

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

**Marlene Oliveira Faria**

*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

**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires**

**Telma Maria Gonçalves Queirós**

Bragança  
2012

## **Dedicatória**

Um muito obrigado  
aos meus queridos pais, Marlene e Aires  
que sempre me apoiaram.

## **Agradecimentos**

Chegada a esta etapa, não posso deixar de agradecer a todos os que fizeram parte desta minha longa caminhada que agora chega ao fim. Todos eles contribuíram, de alguma maneira, para o meu crescimento e conquistas.

Às orientadoras e professoras Cristina Mesquita-Pires e Telma Queirós pelo saber científico, tempo disponibilizado, pela paciência, pela partilha e por contribuírem para o nosso crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, e ainda por terem acreditado em mim.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Bragança que de uma maneira ou de outra fizeram parte do meu percurso académico.

As instituições onde foram realizadas as nossas práticas e pelos recursos disponibilizados.

À professora e educadora cooperantes por nos terem deixado intervir nas suas salas dando-nos toda a liberdade para trabalhar com as crianças e, ainda, pelo apoio incondicional.

Às crianças com quem tivemos a oportunidade de trabalhar, aprender e de crescer.

À Gina e ao Joel Jesus pela grande amizade, pelo grande apoio que me deram nesta fase, da minha vida, por me terem acompanhado sempre nos bons e maus momentos.

À minha família, mãe pai irmã e irmãos que me apoiaram incondicionalmente em tudo e pelas palavras de conforto e de apoio.

À família Jané, que me deram sempre força para continuar e estiveram sempre prontos para me ajudar. Obrigada pelas palavras precisas.

Ao Hilário pela paciência ao longo destes anos, pela compreensão e apoio que sempre demonstrou e por ter esperado nesta fase importante da minha vida.

Agradeço a minha afilhada Inês Sofia pelos momentos que passamos juntas pelos sorrisos e pelos abraços que me confortavam e pelas nossas brincadeiras. Peço-te desculpa pela minha ausência.

## **Resumo**

Este Relatório Final de Estágio que foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática do Ensino Supervisionada, integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como finalidade descrever/documentar o trabalho desenvolvido ao longo do estágio profissional em contexto de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico. As instituições onde foram realizadas estas práticas correspondem, respetivamente, a uma Instituição Particular de Solidariedade Social e a uma escola da rede pública, situadas no concelho de Bragança.

As experiências de aprendizagem presentes neste relatório em relação à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico sustentaram-se em princípios de atuação pedagógica, onde a criança desempenhava um papel ativo nas suas ações e na construção das suas próprias aprendizagens. Neste sentido consideramos, desde sempre, que o nosso papel enquanto educadores/professores ia mais além do que ensinar e transmitir conhecimentos. Foi nossa intenção sermos um elemento facilitador e orientador de aprendizagens que permitissem aos alunos construir os seus próprios conceitos, interiorizar valores, exteriorizar atitudes e comportamentos saudáveis. Para a construção das aprendizagens optou-se por abordar os conteúdos de uma forma integradora, ao longo de todas as atividades desenvolvidas, sublinhando a importância das dimensões pedagógicas: espaço, tempo, interações e observação, planificação e avaliação. Desta forma, procuramos criar situações de construção de uma maior autonomia de pensamento e de ações, bem como possibilitar, aos alunos, uma participação mais ativa no seu processo de aprendizagem.

Em suma, cabe à escola e a nós como parte integrante da mesma, o difícil papel de formar futuros cidadãos ativos numa sociedade em constante mudança.

**Palavras - chave:** Formação de professores; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada.

## ***Abstract***

This Final Report was elaborated under the curricular unit of Supervised Teaching Practice integrated in the Master's degree course in Preschool Education and Elementary Teaching Education. This aims to describe / document the work done over the placement in the context of preschool and 1<sup>st</sup> cycle of basic education. The institutions where these practices were carried out correspond, respectively, to an Institution for Social Solidarity and a public school, located in the municipality of Bragança. The learning experiences in this report in relation to pre-school education and 1<sup>st</sup> cycle of basic education is supported on principles of pedagogical action where the child played an active role in their actions and the construction of their own learning. In this sense always consider our role as educators / teachers went further than to teach and transmit knowledge. It was our intention to be a facilitator and advisor of learning that allow students to build their own concepts, internalize values, attitudes and externalizing behaviors. For the construction of learning we chose to address the contents in an integrated view over all activities, stressing the importance of pedagogical dimensions: space, time, interaction and observation, planning and evaluation. Thus, we create situations to promote greater autonomy of thoughts and actions as well as advance students under a more active participation in their learning process. In this sense it make part of our role as teachers and also for the school, the difficult task of educating future active citizens in a society in constant change.

**Key-Words:** Teacher training; Preschool Education; Elementary Teaching Education; supervision

## **Índice Geral**

*Dedicatória*

*Agradecimento*

*Resumo*

*Abstract*

Índice de Figuras, Quadros e Anexos .....	VII
Introdução .....	1
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1.1. Contexto onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-Escolar .....	3
1.1.1. O grupo de crianças .....	5
1.2. Contexto onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1º. Ciclo do Ensino Básico .....	5
1.2.1. O grupo de crianças .....	7
2. Experiências de aprendizagem .....	9
2.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	9
2.1.1. Dimensões educativas .....	9
2.1.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas .....	15
2.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º. Ciclo do Ensino Básico .....	41
2.2.1. Dimensões educativas .....	41
2.2.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas .....	45
3. Reflexão global .....	81
Referências bibliográficas.....	85

## Índice de Figuras, Quadros e Anexos

Figura 1 - Planta da sala .....	10
Figura 2 - Colocação das sementes nos seus copos .....	20
Figura3 - Observação da sementeira.....	21
Figura 4 - Interpretação das imagens .....	23
Figura 5 - Interpretação das imagens .....	25
Figura 6- Visualização das imagens .....	25
Figura 7- Interpretação das imagens.....	26
Figura 8- Interpretação das imagens.....	26
Figura 9- Construção com blocos lógicos “torre”.....	29
Figura 10- Construção com blocos lógicos “estrada”.....	29
Figura 11- Construção com blocos lógicos “casa”.....	29
Figura 12- Construção com blocos lógicos “palhaço de óculos”.....	30
Figura 13- Construção com blocos lógicos “barco”.....	30
Figura 14- Conjunto de peças amarelas.....	31
Figura 15- Conjunto de peças sem vértices.....	32
Figura 16- Formação de três conjuntos.....	32
Figura 17- História “ <i>Todos no sofá</i> ” .....	37
Figura 18- O último elemento deitado no sofá.....	38
Figura 19- Planta da sala.....	42
Figura 20- Realização da dobragem.....	47
Figura 21- (Dina) “A cara de uma boneca.”.....	48
Figura 22- (Carlota) “É o planeta terra, as partes amarelas é a terra e as escuras é o mar.”.....	48
Figura 23- (Manuel) “É o mar. As partes escuras é o mar poluído e as claras é onde vivem os peixes.”.....	48
Figura 24- (Nádia) “É um boneco.”.....	48
Figura 25- (Cristóvão) “É o mar todo poluído.”.....	49
Figura 26- (Teresa) “É um guarda chuva.”.....	49
Figura 27- (Teresa) “É uma chupeta.”.....	49
Figura 28- Reconto da história.....	51
Figura 29- 1ª tentativa de formação da palavra “mota”.....	52
Figura 30- Formação da palavra “mota”.....	52
Figura 31- Verificação da palavra formada.....	52
Figura 32- Apresentação da palavra à turma.....	52

Figura 33- (Duarte) “É uma garagem para os meus carros” .....	55
Figura 34- (Emanuel) “É uma casa e um menino gigante.” .....	55
Figura 35- (Tomás) “É um estacionamento circular (fazendo o gesto com o dedo)”.	56
Figura36- (Eva) “É o símbolo do Lidl.” .....	56
Figura 37- Equipa vencedora .....	59
Figura 38- Conjunto das peças com três vértices e de cor vermelha .....	59
Figura 39- Conjunto das peças azuis com quatro vértices .....	59
Figura 40- Colagem do material de desperdício .....	61
Figura 41- Colagem do material de desperdício .....	61
Figura 42- Construção do corpo humano .....	62
Figura 43- Construção do corpo humano .....	62
Figura 44- Exposição do trabalho .....	63
Figura 45- Pintura da palavra encontrada .....	64
Figura 46- Pintura da palavra encontrada .....	64
Figura 47- Construção de uma frase .....	66
Figura 48- Frases construídas por uma criança .....	66
Figura 49- Transcrição da frase para o quadro .....	67
Figura 50- Capa do livro “ <i>A que sabe a lua?</i> ” .....	71
Figura 51- Colocação do animal no cenário .....	75
Figura 52- Colocação do voto na tabela .....	76
Figura 53- Colocação do voto no pictograma .....	78
Figura 54- Registo da parte favorita da história .....	79

### **Introdução**

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) reflete parte das práticas de estágio, desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. As instituições onde foram realizadas estas práticas correspondem, respetivamente, a uma Instituição Particular de Solidariedade Social e a uma escola da rede pública.

Esta experiência pedagógica possibilitou e favoreceu, uma apropriação mais adequada da atividade profissional docente, ajudando-nos a interligar de forma mais aprofundada a teoria e a prática. Mais ainda, possibilitou-nos colocar em prática o que aprendemos ao longo do nosso percurso académico, dando-nos, também, a hipótese de desenvolver ações significativas no nosso processo de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo que nos permitiu vivenciar, experimentar e refletir sobre as nossas práticas.

Esta aprendizagem realizou-se através do contacto com as crianças, com a realidade da sala de aula e com os professores/educadores, elementos cruciais em toda e qualquer ação educativa. Neste sentido, durante esta etapa de formação procuramos assumir uma atitude que valorizasse a criança, em todo o processo de aprendizagem. Tendo em conta que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida”(Silva et al., 1997, p.17) tentamos criar situações educativas que fossem ao encontro dos interesses, necessidades e características das crianças, com o objetivo de criar interações positivas e ricas em aprendizagem.

No 1.º CEB procuramos dar continuidade à educação pré-escolar, de modo a não esvaziar a criança dos seus conhecimentos prévios. Apesar de nesta fase já existir um programa com conteúdos muito delimitados, tentamos articulá-los, planificando atividades que promovessem experiências de aprendizagens significativas.

Após esta pequena abordagem sobre os princípios pedagógicos, apresentaremos a estrutura do relatório.

Este encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro inicia-se com uma contextualização das instituições, onde foram realizadas as práticas pedagógicas (educação pré-escolar – grupo dos 3 anos de idade e 1ºCEB – 1º ano de escolaridade). Neste capítulo caracterizamos, também, os dois grupos de crianças com quem realizámos a nossa prática pedagógica.

No segundo capítulo são caracterizadas as salas, as dimensões pedagógicas e descritas e refletidas as experiências de aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos.

O terceiro e último capítulo faz referência à reflexão global de todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio. A reflexão, sobre a ação desenvolvida permitiu-nos analisar as situações de aprendizagens que foram significativas para as crianças, se as intervenções foram oportunas e justas, se proporcionamos um ambiente adequado, onde as crianças pudessem expressar as suas ideias, pensamentos e emoções e se conseguimos gerir da melhor forma situações de conflito e entender o porquê destas acontecerem. Consideramos que refletir é um ponto de partida, para melhorarmos o nosso desempenho, como educadores/professores. Neste capítulo, tentamos dar esse passo, que nos fez crescer como pessoas e como futuros educadores/professores.

## **1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

Existem uma série de fatores que devem ser considerados para promover uma ação educativa de qualidade, fatores estes de que o educador/professor deverá ter conhecimento, nomeadamente, o meio envolvente, a instituição e as condições que a mesma oferece, bem como, a sala e o grupo com o qual será desenvolvida a intervenção pedagógica.

A pertinência do conhecimento destes fatores prende-se, essencialmente, com o facto de estes possibilitarem a dinamização de ações pedagógicas integrando todos os agentes da ação educativa, proporcionando aprendizagens contextualizadas e significativas.

Salienta-se, ainda, que o conhecimento das características e necessidades das crianças permite ao educador/professor desenvolver uma prática adequada ao contexto da sua sala.

Neste sentido, no ponto que segue serão dados a conhecer, de uma forma sucinta, os contextos onde foi desenvolvido o estágio, procedendo-se ainda à caracterização dos grupos de crianças com quem se desenvolveu toda a ação educativa.

### **1.1. Contexto onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-Escolar**

O jardim-de-infância onde foi realizada a nossa prática pedagógica é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à Santa Casa da Misericórdia. Localiza-se num bairro residencial e tem nas suas proximidades várias estruturas do setor de serviço e comércio integradas na zona industrial da cidade.

Abrange as valências de creche e de educação pré-escolar e é financiada pela parceria existente entre o Ministério da Segurança Social e Ministério da Educação e, ainda pelos subsídios obtidos das mensalidades dos utentes.

O edifício do jardim-de-infância tem uma estrutura organizada em três pisos: a cave, o rés-do-chão e o primeiro andar. A cave é constituída por duas arrecadações, uma casa de banho e uma sala ampla destinada às reuniões da equipa pedagógica e também é utilizada como espaço de lazer destinado às crianças de 5 anos. A sua iluminação natural é insuficiente, já que recolhe luz apenas por umas pequenas janelas. O acesso à mesma é também deficitário devido à sua configuração estreita em caracol.

No piso do rés-do-chão, existe um *hall* de entrada. É um espaço amplo e bem estruturado, onde é feito o acolhimento aos pais, permitindo um bom nível de interação com o pessoal técnico, sem perturbar o funcionamento dos espaços educativos ali presentes. Ainda no mesmo piso existe um gabinete, destinado ao trabalho individual ou em grupo por parte da coordenadora e/ou das educadoras da instituição. Neste espaço desenvolvem-se atividades de administração e gestão da instituição. Encontram-se, também, neste piso, três salas de creche que estão equipadas com equipamentos apropriados; o refeitório e casas de banho, com tamanho adequado às crianças. O acesso ao primeiro piso é realizado através de umas escadas que apresenta um corrimão, onde as crianças, quando sobem ou descem, se podem apoiar.

No primeiro piso encontram-se as três salas de educação pré-escolar: a sala dos três, a sala dos quatro e a sala dos cinco anos. Este andar possui instalações sanitárias com equipamentos apropriados às crianças e um salão polivalente onde é feito o acolhimento das crianças, a sessão de expressão físico-motora, diversas atividades educacionais e é, ainda, um espaço de repouso. É uma área ampla, bem iluminada e apetrechada com equipamentos necessários à atividade de expressão físico-motora. É também neste espaço que se realizam as festas da instituição.

O estabelecimento conta com um espaço exterior amplo, muito favorável às atividades ao ar livre e às brincadeiras das crianças. Está equipado com um parque infantil, com mobiliário lúdico, composto por duas molas (cavalinhos), uma casa com uma mesa e dois bancos, um escorrega e ainda uma estrutura rotativa. Todo este equipamento é adequado às crianças. É de salientar que o parque está circundado por redes para uma maior proteção. No entanto, as mesmas apresentam irregularidades pois numa secção da rede é possível a passagem para o exterior, devido à sua altura.

O acesso à instituição é feito através de duas entradas localizadas na parte da frente e na parte lateral da mesma. Estas contam com escadas e rampa.

A equipa pedagógica desta instituição é constituída por seis educadoras, sendo uma delas especializada na área de Necessidades Educativas Especiais. Uma das educadoras assume, cumulativamente, funções como coordenadora do centro. A instituição conta ainda com três docentes especializados que dinamizam as atividades extracurriculares.

O pessoal não docente é composto por doze funcionários, com funções de assistentes operacionais, que prestam apoio às salas, às crianças no refeitório e fazem também as limpezas da instituição. As suas habilitações académicas variam entre o 1º

ciclo e o ensino secundário. Nenhuma possui curso especializado para as funções que ocupa, tendo entre dez a vinte anos de serviço.

### **1.1.1. O grupo de crianças**

O grupo, com o qual desenvolvemos o estágio, era composto por vinte e duas crianças, das quais treze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, encontrando-se na faixa etária dos 3 anos de idade. Deste grupo, apenas duas crianças ingressaram pela primeira vez na instituição. É de salientar que, nenhuma tem acompanhamento adicional por ter necessidades educativas especiais (NEE). No entanto, observamos que uma das crianças revelava dificuldades em comunicar com os colegas e com a equipa pedagógica. Esta criança é oriunda de uma família cuja mãe é muda e a criança só comunica verbalmente com o pai.

Quase todas as crianças vivem com ambos os progenitores, à exceção de uma criança que provém de um agregado familiar monoparental. Dezassete destas crianças são filhos únicos e cinco têm mais um irmão. Destes últimos, quatro têm um irmão mais novo e apenas um tem um irmão mais velho.

Na sua maioria, os pais têm empregos estáveis, enquadrados maioritariamente na categoria de serviços e comércio. No entanto, existe uma criança cuja mãe se encontrava em situação de desemprego.

### **1.2. Contexto onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1º. Ciclo do Ensino Básico**

A PES em contexto 1º CEB foi desenvolvida numa instituição pública localizada numa zona socialmente desfavorecida. Esta encontra-se inserida numa zona urbana de Bragança, observando-se nas suas imediações várias instituições sociais e educativas, sendo estas: o quartel dos bombeiros, a escola EB2,3, o Instituto Superior de Línguas e Administração (ISLA) e a Guarda Nacional Republicana (GNR).

No que diz respeito ao recinto escolar, este dispõe de uma área bastante ampla, onde se localizam as infraestruturas que servem de apoio a toda a ação lúdica, educativa e pedagógica que se desenrola nesta instituição. O acesso à escola é feito através de duas entradas na parte lateral da mesma.

O espaço exterior, devidamente protegido por gradeamento, é passível de se considerar como favorável às atividades ao ar livre, devido à sua amplitude, dispondo de um parque infantil composto por um escorrega, dois baloiços e uma estrutura que as crianças utilizam para realizar outros movimentos, como sejam, subir e descer. O

restante espaço contribui para a realização de outras atividades livres. É um espaço considerado, por excelência, como socializador e promotor da interação entre as várias crianças, uma vez que é aqui que estas passam os intervalos, períodos em que experimentam, exploram e realizam as suas brincadeiras com os pares.

Relativamente ao espaço interior, este é constituído por dois pisos: o rés-do-chão e o primeiro andar.

O acesso ao rés-do-chão é realizado através de um *hall* de entrada onde, regra geral, os pais entregam e esperam pelos seus filhos no horário de entrada e saída. Este piso possui uma área de ensino que contempla duas salas (1º e 3º anos), um gabinete geralmente tido como local de reflexão de assuntos escolares por parte dos professores, um corredor onde se encontram expostos trabalhos escolares, um salão polivalente, uma biblioteca, três instalações sanitárias (duas para as crianças e uma para os professores) e uma arrecadação.

A comunicação com o primeiro piso é feita através de um conjunto de escadas, que acedem diretamente a uma sala ampla, onde se encontram duas instalações sanitárias para crianças, uma arrecadação e uma pequena sala improvisada com duas mesas e um computador. Esta sala permite aceder a uma área de ensino constituída por duas salas (2º e 4º anos).

De sublinhar que esta instituição se encontra devidamente equipada a nível tecnológico, dispondo ainda de material audiovisual e didático, auxiliador da ação educativa da Equipa Pedagógica.

Esta equipa é constituída por três professores titulares que têm à sua responsabilidade cinquenta e oito crianças com idades compreendidas entre os cinco e os onze anos de idade, distribuídas por três turmas distintas: uma de 1º ano, uma de 3º ano e uma outra composta por dois níveis de ensino, 2º e 4º anos. A instituição integra ainda professores responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) nomeadamente, um professor de Educação Física, um professor de Expressão Musical e um professor de Inglês. Para além destes existem, ainda, cinco professores sem turma que auxiliam os professores titulares, dois destes trabalham com a turma de segundo ano, bem como uma professora de Ensino Especial que assegura o apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais, três vezes por semana.

Do pessoal não docente, fazem parte três funcionários que exercem as suas funções de uma forma integrada e participada, nas diferentes dimensões do contexto e da comunidade onde estão inseridos.

### **1.2.1. O grupo de crianças**

O grupo de crianças, com o qual desenvolvemos a ação educativa, encontrava-se no 1º ano de escolaridade, era composto por dezassete alunos: sete rapazes e dez raparigas com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Alguns alunos frequentaram o jardim-de-infância, sendo a maior parte, oriundo do Jardim de Infância da Estação.

No total, nove são filhos únicos e os restantes possuem um ou dois irmãos, vivendo na sua maioria com os pais, exceto uma criança, cuja ausência do pai é explicada pelo facto de ser emigrante. São crianças provenientes da classe média e da classe média-baixa, cujas profissões dos pais se situam, em geral, na categoria de serviços e comércio. Desta forma, algumas destas crianças provêm de famílias com situações socioeconómicas complexas, sendo que, por este motivo, a maioria das mesmas beneficiam da ação social escolar. O lanche é oferecido pela Câmara Municipal de Bragança aos alunos economicamente carenciados, sendo que estes alunos têm também direito ao almoço na cantina da escola EB 2,3 Paulo Quintela, juntamente com outras crianças do grupo. Existem, porém, crianças que almoçam em casa.

É um grupo heterogéneo a nível cognitivo, psico-afetivo e cultural que, por sua vez, se reflete em diferentes modos de saber, de ser e de estar. Algumas destas crianças apresentavam dificuldades mais acentuadas na língua portuguesa, nomeadamente ao nível da leitura, como por exemplo: dificuldade na identificação dos sons da palavra e no estabelecimento das correspondências som/letra; no reconhecimento das diferentes formas gráficas porque uma letra pode ser representada (maiúscula, minúscula, manuscrita e impressa) e na localização de palavras em diferentes contextos e suportes. Constatamos, a título de exemplo, que os alunos respeitavam a direcionalidade da escrita; utilizavam a linha de base como suporte de escrita; copiavam textos de modo legível e sem erros; declamavam poemas memorizados e utilizavam vocabulário adequado ao tema e à situação.

Relativamente à área da matemática, alguns apresentavam pequenas dificuldades nas contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos e na representação de números na reta numérica. No entanto, de modo geral, observamos que a maioria utilizava corretamente a simbologia  $>$ ,  $<$  e  $=$ ; sabia compor e decompor números envolvidos; lia e representava os números sem grandes dificuldades e utilizava corretamente os sinais  $+$  e  $-$  na representação horizontal do cálculo.

Os alunos referenciados com maiores dificuldades necessitavam constantemente de um apoio individualizado para realizar as tarefas escolares, uma vez que para além

das dificuldades de aprendizagem manifestadas, também revelavam pouca concentração e autonomia.

De sublinhar, que citamos apenas alguns exemplos mais significativos e visíveis do nível da aquisição das aprendizagens, sendo que outras existem noutros domínios.

## **2. Experiências de aprendizagem**

Neste capítulo iremos descrever, caracterizar e refletir sobre a nossa prática de ensino supervisionada desenvolvida em contexto de educação pré-escolar e 1º CEB.

Primeiramente serão analisadas as dimensões pedagógicas, o espaço, as interações, as rotinas, a observação, planificação e a avaliação. Posteriormente serão apresentadas as experiências de aprendizagem que refletem o trabalho realizado na PES. Neste âmbito descrevem-se e interpretam-se as atividades desenvolvidas que apoiaram as crianças, na construção de saberes nas diferentes áreas de conteúdo.

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

#### **2.1.1. Dimensões educativas**

No decorrer do processo educativo há que considerar aspetos determinantes que o influenciam e o determinam. Como refere Silva et al. (1997), “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (p. 25). Neste sentido apresentam-se o espaço, as interações, as rotinas, a observação, a planificação e a avaliação como as dimensões educativas que fundamentam toda a ação pedagógica.

O desenvolvimento da aprendizagem depende da dinâmica do espaço, da organização da rotina e do modo como decorrem as interações. Por sua vez, a observação, a planificação e a avaliação apresentam-se como suporte da ação educativa, visto que todo o seu processo tem subjacente estas dimensões e procuram adequar a ação às necessidades das crianças.

Seguindo esta ordem de ideias, será abaixo descrito, em cada uma das dimensões, aspetos relevantes observados ao longo de toda intervenção pedagógica e que contribuíram para o procedimento desta.

#### **Organização do Espaço**

O espaço deverá estar organizado de acordo com as necessidades das crianças para que, desta forma, seja possível facultar ambientes propícios à construção de aprendizagens. Torna-se de extrema relevância proporcionar um ambiente estimulante, motivador e aberto que desenvolva nas crianças o desejo de explorar, experimentar, procurando que sejam estas a decidir onde atuar, o que fazer e com que materiais, contribuindo, assim, para a participação ativa no seu processo de desenvolvimento.

Pois, “o espaço na educação constitui-se como uma *estrutura de oportunidades*. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas.” (Zabalza, 1987, p. 120).

### Sala dos 3 anos

A sala dos 3 anos encontra-se no primeiro piso da instituição e está organizada por diversos espaços, como podemos observar na fig. 1 abaixo apresentada.

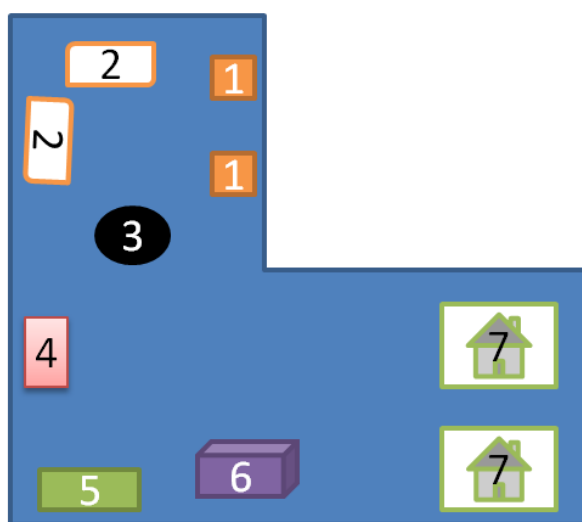


Fig. 1 – Planta da sala

Legenda da sala

- 1- Mesas quadrangulares
- 2- Área da biblioteca
- 3- Mesa redonda
- 4- Área da expressão plástica
- 5- Porta de entrada
- 6- Área das construções
- 7- Área do faz de conta

A sala não apresentava condições suficientes para acolher um grande número de crianças, pois estava condicionada por um espaço físico muito restrito. Tal facto foi verificado, aquando da realização de algumas atividades, uma vez que foi necessário recorrer ao salão polivalente. Este era um espaço mais amplo que facilitava a execução das atividades permitindo uma maior visibilidade das mesmas por parte das crianças. A dimensão da sala condicionou, igualmente, alguns momentos da rotina, inclusive o tempo de acolhimento que teve de se proceder fora desta, uma vez que o espaço não apresentava as condições necessárias ao desenvolvimento desta ação. Para alterar esta situação, poder-se-iam reorganizar alguns elementos que compunham a sala, de modo a obter-se uma área mais espaçosa. Pois como referem Oliveira-Formosinho e Andrade, (2011)

as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (p.12).

O espaço físico da sala de atividades apresentava-se ladeado por vidraças, o que produzia uma boa luminosidade natural. Também possuía aquecimento central o que, em épocas mais frias, oferecia conforto e bem-estar a quem o utilizava.

É perceptível uma divisão e organização da respetiva sala, em quatro áreas de atividade diferenciadas. Estas encontravam-se ordenadas segundo as atividades que lá se realizavam, nomeadamente: a área da biblioteca/leitura; a área da expressão plástica; a área dos jogos/construções e área do faz de conta. Estas áreas, apesar de importantes, não eram suficientes para proporcionar às crianças um ambiente rico e estimulante, onde pudessem vivenciar experiências significativas. Neste sentido, consideramos importante que a sala oferecesse diversos espaços para a operacionalização de diferentes atividades, levando as crianças a ter uma maior liberdade de decisão, até porque “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 165).

Cada uma das áreas estabelecidas estava equipada com diversos materiais que estimulavam as crianças, tornando-as convidativas ao seu uso. Contudo, alguns materiais já se encontravam danificados, devido ao seu uso frequente.

Seguidamente, iremos proceder à caracterização das diversas áreas que compunham a sala dos 3 anos.

#### *Área dos jogos/construções*

A área dos jogos e construções era um espaço aberto, onde as crianças podiam dar largas à sua imaginação e fazer as suas construções com o material disponibilizado. Esta área era delimitada por um tapete onde se encontravam disponíveis alguns materiais manipuláveis, tais como puzzles, jogos de encaixe e dominós. Além destes, incluía duas caixas de Legos (madeira e plástico) e uma garagem com vários carros. Também possuía uma estante para arrumação dos materiais.

Esta área era a mais procurada pelas crianças, ainda que se tenha observado uma maior predominância por parte das crianças do sexo masculino.

#### *Área da expressão plástica*

Na área da expressão plástica privilegiava-se a manipulação de materiais, o trabalho com diferentes técnicas de artes plásticas, mas também o desenvolvimento da imaginação. Apresentava uma estante com várias prateleiras, onde se encontravam lápis

de cor, lápis de cera, marcadores, papel e outros materiais de expressão plástica. Além disso, existia uma caixa para colocar os trabalhos das crianças.

#### *Área do faz-de-conta*

A área do faz-de-conta era a mais ampla da sala, constituindo o espaço de preferência das crianças do sexo feminino. Esta permitia que as crianças trabalhassem em conjunto, proporcionando o desempenho de papéis sociais, uma vez que elas podem assumir diferentes papéis e exteriorizar as suas vivências. Esta área era formada pela cozinha e pelo quarto de dormir. Na cozinha existiam dois armários com prateleiras e uma mesa com duas cadeiras. Todo o material era de madeira e ajustado ao tamanho das crianças.

Além disso, estava apetrechada com diversos materiais, tais como utensílios de cozinha, caixa registadora e outros que contextualizam diversas situações do quotidiano.

#### *Área da biblioteca/leitura*

A área da Biblioteca dispunha de materiais com vista à promoção do gosto pela leitura, uma vez que era uma área utilizada para exploração e leitura de histórias, quer por orientação do adulto, quer pela procura espontânea das crianças. Era composta por um sofá e duas estantes onde estavam expostos vários livros. As estantes encontravam-se ao nível das crianças para que as pudessem utilizar.

Segundo Hohmann e Weikart (2009) “objectos e materiais que motivam as crianças são essenciais para uma aprendizagem activa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (p. 162). Desta forma, é necessário ter em atenção a organização das diferentes áreas/espço e enriquecê-las e apetrechá-las com elementos que sejam estimulantes e apelativos para as crianças, contribuindo para a qualidade do ambiente educativo, para o desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e cooperação entre as crianças. Como referem Silva et al. (1997) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”( p. 37).

#### **Rotina Diária**

As rotinas são importantes nos contextos da educação pré-escolar. São referências que estruturam toda a atividade que irá ser desenvolvida com o grupo. Esta dimensão

tem um papel fundamental, na medida em que é através dela que as crianças conseguem adquirir noções temporais, tais como a hora de comer, de brincar, descansar.

Já no que diz respeito ao nosso trabalho, as rotinas desempenharam igualmente um papel essencial na orientação da nossa atividade, ainda que de caráter flexível. Concordamos, assim, com a ideia de Hohmann e Weikart (2009) quando referem que, as rotinas são, como capítulos, o guião da vida diária de uma *turma* que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções (p. 174).

A rotina diária da sala dos três anos iniciava-se com o acolhimento, no qual a educadora mantinha um diálogo com o grupo, apresentava e comentava a temática das atividades planeadas para o dia. Seguidamente, as crianças realizavam essas atividades e quando as terminavam, escolhiam a área em que queriam trabalhar.

Chegada a hora do almoço, as crianças eram encaminhadas para o refeitório. Neste espaço, para além de desfrutarem da sua refeição, observava-se uma grande interação com os colegas de outras salas, proporcionando o convívio entre todos.

Terminado esse período, as crianças dirigiam-se às instalações sanitárias para efetuarem a sua higiene e, em seguida, deslocavam-se ao salão polivalente para o tempo de descanso.

Já no turno da tarde, continuavam com os trabalhos inacabados no período da manhã e quando os terminavam davam início a novas tarefas. De seguida, era-lhes fornecido o lanche e após terminarem, as crianças eram encaminhadas para o salão polivalente, a fim de visualizar um vídeo, caso o tempo não permitisse uma saída para o exterior, enquanto aguardavam a chegada dos encarregados de educação.

### **Interações**

Todo o ambiente criado na sala e no espaço educativo tem um papel fulcral no comportamento e nas atitudes da criança. É importante que o ambiente seja propício ao desenvolvimento de interações positivas entre o próprio grupo e deste com o adulto. Deste modo, no decorrer da prática educativa, procuramos conhecer/ perceber a realidade da criança, para que posteriormente seja capaz de adaptar as suas estratégias face às vivências e experiências da criança.

Neste sentido, procuramos ser um elemento apoiante das conversas e brincadeiras das crianças. Para tal, fazíamos uma observação atenta e diária das suas ações e colocávamos questões face aos problemas que iam surgindo, pois consideramos que “os adultos apoiam as intervenções com encorajamento e de acordo com uma abordagem de

resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.7). A relação adulto/criança era de respeito, de afetividade, de diálogo e de cooperação. A educadora participava nas atividades das crianças, incentivando-as a expressarem-se oralmente diante de todo o grupo, dando um papel ativo na sua ação. Para criar um clima de cooperação e interajuda, foram desenvolvidos diversos momentos de grande e pequeno grupo.

As interações do grupo na realização das atividades possibilitou-lhe conhecer outras opiniões. É de referir quanto aos pequenos grupos, foram formados sempre três grupos para que todas as crianças pudessem participar na atividade proposta.

Estas interações privilegiam “a promoção do bem-estar na criança, da sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstrando também capacidade de se envolver efetivamente com elas”(Mesquita-Pires, 2007, p. 179) favorecendo, desta forma, um ambiente de segurança para as crianças.

### **Observação, Planificação e Avaliação**

Para estimular o desenvolvimento global das crianças é importante saber como cada uma se manifesta, quais as suas características, capacidades e dificuldades, pois, só assim, se poderá saber como intervir de modo mais adequado, quer em situações normais, quer em situações de carência. Como é assinalado nas OCEPE,

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Silva et al.,1997, p. 25).

Para além disso a observação serve ainda de suporte para as intervenções, dado que através dela podemos compreender que em diferentes contextos, existem diferentes formas de agir e de lidar com as crianças. A observação realizada permitiu-nos conhecer as necessidades e os interesses de cada uma, para que desta forma pudéssemos planear atividades que fossem ao encontro dessas necessidades e interesses.

Quando as crianças escolhem a área onde irão realizar a sua atividade já estão a planificar e, quando o fazem, “começam com a intenção pessoal, um objectivo, um propósito” (Hohmann & weikart, 2009, p. 249). Por isso, é necessário organizar o espaço para que a sua execução seja um sucesso, daí a importância de todo o material estar ao seu alcance para que possam colocar em prática o que planearam.

A planificação era realizada semanalmente, tendo em consideração o projeto curricular de grupo bem como as necessidades que iam emergindo. Esta apresentava uma intencionalidade, que pretendia garantir ao grupo um contacto com a cultura e com materiais, para que pudessem aprender durante a ação educativa. A planificação era flexível e transversal e apresentava competências essenciais para o seu desenvolvimento. A planificação era um meio de auxílio para a realização da nossa prática “e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório”(Mesquita-Pires, 2007, p. 178).

A avaliação é baseada na observação e na planificação, através das atividades realizadas pelas crianças, das suas interações e diálogos pois acreditamos que “a sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Silva et al., 1997, p. 27). A avaliação no jardim-de-infância onde a ação educativa foi desenvolvida baseava-se na leitura e análise dos registos diários que efetuávamos sobre as atividades realizadas pelas crianças. Estes registos permitiam-nos verificar as interações que se estabeleciam com as crianças e o seu nível de envolvimento, a partir dos comentários feitos pelas mesmas. Através da avaliação era ainda possível fazer uma reflexão sobre a prática, adequando as atividades às necessidades das crianças ao mesmo tempo que se respeitava o seu nível de desenvolvimento, apoiando-as nas suas aprendizagens.

Será com base nesta reflexão que passamos a descrever algumas das experiências de aprendizagem, com um caráter integrador e que pensamos que evidenciam a ação das crianças e o papel do educador.

### **2.1.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas**

As experiências de aprendizagem a seguir apresentadas são algumas das vivências que decorreram ao longo de dez semanas de intervenção pedagógica. Serão descritas, fundamentadas e refletidas as seguintes experiências de aprendizagem: “A sementeira”; “Construção de frases através de imagens”; “Construções com blocos lógicos” e, por fim, “Todos no sofá”, que foram realizadas a partir de temáticas que incidiram no âmbito do domínio da matemática (sentido de número, seriação e classificação); da literacia emergente (consciência fonológica); área do conhecimento do mundo (os animais, as sementes, as transformações e as suas características) e, na área da formação pessoal e social (interação, cooperação e relação com os pares).

A descrição destas atividades basear-se-á numa reflexão sobre o seu desenvolvimento e das observações recolhidas ao longo dos processos de ação. Será abordada igualmente a forma como as crianças trabalharam e como construíram as suas aprendizagens. Será feita também uma pequena reflexão acerca de alguns aspetos que poderiam ter sido abordados de outras formas, bem como de alguns elementos que influenciaram o decorrer das tarefas.

Para fundamentar as intenções educativas estabelecidas para as atividades, foram utilizadas referências como as *Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar* (Silva et al., 1997) [OCEPE] e as brochuras editadas pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Martins et al., 2009; Mata, 2008; Castro & Rodrigues, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Godinho & Brito, 2010; Mendes & Delgado, 2008; Martins et al., 2007).

Na instituição pré-escolar seguia-se um projeto curricular por temas que eram tratados ao longo do ano. Procuramos que as crianças pudessem participar ativamente e que as mesmas se envolvessem na construção das suas próprias aprendizagens.

### **Experiência de aprendizagem 1 “ A sementeira”**

Todas as aprendizagens, para serem realmente significativas para as crianças, devem ter alguma conexão ou utilidade prática, devem ser familiares ao quotidiano ou ao que as crianças assistem na sua vida. Desta forma, tentamos enquadrar esta atividade com algumas práticas diárias e com a época sazonal a que se assistia, a primavera.

Paralelamente às atividades desenvolvidas, centradas no tema da primavera, foram trabalhados outros aspetos transversais a todos os domínios. Com estas atividades pretendíamos trabalhar a comunicação e expressão oral, através de uma história da autoria de Maria Lourdes Soares e Natalina Córias, (2010), *A flor do coração*; a consciência fonológica, por meio da divisão silábica e, por fim, o conhecimento das etapas do crescimento de uma planta. Através desta última atividade, facultamos às crianças diversas oportunidades em que as mesmas puderam experimentar, explorar e observar determinados processos e, desta forma, estabelecer um “primeiro” contato com as ciências. Tentamos, ainda, desenvolver com as crianças alguns aspetos da formação pessoal e social, tais como: respeitar o colega e a sua vez de intervir; sensibilizar para atitudes de respeito e cuidado pela natureza e, em especial, pelas plantas.

Como referimos anteriormente, nesta semana estava a ser tratado o tema da primavera e através de uma conversa informal com as crianças, surgiu a ideia de

realizarmos uma experiência de aprendizagem que trabalhasse as sementes. Para tal elaborámos diversas atividades que fossem ao encontro dessa temática.

Primeiramente mostramos o livro: “*A flor do coração*”, mas antes de falarmos do seu conteúdo, pedimos às crianças para observar os elementos paratextuais. Estas observaram a capa, comentaram o que viam, as cores utilizadas, folhearam o livro.

Seguidamente iniciamos a leitura da história, tendo a preocupação de a ler com expressividade e entoação, com vista a dar-lhe alguma vivacidade. Durante a leitura foram mostradas imagens da história. Estas ilustrações eram apelativas e captavam a atenção das crianças que comentavam: “*Que lindo*”, “*Ah!*”. Este tipo de comentário foi ouvido durante toda a leitura da história. Posteriormente realizamos a exploração da história, através de um pequeno diálogo com o grupo pois, consideramos que

ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de ‘aindaime’, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandido os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante” (Sim-Sim, Silva & Nunes., 2008, p.11).

Seguidamente, questionamos as crianças sobre o que tinham acabado de ouvir e, nesse momento, as crianças falaram um pouco sobre o conteúdo da história, evidenciando um maior interesse em visualizar as imagens que tinham sido apresentadas. Assim, sendo, apercebemo-nos que talvez teria sido uma melhor estratégia mostrar apenas as ilustrações e a partir delas contar a história, levando as crianças a relatar os acontecimentos, seguindo o texto icónico.

Após o diálogo com as crianças, trabalhamos a segmentação de palavras encontradas ao longo da história. Pretendíamos com isto que as crianças trabalhassem a consciência fonológica, através da divisão silábica. Tratando-se de um primeiro contacto com esta competência achamos pertinente despende de algum tempo para que a compreendessem um pouco melhor, pois é através da consciência fonológica que as crianças adquirem as bases para aprenderem o código alfabético (Freitas, Alves & Costa., 2007).

Como a sala não apresentava o espaço adequado para o desenrolar desta atividade, optamos por realizá-la no salão polivalente, visto que este era mais apropriado para este tipo de atividade.

Uma vez neste espaço, colocamos algumas imagens com a respetiva legenda na parede para que as crianças as pudessem observar. E, numa primeira fase, relataram o

que estava ilustrado referindo as cores, os objetos e a sua relação com os momentos da história.

Após a sua exploração, as ilustrações foram retiradas da parede e colocadas no chão, viradas ao contrário. No seu lugar, na parede, colocamos cartões com traços, em que cada cartão representava um número. De seguida, as crianças escolhiam um cartão do chão e apresentavam-no aos colegas, explicando o que lá estava representado. Todos fizeram a divisão silábica das palavras com batimentos, após uma breve exemplificação por parte da educadora. Posteriormente, as crianças tinham que associar o número de sílabas da palavra ao cartão com os traços correspondentes, colocando-os lado a lado.

A primeira criança a ver a imagem mostrou-se muito contente e, ao mostrá-la aos colegas, disse muito entusiasmada: *é o coração*.

*Educadora: Co ra ção". As crianças repetiram.*

*Todos: Co ra ção.*

*Educadora: Vamos fazer de novo, mas agora com palmas.*

*Todos: Co ra ção.*

No que diz respeito à divisão silábica, as crianças não demonstraram dificuldades em dividir, oralmente, as palavras em sílabas. Contudo, quando lhes pedimos para acompanharem com palmas, não conseguiam coordenar o batimento com as sílabas. Como revelaram dificuldade neste exercício, tentamos explicar, de uma forma mais simples, o que pretendíamos. Realizamos novamente o exercício com a mesma imagem mas os batimentos continuaram a sair fora do esperado. Repetimos, algumas vezes, para que as crianças experimentassem o processo.

*Educadora: Co ra ção (batendo palmas para cada som). Quantas palmas foram dadas enquanto era dita a palavra (repetiu novamente) Co ra ção?*

*Alguns meninos: Três*

*Educadora: Vamos fazer todos de novo.*

Quando questionamos a criança em que cartão deveria ser colocada aquela imagem, esta respondeu corretamente que era no cartão de três traços, pois *batemos três palmas*. A criança deslocou-se e começou a contar até chegar ao cartão com três traços e colocou a imagem.

Na segunda imagem não foi muito diferente da primeira, as crianças voltaram a errar no batimento (correspondência do número de sílabas ao número de batimentos) mas devido à insistência na exemplificação conseguiram executar corretamente. É compreensível a dificuldade da criança na divisão silábica desta palavra "flor" pois sem um treino extenso da consciência fonológica, a mesma não a conseguiria fazer a divisão silábica devido à sua complexidade (som fl). Concluímos que esta palavra não deveria constar dos cartões, pelas razões acima apresentadas.

Nas restantes imagens, as crianças já conseguiram fazer a divisão silábica sem antes exemplificarmos. Apesar das dificuldades iniciais, demonstraram interesse na realização desta atividade. Constatamos que o batimento de palmas foi algo apreciado e que gostavam de as contar, referindo o número de batimentos.

Esta atividade da divisão silábica, não decorreu de forma tão fluente, pois inicialmente as crianças sentiram algumas dificuldades em compreender que as palmas tinham de acompanhar a divisão da palavra em questão. Não foi nossa intenção apontar o que as crianças não sabiam fazer ou que o estavam a fazer de forma errada, pois queríamos evitar que se sentissem retraídas.

Refletindo sobre o que foi planeado, concluímos que a atividade não foi a mais adequada à faixa etária das crianças e tivemos a plena consciência, que apesar de tudo, elas agiram sempre de forma participativa, procurando dar resposta às solicitações do adulto. Compreendemos, no entanto que esta atividade era demasiado complexa para as crianças de três anos.

A atividade seguinte, igualmente relacionada com a época primaveril, foi uma experiência com sementes. As crianças mostraram interesse e desejo em a realizar pois, através das conversas que tínhamos com elas, apercebemo-nos que era um assunto ao qual as crianças dedicavam muitos diálogos. Consideramos pertinente realizar esta atividade, uma vez que as crianças gostam muito de experimentar, tocar e sentir a natureza nas suas mãos “como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior” (Martins et al., 2007, p.38).

Todas as crianças estiveram envolvidas nessa experiência, cuja intencionalidade era que elas explorassem e manipulassem materiais diferentes, com cheiros e texturas distintos e que começassem a aperceber-se do ciclo de crescimento da planta. Também era nossa intenção sensibilizar as crianças para atitudes de responsabilidade, respeito e cuidado pelo ambiente e demais constituintes.

Numa primeira fase, foram mostradas as sementes de trigo às crianças que desde logo ficaram curiosas e questionaram-nos sobre o seu propósito. Após mencionarmos que eram sementes de trigo, perguntamos às crianças se conheciam aquela semente. E apenas uma criança respondeu que às vezes via a avó a deitar *coisinhas* daquelas no terreno que tinha. Partindo da afirmação da criança, iniciamos um diálogo acerca das características das sementes e do nome daquela semente e para que serviria. Neste momento, as crianças ficaram atentas à explicação, permanecendo sentadas nas cadeiras com expressões de curiosidade. Nesta fase existia apenas um único grupo, mas para a

realização da experiência, tivemos necessidade de dividi-lo em três: um grupo ficaria a realizar jogos livres nas áreas; outro, nas mesas, a realizar trabalhos diversos e o terceiro grupo realizaria a experiência.

Inicialmente foi disposto na mesa o material necessário: sacos pretos (para limpeza da área de trabalho), copos (com etiquetas a identificar a criança responsável pela semente), terra, água e sementes. Começamos por explicar o que iríamos realizar, nomeando todos os materiais que seriam necessários e só depois começamos efetivamente a atividade.

Cada criança deitou terra no seu copo, seguindo as nossas orientações. Foi interessante observarmos as diferentes reações ao manusearem a terra: umas retraíram-se, mostrando expressões de repulsa à terra; outras fizeram muita sujidade com a terra, pois acharam divertido o simples facto de poder tocá-la.

Posteriormente, cada criança deitou as sementes de trigo no recipiente, cobrindo-as com mais uma camada de terra. Para finalizar a experiência, colocaram algumas gotas de água nos seus copos. Durante todo o processo, tentamos dialogar com as crianças, tentando perceber o que estavam a fazer, procurando esclarecer as suas dúvidas e fazê-las perceber as etapas que se iriam seguir, por forma a compreenderem todo o processo através de uma exploração ativa. É importante que estimulemos a criança com este tipo de atividades pois, “através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia” (Martins et al., 2009, p.12). Seguidamente, podemos observar, na figura 2, as crianças na realização da experiência mencionada.



Fig. 2 Colocação das sementes nos seus copos

Já na fase final, cada criança colocou o seu copo na janela para poder apanhar sol e foi-lhes explicada a importância que este tem para as plantas. Cada criança ficou responsável por cuidar da sua sementeira nos dias que se seguiram.

Cada criança efetuou o registo gráfico de como realizou a atividade, os materiais utilizados, para que depois pudessem comparar com o que se iria verificar ao longo da semana.

Durante toda a semana, as crianças foram responsáveis por deitar água no seu copo e observar as diferenças. Já durante este tempo, verificamos que ficavam curiosas e ansiavam por ver os progressos da sua sementeira. Na figura 3, que se segue, podemos observar as crianças na observação das suas sementeiras e, posteriormente, um pequeno diálogo sobre as sementeiras.



Fig. 3 Observação da sementeiras

*Educadora: Então meninos, estão a ver como ficaram as vossas sementeiras.*

*Ana<sup>1</sup>: Está diferente Marlene.*

*João: Cresceu muito!*

*Educadora: Vocês ainda se lembram como era no início?*

*Roberto: Só tinha terra e sementes!*

*Educadora: Não levou mais nada?*

*Luana: Água.*

*Educadora: Então levou terra, sementes e água.*

*Todos: Sim*

*Educadora: E agora como está?*

*Ana: Tem umas coisas grandes verdes.*

*Educadora: Foram as sementes que cresceram. E não conseguem ver mais nada diferente?*

*Ana: Tem umas coisinhas brancas na terra.*

*Dário: Marlene é a raiz.*

*Educadora: Muito bem!*

As crianças ficaram muito entusiasmadas e contentes por verificarem que todo o cuidado e trabalho que haviam despendido acabara por compensar. Dialogamos, em grupo, sobre todo o processo e para tirar as conclusões do mesmo foi necessário recorrer

---

<sup>1</sup> Os nomes das crianças apresentados neste relatório são fictícios

aos registos gráficos que as crianças haviam feito anteriormente. Através dos registos gráficos foi feita uma reflexão, na qual as crianças comentaram que no início o copo só tinha terra e sementes e para que as sementes crescessem era necessário regá-las. Passado algum tempo apareceram as raízes e as sementes deram origem à planta. Para obterem um registo completo, cada criança fez o registo gráfico da evolução da sua semente.

Visto que o dia da mãe se avizinhava, sugerimos que as sementeiras fossem oferecidas às mães.

Refletindo sobre esta atividade proporcionou-se às crianças uma experiência diferente, onde puderam vivenciar aprendizagens significativas, através da experimentação, observação e descoberta de determinados processos. As crianças participaram ativamente e com muito entusiasmo, talvez, porque foram elas próprias as autoras da atividade: puderam construí-la, tiveram de ser responsáveis e cuidar do seu trabalho para que no final conseguissem saciar a curiosidade sentida e observar o que iria acontecer. Foi todo um processo de descoberta, com alguns aspetos menos positivos a apontar. Pensamos que o desenvolvimento da atividade não foi o mais apropriado pois, tratando-se de uma experiência, deveríamos ter sido seguido um método mais científico. Poderíamos ter elaborado cartazes de registo, onde as crianças poderiam colocar os avanços e progressos da sua sementeira, através da representação gráfica ou com fotografias. Numa primeira fase podiam registar as ideias prévias do que ia acontecer para que, numa fase mais tardia, pudesse ser comparado com o que realmente aconteceu. A construção de um quadro para registar os cuidados a ter com as plantas também seria uma mais-valia para esta experiência de atividade, bem como,

questionar, refletir, interagir com outras crianças (...), responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que a actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões (Martins et al., 2007, p.38).

É importante que se crie este tipo de atividades no contexto de educação pré-escolar pois é neste espaço que as crianças “devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais” (Martins, et al., 2009, p.12).

O espaço dificultou um pouco o desenvolvimento da última atividade. A sala não oferecia condições suficientes para que se trabalhasse em grande grupo, como pretendíamos e não houve outra alternativa, porque o polivalente encontrava-se ocupado. Como foi necessário trabalhar com um grupo mais pequeno, dividimos o grande grupo em três, sendo que dois grupos ficariam nas áreas e apenas um grupo realizaria a experiência. Este facto dificultou, por vezes, o trabalho que estávamos a realizar porque, alguns elementos dos grupos que estavam a efetuar outros trabalhos ficaram curiosos e desestabilizavam o grupo que estava a preparar a sementeira. Uma possível solução para contornar este problema, seria a realização desta atividade no espaço exterior.

### **Experiência de aprendizagem 2 “Construção de frases através de imagens”**

Iniciamos esta atividade com a leitura progressiva de imagens por parte das crianças. Neste clima de comunicação oral, pretendíamos despertar nelas o interesse em comunicar, o alargamento do vocabulário e, por outro lado, a construção de frases mais corretas e complexas através da exploração do carácter lúdico da linguagem (Silva et al., 1997, p. 67). Neste sentido, recorremos a algumas imagens para trabalhar a construção de frases através da visualização e leitura das mesmas.

Como a temática trabalhada na sala era os animais, as imagens selecionadas iam ao encontro do tema.

Selecionamos cinco crianças para que segurassem numa imagem. Posteriormente escolhemos uma outra criança para fazer a leitura das ilustrações, ou seja, esta tinha de interpretar livremente as imagens e comunicar aos colegas o que pensava sobre as mesmas. Visto que pretendíamos uma leitura progressiva, foi proposto à criança que iniciasse a sua interpretação a partir da imagem que o colega segurava (da esquerda para a direita).



Fig. 4 Interpretação das imagens

Leitura das imagens da esquerda para a direita.

1ª imagem- cabeça de um elefante.

2ª imagem - elefante gordo.

3ª imagem - elefante gordo a comer uma flor.

4ª imagem - elefante gordo a comer uma flor à noite.

5ª imagem - elefante gordo a comer uma flor à noite na floresta.

Educadora: “Repete a última frase.

Filipa: *É um elefante gordo a comer uma flor à noite na floresta.*

Educadora: *Muito bem. Agora vamos todos repetir.*

Todos: *É um elefante gordo a comer uma flor à noite na floresta.*

Entretanto, registamos numa cartolina a frase que havia sido pronunciada pela criança, porque consideramos que é importante escrever “na presença das crianças, de forma natural e intencional, mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito” (Mata, 2008, p. 57). Esta ação provocou um certo interesse, todos queriam ver o que estava a ser escrito e perguntavam: *O que estás a fazer?*, ao que respondemos que estávamos a passar na cartolina o que a Filipa tinha dito enquanto lia as imagens. As crianças estiveram atentas ao que íamos escrevendo. No decorrer da atividade, a criança perguntou-nos se a cartolina não poderia ficar exposta no placar onde os *papás* viam os trabalhos. Concordamos com esta sugestão e informamos as crianças que a cartolina seria exposta após a finalização da atividade.

Foi interessante ouvir a leitura das imagens por parte daquela criança e também verificamos que não teve dificuldade em percebê-las, conseguindo descrever corretamente, com detalhe, os pormenores. Quando passava de uma imagem para outra dava alguma continuidade ao utilizar sempre uma palavra que descrevia a imagem anterior. Enquanto isto, todas as outras crianças ouviam atentas e, inclusive, manifestaram desejo de participar na atividade.

Todas contribuíram, de uma maneira ou de outra, na sua realização: umas a segurar as imagens e outras a apontar o que viam nestas. Notou-se que as crianças que se seguiram adotavam as ideias da primeira. Este facto tornou a ação repetitiva, por isso recorremos a outra estratégia para obter registos diversos. Sendo assim, pedimos às crianças para fecharem os olhos e escolhemos uma das que estavam a segurar nas imagens para se sentar. Posto isto, chamamos outra criança para realizar a mesma atividade, interpretar as imagens. Contudo a frase obtida não foi muito diferente da anterior mas, notamos que a criança salientou a ausência de um elemento. Como podemos verificar no diálogo que se segue.



Fig. 5 Interpretação das imagens

*Educadora: Vem dizer o que vês nas imagens.*

*Bento: É um elefante gordo a comer uma flor à noite. (olhou à sua volta e continuou)  
Falta o Emanuel que tinha uma árvore.*

*Educadora: Mas só quero que digas o que vês nestas imagens que estes meninos têm.*

*Bento: É um elefante gordo a comer uma flor à noite.*

*Educadora: Muito Bem. Agora todos.*

*Todos: É um elefante gordo a comer uma flor à noite.*

Dando continuidade à experiência de aprendizagem, introduzimos outra imagem de outro animal, (*vide* figura 6), e tivemos o cuidado de seleccionar as crianças que ainda não haviam participado nas atividades.



Fig. 6 Visualização das imagens

Depois de todos terem interpretado as novas imagens, pedimos a duas crianças que se sentassem e chamamos outra para dizer o que via. Verificamos que a criança ficou algo triste pois tinha poucas imagens para realizar a tarefa (*vide* figura 7).



Fig. 7 Interpretação das imagens

Após a realização desta atividade e antes de se sentar, a criança fez uma intervenção interessante e com entusiasmo referiu: *Já fazi uma vaca*. Ao observarmos o erro da criança, iniciamos um pequeno diálogo de modo a que a criança se apercebesse do seu erro.

*Educadora : Tu fizeste uma vaca onde?*  
*Sérgio: Eu fazi uma vaca no meu desenho.*  
*Educadora: Eu fiz uma vaca no desenho.*  
*Sérgio: Sim. Eu fiz uma vaca no desenho.*

É importante observarmos e estarmos atentos a estas situações para que possamos corrigir as crianças, levando-as a aperceberem-se de que pronunciaram incorretamente para assim melhorarem o seu vocabulário. Desta forma, “é de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interação dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios” (Sim-Sim, Silva, & Nunes., 2008, p.14).

Seguidamente foi a vez de outro menino, o Roberto.



Fig. 8 Interpretação das imagens

*Educadora estagiária: Sérgio vem dizer o que vês.*  
*Sérgio: O meu tem poucos. (Ficou triste. Mas depois de uma pequena conversa começou a ler.)*  
*Sérgio: É uma vaca grande.*  
*Educadora estagiária: Vamos dizer todos.*  
*Todos: É uma vaca grande.*

*Todos: É uma vaca grande a Roberto: É uma vaca grande a comer relva.*  
*Roberto: É uma vaca grande a comer relva.*  
*Educadora : Agora todos.*  
*Todos: É uma vaca grande a comer relva.*

As crianças gostaram da atividade, visto que cada uma teve a oportunidade de participar e verbalizar o que visualizava nas imagens. Observamos o seu entusiasmo quando eram selecionadas para falar sobre as ilustrações, embora as ideias fossem idênticas às dos colegas anteriores. Constatamos que a maioria das crianças conseguiu construir frases que iam ao encontro das imagens apresentadas. Nem todas as crianças tiveram o mesmo desempenho e houve situações em que tivemos que questionar as crianças, de forma a incentivá-las a raciocinar e a construir frases de acordo com as imagens expostas.

Refletindo sobre esta experiência de aprendizagem, verificamos que a forma e a disposição das mesas não eram apropriadas à realização da mesma, uma vez que era uma atividade a trabalhar em grande grupo e as mesas redondas restringiram, de certa forma, a participação e a comodidade das crianças ao longo da tarefa. Observamos que as crianças motivadas conseguiram visualizar as imagens, colocavam-se à frente dos colegas e, esta situação provocou um desconforto generalizado e os comentários e comportamentos perturbaram a atividade.

Com vista a melhorar esta situação, resolvemos juntar as crianças num espaço da sala, sentadas no chão, de forma a proporcionar uma melhor visão das imagens. Uma alternativa teria sido a utilização do salão polivalente, onde as condições oferecidas são melhores que as da sala.

No decorrer da atividade as crianças mantiveram-se atentas e entusiasmadas com os relatos dos colegas e até com as imagens. Foram sempre muito participativas, empenhadas, atentas aos pormenores que iam progressivamente aparecendo nas imagens e tinham o cuidado de os referir nas suas frases. Um outro aspeto que consideramos positivo foi o facto de estarem ansiosos para que chegasse a sua vez. Observamos que algumas crianças ficaram desanimadas quando o número de imagens foi reduzido, embora tivéssemos tido o cuidado de explicar que este procedimento era para obter frases diferentes para registar na cartolina. Uma criança não quis participar, provavelmente, ficou inibida devido ao facto de esta ser uma atividade onde seria necessário comunicar oralmente e, assim, se expor perante o grupo. No entanto, participou na atividade segurando as imagens para os colegas visualizarem.

Visto que esta era uma experiência de aprendizagem inserida no domínio da expressão oral, é pertinente referir que o Jardim-de-infância desempenha um papel importante no desenvolvimento global das crianças e, em especial, no desenvolvimento da linguagem oral. É através do contato com as situações criadas neste espaço que a

criança poderá expandir o seu vocabulário e, de forma geral, desenvolver o seu registro oral. Consideramos, assim, que

o Jardim-de-infância pode ser determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, quer através da interação dual com o educador, enquanto conversa com a criança, quer na execução deliberada e sistemática de atividades específicas destinadas a promover aspetos centrais da comunicação verbal (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 35).

### **Experiência de aprendizagem 3: “Construções com blocos lógicos”**

Esta experiência de aprendizagem surgiu da observação junto das crianças na área das construções, onde realizavam atividades auto iniciadas. Enquanto trabalhavam na área das construções, pudemos verificar que raramente utilizavam os blocos lógicos. Por isso, consideramos importante trabalhar os blocos lógicos.

Salientamos a relevância de levar para a sala material (blocos lógicos) que as crianças pudessem manusear, explorar e fazer algumas construções livres. Através desta atividade e deste material pretendíamos que elas explorassem algumas noções de conjuntos, ligados por aspetos comuns (semelhanças) como por exemplo a forma, tamanho ou cor. Importa ainda referir que “é fundamental que, nestas idades, as crianças possam manipular e efetuar construções com *materiais que representem figuras*, porque ao fazê-lo poderão mais facilmente estabelecer relações entre elas” (Mendes & Delgado, 2008, p. 28). Sendo assim, as crianças trabalharam com os blocos lógicos, com o intuito de explorarem as suas características.

A experiência de atividade foi iniciada com um diálogo, de modo a que fosse dado a conhecer o material às crianças. Assim sendo, colocamos, todo o material em cima das mesas e solicitamos às crianças que descrevessem o que viam. Algumas mencionaram que conheciam o material em questão, pois este encontrava-se à sua disposição na área dos jogos. Não referiram o termo blocos lógicos, mas conheciam o nome das figuras representadas pelas peças e uma das crianças, muito prontamente, disse que eram os quadrados, triângulos, círculos e retângulos e exemplificou apontando e classificando cada peça. Após uma breve introdução, propusemos às crianças que construíssem figuras, recorrendo às peças. Enquanto o faziam, circulávamos à volta das mesas, dialogando com elas acerca das suas construções. Consideramos ser fundamental que o educador, além de proporcionar estes momentos, incentive a criança a dialogar e comunicar o que pensa fazer ou o que está a fazer, desta forma estará a promover o desenvolvimento da sua expressão oral e o seu vocabulário. Seguem-se algumas figuras

(vide figuras 9, 10, 11, 12 e 13) com construções das crianças e o respetivo diálogo, que demonstram o processo desenvolvido.

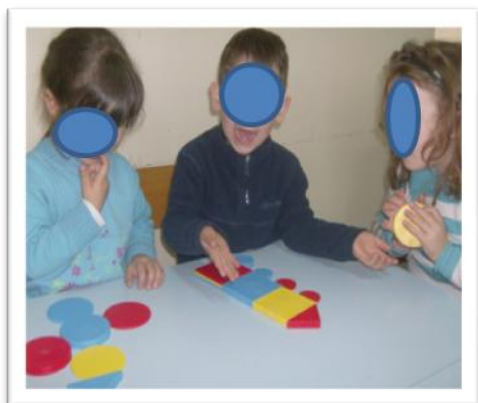


Fig. 9 Construção com blocos lógicos “torre”

*Educadora : Então Dário o que fazes?*  
*Dário: Marlene não estás a ver o que é! É a minha torre.*  
*Educadora : Claro que sim.*  
*Dário: A princesa esta aqui dentro!*  
*Educadora: Onde?*  
*Dário: Aqui em cima! (apontando para o triângulo vermelho).*



Fig. 10 Construção com blocos lógicos “estrada”

*Educadora: O que fazes?*  
*Luísa: Uma estrada.*  
*Educadora: O que usaste para fazer a tua estrada?*  
*Luísa: São todos quadrados. Tem muitas cores.*  
*Educadora: Quais?*  
*Luísa: Tem vermelhas, azuis e amarelo (apontando sempre para as cores enquanto dizia o nome).*



Fig. 11 Construção com Blocos lógicos “casa”

*Educadora: O que fazes?*  
*Sandra: Uma casa.*  
*Educadora: Muito Bem. E isso amarelo, o que é?*  
*Sandra: É para dar televisão, tenho uma em casa.*  
*Educadora: Uma antena?*  
*Sandra: Sim, dá o Panda.”*  
*Educadora: “É aquele canal onde dão desenhos animados?*  
*Sandra: Sim.*



Fig. 12 Construção com blocos lógicos “palhaço de óculos”

*Educadora: Que estás fazendo?*  
*Cátia: Um palhaço.*  
*Educadora: Isso são os olhos do palhaço?*  
*Cátia: Não. Marlene são os óculos.*  
*Educadora: Muito bem.*  
*Cátia: Marlene fiz os braços com os círculos, ficou bonito?*  
*Educadora: Claro que sim. (a criança riu-se)*



Fig. 13 Construção com blocos lógicos “barco”

*Educadora: Que estás a fazer?*  
*Jorge: Um barco.*  
*Educadora: Que figuras usaste para construíres o teu barco?*  
*Jorge: Usei triângulos.*  
*Educadora: Usaste triângulos.*  
*Jorge: Sim, triângulos.*

As crianças, numa primeira fase, ficaram atentas à explicação dos colegas mas, após a mesma todas queriam demonstrar o que sabiam. Tendo em conta a sua reação, demos oportunidade a cada uma delas de referir os nomes das peças. As crianças foram agrupadas em três grupos. Cada grupo recebeu uma caixa com os Blocos Lógicos, mas cada criança trabalhou individualmente, de modo a que todas as crianças pudessem participar e envolver-se na tarefa, permitindo-lhes observar, manipular e explorar as diferentes formas. À medida que a atividade decorria, auxiliámos as crianças quando precisavam de ajuda na realização das suas construções. Quando faltava alguma peça pedíamos a outro grupo para emprestar, questionávamos acerca das figuras elaboradas e o que representavam. Todos os grupos participaram na atividade e fizeram construções interessantes, as crianças foram muito criativas e não se limitaram a seguir as ideias dos colegas. Notou-se que este foi um momento de envolvimento, no qual as crianças conversavam entre si, comentavam as suas construções e opinavam sobre as dos outros. Esta situação gerou algum barulho na sala, contudo não foi algo que perturbasse a

dinâmica do trabalho. A interação entre as crianças deve ser valorizado, uma vez que vão socializando com os pares. As crianças apreciaram esta atividade de tal maneira que as deixamos criar outras figuras. Salienta-se ainda a importância deste tipo de atividade pois “ao efectuarem construções com objectos as crianças realizam também uma *construção mental*” (Mendes & Delgado, 2008, p. 24).

Depois de várias construções, mantivemos os grupos anteriores para passar a outra parte da experiência de aprendizagem, mas desta vez, as crianças trabalharam em grupo e não individualmente. Antes de iniciarmos, foram elaborados alguns círculos com fios de lã, representando diagramas, onde as crianças teriam de seleccionar as peças pedidas e colocá-las dentro dos mesmos. Seguidamente, foi sugerido que agrupassem as peças tendo em conta alguns critérios, nomeadamente cores, formas e tamanhos iguais. Para começar, teriam de recolher todas as peças de cor amarela e colocá-las no diagrama (*vide figura 14*).



Fig. 14 Conjunto de peças amarelas

Os três grupos realizaram esta tarefa num curto período de tempo e não tiveram dificuldades. Na tarefa seguinte, visto que todos os grupos já tinham terminado, propusemos que num outro diagrama juntassem as peças que não tivessem bicos (vértices) (*vide figura 15*).



Fig. 15 Conjunto de peças sem vértices

À semelhança da tarefa anterior as crianças não demonstraram dificuldades na formação de conjuntos. Conseguiram identificar as peças que não tinham bicos (vértices), retirando-as do conjunto onde se encontravam para as colocar no novo diagrama.

Para terminar, os conjuntos anteriores foram desfeitos e elaborou-se um novo diagrama. Nesta fase cada mesa de trabalho contava com três círculos vazios. As crianças tinham de separar os quadrados, círculos e triângulos e agrupá-los em diferentes conjuntos.



Fig. 16 Formação de três conjuntos

O *feedback* obtido foi positivo e permitiu-nos concluir, juntamente com as observações feitas, que as crianças tinham apreciado a atividade proposta. Não demonstraram muitas dificuldades em agrupar os elementos consoante os critérios que eram estabelecidos, nem na construção de figuras com os blocos lógicos, aliás, foram muito criativas, comunicaram claramente as suas ideias e descreveram as suas construções.

Salienta-se ainda que a concretização deste tipo de atividades contribuiu para que as crianças desenvolvessem significações sobre a classificação importantes para situações futuras, nomeadamente em contexto de aprendizagens formais. Sendo assim, é importante criar diversas situações onde as crianças possam experimentar e exercer este tipo de tarefas já que “as oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número” (Silva et al., 1997, p. 74).

As crianças mostraram-se interessadas em cooperar e participar nas atividades que propusemos. Foi importante criarmos momentos onde cada criança pudesse manipular, individualmente, os materiais e montasse livremente o que pretendia. Nas atividades de trabalho de grupo houve necessidade de dialogar acerca de determinados aspetos a ter em conta no trabalho em grupo. As crianças ouviram as nossas sugestões e tentaram colocá-las em prática. Foi possível verificar essa situação pois algumas crianças ajudaram outras na formação dos seus conjuntos, comentando quais as que deveriam ser colocadas nos diagramas e quando verificavam que a peça não era a correta, corrigiam-nas. No entanto, duas crianças demonstraram não compreender esse espírito de partilha e de cooperação e, por vezes, retiravam peças dos outros grupos sem o seu consentimento. De modo a resolver esta situação, foi-lhes chamada a atenção para o seu comportamento e como isso afetava os outros colegas. Também lhes demos oportunidade de serem os “educadores” e de serem eles a ditar os novos conjuntos. Perante estas estratégias, o seu comportamento alterou e a atividade decorreu sem problemas.

Relativamente às atividades postas em prática, houve aspetos que poderiam ter sido abordados de diferentes maneiras, por exemplo na formação de conjuntos. Seria mais proveitoso que se deixassem intactos os conjuntos anteriormente formados e com outras peças se formassem novos diagramas. Desta forma, as crianças poderiam visualizar as diversas possibilidades de agrupar o material. Também poderiam ter sido utilizados os materiais disponíveis na sala de aula para formar outros conjuntos e explorar outras características.

Relativamente à organização do espaço, este foi adequado à realização da atividade, as mesas de trabalhos correspondiam ao número de grupos formados e os materiais eram suficientes para cada criança.

Foi uma atividade que se desenvolveu progressivamente e em que pudemos observar o desempenho das crianças e concluir que participaram com grande empenho e dedicação.

**Experiência de aprendizagem 4 “História *Todos no sofá*”**

Dando continuidade à temática dos animais, as atividades planeadas centraram-se neste tema. Sendo assim, escolhemos a história *Todos no sofá*, da autora Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão (2009), para promover o desenvolvimento da expressão e comunicação oral, a consciência fonológica e o sentido de número (narração oral e ordem) e criar aprendizagens significativas a partir de momentos lúdicos.

As histórias são importantes instrumentos na estimulação e desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças. O manuseamento de histórias pode incentivar o gosto pela leitura e proporcionar um primeiro contato com o código escrito. Estas são igualmente veículos catalisadores de competências transversais a todas as áreas de conteúdos e temáticas. Como tal, concordamos com a ideia de Duque (2005) ao referir que:

as histórias para crianças são basilares para as aprendizagens no domínio linguístico, perceptivo-cognitivo e afectivo-social, mas têm sobretudo um papel fundamental na formação do carácter e descoberta da vida: elas constituem um factor de enriquecimento pessoal, são um material rico e privilegiado para uma aprendizagem da vida em sociedade. A viagem ao mundo das histórias é uma viagem ao interior de nós mesmos, onde, por via daquilo que nos é familiar e, através da capacidade de sonhar, encontramos soluções para os nossos conflitos interiores, para os nossos medos e anseios, para os nossos desejos e sonhos (p. 3).

No caso da história seleccionada, pode-se dizer que esta é um bom exemplo de como trabalhar noções matemáticas de forma divertida, apoiando-se em situações e vivências do quotidiano das crianças (como por exemplo estar sentado no sofá). É importante que as crianças se apercebam das referências às situações familiares que presenciam no dia-a-dia, para que desta forma seja uma aprendizagem realmente significativa.

Num primeiro contato com o livro, este foi facultado às crianças para que pudessem explorar, de forma livre e espontânea, a sua capa. Começaram a manipular, analisar, observar e a folhear o livro. Mostraram-se observadoras face a alguns componentes da capa, desde a cor ao tamanho do livro e, partindo das suas observações, as crianças começaram a tecer alguns comentários e suposições acerca do conteúdo da história, abrindo espaço a um diálogo.

*Francisco: Há muitos animais num sofá.*

*João: Eles estão a descansar porque andaram muito. (começou a rir)*

*Bento: Não João. Os animais são amigos e estão na festa. (todos riram-se)*

*Cátia: Marlene há um menino na história?*

*Educadora: Sim.*

*Cátia: Estão no sofá.*

*Educadora: Alguém quer dizer mais alguma coisa?*

*Francisco: São muitos animais e um menino no sofá.*

Antes de se iniciar a leitura da história, foi cantada a canção “O Livrinho” que estava relacionada com os livros e as histórias que eles nos contam. Recorremos a esta estratégia para envolvermos as crianças na atividade.

Seguidamente, passamos à leitura do texto e, naquele momento, as crianças permaneceram atentas para poderem ouvir a história. Tivemos o cuidado de ler com alguma expressão para torná-la mais interessante.

Concluída esta tarefa, e com vista a averiguar se as crianças tinham compreendido a história, fizemos uma pequena interpretação e exploração da mesma, em grande grupo.

Numa primeira fase, perguntamos às crianças sobre o tema da história e, uma vez colocada esta questão, notamos que as crianças estavam muito eufóricas e que queriam participar, pois começaram todas a responder simultaneamente, até que pedimos a uma criança que respondesse à nossa questão. Para recontar a história decidimos trazer um saco com cartões brancos e só um vermelho. Quem retirasse o cartão vermelho contaria a história por palavras suas. A criança que retirou esse cartão começou a sua narrativa: *Estavam muitos animais no sofá e um menino. E foi saindo um a um do sofá até que ficou só o menino. E o menino não saiu, ficou sozinho no sofá.*

Prosseguiu-se com o diálogo apontando os diferentes aspetos da história.

*Educadora: Que animais há na história?*

*Dário: A vaca, o porco... (sendo interrompido pela Cátia).*

*Cátia: Marlene tem a girafa o coelho e o menino.*

*Educadora: Então temos a vaca, porco, o coelho, a girafa e o menino. Será que não faltam mais animais?*

*João: Tem o elefante, o burro, o pato.*

*Roberto: O rato e o gato.*

*Educadora: Então temos o gato, o pato, o coelho, a girafa, a vaca, o porco, o burro, o elefante, o rato e o menino. Quantos animais há na história?*

*Tiago (levanta-se e diz) Eu sei.*

*Educadora: Então diz. (o Tiago agarrou na história e apontou para as imagens e começou a contar)*

*Pedro: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.*

*Todos: Um, dois, três, quatro, cincamos, seis, sete, oito, nove, dez (algumas crianças não souberam contar e ficaram pelo número 7 e outras pelo número 8 mas com alguma ajuda fizemos a contagem dos animais)*

*Educadora: Então quantas personagens tem a história?*

*Gilberto: Tem dez.*

*Educadora: Temos dez personagens. Quantos são animais e quantos meninos?*

As crianças demonstraram ter conhecimento dos números e da sua sequência até dez, pois foi através das imagens dos animais e do menino que fizeram as contagens até

dez, estas serviram de auxiliar na contagem progressiva dos números. Foi-lhes mais fácil dizer o algarismo um quando se referiam ao menino que mencionar o algarismo nove para o total de animais existentes na história. Perante esta última situação, e como meio de auxílio, as crianças iniciavam a contagem desde o número um. Desta forma, foi possível chegar à conclusão de que eram nove animais. É de referir que apesar de nem todas as crianças terem conseguido o mesmo desempenho, tal facto é compreensível uma vez que “o conhecimento ‘não é’ igual e constante para todas, varia de criança para criança, dependendo do que para ela tem significado e, em grande parte, da maior ou menor familiaridade com contextos numéricos no Jardim-de-Infância e no seu meio ambiente” (Castro & Rodrigues, 2008, p.12).

Para a realização da atividade seguinte, levamos para a sala uns cartões A4 com um fio de lã para poder colocar à volta do pescoço de cada criança. Cada cartão continha a imagem de um animal da história e do menino. Mostramos, aleatoriamente, as imagens expostas nos cartões com a finalidade de todos poderem visualizá-las e opinarem sobre as mesmas. Com vista à sua exploração, questionamos as crianças sobre o que viam.

*Educadora: Para que servirão estes cartões? (Mostrando as imagens)*

*Gilberto: São os animais da história.*

*Sérgio Ali está o porco.*

*Roberto: O menino também está.*

Após descreverem os cartões, explicamos que aqueles cartões serviam para serem colocados à volta do pescoço e que seriam muito úteis na realização da próxima atividade.

Na continuidade desta atividade, pretendíamos que as crianças experimentassem e vivenciassem a história através da dramatização. Esta área da expressão artística é deveras importante, uma vez que é uma forma de expressão e comunicação que não limita a criança e permite que esta entre no mundo da história, conheça as personagens e experimente diferentes situações. Por outro lado, além de ser um meio libertador de emoções, expressões e sentimentos, também é apelativo e lúdico para a criança. Desenvolve determinadas aptidões, como por exemplo o improvisado, a imaginação, a expressão corporal. Conforme se salienta nas OCEPE (Silva et al., 1997)

também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal (p. 60).

Dividimos as crianças em dois grupos: um grupo fazia a dramatização e o outro fazia de espectador. Para dar início à dramatização da história, distribuímos, aleatoriamente, os cartões (com as imagens dos animais) por cada elemento do grupo previamente selecionado. Posto isto, as crianças que possuíam o cartão dirigiram-se para o sofá que se encontrava na sala e deram início à dramatização (*vide* figura 17). As crianças representavam o que ia sendo lido pela educadora e, as restantes respeitavam os colegas fazendo silêncio, mantendo-se atentas ao seu desempenho.



Fig. 17 Todos no sofá

Foi interessante vê-los a fazer o papel de animais, pois interpretaram muito bem, mostravam-se um pouco ansiosos para que chegasse a sua vez. Muitas crianças, quando saíam do sofá, davam um salto e faziam o som do animal correspondente e os colegas que assistiam riam-se da cena. Este foi um momento em que observamos alguma interação entre as próprias crianças, quer seja durante a história ou mesmo no término da mesma (em que comentavam entre si o que tinham feito).

Uma outra situação foi quando ficou apenas uma criança, que representava o menino e esta deitou-se como fez o menino na história (*vide* figura 18). Todas as outras ficaram contentes e começaram a aplaudir, pois aperceberam-se que tinha chegado ao fim.



Fig. 18 O último elemento deitado no sofá

Depois dos dois grupos realizarem a dramatização da história, a mesma continuou a ser trabalhada, até chegarmos ao sentido ordinal do número. De acordo com Castro e Rodrigues (2008)

o sentido ordinal do número diz respeito a compreender que a sequência numérica está organizada de acordo com uma ordem, em que cada número ocupa um lugar bem definido, que não pode ser alterado e que nos pode dar indicações em relação a uma determinada seriação ( p. 19).

Visto que a história se centrava na saída de personagens, seria pertinente que as crianças vivenciassem algumas noções de seriação ou sequência, do primeiro a sair ao último. Por vezes as crianças já têm algumas conceções interiorizadas ainda que não tenham consciência de tal situação.

Pedimos às dez primeiras crianças que constituíam o primeiro grupo para se deslocarem até ao sofá e aí permanecessem. Dando início ao que seria uma experiência de aprendizagem de exploração do número e da ordem, perguntamos às crianças quantos meninos se encontravam no sofá. Quase em uníssono, responderam acertadamente, referindo que o total de meninos no sofá era dez. Seguiu-se um diálogo com as crianças, em que através de questões foram trabalhados os conteúdos acima mencionados.

*Educadora: Qual foi o primeiro menino a sair?*

*Sérgio: Foi eu.*

*Educadora: E qual é o teu animal?*

*Sérgio: “O rato.”*

*Educadora: E quantos meninos ainda estão no sofá?*

*Sérgio: ficaram nove meninos (depois de contar).*

*Educadora: Agora qual é o segundo menino a sair?*

*A Joana levantou-se e não disse nada. Como sabiam que a colega não falava alguns disseram: A Joana foi a segunda a sair e tem o coelho.*

*Educadora: E quantos meninos ficaram no sofá?*

*A Matilde respondeu, após contar os meninos: Tem oito meninos.*

*Educadora: Agora quem é o terceiro menino a sair?*

*Roberto: Sou eu, tenho o gato.*

*Educadora: E quantos meninos ficaram no sofá Roberto?*

*Roberto (Começou a contar em voz alta e tocava nos colegas para não errar): um, dois, três, quatro, cinco, seis e sete. Tem sete Marlene.*

*Educadora: Roberto qual é o quarto menino a sair?*

*Bento: Sou eu, tenho o pato.*

*Educadora: Agora conta quantos meninos estão no sofá.*

*Bento: (Contando em silêncio e n para os colegas diz) Estão seis meninos no sofá.*

*Educadora: Qual foi o quinto menino a sair?*

*João: Foi eu, tenho o porco.*

*Educadora: Quantos meninos ficaram no sofá?*

*João: Estão cinco meninos.*

*Educadora: Qual o menino que saiu em sexto lugar?*

*Ninguém se levantou até que os colegas tocaram na Rosa. E disseram: És tu, levanta-te.*

*Rosa :Sou eu Marlene, tenho o burro.*

*Educadora: Agora conta quantos meninos ficaram no sofá.*

*Rosa: (Contando em voz alta disse) Um, dois, três, quatro. Tem quatro meninos no sofá.*

*Educadora: Qual foi o menino que saiu em sétimo?*

*Emanuel: Sou eu, tenho a vaca (fazendo o som da vaca.) Marlene tem três meninos no sofá.*

*Educadora: Quem foi o oitavo menino a sair?*

*Ricardo. Sou eu Marlene, tenho a girafa e ficaram dois meninos no sofá?*

*Educadora: Quem foi o nono menino a sair?*

*Miguel: Sou eu. Tenho o elefante, só ficou o Jorge.*

*Educadora: Qual foi o décimo menino a sair?*

*Jorge: Eu não vou sair Marlene. Eu sou o menino e ele não sai do sofá.” (todos começaram a rir.)*

Verificamos que a partir do número cinco, as crianças já não tinham a necessidade de recontar os números anteriores. Em retrospectiva, o seu comportamento foi bom, demonstraram interesse pela atividade, uma vez que todas sabiam em que momentos deveriam sair as personagens e que sons deveriam reproduzir.

Ainda com base nesta história e nas experiências de aprendizagem desenvolvidas, trabalhamos a divisão silábica, com o objetivo de criar e facultar às crianças experiências e ambientes propícios ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Para a sua concretização distribuímos cartões com os nomes dos animais. Através desta atividade também proporcionamos às crianças o contato com o código escrito, importante no sentido em que é através destas situações informais de abordagem à escrita que as sensibilizamos para essa competência.

Perguntamos às crianças quais os animais presentes na história e, de seguida, procedemos à divisão silábica dos nomes dos animais, com recurso a batimentos.

*Educadora: Então temos dez personagens. Agora vamos fazer batimentos com palmas nos nomes dos animais. Com o batimento das palmas vamos ver quantas sílabas tem a palavra vaca.*

*Todos: Va-ca. (batendo as palmas e seguindo o exemplo da educadora estagiária).*

*Educadora: Quantas palmas deram?*

*Algumas crianças: Duas.*

*Educadora: Pedro, vai dizer quantas palmas vamos dar na palavra porco.*

*Pedro: (Batendo duas palmas) Duas.*

*Educadora: Agora é o Rodrigo (Mostrou a imagem da girafa e disse o seu nome).*

*Rodrigo: (Batendo três palmas, mas dizendo o número de sílabas errado) Quatro*

*Educadora: Agora vai ser a Ana. (Mostrando o rato e dizendo o nome ra-to)*

*Ana: Ra-to (batendo palmas) Duas palmas.*

*Educadora: Agora a Filipa (Mostrando o pato e dizendo o nome pa-to).*

*Filipa: (Batendo duas palmas) Tem duas, Marlene.*

*Depois de fazermos a divisão silábica dos nomes dos animais, fomos ver quais as que tinham maior e menor número de batimentos ou seja maior e menor número de sílabas.*

*Educadora: (Apontando para o rato e a girafa perguntou) Quantas palmas demos para a palavra rato?*

*Todos: Duas*

*Educadora: E para girafa?*

*Todos: Três*

*Educadora: Qual é a palavra que batemos mais palmas?*

*João: A girafa tem mais que a vaca.*

*Educadora: Emanuel, nas palavras rato e pato qual é a diferença do número de batimentos?*

*Emanuel: (Batendo palmas e dizendo ra-to) Tem duas. (batendo palmas e dizendo pa-to) Também tem duas.*

Terminados os batimentos com os nomes dos animais chegamos à conclusão que elefante era a palavra que tinha mais batimentos e que “rato”, “pato”, “gato”, “vaca”, “burro” e “porco” eram as palavras que tinham menos, apenas com duas sílabas. Segundo Sim-Sim, Silva & Nunes., (2008) “os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exatamente pelo carácter lúdico” (p.55).

Terminadas as atividades, tivemos consciência de que existiram aspetos que poderiam ser alterados ou tidos em consideração na melhoria da nossa intervenção. Refletindo sobre a experiência de aprendizagem de leitura e exploração poderíamos ter selecionado algumas histórias e apresentá-las, para que a história a ser contada fosse uma escolha das crianças e não nossa. Isto exigiria de nós um maior trabalho em termos de planificação das atividades, mas estaríamos a proporcionar um maior contato com os livros através da manipulação e da exploração dos mesmos. É importante que as crianças possam, democraticamente, selecionar ou participar na seleção de atividades ou outros materiais para que a criança se sinta valorizada pelas suas opiniões e, por outro lado, estaremos igualmente a inculcar valores de cidadania e respeito pelas opiniões dos outros. Daí a grande importância que se dá à ação de planear com as crianças e ao seu envolvimento/participação ativa nas tarefas.

Refletindo sobre a opção pelo desenvolvimento da atividade em grande grupo podemos considerar que esta dificultou a dinâmica do trabalho, especialmente no que

diz respeito à expressão e intervenção oral das crianças, uma vez que, nem todas tiveram o mesmo tempo para poder comunicar as suas ideias. Algumas crianças não participaram, pois não tinham o à vontade para se expressarem em grande grupo. Tentamos sempre incentivar e motivar as crianças a participar, mas existia sempre uma que fazia prevalecer a sua ideia e respondia por elas. Tendo isto em consideração, tentamos alertar e sensibilizar, através do diálogo, para o facto de ser importante a participação dos restantes colegas.

As crianças mantiveram-se atentas, empenhadas e quiseram cooperar nas propostas de atividade. Estiveram sempre divertidas, principalmente na dramatização da história. A princípio, pensamos que o facto de ser necessário que um grupo ficasse à espera de representar seria desmotivador para as crianças, mas tal não sucedeu, uma vez que, as crianças estiveram atentas ao desempenho dos colegas e mostraram-se entusiasmadas com o que viam.

O ambiente/espço foi propício à realização da atividade, pois foi previamente preparado com os elementos necessários à dramatização e exploração da história pelas crianças.

## **2.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º. Ciclo do Ensino Básico**

### **2.2.1. Dimensões educativas**

No decorrer do trabalho, consideramos significativo refletir sobre aspetos determinantes que influenciaram e nos ajudaram a tomar algumas decisões, nomeadamente: a organização do espaço e do tempo, as interações entre criança-criança e adulto-criança, bem como a observação, a planificação e a avaliação do nosso processo educativo. Consideramos que a aprendizagem é favorecida quando estas dimensões pedagógicas confluem positivamente, no sentido de construirmos uma ação educativa sustentada em valores e saberes sólidos. Assim pretendemos adequar estas dimensões à ação por nós desenvolvida, indo ao encontro dos interesses das crianças.

Seguidamente, iremos apresentar de forma sucinta estas dimensões que consideramos fundamentais e as quais fomos observando, refletindo e modificando ao longo da nossa prática pedagógica, no sentido de promover um desenvolvimento mais concertado da mesma.

## Organização do Espaço e do Tempo

No decorrer da ação educativa, as crianças passam grande parte do seu tempo nas salas de aula por isso, devemos dar muita importância ao espaço e à maneira como este contribui para o desenvolvimento das aprendizagens. Naturalmente, o espaço deve estar organizado consoante as necessidades das crianças, devendo também garantir a sua segurança e ser propício a aprendizagens significativas. Partimos da ideia de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011),

o espaço é um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidade. Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens (p. 28).

O espaço deve ainda apresentar diversos materiais para que as crianças os possam utilizar sempre que a situação assim o exija. Sendo instrumentos fundamentais no processo de aprendizagem é de extrema importância incluí-los nas nossas aulas.

Na sala de aula, onde decorreu a intervenção pedagógica muitos dos materiais utilizados eram novidade para os alunos, por isso, foi necessário, numa primeira fase, deixá-los explorar. A sala de aula apresentava os recursos materiais comuns a uma sala do 1º CEB: cadeiras, mesas, armários de arrumação, placards, quadro preto. Como se pode observar na figura 19.



Fig. 19 Planta da sala

Aquando do início do estágio, as mesas encontravam-se dispostas em quatro filas no entanto, mais tarde, estas foram reorganizadas e atualmente apresentavam-se em

forma de “U. No espaço central foram incluídas três mesas e, à frente no canto esquerdo, situava-se a secretária da professora titular de turma.

Junto à porta, no lado direito, encontravam-se dois armários, um tinha como função guardar os manuais e capas dos alunos e o outro armazenar material didático diverso.

Ao longo das quatro paredes da sala encontravam-se distribuídos placares contendo afixado material distinto, como por exemplo: números de 0 à 9, letras do abecedário, imagens indicativas de relações de maior, menor e igual, desenhos e composições elaborados pelas crianças e o calendário dos aniversários dos alunos.

A sala apresentava uma boa luminosidade, em grande parte devido a uma das paredes ser composta por vidraças, permitindo, assim, a entrada da luz natural. Para os dias de maior frio estava equipada com aquecimento central proporcionando um ambiente acolhedor a todos os presentes.

A área da sala apresentava dimensões comuns a qualquer sala do 1ºCEB. Por vezes era necessário alterar a disposição das mesas ou deslocarmo-nos ao salão polivalente, aquando da realização de algumas atividades, quando estas assim o exigiam. Na perspetiva de Arends (1995) “A forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções”( p. 94).

Relativamente à organização do tempo, consideramos que está ligado ao espaço, pois juntos dão resposta às necessidades das crianças. Para tal, é necessário que seja estabelecida uma rotina, onde cada área de conteúdo esteja contemplada.

Neste sentido, as áreas curriculares disciplinares de Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressões, assim como as atividades de enriquecimento curricular (Inglês, Expressão Físico Motora e Educação Musical), foram desenroladas segundo um horário.

Este horário tinha como rotina duas componentes, uma na parte da manhã e outra de tarde. As crianças iniciavam as aulas das 9:00 H às 12: 30 H com o intervalo das 10:30H às 11: 00H. Das 12: 30 H às 14:00 H era hora de almoço. No período da tarde, normalmente, iniciava-se às 14:00 H e terminava às 15: 30 H, no entanto este horário podia sofrer alterações, consoante as AEC’s. Normalmente, no turno da manhã eram trabalhadas as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

## **Interações**

Para uma aprendizagem significativa na escola é indispensável o estabelecimento de interações, nomeadamente as que dizem respeito à interação entre criança/criança e criança/adulto. É precisamente em interação com os colegas, professores e demais agentes educativos que a criança adquire saberes, partilha conhecimentos, constrói valores, como por exemplo, a cooperação, o respeito, a amizade, a partilha e a solidariedade. Tal como referem Alarcão & Tavares, (2003),

trata-se, efectivamente, de uma relação experiencial que se constrói através dos sentimentos, das emoções, das percepções e do significado profundo que a personalidade de um sujeito tem para outro sujeito na interacção recíproca da dinâmica intersubjectiva em cada um dos seus momentos (p.63-64).

No início do nosso estágio foi necessário incutir e insistir em algumas regras de convivência social, primando pelos trabalhos de grupo, por forma a promover a evolução de atitudes de cooperação das crianças com os seus pares.

A sala de aula revelou-se um espaço, onde houve partilha de ideias, opiniões e sentimentos como processo normal para aprofundar a amizade, construir a intimidade e desenvolver a autonomia. De modo a favorecer este clima, mostramo-nos tolerantes e pacientes para com as atitudes menos corretas, evitando a repreensão oral. Perante um conflito ou problema disciplinar tínhamos a preocupação de saber de quem era o problema para, assim, tentar resolvê-lo da melhor maneira.

A nossa relação com as crianças era uma relação de afetividade, criaram-se muitos laços, que, durante esta experiência foram mudando, crescendo e tomando consciência que os seus comportamentos no passado não eram os mais corretos. Ouvir os colegas, partilhar ideias e dar a sua opinião em relação ao assunto trabalhado foi o resultado dessa persistência.

### **Observação, Planificação e Avaliação**

Na tentativa de uma melhor organização da prática educativa e com vista ao sucesso educativo das crianças, recorremos ao processo de observação, de modo a tentarmos compreender as características, dificuldades e interesses das mesmas, no sentido de intervirmos de forma mais consciente ao longo da ação educativa.

Relativamente à planificação nela registamos as diversas atividades, os conteúdos a trabalhar, as estratégias a utilizar, os objetivos a atingir e também os recursos necessários, tal como referem Ponte et al. (2007),

toda a planificação realizada pelo professor tem, implícita ou explicitamente, uma estratégia de ensino. Esta estratégia materializa-se na atividade do professor - o que ele vai fazer- e na atividade do aluno – o que o professor espera que o aluno faça – e tem de prever um tempo para a realização dessas atividades. A planificação detalhada do professor deve prever vários momentos de trabalho e a utilização de diferentes tipos de tarefas (p. 11).

A planificação era pensada tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças que iam surgindo ao longo da ação. No entanto, a planificação tinha que englobar todas as áreas do saber de forma articulada de modo a dar cumprimento ao estipulado no Programa do Ensino Básico.

A par da planificação encontra-se a avaliação que se assume como um instrumento que possibilita diagnosticar os conhecimentos das crianças permitindo ao professor otimizar, sustentar e consolidar novas aprendizagens. Entender e utilizar a avaliação nesta perspetiva pressupõe assumi-la na dimensão do aluno, das práticas e na dimensão do clima/ambiente educativo. As estratégias e dispositivos de avaliação devem atender à diversidade e heterogeneidade das situações e das crianças, uma vez que,

A avaliação informa o professor acerca dos progressos dos alunos e ajuda-o a determinar atividades a realizar com toda a turma e individualmente. O professor deve envolver os alunos no processo de avaliação, auxiliando-os na análise do trabalho que realizam e a tomar decisões para melhorarem a sua aprendizagem. Este processo favorece uma visão da avaliação mais propícia à melhoria do ensino e aprendizagem, reforçando as suas potencialidades formativas (Ponte et al., 2007, p. 12).

Assim sendo tomamos como método de avaliação, a observação direta e indireta que se ia fazendo da ação e comportamentos das crianças ao longo das tarefas propostas por nós. Neste sentido fez parte deste processo, alguns instrumentos avaliativos que se foram construindo em função do planeamento das práticas, nomeadamente, grelhas de observação, notas de campo e fichas de avaliação formativas.

De modo a entendermos melhor como se desenvolveram estas dimensões, passamos a descrever algumas das experiências de aprendizagem, que põem em evidência a ação das crianças e o papel do educador.

### **2.2.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas**

A ação educativa desenvolvida em contexto de 1º CEB teve por base diversas experiências de aprendizagem que foram implementadas ao longo de dez semanas de intervenção pedagógica. Esta foi desenvolvida com o intuito das crianças usufruírem de

“experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23). Para tal, foi necessário que sustentássemos a nossa ação numa atenção cuidada das dificuldades das crianças, no respeito pelo nível de aprendizagem de cada uma pois cada, indivíduo é diferente, na ascensão de situações em que as crianças pudessem interagir umas com as outras, na promoção de momentos em que pudessem partilhar conhecimentos e saberes adquiridos anteriormente, transformando conhecimentos espontâneos, adquiridos antes da entrada no 1º ciclo, em conhecimentos ditos mais científicos.

Partindo destes pressupostos foram selecionadas quatro experiências de aprendizagem que passarão a ser descritas, analisadas e fundamentadas: “Da mancha às palavras”; “Blocos lógicos”; “Da sopa de letras à descoberta e construção de frases” e, por fim, “*A que sabe a lua?*”. Estas experiências incidiram no âmbito da matemática (números e operações, geometria e organização e tratamento de dados); língua portuguesa (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua); estudo do meio (o corpo humano); expressão plástica (pintura); e, formação cívica (comportamento, interação e relação com os outros).

Ao longo destas experiências de aprendizagem será fundamentado o desenvolvimento das mesmas nomeadamente, situações e comportamentos observados das crianças perante as atividades propostas. Será, ainda, registada a maneira como as crianças trabalharam e como construíram as suas aprendizagens. Ao longo da descrição das experiências de aprendizagem será feita uma pequena reflexão acerca dos aspetos positivos e menos positivos ocorridos no desenrolar das mesmas, apresentando outras alternativas de modo a melhorar, futuramente, a nossa prática.

Foram utilizados como documentos de referência, no planeamento da ação educativa, os programas de Português do Ensino Básico (Reis et al. 2009), o Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte et al. 2007), a Organização Curricular e Programas (OCP, 2004) do 1.º ciclo do ensino básico, as brochuras pedagógico-didáticas das diferentes áreas disciplinares (Freitas, Alves e Costa, 2007; Álvares, 2007; Castro e Rodrigues 2008 Martins e Pontes, 2010) para fundamentar as intenções educativas tidas em conta no desenvolvimento das diferentes experiências de aprendizagem.

### **Experiência de aprendizagem 1 “Da mancha às palavras”**

De forma a proporcionar às crianças uma aprendizagem ativa e participativa, foram promovidas atividades, em que estas eram levadas a construir o seu conhecimento com a orientação do professor, envolvendo-as ativamente nas atividades e, permitindo-lhes a manipulação direta de diversos materiais. Nesta experiência de aprendizagem tínhamos como intencionalidade abordar a expressão e comunicação oral, promover o gosto pelas histórias/leitura e, ainda, despertar para a consciência fonológica, relativamente à língua portuguesa. No que diz respeito à expressão plástica, área contemplada nestas atividades, era nosso propósito que as crianças explorassem as possibilidades técnicas de tintas de água e que fizessem jogos de simetria, dobrando uma superfície pintada.

Para iniciar a aula foram distribuídos, a cada criança, os materiais necessários à concretização da atividade, nomeadamente uma folha branca A4 e tintas para colorir. Informámos as crianças que, ao dobrarem a folha com as tintas no seu interior, o resultado final seria diferente para cada uma de acordo com a quantidade de tinta utilizada, as suas diferentes cores e até ao movimento das mãos. Desta forma, as crianças colocaram livremente as várias tintas disponíveis no centro da folha e dobraram-na ao meio. Por fim, tinham de a comprimir, a fim de espalhar um pouco a tinta.

Como podemos verificar através da Figura 20, o aluno Tomás realizava a dobragem da folha de modo a espalhar a tinta.



Fig. 20 Realização da dobragem

Nesta tarefa, as crianças mostraram-se ansiosas pelo resultado pelo que, tentavam espreitar o próprio trabalho e comentavam com os colegas os possíveis produtos finais, aguardando-os com muita expectativa.

Esta atividade propiciou a experimentação sensorial, uma vez que possibilitou o manuseamento e contato com materiais e técnicas diferentes. De acordo com o Ministério da Educação (2004) “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (p. 89).

Os resultados obtidos foram divergentes e muito abstratos, revelando originalidade e as crianças, mediante o produto final, mostraram-se muito curiosas e surpreendidas com a imagem formada. As figuras seguintes (*vide* Figuras 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27) mostram alguns exemplos dos trabalhos obtidos. Estas imagens foram legendadas com os comentários dos alunos relativamente às suas produções.



Fig. 21 (Dina) “A cara de uma boneca.”



Fig. 22 (Carlota) “É o planeta terra, as partes amarelas é a terra e as escuras é o mar.”



Fig. 23 (Manuel) “É o mar. As partes escuras é o mar poluído e partes claras é onde vivem os peixes.”



Fig. 24 (Nádia) “É um boneco.”



Fig. 25 (Cristóvão) “É o mar todo poluído.”



Fig. 26 (Teresa) “É um guarda-chuva.”



Fig. 27 (Teresa) “É uma chupeta.”

Seguidamente, exploramos as imagens, oralmente. Para tal, cada criança dirigiu-se ao quadro para relatar aos colegas o significado da sua imagem. Consideramos esta partilha importante pois “a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (Ministério da Educação, 2004, p. 89) e, a legenda das figuras anteriores diz respeito a essa significação. As crianças foram muito genuínas e espontâneas na interpretação das imagens. Algumas até apontavam dois pontos de vista, sendo que numa determinada posição, a imagem representava um objeto e noutra remetia para outra imagem distinta, como podemos observar nas Figuras 26 e 27.

A tarefa da elaboração da mancha já se esperava que fosse ao encontro dos gostos das crianças. Para algumas, este foi o primeiro contato com os materiais disponibilizados, pelo que foi crucial que as deixássemos explorá-los. Consideramos que os materiais selecionados para as atividades devem ter um propósito ou incorporar uma intencionalidade educativa pois “durante o 1º ciclo as crianças deverão ainda desenvolver as suas capacidades expressivas através de utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas.” (Ministério da Educação, 2004, p. 95). Foi possível verificar, ainda, o entusiasmo das crianças e a surpresa na obtenção do resultado. Contudo, a interpretação das crianças foi o aspeto mais surpreendente pois, a sua visão foi autêntica e natural. Foi-nos possível observar que as crianças não se limitaram à realidade abstrata do seu desenho, identificando semelhanças com diversos e distintos objetos do seu quotidiano

A atividade das manchas foi o elemento de conexão com a experiência de aprendizagem seguinte: a leitura da história *O mocho e a mancha* (2003) de Kiko Dasilva. Primeiramente deixamos que as crianças explorassem o livro, observando as imagens presentes na capa e os elementos paratextuais e, em diálogo com a professora e os seus pares, comentaram o possível conteúdo da história. Algumas crianças referiram que esta poderia ser sobre um rato ou esquilo que tinha feito uma mancha na parede, “*como nós tínhamos feito na folha*”. Na sequência desta primeira fase da atividade evidenciaram-se as alusões às cores e aos animais ilustrados na capa.

Após estes comentários, a curiosidade das crianças permaneceu e demos início à leitura da história. Tentamos sempre que esta fosse lida com expressividade para se construir um contexto dinâmico e apelativo. Contudo, é de referir que esta ação se centrou demasiado na professora e, deste modo, deveríamos ter encontrado estratégias que promovessem a participação ativa das crianças. Note-se que as histórias compõem recursos criativos e estruturados onde as crianças podem trabalhar distintos conteúdos.

As histórias projetam-nos para um mundo de fantasia que cativa as crianças, leva-as a sonhar e a imaginar mesmo que estejam implícitos certos conteúdos mais formais.

Ao longo desta atividade, as crianças mantiveram-se atentas e ficaram entusiasmadas ao visualizarem as imagens que iam sendo apresentadas e, mediante estas, algumas crianças verbalizavam observações sobre a estética da imagem.

Após a leitura, num ato espontâneo e natural, uma criança perguntou se havia possibilidade de recontar a história aos colegas e, “embora seja satisfatório ler para as

crianças, é também importante deixar, por vezes, que elas ocupem o lugar de comando desse processo, dando-lhes a primazia na leitura” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 563). Assim sendo aceitamos a sugestão da criança permitindo-lhe fazer o reconto da história.

Regra geral, ao recontar as histórias gera-se um ambiente cooperativo e de grande envolvimento e interação entre os pares e até mesmo com a professora e, neste caso, o restante grupo permaneceu atento ao reconto e interveio, apontando, muitas vezes, elementos que faltavam ou, ajudando a lembrar determinados aspetos do seguimento da história. Para além destas configurações desenvolveu-se a expressão oral das crianças, despertando-as para a sequencialização de momentos da história permitindo-nos, simultaneamente, apurar o que as crianças retiveram da leitura. Na figura abaixo podemos observar a Célia a recontar a história (Figura 28).



Fig. 28 Reconto da história

Terminado o reconto da história questionamos as crianças no sentido de sabermos se conheciam alguma consoante presente no título. De imediato, as crianças reconheceram o grafema “M” e, assim, demos início à atividade seguinte. Para esta tarefa foi entregue a cada criança um cartão com uma sílaba e, com recurso ao computador portátil e projetor, foram expostas na tela diferentes imagens. Mediante as imagens apresentadas, as crianças que possuíam as sílabas referentes à palavra juntavam-se em frente à tela e compunham a palavra.

A primeira imagem projetada foi uma mota. Num breve diálogo, este objeto foi identificado pelas crianças que, para além de mencionarem o nome do objeto referiram, ainda, por que sílabas era composta a palavra. Aquando da formação da palavra, alguns colegas comentaram que a posição das sílabas não estava correta. Desta forma, pedimos que as crianças em questão lessem, na posição em que estavam, a palavra formada com

as suas sílabas (“mo” e “ta”) e, as crianças leram “Tamo” (*Vide Figura 29*), constatando que, de facto, a palavra não estava correta.



*Professora:* - “Então o que têm de fazer para formar a palavra correta?”

*Tiago:* “A Beatriz tem de vir para este lado (apontando para seu lado esquerdo).”

*Professora:* “Muito bem Tiago.”

Fig. 29 1ª tentativa na formação da palavra “mota”

Depois de formarem corretamente a palavra “mota” projetámo-la na tela.



Fig. 30 Formação da palavra “mota”

A atividade prosseguiu com outras palavras, como se pode observar nas figuras seguintes (*Vide figuras 31 e 32*).



Fig. 31 Verificação da palavra formada



Fig. 32 Apresentação da palavra a turma

Nesta atividade, os alunos recorreram aos seus conhecimentos e vivências pessoais para identificarem as palavras referentes às imagens apresentadas. Não demonstraram dúvidas sobre as mesmas pois, houve preocupação em trabalhar imagens com as quais estavam familiarizados.

No decorrer da atividade apelamos à participação das crianças para que, pudessem construir aprendizagens significativas. Deste modo assistimos a um grande envolvimento das mesmas ao longo da tarefa que realizaram sem grandes dificuldades e, toda a turma participou ativamente proporcionando alguns momentos de interação e diálogo. Quer na correção quer na junção das sílabas, verificou-se o empenho e envolvimento das crianças. Estas mostraram-se sempre interessadas, intervindo e participando na ação desenvolvida pelos colegas. Foram muito cooperativos, ajudando-os na correção das suas palavras e na colocação das sílabas. Por outro lado, também fizeram questão de envolver a professora nesta atividade, o que demonstra o estabelecimento de uma relação afetuosa na interação do grupo com a professora.

É de referir que todas as palavras foram exploradas oralmente com o objetivo de sensibilizar as crianças para a compreensão dos sons que compõem as sílabas. Simultaneamente, pretendíamos que as crianças compreendessem que as palavras são constituídas por pequenos segmentos. É fundamental que no 1º ano de escolaridade se proporcionem momentos de aprendizagem de consciência fonológica através de vários exercícios. Toda esta aprendizagem contribui, a longo prazo, para a compreensão do código linguístico, a nível escrito e oral. Como tal, corroboramos a ideia de Freitas, Alves e Costa. (2007) quando refere que,

aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemática, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral (pg.7/8).

Numa fase final da tarefa, os alunos fizeram o registo das palavras no seu caderno e a respetiva ilustração. O registo escrito configura igualmente um processo relevante no desenvolvimento da aprendizagem da escrita. Este contribui para o desenvolvimento do sentido de organização de informação, para “a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, organização e à coerência textuais” (Reis et al., 2009, p. 23). Importa ainda referir que “para que os alunos possam apreender a registar informação é indispensável que se respeitem etapas e se trabalhe de

forma gradual. Também é indispensável ter em conta a dificuldade complexidade dos assuntos e dos textos cuja leitura vai sendo proposta” (Ministério da Educação, 2010, p.23).

Durante as atividades realizadas tentamos sempre trabalhar com o propósito de facultar às crianças um ambiente rico em experiências diversificadas, ambiente este onde pudessem intervir, participar e concretizar aprendizagens.

### **Experiência de aprendizagem 2 “Os blocos lógicos ao corpo humano”**

No dia-a-dia das crianças é possível identificar, no meio que as rodeia, objetos com vários tipos de formas. Podemos encontrá-las em carros, casas, estradas, calçadas, entre outros. Desta forma é de extrema importância que as crianças possam identificar, no seu quotidiano, estas formas, uma vez que “a aprendizagem da geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objetos do mundo real” (Ponte et al., 2007, p.20).

Assim, para trabalhar os sólidos geométricos e para que as crianças tivessem oportunidade de desenvolver algumas capacidades como i) comparar e descrever características de objetos; ii) realizar classificações e justificar os critérios utilizados e iii) identificar semelhanças e diferenças entre os sólidos, tornou-se fundamental promover um ambiente onde as crianças pudessem explorar, manusear e observar os diferentes materiais. Neste sentido, inicialmente, e com a finalidade de colocar as crianças em contato com objetos reais foram colocadas, à disposição de todas, caixas de cereais, latas de sumo e rolos de papel. Esta apresentação permitiu que as crianças se familiarizassem com alguns sólidos geométricos do seu quotidiano.

Seguidamente, como material didático foram utilizados os blocos lógicos. Tendo em conta que o material não era suficiente para realizar um trabalho individual, este foi realizado em grupos de dois elementos. Este trabalho em pares foi essencial para desenvolver alguns aspetos de formação cívica / cidadania nomeadamente, valores que devem ser incutidos nas crianças desde pequenas tais como, o trabalho em equipa, o respeito pelo colega, a cooperação e ajuda e a comunicação.

Antes de fazer uma breve apresentação do material disponibilizado foi dado algum tempo às crianças para que o visualizassem e analisassem. Neste momento, uma criança dirigiu-se à turma referindo que aqueles objetos eram os blocos lógicos. Esta intervenção deu lugar a um pequeno diálogo com o propósito de se diagnosticar o conhecimento acerca do material por parte das restantes crianças. É fundamental que as

crianças possam falar e comunicar ao grupo as suas experiências e as suas dúvidas promovendo, assim, o desenvolvimento da expressão oral e o respeito pela vez de cada colega. Esta atitude permite que, futuramente, as crianças não se sintam inibidas de comunicar e de dar a sua opinião. Ao longo da conversa apercebemo-nos que algumas crianças conheciam o nome “blocos lógicos” mas, a maioria nunca tinha contactado com aqueles objetos.

Seguindo o desenvolvimento desta atividade, não era pertinente que as crianças soubessem o nome (blocos lógicos) do material ou para que servia importava sim, deixá-las explorá-lo, para que fossem criando representações com essas formas. É igualmente relevante e enriquecedor para a prática colocar à disposição das crianças diferentes materiais estimulantes, com os quais possam descobrir e construir as suas aprendizagens. O recurso a este tipo de equipamento só vem valorizar a aprendizagem pois, “a brincar também se aprende”.

Posteriormente foi pedido às crianças que recorressem à imaginação e criassem as figuras que conseguissem com os diferentes materiais, como se pode verificar nas figuras que se seguem (*vide* figuras 33, 34, 35 e 36).

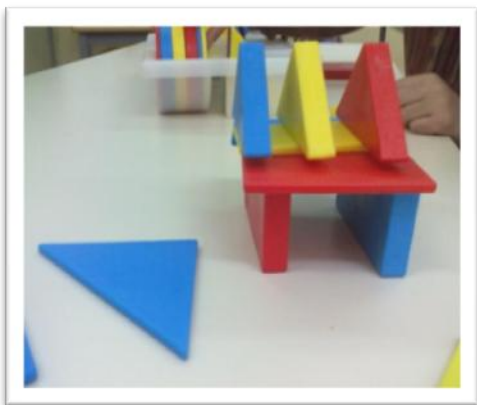


Fig. 33 (Duarte) “É uma garagem para os meus carros.”



Fig. 34 (Emanuel) “ É uma casa e um menino gigante.”



Fig. 35 (Tomás) “É um estacionamento circular(fazendo o gesto com o dedo).”



Fig. 36 (Eva) “É o símbolo do Lidl.”

Para que as crianças pudessem criar livremente diversas figuras foi planejado tempo suficiente para a sua execução, de modo a que estas não se sentissem, de certa forma, limitadas pois, como refere Caldeira (2009)

é necessário dar tempo, para o material ser explorado, de forma a criar *insights* no processo de aprendizagem de modo a não ter efeitos contraproducentes. As limitações dos materiais resultam da desadequação: da tarefa pedida e da relação desta com o conceito em causados conhecimentos científicos e didáticos e da falta de tempo para pensar e fazer com sentido as atividades (p. 3316).

Durante este tempo, as crianças interagiram muito com os colegas e, procuravam, muitas vezes, adivinhar a figura que estes estavam a construir, outras vezes, chamavam a professora para mostrar o seu trabalho. Nesta atividade, com as figuras geométricas pudemos observar o empenho e entusiasmo das crianças.

Terminada esta tarefa, ainda fizemos uma pequena revisão de alguns conteúdos que já haviam sido trabalhados. Desta forma, realizamos a contagem do número de peças que tinham sido utilizadas, dialogando sobre as suas cores e formas. A seguir encontram-se as falas dos alunos.

*Vera: Utilizei um círculo para formar a cabeça do anjo, três retângulos, um para o corpo e outros dois para as pernas e ainda dois triângulos para fazer as asas do anjo, com as três cores que havia.*

*Tomás: Usei três retângulos, um para a chaminé e dois para a casa; três quadrados, dois para as janelas e um para a porta e ainda usei um triângulo para o telhado. Para o menino, usei três círculos, dois para os olhos e um para a barriga; um triângulo para o chapéu e cinco retângulos, quatro para os braços e pernas e um para o cachecol.*

*Margarida: No palhaço usei um triângulo para o chapéu; cinco círculos, um para a cabeça, dois para os olhos e os outros para os pés; cinco retângulos um para o tronco, quatro para os membros e dois quadrados para as mãos.*

*Tiago: Para a base do farol usei um retângulo e dois quadrados e para a parte de cima usei quatro círculos. Depois coloquei três retângulos, dois para a casa e um para a porta, dois quadrados para a janela e um triângulo para a telha.*

*Duarte: Para o estacionamento só precisei de círculos pequenos e grandes, primeiro usei um círculo grande, depois um pequeno, outro grande e outro pequeno.*

*Rúben: Usei quatro retângulos para fazer a garagem e três triângulos para fazer a telha.*

De seguida foi proposto às crianças que elaborassem uma frase onde fizessem referência às suas composições com os blocos lógicos. Prontamente, as crianças aderiram, empenhando-se na escrita das frases e, em algumas situações, colaboraram com os colegas. Uma vez que ainda não conheciam todas as letras do alfabeto, foi necessário escrever no quadro os nomes de algumas construções de modo a auxiliar as crianças no seu registo. O resultado surgiu na forma de frases muito satisfatórias, como podemos verificar a seguir:

*Jorge: O hotel é dos meus pais.*

*Duarte: O meu carro está no estacionamento.*

*Margarida: O palhaço é meu amigo.*

*Eva: Vou ao Lidl.*

*Rúben: É a garagem da minha casa.*

*Tomás: Na casa vive um menino grande.*

*Vitória: O sol brilha.*

Escrever não deve ser visto pelas crianças como uma obrigação, por isso cabe ao professor motivá-las para a sua importância. Segundo Egan (1994)

se escrever se torna principalmente uma atividade baseada em regras, então estaremos a destruir as fontes intrínsecas de satisfação que a escrita pode proporcionar às crianças. É a busca da estrutura, a procura de formas satisfatórias que pode dar maior prazer do que obedecer a uma regra ( p. 105).

Seguidamente e, para dar oportunidade a cada criança de apresentar à turma o que havia elaborado, procedeu-se à leitura das frases. Concluída essa tarefa deu-se início à arrumação dos blocos nas caixas e, simultaneamente, as crianças foram questionadas sobre o que viam nas caixas:

*Professora: Vera o que vês na caixa?*

*Vera: Tem muitos triângulos, retângulos, círculos e quadrados.*

*Após o registo, no quadro, da frase da aluna, a professora escreveu, ao lado, a palavra formas.*

*Professora: Muito bem Vera Alguém consegue ver mais alguma coisa?*

*Todos fizeram silêncio, até que ouvimos baixinho “Este é maior que este”. A professora chamou o menino e perguntou-lhe o que havia dito à colega. Este foi buscar os triângulos e disse:*

*Jorge: Este é maior que este. (Levantando um braço depois outro).*

*A professora escreveu no quadro “tamanho: pequenos e grandes.*

Mediante estas questões, as crianças começaram a apontar determinadas características do material, desde a forma ao tamanho. No entanto, uma das propriedades, que à partida seria mais óbvia, não foi mencionada, a cor. Após a

referência e comparação de tamanhos, os alunos começaram a indicar, em voz alta, que *uns eram mais grossos, outros eram mais finos*, pelo que foi registado no quadro “Espessura: grossos e finos”. Uma vez que ainda não tinham referido a cor foi-lhes perguntado se não havia mais nada a apontar e, em resposta, uma das crianças disse: *Ah, tem vermelho, azul e amarelo!*. Posto isto registamos no quadro “Cor: vermelho, azul e amarelo”.

Seguiu-se a contagem dos blocos lógicos e verificou-se que havia quarenta e oito peças com quatro formas (triângulo, quadrado, retângulo e círculo), três cores (azul, amarelo e azul), dois tipos de espessura (grossa e fina) e dois tamanhos (pequeno e grande). Fizemos o registo no quadro partindo sempre das alegações das crianças para que estas se sentissem motivadas a participar e a expressar as suas opiniões e conhecimentos. Reconhecemos que o registo é uma forma de reforçar o que havia sido explorado pelas crianças quando trabalharam com o material. Desta forma seguimos a orientação de que:

os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas. No entanto, a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e refletir sobre ele (Ministério da Educação, 1998, p. 14).

Posteriormente desenhamos um triângulo no quadro e, apontando para os vértices, questionando as crianças acerca do seu conhecimento sobre aqueles elementos. Estas responderam, quase em uníssono, que eram *os bicos*. Face a esta resposta foi-lhes então explicado que a esses “bicos” se dava o nome de vértices.

Posto isto, fizemos uma pequena competição que envolvia a formação de conjuntos segundo as características do material. Esta foi uma forma de englobar todos os conteúdos que haviam sido abordados e, por outro lado, a partir deste pequeno momento foi possível verificar se as crianças compreenderam o que foi abordado. À equipa vencedora era tirada uma fotografia.

Dando início à tarefa de formação de conjuntos foi entregue, a cada equipa, um fio de lã, a partir do qual formaram um círculo (imitando o diagrama) para que os alunos pudessem colocar no seu interior o que era pedido. Para a competição ser justa, as crianças colocavam primeiro todas as peças dentro da caixa e retiravam-nas para formar o conjunto. O primeiro conjunto a ser formado foi o azul, as crianças tinham de agrupar todas as peças desta cor (*vide* figura 37).



Fig. 37 Equipa vencedora

Posteriormente pedimos que formassem um conjunto com peças de três vértices e de cor vermelha, como podemos verificar na figura 38.



Fig. 38 Conjunto das peças com três vértices e de cor vermelha

No último desafio foram pedidas peças de cor azul com quatro vértices, sendo que as alunas Eva e Beatriz venceram (*Vide* figura 39).



Fig. 39 Conjunto das peças azuis com quatro vértices

Foi muito gratificante ter levado este material pois, como refere Damas (2005),

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

As crianças gostaram de trabalhar com os blocos lógicos e foi-nos possível perceber que, interagindo com eles, compreenderam melhor os conteúdos abordados. Consideramos, assim, que “na escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiência e saberes” (Ministério da Educação, 2004, p.139).

Na atividade seguinte era nossa intenção que as crianças distinguíssem as partes constituintes do seu corpo e, para tal, levamos para a sala a canção “Cabeça tronco e membros” como motivação ao tema. Cantamo-la várias vezes de modo a que os alunos a interiorizassem. Após verificarmos que todos já dominavam a letra da música seguimos para um pequeno diálogo sobre o corpo humano.

*Professora: Alguém sabe em quantas partes está dividido o nosso corpo?*

*Alunos: Cabeça, tronco e membros.*

*Professora: Está dividido em três partes. Começemos pela cabeça. O que podemos observar nessa parte do nosso corpo?*

*Vera: O cabelo, os olhos, o nariz, as orelhas e a boca.*

*Professora: E no tronco?*

*Emanuel: O pescoço, o peito, a barriga e o umbigo.*

*Professora: E nos membros?*

*Margarida: Em cima os braços e as mãos e na parte de baixo as pernas e os pés.*

*Professora: Muito bem meninos!*

Dando continuidade ao tema anterior, levamos para sala vários materiais de desperdício, tesouras e colas. De seguida, formamos grupos de dois alunos, promovendo o trabalho em equipa. Entregamos a cada par uma parte do corpo humano, previamente recortada em papel cenário e, também, uma tesoura e cola, explicando que iriam usar os diversos materiais de desperdício para preencherem a sua parte.

a interação das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acorda formas de expressão (Silva et al., 1997, p.62).

À medida que cada par recebia uma parte do corpo ouvíamos comentários como *Nós temos um braço., Nós uma perna e, Olhem, é a cabeça!*. Antes de iniciarmos a

atividade pedimos que colocassem a sua peça em cima da mesa para verificarem o material a usar. Este foi passando de grupo em grupo para visualizarem que materiais estavam disponíveis. Posteriormente, demos início à colagem.

Seguem-se algumas figuras (*Vide* figuras 40 e 41) que demonstram o trabalho dos alunos.



Fig. 40 Colagem do material de desperdício



Fig. 41 Colagem do material de desperdício

Com esta atividade conseguimos cativar as crianças pois estiveram sempre a trabalhar com agrado e era visível a partilha entre os pares, resultando num bom trabalho de equipa. Durante as colagens, a professora estagiária acompanhou os seus trabalhos e ajudou-as sempre que necessário.

Concluída essa parte da atividade demos início à construção do corpo humano mas, primeiro, guardamos todo o material, arrumamos a sala e mudamos a sua disposição para que todos pudessem participar na construção. Colocamos, nas mesas, uma silhueta de um menino formada com papel de cenário para auxiliar as crianças no processo de construção. Cada equipa olhava para essa forma e tentava colocar a sua parte do corpo no respetivo lugar, como podemos verificar nas figuras (*vide* Figura 42 e 43) que se seguem.



Fig. 42 Construção do corpo humano



Fig. 43 Construção do corpo humano

As crianças foram muito organizadas na construção, esperaram sempre pela sua vez e, a entrelajada era uma constante. Quando um par não conseguia colocar a sua parte no sítio certo, os colegas ajudavam. É, pois, neste processo construtivista que a interação é vista como um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002). Como refere a autora, aprendemos através de processos de interação com as outras pessoas, as crianças aprendem na interação com os pais e irmãos, com os colegas, com o professor. Aquando das interações entre os alunos, assumimos um papel central, de articulador entre eles para que, todos tivessem oportunidade de participar. Neste sentido, proporcionaram-se situações onde as crianças usufruíram de momentos em grande e pequeno grupo, no sentido das mesmas estabelecerem relações entre os seus pares. Desta forma, o nosso papel centrou-se na criação de estratégias de modo a envolver as crianças num clima de apoio interpessoal, assentando no princípio de que a aprendizagem é construída e que o indivíduo é construtor ativo do seu próprio conhecimento (Fino, 1999).

No final da atividade colocamos o menino construído pelas crianças num placar para que todos pudessem contemplar o resultado final e, algumas crianças bateram palmas ao verem o seu trabalho exposto (*vide* figura 44).



Fig. 44 Exposição do trabalho

Com esta atividade pretendíamos trabalhar o conteúdo “O seu corpo”, do programa de Estudo do Meio recorrendo, para tal, a algumas técnicas de expressão plástica, tais como recorte e colagem de diversos materiais e, também, à expressão e educação musical com a canção “Cabeça, tronco e membros”. Esta atividade revelou-se muito motivante para os alunos pois englobou diversas áreas do saber, tornando-a mais completa.

### **Experiência de aprendizagem 3 “Da sopa de letras à descoberta e construção de frases”**

As atividades que se seguem centraram-se numa componente lúdica sendo que, se desenrolaram a partir de um jogo conhecido. Como é do conhecimento do senso comum, o jogo cativa as crianças e motiva-as a participar nas atividades decorrentes. Uma vez que pretendíamos introduzir novos conceitos, o jogo apresentava-se como um recurso dinâmico e apelativo pois, as crianças têm tendência a aprender de forma mais significativa quando são elas os principais autores da tarefa. Sendo assim, através deste jogo pretendíamos proporcionar às crianças momentos em que fossem as próprias a experimentar e descobrir, evitando que a introdução do grafema “V” (que iria ser trabalhado ao longo da semana) fosse, de algum modo, apenas alvo de um ensino transmissivo.

Foram, igualmente, tidas em conta outras intenções educativas como por exemplo: o desenvolvimento da consciência fonológica, a contagem e a expressão escrita e oral, focando a leitura.

O jogo intitulado *Descobre palavras com va, ve, vi, vo e vu*, consistia em cartões com sopas de letras, entregues às crianças. Inicialmente estas tinham que identificar palavras com o grafema “V” e sublinhá-las.

Após a entrega dos cartões, notamos a expressão de satisfação e alegria das crianças. Estas, desde logo, reconheceram o jogo, originando um pequeno diálogo acerca das suas funcionalidades, como podemos verificar pelo diálogo abaixo.

*Alunos: É sopa de letras Marlene.*

*Professora: Pois é. E sabem o que podemos fazer com a sopa de letra?*

*Alguns alunos: É para encontrar palavras.*

*Professora: Muito bem.*

Terminada a conversa foi referido às crianças que deveriam rodear cada palavra encontrada que contivesse o grafema referido. No entanto, devido à questão colocada pela aluna Célia “*Podemos pintar?*” e, apesar de não fazer parte da planificação, achámos importante deixá-las realizar o exercício dessa forma. As crianças gostam muito de pintar e, ao longo da atividade, notou-se que estavam a apreciar a tarefa, como podemos ver nas figuras seguintes (*vide* figuras 45 e 46).



Fig. 45 Pintura da palavra encontrada



Fig. 46 Pintura da palavra encontrada

As crianças estiveram bem no desenrolar da atividade, utilizaram estratégias interessantes, como por exemplo: deslocar o dedo pela primeira fila para ver se encontravam alguma palavra prosseguindo, depois, para as filas seguintes. Outras, simplesmente tentavam encontrar o grafema e a partir dele procuravam o resto da palavra à esquerda ou à direita dessa letra. As crianças concentraram-se muito na atividade, criando-se, até, um ambiente de competição saudável, ainda que não tivesse sido intencional. Apercebemo-nos disto porque, por vezes, as crianças colocavam o braço à volta do seu cartão, para que o colega do lado não pudesse ver a palavra

encontrada, mas alguns conseguiam espreitar. Por vezes é bom despertar algum sentido de competição (saudável) nas crianças, acima de tudo como forma de motivá-las a atingirem determinados objetivos. Contudo é preciso ter algum cuidado e atenção para que não se desperte nas crianças sentimentos menos positivos relativamente à competição.

Ainda assim constatamos que três crianças tiveram algumas dificuldades em encontrar as palavras. Uma das razões para tal situação é o fato de estas apresentarem dificuldades na leitura e na associação das letras ao respetivo som, o que torna difícil identificar as palavras. Como refere Álvares (2007) “a escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (p. 17). Isto é, a criança tem de ser capaz de identificar os sons com os grafemas para construir novas palavras e posteriormente frases. O não reconhecimento destas unidades mínimas compromete a compreensão do código escrito e, por vezes, a interpretação do mesmo.

Tendo em conta esta situação demos especial atenção a estas crianças, com um maior acompanhamento e orientação, questionando-as no sentido de levá-las a refletir para que, chegassem às associações pretendidas. No entanto tentamos sempre que fossem as próprias crianças a descobrir e a identificar os grafemas.

Terminada esta tarefa foi dada “voz” às crianças para que expusessem as palavras que conseguiram encontrar. A Margarida foi a primeira a responder:

*Margarida: A primeira que eu encontrei foi “avó”.*

*Professora: Muito bem Margarida.*

*Depois seguiu-se com a Eva dizendo: Encontrei duas vezes a palavra “vida”, professora Marlene.*

A palavra *vida* encontrava-se repetida na sopa de letras. Posto isto foi sublinhada a ideia de que, por vezes, as palavras na sopa de letras podem repetir-se ou que podemos mesmo encontrar palavras diferentes das que nos são pedidas.

Tendo em conta que conseguiram descobrir todas as palavras e que gostaram desta tarefa, prosseguimos com a atividade, abordando palavras diferentes das que as crianças tinham encontrado. Neste sentido, uma das crianças foi chamada ao quadro e foi-lhe solicitado que escrevesse a palavra “viela”. A criança sentiu alguma dificuldade, superando-a logo que se soletrou a palavra e, em seguida, fez-se a leitura em conjunto e em voz alta. Posteriormente, foi proposto às crianças que tentassem encontrar essa

palavra na sopa de letras. Face a este pedido, quase todos responderam que a mesma não constava na sopa de letras, até que o Tomás fez uma pequena observação:

*Tomás: Mas podia estar lá porque tem a sílaba “vi” na palavra.*

*Achamos interessante o comentário, pois, o Tomás conseguiu identificar a sílaba “vi”. Registamo-la no quadro e, depois várias crianças intervieram.*

*Beatriz: Vila também podia estar.*

*Cátia: Vaca.*

*Célia: Vela.*

*Jorge: Violoncelo.*

*Carlota: Vivenda*

*Dina: Vassoura.*

Da intervenção do Tomás surgiram outras opções mencionadas pelas crianças. À medida que as iam ditando, assentamos todas para que pudessem registá-las, posteriormente, no caderno diário, incluindo as encontradas na sopa de letras. Posto isto, prosseguimos com a leitura das palavras.

Como já havíamos trabalhado a expressão oral, houve necessidade de a articular com outra expressão, a da escrita, por meio das palavras indicadas pelas crianças. Isto porque,

importa que elas experimentem, ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico, percursos integradores do que já sabem e proporcionadores da descoberta da escrita e da leitura. Torna-se para isso necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projetos diversificados que integrem funcionalmente as produções das crianças em circuito comunicativos (Ministério da Educação, 2004, p.146).

Como tal é importante que se faculte às crianças diversas oportunidades em que as mesmas possam exercitar a escrita e a leitura, ainda que de forma espontânea.

Sendo assim foi sugerido que construíssem frases com as palavras registadas, tal como representado nas figuras que se seguem (*Vide* figuras 47 e 48).



Fig. 47 Construção de uma frase

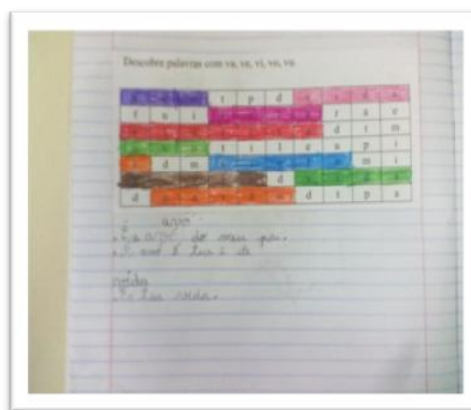


Fig. 48 Frases construídas por uma criança

Nesta atividade, a diferença de ritmos foi mais evidente. Algumas crianças já tinham elaborado um número considerável de frases e só necessitavam da ajuda da professora para as corrigir, enquanto outras necessitavam de mais orientação. Tendo em conta esta situação, e de modo a evitar que as crianças que já tinham terminado se distraíssem, algumas destas dirigiram-se ao quadro a fim de escrever as suas frases, como podemos verificar na figura que se segue (*Vide* figura 49).



Fig. 49 Transcrição da frase para o quadro

Antes da leitura das frases, prosseguimos com a contagem do número de frases que as crianças haviam construído com as oito palavras presentes na sopa de letras. Uma vez que estas não eram suficientes para realizar a contagem de forma individual, esta tarefa foi feita em conjunto. Como referem Castro & Rodrigues (2008) “Recitar a sequência da contagem é um autêntico desafio e vão criando sequências próprias até conhecerem a correta. Os termos utilizados na contagem oral são aprendidos pelas crianças em interação com outras crianças e com os adultos” (p.13). Tivemos a preocupação de incluir todas as crianças nesta contagem, de modo a que todas tivessem oportunidade de participar no que estava a ser feito.

Terminada a contagem seguiu-se a leitura das referidas frases. Com esta última atividade

o que se pretende é que sejam criadas condições para que a criança venha a gostar de ler e de escrever, que o professor conduza o aprendiz leitor a torna-se posteriormente leitor e escritor, e que a criança aprenda a trabalhar de maneira autónoma e também com os outros” (Pereira & Azevedo, 2005, p.84).

Deste modo é importante fomentar a leitura e a escrita nas crianças, desde cedo. A necessidade de se realizar a leitura das frases, ou mesmo das palavras, advém da importância que a mesma representa em todas as dimensões de aprendizagens ou

diferentes ações que vão sendo executadas em contexto formal ou informal, pois, “a leitura em contexto escolar deve ser motivada e finalizada. Isto é, as actividades de leitura deverão ter fundamentos claros e precisos, que constituam desafios de aprendizagem” (Silva et al., 2011, p.9). Da mesma forma, importa prevalecer as atividades que de algum modo contribuam para o destaque das finalidades da leitura e permitam que o aluno realize experiências significativas através das atividades delineadas. Como referem Silva et al. (2011) “são as actividades que vão estabelecer uma primeira relação entre o aluno-leitor e o texto: os seus objectivos de aprendizagem, as tarefas associadas, os resultados ou produtos que se pretendem alcançar ” (p. 9).

Na leitura das frases, os alunos dirigiram-se ao quadro e leram para os colegas. Todos tiveram oportunidade de o fazer, mesmo tendo surgido a necessidade de se repetirem as frases, sendo que o mais importante era que todos se sentissem integrados nas tarefas. Posto isto, e ainda com as mesmas frases, realizou-se a sua divisão silábica, na qual foi utilizado o giz para separar as sílabas, de forma a simplificar a leitura das crianças e para que as mesmas visualisassem a respetiva divisão. Utilizaram-se, ainda, vários tipos de batimentos para a divisão silábica, como por exemplo, o batimento de palmas, do pé direito e da mão esquerda na mesa. Dando seguimento à tarefa anterior, procedeu-se também à divisão das palavras, que poderiam pertencer à sopa de letras, referidas anteriormente pelas crianças. Os alunos selecionados para executar este exercício dirigiram-se ao quadro e, com a ajuda do giz, realizaram a divisão correta, registando o número de sílabas de cada palavra.

No trabalho da expressão escrita, poderia ter havido uma melhor gestão, visto que nem todas as crianças foram ao quadro, devido ao elevado número de crianças relativamente ao número de palavras existentes. O facto de nem todas as crianças terem participado na tarefa, não originou descontentamentos mas, possivelmente, seria mais enriquecedor se assim acontecesse, isto é, se todos tivessem participado na tarefa de igual forma. Refere-se ainda que as frases escritas pelas crianças, no quadro, não eram de fácil visualização, devido à caligrafia de cada uma. Esta situação, por vezes, era motivo para que estas começassem a falar ao mesmo tempo comentando a letra dos colegas e mencionando que não a entendiam. Neste sentido reescreveram-se as frases ao lado das já escritas para que todos pudessem registar corretamente no seu caderno.

Posteriormente prosseguiu-se à entrega de onze cartões numerados de 0 a 9 (dois dos quais com o mesmo algarismo) e seis cartões com os símbolos maior, menor e igual (>, =, <), em duplicado, tendo em conta o número de alunos na turma (dezassete). Após

a explicação da tarefa) notou-se que as crianças “protegiam” o seu cartão para que os colegas não pudessem ver e mantiveram-se em silêncio até à colocação do acetato com as operações, no retroprojektor. Embora calados, olhavam para os colegas sorrindo, tentando espreitar os seus cartões.

Foi projetada a primeira operação e todos registaram no seu caderno. Foi interessante observar as diversas estratégias utilizadas pelas crianças na resolução da mesma: uns contavam com os dedos, outros com as canetas e restante material ao seu alcance. Desta forma, as crianças foram dando significado/sentido às operações e interiorizando o processo por detrás das mesmas pois, como refere Castro e Rodrigues (2008) “só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objetos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números” (p.17).

A primeira criança a mencionar o resultado da operação em evidência foi o Rúben que muito repentinamente disse:

*Tenho o número nove, Marlene, o resultado dá “nove!”*

*Professora: Rúben será que podes ir até ao quadro e mostrar aos colegas como a resolveste?*

*Após efetuar a operação corretamente alguns colegas intervieram:*

*Está correto Marlene.*

*Professora: Muito bem. Os que não a conseguiram resolver podem passar para o caderno.*

Já no quadro, este aluno representou a operação corretamente e quando passou para a escrita na folha de acetato é que mostrou realmente o seu entusiasmo. Ficou muito contente e ainda referiu que era a primeira vez que tocava na caneta de acetato. A criação de novos contatos ou a exploração de conteúdos por meio de materiais diversos e não usuais no dia-a-dia das crianças são fontes motivadoras de participação e envolvimento no que é realizado.

Na segunda operação, a aluna Eva apercebeu-se de que o resultado da operação exposta era dois, levantando-se e dizendo, imediatamente, o resultado, sem o escrever no caderno. Esta utilizou o cálculo mental mediante o que visualizava; possivelmente por serem números baixos não necessitou de recorrer à contagem de objetos. Uma vez que para este número havia dois cartões ficou decidido que quem resolvesse corretamente a operação seria a primeira pessoa a ir ao quadro, como a Eva, e que o colega com o seu duplicado seria o próximo.

Relativamente à subtração, a primeira criança a concluir a operação exposta foi o Tomás. Aquando da sua projeção, este começou a realizá-la no seu caderno e notou que

tinha o cartão com o algarismo um, correspondente à operação. Levantou-se e disse: *Sou eu quem tem o número um*. Realizou muito bem a operação e, não sendo exceção, ficou muito empolgado quando teve de escrever no acetato.

O segundo menino, a registar outra operação de subtração, foi o Tiago. Uma vez que este tinha um número repetido, e apesar de não ter concluído a operação, foi ao quadro pois, tinha ficado estabelecido que tal aconteceria se saísse novamente o cartão com o número dois. Este aluno realizou a operação com alguma ajuda dos colegas, no entanto, para surpresa geral, recusou-se a escrever na folha de acetato por isso foi chamada a aluna Eva, que também tinha o número dois, para o fazer.

Quanto à simbologia matemática, um dos meninos a solucionar a operação foi o Duarte, que sem realizar o exercício “5 \_\_\_ 5” no caderno, referiu que ele é que tinha a simbologia correta. Mencionou ainda que o dele era o mais fácil, porque era o *símbolo dos números iguais*. Executou corretamente a tarefa no quadro e no acetato.

Foi motivador ter realizado as diversas operações desta forma. O entusiasmo por parte das crianças foi visível nas suas expressões faciais e no seu empenhamento e participação. Muitas vezes havia barulho de fundo e os próprios colegas é que pediam para fazer silêncio. Provavelmente, na origem desta expressão esteve o facto da utilização da caneta de acetato ser uma “coisa” nova que normalmente é só a professora que manuseia. Neste sentido, a criação de oportunidades com recurso a materiais e estratégias distintas e do interesse das crianças revelaram-se como catalisadores de motivação e construção de aprendizagens significativas.

Em síntese, o resultado final desta experiência de aprendizagem foi ao encontro dos nossos objetivos. Era nossa intenção lecionar os conteúdos seguindo uma articulação entre as diferentes áreas, desenvolvendo sempre a aula segundo um fio condutor em que fosse possível criar situações onde as crianças pudessem relacionar as aprendizagens.

#### **Experiência de aprendizagem 4 “A que sabe a Lua?”**

As histórias possuem uma importante componente lúdica e didática com a qual as crianças se identificam. É uma das ferramentas/estratégias que nos dão a possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade, ou seja, nos permitem interligar diferentes áreas de conhecimento e trabalhar, em simultâneo, distintas competências e conteúdos. Uma vez que as histórias comportam uma dimensão lúdica, poderão servir de pretexto para trabalhar diferentes atividades e as suas intenções educativas. Pois,

ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano (Ministério da Educação 2010, p.7).

Desta forma era pretendido trabalhar o pictograma<sup>2</sup> e, para tal, foi selecionada a história intitulada *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec et al., (2003). Para a escolha da história foram tidos em conta os diversos conteúdos que podiam ser trabalhados a partir desta: tratamento de dados, expressão e comunicação oral, contagem, seriação, desenho e pintura e, ainda, o gosto pela leitura.

Antes de iniciar a atividade foi preparado um pequeno momento onde as crianças pudessem relaxar e acalmar uma vez que haviam regressado do intervalo e encontravam-se um pouco eufóricas. Sendo assim, de forma a proporcionar-lhes um primeiro contato com a história que iria ser trabalhada, esta foi passada por todos para que pudessem observar, analisar, explorar, sentir e folhear o livro (*Vide* figura 50).

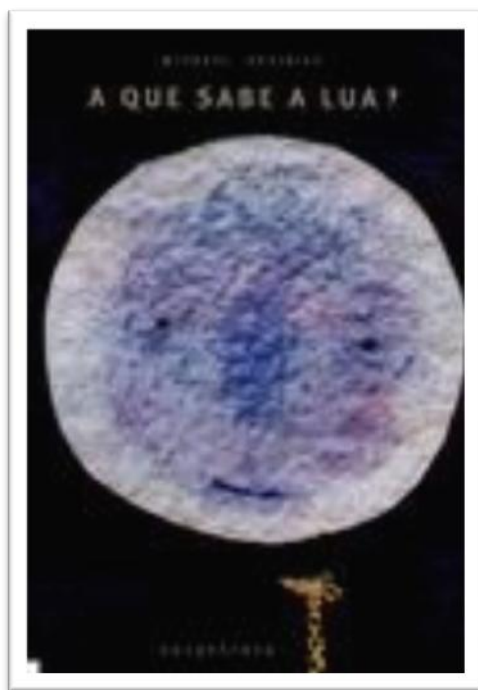


Fig. 50 A capa do livro “*A que sabe a luz?*”

Enquanto as crianças iam passando ao colega seguinte, foi cantada uma música acerca dos livros para que se estabelecesse um ambiente mais motivador e relaxante. O

<sup>2</sup> “Um pictograma é uma representação gráfica que usa símbolos alegóricos às variáveis que se estão a estudar” (Martins & Pontes, 2010, p. 57).

recurso a esta estratégia resultou porque com a música os alunos mantêm-se mais calmos e concentrados, além de apreciarem o que está a ser cantado. Ao terminar a exploração do livro, as crianças mantiveram-se atentas à música com o sentido de a decorar. Por fim, quase todas cantavam juntamente com a professora estagiária.

Posteriormente foi feita uma pequena análise do livro, a fim de verificar que ideias as crianças tiraram daquele primeiro contato. Contudo, esta incidiu mais na exploração dos diferentes elementos paratextuais que compõem o livro, através de algumas questões colocadas aos alunos:

*Professora: Quem sabe o que é isto (apontando para a capa)?*

*Todos: É a capa.*

*Professora: E isto (apontando para a contracapa)?*

*Todos: É a contracapa.*

*Professora: E isto (apontando para a lombada do livro)?*

*Todos: A lombada.*

*Professora: E isto (apontando para as páginas de guarda)?*

Face a esta última questão, todos ficaram em silêncio. Constatamos que as crianças não tinham conhecimento do que era aquele elemento e, então, explicamos que aquelas eram as folhas de guarda pois têm a função de “guardar” o livro e o conteúdo deste.

Refletindo sobre estas questões, não se deveria ter efetuado a análise antes da leitura. Uma vez que a turma tinha acabado de examinar o livro, esta encontrava-se em silêncio e, provavelmente seria mais proveitoso que se tivesse partido logo para a sua leitura. Notou-se a ansiedade nas crianças para que se contasse a história e, ao fazer estas perguntas, perdeu-se um pouco do seu “encanto” e, simultaneamente, o interesse dos alunos. A situação descrita contribuiu para que se criasse, na sala, um ambiente desfavorável ao conto da história. Algumas crianças encontravam-se constantemente a conversar com os colegas e desrespeitavam as regras da sala. Foi necessário intervir algumas vezes com a canção “Silêncio”.

Durante a leitura ocorreram algumas situações que comprometeram a continuidade da mesma. Era complicado manter uma leitura fluente pois, cada vez que se terminava uma página e se mostravam as imagens, algumas crianças começavam a falar ao mesmo tempo, expunham as suas interpretações e questionavam a professora estagiária. Sempre que tal se verificava, a professora estagiária tinha que ler novamente o início da página para captar a atenção das crianças e dar a entender que a história iria seguir. Tentou-se sempre ler com expressividade, quer seja a nível gestual, na expressão facial ou mesmo na imitação das diferentes vozes. Foi possível observar que, neste

período, as crianças ficavam mais concentradas na história e como refere Mata (2008)“a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e de interesse pelos livros e pela a leitura”( p. 79), mas as imagens apresentadas distraíram-nas, dificultando a retoma da sua leitura.

Concluída a leitura, realizou-se um pequeno diálogo para que as crianças pudessem expressar oralmente o que haviam entendido da história ou comentar outros atributos que achassem relevantes.

Para o exercício seguinte era pretendido que as crianças, com recurso aos diversos materiais disponibilizados, recontassem a história. Estes materiais resumiam-se a imagens de animais e cenário com elementos da história (lua, montanha, etc...).

Nesta tarefa, além de desenvolverem e exercitarem a expressão oral, trabalhavam igualmente a memória, uma vez que tinham de recontar a história de acordo com o que tinha retido da mesma. A atividade permitiu também trabalhar outros aspetos, como por exemplo: sequências/ordem dos momentos da história (sequências e ordem dos números na matemática) e manipulação de objetos pequenos e delicados (desenvolvimento da motricidade fina).

A maioria das crianças fica entusiasmada com uma simples ida ao quadro, por isso receou-se que, no reconto da história, todas quisessem ir ao mesmo tempo. Tal não sucedeu, no entanto havia uma estratégia preparada para prevenir essa situação. Dentro de uma caixa colocamos vários cartões brancos e um vermelho. Se a situação descrita anteriormente se verificasse, os alunos retirariam um cartão e a quem saísse o cartão vermelho, esse corresponderia à pessoa escolhida para ir ao quadro mas, como já referimos, não foi necessário recorrer a essa estratégia.

Durante o reconto, e devido ao bom desempenho da colega, os alunos mantiveram-se em silêncio e muito atentos. Esta atitude poderá estar relacionada com o facto de terem sido utilizadas imagens para ilustrar o que a criança estava a relatar e, por outro lado, para constatarem se se mantinha fiel à história. Verificamos um momento em que a aluna se enganou e um colega interveio muito prontamente: *Não é esse, é a raposa!*.

Com esta tarefa foi possível observar que alguns dos alunos estiveram realmente atentos à leitura da história, contribuindo para o sucesso da tarefa.

Segue-se abaixo uma transcrição do reconto:

*Há muito tempo que os animais queriam saber ao que sabia a lua, o primeiro animal foi a tartaruga (agarrando na tartaruga e colocando no painel) a subir a montanha e colocar-se em cima, mas esta estava muito longe da lua e não conseguia tocá-la, então chamou o elefante para a vir ajudar, (colocou o elefante em cima da tartaruga) mas este também não conseguiu chegar à lua, então mandou chamar a girafa (agarrando na girafa e colocando em cima do elefante), mas esta também não conseguiu chegar à lua. A lua estava a gostar da brincadeira então entrou no jogo e quando os animais tentavam chegar a ela, esta ia mais para trás, depois da girafa, mandou chamar a zebra (colocou a zebra em cima da girafa). A lua, ao ver a zebra, recuou mais um pedacinho, e a zebra não conseguiu chegar à lua, então chamou o leão (agarrando o leão e colocando-o em cima da zebra) este também não conseguiu chegar à lua, então chamou a raposa para o vir ajudar, (segurou na raposa e colocou em cima do leão) este também não conseguiu chegar à lua, então chamou o macaco (agarrando no macaco e colocando em cima da raposa). O macaco já conseguia cheirar à lua, mas não conseguiu tocá-la (fazendo o gesto de como se tivesse a cheirar alguma coisa). Então chamou o rato, a lua como já estava cansada da brincadeira deixou-se ficar em onde estava. O rato (agarrando no rato e fazendo este trepar por cima dos outros animais) subiu por cima da tartaruga, do elefante, da girafa, da zebra, do leão, da raposa, do macaco e deu uma dentada; só comeu um bocado da lua, depois deu um pedacinho a cada um dos animais e soube-lhes a cada um o que mais gostavam. O peixe cá em baixo disse: - Com uma lua aqui tão perto no mar, não percebo porque fizeram aquilo!*

Estes momentos lúdicos em que as crianças apreciam apenas o fator brincadeira são deveras importantes para o desenvolvimento comunicativo. São estratégias dinamizadoras de um ambiente propício ao exercício da comunicação oral, onde estas podem aumentar as suas competências de expressão, que são transversais a todas as áreas de conteúdos. Como refere Pinheiro (2006) “a interação da criança com leituras de livros permite desenvolver-se como leitora, uma vez que ouvindo, discutindo e representando as histórias escutadas a criança consegue estabelecer relações entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito” (s.p).

Na figura que se segue, podemos observar a aluna a colocar a imagem no respetivo lugar, enquanto recontava a história (*vide* Figura51).



Fig. 51 Colocação do animal no cenário

Na atividade seguinte, passamos para a tabela “O favorito”. Era nosso objetivo, ao longo desta tarefa, facultar às crianças algumas formas lúdicas de realizar contagens e, além de ser uma atividade direcionada para a matemática, esta não se cingiu apenas à área referida. Durante o exercício foi tido sempre em conta outros aspetos a serem desenvolvidos como a expressão oral e a área de Formação Cívica.

No prosseguimento da aula tentou-se que houvesse sempre momentos de colaboração entre os alunos. Posto isto registamos no quadro uma tabela onde constavam os nomes dos animais presentes na história e o número de votos. Durante a sua elaboração, as crianças deram o seu contributo pois, iam referindo o nome dos animais e a sua ordem. Esta estratégia serviu para cumprir duas finalidades: manter as crianças concentradas e incentivá-las a participarem, de alguma forma, no que estava a ser feito. Ora, estas situações acabaram por se verificar, pois as crianças mantiveram-se atentas e concentradas, chegando mesmo a chamar a atenção quando a ordem dos animais não era a correta.

Posteriormente numa das colunas da tabela foi registado o título “Número de votos”. Tendo em conta que se tratava de um tema relativamente novo, perguntou-se às crianças se conheciam aquele termo ou o que representava. Como não se obteve qualquer resposta, deduziu-se que tal assunto não era do conhecimento das crianças e fizemos uma breve explicação do mesmo. Esclarecemos que um voto era o ato de eleger uma pessoa ou objeto e, neste caso em particular, seria o ato de eleger um animal da sua preferência. Na figura abaixo podemos ver a criança a colocar o seu voto na tabela (*Vide* figura 52).



Fig. 52 Colocação do voto na tabela

De seguida pediu-se a cada criança que se dirigisse ao quadro e colocasse um voto no seu animal favorito. O primeiro foi Tomás, que escolheu o leão. A princípio este aluno mostrou-se um pouco indeciso. Tendo em conta que é importante que se criem na sala de aula situações que permitam que o aluno mobilize capacidades de autonomia e, desta forma, consiga proceder à tomada de decisões, tentamos encorajar o aluno a concluir a sua tarefa de decisão através de um pequeno diálogo com ele. O texto que se segue é exemplo desse diálogo:

*Professora: Qual é a letra inicial do teu animal favorito?*

*Tomás: Começa pela letra L.*

*Professora: E já trabalhámos essa letra?*

*Tomás: Sim, professora.*

*Professora: Então, procura lá um animal que comece pela letra L.*

*Foi fácil, percorreu todos os animais até chegar ao leão e colocou lá o seu voto.*

*Professora: Muito bem Tomás. Agora é a vez do Duarte, qual é o teu animal favorito?*

*Duarte: É o peixe.*

*Professora: Muito bem, começa com que letra?*

*Duarte: Começa pelo P.*

*Professora: E já aprendemos essa letra?*

*Duarte: Já, é este (apontando para o quadro que dizia peixe). E colocou o seu voto.*

*Professora: Agora é a tua vez Vitória.*

*Vitória: Escolhi a girafa.*

*Professora: E já estudamos a primeira letra dessa palavra?*

*Vitória: Ainda não.*

Nesta ocasião, a professora perguntou à turma em que quadrado a Vitória teria de colocar o voto dela. Uma vez que só faltavam duas letras, nomeadamente o Z (zebra) e o G (girafa), estas foram postas em evidência no quadro e realizou-se a leitura das mesmas. Numa primeira fase leu apenas a professora estagiária e, posteriormente, as crianças reproduziram a leitura em conjunto. Depois de identificar o som das letras, a

criança foi questionada sobre qual das duas letras dava início à palavra girafa. Respondeu, de imediato, que era a segunda, colocando o seu voto no quadrado respetivo. Como referem Magalhães e Alçada, (2001) “Votar é uma boa prática em grupos pequenos como a turma, onde se vota, por exemplo, para escolher o delegado de turma, um livro para ser estudado” (p. 46) ou a escolha de um animal favorito, como foi o caso desta atividade.

Depois de registados os votos procedeu-se à contagem dos mesmos, a fim de ver qual o animal mais votado e o menos votado. Ora, com isto pretendia-se “desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos assim como de os recolher, organizar e representar, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o quotidiano.” (Martins & Ponte. 2010 P.12). Com a ajuda das crianças fez-se a contagem do primeiro quadrado que fazia referência à tartaruga e verificou-se que só duas pessoas tinham elegido este animal. Relativamente ao elefante, à girafa, à raposa e ao macaco o resultado foi o mesmo, dois votos para cada um dos animais. Quanto à zebra verificamos que nenhuma criança a elegeu como sua favorita e o peixe obteve um só voto. Os mais votados foram o rato com cinco votos, seguido pelo leão com três.

No que respeita à votação há um aspeto menos positivo a realçar. Tratando-se de um tema de formação cívica, deveria ter sido dado mais enfoque à sua explicação para que, desta forma, as crianças ficassem com um conceito mais abrangente do que é o voto e da sua função na nossa sociedade. Apesar de parca na explicação, os alunos conseguiram entender o seu significado.

Posteriormente fez-se a contagem dos votantes num total de dezanove crianças.

De modo a explorar os dados contidos na tabela foram colocadas várias questões aos alunos:

*Professora: Carlota, quais são os animais que têm o mesmo número de votos?*

*Carlota: É a tartaruga, o elefante, a girafa, a raposa e o macaco.*

*Professora: Muito bem. Beatriz quantos votos precisa a zebra para ter o mesmo número de votos do leão?*

*Beatriz: Precisava de três votos.*

*Professora: Tomás quantos votos tem a raposa?*

*Tomás: Tem dois.*

*Professora: E de quantos precisava para igualar ao rato?*

*Tomás: Mais três.*

*Professora: Muito bem. Manuel, quantos votos temos no total?*

*Manuel: Temos dezanove.*

Seguidamente utilizamos outra estratégia que proporcionou às crianças a visualização, tratamento, organização e análise de dados de uma forma prática e lúdica:

o pictograma. Até porque, como refere Castro & Rodrigues (2008, p.72) “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente”, acabando por ser uma estratégia transversal a todas as áreas, onde se podem trabalhar diversas competências.

Antes de iniciar esta atividade foi colocada a questão *Alguém sabe o que é um pictograma?*. Como a resposta foi negativa procedemos a uma breve explicação.

Contando uma vez mais com a participação ativa das crianças, cada uma teve oportunidade de contribuir na elaboração do pictograma. A sua função consistia em retirar, de dentro de um saco, um cartão devidamente identificado com o animal e colocá-lo na coluna correspondente. Na Figura 53 podemos observar o pictograma construído pelas crianças.



Fig. 53 Colocação do voto no pictograma

Terminada esta tarefa colocamos questões para que, as crianças se apercebessem que os números representados na tabela correspondiam ao pictograma.

Após a breve introdução ao mesmo foi proposta a atribuição de um título. Uma vez que já se tinha dado o título de “O favorito” à tabela, este aplicou-se também ao gráfico. Saliente-se que “as crianças devem ser alertadas para que os gráficos necessitam de um título (nome) elucidativos do que representam” (Castro & Rodrigues, 2008, p.72).

Relativamente ao pictograma, este foi trabalhado de forma lúdica e, através da abordagem realizada, foi possível que todas as crianças participassem e conseguissem entender a funcionalidade deste gráfico. Em geral obteve-se um *feedback* positivo pois, constatou-se o empenho e motivação das crianças na construção do pictograma e até mesmo na sua análise, onde as mesmas conseguiram assimilar a relação estabelecida

entre os dados presentes na tabela com os que estavam representados no gráfico, realizando corretamente as contagens.

Os materiais envolvidos desde a história às imagens foram os motores impulsionadores das aprendizagens realizadas.

Nota-se que, é importante que seja fornecido às crianças uma panóplia de materiais e estratégias para trabalhar e desempenhar diferentes atividades, possibilitando a mobilização de diversas competências. Isto porque “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (Ministério da Educação, 2004, p. 168).

Importa ainda referir que os pictogramas são instrumentos que fomentam nas crianças algumas aptidões para a análise de gráficos e, por outro lado, apresentam uma forte componente lúdica, tornando a atividade divertida e dinâmica. Neste sentido, as “tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados.” (Castro & Rodrigues 2008, p. 59). Assim, o facto de termos levado as crianças a procurar responder a questões cujas respostas não eram óbvias, como por exemplo: *qual o teu animal preferido?* ajudou não só a desenvolver o sentido de número como também, as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa.

Para finalizar a aula de forma mais descontraída, as crianças realizaram um desenho sobre a sua parte preferida da história (*vide* Figura 54).



Fig.54 Registo da parte favorita da história

Muitos não tiveram tempo suficiente para terminar o desenho, no entanto, deste pequeno trabalho destacou-se a última imagem que ficou no painel construído pela Célia aquando do reconto. Esta imagem retrata uma das últimas cenas da história em que os animais estão uns sobre os outros e, finalmente conseguem chegar à lua.

As atividades acima descritas foram planeadas para desenvolver, maioritariamente, conteúdos matemáticos. Contudo, uma vez que é crescente a necessidade de interligar conhecimentos e estabelecer uma linha comum e de continuidade entre as diferentes áreas curriculares, tentamos abordar os conteúdos tendo em conta outras aptidões, transversais às restantes áreas, passíveis de serem igualmente trabalhadas. Desta forma foi enriquecedor, lúdico e dinâmico trabalhar as temáticas a partir de uma história. Com esta história foi possível trabalhar a comunicação oral, alguns temas de cidadania, a expressão plástica e restantes conteúdos matemáticos passíveis de serem mobilizados a outras áreas.

### **3. Reflexão global**

Este trabalho teve como finalidade a apresentação do relatório de estágio que reflete todo um processo de formação, desenvolvido em dois contextos escolares, a educação pré-escolar e o 1º CEB.

Pretendeu-se com este relatório apontar algumas das áreas de intervenção desenvolvidas no decorrer do nosso estágio, a descrição e análise de práticas educativas em diferentes contextos, a compreensão do desenvolvimento de determinadas estratégias

#### **Da observação à prática**

Através da relação teoria e prática compreendemos que, ao educador/professor cabe o papel de criar momentos e situações de aprendizagem que estejam de acordo com os interesses e formas de ser das crianças. A planificação é um instrumento de trabalho que permite gerir os diferentes elementos do currículo em função das necessidades de aprendizagem dos alunos e das OCEPE (Silva et al., 1997) e/ou programa de ensino (ME, 2004).

Observamos que nos diferentes contextos escolares, as crianças puderam desenvolver competências a diferentes níveis e, para tal tentamos recorrer a estratégias de ensino-aprendizagem, que tivessem em consideração os conteúdos programáticos e as características das mesmas. Durante a nossa prática pedagógica apercebemo-nos da importância de ter em conta as suas necessidades e interesses, para tal foi importante interagirmos com elas, pois foi a partir dessa interação que conseguimos conhecê-las melhor.

Através da observação e dos dados recolhidos tentamos planificar as nossas atividades e delinear as estratégias, as quais nem sempre foram bem-sucedidas devido à nossa inexperiência e ao medo que tínhamos de falhar. Esse receio de falhar, o querer seguir à risca o que estava delineado e planificado fez-nos sentir, inicialmente, algumas dificuldades que se traduziram na prática em situações que nos fizeram tomar consciência de que apenas com a prática profissional, poderemos melhorar o nosso desempenho como educadores/professores.

Ao longo de toda a intervenção pedagógica tivemos em consideração as orientações curriculares para a educação pré-escolar e o programa do 1º CEB, entre outros documentos já referidos anteriormente. Tivemos, também, a preocupação de

tomar conhecimento do trabalho que estava a ser realizado nas salas de atividades/aulas, para que as nossas intervenções fossem coerentes com o trabalho já realizado com as crianças.

Existiram momentos em que tivemos que improvisar, tendo que recorrer a atividades de relaxamento e retorno à calma para que o grupo de crianças pudesse iniciar a atividade seguinte.

Apercebemo-nos durante o estágio da importância, que o diálogo tem no dia-a-dia e na sala, pois permite ao educador/professor interagir com as crianças e estabelecer relações de empatia com o grupo. É através do diálogo que se estabelece a relação educador/professor-criança, e é na qualidade dessa relação que muitas vezes está a chave para o sucesso educativo das crianças. Cabe ao educador/professor saber ouvi-las para se poder aperceber das suas necessidades e expectativas e assim refletir nas atividades e estratégias que melhor se adequam ao seu grupo de crianças.

### **Do desempenho à reflexão**

Relativamente ao nosso estágio em educação pré-escolar, as crianças mostraram interesse em participar nas atividades, o que lhes possibilitou construir conhecimentos e significados tendo por base uma atitude de respeito pelo outro. Consideramos que nesta etapa educativa devemos proporcionar às crianças contacto com vários materiais para que elas possam explorá-los e desenvolver a sua imaginação e criatividade. Nesta idade as crianças tendem a ser egocêntricas e a limitar a autonomia das restantes crianças pelo que, o educador deverá intervir, no sentido de advertir a criança para a sua regulação e equilíbrio destas atitudes.

Por sua vez realizar o estágio numa escola do 1º CEB, bem como ter uma proximidade tão grande com crianças desta idade e que fizeram parte do nosso quotidiano, foi uma experiência muito gratificante, que acabou por permitir que estabelecêssemos laços afetivos com as crianças. A interação que houve com elas permitiu a consciencialização da nossa ação. Não é fácil gerir pessoas e muito menos quando estas são crianças pois, parece que nos colocam à prova durante quase todo o tempo. Inicialmente o trabalho foi um pouco complicado, pelo facto de se tratar de uma turma com muitos alunos, em que alguns deles expressavam atitudes menos corretas e que, de certa forma, perturbavam o curso da aula e a atenção dos alunos que demonstravam interesse em aprender e participar nas atividades propostas.

Em geral, os estágios permitiram-nos conhecer uma realidade que de certa forma desconhecíamos e que nos cativou bastante, no sentido em que todos os dias aprendemos coisas novas que nos colocam à prova e nos obrigam a ter atitudes espontâneas, face a situações menos desejadas que perturbavam o curso da aula. Os estágios permitiram-nos perceber de que forma é que as relações interpessoais influenciam os comportamentos e atitudes dos alunos e, conseqüentemente, as suas aprendizagens. Tomamos consciência que, temos que melhorar determinados aspetos na nossa postura profissional que só se constroem com experiências profissionais e pessoais de diferentes naturezas e a sua reflexão.

Entendemos, assim, que questionarmo-nos sobre quais as metodologias de trabalho que melhor se ajustariam aos grupos de crianças que encontramos foi um processo difícil mas profícuo. No entanto, mesmo sabendo quais as melhores formas de trabalhar com as crianças e como implementar diferentes metodologias, nem sempre tivemos a capacidade de executá-las como desejaríamos. Foi difícil desconstruir o pensamento que tínhamos sobre as práticas pedagógicas que nos acompanharam ao longo da nossa vida. Contudo, o sentimento de medo, o medo de não conseguir, de falhar e de não saber fazer que predominava inicialmente foram superados com a ajuda de várias pessoas que nos acompanharam nesta caminhada. E, por mais medos que existissem, o melhor a fazer era enfrentá-los e desprendermo-nos deles. Foi pois o que tentamos fazer.

### **O papel do educador/professor no processo de ensino e aprendizagem**

Antigamente, e até muito recentemente, o professor detinha todo o conhecimento e “depositava-o” aos seus alunos. Esse saber era transmitido aos alunos através da leitura sem reflexão ou visão crítica dos conteúdos.

Hoje, mais do que nunca, sabemos que o papel do professor/educador não é apenas ensinar, transmitir conhecimento, a sua função vai muito para além disso. O professor/educador deve ser um facilitador e orientador de aprendizagens que permitam aos alunos construir os seus próprios conceitos, interiorizar valores, exteriorizar atitudes e comportamentos saudáveis.

Por todas essas razões tentamos estimular aprendizagens que permitissem aos alunos descobrir, investigar e refletir, uma vez que as crianças, por natureza, já são curiosas e querem saber o porquê das coisas, querem descobrir o mundo que lhes é desconhecido. Desta forma, procuramos criar situações de construção de uma maior

autonomia de pensamento e de ações, bem como possibilitar, aos alunos, uma participação mais ativa no seu processo de aprendizagem. Por isso cabe à escola o difícil papel de formar futuros cidadãos ativos numa sociedade em constante mudança.

É cada vez mais importante que o professor valorize e estimule os alunos em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao educador/professor, na sala, proporcionar um ambiente de descoberta e de trabalho, onde os alunos possam criar, comparar, discutir e questionar. Só assim as aprendizagens serão realmente significativas para os alunos.

**Referências bibliográficas**

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Álvares, L. (2007). *O ensino da escrita – A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: Mcgraw-Hill de Portugal, Lda.
- Caldeira, M. (2009). *A Importância dos Materiais para uma aprendizagem significativa da Matemática*. Braga: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008) *Sentido de número e organização de dados*. Texto de apoio para educadores de infância. Lisboa: ministério da Educação.
- Damas, E. (2005). *Materiais manipulativos na aprendizagem/construção da Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico – Blocos lógicos*. AveiroMat.
- Dasilva, K. (2003). *O moncho e a mancha*. Kalandraka Portugal
- Duque, B. (2005). *Um livro...uma história...interculturais*. Lisboa: Textype, Artes Gráficas, Lda.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Queixote.
- Fino, C. (1999). *Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professores)*. Actas do 3º Simpósio “Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo” (pp. 12-31). Évora: Universidade de Évora.
- Freitas, M., J. Alves, D. & Costa, A. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grejniec, M., (2003). *A que sabe a lua?*. Kalandraka Portugal
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, A., & Alçada, I. (2001). *A cidadania de A a Z*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Viera, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. & Pereira, S., (2009). *Despertar para a ciência - atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Viera, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental-formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Martins, M., & Ponte, J. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Texto de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de Apoios para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Produções.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- Oliveira- Formosinho, J. & Andrade F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho. *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-Em-Participação*. (pp. 9-69 ) Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-45) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação Educativa Na supervisão de Educadores de Infância. In J. Oliveira Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. (pp.121-143) Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pinheiro, F. (2006). *Piaget e as histórias infantis*. UNIrevista, 1, nº2, 1809-4651
- Plano Nacional de Leitura. (2010). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa Está na Hora da leitura – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., & Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Glória, B., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da educação.
- Silva et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: leitura*. Lisboa: Ministério da Educação
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, L. (2010). *A flor no coração*. Edições Paulina.
- Soares, L. & Leitão, P. (2009). *Todos no sofá*. Livros Horizonte.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições Asa.