aprendizagens formais que se traduzem na aprendizagem de áreas específicas do conhecimento (leitura, escrita, matemática e expressões) e o professor é quem decide a utilização de tempo e espaço. A este respeito, Portugal (2002) menciona que a articulação entre a EPE e o 1.º CEB é suscetível de ser concretizada apesar das diferenças entre os dois níveis educativos, com:

a conciliação de um campo extremamente flexível com outro em que o núcleo de aprendizagens essenciais se impõe, não é difícil encontrar numa análise comparativa genérica dos referentes orientadores da educação pré-escolar e do 1.º ciclo princípios básicos comuns, como por exemplo: integração construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa; continuidade em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo

dos objectivos e competências essenciais; a estrutura curricular organizativa pela articulação da transversalidade e especificidade que pressupõe, pelo sentido da globalidade e integração que lhe é inerente (p. 9).

A reflexão das abordagens metodológicas de ambos os ciclos presume que a articulação entre ambos é possível, encontrando eco em Serra (2004) ao dizer que “a base para a progressão e alargamento de saberes encontra-se na criança, isto é, os dois documentos preconizam que é partindo da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento, que os professores e educadores deverão regular as suas práticas educativas” (p. 85). Nesta vertente, Maia e seus colaboradores (2008) acham que “os professores mais reflexivos e autónomos influenciam os níveis de realização dos alunos, implementando estratégias educativas e metodologias de ensino e de aprendizagem mais eficazes que auxiliam os seus alunos na construção dos seus saberes” (p. 49).

Nos dois documentos orientadores dos dois níveis, verificámos processos de aprendizagem que acedem ao conhecimento, tendo em conta a cultura experiencial e o desenvolvimento da criança, num aspeto construtivista, sistémico e ecológico. Neste sentido, Alonso (1994) menciona a importância e premência de implementar e reforçar as teorias construtivistas e críticas, sendo que apoiam a necessidade de criar aprendizagens relevantes e significativas, pois possibilitam o “desenvolvimento da capacidade de pensar e com compreensão de atitudes e valores necessários para a cidadania” (p. 23). Segundo Silva (1997) acentuamos ainda, o facto de o educador “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE e a transição para a escolaridade obrigatória” (p. 28). O educador tem um papel fundamental na vida da criança, pois deve prepará-la para a vida e quanto melhor for esta preparação, mais fácil será a integração da criança e a sua transição para o 1.ºCEB será um processo simples. Segundo Silva, citado por Laevers (2010),

distinguem-se 3 tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1.º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes (p. 37).

O ensino básico deve promover “a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social” e deve prepará-los para uma “intervenção útil e responsável na comunidade” (ME, 2004, p. 11). Ao analisarmos o papel da educação, as experiências e as aprendizagens das crianças assumem o lugar de

destaque. No entanto, há que realçar também o papel do adulto. Este deve realizar ajustes na sua prática, sustentando-se na observação, análise, reflexão e pesquisa com o objetivo de tornar a ação educativa cada vez melhor, não esquecendo que as crianças são os atores principais de todo este processo. Neste sentido, não podemos deixar de concordar com as seguintes palavras de Ragan (1978):

ensinar é não apenas uma das mais importantes profissões; do ponto de vista do bem-estar humano; é, ainda, quando propriamente compreendido, uma das mais técnicas e difíceis tarefas. O professor não é somente uma pessoa que marca lições para as crianças e verifica se elas foram aprendidas; ele é construtor de vidas e um mensageiro da herança cultural que a geração de hoje acumula para o enriquecimento da futura (p. 31).

A criança desde que inicia a EPE, até ao final da escolaridade básica, traça um percurso preponderante no seu processo de aprendizagem. Defendemos que ao longo deste trajeto deveria existir continuidade educativa entre eles, pois como menciona Homen (2003), “a sequencialidade entre os ciclos, ou a continuidade entre eles, é, segundo os teóricos, um dos factores decisivos para o sucesso educativo de cada um deles” (p. 17). Podemos verificar que Silva et al. (1997), também defendem essa continuidade, pois

cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. (...). É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (p. 28).

Ao longo da comparação e reflexão entre os dois principais documentos orientadores dos níveis educativos em estudo, podemos confirmar que tanto o educador como o professor assumem um papel determinante, quer nas dinâmicas de articulação, quer no desenvolvimento curricular que se estabelece em particular. Contudo, queremos analisar as fragilidades e constrangimentos que o educador/professor assume nessa articulação.

Achamos importante a comunicação entre adulto-criança, criança-criança e criança-adulto, com o objetivo de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, pois como menciona Niza, citado por Folque (1999) “todos ensinam e todos aprendem” (p. 6). Desta forma, o modo de trabalhar adotado pelo adulto pode ser em grupo, em pares ou individualmente. Segundo Homann & Weikart (2009), o grupo

de trabalho pode ser pequeno de modo a proporcionar “a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum (...) e a partir daí descrever, mesmo que com hesitações, as suas descobertas” (p. 369) ou então pode ser um grupo de trabalho um pouco maior e em que o barulho significa que estão centradas na sua tarefa (Azevedo, 2005). A função do adulto deve ser a de moderador, enquanto a criança deve assumir uma atitude participativa e ativa no seu processo de aprendizagem. Com a propiciação destes momentos de aprendizagem à criança, Oliveira-Formosinho (2011) refere que se espera “criar experiências no desenvolvimento da identidade e das relações, das linguagens e da significação” (p. 108). Segundo Wassermann (1994), nós

nunca devemos subestimar as crianças, porque se o fizermos poderemos ter uma surpresa. As crianças são mais do que seres encantadores. Possuem saber, têm ideias e capacidades de reflexão. Possuem astúcia na observação e sensibilidade ao conhecimento. São altamente intuitivas, engenhosas, e capazes de rasgos cognitivos de uma perspicácia que deixam os adultos desconcertados (p. 13).

O ator principal da educação é a criança e é em torno dela que tudo gira. É necessário observar cada uma, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio onde vive, conhecer as suas capacidades, dificuldades e interesses, mas é a sua formação que importa e à qual o adulto se dedica, ou seja, “o papel do adulto é o de ajudar a criança a fazer a sua aprendizagem” (Roldão, 2005, p. 84). Este é um fator favorável para conhecermos melhor o caráter de cada criança e devemos dar-lhes voz, pois de acordo com Dewey (2002), as crianças têm um instinto social “que se manifesta nas conversas, na interação pessoal e na comunicação que se desenvolvem com as pessoas que a rodeiam” (p. 46). Ao desempenhar a função de educar e ensinar, o adulto tem sempre a imagem da criança em mente, os seus interesses e a sua participação é tida em conta para que as experiências de aprendizagem sejam lúdicas e cativantes. Como refere Roldão (2005), “o apoio do educador assume aqui a sua importância, permitindo assim o aprofundamento das questões, facilitando a construção de conhecimentos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças (p. 127). Este olhar atento enriquece os conhecimentos que as crianças têm e olha-as como seres curiosos, participativos e motivados para a construção de aprendizagens contínuas e significativas. Segundo Oliveira-Formosinho (2011),

os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e

interactiva. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (p. 100).

A ação educativa e a competência para exercer não se esgotam na formação inicial do docente; esta deve ser encarada como um início de percurso, que se vai construindo ao longo do tempo e requer uma atualização constante. Sumarizamos, por isso, com uma citação de Ribeiro (2000), ao afirmar que “a reflexão a partir de práticas reais é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas, porque mais consciencializadas” (p. 90).

1.2.Processos de ensino e de aprendizagem

Nos objetivos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico é visível uma proximidade em termos de orientação educativa que procura estabelecer uma coerência no processo de formação ao longo da vida. Monge (2002), apresenta como princípios básico comuns, entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico,

a concepção de uma educação integrada e a importância da sua função formativa; a interpretação construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa; a continuidade, em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo dos objectivos e competências essenciais; a estrutura curricular organizativa, pela articulação da transversalidade e especificidade que pressupõe, pelo sentido de globalidade e integração que lhe é inerente (p. 29).

As áreas que compõem ambos os currículos estabelecem uma relação de proximidade, como podemos verificar na figura seguinte (vide 2).

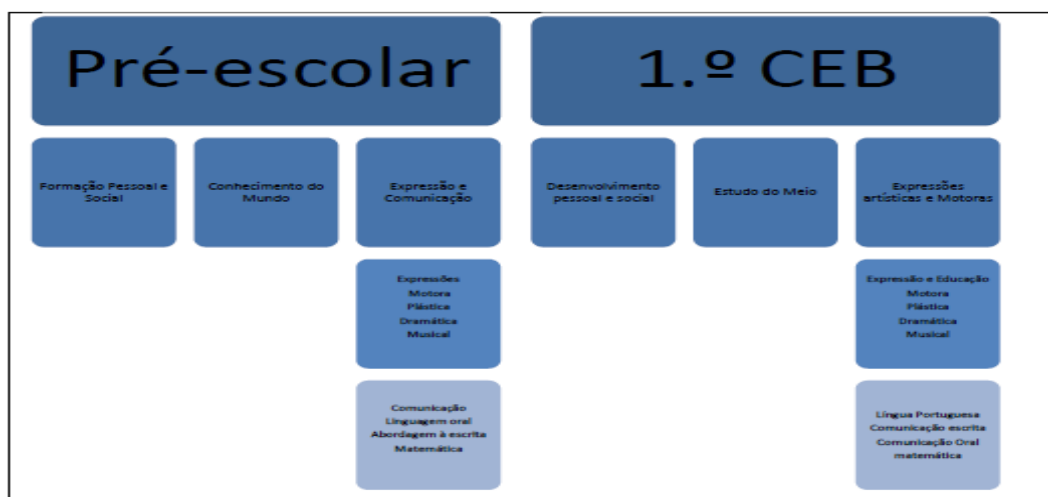


Figura 2 - Comparação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares do Pré-Escolar e o Programa do 1.º CEB (adaptado de Serra, 2004).

Como podemos verificar na figura 2, em ambas as áreas e os níveis educativos salienta-se que a área da Formação Pessoal e Social, ambos os níveis demonstram que a criança/aluno desenvolva a sua identidade, a vivência em grupo, a aquisição de regras, que se preocupam com a sua inserção na sociedade, que reconheça as suas características, aquisição de autonomia na realização das atividades propostas e da promoção da educação multicultural. Como menciona Serra (2004) existe uma preocupação para que em ambos os ciclos haja uma continuidade, “relativamente a alguns aspectos programáticos que sendo referenciados nas orientações curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temático que constituem o programa do 1º Ciclo” (p. 80). Na opinião de Nabuco (1992), “o que é deveras fundamental é que no pré-escolar se antecipem as experiências do ensino básico e que os professores deste nível reforcem aprendizagens anteriores. Para isso é necessário que os professores dos diferentes níveis trabalhem e pensem em conjunto, o planeamento a longo prazo” (p. 82). Ao olharmos para a EPE e para o 1.ºCEB verificamos que ambos contribuem para a preparação da criança, pois há uma continuidade do processo educativo que é fundamental para que a criança atinja um conhecimento mais detalhado de cada área. O educador/professor deve ser um investigador, um dinamizador, que trabalhe em cooperação e que saiba comunicar com os mais diversos membros da comunidade educativa, de forma, a promover esta ligação entre os dois contextos.

Como refere Silva (1997), o educador deve “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE e a transição para a escolaridade

obrigatória” (p. 28). Para que a integração da criança seja a melhor, esta terá de ter uma boa preparação, de modo, a facilitar a sua transição do pré-escolar para o nível seguinte de ensino.

Quando a criança está a frequentar o 1.º CEB, esta fortalece os seus conhecimentos prévios que conseguiu através da sua família, do seu próprio interesse e na frequência do pré-escolar. Portanto, como refere Oliveira-Formosinho (2003), “o adulto cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo” (p. 5) e, a escola, na opinião de Folque (1996), também deverá “proporcionar uma aprendizagem que tenha significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade” (p. 6). As crianças devem desenvolver competências sociais de cooperação, competências pessoais de autoestima, uma vez que estas competências são transversais a todos os níveis de ensino. Apesar de o currículo os diferenciar, possibilitam à criança a construção do seu próprio conhecimento.

1.3.Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa

Ao planificar as atividades para o grupo, procurei que estas direcionassem as crianças no sentido da descoberta e da participação, tentando afastar-me de uma pedagogia transmissiva, pois considero que uma pedagogia ativa é a mais apropriada para qualquer fase de aprendizagem. Orientar o aluno a “descobrir”, faz com que as aprendizagens sejam mais significativas. Vários autores construtivistas tentaram modificar a pedagogia transmissiva, mas no entanto, há uma grande distância entre as propostas destes e a realidade pedagógica dos nossos dias, quer por crianças quer por adultos. Segundo Oliveira Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), “a Pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as conceções teóricas e com as crenças e os valores” (p. 14). O processo educativo deve ter em consideração o contexto sócio cultural da criança, mas tentando manter uma atitude reflexiva que respeite e oriente a criança na descoberta do conhecimento. Desta forma, procurei ser o que se designa de professor reflexivo. Como mencionam Oliveira Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), “ser profissional reflexivo é fecundar antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para resignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 14). O

educador/professor deve apoiar o seu trabalho numa práxis da participação, usando o diálogo. Como defende Oliveira-Formosinho (2007),

uma pedagogia centrada na práxis da participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e das suas famílias com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes (p. 14).

A pedagogia de participação é mais complexa que a pedagogia de transmissão. Aliás, a pedagogia de transmissão centra-se no conhecimento que quer que o aluno aprenda; resolve a complexidade através da escolha dos saberes; na lógica dos saberes e restringe o tempo e o modo de fazer essa transmissão. Esta pedagogia baseia-se, essencialmente, na transmissão de informação e na aceleração das aprendizagens, pois a criança neste modelo de educação é vista como uma tábua rasa; e a sua atividade é memorizar os conteúdos e reproduzi-los. Tendo em consideração estes aspetos foi minha intenção na ação educativa basear-me numa pedagogia de participação passando por: envolver-me no processo de aprendizagem das crianças; dar significado à experiência; promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e construir as aprendizagens das crianças. Assim sendo, a criança passou a participar na planificação das atividades, a cooperar e a questionar.

O meu papel de educadora/professora foi escutar, observar para planificar, avaliar, alargar os conhecimentos das crianças. Como refere Freinet (1975) “a acção do professor assemelha-se assim ao de um jardineiro, e do florista, uma acção mais preventiva e facilitadora do que correctiva, que prefere enriquecer a seiva mais que apressar a frutificação e degustação dos alimentos” (pp. 164-165). Para promover estes princípios pedagógicos passamos por três pontos importantes: i) as relações e interações (tentou-se criar um clima de partilha de experiências, desenvolvendo as interações) ii) o espaço pedagógico (tentou-se promover o espaço, de forma, organizado para a aprendizagem, os interesses das crianças, flexível e lúdico) e por fim; iii) o tempo pedagógico (que no 1.º ciclo do ensino básico já era mais estruturado, mas mesmo assim tentou-se que a rotina diária e o ritmo das crianças fosse respeitado, tendo em conta as suas aprendizagens e o seu bem-estar).

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

Neste tópico daremos a saber as referências conceituais que suportaram a evolução da prática no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, considerando as dimensões curriculares da pedagogia da infância: organização do ambiente educativo, organização do espaço, rotina diária e interações; pois estamos cientes que estas dimensões são cruciais na qualidade das aprendizagens oferecidas às crianças. Neste sentido iremos pensar acerca dos princípios sustentadores da ação pedagógica que desenvolvemos, pois acreditamos que uma educação de qualidade exige do educador /professor uma formação científica e pedagógica que lhe consinta proceder em benefício de uma aprendizagem ativa impulsionadora de sucesso educativo.

2.1. Caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar

2.1.1. O jardim-de-infância

A instituição no âmbito da Educação Pré-Escolar onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada localiza-se na cidade de Bragança. Apesar da rua, ser bastante movimentada, o local é calmo e, tanto o espaço exterior, como interior são amplos e favoráveis para a realização de atividades.

Neste edifício, além do jardim-de-infância com três salas, a sala dos três, quatro e cinco anos, existe também a valência de creche com três salas de crianças: a sala dos bebés, sala de um ano de idade e a sala de dois anos de idade. A sua estrutura física é toda ela a nível do rés-do-chão. O interior é composto por um enorme hall de entrada, tem um gabinete da diretora, uma sala de arrumações, uma cozinha, vários espaços de higiene para crianças e adultos e 3 salas de atividades de jardim-de-infância (sala dos 3, 4 e 5 anos de idade). Na parte central existe um salão multifuncional que serve para a realização de atividades para toda a comunidade escolar e ainda como refeitório. Todos estes espaços têm aquecimento central. No exterior há um recreio em toda a volta, com parque infantil (baloços, escorregas e cavalinhos), pois este espaço é muito importante para que as crianças criem as suas brincadeiras. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas” (p. 432).

Este espaço tem semelhanças com o modelo italiano Reggio Emilia, pois este deve enriquecer não só as crianças, como também os pais e os educadores. Como referência pedagógica, Malaguzzi, citado por Lino (2007), afirma que o espaço é reconhecido

para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente educativo atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afectiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança (p. 104).

O horário de funcionamento da componente letiva é das 9:30 às 12:30 e das 14:00 às 16:00. A instituição tem também um horário de componente social de modo a apoiar os pais.

2.1.2.O grupo de crianças da sala dos 5 anos

Na sala onde decorreu a ação pedagógica, o grupo de crianças era formado por vinte crianças, sendo treze do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades de quatro e cinco anos de idade. As crianças tinham um desenvolvimento cognitivo adequado à sua faixa etária. Estas informações foram-nos fornecidas pelo corpo docente, e que comprovamos com o trabalho que desenvolvemos com as crianças.

O desenvolvimento cognitivo é uma etapa que prevê que os seres humanos passem por algumas mudanças ao longo da sua vida, em contato com o meio que os rodeia. A teoria de Piaget tem características, desde o nascimento até ao final da adolescência, este grupo de crianças encontram-se no estágio intuitivo ou pré-operatório. Segundo Lino (2007),

no estágio intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o pensamento sofre uma transformação qualitativa em função das modificações gerais da acção (Piaget, 1973). É o estágio da inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função semiótica (ou função simbólica), dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão do adulto (Piaget, 2000) (p. 207-208).

As crianças eram sociáveis, alegres, participativas, interagiam e comunicavam muito entre si e com os adultos e o seu tempo de concentração variava muito consoante a área de trabalho. Estas envolviam-se nas experiências de aprendizagem com interesse, e revelavam um enorme gosto pelas histórias e expressão plástica. A atividade lúdica é

fundamental nesta idade para que a criança faça as suas aprendizagens e consiga evoluir no seu desenvolvimento, em geral. As brincadeiras e o jogo são cruciais. Sendo assim estamos de acordo com Nídio (2007), quando refere que

através do jogo e da brincadeira a criança aprende, também, a conhecer a realidade do quotidiano, sente até onde podem ir as suas capacidades e, nesse sentido, percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a não ver a derrota, nenhuma fragilidade, antes aceitando-a serenamente, da mesma forma que saberá encontrar a glorificação da vitória a honra que aos vencidos é sempre devida, sobretudo aos que cultivam a lealdade com que jogam e brincam (p. 5).

Nesta idade é fundamental o recreio, pois a criança tem oportunidade de interagir com outras crianças, uma vez que quando estas vão para casa passam muito tempo a ver televisão e a jogar computador. Como salienta Silva et al., (1997) "a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimentos e com saberes diversos, é facilitadora do processo de desenvolvimento e da aprendizagem" (p. 35). Em observação pudemos verificar que a maior parte das crianças optava sempre pela área da cozinha e a área das construções. Foi sempre nossa preocupação tentar incentivar as crianças para que ocupassem todas as áreas, principalmente, incentivar as crianças pelo gosto pelas histórias, pois estas perguntavam todos os dias se íamos contar histórias. Uma vez que as crianças mostravam interesse pelas histórias tivemos isso em conta para planificar atividades educativas partindo sempre da leitura de histórias. Tendo como objetivo abordar todas as áreas de conteúdo das orientações curriculares e proporcionar às crianças aprendizagens significativas. Como é referido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME\DEB, 1997) quando afirmam que "a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem" (p. 35).

Um ponto menos positivo do grupo de crianças era estas não saberem trabalhar em pequeno grupo, pois não sabiam partilhar o material entre si e os colegas. À medida que o tempo foi passando, dialogámos com as crianças para a necessidade de partilhar. Notámos que houve uma evolução no que diz respeito à partilha do material. Logo, foi necessário ter conhecimento das características das crianças, tendo em conta o seu contexto familiar de forma a identificar as suas características socioeconómicas e culturais. As crianças tinham uma família estruturada, sendo que o agregado familiar era composto por pai, mãe e irmãos. As famílias eram jovens, com idades compreendidas entre os 25 e 40 anos. As profissões dos pais eram sobretudo na categoria dos serviços e

comércio, onde poderíamos encontrar profissões como empregados de balcão e camionistas.

2.1.3. A organização do espaço

A organização do espaço foi pensada de modo a motivar as crianças e encorajá-las para a realização de diferentes tipos de atividades, procurando criar um clima de bem-estar e de aprendizagem ativa. Entendemos que, o modo como o espaço educativo se encontra organizado influencia, em grande medida, as oportunidades lúdicas das crianças, a sua aprendizagem e desenvolvimento. Procuramos, assim, envolver as crianças na criação de um espaço com o qual se identificassem e em que pudessem agir de forma autónoma e responsável. Por outro lado, promovemos a participação das crianças na tomada de decisão sobre a organização e identificação dos materiais e das áreas, bem como na reparação de alguns materiais que se deterioraram e na procura de outros que, ao longo do ano, puderam contribuir para o enriquecimento das experiências realizadas.

A organização da sala foi ainda norteada por intencionalidades múltiplas, no sentido da criação de possibilidades de interação social, em grande e pequeno grupo, de brincar e trabalhar e de acolher diferentes ritmos, identidades e culturas (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011). As áreas organizadas na sala eram a das expressões, biblioteca, construções, jogos e a da casa/faz de conta. Esta organização foi feita atendendo à diversidade, quantidade, estética, acessibilidade e visibilidade dos materiais, procurando que as crianças pudessem experienciar um quotidiano ordenado e fazer escolhas em função de gostos e intencionalidades próprias.

Esse espaço foi alvo de transformações ao longo do ano lectivo, pois como refere Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (p. 12). Por outro lado, Vasconcelos (2009) lembra que “o educador deve constantemente interrogar-se se a organização do espaço (...) trabalha na *zona de desenvolvimento próximo* das crianças, se se coloca um grau acima do seu desenvolvimento, se cria problemas, interrogações, propõe soluções, se é desafiador” (p. 59). Daí a importância que merece ser dada à observação e reflexão sobre o modo como os materiais e espaços educativos se apresentam e como são percebidos pelas crianças, requerendo-se que a desafiem a agir e a progredir. No sentido de responder melhor às necessidades formativas e

interesses das crianças e favorecer o seu desenvolvimento, procuramos, como alerta Rinaldi (1999), ver a sala como um *organismo vivo* que requer transformação, mas também a necessária continuidade de identidade dentro dessa mudança. As Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (ME\DEB,1997) lembram que a “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço às potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 38).

A sala de atividades tem a forma retangular, é espaçosa, com 50m² de área, possui uma excelente luminosidade natural e possibilidades de bom arejamento. Tem uma porta que dá acesso direto ao salão polivalente e outra ao espaço de recreio exterior. A sala encontrava-se dividida em áreas à volta da sua fronteira: área da expressão plástica, área da biblioteca, a área do quarto, a área da cozinha, a área das construções. Como refere Silva (1997), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37). Este tipo de organização, encaminhada pelos princípios da *aprendizagem ativa*, afetava a forma como as crianças aprendiam, conseguindo efetuar escolhas e fortalecer as suas intenções, bem como a forma como os adultos lecionavam, através do apoio, da escuta e do diálogo sobre as ações que a criança desenvolvia.

No espaço exterior, as crianças tinham experiências diferentes das que tinham dentro da sala. Este possui um equipamento que permite à criança realizar movimentos físicos, como baloiçar, escorregar, saltar e correr. Este espaço tem zonas com bastante sombra, pois existem árvores ao seu redor. Neste espaço as crianças podiam observar, explorar e comunicar com as pessoas.

2.1.4. A organização da rotina diária

A organização do espaço é essencial para a aprendizagem e evolução da criança e uma organização da rotina diária colabora para este facto. Como refere Formosinho (2007) é “(...) necessário, também, que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos” (p. 69), para que as crianças compreendam que ao longo do seu dia existem diversos períodos de tempo e que cada um destes é utilizado para a concretização de atividades diversas. Segundo Hohmann e Weikart (2009), “a rotina

diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (p.85). Deste modo, a rotina diária ajuda a criança a controlar o seu tempo, sem necessidade de que o adulto lhe diga o que deve fazer ao concluir uma atividade, oferecendo à criança ocasiões para trabalhar em diversos ambientes, dentro da sala de atividades.

No tempo de observação e também de intervenção foi possível entender que o grupo de crianças dominava o seguimento dos acontecimentos de cada dia de trabalho no jardim-de-infância, o que simplificou a concretização das diversas atividades, pois nem sempre era necessário chamar a atenção das crianças quando se concretizava a alteração de um tempo para o outro, pois elas faziam-no de forma conveniente.

A rotina diária faz parte do dia-a-dia de um jardim-de-infância considerado este um aspeto que deve ser refletido pelo educador quando executa a organização do contexto educativo. É notável que a rotina diária leve a criança a conhecer que existe um tempo em que se trabalha em grande grupo e outro em pequeno grupo e também individualmente. Segundo Hohmann e Weikart (2011), todos estes momentos permitiam “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. 8). Através da rotina diária a criança vai verificando que todos os dias existe um tempo para cada tipo de atividade, compreendendo também que durante o dia conseguirá fazer tudo aquilo que gosta, pois poderá participar em todas as atividades no tempo previsto para cada uma delas.

No que respeita à prática e intervenção com o grupo de crianças seguiram-se as propostas da educadora e, por isso, trabalhou-se, essencialmente, em pequeno grupo, visto que, era propício para as crianças terem aprendizagens significativas, uma vez que desta forma, todas as crianças tinham a mesma oportunidade e o mesmo tempo para a concretização das tarefas. Ao trabalhar os distintos tempos com as crianças, o educador tem a ensejo de compreender quais os benefícios das mesmas e também de oferecer-lhes diferentes experiências de aprendizagem, uma vez que quer o tempo em grande grupo, quer o tempo em pequeno grupo dão às crianças a oportunidade de fortalecerem atividades diferentes. Na opinião de Silva (1997) “torna-se importante o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (p. 35).

Como meio simplificador da compreensão da rotina diária executada apresenta-se o quadro I, que esclarece o que se desenvolvia em cada um dos tempos comunicados (vide quadro I).

Quadro I – Rotina diária do jardim-de-infância

Horário	Momentos de rotina	Descrição
8:00 – 9:00	Brincadeira livre	As crianças são recebidas no jardim-de-infância pelas auxiliares educativas. Enquanto aguardam pela chegada da educadora, as crianças brincam no salão com os colegas de outras salas.
9:00 – 9:30	Receção e reforço do pequeno-almoço	Tempo de entrada, em que os pais acompanham as crianças à sala para assinalarem a presença. Na ida para o salão as crianças podem usufruir de uma pequena refeição, reforçando o pequeno-almoço.
9:30 – 10:30	Acolhimento/grande grupo	Momento pensado para o reencontro do grupo, comunicação e escuta de experiências, alegrias e angústias vividas e que contribui para unir o grupo em termos de afetos e de trabalho. Espaço para diferentes atividades, normalmente planeadas pelo adulto, mas podendo integrar propostas das crianças.
10:30 – 11:30	Pequeno grupo	As crianças são divididas em grupos, tendo em conta o seu grau de desenvolvimento e a sua forma de aprender. Este é por excelência um bom momento de observação e registo de avaliação não só das competências adquiridas, mas sobretudo daquelas a adquirir.
11:30- 14:00	Almoço	As crianças almoçam no refeitório da instituição. Seguem-se tempos de descanso ou relaxamento, supervisionados pelos auxiliares de ação educativa
14:00 – 15:45	Tempo de trabalho nas áreas	O momento inicial é para o planeamento em grande grupo. Cada criança, individualmente ou em grupo, faz a escolha das áreas, dos materiais e da intenção de execução. A educadora, rotativamente, fará o registo dessas intenções com um pequeno grupo. No final do dia voltam a reunir e aí, o mesmo grupo, partilhará com todos o que fez e se se manteve fiel ou não, à sua intenção de trabalho.
15:45 – 16:00	Tempo do lanche	Lanche no refeitório, já com a supervisão da equipa da componente social.

O papel do educador é fundamental para a organização da rotina diária. Esta deve ter em atenção as necessidades das crianças, para que o educador possa apoiá-las e serem elas próprias a descobrir o mundo que as rodeia, para que a criança tivesse tempo para examinar livremente os materiais, que conseguisse meditar sobre as suas ações, que

analisasse os seus objetivos intrínsecos, as suas descobertas, as suas produções e também para resolver os dilemas com que se vão confrontando. O autor Weikart (2009), diz que “(...) ao pensarem sobre as coisas, começam a perceber que podem fazer as coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver os seus próprios problemas” (p. 341). Assim sendo, o trabalho em grande e pequeno grupo era muito importante para as crianças, pois assim, comunicavam entre si, havia uma troca de experiências, de saberes e vivências.

2.1.5. As interações na Educação Pré-Escolar

Na sala de jardim-de-infância estabelecia-se um clima de interações positivas alicerçado na confiança e no respeito. Tivemos de refletir sobre o papel que teríamos que assumir, bem como sobre o papel que deveríamos conferir à criança, para que a ação de todos fosse respeitada. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social e interativo” (p. 63). O pré-escolar assume interações que as crianças desenvolvem com os objetos e com as outras crianças, e que merecem uma reflexão individual sobre as interações desenvolvidas entre os adultos e as crianças. A assimilação de como estas resultam solicita esclarecer o significado que se atribui à palavra interação. Como afirma Brickman e Taylor (1991), “a observação realizada mostra que a interação dos adultos com as crianças numa variedade de situações – de apoio, de jogo, de ensino – desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (p. 29). Por outro lado, e não menos importante, Oliveira – Formosinho (2011a), lembra que “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (p. 30). Deste modo, requer atenção e ponderação o modo como elas decorrem, uma vez que as crianças interagem com os adultos, exprimindo ideias e saberes no sentido de irem erguendo a sua própria opinião sobre a realidade.

No nosso caso, buscámos instituir uma comunicação e relação que desencadeasse o desejo e prazer por aprender, o encorajamento à procura, observando o nível de assimilação de cada criança e do grupo, bem como os recursos materiais e espaciais disponíveis. É fundamental colocar as crianças em familiaridade com a realidade educativa, em que se identifiquem como capazes de, pela sua própria

iniciativa, construir saber, avocando a adulto/educador o papel de apoio e de suporte a esse processo. Nesse caso, é substancial que o adulto promova um tipo de interação que leve a criança a saber observar, escutar, esperar e dar espaço às crianças na tomada de decisões. No entanto, brincar é a atividade mais natural das crianças e os adultos estimulam a sua aprendizagem, participando e amparando as suas brincadeiras, acompanhando os seus interesses, dividindo o controle com elas, atendendo ao seu nível de compreensão e beneficiando o desenvolvimento de experiências em que possam ter êxito. Como mencionam Hohmann e Weikart (2009), o adulto deve “aproveitar o tempo em que os pais vão largar ou buscar as crianças à escola para conversar um pouco com eles [pois] é uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos” (p. 119).

Procuramos promover interações que apoiassem a integração e desenvolvimento de todos, assentes no respeito e apoio a cada um, assumindo o papel de alicerce à sua aprendizagem e desenvolvimento. Refletimos, por isso, ter cooperado para a criação de oportunidades educativas potencialmente amplificadoras da sua integração social.

2.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto, iremos abordar diversos itens como a caracterização do agrupamento onde realizamos a PES do 1.º ciclo do ensino básico, bem como o grupo de crianças da turma do 1º ano, a organização do espaço, a organização do tempo e as interações. Desta forma, temos como objetivo demonstrar o que foi vivenciado no 1.º CEB.

2.2.1 O agrupamento de escola

O agrupamento de escolas onde realizamos a nossa ação educativa, no âmbito do 1.ºCEB começou a sua atividade letiva no ano 2013\2014 e inclui as valências do 1.º CEB até ao 3.º CEB. O seu interior é constituído por um salão polivalente, uma biblioteca, um refeitório, um gabinete de coordenação, uma sala de NEE, uma sala de convívio para professores, salas para os funcionários, uma sala de reuniões, uma reprografia e espaços para arrumos.

Em relação ao 1.ºCEB, embora a instituição fosse composta por oito salas, apenas sete estavam ocupadas para a prática letiva e todas elas com equipamento

informático completo. As sete turmas que existiam, estas estavam organizadas da seguinte forma: duas turmas do 1.º ano, duas turmas do 2.º ano, uma turma do 3.º ano, uma turma do 4.º ano e uma turma de NEE. No rés-do-chão existiam sanitários para cada género, segmentadas em cinco compartimentos cada. Esta instituição tinha o equipamento de aquecimento em boas condições para o inverno rigoroso que se faz sentir em Bragança.

O espaço exterior da escola é bastante amplo sendo constituído por um parque infantil com baloiços e escorrega, bem como um campo para a realização de jogos coletivos. Este espaço encontra-se devidamente vedado, para que os alunos possam brincar em segurança. Possui duas entradas que permitem o acesso às aulas. Esse acesso conflui espaços amplos interiores que funcionam como espaços de recreio em dias cujas condições climáticas não permitam usar o recreio exterior.

O horário do agrupamento de escolas, devido às necessidades das famílias e à sua situação profissional, funcionava, no período da manhã, das 8:00 às 9:00, e no período da tarde, das 17:30 às 19:00, havendo um tempo de prolongamento de atividades dos tempos livres (ATL), onde as crianças tinham uma professora de apoio.

2.2.2. O grupo de crianças do 1º ano

O grupo era composto por vinte crianças, sendo treze do sexo feminino e sete do sexo masculino. O nível etário das crianças situa-se nos cinco e seis anos de idade. Esta turma tinha duas crianças com NEE onde as dificuldades eram perceptíveis. Uma das crianças estava na sala de NEE e a outra criança encontrava-se na sala de aula, juntamente com as outras crianças, sendo apoiada por um professor de Educação Especial duas vezes por semana num total de seis horas.

Os encarregados de educação demonstravam-se sempre atentos e interessados, pois estes informavam-se com a professora sobre o desenvolvimento do seu educando, sempre que possível. As crianças desta turma provinham de famílias de classe média e com um ambiente familiar estável. Em termos de aquisição de conhecimentos o empenho e interesse das crianças pelo ato educativo, pois apresentavam desenvolvimentos com níveis e ritmos de aprendizagem diferentes. Em relação ao nível comportamental a turma era heterógena sendo que eram crianças muito ativas, meigas, participativas, sociais, motivadas para a realização das tarefas demonstrando sempre gosto em ouvir e contar histórias. No que respeita à profissão dos pais, evidenciam-se,

várias categorias, sendo a categoria dos Serviços a mais exercida no plano profissional e representada maioritariamente por elementos do sexo feminino. A situação familiar que aconteceu no jardim-de-infância reflete-se no 1.ºCEB, onde pudemos verificar que as crianças viviam com os pais e irmãos.

2.2.3. A organização do espaço

O espaço em que se desenvolveu a nossa ação educativa estava organizado de forma a responder às necessidades das crianças e debater os diferentes níveis de desempenho das mesmas. Segundo a opinião de Sprinthall e Sprinthall (1993) a “sala de aula constitui uma unidade social distinta, com o seu conjunto de normas, a sua atmosfera psicológica, o seu conjunto de relações, de papéis e a sua combinação particular de expectativas de comportamento” (p. 476).

A sala de aula do 1.ºCEB onde se realizou a ação educativa era ampla, com aproximadamente 50m², o que permite afirmar que é um espaço onde as crianças se movimentavam livremente. Esta apresentava bastante luz natural, pois uma das paredes era composta essencialmente por janelas com estores que permitiam regular a intensidade da luminosidade para o interior da sala, sempre que o momento assim o exigia. Esta era constituída por 16 mesas e várias cadeiras, sendo estas suficientes para todas as crianças e professoras. Todo o mobiliário apresentava boas condições. Dispunha de três armários para guardar os trabalhos das crianças, um quadro branco para marcadores, um quadro interativo, um computador, uma impressora e um projetor. Segundo Roldão (2005)

Para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais. O apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais (p. 106).

Em concordância com o que anteriormente foi mencionado, a escola é um espaço onde se desenvolvem aprendizagens significativas. Este espaço deve encontrar-se em boas condições para o bem-estar das crianças. Deve, igualmente, possuir materiais variados, de modo a cativá-las para o ato de experimentar, descobrir e explorar. Como refere Oliveira-Formosinho (2007) “parte-se dos interesses das crianças

como motivação para a experiência educativa, que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação” (p. 24). Ainda na opinião do mesmo autor, as crianças devem ser vistas “como construtoras de conhecimentos, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (p. 23), criando-se oportunidades para as crianças expressarem os seus interesses e gerindo o seu tempo.

2.2.4. A organização do tempo

Segundo Oliveira-Formosinho (2007a), apercebemo-nos que a construção da rotina diária traduz-se num tempo de práticas educativas ricas. O tempo é fundamental para a gestão da sala de aula, logo, temos de o rentabilizar para que as crianças tenham uma aprendizagem significativa. Segundo Arends (1995), achamos que o tempo é “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (p. 79). Portanto, tivemos sempre a preocupação em realizar atividades que proporcionassem às crianças aprendizagens significativas, como menciona Ribeiro (2005), as crianças são “o centro do interesse, o ponto fulcral de todo o processo de ensino/aprendizagem, com todas as suas referências de vida em família e sociedade” (p. 79). A escola é, pois, um espaço onde se desenvolvem aprendizagens significativas, mas para isso o espaço deve encontrar-se em boas condições para o bem-estar das crianças, devendo possuir variados materiais com o objetivo de cativá-las para quando as crianças estiverem a experimentar, explorar e descobrir. Na opinião de Roldão (2005),

para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais. O apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais (p. 106).

No que diz respeito à criação de um horário para o 1.º CEB, ressalvamos o Despacho n.º 19575\2006, de 31 de agosto onde se divulga que estas medidas criam

as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos

e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

A presença de um horário escolar trouxe limitações às experiências de ensino-aprendizagem, isto é, o docente vê-se restringido perante tempos limitados e desta forma há uma quebra de ritmo e dos conteúdos ao lecionar as diversas áreas curriculares. Na opinião de Mesquita (2011b) “a verdade é que o sistema educativo português mantém vincado um formato que no seu plano organizacional é considerado como burocrático e serve esse processo através de um currículo uniforme pronto – a – vestir. O tempo escolar também é burocrático e todas as ações burocráticas se tornam *insensatas*” (p. 25). A rotina que o agrupamento de escola tinha estava organizada pelo início da componente letiva às 9:00, um intervalo das 10:30 às 11:00 para o recreio e componente letiva das 11:00 até às 12:30. No período da tarde, a componente letiva tinha início às 14:00 e durava até às 15:30; o intervalo da tarde durava até às 16:00 e as atividades terminavam às 17:30.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolvemos atividades que permitissem a transversalidade nas diversas áreas curriculares. Como refere Ribeiro (2003) a “natureza transversal (...) deve ser integrada em todas as disciplinas que compõem o currículo, tendo sempre em conta as necessidades dos alunos” (p. 61). Nem sempre foi possível ser transversal em todas as áreas devido à importância que era dada às áreas de Português e Matemática. Concordamos com Arends (1999) quando ele diz que “a gestão do tempo na sala de aula é extremamente complexa. Requer conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão”(p. 79). Logo, o tempo era organizado conforme as necessidades das crianças, criando diferentes oportunidades de interação com a realização de trabalhos individuais, em pequeno grupo ou em grande grupo. Segundo Ribeiro (2003), para que este trabalho fosse possível era fundamental “conhecer o jovem aluno para além da sala de aula”(p. 79). Ainda de acordo com Ribeiro (2003), tentamos aproximar-nos da realidade escolar e dos

seus conteúdos, programas e objectivos – da realidade de vida dos seus alunos, indo de encontro às suas expectativas, perspectivas e sonhos, sempre com a ideia de prepará-los para serem os 'construtores' críticos do seu próprio conhecimento, adquirindo uma certa autonomia (p. 79).

O professor deve ter em consideração os tempos definidos, o que por vezes pode dificultar o estudo de um tema devido às quebras existentes aos longo do dia para abordar as diferentes áreas.

2.2.5. As interações no 1.º ciclo

A ação pedagógica foi desenvolvida numa turma do 1º ano de escolaridade, baseando-se no diálogo, na cooperação, na afetividade, respeito, amizade e entreaajuda, tentando promover sempre interações positivas no grupo, tendo em conta as necessidades e os interesses da criança. Concordamos com Oliveira – Formosinho e Formosinho (2001), pois o professor precisa “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante” (p. 18).

No decorrer da prática, a professora demonstrou amabilidade e disponibilidade para todas as crianças, ajudando-as a superar as suas dificuldades. Com isto, pretendemos dar voz às crianças, para que estas transmitissem as suas dificuldades, ideias e opiniões nas diferentes situações. Em concordância com Ribeiro (2003) devemos compreender a relação educativa de maneira a que ocorra “aprendizagem conjunta, pelo professor e pelo jovem aluno, (...) para que os jovens adquiram e construam uma sólida formação da sua personalidade e posteriormente se apresentem como cidadãos responsáveis” (p. 78). Seguindo, ainda o pensamento de Ribeiro (2003), podemos verificar que é essencial a relação entre professor\ aluno, pois ao “professor é-lhe atribuído o papel de protagonista (...) ele deve acompanhar o evoluir dos seus jovens alunos, passando-lhes para as mãos a “condução” da aprendizagem” (p. 78).

Na realização das atividades, apoiamos as crianças de forma a envolve-las na aprendizagem, valorizando sempre a participação de todos os elementos do grupo. Como menciona Oliveira-Formosinho (2007b) “bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança na atividade e nos projectos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p. 24). As crianças eram elogiadas pelo seu trabalho para que estas se sentissem motivadas e incentivadas positivamente. Quando as crianças demonstravam mais dificuldade na concretização das atividades, utilizávamos outras estratégias para que as crianças conseguissem acompanhar os restantes elementos do

grupo. Na realização de atividades em grupo, as crianças eram escolhidas aleatoriamente, para que, os grupos fossem diversificados, dando oportunidade às crianças de trabalharem com todos os elementos da turma, fazendo com que houvesse diferentes interações.

3.Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem

Neste ponto faremos uma descrição análise e interpretação de algumas Experiências de ensino-aprendizagem (EA) que realizámos na Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos contextos de EPE e 1.º CEB. Para esta descrição pormenorizada selecionamos as atividades que dão uma imagem mais abrangente da prática educativa desenvolvida em ambos os contextos.

No que concerne à EPE selecionámos três EA, sendo elas: “*À descoberta da América do Sul*”, “*À descoberta do livro como estimulador de experiências de aprendizagem*” e “*Uma viagem por Portugal*”. Cada experiência de ensino-aprendizagem tem um carácter acessível e integrador, contendo atividades nas diferentes áreas de conteúdo, no suposto de ir ao encontro das necessidades das crianças. Na planificação da ação educativa utilizámos os documentos oficiais, principalmente as “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*” (OCEPE).

Quanto ao 1.º CEB, as experiências de ensino-aprendizagem foram: “*Uma história, um meio contextualizador*”, “*A família e suas relações próximas*” e “*Alimentação saudável*”. Na preparação das experiências de ensino e aprendizagem, tivemos como base sustentadora do meu trabalho os documentos oficiais para o 1.º CEB, as Metas Curriculares de Aprendizagem e o Programa Oficial. Durante a ação educativa organizámos e elaborámos os planos de aula tendo em atenção o ritmo de aprendizagem de todos os elementos da turma. Para que haja um melhor entendimento dos conteúdos lecionados por parte das crianças, o professor precisa de adequar a sua prática para que todas as crianças possam ter uma aprendizagem significativa. Para sustentar esta afirmação recorreremos às palavras de Roldão (1999): “o que se pretende, mais uma vez, com a adequação, é que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora” (p. 53).

3.1 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

Para desenvolver a ação educativa, no âmbito da EPE, tivemos como base as OCEPE (Silva et al., 1997) e as Brochuras de Operacionalização das OCEPE (Barbeiro & Pereira, 2007; Mata et al., 2007; Boavida et al. 2008; Godinho & Brito, 2010; Martins et al., 2007; Pacheco & Rodrigues, 2008; Sim-Sim, 2009). As experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças, tiveram em conta o projeto curricular da instituição que tinha como tema “À procura da nossa cidade” bem como o Projeto Curricular de grupo e os interesses das crianças. No jardim-de-infância e sala onde se desenvolveu a PES procurou-se seguir uma pedagogia de participação. Oliveira-Formosinho (2007) defende que “a participação implica escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico” (p. 21). Procurámos dar valor à participação de todas as crianças para torná-las ativas na construção do seu próprio conhecimento. O educador deve proporcionar às crianças experiências de aprendizagens significativas, tendo em conta a organização do espaço, a organização do tempo e as interações. Tentámos realizar atividades com as crianças em pequeno grupo para proporcionar a ajuda e a troca de ideias, pois como refere Silva et al. (1997) favorece “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e como saberes diversos, e facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35).

A nossa preocupação ao longo da PES foi oferecer às crianças um clima de cooperação e ajuda entre crianças-crianças e crianças-adultos, bem como promover a iniciativa para a resolução dos seus problemas, estimular o diálogo com o grupo e ouvir a criança, para que esta se torne um ser autónomo na tomada das suas decisões. Como ponto de partida das atividades, utilizou-se a exploração de diversas histórias que permitiram trabalhar todas as áreas de conteúdo de uma forma integrada. Segundo Silva et al. (1997) não se devem considerar as “diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo” (p. 42).

3.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: À descoberta da América do Sul

Considerámos que esta atividade foi suporte para a preparação de diversas experiências de aprendizagem que abordam algumas áreas de conteúdo, incentivando a pesquisa científica e estimulando a curiosidade da criança, assim como o desejo de conhecer outros meios que não estão no seu quotidiano.

Num momento de diálogo em grande grupo uma das crianças do grupo partilhou a sua vivência e o desejo de voltar à América do Sul, mais precisamente ao Brasil, onde tinha passado férias com os pais, referindo:

Rita – No Brasil há coisas maravilhosas e diferentes e a água do mar é quentinha.

Rui – O que há lá que não há aqui?

Maria – Há índios nas florestas por exemplo.

Francisco – Índios!?

Ana – Isso só existe nos desenhos animados.

Maria – Não, não. Cristiana sabes que existem índios no Brasil! Podes ajudar-me a explicar?

Educadora estagiária – Claro que sim. Mas olha, eu acho que tu sabes explicar. Diz lá porque dizes que existem índios no Brasil!

Maria – Porque vi-os numa viagem que fiz com os meus pais! Até falámos com eles! Estavam quase despídos, pintados e dançavam! Eram muito alegres e divertidos!

Rui – E moravam em casas como as nossas?

Educadora estagiária – Onde acham que eles moravam?

(Nota de campo nº1; 6 de Maio, 2013)

Partindo deste diálogo organizamos a EA sobre a América do Sul em especial sobre o Brasil. Todas as crianças tiveram possibilidade de expor as suas ideias, partindo da ideia de Oliveira-Formosinho & Costa (2011), quando refere que é fundamental “consentir a fala de cada criança, dando-lhe atenção, documentando-a é convidar todas as ouvirem-se e a ouvir os outros” (p. 87).

Na área do conhecimento do mundo fomos descobrir qual seria o sabor de alguns frutos típicos do Brasil. Reunimo-nos em grande grupo, dialogámos acerca das opiniões que tínhamos e foram feitos alguns comentários:

Rita – Eu gostava de experimentar os frutos do Brasil, devem ser bons.

Francisco – Como é que será o sabor?

Ana – Deve ser delicioso.

(Nota de campo nº2; 6 de Maio, 2013)

As respostas das crianças foram registadas e verificámos que ficaram curiosas em saber qual seria o sabor dos frutos tropicais do Brasil. No dia seguinte levámos dois frutos tropicais. Propusemos às crianças que os identificassem através da utilização dos sentidos: tato e paladar. Partimos essa fruta (manga e papaia) em bocados e uma criança de cada vez, com os olhos vendados retirava um pedaço de fruta que estava na caixa e através dos sentidos tentava descobrir de que fruta se tratava. Como defendem Hohmann e Weikart (2009),

reconhecer objetos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais é uma importante experiência para as crianças à medida que começam a formar e compreender símbolos. Os sinais e pistas sensoriais estimulam as crianças a formarem imagens mentais que representem objetos que não estejam imediata ou completamente presentes (p. 482).

Esta atividade baseou-se na descoberta de alguns alimentos usando os sentidos, tato e paladar, como podemos verificar nas figuras 3 e 4.



Figuras 3 e 4 – As crianças provam a fruta típica do Brasil.

O entusiasmo foi visível, pois as crianças demonstraram-se ansiosas para que chegasse a sua vez, para descobrirem o “fruto mistério” como elas próprias diziam. No final desta atividade as crianças teceram alguns comentários:

Ana – Cristiana esta fruta é ananás.

Lara – Ananás?!

Joana – Mas a Cristiana só trouxe papaia ou manga. Como pode ser ananás Ana?

Pedro – Estas frutas são maravilhosas.

Maria – Podemos desenhar a fruta que mais gostamos Cristiana?

(Nota de campo nº3, 6 de Maio, 2013)

Como a Maria demonstrou interesse em desenhar o fruto que mais gostou, decidimos colocar a proposta ao restante grupo que, mostrou entusiasmo por realizar esta atividade. Foram distribuídas folhas brancas e lápis de cor pelas crianças. No final, cada criança partilhou com o grupo qual era o fruto que mais gostou e porquê.

Através da atividade anterior podemos concluir que as crianças libertaram a sua imaginação e desenharam o fruto que mais gostaram. Como nos refere Oliveira-Formosinho (2011) “as crianças ao estarem em contacto com os materiais interessantes que lhes despertem os sentidos e as façam refletir, permite que observem, cheirem, toquem, ouçam e converseem” (p. 42). É importante que as crianças tenham consciência da realidade, pois como menciona Roldão (2004) “a necessidade de estudar o meio, prende-se, assim, no que se refere ao meio próximo, com a necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, preparando-a para compreender a intervir nessa realidade” (p. 27). Esta atividade permitiu ainda, o contacto com as ciências, sendo que, o ensino desta deve ser implementado desde cedo, para que a criança tenha conhecimento geral acerca do meio, adquirindo novos conceitos, valores e atitudes. A criança deve colocar problemas e procurar a sua solução e interrogar-se sobre a realidade, passos estes que constituem a base do método científico. No domínio do Conhecimento do Mundo deverá permitir também o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências, assim como fomentar nas crianças uma atitude científica experimental (Silva et al., 1997). Cabe ao educador despertar a curiosidade da criança, conduzi-la a uma interpretação adequada e partir das suas descobertas para chegar a uma conclusão geral, sem os influenciar.

Nota-se que as atividades práticas laboratoriais são muito importantes para desenvolver competências através de processos científicos como a classificação, comunicação, interpretação, observação e previsão, bem como a atitude, cooperação, respeito e motivação que levam as crianças a conclusões pertinentes. Na visão de Martins et al. (2009), “as crianças constroem explicações a partir de variadas experiências familiares e escolares. Os adultos dos seus contextos próximos deverão proporcionar-lhes situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão real” (p. 17). Esta experiência de ensino-aprendizagem foi benéfica para as crianças, porque adquiriram aprendizagens significativas sobre os sentidos e também lhes foi proporcionado um momento diferente de descoberta e contacto com diferentes

materiais. Na sequência de uma conversa com elas, manifestaram o desejo de se tecerem passar por índios e fizeram as seguintes considerações:

Ana – Cristiana, podíamos fingir que somos índios!

Lara – Mas para isso temos de fazer uma coroa de índio.

Pedro – E também temos de pintar a cara.

(Nota de campo nº4; 5 de Maio, 2013)

De imediato todas as crianças demonstraram interesse pelo assunto, ao replicarem as ideias dos colegas. Segundo Sim-Sim (2008) “as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com elas” (p. 27).

Por sugestão de uma das crianças, decidimos construir uma coroa e no dia seguinte levámos alguns materiais para que cada criança tivesse oportunidade de construir a sua própria coroa, com a sua imaginação e criatividade. Como menciona Silva et al. (1997), “a diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite ainda outras formas de exploração. Importa, por exemplo, que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação” (p. 62). Antes de iniciarmos a atividade, proporcionou-se o seguinte diálogo entre as crianças:

Rita – Cristiana, ainda não falaste dos índios.

Rute – Pois não, eu já sei muitas coisas sobre o Brasil mas quero saber mais.

Vicente – Eu já sei onde vivem os índios Cristiana.

Educadora estagiária – Onde vivem os índios Vicente?

Vicente – Vivem na floresta da Amazónia e eles não vivem todos juntos, num canto vivem uns e noutra canto vivem outros.

Educadora estagiária – Exatamente. Foste pesquisar essa informação? Com quem?

Vicente – Sim, com o meu pai. Há várias tribos de índios, sabes Cristiana? Eles não vão ao supermercado como nós, para se alimentarem eles vão à caça e à pesca.

Educadora estagiária – Muito bem Vicente, já sabes muita coisa sobre os índios.

(Nota de campo nº 5; 6 de Maio, 2013)

Pusemos ao dispor das crianças materiais como: tiras de cartolina, lápis de cor, lápis de cera e marcadores. Todas as crianças demonstraram bastante interesse, imaginação e criatividade nesta atividade vide (figuras 5 e 6).



Figuras 5 e 6 – Realização das coroas de índio.

A Expressão Plástica não requer a produção de obras de arte das crianças. Segundo Sousa (2003), esta centra-se “no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades”, assim sendo, as artes plásticas devem estar “ao serviço da criança e não está ao serviço das artes plásticas” (p. 160). Ao libertar as Expressões devemos ter em consideração a sua competência para expressar, uma vez que a criança comunica de variadíssimas formas e não é necessariamente de forma verbal que a criança quer transmitir. Como refere Laevers (2010) é algo que é

percecionado, sentido ou pensado através de formas de expressão visual (e.g., pinturas, desenhos, construções, esculturas), musical (e.g., reprodução e criação de sons e ritmos, canções), dramática (e.g., jogo simbólico, assunção de diferentes papéis, recriação de histórias) e motora (e.g., dança ou movimento). Através deste tipo de expressões, as experiências da criança ganham para si própria mais significado e intensidade, ao mesmo tempo que são comunicáveis aos outros. Este domínio também integra a compreensão daquilo que os outros expressam e a apreciação estética das diferentes expressões artísticas. Interessa perceber até que ponto a criança se expressa de forma criativa e original, se gosta e se se interessa pelas diversas formas de expressões artísticas (p. 56).

Para que a criança tenha um conhecimento mais consistente, especialmente dos seus gostos, curiosidades e interesses, apoiámo-nos no domínio das Expressões Plástica, Musical, Dramática e Motora, no sentido de oferecer às crianças experiências de ensino-aprendizagem que lhes prendessem a atenção, pois a Expressão Plástica resultou em aprendizagens mais significativas. Na tentativa de diversificar, foram vários os materiais que colocámos à disposição das crianças, com o intuito de expandir os seus conhecimentos e conduzi-las à descoberta. Exploraram-se variadas técnicas de pintura,

modelagem de plasticina, pasta de papel, técnicas com balões, e atividades que estivessem associadas ao recorte, colagem e dobragem. Após as crianças terem feito as suas coroas, passámos à fase seguinte, que consistia em pintar a cara de forma a parecerem índios vide (figura 7). As crianças fingiram ser índios e posteriormente surgiu a ideia por parte das crianças, de colocar música brasileira para dançarem (figura 8).



Figura 7 – As crianças já com a cara pintada de índio.

Aprofundar os assuntos do interesse da criança acentua o prazer pela atividade e para tal, é necessário disponibilizar o tempo que for preciso para a realização das atividades, uma vez que, Sousa (2003) defende o porquê de “a livre experiência através das diferentes expressões artísticas permite à criança uma maior liberdade de expressão emocional e, conseqüentemente, uma base sólida para as aquisições cognitivas” (p. 85).



Figura 8 - Crianças a dançarem música brasileira.

Nas figuras 7 e 8 verificamos que as crianças estavam alegres ao imitarem índios. Considerámos que é na interação entre as crianças e na concretização de trabalho

em grupo que são proporcionadas situações para a resolução de problemas. Nas experiências de aprendizagem apresentadas, a nossa intencionalidade educativa recaía sobre o desenvolvimento da criatividade e a aprendizagem por descoberta com recurso a diferentes materiais. As crianças sugeriram que fizéssemos uma atividade que os fizesse reconhecer o Brasil. Em diálogo com as crianças surgiram algumas ideias, como podemos verificar nos comentários:

Joana – Cristiana, podemos fazer algo que seja típico do Brasil.

Maria – Isso é uma boa ideia.

Vicente – Podemos ir pesquisar à internet, para ver quais são os objetos típicos do Brasil.

Lara – Eu já sei, a minha prima já foi ao Brasil e como recordação trouxe uma garrafa colorida.

Educadora estagiária – Se todos estiverem de acordo, podemos realizar essa atividade. Temos de pensar como vamos arranjar o material.

Pedro – O meu pai tem um café, posso pedir-lhe as garrafas.

Maria – Que cores vamos utilizar?

(Nota de campo nº 6; 6 de Maio, 2013)

Notava-se um interesse por parte das crianças em descobrir e fazer novas atividades relacionadas com o Brasil. Uma vez reunido o material necessário para a realização da atividade, procedemos à divisão de tarefas. Um grupo de crianças ficou responsável pela transformação do giz em pó colorido, que posteriormente foi misturado com açúcar em vários pratos, de modo a agrupá-lo por cores. Nesta fase, as crianças tiveram o poder de escolha para explorarem livremente os materiais. De seguida, cada criança teve acesso à sua garrafa e dirigiu-se de forma individual e ordeira para junto dos pratos, de modo a selecionar livremente a sua sequência de cores e desta forma, encher a garrafa vide (figura 9). No final, por sugestão das crianças, foi realizada ainda, a decoração da garrafa vide (figura 10).



Figuras 9 e 10 – Realização da atividade das garrafas.

Estas experiências são importantes do ponto de vista da satisfação dos interesses artísticos, sensoriais e manipulativos das crianças. O facto de termos disponibilizado cores para formarem padrões diferentes fez com que as crianças desencadeassem conversas entre elas. Como refere Mendes e Delgado (2008)

no jardim-de-infância as crianças devem ser incentivadas a reconhecer, descrever, continuar, completar e inventar padrões. Cabe ao educador encontrar contextos estimulantes, a partir dos quais as crianças desenvolvam este tipo de trabalho (p. 62).

Posto isto, pretendíamos que as crianças colocassem as suas ideias em prática, criando algo do seu próprio interesse a partir da imaginação e criatividade, pois quando estas criam “padrões descobrem novas combinações” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 704). Estes autores mencionam ainda, que “criar padrões e ordem é uma importante maneira que as crianças têm de organizar e encontrar sentido no mundo” (*idem*, p. 705). Por sua vez, as OCEPE (ME\DEB;1997), alertam que “o desenvolvimento do raciocínio lógico supõe (...) a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequencias que têm regras lógicas” (p. 74).

É crucial dar valor às ideias das crianças, ajudando-as a concretizar algo que foi pensado por estas e incentivá-las a que surjam mais atividades partindo das suas sugestões. Segundo Gonçalves (1991) citado por Sousa (2003),

através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações (p. 169).

O grupo expressou-se livremente, desenvolveu a criatividade e a imaginação, soube respeitar-se mutuamente, aceitaram as criações e as propostas uns dos outros, acordando ideias e proporcionando o espírito de equipa. Achámos relevante que exista entendimento entre as crianças, baseada essencialmente no sentimento de respeito e compreensão permitindo assim o desenvolvimento de comportamentos de cooperação. Ao estimular a criatividade da criança, está a dar-se um voto de confiança. O educador deve confiar nas capacidades da criança, pois como menciona Sousa (2003) devemos orientá-las no sentido de “descobrir que a criação é mais importante que simples execução reprodutiva. Ela própria reparará que afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa” (p. 196).

3.1.2.Experiência de ensino-aprendizagem: À descoberta do livro como estimulador de experiências de aprendizagem

A leitura de histórias era frequente, utilizando como suporte o livro, meios informáticos (computador) e fantoches. Na EPE, a leitura de histórias é muito importante, pois como refere Hohmann & Weikart (2009) com essa estratégia “cria-se um laço emocional e pessoal muito forte de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p. 547). Achamos relevante que, tanto a família como o educador, sensibilizem e trabalhem a leitura com as crianças utilizando materiais que despertem o interesse das mesmas, de modo a incentivá-las a criarem conhecimentos em relação à mensagem que a história transmite e a desenvolver competências no domínio da leitura e da escrita. Como afirma Teixeira (2002),

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

As obras de literatura infantil são fundamentais para as crianças pois ajudam-nas a compreender a vida das sociedades, outros povos, outros tempos e a vida atual. Segundo Roldão (2001) “as histórias têm atravessado as mais variadas épocas e culturas, constituindo-se como poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de

ideias, crenças, costumes e valores” (p. 71). No que se refere ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pretendeu-se desenvolver a noção de constituição das palavras, ou seja, desenvolver a consciência de que as palavras são construídas a partir da junção de letras. Propusemos várias tarefas com o intuito de desenvolver esta consciência, como por exemplo, a divisão silábica com recurso a batimento de palmas. É importante que se criem momentos em que a criança partilhe as suas vivências, sentimentos e onde a comunicação seja valorizada de forma a desenvolver a linguagem. Neste sentido, Hohmann & Weikart (2009), defendem que

a linguagem desenvolve-se em ambientes onde as crianças tenham experiências de que queiram falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se em diálogo. Estas interações com pessoas e materiais preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem, da leitura e da escrita – um processo que começa no nascimento e continua a emergir durante os anos da pré-escolaridade (p. 526).

A intencionalidade educativa com a experiência de ensino-aprendizagem era criar o gosto pela leitura e desenvolver a entejuda, participação, atenção, cooperação, partilha e o respeito pelas e entre as crianças. O educador deve valorizar, ouvir e dar oportunidade a todas as crianças de colocarem as suas opiniões e partilharem as suas experiências com o grupo, com o intuito de lhes despertar o desejo de comunicarem. Como refere Silva (1997),

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

Antes de começar a leitura das histórias, os elementos paratextuais foram sempre explorados. As crianças tocavam no livro, visualizavam a capa e contracapa, ouviam o título e imaginavam o seu conteúdo, onde se desenrolava a ação e as personagens. Esta estratégia foi um pilar sustentador da participação e interação das crianças, em que desenvolveram a comunicação e mostraram-se curiosos para saber mais. Segundo Leão et al. (2002) a leitura é um ato que permite às crianças

não só desenvolver as suas capacidades de compreensão e de expressão, como também atingir horizontes inimagináveis. Abre-lhes as portas para um mundo misterioso, cheio de emoções desconhecidas, onde muitas vezes nos encontramos, os reconhecemos, identificamos, sentimos ou vivências pelas quais já passamos ou que imaginamos acordados ou nos sonhos (p. 46).

Ao longo das observações podemos constatar que o tema “Os animais” despertava bastante interesse às crianças. Assim sendo, propusemos a eleição de um livro para ser trabalhado. Desta forma, colocámos ao dispor das crianças três livros: vide (figuras 11, 12 e 13) *A casa da mosca fosca* (Eva Majuto e Sérgio Mora, 2010), *Os ovos misteriosos* (Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar, 1994) e *Porque é que os animais não conduzem?* (Pedro Seromenho, 2011).



Figura 11 – Livro “A casa da Mosca Fosca”



Figura 12 – Livro “Os ovos Misteriosos”

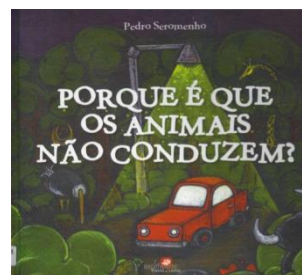


Figura 13 – Livro “Porque é que os animais não conduzem?”

Os livros circularam por todas as crianças, sem poderem ser folheados. Apenas podiam observar as suas capas e contracapas. Para a escolha do livro ser justa, quisemos saber qual era a escolha de todas as crianças. Recorremos à organização e tratamento de dados, para podermos proceder à eleição do livro e foi sugerida pelas crianças a realização de um gráfico de barras. Coloquei os livros no chão da sala e cada criança escolhia a história que gostaria de conhecer e por cima da imagem colocava uma tampa de plástico, construindo assim um gráfico de barras. As crianças ao selecionarem a história, as crianças justificavam a sua escolha de forma decidida, como podemos verificar no seguinte diálogo.

Ricardo – Eu quero a história “A casa da mosca fosca”, porque eu quero saber como é a casa da mosca.

João – Eu escolho “Os ovos misteriosos”, porque deve ser um ovo com muitas surpresas.

Rita – Eu escolho “Porque é que os animais não conduzem?”, porque quero saber a razão para não conduzirem.

(Nota de campo nº 7; 13 de Maio, 2013)

Através do gráfico que realizámos as crianças escolheram o livro “*Porque é que os animais não conduzem?*” com dez votos, ficando em segundo lugar a história “*Os ovos misteriosos*” com seis votos e por último a história “*A casa da mosca fosca*” com quatro votos. Após a conclusão do gráfico foi realizada a contagem em voz alta pelas crianças do número de escolhas para cada obra literária. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p. 72). Apresentámos a história às crianças e de imediato manifestaram as suas opiniões em relação à capa e contracapa. Podemos verificar o seguinte diálogo:

Rui – A história deve ser numa floresta.

Ana – Tem muitos animais, mas alguns devem estar escondidos.

Miguel – A girafa não cabe naquele carro porque tem um pescoço muito grande.

(Nota de campo nº 8; 13 de Maio, 2013)

No diálogo podemos ver que as crianças começaram a partilhar as suas ideias relativamente a história. Estas ouviram atentamente a história, mostrando-se divertidas e atentas e como menciona Mata (2008) “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê” (p. 79). Durante a leitura iam sendo anunciados animais que se iam juntando aos anteriores, com o intuito de conduzir. Fazíamos uma pausa e as crianças ficavam ansiosas e curiosas para saber qual seria o próximo. A educadora estagiária ia tirando os animais de uma caixa e colocava-os no chão. Esta situação verificou-se desde o início até ao fim da história, o que fez com que todas as crianças participassem e tornou-as interessadas nas mesmas. No final da leitura houve um diálogo relativamente aos animais que apareciam na história, falámos da letra “P” e das formas geométricas. As crianças recontaram a história e referiram todos os animais que tentaram conduzir, trabalhando assim a ordenação. Como refere Silva et al., (1997),

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagem, são um meio de abordar o texto narrativo que para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender (p. 70).

De seguida, partindo da história, realizámos uma atividade para trabalhar a consciência fonológica. Foi-lhes mostrada a história e as crianças foram descobrindo

palavras que começassem por “P”. Pretendia-se que as mesmas identificassem os grafemas. Esta atividade leva-as a partilharem várias palavras com os mesmos pressupostos, de onde surgiram os seguintes diálogos:

Rui – Eu sei muitas palavras que começam por essa letra, por exemplo: pedra, pepino.

Maria – O nome da minha mãe começa por P, é Paula.

Rita – Eu sei algumas: pintar, porta e panela.

Lara – Por exemplo: pilha, pão e porto.

Pedro – O meu nome também começa por P, Pedro. E também sei mais: palavra e paciência.

(Nota de campo nº 9; 13 de Maio, 2013)

Com este diálogo podemos observar que as crianças já identificavam algumas letras que se encontravam no seu nome e dos seus familiares mais próximos. A divisão silábica das palavras foi trabalhada com batimento de palmas. Segundo Castro e Rodrigues (2008), “cabe ao educador estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu envolvimento”(p. 16).

Averiguou-se que as crianças ao nível do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita fizeram progressos significativos, compreendiam facilmente o que se pretendia e havia apenas uma minoria que tinha dificuldades. As crianças, no geral, conheciam as letras do alfabeto, associando-as ao seu nome e ao dos familiares mais próximos. As atividades que envolvem a consciência fonológica promovem o sucesso escolar das crianças e funcionam como prevenção para insucessos na leitura e na escrita, tal como refere Laevers (2010),

de acordo com as OCEPE’S , é suposto que as crianças evoluam no domínio da compreensão e comunicação oral e tomem consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito(perceber o que se diz também se pode escrever e ler) e que cada um destes códigos tem normas próprias (p. 40).

Nesta experiência de aprendizagem trabalhou-se também o domínio da Matemática. Abordaram-se alguns pontos de interesse por parte das crianças nas figuras geométricas, partindo dos sinais de trânsito referidos na história. Realçámos que cabe ao educador dar voz à criança, para que assim possam surgir experiências de aprendizagem que contribuam para o seu desenvolvimento. De acordo com Serrazina (2002), “ensinar Matemática implica tomar uma série de decisões, de forma consciente, sobre que parte

dos conhecimentos matemáticos ensinar, em que momento é conveniente ensiná-los e de que forma pode ser adequado tratá-los de modo que sejam aprendidos” (p. 14). Colocámos blocos lógicos dentro de uma caixa, que continham várias figuras, com tamanhos, cores e espessuras diferentes. Pretendíamos explorar com as crianças algumas noções matemáticas, como por exemplo a lógica, tamanho e a cor. Mostrámos as figuras geométricas e surgiram várias questões como: “*Que forma tem as figuras?*”, “*Quantos lados têm?*”, “*Qual a sua cor?*”, “*Que espessura têm?*”, “*Que objeto nos faz lembrar?*”, “*Como se chama este biquinho?*” (vértice), “*Que nome se dá ao lado do quadrado?*” (aresta). As respostas iam sendo dadas em conjunto. Quando alguma criança precisava de ajuda nas respostas, os colegas ajudavam. De acordo com Silva et al. (1997),

Importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, um pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porque da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão (p. 78).

Após a realização da atividade, as crianças manipularam os blocos lógicos de forma livre e criativa. Esta tarefa revelou-se muito participativa nesse dia e nos seguintes, por todas as crianças, uma vez que este material ficou disponível na área das construções. Estamos de acordo com Portugal (2010), quando menciona que “a liberdade é precisa para que a criança desenvolva iniciativas, explore ativamente, se concentre naquilo que a fascina”, visto que, “um clima de liberdade traduz respeito e confiança na criança” (p. 112). Nas figuras 14 e 15, podemos observar algumas manipulações feitas pelas crianças com os blocos lógicos. De acordo com Zabala (1999) “observar, manipular, demonstrar, comprovar, etc, são bases para uma aprendizagem matemática significativa” (p. 166).



Figuras 14 e 15 - Representações que as crianças fizeram com os blocos lógicos.

Foi planejado tempo suficiente para esta atividade, para que as crianças pudessem manipular livremente o material e para que não se sentissem limitadas pelo tempo, pois segundo Caldeira (2009) “é necessário dar tempo, para o material ser explorado, de forma a criar *insights* no processo de aprendizagem de modo a não ter efeitos contraproducentes” (p. 14). Demonstrámos a importância de levar para a sala material (blocos lógicos) que as crianças pudessem manusear, explorar e fazer as suas próprias construções. Contudo e segundo a visão de Mendes e Delgado (2008), achamos que é “fundamental que, nestas idades, as crianças possam manipular e efetuar construções com materiais que representem figuras porque ao fazê-lo poderão mais facilmente estabelecer relações entre elas” (p. 28). As crianças fizeram várias construções pedindo para fazê-las numa folha (figura 16). Sentimos que estiveram motivadas ao longo da realização desta atividade, pois queriam fazer mais figuras.



Figura 16 – Representação no papel da construção das crianças.

Foi muito compensador termos levado os blocos lógicos, pois conseguimos perceber, através de expressões e diálogos das crianças, que estas gostaram bastante de manipular este material. Concordamos, sem dúvida, com Damas (2005), quando refere que,

os blocos lógicos são um ótimo material de apoio estruturados, composto por peças coloridas que possibilitam estimular o pensamento da criança, através de actividades e jogos que proporcionam um desenvolvimento integral, que vai muito mais além do que uma formação básica em matemática. A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade (p. 95).

Esta atividade foi importante para as crianças, pois segundo Mendes e Delgado (2008) “ao efectuarem construções com objectos as crianças realizam também uma construção mental” (p. 24). Resultante do Domínio da Matemática, a comunicação estabeleceu-se entre as crianças de forma a proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem. Estas expressaram o seu raciocínio, as suas ideias, os seus pensamentos, para isso, foi necessário dominar conceitos e expressá-los através da linguagem própria da matemática. Como menciona Oliveira (2003),

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

As crianças, juntamente com o educador devem realizar descobertas com os problemas do quotidiano, isto é, o adulto deve incentivar as crianças para a resolução de tarefas diversificadas que permitam à criança a aquisição de conhecimento e desenvolvam o seu raciocínio. Estamos de acordo com Palhares (1997), quando menciona que “no que respeita à posição do adulto, quando a criança se encontra face a um problema, o adulto deve encorajar, encaminhar por meio de boas perguntas, perguntas estas que apelem ao raciocínio” (p. 120).

Este grupo de crianças tinha um grande gosto pela música e por cantar. Foi desta, forma, que escolhemos, para uma das atividades, a aprendizagem de uma canção, “*Canção das Figuras Geométricas*”. Para que as crianças aprendessem a canção, optámos por seguir três etapas: dizer pequenas frases, depois frases completas e por fim, a letra completa com a coreografia. Segundo Portugal (2010), “a estratégia de desconstruir e organizar a atividade em pequenos passos, adequados ao nível de desenvolvimento da criança, é fundamental. À medida que a criança progride, os passos e desafios podem ser maiores” (p. 133). A coreografia foi importante para as crianças conseguirem decorar a canção, pois na opinião de Silva et al. (1997), “a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música” (p. 64). As crianças fizeram algumas considerações, ao longo desta atividade:

João – Eu sei porque vamos aprender esta canção!

*Rui – Eu também sei, é para não esquecermos o que acabamos de aprender.
Educadora estagiária – Alguém sabe que nome se dá a estas imagens que são referidos na canção?
Maria – Eu sei, são figuras geométricas!*

(Nota de campo nº 10; 14 de Maio, 2013)

As crianças fizeram os seus comentários relativamente à música que iriam aprender. Como menciona Silva et al. (1997), “a relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma atividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo” (p. 64). Consideramos que as crianças se divertiram durante a aprendizagem da canção. O entusiasmo e a ansiedade que estas demonstravam ao longo da atividade era bastante notório. Esta atividade desenvolveu nas crianças uma aprendizagem significativa, como podemos observar nas atitudes das mesmas e com o que as crianças referiam, por exemplo, “*a porta da nossa sala tem a forma de um retângulo*” e “*a bola tem a forma de um círculo*”. Posto isto, verificámos que as crianças conseguiram associar o que aprenderam às situações reais. Segundo Godinho & Brito (2010) entendemos que “as artes plásticas e a música na educação de infância [assentam] essencialmente em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre as quais as aprendizagens futuras e a personalização se vão edificar” (p. 9). Como as crianças se manifestaram entusiasmadas nas atividades, achamos interessante desenvolver atividades ao nível da consciência linguística.

Segundo Sim-Sim et al. (2008) “a consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais” e menciona, mais especificamente, “à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p. 48). No âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica explorámos a unidade “sílabas”, propondo às crianças que acentuassem “os bocados” de algumas palavras da canção. Passámos a explorar as palavras retiradas da canção (rua, um, lua, triângulo, quadrado e círculo), onde verificámos algumas dificuldades nas palavras triângulo e círculo. Estas foram superadas através da repetição do batimento das sílabas, acompanhado com palmas. Solicitámos às crianças que indicassem o número de sílabas de cada palavra, utilizando peças de legos na leitura do número de sílabas de cada palavra. Através das afirmações que as crianças fizeram, podemos

perceber que a utilização de indicadores para contagem das sílabas ajuda a compreender as diferenças de tamanho das palavras:

Ana – A palavra mais pequena é o um.

Maria – Rua e lua têm dois legos.

Pedro – O triângulo é o que tem mais legos.

Lara – A palavra círculo é a mais pequena que o triângulo.

(Nota de campo nº 11; 14 de Maio, 2013)

Esta atividade deu lugar à participação e interajuda, valorizando o papel ativo que cada criança deve assumir na construção do seu próprio conhecimento e do conhecimento do grupo. Num outro dia e continuando a explorar o tópico matemático das figuras geométricas, resolvemos convidar o grupo a ir para o exterior. Este dirigiu-se para o exterior do jardim-de-infância, a caminho da Escola Segura. Explicámos às crianças o que é a Escola Segura e para que serve. Levámos as crianças a esta instituição com o intuito de lhes proporcionar uma experiência e vivência diferente. A Escola Segura não era muito longe do jardim-de-infância e como estava bom tempo, decidimos ir a pé com as crianças. Estava à nossa espera um polícia que nos encaminhou para uma sala em que abordou algumas noções básicas com as crianças e explicou os sinais de trânsito, como podemos verificar na figura 17.



Figura 17 – Demonstração dos sinais de trânsito.

Após a explicação do polícia dirigimo-nos para fora da sala e começaram as atividades práticas. O polícia explicou às crianças que não haveria bicicletas para todas, mas todas andariam de bicicleta, como podemos verificar nas figuras 18 e 19. Os que andavam de bicicleta tinham de ter cuidado com os sinais e as crianças que não tinham bicicleta seriam os peões. Concordamos com esta atividade por termos noção que “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de

controlo motor de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (Silva et al., 1997, p. 59).



Figuras 18 e 19 – Crianças a conduzir seguindo as regras dos sinais.

Reiteramos Portugal (2010) quando diz que “atividades que permitam às crianças conhecer os limites corporais podem ajudá-las a compreender melhor o seu corpo e os seus limites na interação com os outros” (p. 126). Com esta atividade proporcionámos às crianças uma atividade diversificada e enriquecida na Expressão Motora, a qual incorpora a área de Expressão e Comunicação. Proporcionámos às crianças uma situação que lhes permite tomar consciência de condições essenciais para a sua segurança e para uma vida saudável. Tal como refere Silva et al. (1997),

A diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo – trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento – iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direcções. A inibição do movimento, ou seja, a capacidade de estar quieto e de se relaxar faz também parte do trabalho a nível da motricidade global (p. 58).

3.1.3. Experiência de ensino-aprendizagem: Uma viagem por Portugal

Nesta experiência de aprendizagem trabalhou-se, essencialmente, o domínio da Matemática. Abordámos vários pontos segundo os interesses das crianças, partindo de dois objetos que duas crianças levaram para a sala: uma levou dinheiro através de algumas moedas e outra, um pequeno autocarro de brincar. É importante que o educador ouça as crianças, para que assim surjam experiências de aprendizagem proveitosas de modo a contribuir para o seu desenvolvimento integral. Como refere Serrazina (2002), “ensinar Matemática implica tomar uma série de decisões, de forma consciente, sobre que parte dos conhecimentos matemáticos ensinar, em que momento é conveniente ensiná-los e de que forma pode ser adequado trata-los de modo que sejam aprendidos” (p. 14). Com o brinquedo e as moedas que as crianças levaram para a sala de atividades, aproveitámos para desenvolver algumas atividades de cálculo mental através da adição e subtração. Acrescentámos mais algumas moedas e as crianças puderam contactar com o dinheiro, fizeram a sua contagem e falámos da sua utilidade. O grupo juntou-se em círculo e a criança que trouxe o autocarro teve a ideia que aquele dinheiro poderia servir para fazer de conta que iam andar de autocarro. Assim, quem quisesse andar teria de lhe pagar e ele teria de dar o troco, se assim o justificasse. As crianças assumiram assim, papéis de vendedores e de turistas. De seguida apresentámos os diálogos surgidos entre as crianças:

Maria – Eu não tenho dinheiro que chegue para andar no teu autocarro.

Pedro – Eu posso emprestar-te dinheiro Maria, quanto te falta?

Maria – Faltam-me dois euros. Obrigada Pedro.

(Nota de campo nº 12; 20 de Maio, 2013)

Como esta atividade se revelou confusa na manipulação do pequeno brinquedo do autocarro, surgiu a ideia da construção de um autocarro de papelão de maiores dimensões:

João – Tive uma ideia. E se construíssemos um autocarro grande para fazermos uma viagem?

Francisco – Eu acho uma boa ideia. Mas como o vamos fazer?

Maria – Podíamos ir a Lisboa e ao Porto.

João - Tem que ser grande para cabermos lá todos! Eu posso ser o condutor.

(Nota de campo nº 13, 20 de Maio, 2013)

Partindo desta ideia, pusemos mãos à obra e começámos a preparar-nos para a sua construção. Entre todos foi discutido o material necessário, o processo de construção e as tarefas necessárias. Para a realização desta experiência de aprendizagem utilizámos diversos materiais: papel crepe, papel de lustro, cartão, pratos de plásticos, cordas e tintas de várias cores. Procurámos os materiais que iríamos precisar; posto isto, dividimos as tarefas e começámos a trabalhar na construção do nosso autocarro como podemos verificar nas imagens seguintes (figuras 20 e 21).



Figuras 20 e 21 – Construção do autocarro.

Esta atividade foi uma mais-valia para a formação pessoal e social do grupo, pois as crianças tinham de respeitar o outro em proveito da elaboração de algo em comum. É de salientar, que o diálogo foi fundamental para obterem opiniões concordantes entre si, de modo a ficarem todos satisfeitos. De acordo com Silva (1997),

a interação 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 um a resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração (p. 62).

Após a conclusão do autocarro, preparámos tudo para fazer a nossa viagem por Portugal. Fizemos moedas de um e dois euros em cartão e foram distribuídas por todas as crianças. Foram distribuídos ainda, os papéis que cada um desempenharia: vendedor, cobrador de bilhetes, condutor, passageiros e informadores turísticos; no *hall* de entrada foi montado uma cabine para se comprar e vender o bilhete da viagem. Em cada paragem do autocarro havia outras crianças que faziam de informadores turísticos, que informavam em que locais estavam e os principais monumentos a visitarem. As crianças

assumiram vários papéis e posteriormente trocavam de funções: o vendedor de bilhetes passava a passageiro, cobrador e vice-versa, como podemos verificar nas imagens seguintes (figuras 22 e 23).



Figura 22 – As crianças a tirarem o bilhete para entrar no autocarro.



Figura 23 – As crianças a entrarem para o autocarro.

Esta atividade foi realizada em conjunto com a sala dos quatro anos de idade. As crianças realizaram a atividade utilizando símbolos e palavras, interligando assim a comunicação matemática. Para Oliveira (2003),

a matemática aprende-se e comunica-se com o suporte da língua mãe, uma vez que é através dela que os alunos constroem o significado e partilham o seu saber e experiência matemática. Mas a na comunicação matemática utilizam-se igualmente outros elementos comunicativos não menos importantes: os símbolos e as palavras próprios da linguagem matemática, as figuras e os diagramas ilustrativos, os gestos e movimentos do corpo, as tabelas, os desenhos e os objetos, tanto de cariz matemático como outros (p. 58).

Segundo Rodrigues (2008), realçamos o papel da comunicação oral que a criança assumiu com esta experiência de aprendizagem, pois é “um excelente meio de desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da organização reflexiva de ideias e dos vários tipos de raciocínio e é uma competência fundamental no desenvolvimento matemático das crianças” (p. 33). O entusiasmo das crianças foi evidente aquando da compra do bilhete e pelo facto de terem dinheiro na sua posse. Concordando com Oliveira (2003), as crianças “observam os pais e outras pessoas a lidar com dinheiro, a utilizar os números em vários contextos domésticos, e eventualmente, a fazer contas” (p. 114). Esta experiência alertou as crianças para as vivências da vida real, sendo elas próprias a terem poder de escolha e a efetuarem contagens. Como menciona Silva (1997), “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” (p. 73). Em concordância com Oliveira (2003), é importante que desde cedo seja,

dada visibilidade à Matemática, no sentido de relacioná-la com o cotidiano, tentando que as crianças «contem» com ela do seu lado [e que] a apropriação do conhecimento matemático deve ser feita pela criança, por forma a possibilitar o seu uso e reformulação em ligação com o contexto sociocultural em que ela se insere (p. 56).

Apesar de o grupo sentir algumas dificuldades em relação aos cálculos, visto que inicialmente não apreenderam que duas moedas de um euro tinham igual valor a uma moeda de dois euros, com o decorrer da atividade e com diálogo, os obstáculos foram ultrapassados. Todas as crianças trabalharam o cálculo mental, pois quando estas tinham de ir comprar o bilhete tinham de ver se estavam a dar o valor correto e também quem desempenhava o papel de vendedor tinha de se certificar se estava a receber a quantia certa. A noção de número, as operações e a compreensão da sua presença na vida dos seres humanos foi desenvolvida. Como refere Rodrigues (2008),

o sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão activo (p. 11).

Portanto, as crianças ao participarem ativamente na sua aprendizagem, construam a sua própria visão e compreensão do mundo, onde o domínio da Matemática assume um lugar de destaque no seu quotidiano. É de salientar a participação das crianças na construção dos seus conhecimentos ao nível de todas as áreas de conteúdo. É ainda importante que o adulto ouça sempre as crianças e tenha em consideração as suas ideias e os seus interesses, para que ambos os lados se orgulhem do trabalho realizado.

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

Este trabalho teve como base o documento oficial Programa do 1.º CEB (ME, 2004) e as metas de aprendizagem. O Programa de 1.º CEB ajudou-nos a realizar experiências de aprendizagem que contribuíam para o sucesso escolar da criança, tendo em consideração a participação, interação, escuta dos interesses e suas necessidades,

uma vez que os autores Brickman e Taylor (1991) defendem que ”para se envolverem de forma activa e motivada quando as actividades e interacções são *agradáveis*, estão relacionadas com as suas *necessidades e interesses* do momento e lhes proporcionam sensações de *deter o controlo e ter êxito*” (p. 29). O objetivo principal das estratégias adotadas era que as experiências de aprendizagem alcançassem resultados positivos. Na nossa opinião e segundo Ribeiro (2010), é fundamental que os docentes “sejam capazes de desenvolver estratégias que visem a melhoria, a qualidade da educação de todos os alunos e a mudança de forma a promover uma formação/educação que responda ao pluralismo e às novas exigências da sociedade contemporânea” (p. 116).

O papel do professor na pedagogia de participação exige uma procura pelo saber para poder dar respostas às necessidades das crianças. Segundo Ribeiro (2003), “não faz sentido que a função do professor não se modifique, não podendo a sua função 'reduzir-se à simples tarefa de ensinar, mostrar, explicar e avaliar’” (p. 75). Constatámos que as crianças são seres participantes na construção da sua própria aprendizagem. Como refere Barroso (1995), “o professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam” (p. 10). Tentámos ter uma postura que apoiasse as crianças na sua aprendizagem; essa atitude valorizou as crianças e deu-lhes voz. Na visão do autor referido anteriormente, estas devem ser vistas como “co-produtoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento” (p. 11). Uma pedagogia de participação possibilita diferentes experiências de aprendizagem que envolvam a criança.

3.2.1.Experiência de ensino-aprendizagem: uma história, um meio contextualizador

O 1.º ano de escolaridade tem dois momentos importantes para a aprendizagem: o domínio da leitura e o domínio da escrita. Estes domínios estão presentes nos documentos orientadores do ensino do Português, que não requer que a criança se exponha só à linguagem escrita, mas sim que tenha um convívio frequente com obras literárias ajustadas à sua faixa etária. O envolvimento das crianças com a

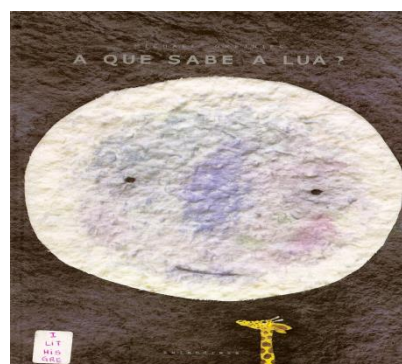


Figura 24 – Livro “A que sabe a lua”

literatura incentiva a vontade de aprender a ler e a escrever, contribuindo para a formação de leitores fluentes. Sim-Sim (2009) afirma que este estímulo faz ressaltar “manifestações emergentes de conhecimento sobre a leitura e a escrita que são preditivas de sucesso na aprendizagem posterior da leitura” (p.33). Desta forma, tendo como objetivo principal a aprendizagem do grafema/fonema L escolhi uma obra para fortalecer a prática pedagógica: “A que sabe a lua”, de Michael Grejniec. Na minha opinião, partir de uma obra literária para o ensino da descodificação é importante, de modo a favorecer a aquisição de uma competência literária implícita à aprendizagem do sistema alfabético. Azevedo (2006) defende que estimular e “desenvolver o gosto pela leitura implica, entre outros aspetos, familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários, concedendo-lhes oportunidades para conhecer obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados” (p.27).

O professor assume um papel muito importante no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita e ainda na exploração de obras literárias para a infância. Decidimos explorar a obra literária supracitada, envolvendo três etapas: a pré-leitura, leitura e após leitura, com o objetivo de contribuir tanto para o ensino da correspondência som/grafema, como para uma escrita de qualidade. Começamos por mostrar a capa da obra tapando o título e propusemos às crianças que adiantassem a história do livro, partindo das ilustrações da capa, como podemos ver na figura 24. Assim sendo, surgiu o seguinte diálogo:

Professora estagiária – O que é que vocês conseguem ver na capa?

Mariana – Uma lua, com olhos e boca.

Pedro – Está ali uma girafa, mas a girafa não chega a lua.

Gabriel – A lua tem várias cores.

Carlos – A girafa e a lua estão a olhar uma para a outra.

Professora estagiária – Alguém tem ideia do que vai acontecer na história?

Afonso – Deve ser uma história sobre a lua e a girafa.

Alex – Eu acho que a lua se vai chatear com a girafa.

Sílvia – Eu duvido, pois a lua não fala e a girafa também não, por isso não se vão chatear.

Após este diálogo com as crianças mostrei e li o título da obra literária, conseguindo, assim cativar a sua curiosidade em volta da história. Ao terem conhecimento do título as crianças criaram outros enredos, além dos que haviam já mencionado. Segundo Pontes e Barros (2007), o objetivo primordial das atividades de pré-leitura é “ativar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-

o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências” (p. 71). As crianças ao predizerem as possíveis hipóteses para a história imaginaram-se no papel das autoras e empenharam-se ativamente na aula. Portanto, verificámos que estavam motivadas e conseguimos captar a atenção das mesmas, constatando que a interação e o diálogo estiveram sempre presentes. Segundo Ferreira e Fernandes (2007), o professor sempre que quer explorar uma história precisa promover a discussão, de forma a “estabelecer diálogos sobre a narrativa, procurando que as crianças produzam previsões sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto” (p. 28). Através desta ideia, Pontes e Barros (2007) mencionam igualmente, que o diálogo que se estabelece em torno do texto visa não só “favorecer a participação oral”, como contribui “para o desenvolvimento da linguagem” e conduz “os alunos com uma competência enciclopédica menos desenvolvida, a beneficiar da partilha dos comentários do grupo, alargando, assim, os seus próprios conhecimentos” (p. 71). Assim sendo e com o objetivo de dar seguimento à exploração da obra, começámos a sua leitura e suspendemos o procedimento no instante em que os animais estavam a subir uns para cima dos outros. Desejávamos, desta forma, gerar o suspense e ainda pôr as crianças a meditar sobre o quanto esta subida dos animais conseguiria surpreender. Nesta situação, surgiu de imediato o seguinte diálogo:

Professora estagiária – Estes animais vão conseguir chegar à lua?

Elza – Não.

Matilde – Só se for a girafa porque é muito grande.

Pedro – Ninguém chega à lua.

Durante a leitura é fundamental possibilitar às crianças a comunicação na elaboração de interpretações do que poderá suceder, movimentando uma correspondência pegada e de prazer entre o texto e a criança, na medida em que lhe oferece mais conhecimentos, de maneira a ajudarem a criança na assimilação da história e a habituar-se com a estrutura do texto. Na opinião de Pontes e Barros (2007), “focar a sua atenção na linguagem, dado que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária favorece o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem e do vocabulário” (p. 72). Durante a leitura apercebi-me da união das crianças com o enredo o que, simplificou a assimilação sobre as ideias-chave, personagens e acontecimentos, ou seja, neste espaço de tempo a criança intersejou a informação do texto com o seu mundo experienciado e histórico-factual (Pontes & Barros, 2007).

Uma vez analisadas as respostas que obtivemos das crianças, percebemos que a sua imaginação não tem limites e sempre que motivada com ilustrações excelentes é dominante e genuína. Pretendemos salientar que a literatura para a infância indica que existem outras formas de ver o mundo e distintas veracidades, que conduzem a criança a imaginar, fortalecendo a sua aptidão construtiva e o desenvolvimento do seu caráter. A proximidade com contos abundantes em enigma promove o olhar crítico das crianças, o apreço pela variedade e a apreensão de novos valores. Assim sendo, a promoção de uma educação literária próxima das crianças, fortifica a formação intelectual e moral, engrandece o vocabulário e aprimora a expressividade oral, ou seja, como refere Sobrino (2000), ler e ouvir ler “desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p. 31).

Terminámos a leitura da obra revelando todo o segredo em torno de quem chegaria à lua e nesse instante, as crianças puderam estabelecer comparações entre as previsões que tinham referido anteriormente e as que obtiveram após conhecerem a obra na sua totalidade. É essencial mencionar que a comunicação linguística esteve sempre presente até à conclusão da leitura, auxiliando à confirmação, ou não, das deduções efetuadas pelas crianças. Segundo Balça (2007), as atividades após, a leitura, “possibilitam à criança refletir criticamente sobre o texto, permitem-lhes ser indagadora e construtora de sentidos, atualizando as suas referências intertextuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo” (p. 134).

Neste sentido, ao estabelecerem ligações as crianças trocavam impressões e debatiam-nas, o que simplificou a organização, a observação e a sinopse de ideias, proporcionando assim momentos de elaboração de significados, estimulando posturas de respeito perante os conhecimentos em relação aos outros, da forma que iremos analisar no diálogo que expomos. Uma vez mais, está em evidência a relevância do diálogo para a evolução da oralidade, tal como defende o Ministério da Educação (2004): “o domínio do oral se constrói e se alarga progressivamente pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente da fala entre as crianças e entre as crianças e os adultos” (p. 139).

Professora estagiária – Agora já podemos ver qual foi o animal que chegou à lua.

Lara – Nunca pensei que fosse o rato!

Inês – Eu também não, é um animal tao pequeno.

Professora estagiária – Quem é que vocês achavam que chegava a lua?

Maria – A girafa porque era o animal maior.

Afonso – Nem sempre o animal maior consegue vencer. Por vezes o mais pequeno também consegue.



Figura 25 – Lua em esferovite.

O ensinamento formal da escrita no 1.º ano de escolaridade permanece relacionado à aprendizagem do alfabeto, sendo o conjunto de letras e grafemas que reproduzem os sons da fala, portanto, continuámos a aula exibindo às crianças uma lua em esferovite e posteriormente solicitámos que cada criança fosse escrever a palavra ao quadro, como mostra a figura 25. De seguida mostrei-lhes cartões que continham imagens e eles teriam de escrever a palavra correspondente a cada uma. Considerámos estas atividades estimulantes, pois apesar de as crianças perceberem o que lhes foi pedido, citaram algumas palavras que começavam por L (minúsculo e maiúsculo), a frequência com que o aprendiz visualiza o grafema atribuindo-lhe um fonema, logo é determinante na memorização ortográfica e fonémica das letras que compõem o abecedário.

Sugerimos às crianças que atribuíssem um nome para o rato da personagem da história, que iniciasse pela letra L. Foram vários os nomes sugeridos e além disso enunciaram as sílabas “La, Le, Li, Lo, Lu” que os beneficiava na preparação para a leitura da consoante com as vogais que já dominavam. A identificação de modelos ortográficos tendo em vista a composição de um léxico rico, como refere Sim-Sim (2009) a “capacidade para o rápido reconhecimento de sílabas, de sequências de sílabas, de famílias de palavras e de padrões ortográficos que grafam unidades intrassilábicas é determinante na celebração da identificação de uma palavra escrita” (p. 53). Pretendemos orientar as crianças na preparação da conversão grafema/fonema da letra em estudo, no sentido que descodificar um sistema de escrita provoca a automatização da identificação das letras e este é o percurso elementar que outorga o ingresso à leitura.

empenho de cada criança na leitura de uma pequena frase. O cartão verde era atribuído às crianças que liam melhor, o amarelo às que apresentavam algumas dificuldades e o vermelho àquelas que demonstravam muita dificuldade no decurso da leitura. Admitimos que possuíamos algum receio em relação ao consentimento deste método pelas crianças com mais dificuldade, portanto, sentir o apoio das professora cooperante e supervisora foi essencial para seguir em frente. A atividade foi observada pelas crianças com entusiasmo e algum anseio. No entanto, tentaram estimular e auxiliarem-se uns aos outros. Os cartões eram concedidos em conversa com as crianças e tentámos transmitir reforços positivos a todas as crianças, para que estas compreendessem que necessitavam de continuar a trabalhar, no sentido de superar as suas dificuldades. Considerámos que esta estratégia estimulou o desenvolvimento das crianças. Neste sentido Coutinho e Azevedo (2007) referem que

a leitura da literatura de receção infantil, feita por prazer, é associada efectivamente a inúmeros benefícios e a escola, sobre tudo a Escola Básica, terá que encontrar o seu caminho para tentar, em conjunto, com os seus parceiros sociais, descobrir mais espaços de diálogo com a promoção da leitura (p. 35).



Figura 27 – Mapa da leitura.

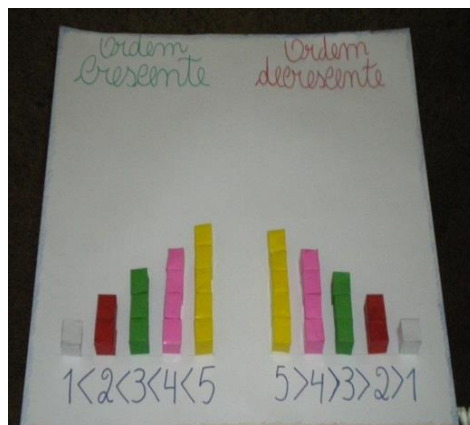
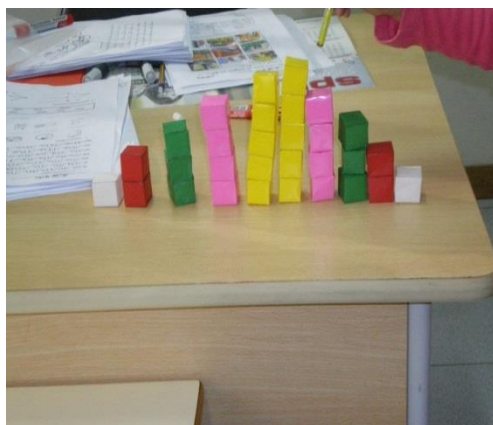
Relativamente à área disciplinar de Matemática, a matéria abordada foi os números naturais até cinco, assim como a sua composição e decomposição. A principal inquietação aquando da planificação foi tentar encontrar um elo de ligação com a área disciplinar abordada anteriormente (Português). Com alguma incerteza compreendemos que a obra literária seria um ótimo recurso e resolvemos começar a temática com este diálogo: *“Lembram-se de quantos ratinhos tinha a história? Agora imaginem que quatro ratos amigos decidiram juntar-se ao grupo.”* Rapidamente uma criança

proferiu o seguinte: “*Assim ficamos com cinco ratos*”. Esta descoberta foi evidente pois já tínhamos abordado a composição e decomposição dos números naturais até cinco.

Achamos pertinente que haja ligação entre todas as áreas do saber, para que as crianças não as observassem como áreas separadas, muito pelo contrário, que a mudança entre elas ocorresse de forma mais discreta possível. Contudo, é de realçar a importância das obras literárias, pois estas abordam diferentes temas e apresentam-se como um magnífico recurso para a exploração de assuntos das diferentes áreas. Depois de reconhecida e enunciada várias vezes a composição e decomposição do número cinco, procedemos à distribuição de barras *Cuisenaire* com o intuito de as crianças (agrupadas em pares) criarem grupos de cinco elementos. Este recurso às barras *Cuisenaire* teve como objetivo proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa ao nível da composição e decomposição de números. Segundo Pimm (1996, citado por Vale, 2000,),

no ensino da Matemática é necessária ação (real ou virtual), reflexão, e a capacidade de ser capaz de comunicar ambas. Os alunos devem passar da exploração direta sobre o objecto para a exploração virtual das possibilidades. O propósito dos manipuláveis é ajudar os alunos a passar a ponte entre o concreto e o abstracto da Matemática (pp. 66-67).

Solicitámos às crianças que se dirigissem ao quadro para representar as várias maneiras de composição e decomposição, para posteriormente registarem no caderno diário. Uma vez concluídas todas as decomposições do número cinco, abordámos a ordem crescente e decrescente, utilizando uns dados (da mesma cor das barras *Cuisenaire*), como forma de despertar o interesse destas e sistematizar as competências trabalhadas. Demos continuidade à atividade solicitando às crianças colocassem os cubos numa cartolina por ordem crescente e decrescente, para que ficasse registada na sala de aula (figura 28 e 29).



Figuras 28 e 29 – Colocar o número cinco por ordem crescente e decrescente.

Os materiais curriculares estabelecem-se como poderosos recursos para um processo de ensino-aprendizagem mais motivador, desafiante e eficaz (Pires, 2005). Segundo Blanco (1994, citado por Pires, 2005,), os materiais escolares são “todos aqueles 'artefactos', impressos ou não, cuja função é a de servir como veículos para ensinar e aprender algo, que são utilizados no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, de uso nas aulas” (p. 68).

A variação de materiais é um meio importante para conduzir o aluno a participar ativamente nas suas aprendizagens, tendo como objetivo os métodos de ensino-aprendizagem, pois Reis e Adragão (1990) defendem que é fundamental que “o papel do professor passa deste modo a ser de encorajar os alunos, fazendo-os participar nas atividades, clarificando problemas, ajudando nas tarefas da auto e heteroavaliação, aconselhando, formulando perguntas e estimulando o raciocínio. Longe deverá ficar assim o caráter repetitivo e enfadonho do ensino-aprendizagem tal como se processava num ensino não personalizado” (p. 106).

Considerámos que há cuidados a ter quando usamos materiais curriculares, porque um professor não é unicamente aquele que transmite saberes, mas sim aquele que segue, que escuta, que recomenda e que educa. O professor precisa de ficar vigilante aquando do manuseamento dos materiais, proporcionando técnicas e ensinamentos relativamente ao seu uso correto, com o intuito de conservá-los. Segundo Pires (2007), “os materiais curriculares cumprem múltiplas funções, podendo ajudar o professor a antecipar e interpretar o que os alunos pensam ou fazem nas atividades da aula, a clarificar temas, (...) a apoiar a planificação do trabalho a um prazo mais longo a

desenvolver a sua capacidade de usar fontes curriculares diversificadas e a tornar mais visíveis e flexíveis os seus julgamentos” (p. 115).

Concluída esta atividade, propusemos a resolução de tarefas matemáticas no quadro interativo. Estas tarefas foram adaptadas de vários manuais escolares para que possibilitassem às crianças a transmissão dos conhecimentos matemáticos para o seu quotidiano, pois tal como refere Zabala (1999) “os conteúdos procedimentos na área da Matemática, além de favorecerem processos de crescimento pessoal, objectivam dotar os alunos de habilidades que os ajudarão a ser práticos e competentes para interpretar e agir sobre aspetos matemáticos do ambiente, conseguindo que os conhecimentos informais de cada criança se traduzam em acções funcionais e organizadas” (p. 165). A estratégia de correção da resolução das tarefas matemáticas consistiu numa espécie de desafio em que todas as crianças participaram. Cada criança teria de dizer o resultado da tarefa e outra criança iria comentar se estaria bem ou não. Pensamos que esta metodologia colocou em evidência as ideias defendidas no Programa de Matemática do Ensino Básico. Para além da realização das tarefas propriamente ditas, o ensino-aprendizagem tem de prever momentos para confronto de resultados, discussão de estratégias e institucionalização de conceitos e representações matemáticas. Ouvir e praticar atividades importantes na aprendizagem da Matemática é relevante mas, ao seu lado, o fazer, o argumentar e o discutir surgem com importância crescente nessa aprendizagem. (Ministério da Educação, 2007, pp. 8-9). Revelou-se uma estratégia interessante para que as crianças adquirissem conhecimentos, no entanto constatámos gosto e empenho na sua realização desta atividade.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, os temas em estudo eram a identificação dos nomes próprios e apelidos, assim como as diferentes relações de parentesco. Foram diversas as estratégias adotadas, de forma a que as crianças tomassem conhecimento da realidade. Iniciámos a aula com uma conversa, de forma a compreender se as crianças identificavam os nomes próprios e os apelidos e solicitámos a apresentação de exemplos. Escrevemos alguns nomes no quadro e abordámos as relações de parentesco, tendo em consideração o apelido, uma vez que é um traço familiar e que, por regra, é hereditário. Desta forma, procurámos obter partido do carácter transdisciplinar e multidisciplinar de Estudo do Meio e gerar atividades de carácter prático, que despertassem a reflexão crítica da criança e o progresso de conceptualizações. Neste sentido e confirmando as palavras de Sá & Carvalho (1997) “ o envolvimento pessoal

na aprendizagem, é caldo de cultura propícia à efervescência, é fonte de prazer e alegria para as crianças na aprendizagem” (p. 53).

Com o objetivo de desenvolver o diálogo instituído e pondo em execução, uma vez mais a interdisciplinaridade, recorremos ao quadro interativo, a árvore genealógica da família do rato (alvo de elaboração prévia e onde constavam nomes inventados, de forma a dar ênfase ao fonema “L”). Tanto a árvore em si, como os nomes inventados, estimularam a atenção das crianças que de imediato identificaram os nomes próprios e apelidos, assim como compreenderam as relações de parentesco e foram colocadas algumas questões, às quais responderam corretamente. Distribuímos pelas crianças uma árvore genealógica, uma vez que estas trouxeram as fotografias dos familiares solicitados, anteriormente solicitadas. Distribuímos as tesouras e colas para que as crianças pudessem realizar a atividade, sendo que estas recortaram e colaram as fotografias corretamente, identificando o grau de parentesco (pais, irmãos, avós maternos e paternos) e os respectivos nomes. As crianças apenas escreveram os nomes próprios, uma vez que ainda não sabiam escrever o nome completo (figura 30).



Figura 30 – Árvore genealógica de algumas crianças.

Como menciona o Ministério da Educação (2004), esta tarefa permitiu que as crianças estruturassem “o conhecimento de si [próprias], desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (p. 105).

No que diz respeito à Expressão Plástica, é uma área de conhecimento que tem como objetivo desenvolver algumas competências nas crianças como a criatividade e a forma de se expressar. Como referem Leite e Malpique (1986) a “expressão é libertadora de energias contidas, muitas vezes desconhecidas para o próprio e, portanto, desencadeada de um processo que, de um modo geral, concorre para o desenvolvimento harmónico do indivíduo e, em certos casos, para a reeducação, e reconstrução” (p. 10).

Verificámos que havia bastante interesse por parte das crianças em atividades que lhes despertassem a imaginação e a sua criatividade. Desta forma, Abrantes (2001) menciona que

as artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem um entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (p. 149).

Durante esta atividade as crianças mostraram-se empenhadas e concentradas na construção da sua árvore genealógica.

3.2.2.Experiência de ensino-aprendizagem: A família e suas relações próximas

Desencadeou-se uma atividade de Estudo do Meio referente ao tema “Outras pessoas com quem mantém relações próximas”, tendo como objetivo abordar a importância dos amigos e da família. Para tal, recorremos à obra literária “Corre, corre, cabacinha” de Alice Vieira. Narrámos a história e fizemos a sua exploração integrada de episódios para levar a criança a uma aprendizagem significativa, integrando os diversos conteúdos. Após o diálogo com as crianças sobre a história, foi-lhes proposta a dramatização da história. Para a realização desta atividade levamos para a sala alguns materiais para que as crianças pudessem recorrer aos mesmos aquando da dramatização. Todas as crianças representaram uma personagem, como podemos verificar nas imagens seguintes vide (figuras 31 e 32).



Figuras 31 e 32 - Dramatização da história “Corre, corre, cabacinha”.

A utilização de materiais referidos na história motivou as crianças para a sua participação e na opinião de Silva et al. (1997), estes recursos “facilitam a expressão e a comunicação através de ‘um outro’, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos e histórias” (p. 60). A realização desta dramatização permitiu que as crianças desenvolvessem a sua expressão oral, bem como a capacidade de improvisar e memorizar pequenos textos, recorrendo à criatividade. Concordamos com Fragateiro (1983) quando refere que “a criatividade é efectivamente o ponto de contacto entre os diferentes intervenientes que reivindicam uma prática global, harmoniosa e criativa para a formação da criança” (p. 16).

Como refere Roldão (2004), “a aprendizagem torna-se *significativa* quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afectivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior” (p. 53). Desta forma e como menciona Melo (2005), podemos afirmar que “a educação artística proporciona espaços e tempos onde se constroem vários tipos de literacia, em paralelo ao desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e destrezas em formas únicas de expressão e comunicação” (pp. 98-99). A Expressão Dramática proporciona à criança a oportunidade de se expressar livremente perante os colegas, partilhando as ideias e as suas vivências. Esta atividade permitiu às crianças representarem e desta forma trabalharem a noção do conceito de família e amigos.

Em cada representação seleccionávamos nove crianças e solicitámos que uma fosse numerar os colegas. Demos à criança nove cartões, cada um com um número e pedi para que numerasse os colegas. Concordo com Hohmann e Weikart (2009) quando se refere que “a compreensão do número implica também a emergência do conceito de correspondência de um a um como base da equivalência numérica” (p. 718).

À medida que a criança ia numerando os colegas, os restantes elementos do grupo ia referindo os números.

Relativamente à área disciplinar de Matemática, o conteúdo abordado foi o número natural nove, assim como a sua composição e decomposição. Com recurso ao ábaco, as crianças representaram o número por ordem crescente e decrescente, contando em voz alta sempre que acrescentavam ou retiravam um número. Este tipo de atividade foi bastante motivante para as crianças, pois estas tiveram uma participação ativa e empenharam-se em desenvolver o conhecimento dos números e as operações matemáticas. Segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999),

o conhecimento dos números e das operações constitui um saber indispensável ao dia a dia dos alunos. Os números estão presentes em múltiplos campos da sociedade actual e são usados não apenas para fazer cálculos ou para representar medidas, mas também, para localização, para ordenação e para identificação (p. 46).

Após as crianças terem explorado a ordem crescente e decrescente do número cinco, distribuámos ábacos e barras *Cuisenaire* com o objetivo de formarem grupos de cinco elementos, primeiro de forma livre e depois seguindo regras. As imagens seguintes mostram as crianças a manipularem os materiais manipuláveis anteriormente referidos (figuras 33 e 34).



Figuras 33 e 34 - As crianças a manipularem o ábaco e as barras *Cuisenaire*.

A utilização das barras *Cuisenaire* proporcionou às crianças uma aprendizagem significativa, na composição e decomposição dos números. Segundo Pimm (1996),

no ensino da Matemática é necessária ação (real e virtual), reflexão, e a capacidade de ser capaz de comunicar ambas. Os alunos devem passar da exploração directa sobre o objecto para a exploração virtual das possibilidades. O propósito dos manipuláveis é ajudar os alunos a passar a ponte entre o concreto e o abstracto da Matemática (citado por Vale, 2000, pp. 66-67).

À medida que as crianças iam fazendo a representação gráfica do número nove, convidámos as crianças a apresentarem a sua proposta de decomposição no quadro e os restantes elementos do grupo registavam-na no caderno diário. Solicitámos às crianças que desenhassem no caderno diário um conjunto de cinco cabaças da história. Dispusemo-las em pares e distribuámos materiais manipuláveis para que formassem grupos de vários elementos e acompanhassem os desafios de composição e decomposição do número nove. Para sistematizar a aprendizagem do número, propusemos a resolução de tarefas matemáticas no quadro interativo, tarefas estas

adaptadas de vários manuais escolares, para que as crianças transpusessem os seus conhecimentos matemáticos para o quotidiano, pois como refere Zabala (1999),

os conteúdos procedimentais na área da Matemática, além de favorecerem processos de crescimento pessoal, objectivam dotar os alunos de habilidades que os ajudarão a ser práticos e competentes para interpretar e agir sobre aspectos matemáticos do ambiente, conseguindo que os conhecimentos informais de cada criança se traduzam em acções funcionais e organizadas (p. 165).

Propusemos de seguida, coloquei um desafio em que todas as crianças participaram: seleccionámos aleatoriamente um grupo de duas crianças, em que uma delas iria assumir o papel de professor (inventando um tarefa e corrigindo o colega) e à outra, a função de aluno (que iria dar a resposta e explicar aos restantes colegas como obteve o resultado). Esta metodologia é defendida pelo Ministério da Educação (2007), no *Programa de Matemática do Ensino Básico*:

para além da realização das tarefas propriamente ditas, o ensino-aprendizagem tem de prever momentos para confronto de resultados, discussão de estratégias e institucionalização de conceitos e representações matemáticas. Ouvir e praticar são atividades importantes na aprendizagem da Matemática mas, ao seu lado, o fazer, o argumentar e o discutir surgem com a importância crescente nessa aprendizagem (pp. 8-9).

No final, este desafio revelou-se um meio viável de aquisição de conhecimentos, em que o gosto e o empenho foram sentidos por parte das crianças, apesar da notória ansiedade.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, começámos por relembrar a história que tínhamos abordado no período da manhã (sendo novamente projetada em formato PowerPoint) e solicitámos que as crianças lessem as palavras que já conheciam. À medida que iam lendo essas palavras, a professora estagiária transcrevia-as no quadro. Posteriormente, as crianças foram convidadas a escrever frases com essas palavras, de forma individual, enquanto as restantes procediam ao seu registo no caderno diário. À medida que a criança escrevia a frase, sugerimos a um colega que lesse a frase que estava escrita e vice-versa. Constatámos que através desta atividade de leitura e expressão escrita, criámos no grupo vontade de ler e acompanhar a leitura das restantes crianças. Segundo Lopes (citado por Azevedo & Sardinha, 2009),

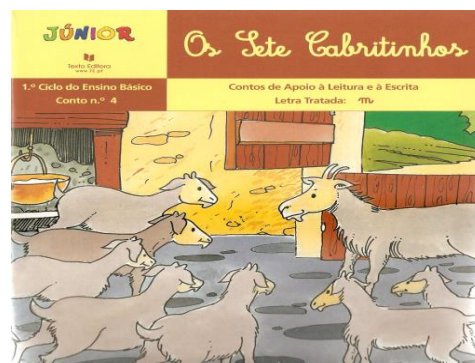
para que o jovem leitor tenha o gosto de ler é necessário que saiba ler sem esforço e estar motivado para o fazer. Sendo certo que estas duas condições podem ser mais bem conseguidas com a ajuda do professor, importante agente

na mediação e promoção da leitura na sala de aula, este precisa de se encontrar apetrechado com ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho ou tarefa rotineira, causando aborrecimento ou desmotivação na criança (p. 84).

Concordamos que as atividades de leitura e de escrita devem ser lúdicas para manter as crianças motivadas e empenhadas nas suas tarefas, proporcionando assim, novas aprendizagens. Esta tarefa foi realizada em grande grupo, pois como referem Pereira & Azevedo (2005) é

útil para estabelecer os objectivos de trabalho a realizar, para organizar as tarefas e para pôr em comum os aspectos trabalhados, o pequeno grupo é o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interacção cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma (p. 88).

Esta atividade desenrolou-se com o acompanhamento de um adulto para que as crianças fossem ao encontro do que era pretendido pois, como refere Pereira (2008), “uma verdadeira aprendizagem da escrita necessita, hoje, de ser assistida por um professor que cumpra a função de mediador, entendendo-se esta mediação como um dispositivo ao mesmo tempo pedagógico e didático” (p. 93). Pedagógico porque, é importante que o professor crie um clima de confiança e entreajuda na sala de aula, encorajando as crianças na realização das atividades; didático porque, segundo Pereira (2008), o professor deve promover momentos que diversifiquem “as situações de escrita (individual, em grupo...) e o tipo de escritos, socialize os escritos produzidos, trabalhe a reescrita e o aperfeiçoamento dos textos dos alunos numa perspectiva de aprendizagem em colaboração” (p. 39).



3.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem: Alimentação saudável

Esta experiência teve início com a leitura da história “Os sete cabritinhos”, cuja escolha se prendeu com o facto de pretendermos consolidar a consoante “M”, bem como abordar todas as áreas disciplinares estabelecendo-se assim a interdisciplinaridade.

Antes de iniciarmos a leitura da obra literária, foram analisados os seus elementos paratextuais com as crianças. De acordo com Balça (2007) a análise dos elementos paratextuais do livro tem como finalidade

Figura 35 – Livro “Os sete cabritinhos”.

“motivar as crianças para a leitura, atiçar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (p. 134). Esta foi apresentada em suporte *PowerPoint*, para que todas as crianças tivessem oportunidade de observar as imagens enquanto esta era narrada. Desta forma concordamos com Fernandes (2007) que se baseia em Champbell mencionando que

durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de manutenção da tarefa (atenção e concentração) e interagirem com adultos e pares. A experiência linguística permite-lhes construir conhecimentos sobre o léxico, novas estruturas sintáticas a par de novos usos do discurso (p. 26).

Ao fim de ouvirem a história, as crianças desencadearam um diálogo, sendo-lhes dada voz para que estas transmitissem as suas ideias aos restantes elementos do grupo.

Professora estagiária – Alguém quer falar sobre a história?

Maria – A história fala de muitos cabritinhos.

Pedro – Os cabritinhos viviam todos com a mãe.

Elza – Os cabritinhos viviam felizes até chegar o lobo.

Professora estagiária – O lobo vai fazer mal aos cabritinhos?

Gabriel – Vai, mas no fim ficam todos bem.

Professora estagiária – E o lobo? O que lhe vai acontecer?

Lara – Vai morrer.

Inês – Mas antes de morrer a mãe e os cabritinhos vão pôr-lhe muitas pedras na barriga.

Segundo Balça (2007), os diálogos que as crianças realizam após a leitura de uma história possibilitam à criança

reflectir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo (p. 134).

O diálogo fez com que a criança refletisse sobre a história, sendo-lhe dada oportunidade para transmitir as suas ideias e interesses. Desenvolveu-se, de seguida, uma atividade que consistia no treino a letra M: numa primeira fase as crianças

treinaram a letra M com plasticina e posteriormente no caderno caligráfico e ortográfico. Este momento de aprendizagem foi caracterizado por uma forte vertente lúdico-expressiva, que desencadeou na criança o interesse pelo processo de ensino; como referem Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) “a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (p. 29). Nas figuras seguintes, podemos ver o treino da caligrafia em plasticina (figuras 36 e 37).



Figuras 36 e 37 – Treinar a grafia da letra M.

Posteriormente solicitei às crianças que sugerissem nomes alternativos para a personagem da história, que iniciassem com a letra M. As crianças mencionaram vários nomes e referiram ainda as sílabas “Ma, Me, Mi, Mo e Mu”; é importante que estas reconheçam padrões ortográficos, com vista à construção de um léxico rico.

Para dar início à atividade de escrita, a professora estagiária começou por colocar no quadro palavras como “*Mimi*” e “*mãe*”, salientando com cor vermelha a letra M. Começou por explicar às crianças as regras do jogo de escrita, que tinha como objetivo construir uma frase com as palavras que tinha escrito no quadro, sendo que cada frase tinha de iniciar com a última palavra da frase anterior. Esta atividade foi realizada em grande grupo permitindo assim a troca de ideias entre as crianças; estas foram criativas, inventando frases bem elaboradas e seguindo as regras do jogo de escrita criativa (anteriormente referidas). No decorrer desta atividade, a professora estagiária sugeriu que enquanto a criança escrevia no quadro, os restantes elementos do grupo procediam ao seu registo no caderno diário.

As crianças mostraram-se empenhadas na realização desta tarefa, ajudando-se mutuamente e contribuindo com as suas ideias. Segundo Gil & Cristóvam-Bellmann

(1999), nas atividades de escrita criativa o mais relevante é saber se o “jogo significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade” (p. 22). O entusiasmo por parte das crianças foi notável, mostrando-se criativas na elaboração das frases, o que lhes permite tomar consciência dos processos de escrita. Realçamos esta ideia citando Barbeiro (2006) “o facto de o jogo se manifestar por meio do produto não significa que o processo não seja um elemento fundamental” (p. 122).

As atividades tiveram continuidade com a realização de outro jogo de ordenação de palavras para formar frases, sendo estas relacionadas com a história; tarefa esta que teve como objetivo o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e da escrita. Para dar início à atividade, solicitamos a participação de um grupo de crianças e demos um cartão a cada uma, que continha palavras que estas já sabiam ler e escrever. Dispostas na frente da sala, cada criança deu a conhecer aos elementos do grupo a sua palavra e depois de todas lidas, organizaram-se entre si, ordenando as palavras, de modo a formar uma frase com sentido. As crianças que se encontravam sentadas auxiliavam os colegas na ordenação das palavras, fazendo comentários quanto à ordem das mesmas. É de salientar que as crianças tiveram um grande espírito de grupo durante a realização desta atividade, conseguindo assim, ordenar as palavras e construir todas as frases propostas. Como reforçam as autoras Duarte, Sim-Sim e Micaelo (2007),

o reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da leitura. Esse reconhecimento é o resultado não só do conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização, i.e., a consciência fonológica e da sua relação com os grafemas que lhes correspondem, mas também da capacidade para identificar globalmente as palavras como unidades gráficas com significado (p. 12).

As crianças seguiram um critério ao nível da ordenação das frases, pois sabiam que estas se iniciavam com letra maiúscula e terminavam com um ponto final. Posto isto, a organização dos restantes elementos da frase era facilitada. As crianças tiveram uma participação ativa nesta atividade, sendo que é fundamental o desenvolvimento de atividades que estimulem o treino consecutivo da leitura e da escrita. Após a construção das frases, a professora estagiária solicitava a participação de uma criança para escrever a frase no quadro enquanto os restantes membros do grupo registavam no caderno diário.

A geometria é um tema Matemático importante no processo de ensino/aprendizagem, pois permite à criança desenvolver capacidades no sentido

espacial e de visualização. Concordando com Ponte e Serrazina (2000), a aprendizagem da geometria “deve ser feita de modo informal partindo de modelos concretos do mundo real das crianças, de modo a que elas possam formar os conceitos essenciais” (p. 165). Mostrando a importância do professor no processo de ensino da geometria mencionamos os mesmos autores quando estes referem que “o professor deve planejar o tipo de tarefas adequadas, direcionar a atenção das crianças para as qualidades geométricas das formas, introduzir a terminologia adequada envolvendo as crianças em discussões onde esta terminologia seja usada” (p. 181), ou seja, o professor deve desenvolver tarefas que promovam a progressão da aprendizagem da geometria.

Achamos relevante salientar que na aula anterior à aqui apresentada, foi explorada com a turma a noção de que existem sólidos geométricos limitados por superfícies planas e curvas. Neste sentido, começámos por dar continuidade a estes conhecimentos através de alguns objetos que tínhamos solicitado às crianças na aula anterior. Assim que os apresentámos à turma, surgiu o seguinte diálogo:

Professora estagiária – Eu tenho aqui um conjunto de objetos que nós utilizamos no dia-a-dia. A sua forma é parecida com alguns sólidos geométricos. Olhando para eles, quais são os sólidos que vós fazem lembrar?

Maria – Os cereais e o pacote de leite são iguais ao paralelepípedo.

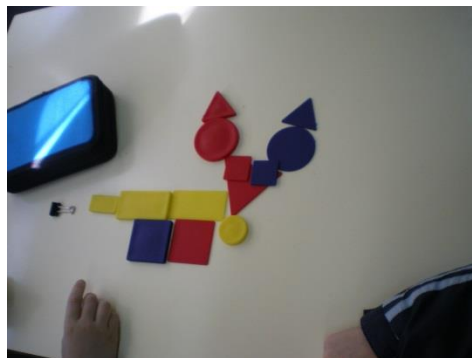
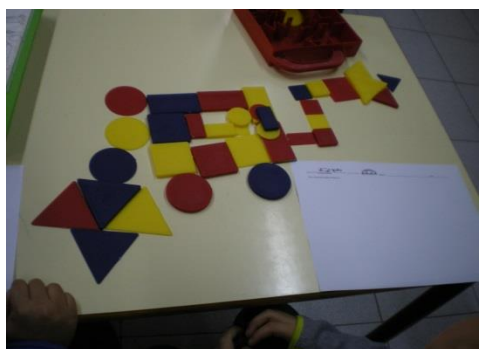
Margarida – As bolas são parecidas com a esfera.

Professora estagiária – E o paliteiro?

Catarina – É parecido com este (pegou no prisma triangular).

As crianças revelaram conhecimento em relação aos sólidos geométricos e estabeleceram com facilidade a sua comparação com os objetos do dia-a-dia. Assim, apoiamos a ideia de Ponte et al., (2007), quando referem que “o ensino e a aprendizagem da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objetos do mundo real e materiais específicos, de modo a desenvolver o sentido espacial” (p. 20).

Foi apresentado um documento em formato PowerPoint com a imagem de cada figura geométrica e a sua respetiva identificação, onde explorámos oralmente as suas características. De seguida, a professora estagiária distribuiu folhas brancas e blocos lógicos pelas crianças, com o objetivo de estas contornarem as figuras geométricas e fazerem as suas próprias construções, dando asas à imaginação (figura 37, 38 e 39).



Figuras 37 e 38 - Exploração dos blocos lógicos.



Figura 39 – Contorno dos blocos lógicos.

A utilização destes materiais incentivou as crianças, desenvolvendo a sua orientação e visualização espacial. Segundo Mendes e Delgado (2008),

é importante que as crianças sejam envolvidas em atividades nas quais tenham de observar e manipular objetos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, tanto bidimensionais como tridimensionais, são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade (p. 10).

Estes materiais proporcionaram às crianças um momento de exploração livre e lúdica, permitindo a ligação entre a Matemática e a Expressão Plástica. A área das Expressões tem um papel importante no desenvolvimento da criança, pois permite que esta se exprima e manifeste as suas emoções longe dos moldes estereotipados das representações. A expressão pessoal da criança é fundamental, por isso o Ministério da Educação (2004) menciona que “a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (p. 89).

No final desta atividade pudemos verificar que havia desenhos muito originais e que este conteúdo foi assimilado, tendo sido bastante gratificante verificar que a satisfação com que as crianças realizaram a atividade. Na opinião de Sousa (2003) “a livre experiência através das diferentes expressões artísticas permite à criança uma maior liberdade de expressão emocional e, conseqüentemente, uma base sólida para as aquisições cognitivas” (p. 85). Esta atividade contribuiu para que as crianças despertassem o seu lado artístico, não com o objetivo de formar crianças-artistas, mas sim “desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (ME, 2004, p. 95).

Dando continuidade ao estudo das formas geométricas, as crianças trouxeram objetos de casa com o objetivo de fazerem as suas próprias construções. Já organizadas em grupo, as crianças decidiram entre si que construção iriam realizar, dando-lhes liberdade para as produzirem livremente, pois segundo Serrazina (2004), quando as crianças têm oportunidade de manipular livremente os objetos “usam a sua imaginação e são capazes de inventar histórias que correspondem às figuras que inventaram” (p. 113). A presença do jogo, em especial com materiais manipuláveis, é importante para aquisição dos conteúdos de geometria. Como refere Barrody & Wilkins (2004),

o jogo é um dos mais importantes meios através do qual as crianças aprendem sobre o mundo e como cooperar com ele. Os jogos são uma forma particular de brincar que ajudam a desenvolver o raciocínio e os conceitos matemáticos bem como praticarem procedimentos básicos (citado por Moreira, p. 86).

Para além dos objetos trazidos pelas crianças, colocámos à sua disposição alguns materiais para poderem realizar as suas construções, como cola e tesouras. O recurso a esta tarefa deve-se ao facto de facilitarem a compreensão das formas geométricas, fortalecerem o raciocínio lógico e a criatividade. Com estas tarefas pretendíamos que as crianças se envolvessem ativamente na atividade, desenvolvendo competências de um modo mais estimulante. Considerámos importante que as crianças trabalhem em grupo, pois constroem em conjunto, o conhecimento que se pretende, desenvolvem competências sociais e a autonomia. Neste momento existiu troca de opiniões, aprendem a partilhar, respeitar a opinião do outro e a trabalhar em equipa, sendo que, proporciona condições de socialização para uma aprendizagem significativa. Nas figuras seguintes (figura 40, 41 e 42) apresentámos alguns resultados da atividade feita pelas crianças, que na opinião do Ministério da Educação (2004),

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 e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies (p. 8).



Figuras 42, 42 e 43 - Construções obtidas com objetos que as crianças trouxeram de casa.

Ainda segundo a opinião de Sousa (2003),

a educação artística, ao propor-se como uma via de formação do ser, não pretende substituir a transmissão do saber mas apresentar uma equação educacional valorizando as artes como meio não só de formação do ser como de intervenção metodológica ativa, ao serviço do próprio ensino de saberes (p. 113).

No final propusemos que cada grupo expusesse a sua construção, comunicasse à turma os materiais a que tinha recorrido e quais os sólidos presentes na construção. Favorecemos assim a manipulação e a experimentação ao utilizar objetos do quotidiano, de modo a desenvolver o sentido espacial. Os materiais manipuláveis contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, pois de acordo com Ponte et al., (2007), o objetivo geral da aprendizagem é “desenvolver a visualização e [fazer com

que os alunos sejam] capazes de representar, descrever e construir figuras no plano e no espaço e de identificar propriedades que as caracterizam” (p. 20). No decorrer da atividade as crianças mostraram-se empenhadas na sua construção, fazendo as suas descobertas, desenvolvendo a capacidade de análise, de reconhecimento das figuras e das suas propriedades.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, é uma área disciplinar fortemente caracterizada pela abordagem conteúdos partindo da realidade próxima das crianças. Como refere Roldão (2004),

A área de Estudo do Meio permite, assim, não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa. (...) É muito importante que o professor não remeta para segundo plano o recurso à imaginação, à reflexão, à abstracção do imediato e do próximo, de modo a possibilitar o efectivo alargamento dos mundos conhecidos pelas crianças e o correspondente desenvolvimento das suas potencialidades (p. 32).

O professor deve proporcionar às crianças um contacto com realidades e situações que sejam diferentes do seu meio local, com o objetivo de enriquecer as suas experiências de aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o professor deve “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante ” (p. 18). Este precisa de refletir sobre as suas práticas e melhorá-las para que possa contribuir para uma educação melhor, que segundo Roldão (2004), se deve traduzir em “alargar os horizontes, expandir os conhecimentos, e experiências de que as crianças são portadoras ao chegarem à escola” (p. 18). As experiências de aprendizagem não devem portanto, ficar limitadas à sala de aula, mas sim proporcionar situações próximas e longínquas à realidade das crianças. Na perspetiva de Roldão (2004), “a experiência é também constituída, e de forma significativa, pelo que se vive interiormente, pelo que se ouve contar, pelo que se imagina, pelo que se alcança pelos diversos meios de comunicação, ainda que fisicamente não nos seja próximo” (p. 17).

O tema a abordar foi: alimentação saudável. Planifiquei atividades que partiram do conhecimento das crianças e estabeleci um diálogo em torno da história que tínhamos lido, que surgiu da seguinte forma:

Professora estagiária – Qual será a alimentação dos animais de que fala a história?

Maria – Eles comem muita erva.

Professora estagiária – E achas que essa comida é saudável?

Gabriel – Sim.

Professora estagiária – Então e para nós, sabem qual é a comida mais saudável?

Elza – Fruta, por exemplo.

Ricardo – Tudo o que estiver na roda dos alimentos é saudável.

Professora estagiária – Acham que têm uma alimentação saudável?

Rita – Sim, eu só como doces uma vez por semana.

Na sequência deste diálogo mostramos às crianças (em formato *PowerPoint*) a roda dos alimentos, para que percebessem que é formada por vários grupos com dimensões diferente, sendo que os grupos maiores têm mais importância. Acreditamos que as crianças precisam ser informadas sobre a importância da prática diária de uma alimentação equilibrada, para que as crianças adquiram e desempenhem um papel elementar na formação de valores, hábitos e estilos de vida saudáveis. Tanto a escola como a família devem oferecer condições para o desenvolvimento deste processo, pois ambas devem constituir uma parceria para estimular a criança a adquirir e praticar hábitos de alimentação saudáveis. Melhorar o comportamento alimentar das crianças não é uma tarefa de curta duração, Nunes & Breda (2001) referem que se “trata de um processo contínuo, que passa pelo acesso à informação, pela compreensão e interiorização dessa informação, pela motivação, pela capacidade e possibilidade de escolha e por estratégias de manutenção da mudança” (p. 10).

Para consolidar as aprendizagens, distribuímos pelas crianças imagens de uma alimentação saudável e não saudável e posteriormente solicitámos que as colocassem no cartaz, no lugar adequado, como podemos ver na figura seguinte (44).



Figura 44 – Cartaz com os alimentos saudáveis e não saudáveis, completado pelas crianças.

Na perspectiva de Roldão (2004), “a aprendizagem torna-se significativa quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afectivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior” (p. 53). Na nossa opinião esta tarefa foi proveitosa para o enriquecimento cultural das crianças e permitiu-nos perceber se adquiriram os conteúdos trabalhados ao longo da aula. Procurámos, sempre, promover o diálogo e a partilha de ideias de cada criança para podermos ajudá-las a construir o seu próprio conhecimento. O diálogo ajudou as crianças a adquirir novo vocabulário. Em síntese, é importante valorizar e estimular as crianças em todos os momentos de ensino e aprendizagem, proporcionando-lhes um ambiente de trabalho e descoberta, para que estas possam questionar, comparar e criar, pois só assim se desenvolvem conhecimentos sólidos e fundamentados.

4. Considerações finais

Neste ponto tentaremos refletir de forma crítica sobre a ação desenvolvida ao longo da prática pedagógica, nos dois contextos de estágio. Ao longo desta formação compreendemos que ser educador/professor é ser transmissores de saberes e ter uma visão holística. Como refere Sanches (2012), esta formação inicial deve gerar dinâmicas “que permitam aos educadores e professores assumirem uma visão integradora e integrada da ação educativa, no quadro de percursos de aprendizagem de qualidade, e o desempenho de funções em situações e contextos de natureza cada vez mais complexa e incerta” (p. 126).

Nesta caminhada aprendemos que ser educador/professor é acima de tudo respeitar a criança, torná-la autónoma, escutá-la, considerando as suas origens e saberes; isto é, deve partir-se da construção pessoal que esta já possui, para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Esta metodologia ajuda a criança a ampliar os seus conhecimentos e envolve-a em experiências de aprendizagem significativas, que se vão complexificando gradualmente. Ser educador/professor é um desafio constante que exige de nós uma atitude reflexiva sobre as crianças com quem trabalhamos. Portanto, receber formação para dois níveis de educação e ensino implica que se compreenda cada um deles, fazendo uma articulação que respeite as diferenças e estabeleça pontos de encontro.

Consideramos que estes momentos de contacto e intervenção em contexto de jardim-de-infância e no 1.º CEB beneficiaram a aprendizagem de interações, possibilitando ao futuro docente a formação de olhares mais profundos sobre a realidade educativa. Como demonstra Oliveira-Formosinho (2002), este tipo de aprendizagem “não deve ser ensinada descontextualizada dos processos de desenvolvimento curricular e desinserida dos processos de desenvolvimento profissional ” (p. 122). Como tal, é uma aprendizagem que se faz em parceria e contexto.

Sabendo que o papel do educador/professor deve ser assumido como mediador das aprendizagens, procurámos fazê-lo de modo a favorecer a construção de novos saberes. Assim, concordamos com Sanches (2012) quando menciona que o educador/professor deve ser capaz de “atuar em contextos socioculturais e institucionais plurais instáveis e complexos e de assumir neles um posicionamento crítico e inovador,

no sentido de criar condições que facilitem a progressão e aprendizagem de todos, crianças e adultos, a melhoria da qualidade de vida das instituições e comunidades em que desenvolve a atividade profissional ” (p. 114). Para tal, é fundamental encorajar a criança a desenvolver a sua autonomia. Foi notável que em ambos os grupos, o adulto ao estimular, motivar, envolver e incentivar as crianças nas experiências de aprendizagem, estas demonstraram mais empenho e interesse na realização das atividades. Concordamos com Silva et al. (1997) quando referem que

a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões (p. 53).

Em relação às tarefas propostas, às estratégias de ensino e aos métodos de trabalho, tentámos diversificá-los sempre, com o objetivo de impulsionar a prática de valores incontornáveis e emergentes na sociedade atual, sendo eles a entreaajuda, comunicação entre as crianças, a cooperação e o respeito mútuo. O professor deve proporcionar às crianças momentos de trabalho em grupo para colocar em prática os objetivos anteriormente referidos. Como refere Roldão (2005),

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

Ao longo de toda a prática, em ambos os contextos, o desenrolar dos conteúdos partiu, quase sempre, da leitura de histórias para a infância, uma vez que este é um excelente recurso para motivar as crianças e para integrar as diferentes áreas disciplinares. Como alude Macedo e Soeiro (citado em Azevedo & Sardinha, 2009), “os livros de histórias são uma potencial mais-valia na compreensão do mundo e no acesso aos mundos possíveis” (p. 51). A utilização de obras literárias contribuiu para atrair a atenção das crianças e para o seu desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo. Segundo Alonso e Roldão (2005),

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

É importante referir que tanto na planificação como na concretização das experiências de ensino-aprendizagem, respeitámos os ritmos e motivações das crianças. Concordamos com Oliveira-Formosinho (2011), quando refere que “aprender o respeito pelas diferenças dos outros implica sentirmo-nos respeitados nas nossas diferenças: ritmos, motivações, gostos, aspirações, preferências” (p. 41). A utilização de recursos diversificados e estratégias diferentes foram um método compensador para a realização da ação educativa, pois em ambos os contextos, foi notório por parte das crianças o interesse, participação e empenho nas atividades propostas. Na perspetiva de Alonso e Roldão (2005),

para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir em condições físicas da escola, quer a nível de requalificação de espaços, quer a nível de recursos materiais. O apetrechamento (...) de recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras permitindo aprendizagens funcionais e experimentais (p. 106).

Consideramos que houve uma evolução no que diz respeito à nossa formação enquanto pessoas e fomos sentindo que estávamos cada vez mais preparadas para lecionar nestes dois níveis de ensino. Gostaríamos de ressaltar que o tempo de estágio foi de curta duração, sendo que se fosse mais prolongado contribuiria para aprendermos mais, visto que somos construtores de saberes.

No início, a planificação era considerada por nós, como um guia que não podia ser alterado; contudo, com o passar do tempo e com outra maturidade a nível de pensamento, verificámos que a planificação era um instrumento importantíssimo quando pensado de acordo com o grupo, com as necessidades e interesses que demonstravam e com as informações que recolhíamos. Aprendemos a repensar a nossa prática pedagógica uma vez que esta assenta na compreensão das necessidades das crianças, proporcionando experiências de aprendizagem que pudessem ter significado para elas.

Procuramos proporcionar às crianças experiências de aprendizagem integradoras, conciliando sempre os saberes e interesses que estas iam demonstrando. As atividades que apresentámos neste documento demonstram o cuidado que tivemos em articular as diversas áreas do saber, pois acreditamos que as crianças deveriam trabalhar o conhecimento como “um todo”. Foi do nosso interesse e preocupação proporcionar às crianças experiências de aprendizagem que favorecessem a sua formação pessoal e social, impulsionando assim a cooperação e colaboração. Pensamos que as atividades que realizámos com as crianças favoreceram o seu desenvolvimento, contribuindo para a construção dos seus significados através de ações específicas, como “oportunidades permanentes para aprender” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 454).

A nossa ação foi perspectivada de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de tomar decisões informadas, desenvolvendo atividades práticas e experimentais, contribuindo assim para a promoção da literacia das crianças. Segundo Rodrigues (2011), os “conteúdos científicos, a desenvolver o raciocínio, a contribuir para a compreensão do mundo, a refletir no que poderá acontecer se se ousar experimentar para conhecer e inovar, a ser autónomo, a cooperar com os outros e a exercer plenamente a cidadania” (p. 12). Logo, estas experiências de aprendizagem tinham como objetivo apoiar as crianças na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, procurámos apresentar um conjunto de atividades que implicavam a resolução de problemas e encorajavam as crianças na sua resolução; assim, fomos mediadores pedagógicos.

Quanto às perspetivas profissionais futuras, o nosso papel passará sempre por encorajar e motivar as crianças, torná-las seres autónomos e de lhes fazer perceber que têm ideias, que devem procurar soluções para os seus problemas e nós estaremos sempre disponíveis para os apoiar.

Agradecemos à equipa pedagógica que nos acompanhou e à instituição pela sua partilha de saberes, experiências, valores e paciência. A supervisão das educadoras/professoras contribuiu para o nosso crescimento profissional e pessoal, pois ensinaram-nos a olhar para as crianças de outra forma, como seres participantes e ativos em todo o processo, assim como a valorizar a entreajuda. Com este trabalho de equipa e partilha melhorámos as nossas interações com os adultos e com as crianças.

Temos consciência que a nossa maturidade e experiência profissional ainda é pouca, por isso procuraremos ter uma formação continuada, consciente e reflexiva, de

modo a acompanhar as exigências e a evolução do mundo atual. Esta formação atualizada fará toda a diferença e posteriormente irá refletir-se no nosso trabalho com as crianças e também, no nosso desenvolvimento a nível profissional e pessoal. Assim, continuaremos a partilhar os saberes e experiências, a refletir sobre as nossas práticas com um espírito crítico e investigativo e por fim, a valorizar o trabalho em equipa como enriquecimento profissional e pessoal.

5.Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1997). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1994). Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa. *Actas do Encontro ProfMat-93*. (pp.17-27). Lisboa: APM.
- Alonso, L., & Roldão, M. D. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, M. & Cruz, O. (2005). *Temas significativos da nossa experiência profissional*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Azevedo, F. (Coord.) (2006). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. D. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, L. Á (2005). *Como abordar a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. *Inf. Azevedo, Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 131 - 148). Lisboa: Lidel
- Barbeiro, L. (2006). Jogos de Escrita: na actividade e no produto, as regras e o acaso. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 109-128). Lisboa: Lidel.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Batista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensão gráfica e ortográfica*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Braga: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Castro, J.P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In Fernando Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 35-43). Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Duarte, C., Sim-Sim, I. & Micaelo, M. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fernandes, D. M. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 19-33). Lisboa: Lidel.
- Ferreira, P. & Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. Em Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lisboa: Edições Lidel.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 6.
- Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Fragateiro, C. (1983). *Teatro para Crianças (ou, um projecto Global)*. Coimbra: Centelha.

- Freinet, C. (1975). *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Grejniec, M. (2003). *A que sabe a lua*. Kalandraka Portugal.
- Hohman, M., & Weikart, D., (2011). *Educar a criança*. (5ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homen, L. (2003). A questão da sequencialidade entre Ciclos. In *Encontro nacional de Educação pré-escolar: percursos, percalços na educação pré-escolar: cadernos da FENPROF*, pp. 17-21.
- Laeveres, G.P. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-escolar e Primeiro ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leão, G., Amaral, R., Santos, M. e Vilaverde, j. (2002). *Gavetas de leitura – estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaço de criatividade – a criança que fomos, a criança que somos... através da expressão plástica*. Porto: Afrontamento.
- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S., Ventura, P. & Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In Fernando Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 129-160). Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Lino, F. V. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In T. M. Júlia Oliveira-Formosinho, *Pedagogia (a) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (p. 114). Porto Alegre: Artmed.

- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2010). *(re) construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. Tese de doutoramento em ciências da educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, I.P., Veiga, M. L. , Teixeira, F., Tenreiro-vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A.V., et al (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M. e Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de apoios para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mesquita, E. (2011b). *Formação de professores e docência integrada: em estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (2004). *Programa Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da educação (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da educação, (2006). *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monge, M. (2002). *Educação Pré-escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa*. Revista Aprender nº 26, Setembro de 2002. Portalegre: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Nabuco, M.E. (1992). *Transição de Pré-Escolar para o Ensino Básico*. In Revista Inovação.

- Nunes, E. & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em Jardins de Infância*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Oliveira, D. M. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *o trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.83-124). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma Práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & s. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de Infância-Construindo uma práxis de participação* (11-68). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. O. (2002). A interação Educativa na Supervisão de Educadores Estagiários – Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho, S. J. Tracy, M. C. Parente, & I. Alarcão, *A supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). Espaço – em – participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & j. Formosinho. *O espaço e o tempo na Pedagogia – em- participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Palhares, M.G. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

- Pires, M. (2007). Conhecimento profissional do professor de matemática: O papel dos materiais curriculares. *Contacto, número especial 2007*, (pp. 113-127).
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. Em F. Azevedo (coord.), *formar leitores das teorias às práticas* (pp.69-87). Lisboa: Edições Lidel.
- Ragan, W.B. (1978). *Currículo primário moderno*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Reis, C. & Adragão, V. (1992). *Didática do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, I. (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.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 113-128). São Paulo: Artemed.
- Rodrigues, J. P. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M.J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-escolar – Contributos de um programa de formação*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Roldão, L.A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. D. (2004). *Estudo do meio no 1.º Ciclo – fundamentos e estratégias*. (2ªed.) Lisboa: Texto Editora.

- Sá, J., & Carvalho, G. (1997). *Ensino experimental das ciências – definir uma estratégia para o 1.º ciclo*. Braga: Correio do Minho.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular como 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (2004). Jogos matemáticos e materiais manipuláveis. Em D. Moreira & I. Oliveira (coord.), *O jogo e a matemática* (pp.91-116). Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, I. R. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Sousa, A.B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – musica e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, F. L. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.
- Vale, I. (2000). *Didática da Matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Lisboa: Coleção Teses, Associação de Professores de Matemática.

- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Weikart, M.H. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Brasil: Artmed.