



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

**Daniela Marisa Magalhães Almeida**

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

Orientado por

**Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro**

Bragança  
2016



## **Agradecimentos**

Este trabalho é o reflexo de um percurso que envolveu várias colaborações. Desta forma não poderia deixar de manifestar a minha gratidão às pessoas e às instituições educativas, pela disponibilidade e apoio que me dedicaram.

Em primeiro lugar agradeço à professora doutora Maria do Céu Ribeiro, pela orientação, disponibilidade, rigor científico e principalmente pela motivação dada ao longo desta jornada.

À professora Angelina, minha supervisora na educação pré-escolar a que agradeço a orientação e rigor científico com que orientou a ação educativa que desenvolvi.

Aos educadores/professores cooperantes e respetivas instituições educativas, pela disponibilidade e pela receção calorosa com que me receberam.

Às crianças, com quem tive o privilégio de trabalhar, ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada. Agradeço os seus sorrisos, colaboração e participação ativa nas diferentes atividades que organizei, quer na educação pré-escolar, quer no 1.º ciclo do ensino básico. Estou-lhes muito grata.

À Escola Superior de Educação de Bragança que sempre disponibilizou todos os recursos necessários, ao longo deste meu percurso formativo. Um agradecimento muito especial a todos os meus professores, pela partilha dos seus saberes e pelo rigor científico a que me habituaram que muito contribuiu para a pessoa e profissional que sou hoje. Por último e não menos importante um agradecimento muito sentido aos funcionários, pela paciência, pelos desabafos e pelo carinho com que sempre fui recebida.

Um agradecimento especialíssimo aos meus pais, ao meu irmão, aos meus avós e ao Pedro, pelo constante apoio, afeto, carinho, motivação e conforto nos dias mais cinzentos incentivando-me sempre nesta longa caminhada.

As minhas amigas Ana Bartolomeu, Inês Silva, Sara Alves, Sara Vieira, Tatiana Ribeiro, Tânia Ribeiro, com quem tive o prazer de partilhar momentos, sacrifícios, desabafos, saberes, dúvidas e muitos sorrisos que foram dados ao longo de todos estes anos. Por tudo isto e muito mais, o meu muito obrigada.



## **Resumo**

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, descreve e analisa experiências de ensino/aprendizagem realizadas em contexto Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi nossa intenção promover experiências enriquecedoras que nos permitissem analisar o processo de transição entre estes dois contextos. Procuramos envolver as crianças em novas realidades potenciadoras de múltiplas interações sociais, integradas no contexto escolar, com o objetivo de potenciar as relações educativas entre os diferentes níveis de ensino. Dado que o nosso foco investigativo se centrava na transição entre os dois níveis educativos procuramos delinear uma questão que orientasse o nosso estudo: “Que estratégias se podem desenvolver em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico que promovam a articulação, numa perspetiva de continuidade educativa, entre estes dois contextos?”.

Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: desenvolver estratégias integradoras que promovessem a adaptação das crianças a cada etapa formativa, perceber se as estratégias utilizadas foram as adequadas e que reflexos tiveram na transição educativa e perceber se as aprendizagens adquiridas facilitaram a articulação entre os dois níveis educativos, valorizando o desenvolvimento de competências neste domínio.

Para orientar metodologicamente a investigação recorreremos a uma metodologia qualitativa, cujos dados foram recolhidos através da observação participante, das notas de campo e dos registos fotográficos, respeitando o sigilo inerente à prática de investigação e solicitando autorização prévia para a sua implementação, as dois grupos de crianças, um do Pré-escolar, com idades de 5 e 6 anos e outro do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 6 anos de idade.

Da análise dos dados, evidencia-se a facilidade de adaptação das crianças, da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB, demonstrando saber que as duas realidades são diferentes. Referem-se aos contextos como apresentando características distintas e onde se realizam atividades diferentes, diversificadas. Realça-se, ainda, que o relacionamento interpessoal entre e intra grupo que foi de extrema importância para facilitar a transição, tendo-se verificado união, companheirismo, colaboração e apoio constantes dentro do grupo.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar, 1.º CEB, Transição, Integração, Atividades, Ensino, Aprendizagem



## **Abstract**

This report was carried out under the course of Supervised Teaching Practice (STP), part of the Preschool Master's curriculum and education of the 1st cycle of basic education, describes and analyzes experiences teaching / learning conducted in Preschool context and 1st cycle of basic education. It was our intention to promote enriching experiences that allow us to analyze the transition between these two contexts. We seek to engage children in new potentiate realities of multiple social interactions, integrated in the school context, in order to enhance the educational relations between the different levels of education. Since our investigative focus was centered on the transition between the two educational levels sought to delineate a question that orientate our study: "What strategies can be developed in the context of pre-school education and 1st cycle of basic education to promote joint, a perspective educational continuity between these settings?". To address this issue we outlined the following objectives: to develop integrative strategies that promote the adaptation of children in formative stage, we realized that the used strategies were appropriate and what reflexes it had in the educational transition and realize that the learning acquired facilitated the link between the two educational levels, emphasizing the development of skills in this area. To guide methodologically the research, we used a qualitative methodology, in which the data were collected through participant observation, the field notes and photographic records, respecting the secrecy inherent in the practice of investigation and requesting authorization for its implementation, the two groups of children, a Preschool, ages 5 and 6 years old and one of the 1st cycle of basic education to 6 years old. From the data analysis, we can highlight the ease of adaptation of children of pre-school education for the 1st CEB, demonstrating to know that the two realities are different. We also can refer to contexts as having distinct characteristics and where they perform different, diverse activities. We can also emphasize the interpersonal relationships between and within the group that was extremely important to facilitate the transition, and there have been union, companionship, collaboration and constant support within the group.

**Keywords:** Preschool Education, 1st CEB, Transition, Integration, Activities, Teaching, Learning



## **Siglas**

|         |  |
|---------|--|
| PES     | Prática de Ensino Supervisionada                     |
| 1.º CEB | 1.º Ciclo do Ensino Básico                           |
| OCEPE   | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| IPSS    | Instituto Particular de Solidariedade Social         |
| EPE     | Educação Pré-Escolar                                 |
| EE      | Educadora Estagiária                                 |
| PE      | Professora Estagiária                                |



## Índice Geral

|   |    |
|---|----|
| Introdução .....  | 15 |
| 1. Enquadramento Teórico .....  | 19 |
| 1.1. Educação e Ensino: Que relação? .....  | 19 |
| 1.2. Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A realidade entre dois mundos .....         | 21 |
| 1.3. Modelo Curricular High Scope .....   | 25 |
| 1.4. A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico .....                  | 27 |
| 1.5. Considerações de alguns pedagogos sobre o desenvolvimento das crianças .....                   | 30 |
| 2. Enquadramento Metodológico .....   | 35 |
| 2.1. A investigação qualitativa como paradigma da investigação .....                                | 36 |
| 2.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....  | 38 |
| 2.2.1. Observação Participante .....  | 38 |
| 2.2.2. Notas de Campo .....   | 39 |
| 2.2.3. Registos Fotográficos .....  | 40 |
| 3. Caracterização dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada .....                | 43 |
| 3.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar .....                                       | 43 |
| 3.1.1. Caracterização do espaço sociogeográfico e socioeconómico do meio envolvente .....           | 45 |
| 3.1.2. Estrutura da instituição .....   | 46 |
| 3.1.3. Caracterização do grupo de crianças .....  | 47 |
| 3.1.3. O ambiente educativo na sala dos cinco anos .....  | 48 |
| 3.1.5. Organização do tempo/rotina diária .....   | 49 |
| 3.2. Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....                       | 50 |
| 3.2.1. Localização da escola e caracterização do espaço físico .....                                | 50 |
| 3.2.2. Organização da sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....                                      | 52 |
| 3.2.3. Caracterização da turma de 1.º ano .....   | 53 |
| 4. Experiências de Ensino/Aprendizagem .....  | 57 |
| 4.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar .....      | 57 |
| 4.1.1. A viagem da sementinha .....   | 57 |
| 4.1.2. A água que existe nos alimentos .....  | 62 |
| 4.1.3. Um dia de 1º Ciclo .....   | 67 |
| 4.2. Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico ..... | 72 |
| 4.2.1. O grafema L .....  | 72 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2.2. Bingo das Rimas .....                                       | 77  |
| 4.2.3. Xico, o campeão da reciclagem .....                         | 80  |
| 5. Apresentação, análise e discussão de resultados .....           | 85  |
| Considerações finais .....   | 91  |
| Bibliografia .....   | 93  |
| ANEXO 1 – História A Viagem da Sementinha.....                     | 99  |
| ANEXO 2 – Registos Fotográficos da Experiência da Sementeira ..... | 102 |
| ANEXO 3 – Folhas de Registos .....                                 | 104 |
| ANEXO 4 – Carta de Planificação .....                              | 107 |
| ANEXO 5 – História “A sopa Verde” .....                            | 110 |

## Índice de figuras

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1.</b> Roda da Aprendizagem do modelo curricular High Scope .....                   | 26 |
| <b>Figura 2.</b> Planta da sala do Pré-Escolar .....  | 49 |
| <b>Figura 3.</b> Planta da sala do 1º CEB .....   | 53 |
| <b>Figura 4.</b> Recorte e colagem representativos da história “A Viagem da Sementinha” ..... | 61 |
| <b>Figura 5.</b> Plantação das sementinhas e registo do crescimento.....                      | 62 |
| <b>Figura 6.</b> Plano alimentar da história .....  | 63 |
| <b>Figura 7.</b> Registo dos momentos inicial e final da experiência .....                    | 65 |
| <b>Figura 8.</b> Organização do espaço .....  | 68 |
| <b>Figura 9.</b> Intervenção da Professora do 1.ºCEB.....                                     | 70 |
| <b>Figura 10.</b> Consolidação das vogais e consoante "l" .....                               | 72 |
| <b>Figura 11.</b> Escrita e cópia das situações de leitura no quadro.....                     | 73 |
| <b>Figura 12.</b> Poema da situação de leitura .....  | 74 |
| <b>Figura 13.</b> Construção da figura humana .....   | 76 |
| <b>Figura 14.</b> Construção do boneco articulado .....                                       | 76 |
| <b>Figura 15.</b> Bingo das Rimas e quadro de comportamentos.....                             | 79 |
| <b>Figura 16.</b> A caixa das molas.....  | 80 |
| <b>Figura 17 -</b> Xico, o campeão da reciclagem .....  | 81 |
| <b>Figura 18 -</b> Escrita de palavras que contenham situações de leitura.....                | 82 |



## **Índice de tabelas**

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> - Estrutura física da instituição.....   | 47 |
| <b>Tabela 2</b> - Comparação do currículo entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.....          | 54 |
| <b>Tabela 3</b> - Comparação da metodologia utilizada entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB . | 54 |
| <b>Tabela 4</b> - Comparação entre o tempo na educação pré-escolar e no 1.º CEB .....            | 55 |
| <b>Tabela 5</b> - Comparação entre o espaço na educação pré-escolar e no 1.º CEB .....           | 55 |
| <b>Tabela 6</b> - Tabela de análise de conteúdo, referente à Educação Pré-Escolar .....          | 85 |
| <b>Tabela 7</b> - Tabela de análise de conteúdo, referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico .....   | 88 |



## **Introdução**

A elaboração deste relatório surge na sequência da realização da prática de ensino supervisionada, efetuada em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, como proposta curricular para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática de ensino supervisionada, para além de oferecer experiências profissionais enriquecedoras, também permitiu analisar o processo de transição de dois contextos (EPE e 1.º CEB) que apesar de distintos são complementares. Havendo a necessidade de uma continuidade educativa para que a criança se adapte aos contextos em questão.

Segundo Serra (2004) a transição entre ciclos não é “pacífica, [mas] poderá ser facilitada através de uma atenção individualizada a cada criança e ao estabelecimento de laços afetivos entre professores de vários níveis educativos” (p. 19). A este respeito também nas Orientações Curriculares e nos Programas para o 1.º Ciclo Ensino Básico (ME, CNEB, 2001, p. 2), refere que “foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula”, realçando a necessidade de se desenvolverem novas práticas de gestão curricular.

Atualmente surgiram, novas realidades potenciadoras de múltiplas interações sociais, integradas no contexto escolar, que contribuem para a concretização de bons resultados escolares. Estas promovem, ainda, a formação global do aluno, em várias dimensões. De entre as quais destacamos o papel social do indivíduo como contributo para a formação de cidadãos com competências técnicas, científicas e sociais. Estas são necessárias para a sua inclusão na vida ativa, pressupondo a aquisição e promoção de competências sociais integradoras de todo o processo educativo.

A este respeito Portugal (2010) defende que as competências sociais devem ser transversais a todas as áreas curriculares, estimuladoras de interações construtivas e pessoais. Estas devem promover a autoestima, a curiosidade, o desejo de aprender, a iniciativa, a criatividade e a ligação ao mundo, que atribuem sentido à educação.

Paralelamente, a continuidade educativa quer ao nível curricular quer quanto aos processos de ensino e aprendizagem, deve respeitar a coerência e sequência do processo ensino-aprendizagem. Este deve ser gradual, acolhedor e integrado promovendo o desenvolvimento de competências desejáveis e possíveis, sem que se perca a genuinidade,

orientando a ação educativa no sentido de potenciar as relações entre os diferentes níveis de ensino.

Neste sentido, e porque as questões da transição educativa sempre nos moveram, no sentido de as perceber e analisar, consideramos que este era o momento para levar a efeito esta nossa pretensão. Na Educação Pré-Escolar iríamos iniciar as PES com um grupo de cinco anos e no 1.º CEB iríamos analisar a possibilidade de a realizar com crianças de 1.º ano de escolaridade. Assim sendo, estavam criadas as condições para enveredar por esta temática, cuja a questão de investigação foi a seguinte: “Que estratégias se podem desenvolver em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico para promover a articulação, numa perspetiva de continuidade educativa, entre estes dois contextos?”.

Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: utilizar estratégias adequadas de modo a facilitar a adaptação das crianças a cada etapa formativa; verificar se as estratégias utilizadas foram adequadas e que reflexos tiveram na adaptação à realidade educativa quer do pré-escolar, quer do 1º CEB; perceber se as experiências de ensino-aprendizagem facilitaram a articulação entre os dois níveis educativos, valorizando as aquisições realizadas pelas crianças.

No sentido de recolher dados que permitam dar resposta à questão e aos objetivos de investigação, foi utilizada uma metodologia qualitativa. Para recolhermos e analisarmos os dados, optamos por quatro técnicas e instrumentos distintos, nomeadamente: observação participante, notas de campo, registos fotográficos e análise de conteúdo. De realçar, que o sigilo inerente à prática de investigação bem como a solicitação de autorizações prévias para a sua implementação, foi sempre respeitada.

Posto isto, parece-nos oportuno apresentar a organização deste relatório que se estrutura em quatro pontos. No ponto um apresentamos o quadro teórico que se subdivide em seis subpontos. São eles: Educação e Ensino: que relação; Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a realidade entre dois mundos; Modelo Curricular High Scope; A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Considerações de alguns pedagogos sobre o desenvolvimento da criança.

No ponto dois apresentamos o enquadramento metodológico que se subdivide em três subpontos: contextualização e objetivos do estudo; a investigação qualitativa como paradigma de investigação e técnicas e instrumentos de recolha de dados. No ponto três apresentamos a caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada estes subdividem-se em dois

subpontos: caracterização do contexto Educação Pré-Escolar e caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. No ponto quatro apresentamos as experiências de ensino-aprendizagem subdivididas em dois que são: as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar e experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico<sup>1</sup>. No ponto cinco, apresentação análise e discussão dos resultados obtidos através da análise de conteúdo e terminamos com as considerações finais e a bibliografia pesquisada e utilizada ao longo do trabalho.

---

<sup>1</sup> De acordo com o guia ECTS da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico.



## **1. Enquadramento Teórico**

Neste tópico apresenta-se o quadro teórico onde se focam essencialmente os principais pontos que ao longo de todo o relatório da prática de ensino supervisionada nos ajudaram a perceber como se processa a transição da EPE para o 1.º CEB.

Inicialmente serão identificados alguns conceitos que nos permitam perceber a relação entre a educação e o ensino. Posteriormente descrevem-se os objetivos referentes à EPE e ao 1.º CEB, e apresentam-se diversos documentos que sustentam estes níveis de ensino.

Seguidamente, serão apresentadas as perspetivas de alguns pedagogos relativamente a esta temática, nomeadamente Jean Piaget, Lev Vygotsky e Urie Bronfenbrenner, pela importância dos seus estudos relacionados com o desenvolvimento do estado cognitivo das crianças nas diversas fases de desenvolvimento, fundamentando também a temática com a opinião de outros autores.

### **1.1. Educação e Ensino: Que relação?**

O conceito de educação tem sido alterado ao longo dos anos, melhorado e desenvolvido, colocando a criança como um “núcleo”, ou seja, o centro das aprendizagens, enquanto ser ativo neste processo. No entanto, como diz Amado (2013) <sup>2</sup>

não é fácil definir o conceito de educação (...) as razões para essa dificuldade são intermináveis, desde logo pela polissemia que o conceito adquiriu (...) além disso, trata-se de um conceito intimamente relacionado com (...) o conceito de ser humano, uma vez que é este ser humano o sujeito da educação, o sujeito de educar (p.20).

Entende-se com isto, que o conceito de educação é bastante alargado, ou seja, possível de vários significados. Estando intrinsecamente ligado ao conceito de ser humano. Com isto, salienta o autor que não é fácil definir o termo educação.

Para Delors (1996) educação é uma

---

<sup>2</sup> Este relatório segue as referências bibliográficas das normas APA, 2015, que constam no link <https://jfborges.wordpress.com/2015/02/18/normas-apa-2015/>

uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. Esta experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, assumindo formas diferentes, conforme a situação, e nela devem estar implicadas as famílias e as comunidades base (p. 21).

A educação define-se como as aprendizagens de carácter motor, físico, cognitivo, social e afetivo, que o ser humano vai desenvolvendo, ao longo da vida. Assim, a educação deve orientar o ser humano na construção do seu próprio “eu”, transmitindo regras da sociedade de entre as quais destacamos o respeito pelos outros e pelos valores pessoais, o espírito crítico e autonomia. Estas regras sociais são da responsabilidade da família, uma vez que, é o primeiro interveniente da educação de qualquer individuo e de toda a comunidade envolvente. Nesta linha de pensamento, Magalhães (2010) defende que a educação “mais do que uma área ou domínio técnico-científico, (...) é um complexo plurifacetado e categorial transformativo, escalar, interdisciplinar, com uma geografia variável e, direta ou indiretamente afetado por ideologias” (p. 19).

Nóvoa (2009) refere que “as coisas da educação se discutem quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos” (p.9) sendo necessário que se altere este paradigma, Tavares, Brzezinski; Pereira; Cabral; Fernandes; Silva; Bessa e Carvalho (2004) defendiam, no seu estudo, que as mudanças devem partir de um

envolvimento de uma maneira mais activa, comprometida, concertada e inovadora. Hoje é uma tese assente e aceite pela grande maioria dos estudiosos e especialistas que, por mais atenção que seja atribuída aos alunos, se os docentes não forem igualmente envolvidos e mobilizados, todos os esforços de mudança e transformação, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível dos processos, das estratégias, dos currículos, das instituições e dos contextos mais alargados, serão condenados ao insucesso. É preciso, na realidade, envolver, mobilizar e disponibilizar de um modo articulado todos os fatores que intervêm nos processos de formação: alunos, professores, currículos, instituições e contextos, para que haja verdadeiro sucesso (p. 34).

Este processo formativo tem continuidade na escola, onde segundo Roldão (2009) o ensino tem como função “desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (p.14).

Dinello (citado por Serra, 2004) afirma que a educação se refere “a um processo de aquisição de valores que se vão refletir sobretudo em valores pessoais”, já o ensino “é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico” (p. 76).

Em síntese, entende-se que a relação entre ensino e educação vai para além da relação entre ações instrutivas por parte do professor e efeitos de aprendizagem nos alunos. Salienta-se, ainda, a rede de ações e efeitos recíprocos que ocorrem e se reconstruem nas situações didáticas. O ensino e a educação são conceitos interdependentes, mas que se interrelacionam em contexto educativo, uma vez que a escola transmite para além de conceitos didáticos, valores e regras da sociedade. Nesta linha de pensamento, percebe-se que tanto a educação como o ensino são dois conceitos constantemente presentes nas duas etapas formativas que se irão descrever no ponto seguinte.

## **1.2. Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A realidade entre dois mundos**

Enquanto área basilar de intervenção no desenvolvimento global da criança, a Educação Pré-escolar foi sendo integrada, gradualmente no sistema de ensino e, legisladas as orientações.

A educação pré-escolar tornou-se reconhecível a partir do final dos anos 90, passando a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que consagra esta etapa como fulcral para o processo educativo ao longo da vida, pois acontece numa fase do desenvolvimento precoce e acompanha a criança na sua aquisição de competências (OCEP,1997).

Existem vários intervenientes nesta etapa, considerando a família a pedra basilar neste processo, pois

independentemente das transformações pelas quais a organização da família tem passado, a sua influência sobre as crianças continua a ser central. É nela que se aprendem os modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para a nossa formação e desenvolvimento (Sanches, 2013, p. 119).

A educação faz parte da vida da pessoa desde o seu nascimento, pois logo que a criança nasce é confrontada com aprendizagens vindas do seio familiar, o que é corroborado por Sanches (2013) quando refere que “em condições normais, a principal âncora para a

estruturação de atitudes, construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades e predisposições essenciais para aprender e para exercer a cidadania, seja a família” (p. 119).

Segundo Matos (2001) a educação pré-escolar surge como o grau de ensino que maior relação e ação de intervenção estabelece com as famílias. Aos poucos a criança vai absorvendo e interiorizando regras, valores, autonomia e responsabilidade convivendo com os restantes membros da comunidade. É nesta fase que a criança passa a adquirir aprendizagens com objetivos mais específicos, nomeadamente, após a entrada no pré-escolar.

OCEP (1997) identifica, a partir da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, os objetivos gerais pedagógicos para esta etapa educativa, sendo estes:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (pp.15-16).

Salienta-se aqui a importância da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, sendo que é a partir desta publicação que começa a ser percebida a sua importância para a formação das crianças, possibilitando a criação de bases para o contexto escolar seguinte. Neste

âmbito, a Comissão das Comunidades Europeias (2000) alertou “que uma educação básica de qualidade para todos desde os primórdios da vida da criança constitui um alicerce fundamental” (p.8).

Relativamente a Portugal, um estudo promovido pela OCDE (ME/DEB, 2000) constata que as crianças merecem uma atenção especial na sociedade portuguesa. No entanto é notória uma “visão idealista sobre a infância” e “um menor reconhecimento das crianças como atores sociais” (p.41).

Posto isto é inegável que a EPE ganha um estatuto diferente, sendo considerada uma etapa importante para a articulação com o 1.º CEB, promovendo assim uma continuidade educativa.

Como referenciado, a educação pré-escolar é vista como sendo a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo orientar e motivar as crianças para os níveis de ensino obrigatórios, sendo crucial que a transição entre ambos os níveis seja realizada de forma articulada, o que exige diálogo e mútua colaboração entre as famílias, crianças, educadores e professores do 1.º CEB.

Mediante este processo é fundamental que a criança tenha um conhecimento prévio sobre a realidade do 1.º CEB, visto que são dois níveis educativos que se complementam, ainda que com realidades distintas. Segundo Nabuco (1992), “no pré-escolar normalmente o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das atividades criativas. No ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível de leitura, escrita, matemática e ciências” (p.82).

Salienta-se ainda que a educação pré-escolar tem como documentos oficiais: a lei quadro da Educação Pré-Escolar e orientações curriculares e que o 1.º CEB tem programas educativos formalizados que defendem que “o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (OCPEB, 2004, p. 23).

Relativamente aos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 da lei de Bases do Sistema Educativo, os objetivos para o 1.º CEB são os seguintes:

- Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética,

promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

- Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- Proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa;
- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante
- Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- Assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, devidas, designadamente, as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (pp. 11-13).

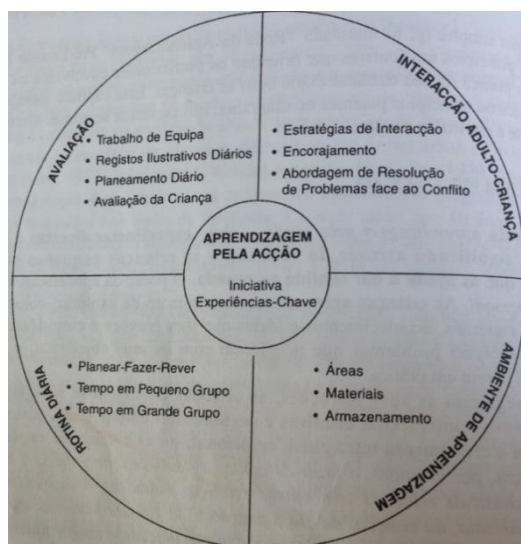
Em síntese, neste ponto abordamos os documentos base referentes à educação pré-escolar e ao 1.ºCEB, salientando a importância que estes têm em cada contexto educativo. No ponto seguinte apresentamos o modelo curricular High Scope e o seu contributo para a EPE.

### 1.3. Modelo Curricular High Scope

No que respeita à aprendizagem, o ambiente educativo onde foi realizada a PES, baseava-se no modelo curricular high scope, colocando a criança como sujeito, no centro da ação, construindo assim, conhecimentos através de uma aprendizagem ativa. Como refere Hohmann e Weikart (2011) “através da aprendizagem pela acção (...) as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p.5). Nesta perspetiva, as crianças interagem com outras crianças, partilham experiências, descobrem-se a elas próprias e ao mundo que as rodeia, manipulam objetos/materiais e brincam ao faz-de-conta, indo ao encontro da realidade. Essas simulações surgem por exemplo quando brincam na área da casa onde simulam que estão a cozinhar, as crianças estão a experienciar o “real” e a formar conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Referenciando novamente as palavras de Hohmann e Weikart (2011) estes afirmam que “a aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). Para tal a criança precisa de ter à sua disposição, os materiais e as áreas bem perceptíveis para que estas aprendizagens aconteçam de forma mais autónoma, ainda que orientadas por um adulto que servirá como guia deste processo.

Contudo, este processo de aprendizagem é visto por Hohmann e Weikar (2011) como um círculo a que dão o nome de “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High Scope, e que referencia que todo este processo de aprendizagem que temos vindo a falar tem como “núcleo” a aprendizagem pela ação, possível através da interação adulto-criança, através do ambiente de aprendizagem, da rotina diária e da avaliação, como se pode verificar pela análise da figura 1.



**Figura 1.** Roda da Aprendizagem do modelo curricular High Scope

Como referíamos anteriormente, também o ambiente de aprendizagem tem de ser propício a novas aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças neste contexto. A este propósito Hohmann e Weikart (2011), referem que é importante dar “às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (p. 7), o que significa que o ambiente deve ser um local prazeroso, lúdico e atraente para as crianças e, ainda, deve ser dotado de materiais e de áreas de interesse bem definidas e organizadas.

A este respeito, também Sá Oliveira-Formosinho (2011) defendem que o ambiente educativo deverá ser o primeiro local onde intervir, apresentando-se como “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer (...) aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético; amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (p. 11).

Hohmann e Weikart (2011) afirmam ainda que neste modelo “os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira com áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças. Importa frisar que esta organização das áreas não é estática, podendo ser alterada a qualquer momento conforme o interesse “comum” das crianças (p. 7). No que diz respeito aos materiais referem ainda que “as áreas de interesse contêm um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeiras e jogo” (p. 8), sendo necessário que este material esteja devidamente arrumado, organizado e legendado de forma a criança desenvolva a autonomia, a responsabilidade e a organização, ou seja, “Os

adultos estabelecem locais para arrumar os materiais utilizando prateleiras baixas, caixas transparentes e rótulos com desenhos e símbolos que as crianças possam “ler”, de forma que todas as crianças possam encontrar, utilizar e arrumar, sozinhas, os itens de que necessitam” (p.8).

Paralelamente ao modelo educativo utilizado, aborda-se, de seguida, a importância da transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, concetualizando a temática teoricamente.

#### **1.4. A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A Educação Pré-Escolar passou a integrar a 1.º etapa da Educação Básica com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97). Embora não garantindo a sua obrigatoriedade, a educação básica passou a ser considerada como fulcral no desenvolvimento de competências inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Sousa e Sarmiento (2010) referem que o processo ensino-aprendizagem se inicia desde o nascimento, com o apoio direto da família, pois é “a instituição à qual cabe a primeira e permanente responsabilidade pela educação e formação da criança” (p.146), dando lugar ao papel da creche que deverá ter como referência a criança nas suas diferentes dimensões: cognitiva, afetiva e social. Será neste contexto que surgem as primeiras adaptações das crianças a um novo espaço e a um conjunto de novos elementos que pretendem realizar uma “prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos” (Homem, 2002, p.23), sendo visível a ansiedade e angústia perante aquilo que não conhecem, traduzindo-se num processo complexo de adaptação, pois existe relutância da criança em deixar aquele que é o seu principal prestador de cuidados, a família e ir ao encontro do desconhecido.

A adaptação a este novo contexto passará pela necessidade em experienciar “o contexto a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (Portugal, 1998, p.17), existindo os mesmos sentimentos e atitudes no momento em que se transita da creche para o Pré-Escolar e, conseqüentemente, na transição para o 1.º CEB, que acarreta outras responsabilidades e adaptações.

Assim sendo, será necessário refletir sobre o verdadeiro significado do conceito transição que, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2003) é definido literalmente como o “1. Acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro 2. Passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução” (p. 1646).

A este respeito Portugal (1992, citado em Serra, 2004) considera que as transições acontecem “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito” (p.77-78), ou seja, transitar significa passar para um local que nos é desconhecido, prosseguir, deixar o passado para trás, evoluir e crescer através de uma adaptação que possibilite a experimentação e a construção de expectativas. Na mesma medida Sá (2002) salienta que “a transição incorpora (...) a dimensão do futuro, o sonho, o projecto, o próximo distante. A fantasia, a crença, a confiança na qualidade do que espera por nós, que entusiasma e apetece” (p. 226).

A importância das transições ao longo da vida das crianças, jovens e adultos é tão essencial para o seu desenvolvimento global que, quando não são conseguidas de forma coerente, podem causar alterações emocionais e sociais, o que pode comprometer a continuidade das aprendizagens. Assim, é na transição para o 1.º CEB que se encontra esta (des)coerência, através da observação das atitudes e comportamentos das crianças, que podem traduzir-se na dificuldade de adaptação à escolarização e, em consequência, também na aquisição de competências mais complexas (Vasconcelos, 2007).

No entanto, a transição não apresenta apenas desvantagens, pelo contrário, pode ser potenciadora de “experiências que comprovam a experimentação, o projecto, a imaginação, a construção de hipóteses e de expectativas. Desenvolve-se também aí o raciocínio abstracto e hipotético dedutivo” (Sá, 2002, p.226).

A este respeito, Bronfenbrenner (1996 citado por Sequeira, 2009) salienta que a transição é considerada como “produto e produtor de mudanças desenvolvimentais” (p.103), o que é corroborado por Serra (2004) que reforça que “as diferenças metodológicas existentes entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB podem trazer mais-valias ao desenvolvimento global das crianças” (p. 77).

Neste contexto, também Bastos (2007) refere que as crianças, quando transitam da EPE para o 1.º CEB, apresentam alterações nos comportamentos com o professor, com as restantes crianças do grupo, com o jogo e com o trabalho, adquirindo um

papel mais passivo na escola ao passar mais tempo a ouvir e esperar pelo professor, menos tempo para se moverem livremente e mudando de actividades e para brincarem sozinhas ou com outras crianças. Assim, a interacção entre as crianças é desvalorizada e o professor é sobretudo um transmissor de conhecimentos e dirigente das actividades, enquanto que o pré-escolar enfatiza a socialização, a autonomia e a criatividade das crianças como sujeitos da sua própria aprendizagem, onde os educadores assumem o papel de motivadores, provocadores e sugerem propostas (p. 36).

Assim, será imprescindível que os adultos considerem as transições como situações de algum cuidado, no sentido de promover o sucesso educativo de cada uma das crianças, na passagem entre modelos educativos e níveis de ensino.

Nesta linha de pensamento e, com o objetivo de promover uma transição saudável para a escolaridade obrigatória, será necessário potenciar três competências, cuja missão será proporcionar a “capacidade de aprender a aprender” (Foque, 2008, citado em Vasconcelos, 2009, p.50). As competências citadas são a cooperação, autoconfiança e autocontrolo. A cooperação diz respeito à capacidade da criança se inserir num determinado grupo e ser aceite pelo mesmo, a autoconfiança permitirá à criança afirmar-se perante o grupo escolhido e exercer poder sobre si e os objectos e o autocontrolo promove a capacidade de resistir à frustração e aumentar o poder de concentração, contribuindo para a manutenção e aumento da capacidade de resiliência (Siqueira, 2009).

De realçar que, mesmo sendo um processo de desenvolvimento normal a transição entre o pré-escolar e o 1.º CEB, não são pacíficos, pois segundo Torrado (1994) “o antagonismo entre os dois tempos [Pré-Escolar e 1.º CEB] será sempre conflitual” sendo responsabilidade dos agentes educativos minimizar essas ansiedades e preocupações e possibilitar experiências educativas que potenciem a motivação e integração plena das crianças, na sua transição, melhorando as competências já citadas.

Neste contexto, de seguida descrevem-se as considerações de alguns pedagogos contemporâneos acerca do desenvolvimento das crianças.

## 1.5. Considerações de alguns pedagogos sobre o desenvolvimento das crianças

Piaget foi um epistemólogo, interessando-se fundamentalmente por perceber como se processa a construção do conhecimento humano. Nos seus diversos estudos afirma que o ser humano inicia a construção do conhecimento na infância e por isso dedicou a sua investigação aos comportamentos e raciocínios da criança.

A este respeito, também Phillips (1977) afirma que “Piaget observa o ambiente da criança e o seu comportamento, formula uma hipótese referente à estrutura que serve de fundamento e inclui-os a ambos” (p. 21).

Consideramos, assim, que Piaget foi um observador atento do pensamento e atitudes da criança desde o seu nascimento até à idade adulta, procurando entender o seu desenvolvimento cognitivo. Desta forma, considerou que a criança passa por quatro estádios importantes, nomeadamente, o 1º Estádio da experiência sensoriomotora (do nascimento aos 2 anos), é considerado por Piaget o primeiro estádio do desenvolvimento cognitivo, em que a inteligência da criança se desenvolve através de ações motoras e atividades baseadas nos sentidos, ou seja, atividades percetivas que captam impressões sensoriais. Sprinthall e Sprinthall (1990) refere ainda que “a atividade cognitiva durante o estádio sensório-motor baseia-se principalmente na experiência imediata, através dos sentidos. A atividade intelectual fundamental deste estádio consiste na interação com o meio através dos sentidos” (p.103). É, portanto, o estádio da inteligência da prática, considerado por Piaget o período em que ocorre um extraordinário desenvolvimento intelectual, e desta forma decisivo, para todo o seguimento da evolução psíquica.

Em síntese, Slater Alan e Muir (2004) citando Piaget destacam que “a inteligência sensório-motora se baseia principalmente em acções, em movimentos e percepções sem linguagem, mas estas acções são coordenadas de uma forma relativamente estável” (p.57).

Ao estádio seguinte Piaget denominou-o de pensamento intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), caracterizado pelo uso frequente do pensamento simbólico e da linguagem, mas ainda em forma pré-lógica, ou seja, a criança ganha a capacidade de criar símbolos que representam os objetos, lidando assim mentalmente com eles. Sprinthall e Sprinthall (1990) afirmam que “a capacidade de armazenamento de imagens (palavras e estruturas gramaticais da língua, por exemplo) aumenta significativamente. O desenvolvimento do vocabulário,

incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é especialmente notável” (p.106). Ainda no que concerne a este estágio, Piaget considera que o estágio pré-operatório é constituído por dois períodos distintos, a fase do pensamento pré-conceptual, centrada na imaginação da criança (2-4anos), e a fase do pensamento intuitivo, centrada na percepção dos dados sensoriais (4-7anos).

Em suma Piaget (citado por Vieira & Lino, 2007), destaca que este é o estágio “da inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função simbólica, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto” (p. 208).

No que respeita ao estágio das operações concretas, que ocorre dos 7 aos 11 anos de idade, Piaget afirma que as crianças nestas idades já têm consciência dos problemas e já os conseguem testar, ou seja, tirarem as suas próprias conclusões, o que é corroborado por Sprinthall & Sprinthall (1990) quando referem que “no estágio das operações concretas, as crianças são positivas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas” (p.108).

Os mesmos autores (1990) referem ainda que “as crianças neste estágio desenvolvem a sua própria forma de compreender os assuntos de acordo com experiências específicas, do dia-a-dia. Aprendem a somar no primeiro ano, a subtrair no segundo, ...e assim por diante, em cada matéria” (p. 110).

O último estágio de Piaget denomina-se de estágio das operações formais, ocorre dos onze aos dezasseis anos é, nesta fase que a criança se torna “capaz de raciocinar não apenas com base em objetos, mas também com base em hipóteses e proposições” (Slater Alan & Muir, 2004, p. 61).

Com base nesta análise dos estádios em que Piaget se debruçou procurando compreender o ser desde o seu nascimento até à idade adulta, importa salientar que para este estudo, destacamos os três primeiros estádios uma vez que é crucial percebermos como se desenvolvem cognitivamente e como agem as crianças neste tempo de transição.

Também Vygotsky procurou entender como se processava o desenvolvimento cognitivo da criança, desenvolvendo desta forma, a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo., que provinha da teoria marxista do materialismo dialético, em que as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzem mudanças na natureza humana (Shaffer, 2005).

Contrariamente a Jean Piaget, que defendia que o indivíduo constrói a compreensão do mundo e desenvolve o conhecimento em explorações independentes, Lev Vygotsky defendia que o desenvolvimento cognitivo depende fundamentalmente, das interações com as pessoas, ou seja, das interações com a sociedade e com tudo a que esta está associada, não podendo dissociar-se o social da cultura e do conhecimento.

A este respeito também Shaffer (2005) refere que

ainda assim, ele nos deixou muito o que pensar ao insistir que (1) o crescimento cognitivo ocorre em um contexto sociocultural que influencia a forma que assume e (2) muitas habilidades cognitivas mais notáveis em uma criança evoluem de interações sociais com pais, professores e outros associados competentes (p.247).

Não diferindo muito da teoria de Piaget, Vygotsky também concordava que “as crianças pequenas são exploradores curiosos ativamente envolvidos na descoberta de novos princípios”. No entanto as opiniões divergiam relativamente à forma como essas descobertas eram adquiridas, uma vez que segundo Shaffer (2005) “Vygotsky acreditava que muitas das “descobertas” realmente importantes que as crianças fazem não resultam de explorações solitárias: pelo contrário, elas ocorrem em um contexto de cooperação, ou colaboração, diálogos entre um tutor mais experiente (...) e um aluno iniciante” (p.248).

Não muito diferente de Piaget, também Vigotsky (1991) afirma que a zona de desenvolvimento proximal é apresentada como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível e o nível de desenvolvimento potencial” (p.97).

Em síntese Vygotsky, defende que o ser humano aprende com o meio em que vive, e que as características humanas não estão presentes desde o nascimento da criança, mas com a interação do ser humano e o meio sociocultural, o mesmo modifica-se e amplia o seu conhecimento influenciando o seu comportamento futuro.

Numa outra perspectiva de desenvolvimento, Urie Bronfenbrenner defende a teoria dos sistemas ecológicos, “que enfatiza que a pessoa em desenvolvimento está apoiada em uma série de sistemas ambientais que interagem uns com os outros e com a pessoa para influenciar o seu desenvolvimento” (Shaffer, 2005, p. 61).

Entendemos deste modo que para este psicólogo o desenvolvimento só acontece quando uma pessoa está em contacto com o seu ambiente natural e que este é dividido em sistemas, em que o primeiro sistema é o microsistema podendo restringir-se apenas à família. No entanto,

à medida que a criança se desenvolve e frequenta a creche, escola ou simplesmente brinca com os meninos vizinhos, o seu microsistema fica mais complexo.

Contudo, Shaffer (2005) explica que para Bronfenbrenner o desenvolvimento não acontece, simplesmente, com a interação entre pessoas, mas sim, pelas suas “caraterísticas biológicas e sociais”, ou seja, se uma criança viver no seio de uma família problemática, o seu desenvolvimento não será tão positivo como uma criança que viva no seio de uma família feliz em que os pais têm mais paciência para com ela, mais carinho, apoio e preocupação.

Sintetizando, os níveis de desenvolvimento da criança passam por diferentes fases, sendo todas fulcrais para a sua evolução e aquisição de competências, envolvendo no processo diferentes agentes educativos e que promovem e são facilitadores da sua aprendizagem.

De seguida, contextualiza-se e descreve-se o enquadramento metodológico, com a descrição dos procedimentos adotados, a apresentação da questão de investigação, objetivos e técnicas e instrumentos de recolha de dados aplicados.



## **2. Enquadramento Metodológico**

Neste tópico abordaremos as metodologias elegidas de acordo com a componente investigativa levada a efeito da PES, bem como a questão problema, evidenciando um caráter reflexivo e de pesquisa e os objetivos que deram rumo este relatório.

### **2.1. Contextualização e Objetivos do Estudo**

Assim, o presente relatório aborda a temática da transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB, não só pela sua importância no desenvolvimento global das crianças, mas também nas suas atitudes e comportamentos que devem ser potenciadas através de atividades de experimentação, valorizando a imaginação e criatividade e promovendo a aprendizagem a evolução do raciocínio abstrato e hipotético dedutivo que, geralmente, ocorre neste período do desenvolvimento das crianças.

Neste contexto o papel dos agentes educativos é imprescindível, pois devem promover o sucesso educativo de cada uma das crianças, na passagem entre modelos educativos e níveis de ensino, no sentido de minimizar situações de antagonismo entre os dois níveis de ensino, minimizando ansiedades e preocupações e promovendo a implementação de experiências educativas que potenciem a motivação e integração das crianças, na sua transição, melhorando as competências.

O agente educativo escola, é um meio favorável e que deverá ser facilitador desta transição, identificando e implementando estratégias que valorizem os aspetos positivos desta transição e que desmistifiquem as dificuldades que possam ser notadas na criança, essencialmente nos primeiros momentos de transição, papel que o educador, enquanto primeiro agente de contato, pode e deve assumir, no sentido da plena, coerente e equilibrada integração das crianças no contexto educativo.

Ao longo da PES e da realização deste relatório, observaram-se as atitudes e comportamentos das crianças, educadoras e professoras, no sentido de minimizar possíveis angústia e ansiedade suscitadas pela transição do EPE para o 1.º CEB. Através da observação participante, da implementação de experiências relacionadas com a temática, questões colocadas ao grupo, notas de campo e fotografias recolhidas e registadas, utilizando para o

efeito a investigação qualitativa, no sentido de verificar “Que estratégias podem o jardim-de-infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolver no sentido de ajudar as crianças a perceber a realidade de cada etapa de formação, desenvolvida e articulada numa perspetiva de continuidade educativa?”.

Procurando dar resposta a esta questão, foram definidos e identificados os seguintes objetivos de investigação:

- Utilizar estratégias adequadas de modo a facilitar a adaptação das crianças a cada etapa formativa.

- Verificar se as estratégias utilizadas foram adequadas e que reflexos tiveram na adaptação à realidade educativa quer do pré-escolar, quer do 1º CEB.

- Perceber se as experiências de ensino-aprendizagem facilitaram a articulação entre os dois níveis educativos, valorizando as aquisições realizadas pelas crianças.

Referenciamos ainda que no âmbito das práticas desenvolvidas, quer em contexto de EPE, quer em contexto de 1.º CEB, procuramos dar continuidade à temática em estudo, direcionando a ação educativa para a resposta à questão problema, tendo em conta os objetivos delineados.

## **2.1. A investigação qualitativa como paradigma da investigação**

No decorrer deste processo de investigação considerou-se um vasto leque de informação e pesquisa acerca das diferentes análises que abarcam o processo de investigação, realçando-se a análise qualitativa, pois revelou ser a mais adequada a este estudo, uma vez que “dados qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16).

Na perspetiva de Bardin (2008), a abordagem qualitativa “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (p.141), sendo uma análise que requer um contato permanente do investigador com os sujeitos e o seu ambiente natural, permitindo ao

investigador a “elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (Bardin, 2008, p.141).

A este respeito também Bodgan e Biklen, 1994, consideram que neste tipo de investigação “ Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas” (p.47), procurando entender os acontecimentos ou comportamentos dos sujeitos intervenientes e, para tal, exige-se uma maior frequência nos locais onde decorre essa investigação, uma vez que esses acontecimentos, atitudes, e ações podem ser melhor assimilados e esclarecidos, encontrando-se no local natural do acontecimento.

Assim sendo, todas as informações são recolhidas pelos investigadores, informações estas que podem englobar palavras ou imagens que “incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 48).

Da mesma forma, os investigadores centram-se num objetivo primordial, ou seja, tentam entender como o sujeito experiencia e assimila as suas vivências, a forma como as interpretam e estruturam o mundo social em que vivem (Bodgan & Biklen, 1994).

Estes tipos de investigadores inserem-se “no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e a ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bodgan & Biklen, 1994, p.16).

Respeitando a importância dos estudos qualitativos, foi delineado o trabalho de investigação, analisando os resultados, à luz da observação de cada criança e em simultâneo entender como estas compreendem e interpretam as suas ideias, opiniões, valores e aprendizagens acerca do mundo e do ambiente em que estão inseridas e para tal, foram aplicadas determinadas técnicas e instrumentos de recolha de dados que, de seguida se descrevem.

## **2.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

Ao longo de todo o processo foram realizadas e utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, no entanto destacou-se a observação participante, pois “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2009, p.113).

Nesta linha de pensamento, descrevem-se a técnica e instrumentos de recolha de dados aplicados no âmbito do presente estudo.

### **2.2.1. Observação Participante**

A observação participante, tal como afirma Amado (2013), “tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ele afetado” (p.153). Neste sentido, é possível afirmar que o observador “participa” na vida do observado, sendo que existe uma permanência longa do observador no local (Amado, 2013).

Este é um tipo de observação que “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Ao longo da PES, este tipo de técnica de recolha de dados foi uma constante, proporcionando a observação de comportamentos e atitudes das crianças no seu ambiente escolar, ou seja, onde as suas ações foram vivenciadas e experienciadas. A recolha de dados foi realizada através de grelhas de observação.

Deste modo, “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Sintetizando, esta técnica de recolha de dados foi um instrumento imprescindível para a realização deste relatório, uma vez que nos permitiu recolher todas as informações necessárias e fundamentais dos grupos de crianças, bem como da comunidade escolar em que

estas se encontravam inseridas. Todas as observações tiveram um papel crucial neste trabalho de investigação.

### **2.2.2. Notas de Campo**

Outro de muitos instrumentos de recolha de dados que suscitou bastante interesse e relevância na elaboração deste trabalho foram as notas de campo, concedendo diversificadas informações de acontecimentos, atitudes, comportamentos, rotinas diárias, opiniões e ideias dos grupos de crianças onde a PES se realizou.

Corroborado por Spradley (1980 in Máximo-Esteves, 2008), as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente” (p.88).

Salienta-se que as notas de campo, mostraram-se uma mais-valia no decorrer deste processo, pois analisando-as, reflectia-se acerca de todas as informações que estas continham, sendo estas acompanhadas por um registo reflexivo, uma vez que para Bodgan e Biklen (1994) esta é “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152).

É fundamental referir que o registo das notas de campo era efetuado sempre que possível no momento ou em última instância eram registadas à hora de almoço ou ao terminar o dia de estágio, sendo ainda crucial mencionar que todas as notas de campo eram registadas conforme as crianças falavam, mantendo sempre a originalidade das palavras das mesmas.

Este instrumento de recolha de dados foi utilizado em ambos os contextos educativos integrantes na PES, tornando-se um instrumento fundamental e inevitável, não só para a realização deste relatório, como também em qualquer processo de investigação na recolha de dados acerca de um dado acontecimento.

### **2.2.3. Registos Fotográficos**

A fotografia foi algo que esteve sempre presente no decorrer da PES, sendo um elemento fundamental, útil e essencial na medida em que possibilitou um melhor esclarecimento de determinados acontecimentos, pois por vezes uma imagem permite retirar conclusões que com palavras estas não seriam tão visíveis.

Bogdan e Biklen (1994) alegam que a fotografia proporciona fortes dados descritivos, sendo muitas vezes “utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). Ainda na perspectiva destes autores (1994) este tipo de registo promoveu o acesso a variadas informações “sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p.141).

Nesta linha de pensamento e, seguindo as ideias de Máximo-Esteves (2008) “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p.91).

Desta forma e sintetizando este aspeto, o registo fotográfico revelou-se fundamental neste trabalho, pois permitiu uma clareza mais exata de certos acontecimentos que, expostos apenas por palavras não seriam tão esclarecedores.

É importante referir que todos os registos fotográficos utilizados foram convenientemente aprovados pelos encarregados de educação e sobretudo pelas crianças, atestando, deste modo a sua privacidade.

### **2.2.4. Análise de Conteúdo**

Com o intuito de analisar os dados recolhidos que surgiram através das notas de campo, elegemos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados, procedendo à sua respetiva categorização.

Na elaboração da análise de conteúdo tornou-se evidente abranger os dados recolhidos que estiveram presentes ao longo da investigação decorrida na nossa PES e para tal, foi crucial destacar que:

a análise de conteúdo é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bodgan & Biklen, 1994, p. 205).



### **3. Caraterização dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada**

No presente tópico apresentar-se-ão os contextos educativos onde incidiu a PES, sendo descrita e caraterizada, em primeiro lugar, a instituição e o meio envolvente referente à EPE, bem como a organização do contexto escolar, grupo de crianças e ambiente educativo.

Posteriormente, o mesmo será feito em relação ao 1.º CEB, onde será apresentada a caraterização do contexto educativo, a constituição da sala de 1.º ano e a caraterização do grupo onde incidiu a PES referente ao 1.º CEB.

#### **3.1. Caraterização do Contexto de Educação Pré-Escolar**

O contexto onde decorreu a prática de ensino supervisionada tinha o seu enquadramento legal como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), titular de natureza jurídica de pessoa coletiva de utilidade pública, inscrita na direção geral da Segurança Social, com quem mantinha uma boa ligação no que respeita ao atendimento social.

Esta teve origem em 1988, tendo como principal objetivo a procura dos meios adequados para tornar eficientes os serviços a prestar pela instituição, em que a sua preocupação central era conseguir condições que permitissem o atendimento social. Para tal procedia ao habitual peditório, anual. Contudo, este não era suficiente para se alcançarem os objetivos pretendidos “atendimento social regular”, sendo necessário criar trabalho que gerasse riqueza.

Desta forma, em 1991, a instituição conseguiu o primeiro acordo com a segurança social e desde 2000 foram criadas instalações novas onde foi possível abrir as valências de Creche, Pré-Escolar e Centro de Dia e Convívio, sendo a Creche e o Pré-Escolar as valências mais procuradas.

O Centro de Dia e Convívio servia um total de 51 idosos, tendo como finalidade proporcionar o sentido de solidariedade e o bem-estar perante a vida e perante os outros, interagindo e envolvendo toda a comunidade.

Relativamente à Creche, esta era constituída por 72 crianças, distribuídas por seis salas, sendo que o Berçário é composto por duas salas cujos nomes são: Sala Docinho de Morango,

constituída por 7 crianças; a sala Algodão Doce que contém 8 crianças; a sala Caramelo é constituída por 10; a sala Favo de Mel suporta 12 crianças; a sala Pipoca tem 18 crianças e finalmente a sala Pintarola é constituída por 17 crianças.

O ambiente destas salas era agradável e funcional, com brinquedos adequados para as crianças manipularem, proporcionando momentos de interação entre o adulto e a criança e as crianças entre si, sendo amplas e com luz natural, contendo cada uma, uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Salienta-se aqui a expressão de Hohmann e Weikart (1997) dizendo que “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efetuada” (p.161)

No que respeita às atividades desenvolvidas na creche estas tinham por base o projeto educativo e o projeto pedagógico, ambos elaborados no início de cada ano letivo pelos educadores e em parceria com a direção, os restantes membros da equipa educativa, pais e comunidade envolvente.

As principais competências que se pretendiam desenvolver com as crianças da creche, estavam incorporadas no projeto e eram as seguintes: proporcionar a descoberta do eu e do outro, oferecer oportunidade para desenvolver a autonomia; encorajar a descoberta do corpo como fonte de expressão e linguagem; proporcionar a descoberta e domínio espaço-temporal; desenvolver a motricidade; observar e explorar o seu ambiente imediato; regular progressivamente o comportamento das crianças nas rotinas e atividades que o adulto apresenta; descobrir diferentes formas de comunicação e representação; reconhecer e orientar-se no espaço; utilizar os sentidos na exploração do corpo; relacionar-se com os adultos e outras crianças, desenvolvendo atitudes de respeito e ajuda; expressar sentimentos e emoções e utilizar técnicas básicas de desenho, pintura, colagem e moldagem.

A valência creche desta instituição tinha como principal objetivo proporcionar às crianças um ambiente agradável, que respondesse às suas necessidades básicas, ajudando-as a crescer, existindo sempre uma interligação e interajuda com a família e com a comunidade.

No que diz respeito ao jardim de infância, onde se centrou essencialmente na PES. Este apresenta um espaço que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando atividades educativas e de apoio à família.

A orientação espacial era organizada em função das necessidades e interesses das crianças, constituída por três salas de 3, 4 e 5 anos, designadas por sala verde (3 anos), sala

laranja (4 anos) e sala amarela (5 anos), tendo cada uma a seu cargo uma educadora de infância e uma auxiliar da ação educativa.

O objetivo da instituição pautava-se pela promoção da autonomia das crianças, assim como a sua formação pessoal e social. As crianças para além de brincarem nas atividades livres, também se envolviam em pequenos projetos de pesquisa sobre vários temas e ainda conviviam com outras crianças, partilhavam materiais e realizavam experiências que proporcionam um desenvolvimento equilibrado.

Em síntese, os objetivos e atividades desenvolvidas no jardim de infância eram definidos no início de cada ano, no projeto pedagógico e no plano anual de atividades.

Neste contexto, descreve-se posteriormente a caracterização do espaço sociogeográficos e socioeconómico do meio envolvente.

### **3.1.1. Caracterização do espaço sociogeográfico e socioeconómico do meio envolvente**

A instituição situa-se no Bairro da Coxa, freguesia da Sé da cidade de Bragança, sendo um bairro dos mais desfavorecidos da cidade, possuindo diversas carências sociais, o que originou a edificação desta instituição, tendo como seu principal objetivo beneficiar e prestar um bom serviço à comunidade, pois ao longo dos anos tem desenvolvido projetos bastante enriquecedores no que diz respeito à qualidade de vida dos habitantes do bairro e de outros bairros da cidade.

No atendimento social predomina a classe sociocultural baixa, já no que respeita às valências da Creche e Pré-Escolar predomina a classe média/alta e por fim o centro de dia e convívio a classe baixa e média.

Na área envolvente da instituição temos os seguintes serviços: Unidade Hospitalar de Bragança; Serviços de Ação Social do I.P.B; GASPE (bombas de gasolina; Jardim de Infância da Coxa e Santos Mártires; Associação Futebol de Bragança; Radio Difusão Portuguesa; Complexo Desportivo de Bragança.

No ponto seguinte aborda-se a estrutura da instituição, no que diz respeito às infraestruturas que apresentava.

### **3.1.2. Estrutura da instituição**

A estrutura do edifício estava organizada em três pisos: o segundo piso servia a valência da creche e era constituído por seis salas de atividades onde as crianças passavam a maior parte do tempo e onde iam desenvolvendo a autonomia, os sentidos, regras, orientações espaciais entre outras competências associadas à valência em questão. As salas estão devidamente divididas conforme as idades e o desenvolvimento das crianças, existindo desta forma, duas salas de dois anos; duas salas de um ano e dois berçários. Este tinha um salão polivalente que possibilitava a prática de atividades lúdicas diferentes e que necessitavam de um espaço amplo, permitindo ainda a realização de atividades de educação física cruciais para o desenvolvimento das crianças nestas faixas etárias; um gabinete da direção que é o espaço direcionado à administração e gestão da instituição; as arrecadações que serviam para guardar o material didático e de apoio às atividades a elaborar nas respetivas salas de atividades, mas também, material de limpeza da instituição; um arquivo, onde estavam devidamente organizados os documentos referentes à instituição, uma dispensa que servia de arrumos e um centro de emergência social que contava com uma cozinha, três quartos e uma instalação sanitárias e uma sala de leites.

Relativamente ao primeiro piso, este era composto por: um refeitório, onde habitualmente as crianças do Pré-escolar almoçavam e comiam os lanches da manhã e da tarde; um vestiário das crianças que era uma sala à parte das salas de atividades e servia para arrumo das mochilas, casacos e objetos pessoais, tendo cabides devidamente identificados para que a criança identificasse o seu nome e se tornasse mais autónoma; uma cozinha, onde eram preparadas as refeições das três valências (Creche, Pré-escolar e Centro de dia); uma secretaria que servia como um espaço de atendimento ao público e estava inserido no all de entrada, tornando-se assim de fácil localização.

No que respeita ao rés-do-chão, este continha uma sala de convívio, que servia para os idosos se juntarem quebrarem a rotina, partilharem conversas, vivências, realizarem atividades de gosto pessoal como fazer tricô, jogar às cartas entre outras; um salão de cabeleireiro que servia as necessidades estéticas dos idosos, um posto médico com o quite de primeiros socorros, uma lavandaria que serve para a higiene das roupas da instituição, um bar ao serviço dos idosos e da comunidade que compõem a instituição (educadoras, auxiliares, cozinheiras, funcionários, órgãos de administração).

Como síntese apresentamos uma tabela com a estrutura física da instituição.

**Tabela 1 - Estrutura física da instituição**

| <b>Piso</b>    | <b>Valências</b>                | <b>Componentes</b>       |                               |
|----------------|---------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Segundo Andar  | <b>Creche</b>                   | 6-Sala de atividades     | 1-Salão Polivalente           |
|                |                                 | 1-Gabinete da Direção    | 1-Arrecadação                 |
|                |                                 | 3-Instalações Sanitárias | 1-Arquivo                     |
|                |                                 | 1-Sala de Leites         | 1-Dispensa                    |
|                |                                 | 1-Salão Polivalente      | 1-Centro de Emergência Social |
| Primeiro Andar | <b>Jardim-de-infância</b>       | 1-Refeitório             | 3-Instalações sanitárias      |
|                |                                 | 1-Vestiário              | 3-Salas de atividades         |
|                |                                 | 1-Cozinha                | 1-Secretaria                  |
| Rês-Do- Chão   | <b>Centro de dia e convívio</b> | 1-Sala de Atividades     | 4-Instalações Sanitárias      |
|                |                                 | 1-Sala de Convívio       | 1-Salão de Cabeleireiro       |
|                |                                 | 1-Garagem                | 1-Gabinete de Psicologia      |
|                |                                 | 1-Receção                | 1-Posto Médico                |
|                |                                 | 1-Bar                    | 1-Lavandaria                  |

De seguida, caracteriza-se o grupo de crianças do pré-escolar, relacionando-o com o funcionamento do grupo e com o contexto em que inserem.

### **3.1.3. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo onde incidiu a PES era constituído por vinte e cinco crianças, com cinco e seis anos de idade, tendo uma criança acompanhamento da educadora de intervenção precoce, o que vai ao encontro do que refere as OCEP (1997) quando considera que existem alguns fatores que “ influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (p.35). No entanto esse acompanhamento não era realizado regularmente e, desta forma, notavam-se desenvolvimentos e posteriores regressões no desenvolvimento da criança que necessitava mais atenção.

Este grupo era bastante heterogéneo pois tinha crianças com diferentes interesses, motivações e gostos. No entanto é de referir que, as suas principais características eram a curiosidade e a recetividade que mostravam pelas atividades apresentadas. A sua preferência direcionava-se para as atividades que permitissem a manipulação de objetos. Também as atividades motoras eram desempenhadas com grande alegria e entusiasmo. No entanto algumas crianças ainda apresentavam alguma dificuldade na motricidade fina e global.

No que respeita ao comportamento, este era bom, bastava que estivessem envolvidas em atividades que lhes suscitasse interesse. Caso não estivessem envolvidas eram um pouco

irrequietos e barulhentos. Relativamente à afetividade eram crianças extremamente amorosas, carinhosas tanto na interação com as educadoras como na interação com os colegas.

Neste grupo os rapazes eram mais irrequietos do que as raparigas, entrando em pequenos conflitos de disputa de materiais.

No âmbito da caracterização do ambiente educativo, de seguida descreve-se a constituição da sala.

### **3.1.3. O ambiente educativo na sala dos cinco anos**

A sala era constituída por nove áreas (área da plasticina, construções, recorte e colagem, quarto, cozinha, desenho, biblioteca, jogos e ainda a área do acolhimento), devidamente identificadas com o nome e com círculos de várias cores que representavam o número de crianças que podiam estar em cada área.

Considera-se que as áreas devem ter o propósito de corresponder ao interesse das crianças em atividades diversas dando-lhes a oportunidade de desenvolver a sua autonomia e se envolverem em novas descobertas, pois a criança tem oportunidade de escolher o que quer fazer e como fazer. Citando Hohmann e Weikart (1997) “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras “. Acrescenta ainda que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (pp. 164-165).

Os materiais à disposição em cada área estavam bem associados às temáticas, o que permitia às crianças experiências mais próximas do real e desta forma, mais enriquecedoras, enfatizando que “um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo” (p.8).

No que concerne ao espaço da sala, esta era ampla e de fácil acesso para as crianças, pois as prateleiras eram baixas, os materiais e os espaços eram bem identificados e de fácil entendimento. A sala estava sempre bem iluminada, com bastante luz natural e decorada com trabalhos manuais que as crianças iam elaborando ao longo do período letivo. Estes eram alterados conforme as datas festivas ou estações do ano. Esta decoração era ainda composta por um quadro de presenças, quadro do tempo meteorológico, quadro referente aos meses e

dias da semana, quadro com as regras da sala e ainda uma árvore com os dias de aniversário de cada criança. Considera-se que todos estes quadros são cruciais no desenvolvimento de aprendizagens para as crianças, nomeadamente no que respeita ao seu dia de aniversário, aos meses do ano, dias da semana, tempo meteorológico e regras a adotar na sala de aula.

Na figura 2 estão devidamente identificados todos os espaços e divisões que compunham a sala, nomeadamente a porta, área da casa, área da garagem, janelas, área dos jogos, cadeiras, mesas, área de acolhimento, área da biblioteca, área da escrita, armário.



*Figura 2 . Planta da sala do Pré-Escolar*

### **3.1.5. Organização do tempo/rotina diária**

Relativamente à rotina diária, o modelo que mais se evidenciava era o modelo high scope, uma vez que as crianças tinham consciência dos vários acontecimentos que iam sendo realizados ao longo do dia, sabendo perfeitamente o que se fazia no período da manhã, o que se fazia no acolhimento em grande grupo (dar os bons dias a todos e falar das atividades realizadas no dia anterior) e introduzir as atividades que iriam ser realizadas durante esse dia.

O tempo em pequeno grupo servia para explorarem novos materiais, desenvolverem atividades mais específicas que necessitem da orientação específica da educadora. O tempo em grande grupo servia para aprenderem novas músicas, novos jogos, onde se debatiam assuntos do dia-a-dia. Como exemplo desses assuntos destacamos a importância do tempo de descanso a seguir à refeição, o momento de chegada (acolhimento) e o momento final do dia em que as

crianças se reúnem no salão polivalente à espera dos seus pais (neste espaço visualizavam filmes e conversavam com a educadora/auxiliar que os acompanhava neste momento).

As crianças têm presente esta sequência (rotina) pois como referem Hohmann e Weikart (1997) “a rotina diária de High Scope proporciona assim às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (p. 226).

### **3.2. Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A prática de ensino supervisionada no 1.º CEB decorreu numa escola pertencente ao agrupamento de escolas Emídio Garcia, sendo este agrupamento de escolas relativamente recente, criada em julho de 2012.

Este é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão e engloba os vários níveis de ensino que vão desde do Pré-Escolar até ao Ensino Básico e Secundário.

Este agrupamento designa-se de Emídio Garcia uma vez que o seu patrono tinha o mesmo nome e foi uma figura proeminente da cultura e da política nacional. Era oriundo de Bragança, onde fez os seus estudos preparatórios, orientado pelo seu progenitor, Leonardo Manuel Garcia. Defendeu a tese na universidade de Coimbra que lhe deu direito ao grau de mestre em 1962. Escreveu vários trabalhos científicos ligados ao direito, mas também era apreciador da história, tendo escrito também sobre a revolução de 1820 e sobre a obra do Marquês de Pombal. Foi o criador do primeiro jornal republicano de Coimbra em 1870. Foi homenageado pelo povo Brigantino que atribuiu o seu nome ao liceu, ao Centro Republicano e ao atual Clube de Bragança, cuja localização e constituição se descreve de seguida.

#### **3.2.1. Localização da escola e caraterização do espaço físico**

No que concerne ao edifício, situa-se numa zona bastante movimentada o que representa um certo perigo para as crianças que todos os dias têm de atravessar a estrada nas idas e vindas da escola. No entanto, a escola está inserida numa das avenidas principais da

cidade, sendo uma vantagem para as visitas de estudo às principais instituições de serviço público nomeadamente o IPB, Centro de Ciência Viva, Escola fixa de trânsito, Hospital de Bragança, entre outras.

Relativamente ao espaço físico da escola este é composto por um bloco que integra duas alas interligadas por uma ala central. Este organiza-se da seguinte forma: a ala esquerda conta com duas salas de aula, três instalações sanitárias, uma designada para o sexo feminino, outra para o sexo masculino e a restante para os professores e auxiliares da escola. A ala direita incorpora o mesmo formato da ala esquerda. Por último, a ala central apresenta uma configuração um pouco diferente, sendo composta pela sala dos professores, sala polivalente (biblioteca, informática e multimédia). A instituição contempla ainda um espaço exterior (recreio), composto por escorregas, balizas e um parque infantil, sendo este espaço adequado à prática desportiva, à realização de jogos e à convivência social.

A este respeito, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas”. Salienta ainda a importância deste tempo uma vez que “À medida que as crianças exploram e brincam no exterior vivenciam muitas experiências-chave: representação criativa (...), linguagem e literacia (...), iniciativa e relações interpessoais (...), movimento (...), música (...), classificação (...), seriação (...), número (...), espaço (...) e tempo” (pp. 432-433).

Os espaços eram bem iluminados com luz natural e artificial, aquecimento central, água canalizada e saneamento básico. O horário de funcionamento da escola estava compreendido entre as 8h e as 19h, sendo o horário da componente letiva das 9h às 12h15 e das 13h45 às 17h30. O horário da professora titular era das 9h às 12h15 e das 14h às 15h45, horário igualmente atribuído aos professores estagiários. O horário da componente letiva, extra, era preenchido pelas atividades extra-curriculares (inglês, música e expressões (plástica e físico-motora).

Relativamente aos recursos humanos, no ano letivo 2014/2015, este grupo era composto por uma coordenadora de escola, quatro professores titulares de turma, uma professora para o Ensino Especial, três professores colocados no complemento de apoio à família e três professores colocadas em apoio às várias turmas. O corpo discente a frequentar esta escola era de 85 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua organização era a seguinte: o 1.º ano era

constituído por dez crianças; o 2.º ano com 10 crianças; o 3.º ano com 43 crianças, distribuídas pelo 3.º ano A e 3.º ano B e 22 crianças que frequentavam o 4.º ano de escolaridade.

Em relação aos recursos pedagógicos/didáticos, a escola estava munida com uma vasta quantidade de livros, revistas, brochuras; cinco computadores com ligação à internet e material multimédia; um computador sem ligação à internet; cinco impressoras; uma fotocopiadora; material audiovisual: um retroprojektor, dois televisores, dois videoprojectores (avariados) e quatro quadros interativos.

Salienta-se que esta escola não tinha biblioteca, uma vez que o espaço destinado a esse fim estava a funcionar como sala de aula para o 1.º ano de escolaridade.

A PES realizou-se numa sala de 1.º CEB, cuja constituição se descreve, de seguida.

### **3.2.2. Organização da sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A sala era bastante pequena e o espaço de movimentação era limitado, não permitindo atividades de grandes movimentos.

A estrutura em questão era composta por três filas de cadeiras viradas para o quadro, remetendo-nos desta forma para um ensino transmissivo.

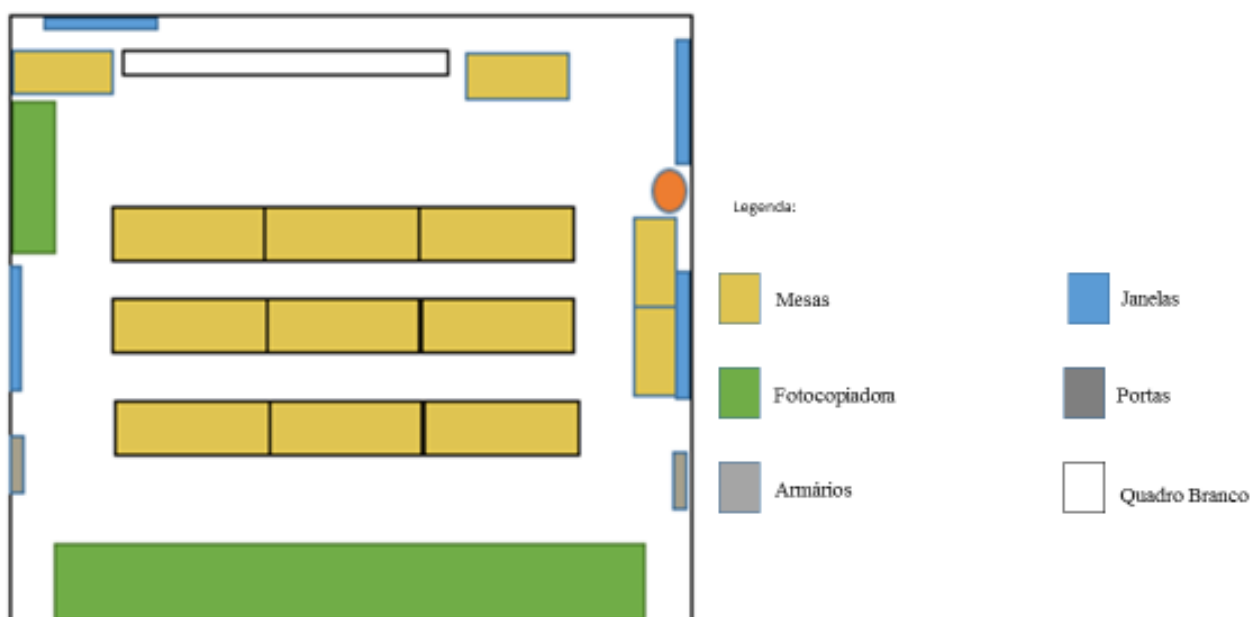
A este respeito Mesquita (2011) refere que

as mesas ordeiramente colocadas em filas verticais e cujos lugares são previamente pensados mediante o tipo de aluno, constitui-se na disposição física que melhor se enquadra na pedagogia transmissiva. Foi assim no passado e continua a ser assim no presente. Isto, porque obriga a criança a manter-se isolada das restantes e directamente virada para quem ensina e para o quadro negro (ou verde ou interactivo) onde se regista a informação a reter e que deve passar para o caderno de casa, porque faz prova do que aprendeu naquele dia na escola (p. 85).

Tentou-se inverter esta situação nas primeiras intervenções, propondo colocar as mesas em forma de “U” de modo a que existisse mais espaço dentro da sala e as crianças conseguissem ter um ângulo de visão maior. Conjeturou-se que esta organização seria favorável ao grupo, mas não foi possível passar à prática.

Outra desvantagem desta sala prendia-se com o facto de a fotocopiadora da escola estar lá instalada, levando a entradas e saídas constantes quer dos professores das salas vizinhas, quer das auxiliares da escola. Contudo, existiam também vantagens, uma vez que a turma era pequena, e tínhamos todos os recursos de uma biblioteca, disponíveis para poder trabalhar com o grupo.

A planta da sala (*vide* figura 3) mostra-nos como estava organizado o espaço da sala, composta por mesas, janelas, portas, quadro branco armários e uma fotocopiadora.



*Figura 3* . Planta da sala do 1º CEB

De seguida caracteriza-se a turma de 1º ano, onde se implementou a PES.

### **3.2.3. Caracterização da turma de 1.º ano**

A sala era formada por 10 crianças que frequentavam o 1.º ano de escolaridade, destacando-se uma criança que integrou esta turma no início de janeiro, vinda do pré-escolar. No geral, o grupo em questão era bastante heterógeno, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem e também provenientes de meios sociais muito distintos. Contudo, eram crianças motivadas e com muita vontade de aprender, eram participativas e, de um modo geral, todos realizavam as tarefas propostas, mas em tempos diferentes.

Tratava-se de um nível muito elementar tanto a nível de conhecimentos específicos e, por isso, as crianças questionavam e pediam ajuda com alguma frequência, principalmente quando se tratava das disciplinas de Português e Matemática.

Em relação ao comportamento, a turma era bastante conversadora, notando-se que ainda não tinham assimilado as regras da sala de aula.

De modo a sintetizar os aspetos mais relevantes de cada um dos contextos, que interferem na transição entre ciclos, apresentaremos de seguida algumas tabelas comparativas.

**Tabela 2 - Comparação do currículo entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB**

| <b>Currículo</b>                                    |   |
|---|---|
| <b>Educação Pré-Escolar</b>                         | <b>1.º CEB</b>  |
| Documentos orientadores: OCEPE e Metas curriculares | Documentos orientadores: Programas e Metas curriculares |

Relativamente ao currículo, consideramos que há um grande distanciamento entre os documentos orientadores, uma vez que as OCEPE são meras orientações, permitindo ao educador ir ao encontro dos interesses das crianças, por outro lado, os programas do 1.ºCEB são documentos rígidos que não permitem ao professor distanciar-se dos conteúdos e objetivos a atingir.

**Tabela 3- Comparação da metodologia utilizada entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB**

| <b>Metodologia/ Estratégias</b>             |  |
|---|--|
| <b>Educação Pré-Escolar</b>                 | <b>1.º CEB</b>                             |
| Modelos de ensino mais centrados na criança | Modelos de ensino transmissivo/ expositivo |

A maior diferença entre os dois ciclos educativos assinalados é o modelo e as estratégias de ensino, uma vez que na educação pré-escolar há um maior cuidado em envolver a criança nas experiências de ensino-aprendizagem. No 1.º CEB, havendo programas, os modelos de ensino são mais centrados no professor.

**Tabela 4 - Comparação entre o tempo na educação pré-escolar e no 1.º CEB**

| <b>Tempo</b>                |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Educação Pré-Escolar</b> | <b>1.º CEB</b>                             |
| Rotina flexível             | Horário compartimentado por áreas do saber |

No que respeita ao tempo, enquanto que na educação pré-escolar havia uma rotina flexível, ou seja, uma rotina que poderia ser alterada, se pertinente, onde todas as áreas do saber eram trabalhadas de forma articulada, no 1.º CEB havia um horário rígido, que obrigatoriamente deveríamos cumprir, compartimentando claramente as áreas. Neste ciclo, também o tempo destinado a cada área do saber revelava uma maior importância com o português e a matemática (tendo estas uma carga horária mais elevada), quando comparadas com o estudo do meio e as expressões.

**Tabela 5 - Comparação entre o espaço na educação pré-escolar e no 1.º CEB**

| <b>Espaço</b>               |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Educação Pré-Escolar</b> | <b>1.º CEB</b>   |
| Organizado por áreas        | Carteiras e cadeiras viradas para o quadro e o professor |

Quanto aos espaços, estes remetem-nos para os modelos de ensino. Na educação pré-escolar, os espaços eram organizados por áreas, permitindo às crianças uma maior interação entre elas. No 1.º CEB, o espaço era tipicamente transmissivo, porque não permitia interações

entre as crianças, sendo estas unilaterais (professor-crianças), no qual as crianças eram meros recetores de conhecimento.

Em síntese, as caracterizações dos dois contextos, foram elementos imprescindíveis para este relatório, uma vez que permitiram conhecer melhor os grupos de crianças, bem como cada uma das instituições onde se desenvolveu a PES, possibilitando a elaboração de atividades contextualizadas. Estas serão descritas e analisadas no ponto seguinte.

Neste âmbito, apresentam-se as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas ao longo da PES, em contexto da Educação Pré-Escolar.

#### **4. Experiências de Ensino/Aprendizagem**

O tema em análise neste relatório orienta-se para a transição entre a EPE e o 1.º CEB, mais especificamente, como se processam as aprendizagens e os comportamentos nos diferentes contextos. De entre as várias experiências de ensino/aprendizagem realizadas em contexto de EPE e 1.º CEB, optamos por apresentar três experiências de ensino/aprendizagem, por cada nível de ensino e que, na nossa opinião, melhor refletissem esse desenvolvimento gradual da aprendizagem, uma vez que eram os aspetos em que se focava o estudo.

##### **4.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar**

No âmbito da Educação Pré-escolar, realizaram-se diversas experiências de ensino-aprendizagem, inseridas no projeto curricular da instituição e da sala de atividades, intitulado “A Magia das tradições da nossa terra”. De entre as diversas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no decorrer da PES, selecionaram-se três experiências: “A viagem da sementinha”; “A água que existe nos alimentos” e “Um dia de 1.º Ciclo”, experiências consideradas pertinentes para este contexto.

###### **4.1.1. A viagem da sementinha**

A experiência de ensino-aprendizagem realizou-se para dar resposta aos seguintes objetivos: identificar o processo de germinação das sementes e o seu crescimento, identificar os conhecimentos que as crianças já traziam sobre esse assunto, bem como, perceber a capacidade que as crianças tinham para trabalhar em grupo, ordeiramente e com regras.

Esta atividade iniciou-se com o tempo de acolhimento, onde se cantou a música dos “Bons dias”. Dialogou-se em grande grupo e, marcou-se o dia da semana bem como o estado do tempo que se sentia naquele dia. Considera-se este tempo de diálogo e partilha crucial na vida das crianças, uma vez que elas podem partilhar as suas vivências e os seus anseios, fatores importantes para um desenvolvimento “saudável”, o que é corroborado por Oliveira

Formosinho (2008) quando refere que “reclama-se, de há muito tempo, uma pedagogia de participação que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa atividade compartilhada” (p.33).

A mesma autora afirma ainda que “a escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (p.33). A autora realça também que para conhecer a criança e o seu meio ambiente, no sentido de lhe transmitir algum tipo de conhecimento, é necessário escutá-la.

Partindo desta partilha de conhecimentos as crianças foram questionadas sobre a estação do ano, e o que acontecia nesta altura.

(EE): “Alguém me consegue dizer o tempo que está hoje?”

(Tiago J): “Hoje está sol.”

(EE): “Então podes ir marcar o tempo no quadro, Tiago.”

(EE): “E em que estação do ano nos encontramos?”

(Margarida): “Estamos na Primavera.”

(EE): “Agora tenho uma pergunta um pouquinho mais difícil!”

(EE): “Sabem o que os agricultores costumam fazer quando chega a primavera?”

(Pedro): “Apanham flores porque as flores nascem na primavera.”

(EE): “É quase isso. Vou dar uma ajudinha, os alimentos, principalmente os legumes nascem onde?”

(Todos): “Na terra, professora.”

(Luana): “O meu avô tem um quintal e ele planta lá muitas coisas.”

(EE): “Muito bem Luana, e o que planta o teu avô?”

(Luana): “Cebolas, feijões, batatas, couves e mais coisas que agora não me lembro, mas quando vou lá, ajudo-o sempre.”

(EE): “Muito bem. Então, o que fazem os agricultores nesta altura do ano, meninos?”

(Francisco): “Plantam os legumes na terra.”

(Inês): “Mexem na terra para poder plantar os alimentos.”

(EE): “Sim, muito bem meninos.

(Nota de campo n.º 1, 31 de março de 2014)

Terminado o diálogo com as crianças e, partindo das respostas apresentadas na nota de campo acima transcrita, percebeu-se que as crianças tinham conhecimentos prévios acerca da estação do ano em que se encontravam, bem como alguns acontecimentos representativos desta época, ou seja, o aparecimento das flores e as plantações específicas de cada época do ano.

Desta forma, para melhor entenderem este conteúdo, seleccionou-se a história: “A viagem da sementinha” que retrata esta temática e através do título e da imagem da capa do

livro, solicitou-se às crianças que imaginassem a temática, presente na história, que se traduziu num diálogo em que as crianças revelaram as suas ideias acerca do tema presente no livro.

(EE): “Meninos, olhem para as imagens do livro. Olhando para as imagens, acham que fala de quê, a história?”

(Ricardo): “Eu acho que vai falar de como foi a viagem da sementinha.”

(Francisca): “Da vida da sementinha.”

(Margarida): “Que as árvores nascem das sementes.”

(João): “A semente foi viajar para o Brasil.”

(EE): “Hum, já vamos descobrir o que vai acontecer com esta sementinha.”

(Nota de campo n.º 2, 31 de março de 2014)

Após ouvir as opiniões das crianças, procedeu-se à leitura e exploração do conteúdo da história (vide Anexo 1), em formato digital, optando-se por este tipo de suporte por ser algo diferente do habitual na rotina deste grupo, indo de encontro ao que refere Sim-Sim (1998) sobre a aprendizagem da linguagem que é fulcral nos primeiros anos de vida, e realçando a importância da Educação pré-escolar como um contexto que “favorece o enriquecimento linguístico da criança proporcionando-lhe o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso” (p. 30). Enquanto estratégia utilizada para cativar a concentração das crianças e terminada a leitura da história, estas foram questionadas acerca do seu enredo, tentando perceber se estas a tinham compreendido, “porque para gostar de ler, é fundamental (...) motivação para o fazer”, mas também realizar a análise da história através do “levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra [já que] é também nesta fase que se estabelecem objetivos de leitura, que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto, estimulando-o a interagir com o mesmo, a questioná-lo, a construir conhecimento” (Azevedo, 2007, p. 71), o que se concretizou através do diálogo que se apresenta na nota de campo seguinte.

(EE): “Quem era a personagem principal da história?”

(Rafaela): “Era a sementinha.”

(EE): “Muito bem! E o que aconteceu à sementinha?”

(Margarida): “Ela estava dentro da maçã, mas o menino deixou-a cair ao chão e ela ficou perdida.”

(EE): “E o que aconteceu a seguir, Jorge?”

(Jorge): “Um passarinho encontrou-a e levou-a dali, só que depois quando ía falar com ela deixou-a cair.”

(EE): “E depois o que fez a sementinha?”

(Rodrigo): “Ela ficou a dormir com muitas folhas e depois quando acordou o vento tinha-a levado para outro sítio.”

(EE): “E esse sítio onde foi para a sementinha era onde?”

(Ricardo): “Foi na terra e ela gostava muito, porque apareceu um menino que estava a mexer na terra e não a viu.”

(EE): “Como se chamava esse menino, Luana? E o que fez ele à sementinha?”

(Luana): “Era o Tiago. Ele estava a mexer na terra e não viu a sementinha, então pôs terra em cima dela.”

(Pedro): “E depois a sementinha começou a crescer até ser uma árvore grande.”

(EE): “Muito bem, Pedro! E qual foi a árvore em que se tornou?”

(Todos): “Numa Macieira.”

(EE): “E que fruto da a macieira?”

(Todos): “maças!”

(EE): “Muito bem, meninos. Esta sementinha teve muitas aventuras.”

(Nota de campo n.º 3, 31 de março de 2014)

A partir do diálogo apresentado na nota de campo n.º 3, percebeu-se que as crianças perceberam o enredo da história, bem como a sua temática, salientando a importância do tempo dedicado ao diálogo, pois é fundamental ouvir e ter em conta as opiniões das crianças, os seus conhecimentos prévios acerca de um conteúdo e, sobretudo, estimular a expressão oral, pois são crianças que frequentam a educação pré-escolar e se encontram na fase de desenvolvimento desta competência linguística, essencial para o seu quotidiano. Como é corroborado por Sim-Sim (2008) quando refere que “a natureza das relações entre a linguagem oral e linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (p. 53).

Assim sendo, o educador deve expandir “intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam à criança dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (OCEPE, 1997, p. 68).

Posteriormente e, indo ao encontro das opiniões do grupo, realizou-se uma atividade de expressão plástica, em que as crianças pediram para ilustrar desenhos alusivos à temática da história, evidenciando a sua opinião, pois o desenho ou a pintura são atividades fundamentais para o desenvolvimento da motricidade fina, ou seja, a forma como manuseiam os materiais de escrita. A este respeito as OCEPE (1997) realçam que “o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo, e depende do educador torná-la uma atividade educativa” (p.61), sendo de realçar que ao longo da PES, tentamos sempre planificar todas as atividades tendo em conta as opiniões, necessidades e ritmos de cada criança.

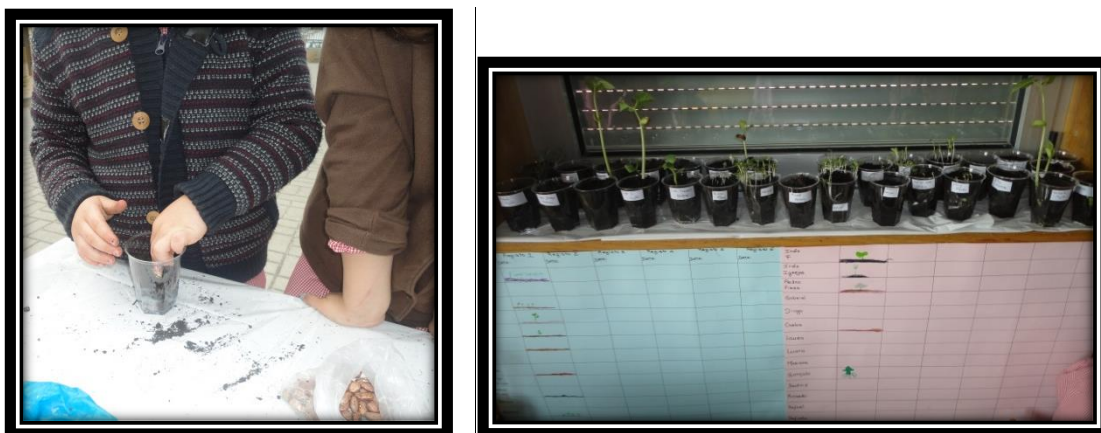


**Figura 4.** Recorte e colagem representativos da história “A Viagem da Sementinha”

Paralelamente, foi trabalhada a transversalidade da experiência, com a área da Matemática, solicitando às crianças que, antes de se fazer a plantação das sementinhas, teriam que ser contadas, para verificar como seriam distribuídas, tendo em conta os grupos a organizar. Assim, as crianças foram contabilizando as sementinhas e colocando de parte as que seriam distribuídas por grupo, trabalhando em paralelo as competências de Matemática e de Expressão Plástica.

Para terminar esta experiência de ensino/aprendizagem e para a tornar mais prática e lúdica em que as crianças pudessem ter um contato mais próximo com a natureza e os elementos que a rodeiam, procedeu-se à elaboração de uma sementeira. Esta foi realizada fora da sala de atividades, no recreio, permitindo uma visão mais real da atividade proposta, uma vez que este espaço é considerado “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (OCEPE, 1997, p. 39).

Para esta atividade foi necessário formar pequenos grupos, entre cinco a sete elementos cada, de forma a proporcionar a experimentação de materiais por parte das crianças e a resolução de problemas numa atividade planeada previamente pelo adulto. A finalidade deste tipo de organização tem como ponto fulcral o encorajamento para que as crianças sejam capazes de fazer as suas próprias escolhas, tomar as suas decisões, escolher, de forma autónoma, os materiais necessários para a realização da atividade, e por fim, que a criança seja capaz de descrever e analisar o processo e o objetivo desta atividade. (Vide Anexo 2)



*Figura 5* . Plantação das sementinhas e registo do crescimento

Esta experiência de ensino-aprendizagem permitiu ir ao encontro da nossa questão de investigação, pois foi necessário estabelecer regras de comportamento e organização em relação à forma como iam trabalhar. Foi igualmente importante para o desenvolvimento da autonomia, tornando-as crianças mais confiantes nas suas capacidades, fator de grande relevância para a sua entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

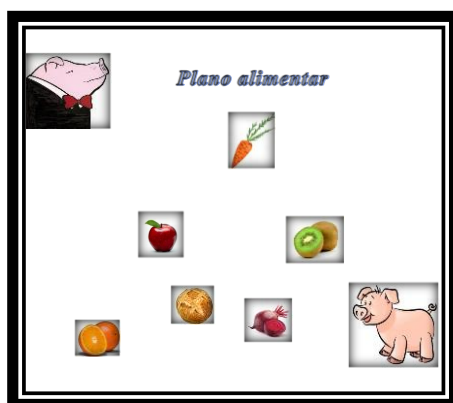
Em síntese, concluiu-se esta experiência de ensino-aprendizagem com uma atividade mais lúdica que permitiu à criança um contacto mais próximo com a natureza, partilha de conhecimentos e ideias e interação entre os colegas e o adulto.

#### **4.1.2. A água que existe nos alimentos**

A experiência de ensino-aprendizagem com o nome “A água que existe nos alimentos” tem como objetivo verificar se as crianças tinham conhecimentos prévios acerca da água que existe nos alimentos. Com esta abordagem pretendíamos motivar as crianças para a experiência de ensino-aprendizagem que apresentamos de seguida.

O dia iniciou-se com o acolhimento, em que se cantaram os “Bons Dias”, marcando o dia da semana e o tempo meteorológico e ainda o diálogo em grande grupo sobre as suas vivências, as atividades realizadas no dia anterior, e as suas opiniões sobre as mesmas. No seguimento do que foram dizendo sobre a experiência dos sabores realizada no dia anterior, foi apresentado um plano alimentar que o Dr. Leitão criou para o porquinho. Este plano continha kiwi, laranjas, beterraba, cenouras, maçãs e pão, pois são alimentos muito ricos em nutrientes,

vitaminas, minerais e mais propriamente em água, mas o porquinho era muito teimoso e achou duvidoso que aqueles alimentos pudessem conter água.



*Figura 6 . Plano alimentar da história*

Depois da descrição da história foi colocada uma questão como ponto de partida para uma nova aventura de descoberta: “Será que todos os alimentos que estão no plano alimentar têm a mesma quantidade de água?”

(Margarida B): “Não, alguns têm sumo. A laranja tem sumo não tem água.”

(Rafael):” O pão é seco, por isso não tem água.”

(Renato): “A cenoura também era dura e seca por isso não tinha água nenhuma.”

(Pedro):” Eu acho que nenhum alimento tem água, se tivesse via-se por fora.”

(EE): “Mas às vezes pode não ter por fora e ter por dentro, não achas Pedro.”

(Pedro): (Encolheu os ombros, com cara de desconfiado).”

(EE): “Querem experimentar? “

(Nota de campo n.º 4, 6 de maio de 2014)

A curiosidade das crianças era notória, quando foi proposta a realização da experiência ficaram eufóricas. Eram crianças curiosas e gostavam de ser autónomas nas suas descobertas. No entanto foi necessário definir grupos para a realização da atividade pois a criação de grupos de menor dimensão facilita este tipo de experiências, uma vez que existe melhor organização, todos conseguem realizar atividade proposta. Por sua vez, também a perceção das crianças é mais central, ou seja, com menos crianças, conseguem estar mais concentradas e tirar mais proveito do trabalho que estão a realizar, logo acredita-se que as aprendizagens sejam mais significativas, estratégia grupal que é corroborada por Oliveira-Formosinho e Gâmbua (2011) quando referem que “A Pedagogia-em-Participação favorece a organização de grupos heterogéneos em termos etários que incluem a diversidade cultural envolvente” (p. 32).

Posteriormente, e já com os materiais organizados e colocados na mesa, foi chamado o grupo n.º 1 para dar início à atividade. Realizou-se um diálogo inicial com o intuito de analisar os conhecimentos prévios das crianças sobre a reação dos alimentos na presença do açúcar. No decorrer da conversa com o grupo foram, ainda, apresentados os materiais que iam ser necessários para a realização da experiência. De realçar que Hohmann e Weikart (2009) consideram que “a chave para um tempo em pequenos grupos bem-sucedido é a planificação de experiências que vão ao encontro dos interesses das crianças e apoiam o seu desenvolvimento” (p. 33).

Seguidamente foi entregue uma folha de registos a cada criança onde estas tinham de colocar uma cruz na coluna do “Penso que” (Vide Anexo 3), que tinha como objetivo saber o que as crianças previam sobre o que acontecia ao açúcar em contacto com os diferentes alimentos que já tenham sido apresentados. Posteriormente foi ainda apresentada a “Carta de Planificação” (Vide Anexo 4) que continha um quadrado para as crianças indicarem o que iam mudar na experiência, outro quadrado para indicarem o que iam medir e, por último, outro quadrado referente ao que iam manter. No início as crianças não perceberam muito bem o que pretendíamos com isto. Foi necessário parar e dialogar com as crianças sobre o que se pretendia com a “Carta de Planificação”

(EE): “Meninos o primeiro quadrado diz “O que vamos mudar...”, olhem bem para os desenhos e pensem, temos alguns alimentos em cima da mesa certo? São todos iguais? Não se esqueçam das regras que temos vindo a falar até agora, que para responderem têm de colocar o dedo no ar, quem falar sem colocar o dedo no ar a sua resposta não é válida nem aceite e a vez é passada para outro menino.

(EE): “Podes responder Mariana.”

(Margarida): “São diferentes. Temos uma maçã, um pão, uma laranja, uma cenoura e aquilo roxo que já não me lembro o nome.”

(EE): “Aquilo roxo chama-se beterraba. Acham que se colocarmos tudo junto conseguimos perceber se por exemplo a maçã tem água.”

Margarida: (levantando o dedo).” Eu acho que não podemos misturar os alimentos todos.”

(EE):” Mas porquê Margarida?”

(Margarida): “Se eles estiverem todos não conseguimos ver os que tem mais água e menos água.”

(EE): “Exatamente, se eles tiverem todos juntos não conseguimos ver o que vai acontecer em cada alimento individualmente. Então agora já sabem o que vamos mudar?”

(Rodrigo V): (levantando o dedo) “Vamos mudar os alimentos.”

(EE): “Muito bem. Vamos mudar os alimentos, ou seja, vamos fazer a experiência com cada elemento individualmente.” E agora que já sabemos o que vamos mudar, o que será que vamos medir? “

(Inês) : (levantando o dedo) “Vamos medir o açúcar?”

(EE): “Será que é o açúcar que nós pretendemos saber? Já não estou a perceber nada, então afinal o que é que nós pretendemos saber com isto tudo?”

(Pedro): (com o dedo levantado) “Queremos saber se os alimentos têm água!”

(EE): “. Então é isso que vamos medir. Vamos ver quais são os alimentos que têm maior e menor quantidade de água.”

(Inês): (levantando o dedo) “Já sei. Então vamos meter ali no quadradinho o desenho que tem a garrafa de água.”

(EE): “Exatamente. Agora só nos falta preencher o quadrado que diz o que vamos manter.”

(Renato): “Só falta dois desenhos, se só tem um quadrado vamos meter no quadrado o desenho do relógio e do açúcar.”

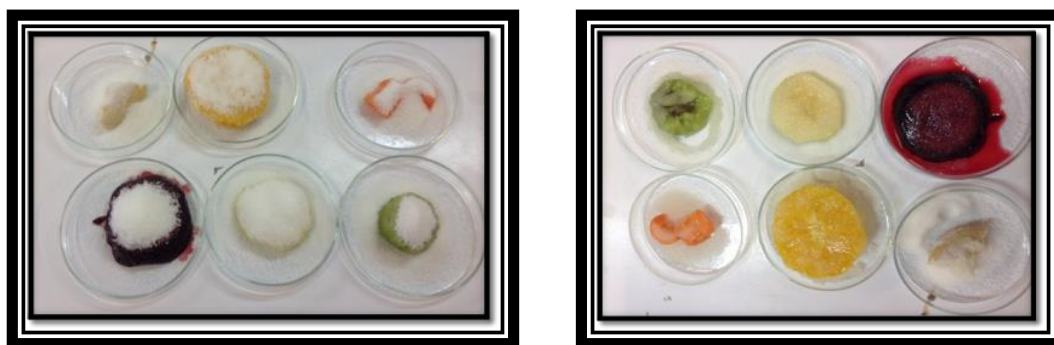
(EE): “Mas porquê Renato? Nem devia aceitar a tua resposta porque não levantas-te o dedo, mas vou dar-te mais uma hipótese.”

(Inês): “(Levantando o dedo). Eu acho que o açúcar vamos manter porque vamos deitar açúcar nos alimentos todos.

(EE): “Nesta vou dar-vos uma ajudinha, o relógio representa o tempo que vamos esperar para verificar se os alimentos têm realmente água ou não. A resposta da Inês estava meia certa para o açúcar, é verdade que vamos deitar açúcar em todos os alimentos, mas também importa dizer que a quantidade de açúcar que vamos deitar vai ser igual em todos os alimentos.”<sup>3</sup>

(Nota de campo n.º 5, 6 de maio de 2014)

Iniciou-se a experiência e como eram cinco crianças, foi dado um alimento já devidamente cortado em pedacinhos, num prato transparente, a cada criança. De seguida, um de cada vez, foram tirando uma colher de açúcar do pacote e deitavam por cima do respetivo alimento. Quando o grupo realizou a atividade, foi explicado que iam deixar os pratos em cima do armário em repouso até às 15:30. A essa hora que iriam verificar o que tinha acontecido aos alimentos.



**Figura 7.** Registo dos momentos inicial e final da experiência

<sup>3</sup> A carta de planificação foi explicada desta forma para os restantes grupos, visto que eram crianças de tenra idade não percebiam para que é que aquilo servia. Por em texto normal

Salienta-se que se tratava de um grupo de crianças bastante numeroso, o que implicava que atividades desta natureza fossem bem pensadas e bem organizadas para que o tempo desse para todos terem a mesma oportunidade de experimentação. Nesta atividade isso não aconteceu, pois, o último grupo a realizar a atividade saiu desfavorecido uma vez que a hora do almoço se aproximava e o tempo dado para o preenchimento da carta de planificação e realização da experiência foi muito curto, lacuna que futuramente deverá ser repensada, revista e reorganizada.

A existência das áreas na sala foi importante nesta atividade. Isto porque enquanto um grupo estava concentrado a realizar a experiência, as restantes crianças iam descobrindo e manipulando objetos nas diversas áreas e materiais existentes nas mesmas, mas sempre respeitando as regras pré-estabelecidas.

No período da tarde fez-se um momento de integração em grande grupo, as crianças foram questionadas sobre a experiência que fizeram de manhã. No entanto a maioria das crianças continuava a dizer que os alimentos tinham sumo e não água e que o pão era seco por isso não tinha água. Para confirmar o 1.º grupo voltou a reunir-se. Os pratos com a experiência foram entregues às respetivas crianças juntamente com a folha de registos onde tiveram de colocar uma cruz no “verifiquei que”, tendo sido explicado que o sumo que diziam que os alimentos tinham estava relacionado com a quantidade de água que cada alimento continha e que, ao misturar-se com o açúcar, e com os nutrientes do próprio alimento, ficava com aquela cor, como era o caso da laranja. Salienta-se a importância da sensibilização das crianças acerca do conhecimento das ciências, indo ao encontro do que refere Eshach citado por Martins et al (2009):

as crianças gostam de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia; as crianças são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e de pensar cientificamente; A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente (p.13).

Por fim, realizou-se um diálogo sobre as ideias prévias as observadas sobre o que acontecia aos alimentos em contacto com o açúcar. Fez-se a sistematização das aprendizagens onde lhes explicamos que o açúcar ajuda a retirar a água de todos os alimentos embora nem todos contenham a mesma percentagem de água. Trabalhando neste caso, os conhecimentos das partes e do todo, pertencentes a área da Matemática. Nos alimentos utilizados na experiência existe água com algumas substâncias dissolvidas, por isso, ao colocar açúcar por cima dos alimentos, estes vão-se desfazendo com a água que vai saindo e, desta forma, vão-se

dissolvendo, originando uma mistura de água com açúcar, fazendo com que a água que está dentro dos alimentos vá saindo.

Esta atividade surgiu na sequência das atividades realizadas no dia anterior em que foi enfatizada a linguagem oral e abordagem à escrita com a sessão de leitura: “A sopa verde” (Vide Anexo 5). Faz-se a respetiva análise e interpretação da história, cujas planificações tiveram que ser bem refletidas para potenciar a interligação das várias áreas. Ao fazer a experiência da “A água que existe nos alimentos” esteve presente a área de Formação Pessoal e Social uma vez que se abordaram as regras de socialização, o respeito pelas ideias dos colegas e a autonomia dada a criança.

Foram abordadas as áreas do Conhecimento do Mundo na realização de toda a experiência, área da Linguagem Oral e Abordagem à escrita na compreensão de discursos orais e interação verbal. Abordamos, ainda nos recortes a motricidade fina, na área de Matemática identificamos as partes e o todo. No decorrer do dia abordamos ainda a Expressão musical ao cantar músicas que eram do conhecimento das crianças e a Expressão Plástica na realização de desenhos livres e pintura.

Em síntese, a escolha desta atividade prendeu-se com o facto destas crianças serem muito curiosas e observadoras e de adorarem experiências uma vez que lhes permitem observar, de forma direta, os acontecimentos anteriormente questionados.

#### **4.1.3. Um dia de 1º Ciclo**

Esta atividade teve como finalidade que as crianças conhecessem a realidade da nova etapa que se aproxima, o 1.º Ciclo, para que a sua integração nestas escolas seja facilitada, ou seja, para que as crianças não sejam surpreendidas com o primeiro impacto. Registou-se a diferença na organização dos espaços e rotinas destes ambientes educativos, o que é corroborado por Mendes e Delgado (2008) quando refere que “a orientação espacial deverá ser também trabalhada em contexto de Educação Pré-escolar pois “estas experiências são fundamentais para, progressivamente, irem desenvolvendo as suas capacidades de perceber mudanças de posição, orientação” (p. 12).

Para tal, foi proposto à educadora cooperante que se organizasse a sala num ambiente “típico” de 1.ºCEB, tendo a proposta sido bem aceite, dando assim início a realização desta atividade como se verifica na figura 8.



*Figura 8 . Organização do espaço*

Como comprova a figura organizou-se a sala de forma transmissiva sendo esta a mais usual no 1.ºCEB, tendo sido iniciada a atividade com o acolhimento, mas já com as crianças sentadas na posição que mostra a imagem e como se observou alguma inquietação das crianças com as novas mudanças, dialogou-se com as mesmas sobre o que se estava a passar:

Filipa: “Porque é que a sala está assim?”

(EE): “Boa pergunta .... Esta sala o que vos faz lembrar?”

Carlos: “A escola onde anda a minha irmã!”

(EE):” Em que ano anda a tua irmã?”

Carlos: “ Anda na escola dos grandes !”

(EE):” “A escola dos grandes chama-se Escola Primária ou Escola Secundária, ambas estão organizadas desta maneira. No entanto, a escola que vocês vão frequentar no próximo ano será a Escola Primária. Sabem como funcionam essa escola?”

Renato: “Sei que não posso falar sem por o dedo no ar.”

(EE): “Exatamente Renato. E alguém sabe mais alguma coisa sobre a escola de 1º CEB ?”

Joana: “Devemos estar sentados nos nossos lugares.”

Manuel: “Devemos respeitar o professor.”

(EE): “ Muito bem Manuel

Pedro : “ E lá , podemos brincar ?”

(EE): “Lá também existe tempo para tudo, quando estão dentro da sala têm de estar atentos para aprender, na hora do recreio podem brincar. Mas perceberam o porquê de tantas perguntas?

Crianças: “Não!”

(EE): “Hoje vamos ter um dia diferente, não sou eu que vos vou ensinar nada, nem sou eu que vou trabalhar convosco. Convidei uma professora de 1º Ciclo que vos vem mostrar o dia-a-dia das crianças onde ela trabalha.

(Nota de campo n.º 6, 6 de maio de 2014)

De seguida, a professora de 1.º CEB foi apresentada às crianças passando ela a dar seguimento à aula, começando por mencionar as regras que devem ter na sala de aula e que devem ser cumpridas para haver boa organização da mesma. Explicou, ainda, que a primeira coisa que fazem antes de começar as atividades é registar no quadro, o local e a data e, no seguimento da conversa, questionou as crianças se sabiam qual era o dia em que estavam e como se chamava a cidade onde eles moravam. As crianças foram respondendo mostrando já algum conhecimento sobre o espaço e o tempo.

Seguidamente a professora procedeu à leitura da história “O Som das Cores” e a conseguinte exploração da história como é mostrado no diálogo seguinte.

(P.1.ºCEB): “Gostaram da história?”

Crianças: “Sim, pode contar outra vez?”

(P.1.ºCEB):”. Fica para logo à tarde pode ser?”

Crianças: “Sim.”

(P.1.º CEB): “Como se chamava o menino que queria ver o arco iris?”

Joana: “Tomás.” (Responde levantando o dedo)

(P.1.ºCEB): “Porque será que o Tomás não conseguia ver o arco-íris?”

Ricardo:”. Porque não conseguia ver.”

(P.1.º CEB): “Então quando uma pessoa não consegue ver, nós dizemos que é?”

Margarida:” Dizemos que é cega.”

(P.1.ºCEB): “Exatamente meninos, quando alguém não vê nada, não tem qualquer tipo de visão nós dizemos que essa pessoa é cega, no entanto quando uma pessoa tem problemas visuais, mas ainda assim consegue ver alguma coisa nós dizemos que essa pessoa é deficiente visual. E agora alguém me consegue dizer como se chamava a colega de mesa do Tomás?”

Mariana: “ Chamava-se Mariana.”( levanta o dedo para responder )

(P.1.ºCEB): “Muito bem, é isso mesmo. Alguém percebeu como é que o arco iris aparece?”

Pedro: “Quando temos sol e chuva ao mesmo tempo.” (como não levantou o dedo a professora chamou-o atenção para as regras estabelecidas no início da aula).

(P.1.ºCEB): “E o que fez a Mariana para conseguir explicar as cores ao Tomás?”

Tiago: “Pegou numa mangueira e começou a mandar água.” (responde levantando o dedo)

(P.1.ºCEB): “Muito bem. Como estava um dia muito bonito de sol a Mariana pegou numa mangueira e começou a lançar água e o arco iris apareceu. Alguém sabe quantas cores compõe o arco iris?”<sup>4</sup>

Mariana: “ Então o arco iris é composto por 7 cores ?” (responde levantando o dedo)

(Nota de campo n.º 6, 6 de maio de 2014)

---

<sup>4</sup> As opiniões foram distintas uns disseram 5 outros 6, 7, 8, 9, para ficarem esclarecidos a professora pediu a uma criança que contasse as páginas do livro que falavam sobre as cores do arco iris



**Figura 9.** Intervenção da Professora do 1.ºCEB

O diálogo prosseguiu com as associações das cores ao que elas representavam. As crianças deixavam transparecer que estavam encantadas com a história. Contudo, chegaram as 10h30 e a professora avisou que estava na hora de fazerem o intervalo da manhã e que este servia, inicialmente, para lancharem, só depois é que poderiam brincar no recreio.

Quando regressaram à sala, a professora de 1.º CEB entregou 2 fichas de trabalho a cada criança, na primeira só tinham de fazer a correspondência das cores às respetivas imagens indo ao encontro do que dizia a história. A segunda ficha de trabalho interligava com a área de matemática na medida em que pedia às crianças que escrevessem o número correspondente às cores do arco iris. A segunda questão pedia que completassem as sequências das figuras geométricas. Após a conclusão da ficha as crianças foram almoçar.

No período da tarde foi apresentada a história em formato digital. A mesma história tinha sido apresentada, no período da manhã, em suporte papel. A história abordava as cores primárias e secundárias e deu origem ao seguinte diálogo.

(P1.ºCEB): “Já ouviram falar nas cores primárias?”

Laura: “Não.”

(P1.ºCEB): “As cores primárias são o amarelo, o azul e o magenta.” E em cores secundárias já ouviram falar?

Laura: “Também não professora.”

(P1.ºCEB): “As cores secundárias, como o próprio nome indica, são cores que resultam da mistura das cores primárias. Querem experimentar para saber como funciona?”

Crianças: “Sim.”

(Nota de campo n.º 7, 6 de maio de 2014)

Posteriormente, foi explicado às crianças que se iria colocar um copo com tinta amarela, azul e magenta em cada secretária e que cada criança, com ajuda do colega do lado, teria de pintar as duas mãos com duas cores primárias diferentes à sua escolha. Depois passavam a mão uma na outra de forma a misturar bem a cor e colocavam-na numa folha branca, o resultado seria uma cor secundária. Esta atividade demorou algum tempo uma vez que era um grupo muito extenso e, no decorrer da atividade, o ambiente dentro da sala tornou-se mais barulhento, pelo entusiasmo das crianças com a atividade, mas mostrando-se mais prática e lúdica.

Quando se terminou a experiência das cores, a professora voltou a dialogar com as crianças sobre alguns pontos importantes do dia, conforme diálogo seguinte.

(P1.ºCEB): Antes de me ir embora gostava que alguém me dissesse como devemos entrar numa sala de aula?

Adriana: “Devemos entrar em fila”

Rodrigo:” Não devemos fazer palhaçadas”

Inês: “Sem fazer barulho.”

(P1.ºCEB): De manhã quando chegarem à escola primária vão sentar-se no chão?

Margarida: “Não. Temos de nos sentar nas nossas cadeiras.”

Carlos: “Devemos sentar-nos direitinhos nos nossos lugares”

(P1.ºCEB): “Durantes as aulas respondem todos ao mesmo tempo?”

Elva: “Não. Temos de colocar o dedo no ar quando queremos responder”

(P1.ºCEB): “E vamos estar sempre a pedir para ir á casa de banho?”

Rodrigo: “Não. Devemos ir à casa de banho antes de entrar para a sala.”

Joana:” Temos de ir no recreio.”

Gonçalo: “E se estivermos com muita vontade?”

(P1.ºCEB): “Colocam o dedo no e pedem à professora se podem ir? Mas não convém fazerem isso com regularidade porque enquanto vocês vão á casa de banho a professora continua a dar aula e vocês podem não ouvir coisas importantes que ela disse.

(Nota de campo n.º 8, 6 de maio de 2014)

Analisando a experiência descrita, evidenciou-se a motivação das crianças, mesmo que inicialmente esta tenha sido diminuta. Isto porque as crianças não percebiam o que se pretendia.

Salienta-se, ainda, que a experiência, sendo lúdica, não apresentou grande nível de dificuldade, pois as crianças traziam o hábito de concretizar este tipo de atividades.

De seguida, descrevem-se as experiências de ensino-aprendizagem no âmbito do 1.º CEB, para ilustrar a continuidade educativa, na transição entre ambos os níveis de ensino.

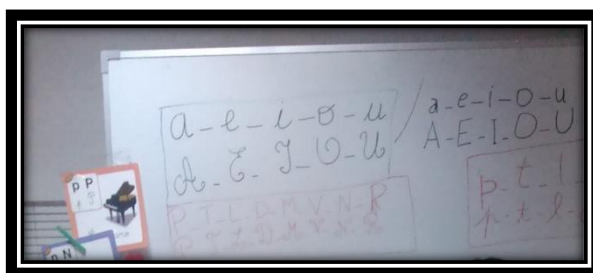
## 4.2. Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico

De seguida, apresentam-se as experiências de ensino-aprendizagem realizadas em contexto do 1.º CEB.

Assim, no decorrer da PES, foram escolhidas as experiências: “O grafema L”, “Bingo das Rimas” e “Xico, o campeão da reciclagem”, experiências consideradas pertinentes e caracterizadoras do trabalho desenvolvido neste contexto, relacionando-o com a temática da investigação.

### 4.2.1. O grafema L

Relativamente à primeira experiência de ensino-aprendizagem, foi implementada logo no início do ano letivo em que as crianças ainda estavam num nível muito elementar, ou seja, na introdução de todos os conteúdos, de todas as áreas do 1.º CEB.



**Figura 10.** Consolidação das vogais e consoante "l"

A aula começou com um diálogo sobre o fim-de-semana, pois considera-se essencial ouvir e refletir sobre as vivências das crianças, sabendo como se processa o seu dia a dia, o seu ambiente familiar, os seus gostos. Este tipo de diálogo cria um clima de à vontade entre a criança e o professor(a) e entre o grupo de crianças, que se reflete ao longo das aulas, e que é corroborado por Hohmann e Weikart (2009) quando referem que “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social e interativo” (p.63). Formosinho (2007) refere ainda que “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (p.28).

Após este diálogo, realizaram-se algumas atividades como forma de consolidação dos conteúdos lecionados na aula anterior. Estas consistiam no aperfeiçoamento do grafema “L” e associação do grafema com as vogais.

(P.E): “Será possível ler as sílabas (la,le,li,lo,lu) ao contrário? Começar primeiro pela vogal e depois a consoante?”

Crianças: “Não.”

(P.E): “Será que não mesmo! Vamos experimentar, Jorge tu moras numa aldeia ou na cidade?”

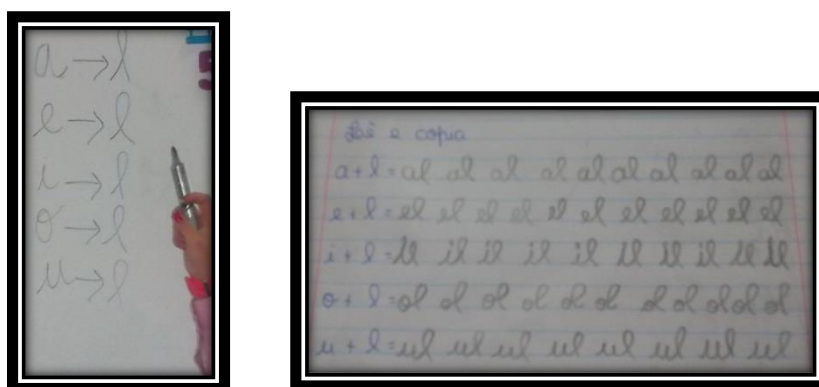
Jorge: “Moro aqui perto, mas os meus pais também têm uma casa na aldeia.”

(P.E):” Hum muito bem, reparem bem no som da palavra aldeia, a primeira silaba não é la lida ao contrário?”

Crianças: “Sim.”

(Nota de campo n.º 9, 17 de novembro de 2014)

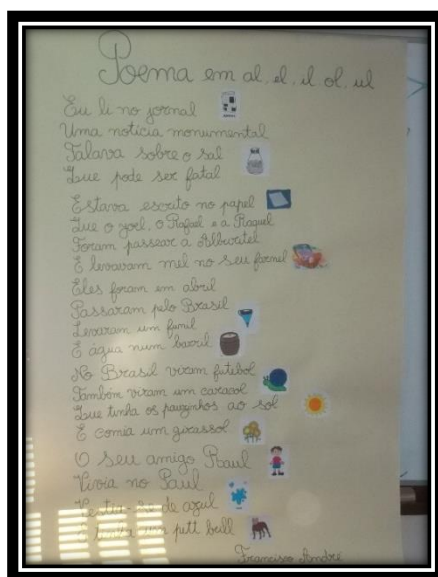
Como já tinha sido lecionada a consoante “p” escreveu-se no quadro a palavra “papel” e pediu-se, aleatoriamente, a uma criança que a lesse, mostrando novamente, que é possível ler primeiro a vogal e só depois a consoante.



**Figura 11 .** Escrita e cópia das situações de leitura no quadro

Seguidamente e à medida que iam escrevendo no quadro as situações de leitura (al,el,il,ol,ul), fomos pedindo às crianças que lessem em voz alta, associando as sílabas aos respetivos sons, solicitando-se ainda, que copiassem para o caderno os casos de leitura de forma a memorizá-las.

Posteriormente, apresentou-se um poema da autoria de Francisco, André e Ruben, publicado pelas Estrelas Chã e para ser mais perceptível para as crianças, ilustrou-se com imagens relativas ao texto, passando, de seguida para a leitura expressiva do mesmo e respetiva interpretação e exploração, questionando as crianças, estrofe por estrofe.



**Figura 12 .** Poema da situação de leitura

De forma a aplicarem os conhecimentos sobre este caso de leitura, solicitou-se a cada criança que se dirigisse ao poema que estava exposto no quadro e identificasse uma situação de leitura, rodeando-a. Posto isto, e para que as crianças conhecessem um vasto leque de palavras que contêm situações de leitura foi-lhes proposto que completassem um quadro de palavras cruzadas com o intuito de os tornar mais autónomos no processo de ensino-aprendizagem, isto é, as crianças teriam de, autonomamente, encontrar as palavras, o que é corroborado por Dewey, quando refere que o aluno deve aprender fazendo (*learning by doing*), promovendo “o processo contínuo do crescer – crescendo” (Dewey, 1971, p.27).

No final das palavras cruzadas as crianças foram questionadas acerca da figura geométrica presente nas palavras cruzadas, conforme o diálogo seguinte.

(P.E): “Que figuras geométricas estão presentes nas palavras cruzadas?”

Crianças: “Quadrado.”

(P.E): “Mas já ouviram falar noutras figuras geométricas?”

Jorge: “Sim. No jardim-de-infância, fizemos um jogo que aparecia o quadrado, triângulo, retângulo e o círculo.”

(P.E):” Flávia, sabes quantos lados tem um quadrado?”

Flávia: “Não.” (menina que não frequentou o pré-escolar)

(P.E): (a professora entrega figuras geométricas manipuláveis a cada criança) Flávia agora que já tens o quadro, conta quantos lados tem essa figura?”

Flávia:” Tem 4.” (responde com receio)

(P.E): Sim Flávia. Está corretíssimo. O quadrado tem 4 lados geometricamente iguais.

(a professora repete o mesmo processo para as restantes figuras geométricas)

(Nota de campo n.º 10, 17 de novembro de 2014)

Verificou-se com este diálogo, obtido a partir das notas de campo retiradas, que os materiais manipuláveis são uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, pois permitem ao aluno explorar as várias características e, deste modo, obter conclusões sobre determinado conteúdo didático, o que é também referenciado no Programa de Matemática do Ensino Básico – PMEB Breda (2011), pois

os materiais manipuláveis (como o geoplano, o tangram, formas poligonais, *polydrons* ou cubos encaixáveis) podem ter um papel fundamental como mediadores na aprendizagem dos diversos temas de geometria, para além dos materiais próprios deste tema (como régua, esquadro, compasso, transferidor) (p.20).

Após o manuseamento das figuras geométricas, foi proposto que cada criança identificasse na sala pelo menos um objeto que correspondesse a uma figura geométrica, como se observa do seguinte diálogo.

Jorge: “A nossa mesa parece um retângulo.”

Margarida: “O apagador também parece um retângulo.”

Ruben: “A cadeira é um quadrado.”

Luana: “O meu porta lápis tem dois círculos.”

Mariana:” A minha borracha parece um triângulo.”

(P.E): Tiago, ajuda-nos a identificar figuras geométricas na sala! Olha eu vou dar-te uma ajudinha, o que te parece o nosso quadro branco de escrever?

Tiago: (menino que não frequentou o pré-escolar, continuou calado)

(P.E): (pega na figura do quadrado que tinha dado anteriormente para eles manipularem) Tiago diz-me que figura é esta, quantos lados tem? Vamos contar os dois para ser mais fácil.

Tiago: (conta). Tem 4, mas eu não sei o nome.

(P.E):” Esta figura geométrica que tem 4 lados iguais chama-se quadrado. Já sabes agora com que figura se parece o quadro?”

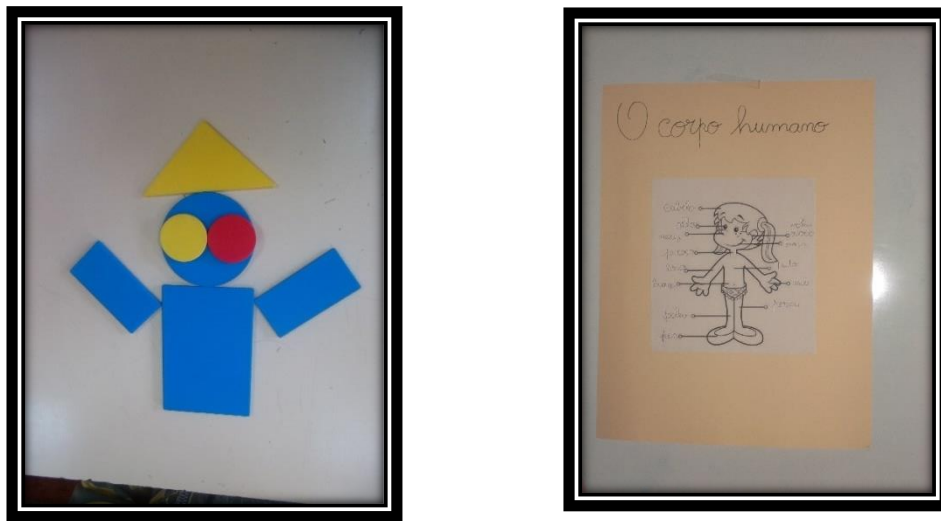
Tiago: “O quadro parece um quadrado.”

(...)

(Nota de campo n.º 11, 17 de novembro de 2014)

Com as figuras geométricas manipuláveis, que ainda tinham em sua posse, sugeriu-se que cada criança tentasse construir a figura humana, dando asas à sua imaginação. O entusiasmo e a motivação das crianças, nas respetivas construções, era uma constante bem visível, indo de encontro ao que referem Balancho e Coelho (1996), “a motivação suscita ou

incita uma conduta [e faz com que] o aluno encontre o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p.17).



*Figura 13.* Construção da figura humana

Através das construções realizadas pelas crianças, interligou-se com o conteúdo seguinte a partir da construção de uma criança, constituição do corpo humano. Explicamos a sua constituição, seguindo-se um cartaz com a figura humana para legendar, questionando as crianças, aleatoriamente, sobre as diferentes partes do corpo humano.

À medida que iam respondendo, corretamente, foi-se procedendo à legendagem da figura. Por fim solicitamos às crianças que construíssem um boneco articulado, de forma a colocarem em prática o que aprenderam sobre a constituição do corpo humano, conforme se verifica da análise da figura 14.



*Figura 14.* Construção do boneco articulado

Refletindo sobre a experiência implementada, verificou-se que mesmo sendo um grupo heterogêneo inserido num novo contexto, com alterações às rotinas adquiridas no Pré-Escolar, a adesão às novas atividades foi imediata, colocando questões sobre o que se pretendia. A concretização da atividade foi bem-sucedida.

Realça-se a importância da utilização de materiais manipuláveis para promover e manter a atenção e motivação das crianças. Recorrem-se a técnicas de expressão plástica no processo ensino-aprendizagem, valorizando as atividades mantidas no pré-escolar como processos de continuidade para a aquisição de novos conhecimentos, garantindo que o grupo descobrisse, autonomamente, os procedimentos a adotar em cada atividade, proporcionando apenas orientação em questões menos esclarecidas.

#### **4.2.2. Bingo das Rimas**

Esta experiência de ensino/aprendizagem iniciou-se com a ficha de avaliação de Estudo do Meio e posteriormente com o jogo do “Bingo das Rimas” que tinha como principal objetivo desenvolver a consciência fonológica e identificar palavras que rimassem.

Siegel (2010) relativamente à consciência fonológica, refere que segundo Goswami e Bryant (1990) e Tunmer e Hoover (1992),

uma consciência fonológica sólida pode facilitar a passagem para a segunda fase da leitura de palavras, ou fase fonológica, enquanto um processamento fonológico deficiente pode comprometer a aquisição das correspondências ortografia-som em que assenta o reconhecimento fluente de palavras (p. 75).

O jogo desenvolveu-se da seguinte forma: cada criança continha um cartão com palavras referentes à história onde teriam de colocar um quadrado das barras de cuisenaire em cima de duas palavras que terminassem com o mesmo som do cartão que a professora estagiária ia tirando do saco e dizendo oralmente.

Antes de dar início ao jogo a professora estagiária questionou as crianças relembrando primeiro as regras da sala de aula para que percebessem bem o jogo e os conteúdos que estavam a ser abordados e ainda que este se realizasse de forma adequada. Este facto é corroborado por

Martinez (2006) quando refere que o lúdico se relaciona diretamente com o pedagógico, especialmente no desenvolvimento do raciocínio do aluno e em qualquer estágio do seu desenvolvimento. A aprendizagem no e com o brincar é fulcral na primeira e segunda infância, promovendo todos os contextos psicológicos, motores, sociais, familiares, grupais das competências da criança.

De seguida descreve-se uma parte do diálogo mantido com as crianças ao longo da experiência de aprendizagem.

(P.E):” Ainda se lembram das regras da sala de aula?”

Jorge: “Levantar o dedo para falar e esperar pela nossa vez.”

(P.E): Sim Jorge essa é muito importante para nos entendermos, porque se falarem todos ao mesmo tempo não nos conseguimos ouvir uns aos outros não é verdade? Mas nós dissemos mais regras!

Ana: “ Ouvir quando a professora está a falar.”

(P.E): Muito bem Ana. Se ouvirem o que as professoras dizem vão aprender melhor e mais rápido.

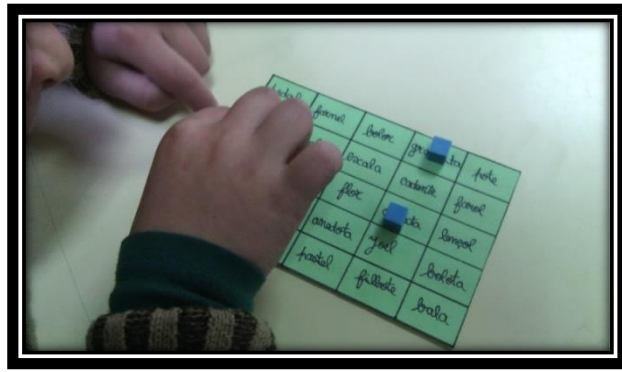
Ruben: Pois não podemos estar a falar com os outros enquanto a professora está a falar se não, não ouvimos o que a professora diz.

(P.E): Pois é Ruben muito bem. E mais?

Lara : Não devemos pedir para ir à casa de banho durante a aula, porque enquanto vamos a professora pode dizer coisas importantes e nós não vamos ouvir.

(P.E): Isso mesmo Laura, agora vamos iniciar um jogo e se pedirem para ir à casa de banho durante o jogo certamente vão ficar para trás porque os colegas vão acabar mais rápido. Bem sendo assim e como estou a ver que ainda se lembram das regras vamos dar início, espero que as ponham em prática, não se esqueçam que no fim vamos preencher o quadro dos comportamentos.

(Nota de campo n.º 12, 3 de dezembro de 2014)



**Figura 15.** Bingo das Rimas e quadro de comportamentos

Ao comparar este jogo com outro idêntico que se realizou no pré-escolar verificaram-se algumas diferenças no comportamento das crianças, uma vez que neste nível escolar as crianças não se mostravam tão impulsivas quando a palavra que era retirada do saco não correspondia às palavras que estavam no seu cartão, mostrando assim mais maturidade e respeito pelos outros.

Para dar seguimento à aula e promovendo a articulação com a área da matemática apresentou-se às crianças uma caixa com várias molas que continham na sua base operações de adição e subtração de algarismos. Cada criança retirava uma mola, aleatoriamente, da caixa e resolvia a operação mentalmente. Posteriormente teriam de prender a mola na cartolina que estava presa no quadro e que correspondia ao resultado correto da operação, como mostra a figura.



*Figura 16 . A caixa das molas*

Refletindo sobre a atividade, verificou-se que o grupo apresentava características indicadoras da importância da frequência prévia da Educação Pré-escolar, essencialmente pela apresentação de comportamentos diferentes entre crianças que frequentaram e crianças que não frequentaram este nível de ensino, o mesmo acontecendo quando questionadas acerca da importância de cumprir as regras da sala de aula.

Relativamente à execução da atividade, o grupo conseguiu concretizar, com sucesso, todos os procedimentos solicitados, cumprindo as regras definidas inicialmente. Apesar de evidenciar algumas dúvidas, conseguiram demonstrar progressão nas aprendizagens, nomeadamente, na demonstração prática solicitada ao longo de toda a atividade planificada.

#### **4.2.3. Xico, o campeão da reciclagem**

A experiência de aprendizagem relacionada com a reciclagem realizou-se precisamente na última semana de intervenções. Esta permitiu-nos comparar com uma atividade similar realizada em contexto de educação pré-escolar e refletir sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças entre estes dois momentos.

A aula iniciou-se com um diálogo alusivo às vivências do fim-de-semana, como já era habitual. As crianças que tinham frequentado a EPE traziam esse hábito, fomentando também nas crianças a partilha de ideias e vivências, desenvolvendo, assim, competências no âmbito da oralidade.

Posteriormente, seguiu-se a também a habitual revisão das consoantes, ditongos e vogais abordados em aulas anteriores, tendo sido dada mais atenção ao grafema “r”, relembrando as suas diferentes fonologias e a junção desta consoante com as vogais.

Questionaram-se as crianças sobre se era possível ler primeiro a vogal e só depois a consoante tal como se fez com as situações de leitura (al,el,il,ol,ul), tendo as crianças respondido de imediato que sim. No entanto a leitura não se mostrou muito fácil uma vez que o grafema “r” aparece em três situações diferentes com fonemas diferentes.

As situações de leitura foram escritas no quadro e lidas em voz alta pelas crianças. Posteriormente apresentou-se o símbolo da reciclagem e a primeira imagem da história que ia ser lida seguidamente, antecipando possíveis temas, imaginados pelas crianças, favorecendo assim, a sua criatividade, conforme se verifica do diálogo seguinte.

(P.E): “ De que falará a história, que títulos pode ter ?”

Inês:” O lixo.”

Ruben: “A reciclagem”

Ana:” O menino que ganhou um prémio.”

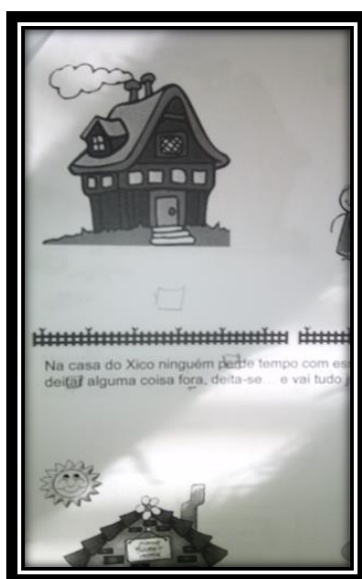
Mariana: “O rei do lixo.”

Jorge: “ O lixo feliz.”

(...)

(Nota de campo n.º 1, 26 de janeiro de 2015)

Posto isto, foi feita a leitura expressiva da história “Xico o campeão da reciclagem”, apresentada em suporte digital, tornando assim a leitura mais rica e expressiva, já que se considera que os professores devem fomentar o gosto pela leitura e não existe melhor forma para o fazer do que ler para as crianças, ler com gosto, com prazer, com expressão



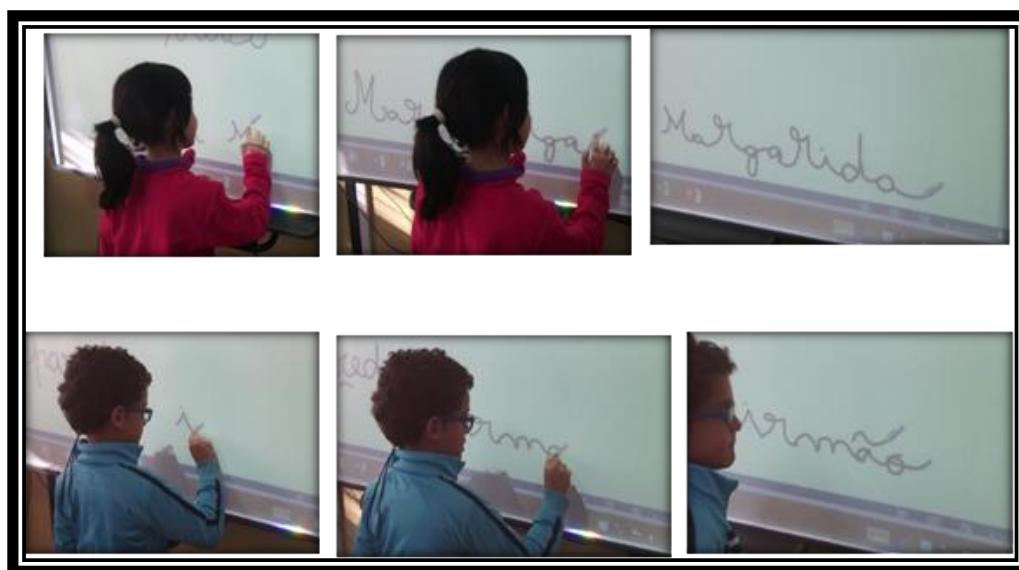
**Figura 17** - Xico, o campeão da reciclagem

Ao apresentar imagens à criança, esta percebe de imediato o seu significado promovendo a leitura, pois ler não é somente decifrar letras e ordená-las para formar frases, é também compreender as mensagens contidas nos sinais manuscritos ou impressos, bem como compreender o funcionamento da linguagem e do pensamento.

Seguiu-se a leitura e exploração da história e entregamos a cada criança um excerto da história, solicitando que cada criança contornasse as situações de leitura nas palavras do texto, diferenciando assim, as palavras escritas com as situações de leitura (ar,er,ir,or,ur), com um “r” e com dois “rr”.

Ao realizar esta atividade o principal objetivo era que as crianças fossem exploradores no seu processo de aprendizagem, tentando seguir o Modelo de Aprendizagem por descoberta orientada, com uma abordagem construtivista, em que o aluno constrói o conhecimento por si próprio, estabelecendo relações entre o que já conhece e o que é previsto aprender. Tal como reitera Marques (1985), acredita-se que “deixar a criança descobrir a realidade, à medida do seu ritmo, do seu talento e dos seus interesses; seguindo a máxima de que perder tempo é ganhar tempo, a criança vai evoluindo” (pp. 45-46).

Quando se terminou a atividade proposta, foi sugerido que cada criança dissesse oralmente uma palavra que contivesse uma situação de leitura e questionou-se se era capaz de a escrever sozinha no quadro. Este foi um momento gratificante pois quando iniciamos a PES estavam na fase inicial de iniciação a leitura e à escrita e chegou-se ao fim da PES com as crianças a conseguirem escrever algumas palavras sozinhas, o que proporcionou sentimentos muito positivos.



**Figura 18** - Escrita de palavras que contenham situações de leitura

Todas as crianças tiveram de registrar as palavras escritas no quadro, no respetivo caderno diário e posteriormente foi sugerido às crianças que se fizesse um jogo da reciclagem, recorrendo para o efeito a vários materiais reciclados. Solicitamos as crianças que se organizassem em três grupos.

Cada grupo tinha como tarefa colocar dez materiais em cada uma das três cartolinas que tinham à sua disposição, sendo que cada cartolina correspondia a um dos três ecopontos principais (amarelo, azul e verde), tendo apenas três minutos para fazer a seleção.

Numa folha iam-se registando a forma como cada grupo fazia a seleção para conseguir proceder à análise e verificação do grupo que ganhou o jogo. Quando questionamos o grupo sobre como iriam organizar a atividade verificamos de imediato um diálogo muito fluente, reflexo do relacionamento interpessoal entre o grupo, conforme se verifica na nota de campo que, de seguida, se transcreve.

Ruben: “Inês, podes dar-me essa caixa?”

Inês: “Qual, a dos ovos, mas também queria uma dessas, pronto tu levas uma e eu levo outra?”

Ruben: “Sim, podemos, nós não nos importamos, pois não, Ana e Jorge?”

Ana:” Não, nós colocamos as garrafas.”

Mariana: “Assim conseguimos fazer o trabalho todos juntos.”

Jorge: “É muito mais fácil se partilharmos.”

(PE): “Muito bem meninos, partilhar é positivo e conseguem fazer as tarefas todas se partilharem? Não se esqueçam que temos que fazer os três ecopontos”

Todos: “Conseguimos, conseguimos, juntos somos mais rápidos.

(...)

(Nota de campo n.º 2, 26 de janeiro de 2015)

Esta atividade foi muitíssimo bem aceite pelas crianças, pois o jogo representava um desafio e sendo um desafio era motivador para a criança.

O jogo é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. Os jogos de equipa podem ainda favorecer o trabalho cooperativo. A prática de jogos, em particular dos jogos de estratégia, de observação e de memorização contribui de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social (M.E, p.68).

Através do jogo introduziu-se o conceito de dezena e por isso cada grupo tinha de selecionar apenas dez materiais.

Ainda que planejada, por uma questão de tempo, a exploração das possíveis decomposições do número dez não foi realizada, no entanto esta tarefa foi concretizada no dia seguinte, pelo par pedagógico.

Assim, as experiências de aprendizagem selecionadas, pelo motivo acima apresentado, comprovam, juntamente com os registros fotográficos, as grelhas e os diálogos expostos que houve claramente uma evolução no desenvolvimento cognitivo e comportamental das crianças, pois os conhecimentos foram sendo complexificados, ainda que articulados com os já adquiridos.

A turma demonstrou-se capaz de acompanhar o processo, logicamente com avanços e recuos e com diferentes ritmos de aprendizagem entre alunos e também no comportamento a evolução das crianças foi notória, pois se no início tinham hábitos enraizados do pré-escolar, depois da aplicação de algumas medidas estabelecidas, ainda que acordadas com as crianças (quadro dos comportamentos), foram interiorizando as regras de comportamento essenciais no primeiro ciclo como colocar o dedo no ar para pedir a palavra, sentar-se corretamente na cadeira, não andar de pé na sala.

De realçar que a atividade promoveu ainda o trabalho em grupo que, embora intrínseco nas crianças que frequentaram a Educação Pré-escolar, foi rapidamente aceite e integrado como prática corrente pelas restantes crianças, traduzindo um relacionamento grupal positivo e direcionado para a partilha, cooperação e colaboração entre os elementos do grupo e entre grupos.

Sintetizando, a experiência foi profícua, promovendo a aprendizagem sobre a reciclagem, aliando a transversalidade da leitura e escrita com o estudo do meio e com a matemática, demonstrando a capacidade de integração e transição das crianças, do contexto de Educação Pré-Escolar, para o contexto do 1º CEB, com alguma dificuldade inicial mas que, com o tempo, o apoio da docente e o envolvimento nas atividades, foi gradualmente colmatada.

## 5. Apresentação, análise e discussão de resultados

Com o intuito de analisar os dados recolhidos que surgiram através das notas de campo, elegeu-se a análise de conteúdo como técnica de análise de dados, procedendo, assim, à sua respetiva categorização.

Na organização desta análise tornou-se evidente abranger os dados recolhidos que estiveram presentes ao longo da investigação decorrida na PES. Para tal, foi crucial destacar esta análise como

o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bodgan & Biklen, 1994, p. 205).

Na tabela 2 apresentamos a análise de conteúdo referente aos dados recolhidos em um contexto de Educação Pré-Escolar relacionando, sempre que necessário, com o quadro teórico apresentado.

**Tabela 6** - Tabela de análise de conteúdo, referente à Educação Pré-Escolar

| Categoria                       | Subcategoria   | Unidades de registo  |
|---------------------------------|--|--|
| <b>Estratégias integradoras</b> | Trabalho experimental  | - “São diferentes, temos uma maçã, um pão, uma laranja, uma cenoura e aquilo roxo que já não me lembro o nome.”<br>- “Eu acho que o açúcar vamos manter porque vamos deitar açúcar nos alimentos todos.<br>- “Eu já coloquei a cruzinha no quadrado que diz que o pão não vai ficar com água.”   |
|                                 | Diálogo, em grande grupo<br>(Comportamentos/Atitudes regras) | - “Sei que não posso falar sem por o dedo no ar.”<br>- “Devemos respeitar o professor.”<br>- “Devemos estar sentados nos nossos lugares.”<br>- “Não devemos fazer palhaçadas.”<br>- “Devemos entrar em fila.”<br>- “Devemos sentar-nos direitinhos nos nossos lugares.”<br>- “Temos de colocar o dedo no ar quando queremos responder.”<br>- “Devemos ir à casa de banho antes de entrar para a sala.<br>- “Temos de ir no recreio.”<br>- “Anda na escola dos grandes !” |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | Atividade prática (Aquisição de competências/aprendizagens) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Estamos na Primavera.”</li> <li>- “O meu avô tem um quintal e ele planta lá muitas coisas.”</li> <li>- “Cebolas, feijões, batatas, couves e mais coisas que agora não me lembro, mas quando vou lá, ajudo-o sempre.”</li> <li>- “Que as árvores nascem das sementes.”</li> <li>- “Vamos mudar os alimentos?”</li> <li>- “Queremos saber se os alimentos têm água.”</li> <li>- “Chamava-se Mariana.”</li> <li>- “Quando temos sol e chuva ao mesmo tempo.”</li> </ul> |
|--|---|--|

Análise de conteúdo referente à Educação Pré-Escolar organizou-se em uma categoria (Estratégias Integradoras), e 3 subcategorias (trabalho experimental; diálogo, em grande grupo (Comportamentos/Atitudes regras); atividade prática (aquisição de competências/aprendizagens). Tendo em conta o trabalho experimental realizado, foram analisadas as unidades de registo que revelam, na sua maioria, que as crianças conseguiram entender a finalidade do trabalho experimental, bem como, algumas das etapas que o constituem. No entanto, como são crianças de cinco e seis anos de idade e, segundo Piaget ainda se encontram no estágio pré-operatório em que a criança usa frequentemente o pensamento simbólico e da linguagem, em forma pré-lógica, a criança ganha a capacidade de criar símbolos que representam os objetos, lidando assim mentalmente com eles (Sprinthall e Sprinthall, 1990). Isto para dizer que como foi um trabalho experimental, no qual a criança esteve em contacto direto com os materiais, conjectura-se que tenha adquirido aprendizagens mais significativas, no que concerne à aplicação em experiências futuras.

O que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspetos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica (OCEPE, 1997, p. 85).

Podemos afirmar ainda que as crianças responderam positivamente face à atividade mostrando gostar deste tipo de experiências que se articulam facilmente com outros domínios, nomeadamente, com o Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita e Domínio da Matemática, Domínio das Expressões.

Já no que respeita à subcategoria Diálogo, em grande grupo (Comportamentos/Atitudes regras) foi possível analisar através das unidades de registo que as crianças possuem algum conhecimento sobre as regras e os comportamentos que terão de adotar no nível de ensino precedente. Sabendo identificar os comportamentos e atitudes corretas e menos corretas. No

entanto ainda respondem com alguma imaturidade, mostrando claramente que só conhecem as regras através da sociedade (pais, irmãos, colegas). Ainda nesta linha de pensamento nas OCEPE (1997) afirma-se que as crianças devem conhecer o nível de ensino para o qual vão transitar e que

Ao nível do comportamento será necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo. Terá, por exemplo, que ser capaz de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo: saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas (pp. 90-91)

Ainda no que refere a esta subcategoria, mais propriamente às atitudes as OCEPE (1997), salientam que:

a Educação Pré-Escolar deverá ainda ter favorecido atitudes que facilitam a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender. De modo geral, a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto. Estas atitudes são influenciadas pelo próprio meio social. Os pais e os novos professores desempenham um papel importante no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da “outra” escola. (p.91)

Relativamente à atividade prática (aquisição de competências e aprendizagens] as crianças mostraram que têm bastante curiosidade em aprender e descobrir coisas novas. Também é facilmente visível que são crianças que já trazem um passado ligado à Educação Pré-Escolar e desta forma, mostram claras evidencias de continuidade educativa no que respeita às aprendizagens. Estas mostram ter conhecimento sobre a Área de Conhecimento do Mundo quando questionadas sobre como aparece o arco iris, respondendo que “aparece quando temos chuva e sol ao mesmo tempo”; quando questionadas sobre os vários momentos de uma história lida, as crianças são capazes de responder acertadamente, mostrando concentração, memorização e sequencialidade dos vários momentos que contemplam uma história. Através desta unidade de registo foi possível comprovar que as crianças na Educação Pré-Escolar conhecem as diversas áreas essenciais para este nível educativo, tais como: área da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação, domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática e da área do conhecimento do mundo.

Na tabela 7 apresentamos a análise de conteúdo referentes aos dados recolhidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Tabela 7** - Tabela de análise de conteúdo, referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

| Categoria                       | Subcategoria  | Unidades de registo  |
|---------------------------------|---|--|
| <b>Estratégias Integradoras</b> | Trabalho de grupo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Inês, podes dar-me essa caixa?”</li> <li>- “Qual, a dos ovos, mas também queria uma dessas, pronto tu levavas uma e eu levo outra?”</li> <li>-“Sim, podemos, nós não nos importamos, pois não, Ana e Jorge?”</li> <li>-” Não, nós colocamos as garrafas.”</li> <li>-“Assim conseguimos fazer o trabalho todos juntos.”</li> <li>- “É muito mais fácil se partilharmos.”</li> <li>-“Muito bem meninos, partilhar é positivo e conseguem fazer as tarefas todas se partilharem?</li> <li>Todos: “Conseguimos, conseguimos, juntos somos mais rápidos</li> </ul>  |
|                                 | Diálogo<br>(Comportamentos/Atitudes<br>(regras)             | <ul style="list-style-type: none"> <li>-”Ainda se lembram das regras da sala de aula?”</li> <li>- “Levantar o dedo para falar e esperar pela nossa vez.”</li> <li>-“Pois não podemos estar a falar com os outros enquanto a professora está a falar se não, não ouvimos o que a professora diz.”</li> <li>-“Não devemos pedir para ir à casa de banho durante a aula, porque enquanto vamos a professora pode dizer coisas importantes e nós não vamos ouvir.”</li> </ul>  |
|                                 | Atividade Prática (Aquisição de competências/aprendizagens) | <ul style="list-style-type: none"> <li>-“Que figuras geométricas estão presentes nas palavras cruzadas?”</li> <li>-“Quadrado.”</li> <li>-“Mas já ouviram falar noutras figuras geométricas?”</li> <li>-“Sim. No jardim-de-infância, fizemos um jogo que aparecia o quadrado, triângulo, retângulo e o círculo.”</li> <li>-“Tem 4.”</li> <li>-“A nossa mesa parece um retângulo.”</li> <li>- “O apagador também parece um retângulo.”</li> <li>-“A cadeira é um quadrado.”</li> <li>-“O meu porta lápis tem dois círculos.”</li> <li>-” A minha borracha parece um triângulo.”</li> <li>-“O lixo.”</li> <li>-“A reciclagem.”</li> <li>-“Contei 10 garrafas.”</li> <li>-“Uma dezena.”</li> <li>-“Uma dezena são dez.”</li> </ul> |

Na análise de conteúdo referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico optamos pela mesma categorização e subcategorização, cuja a análise apresentamos de seguida.

No que respeita a análise dos dados integrados na subcategoria trabalho de grupo, podemos concluir que o grupo de crianças mostrou grande motivação na atividade, revelando

ser solidários, uns com os outros. Percebemos, ainda, que as crianças responderam com mais maturidade a esta atividade comparativamente com a atividade prática experimental realizada no Pré-Escolar. Damiani (2008) afirma que “ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.” (p.215) Desta forma conjecturamos que foi uma boa estratégia uma vez que facilitou a articulação de conteúdos planificados. Neste dia pretendia a articulação entre o Português, Matemática e Estudo do Meio. Esta aprendizagem, ativa, envolveu a criança na tarefa, dando-lhe total liberdade para manipular os objetos, permitindo que a criança se identifique com o nível de ensino antecedente e perceba esta transição.

No que respeita à subcategoria Diálogo (comportamentos e atitudes) a estratégia adotada foi relembrar os comportamentos e atitudes a ter dentro da sala de aula de 1.º CEB, ao longo das várias experiências de ensino/ aprendizagem. No início da PES notava-se que apesar das crianças conhecerem esses comportamentos e atitudes não as colocavam em prática, pois queriam responder todos ao mesmo tempo, pediam imensas vezes para irem à casa de banho durante as aulas, eram um pouco egocêntricas entre outros aspetos. No entanto e como é visível através das unidades de registo esses comportamento e atitudes menos adequados, apresentaram melhorias significativas.

Por fim, analisamos a subcategoria Trabalho prático (aprendizagens adquiridas). As crianças mostram progressões significativas no processo de ensino/aprendizagem sobretudo ao nível da oralidade produzindo discursos orais mais coerentes, mas também apresentam melhorias significativas ao nível da escrita, de acordo com o escalão etário em que se encontram. No entanto este tipo de conhecimento é

um papel fundamental do 1º ciclo iniciar as literacias linguísticas- literacias propriamente ditas-; as numeracias, como se calhar preferem os matemáticos- as literacias no campo do cálculo e da qualificação e da comunicação nesse domínio-; as literacias científicas- o começo do domínio das competências para compreender cientificamente o mundo-; as literacias estéticas, as literacias artísticas” (Roldão, 2001, p. 5).

Este facto revela-se também na matemática pois as crianças evidenciam um desenvolvimento gradual nesta área do conhecimento bem como nas restantes.

Em síntese e procurando dar resposta à questão problema: “Que estratégias podem o jardim-de-infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolver no sentido de ajudar as crianças a perceber a realidade de cada etapa de formação, desenvolvida e articulada numa perspetiva de continuidade educativa?”, percebemos que as estratégias que envolvem a criança na tarefa são as que, de uma forma mais evidente, parecem prover esta articulação numa perspetiva de continuidade educativa, valorizando sempre, em cada momento as aquisições realizadas pela criança.

## **Considerações finais**

O trabalho desenvolvido ao longo deste relatório pretende refletir acerca de todo o percurso desenvolvido no período da PES, referentes ao contexto de EPE e 1.º CEB.

Compreendeu-se no decorrer desta prática que tanto o educador como o professor têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, promovendo aprendizagens ativas, significativas, diversificadas e socializadoras. Para isto foram cruciais as observações, cooperações e intervenções realizadas. Estas permitiram-nos conhecer o grupo de crianças, as suas necessidades, motivações, ritmos e tudo que se relacionava com elas, de maneira a ter uma atitude reflexiva sobre a prática realizada.

Atualmente educar é muito mais abrangente que mera transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Hoje em dia a relação é recíproca, o aluno aprende com o professor, mas o professor também aprende muito com o aluno. Tudo isto só se torna possível se permitirmos que as crianças sejam ativas no seu processo de ensino/aprendizagem, deixando-as livres tanto no discurso oral como no envolvimento com as atividades, desenvolvendo a sua autonomia. Nesta linha de pensamento Delors (1997) refere que a educação passa por “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (p.100).

Com esta análise percebemos que o tema da transição entre ciclos tem preocupado os investigadores ligados à educação e que começa a ser notório, talvez mais por parte dos educadores, uma transição educativa de qualidade e sem grandes constrangimentos. No entanto um dos pontos mais visíveis ao longo deste estudo relaciona-se com o facto da criança no 1.º CEB não ser tão ativa e tão exploradora como na Educação Pré-Escolar. Havendo, portanto, uma diferença notável na curiosidade que as move para aprender.

Salienta-se também a diferença notória no desenvolvimento das crianças que frequentaram o Pré-Escolar e as que não frequentaram.

Estes dados não são generalizáveis, aplicando-se, exclusivamente, a estes grupos e a estes contextos.

Em síntese, conclui-se que a Prática de Ensino Supervisionada permite ao estagiário e futuro professor a possibilidade de promover nos alunos o desejo de aprender, porque é nossa

certeza que quando os alunos se sentem valorizados têm prazer em aprender cada vez mais, dando resposta ao que lhes é pedido, essencialmente através da prática diária e da implementação de estratégias de motivação.

Realça-se ainda que, no final de cada aula, existiu sempre uma sensação de recompensa pois observou-se que os alunos tinham assimilado facilmente os novos conteúdos e não se sentiam aborrecidos, mostravam-se satisfeitos e por vezes até ouvimos comentários agradáveis sobre a nossa prestação

Por esta razão sentimo-nos convitos quando afirmamos que o estagiário e futuro professor não deve amar mais a sua matéria do que os seus alunos, é preciso amar as crianças mais do que as técnicas, os instrumentos, as experiências, o que não significa menosprezar, nem desvalorizar nenhuma destas, significa apenas devemos colocar toda a nossa experiência e vontade de ensinar ao serviço dos alunos, e não em função dos nossos interesses pessoais ou profissionais, sendo a PES, um contexto inicial fulcral para adquirir esta noção da nossa importância na vida das crianças.

A passagem por estes contextos, com estes grupos de crianças permitiu-nos ter uma melhor perceção da realidade educativa e do que é ser educador/professor. Estes contextos alicerçaram e motivaram-nos ainda mais para a profissão que escolhemos, pois o contacto com a prática foi muito motivadora e enriquecedora, quer no que concerne à nossa formação pessoal, mas também e, sobretudo, deram um excelente contributo para o desenvolvimento das nossas competências profissionais.

## Bibliografia

- Amado, J.S & Silva, L.C. (2013). Os Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.S. (2013). Questionários Abertos e Composições. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.S., Costa, A.P.; Crusoé, N. (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora Mcgraw-Hill.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação externa das escolas em Portugal. Conferência *As escolas face aos novos desafios*. Lisboa, consultado no URL: <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>, acedido em 9 de março de 2015.
- Balancho, M.J. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, L., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação- concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA, 1.º Edição.

- Comissão das comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas, SEC (2000). Retirado de [www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf](http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf)
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o Trabalho Colaborativo*. Educar, Curitiba, nº31 Editora UFPR, 213-230.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições ASA.
- Delors, Jacques. (1997). *Educação Um Tesouro a Descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo/Brasília, Brasil. UNESCO/Edições ASA/Edições Cortez. Acedido a 5 de fevereiro de 2015, em [http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001000047000/00\\_0046258.pdf](http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001000047000/00_0046258.pdf)
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orgs), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Hohmann, M, & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança, 6.ª Edição (6º ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, M. (2002) *O Jardim de Infância e a Família: as Fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Magalhães, J. (2010). *Da Cadeira ao Banco-Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Marques, R. (1985). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martinez, A. P. (2006). O papel da Educação Especial nas Creches: da prevenção à estimulação com actividades de livre escolha. *Práxis: Linguagem & Educação*, Cacoal/RO.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. de F. & Delgado, C. C. (2008). *Geometria, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: num estudo de caso no âmbito aos programas nacionais de formação contínua* - Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (ME/DEB) (2000). *Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Estudo temático da OCDE*. Lisboa: Ministério da educação, Departamento de educação básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001) – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 4.ª Edição. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem - Apresentação - As Metas no Ensino Básico* (Publicado a 2 de Outubro em <http://www.metasdeaprendizagem.minedu.pt/ensino-basico/apresentacao/> e acedido a 2 de maio de 2016).
- Nóvoa, A. (2008). *Evidentemente- Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nabuco, M. E. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. In *Revista Inovação*, 5, n.º 1.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Phillips, J. J. L. (1977). *Teoria de Piaget sobre as origens do intelecto*. Lisboa: Socicultura.
- Portugal, G. (1998) *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2010). Um perfil de competências para o cidadão pré-escolar. Artigo acedido a 12 de maio de 2016 no URL: <http://www2.dhttp://www2.dce.ua.pt/sac/documentos/ProjSAC/Perfil%20de%20compet%C3%A2ncias%20cidad%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar.pdf>.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação queremos para a Infância? Em I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Sá, T. (2002). *Transições da 1-ª infância à adolescência*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento*. Brasil: Thomson.
- Sanches, A. (2013). As finalidades da educação pré-escolar: visão dos educadores e dos pais das crianças.

- Slater Alan, R., & Muir, D. (2004). *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Jean Piaget.
- Serra, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Siegel, D. J. (2010). *Cerebro y mindfulness: la reflexión y la atención plena para cultivar el bienestar*. Barcelona: Paidós.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva & Nunes (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Siqueira, A. (2009) *Crianças, Adolescentes e Transições Ecológicas: Instituições de Abrigo e Família como Contextos de Desenvolvimento*. (Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Consultado no URL: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15706/000689365.pdf?sequence=1>, em 23 de maio de 2016.
- Sprinthall, N.A.e Sprinthall, R.C.(1990). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McgawHill.
- Sousa, B. A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010) Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18.
- Torrado, A. (1994) *Da Escola sem sentido à Escola dos sentidos*. Porto: Civilização.
- Tavares, J.; Brzezinski, I.; Pereira, A.; Cabral, A. P.; Fernandes, C.; Silva, I. H.; Bessa, J.; Carvalho, R. (2004). Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. In “Investigar em Educação”, *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, nº 3, Junho.
- Vasconcelos, T. (2007) Transição Jardim de Infância – 1ºCiclo: Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância nº 81*.

Vasconcelos, T. (2009) *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Vieira F. & Lino, D. (2007). *As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia da infância*. Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.

**Legislação consultada:**

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Lei nº 49/2005. Publicada em Diário da República a 30 de Agosto de 2005.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5/97. Publicada em Diário da República a 10 de Fevereiro de 1997

Organização Curricular do Ensino Básico (OCEB, 2001). Decreto-Lei nº 6/2001. Publicado em Diário da República a 18 de Janeiro de 2001.

Orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico. Despacho Normativo nº 30/2001. Publicado em Diário da República a 19 de Julho de 2001.

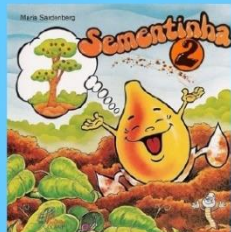
Parecer do CNE sobre Metas de Aprendizagem. Parecer nº 2/2011. Publicado em Diário da República a 3 de Janeiro de 2011.

Perfis gerais de competências definidos para os educadores de infância e para os professores do 1ºCEB. Decreto-Lei nº 241/2001. Publicado em Diário da República a 30 de Agosto de 2001.

Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar. Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro de 2007.

## **ANEXO 1 – História A Viagem da Sementinha**

# A viagem da Sementinha



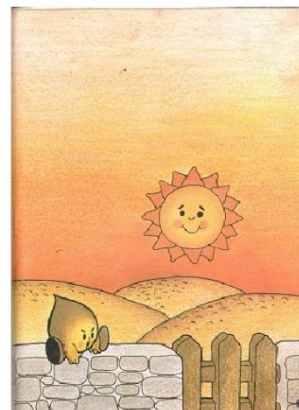
Adaptado por: Alvaro Costa

Era uma vez uma sementinha que se encontrava abandonada em cima de um muro.

Estava muito calor. Ela sentia-se triste, infeliz, por ter de suportar, aqueles raios de sol tão quentes que a tostavam. Um menino comera o fruto onde ela se formara e deixara-a abandonada sobre o muro.

Quanto ela gostaria de estar num lugar mais fresquinho e agradável.

- "Até quando terei de aguentar aqui?" - disse baixinho a sementinha, já com a sua pele tostada, cor de chocolate.



Um passarinho passou. Viu-a tão linda, brilhante como se fosse um raiozinho de sol, e resolveu levá-la. Com todo o carinho, segurou-a no bico e voou...

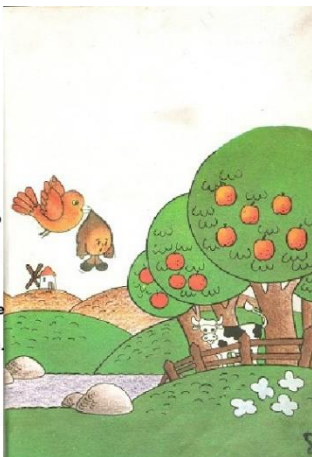
Voou...

Voou...

A sementinha ia encantada com o que via. Tudo era mais belo do que sonhara. Um riacho corria por entre um belo relvado muito verdinho e fresco. A sua água parecia que cantava, ao saltar pelas pedritas que lhe tapavam o caminho.

A sementinha estava maravilhada.

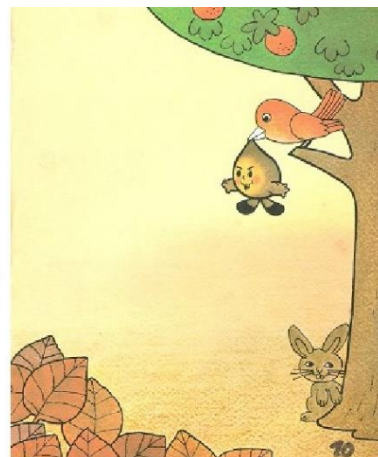
Um pomar aparecia agora carregadinho de frutos. Que lindo eram! Uns vermelhinhos; outros amarelos; outros ainda verdes, mas com as faces coradas.



E a sementinha, continuando a sua viagem, resolveu falar, com a sua voz fraquinha, para o passarinho que a transportava no bico:

- "Obrigada, amigo passarinho, pelas coisas lindas que me tens mostrado! Eu não sabia que o Mundo é tão belo."

O passarinho, admirado com a fala da sementinha, teve de poisar num ramo de um árvore para abrir o bico e lhe por responder.

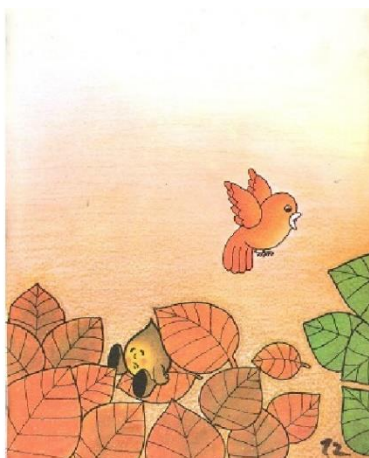


Ao soltar-se do bico da pequena ave, a semente caiu no espaço, de muito alto até ao solo.

Foram umas folhinhas secas que a ampararam na sua queda.

O passarinho aflito, muito aflito, voou para junto dela e disse com voz meiga:

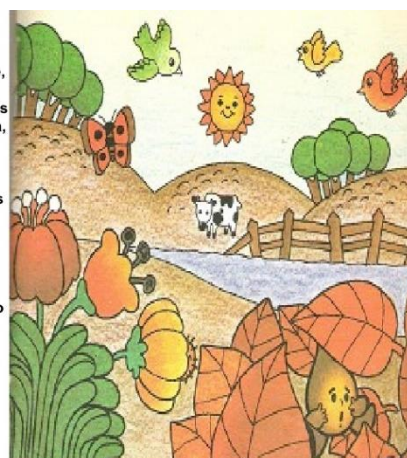
- "Perdoa, sementinha! Foi sem querer que te deixei cair! Mas, não te vejo, onde estás?"



E o passarinho procurou, procurou, sem resultado. Triste, desistiu.

A sementinha, mais uma vez abandonada, meia encoberta por uma folhinha seca, espreitava por entre as folhas das árvores o lindo céu azul.

Ali, quase escondida, passou dias, muitos dias. Estava abrigada do calor do sol, mas não podia ver os passarinhos a voar, as borboletas coloridas, as flores dos campos e dos jardins, o riacho cantante.



O tempo mudou. Veio vento forte arrastando as folhas caídas das árvores. E a sementinha foi levada pelo vento para longe. Galgou passeios, valados, muros, e caiu por fim sobre a terra do quintal de uma casa.

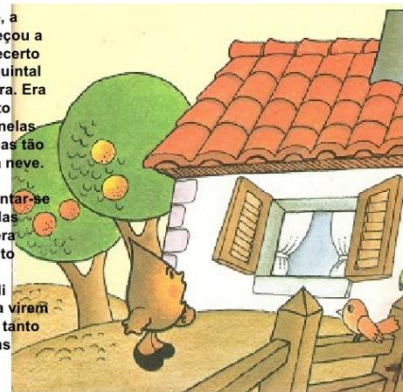
A sementinha olhou em seu redor. Viu couves, alfaces, nabos, rabanetes, que ao longe se encontravam plantados.



Cheia de curiosidade, a pequena semente começou a apreciar a casa onde decerto viveriam os donos do quintal em que o vento a poisara. Era uma casa simples, muito caiadinha, com duas janelas onde baloiçavam cortinas tão leves e brancas como a neve.

Quem viveria ali? A sementinha tentou levantar-se para espreitar através das vidraças, mas viu que era impossível, por ser muito pequenina.

Quem lhe dera que ali houvesse meninos para virem brincar junto dela, que tanto gosta de ouvir o riso das crianças!



Os dias foram passando. A sementinha sentia já a sua pele ressequida, com sede.

Numa manhã em que o céu estava mais cinzento, a pequenina semente estremeceu de alegria ao ver surgir junto dela o Tiago, o amiguinho que tinha comido o fruto onde ela se formara e abandonara sobre o muro.

Tiago trazia consigo um sachó e, sem a ver, começou a revolver a terra. Em poucos momentos, a sementinha encontrou-se na escuridão, com pesados torrões sobre o seu frágil corpito. Mas não estava só! Junto dela encontravam-se variadas sementes que o Tiago lançara à terra.



Em breve sentiu humidade à sua volta. Que seria? Escutou atentamente e percebeu que o menino, com um regador, estava a regar a terra.

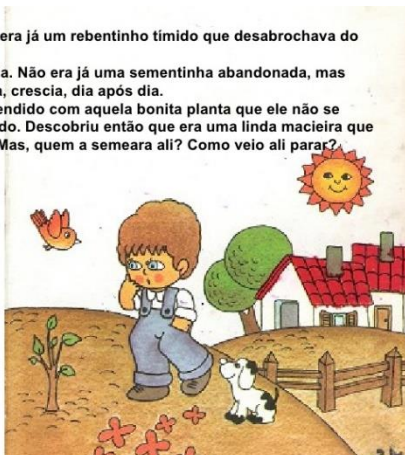
A sementinha sentiu uma enorme alegria e bem-estar. Inchou. A sua pele foi-se abrindo muito lentamente. O pequenino embrião que fazia parte dela cresceu e, com muita coragem, foi empurrando a terra que lhe pesava.



Alguns dias depois, era já um rebentinho tímido que desabrochava do solo.

Espreitou a luz do dia. Não era já uma sementinha abandonada, mas uma planta que crescia, crescia, dia após dia.

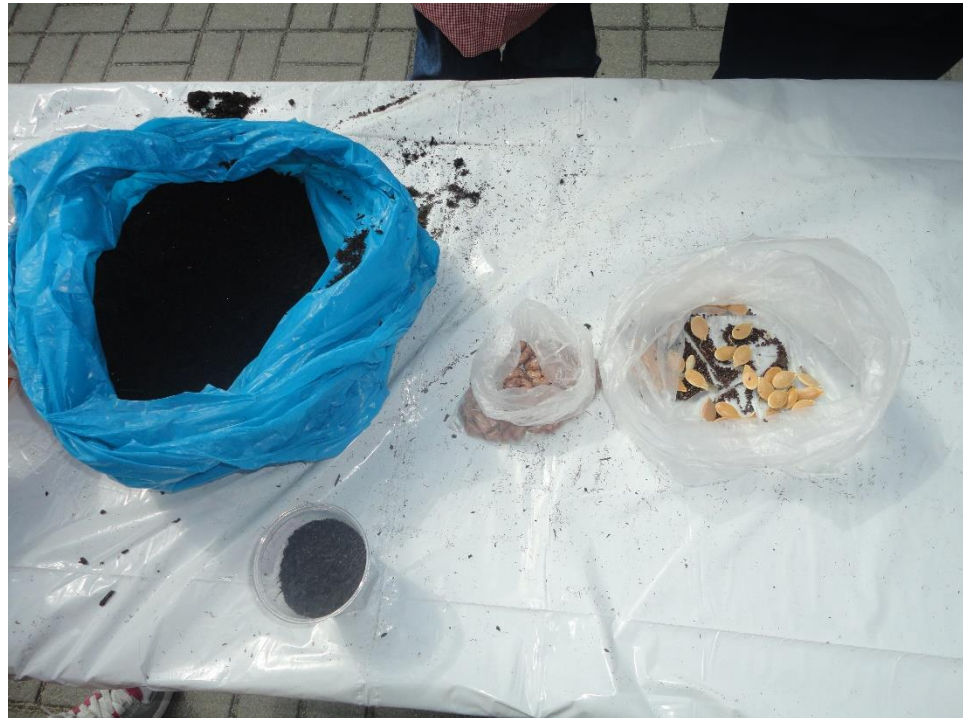
Tiago estava surpreendido com aquela bonita planta que ele não se lembrava de ter semeado. Descobriu então que era uma linda macieira que surgia no seu quintal. Mas, quem a semeara ali? Como veio ali parar?



A planta, com o tempo, foi-se tornando numa bela árvore. Deu saborosas maçãs para refrescar boquitas sequiosas de muitos meninos como o Tiago, nas tardes quentes de Verão.









## **ANEXO 2 – Registos Fotográficos da Experiência da Sementeira**









## **ANEXO 3 – Folhas de Registos**

**Formas de registo:**

|  | <b>Penso que:</b>         |                               |
|--|---------------------------|-------------------------------|
| <b>Misturando</b>  | <b>Vai ficar com água</b> | <b>Não vai ficar com água</b> |
| <b>Açúcar e maçã</b><br>        |                           |                               |
| <b>Açúcar e laranja</b><br>     |                           |                               |
| <b>Açúcar e Cenoura</b><br>     |                           |                               |
| <b>Açúcar e beterraba</b><br> |                           |                               |
| <b>Açúcar e pão</b><br>       |                           |                               |
| <b>Açúcar e kiwi</b><br>      |                           |                               |

**Formas de registo:**

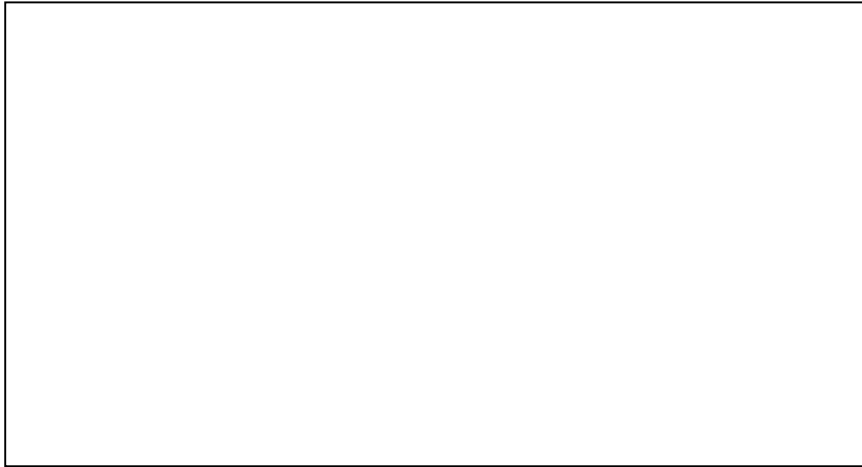
| <b>Misturando</b>   | <b>Verifiquei que:</b>    |                               |
|---|---------------------------|-------------------------------|
|   | <b>Vai ficar com água</b> | <b>Não vai ficar com água</b> |
| <b>Açúcar e maça</b><br> Açúcar e maça             |                           |                               |
| <b>Açúcar e laranja</b><br> Açúcar e laranja       |                           |                               |
| <b>Açúcar e Cenoura</b><br> Açúcar e Cenoura       |                           |                               |
| <b>Açúcar e beterraba</b><br> Açúcar e beterraba |                           |                               |
| <b>Açúcar e pão</b><br> Açúcar e pão             |                           |                               |
| <b>Açúcar e kiwi</b><br> Açúcar e kiwi           |                           |                               |

## **ANEXO 4 – Carta de Planificação**

## **Carta de planificação**

**Antes da experimentação:**

**O que vamos mudar...**

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing down what will be changed in the experiment.

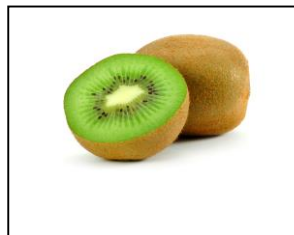
**O que vamos medir...**

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing down what will be measured in the experiment.

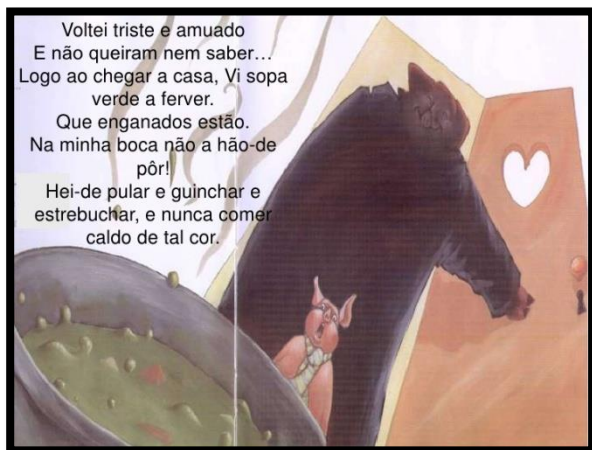
**O que vamos manter...**

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing down what will be kept constant in the experiment.

## Cartões para a carta de planificação



## **ANEXO 5 – História “A sopa Verde”**



Que sabor tão  
esquisito!  
Não quero mais,  
deita fora  
Se me deres  
outra vez... grito!

**PUÁÁÁÁÁ!!!**



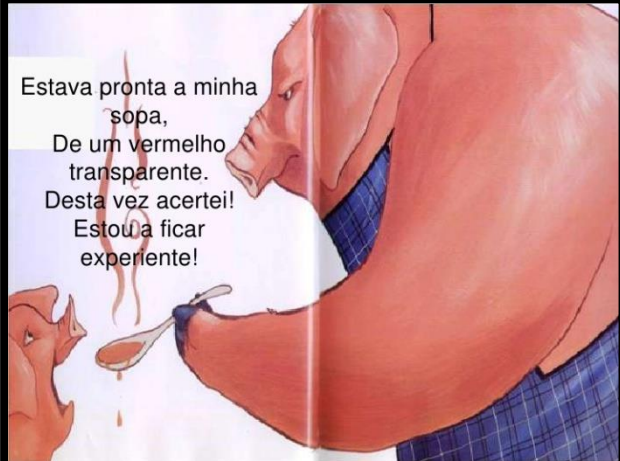
Quero sopa de  
morango!  
Que sou de gosto  
nobre.  
Não como cebola,  
couve ou alho,  
Nem coisas de  
sabor tão pobre.



O meu pai, passado  
tempo  
Finalmente disse que sim.  
Lavou os morangos,  
irritado,  
E cozinhou-os só para  
mim.



Estava pronta a minha  
sopa,  
De um vermelho  
transparente.  
Desta vez acertei!  
Estou a ficar  
experiente!



Que sabor  
horroroso!  
Pára, não  
quero mais.  
Tenho de ser  
mais  
cuidadoso...

**AAAAAARGH!!!**



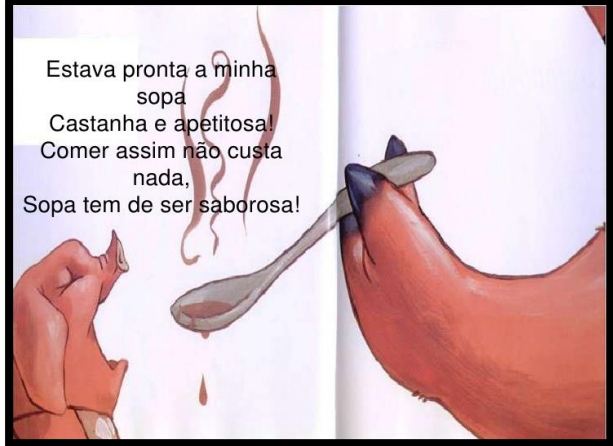
Quero sopa de chocolate,  
Não há nada que eu mais goste!  
Qual alho-francês, qual fava,  
Não desejo a ninguém tal sorte...



O meu pai, passado tempo  
Finalmente disse que sim.  
Lavou o chocolate, furioso,  
E cozinhou-o só para mim.

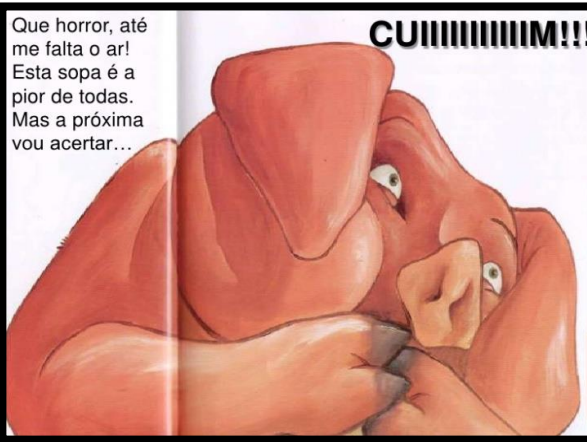


Estava pronta a minha sopa  
Castanha e apetitosa!  
Comer assim não custa nada,  
Sopa tem de ser saborosa!



Que horror, até me falta o ar!  
Esta sopa é a pior de todas.  
Mas a próxima vou acertar...

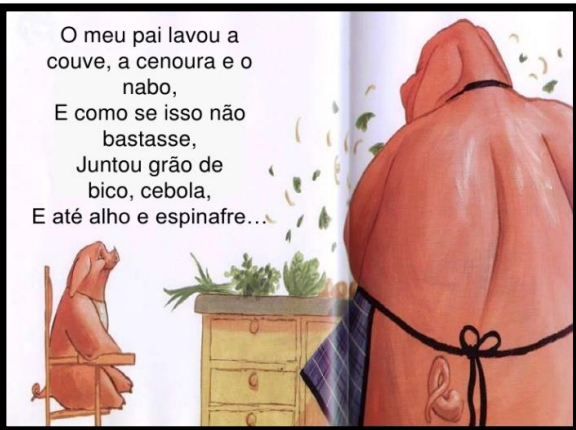
**CUUUUUUUUUUM!!!**



«Chega, estou farto!» disse o meu pai.  
«Não há pachorra para tantas asneiras.  
Faço-te sopa de hortaliça, queiras ou não queiras!»



O meu pai lavou a couve, a cenoura e o nabo,  
E como se isso não bastasse,  
Juntou grão de bico, cebola,  
E até alho e espinafre...



Estava pronta a sopa verde  
Toda verde, que triste fim!  
Como se pode gostar de sopa,  
Com tanta coisa ruim?

