

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

**Ana Cláudia Oliveira Silva**

*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  
Ilda da Purificação Freire Ribeiro**

**Bragança**

**2012**



**Dedicatória**

*Aos meus pais*

*Aos meus padrinhos*



## AGRADECIMENTOS

Convicta da grande caminhada realizada e a importância que esta etapa representa na minha formação pessoal e profissional, não posso deixar de mencionar os meus sinceros agradecimentos, a todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram na sua concretização.

Agradeço, em primeiro lugar, às professoras Cristina Mesquita-Pires e Ilda Freire, pela partilha dos seus saberes científicos, por todo o acompanhamento e tempo disponibilizado e pelos incentivos dados ao longo deste percurso formativo.

Às crianças que fizeram parte deste trabalho, pelos vários momentos de carinho, de amor que sempre me manifestaram, pois sem elas nada disto seria possível.

À Escola Superior de Educação de Bragança pela oportunidade de crescer pessoalmente e profissionalmente e pelos recursos disponibilizados.

Às minhas primas Andreia e Marisa pela ajuda e apoio incondicional nos momentos de dúvidas e incertezas, acreditando sempre em mim e no meu trabalho.

À Dalila, ao Rui e à filha Rita pela amizade, carinho, preocupação que sempre demonstraram e por acreditarem em mim.

À minha amiga Tânia Morgado pela amizade, apoio e compreensão, pela partilha dos seus saberes, por refletir comigo e sobretudo pela presença incondicional nos inúmeros momentos de alegria e tristeza.

À minha amiga Patrícia Calado, pela amizade e carinho, que apesar de longe, sempre escutou as minhas angústias, apoiando-me e incentivando-me a nunca desistir.

À minha colega de casa Daniela Brazete, pela amizade e companheirismo ao longo destes meses de trabalho.

Aos meus pais e padrinhos, pelo amor incondicional, pelas palavras de incentivo e compreensão e pelos momentos em que não estive presente.

Um obrigado a todos



## RESUMO

O presente relatório pretende descrever e analisar dois estágios pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

A prática profissional realizada nos contextos de educação pré-escolar e do 1ºCiclo do ensino básico, constituiu-se uma etapa fundamental na formação, enquanto futuros educadores/professores, possibilitando-nos observar e refletir sobre as realidades de ambos os contextos educativos.

Neste relatório descrevem-se algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma transversal e holística. Ao longo da descrição interpretam-se os dados emergentes, procurando, evidenciar as opções educativas assumidas bem como a participação ativa e o envolvimento da criança, no decorrer da ação.

Na reflexão destaca-se a importância que esta aprendizagem profissional teve para nós, possibilitando a construção de novos conhecimentos, resultantes das observações, intervenções e reflexões realizadas.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, 1ºCiclo do Ensino Básico, participação ativa, experiências de aprendizagem

## ABSTRACT

The present report aims at describing and analyzing two educational trainee stages within the scope of Teaching Supervised Practice for the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching.

The professional practice performed in the context of pre-school and primary school has represented a decisive step in our training as future educators/teachers, allowing us to observe and reflect on the realities of both educational contexts.

In this report we describe some learning experiences that have been developed in the context of pre-school and primary school education in a transversal and holistic manner. Throughout this description emerging data is interpreted aiming at highlighting the educational options taken as well as the child's active participation and involvement throughout this training.

The reflection emphasizes the importance of this professional training experience in our learning process generating new knowledge as a result of performed observations, interventions and reflections.

**Keywords:** early childhood, primary school, active participation, learning experiences



**ÍNDICE GERAL**

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS .....	II
RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	III
INTRODUÇÃO.....	9
1. CONTEXTUALIZAÇÃO .....	11
1.1 Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada .....	11
1.1.1 Caracterização do grupo no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	12
1.1.2. Caracterização do grupo no âmbito do 1ºCiclo do Ensino Básico.....	13
2. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS .....	15
2.1 Experiências de aprendizagem realizadas no âmbito da Educação Pré-Escolar ...	15
2.1.1 Organização do espaço.....	16
2.1.2 Organização do tempo.....	17
2.1.3 Interações .....	19
2.2 Descrição das experiências de aprendizagem.....	20
2.2.1 Uma narrativa, um leque de experiências de aprendizagem .....	20
2.2.2 A exploração do meio .....	36
2.2.3 Á descoberta do ar.....	45
2.3 Experiências de aprendizagem realizadas no âmbito do 1ºCEB .....	56
2.3.1 Organização do espaço.....	56
2.3.2 Organização do tempo.....	58
2.3.3 Interações .....	59
2.4 Descrição das experiências de aprendizagem.....	60
2.4.1 Uma narrativa, uma experiência de aprendizagem .....	60
2.4.2 Ao redor da imaginação .....	70
2.4.3 Da história à realização de uma atividade experimental .....	80
3. REFLEXÃO CRÍTICA FINAL .....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	97
ANEXOS.....	93



---

**ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS**
**Índice de figuras**

<b>Figura 1</b> – Planta da sala de atividades do pré-escolar.....	16
<b>Figura 2</b> – Projeto da casa da Soraia.....	23
<b>Figura 3</b> – Realização do projeto da casa.....	23
<b>Figura 4</b> – Desenho eleito.....	24
<b>Figura 5</b> – Bruna a cortar fita-cola.....	25
<b>Figura 6</b> – Pintura da casa.....	27
<b>Figura 7, 8, 9</b> – Decoração da casa.....	27
<b>Figura 10 e 11</b> – Escolha da personagem favorita.....	28
<b>Figura 12</b> – Moldagem das personagens.....	29
<b>Figura 13 e 14</b> – Escolha dos materiais.....	30
<b>Figura 15</b> – Cartões utilizados na atividade.....	32
<b>Figura 16</b> – Construção da figura.....	33
<b>Figura 17 e 18</b> – Escolha das quantidades de cada ingrediente.....	34
<b>Figura 19</b> – Receita do bolo.....	35
<b>Figura 20 e 21</b> – Confeção do bolo.....	35
<b>Figura 22, 23, 24</b> – Decoração do bolo.....	36
<b>Figura 25 e 26</b> – Moldagem dos animais.....	39
<b>Figura 27</b> – Mapa I.....	42
<b>Figura 28</b> – Mapa II.....	42
<b>Figura 29</b> – Mapa III.....	43
<b>Figura 30 e 31</b> – Dramatização da história em sombras chinesas.....	44
<b>Figura 32</b> – Cartões utilizados na atividade.....	46
<b>Figura 33 e 34</b> – Realização da atividade.....	49
<b>Figura 35</b> – Identificação das palavras.....	50
<b>Figura 36 e 37</b> – Divisão silábica com auxílio das molas.....	51
<b>Figura 38 e 39</b> – Registo da atividade.....	52
<b>Figura 40</b> – Planta da sala de aula do 1ºciclo.....	57
<b>Figura 41, 42, 43, 44</b> – O 4 grupos durante a atividade.....	60
<b>Figura 45</b> – Leitura das histórias.....	61

<b>Figura 46</b> – Registo da teia.....	63
<b>Figura 47</b> – Árvore genealógica em formato A3.....	65
<b>Figura 48</b> – Elaboração da árvore genealógica.....	65
<b>Figura 49 e 50</b> – Exploração dos feijões.....	67
<b>Figura 51</b> – Registo da tabuada do seis.....	68
<b>Figura 52</b> – Poema da tabuada do seis.....	69
<b>Figura 53</b> – Receita baralhada.....	74
<b>Figura 54, 55, 56</b> – Confeção do bolo de chocolate.....	76
<b>Figura 57</b> – Apresentação do powerpoint.....	76
<b>Figura 58</b> – Materiais utilizados na atividade.....	77
<b>Figura 59</b> – Resultado da atividade.....	79
<b>Figura 60 e 61</b> – Apresentação do livro e das imagens.....	82
<b>Figura 62</b> – Registo do relógio e respetiva solução.....	85
<b>Figura 63, 64, 65, 66</b> – Momento do registo.....	87
<b>Figura 67 e 68</b> – Momentos durante a atividade.....	88
<b>Figura 69</b> – Recipientes no beiral da janela.....	88
<b>Figura 70, 71, 72, 73</b> – Sementes de feijão na última semana.....	89
 <b>Índice de quadros</b>	
<b>Quadro 1</b> – Rotina diária.....	18

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo A** – Letra da canção “Mosca sai” da autora Xuxa

**Anexo B** – Registo da atividade prática “Balão Foguetão”

**Anexo C** – Receita para a Felicidade

**Anexo D** – Receitas criadas pelos alunos

**Anexo E** – Folha de registo da atividade prática



## INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende descrever e analisar dois estágios pedagógicos desenvolvidos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico [CEB].

A prática de ensino supervisionada é uma etapa fundamental da formação dos educadores e professores. Os formandos realizam uma aprendizagem experiencial sustentada em saberes científicos e pedagógicos e alicerçada na reflexão sobre a ação. Esta etapa representa um período de integração do formando com a instituição formadora numa relação de cooperação com a instituição educativa. Constitui-se como um momento de aprendizagem, onde se interligam diversos saberes, conhecimentos e estratégias. Neste âmbito, a supervisão assume uma particular importância, uma vez que se constitui “como um factor potenciador da socialização profissional dos futuros educadores [e professores] proporcionando também uma reflexão sobre os contextos [de trabalho] (Mesquita-Pires, 2007, p. 96). É um momento de questionamento, em que o ato educativo é pensado e repensado, de forma a refletir e melhorar a ação. A colaboração de todos os intervenientes desta ação, nomeadamente as crianças, o educador/professor cooperantes, o professor supervisor e toda a comunidade escolar, é importante, pois é a partir de um diálogo aberto e flexível que se cria um clima de cooperação, melhorando assim a prática profissional do formando.

No relatório procuramos salientar a importância que a educação de infância tem no desenvolvimento da criança. Segundo as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) “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). Neste sentido, é importante que sejam criadas condições para que a criança aprenda e promova a sua autoestima e autoconfiança, desenvolvendo igualmente competências que lhe permitam reconhecer os seus sucessos e as suas capacidades. Estas condições devem ser garantidas para futuras aprendizagens, que preparem a criança para outra etapa da sua vida, a escolaridade obrigatória. Consideramos assim, que devem ser dadas oportunidades às crianças para que usufruam de experiências diversificadas, em contextos ricos em interações sociais com outras crianças e adultos, permitindo deste modo que cada criança construa o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Encaramos o ensino básico, igualmente, como uma etapa importante no crescimento e desenvolvimento das crianças, nos processos de construção da sua participação cidadã (Ribeiro (2010)).

No programa do 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB) são definidos alguns objetivos essenciais para a formação da criança, nomeadamente a criação de condições para o desenvolvimento global da personalidade do aluno; a promoção da aquisição e domínio de saberes e instrumentos; bem como o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas para que sejam formados cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

O educador/professor têm assim a responsabilidade de proporcionar às crianças, experiências de aprendizagem adequadas aos seus interesses e necessidades, não esquecendo porém, que as experiências e saberes provenientes do meio social onde estão inseridas são fundamentais para o processo de aprendizagem.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize o papel da criança, constituiu-se no grande desafio a que nos propusemos realizar. Como tal, procuramos desenvolver diversas experiências de aprendizagem que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças, em ambos os contextos, criando momentos ricos de aprendizagem.

Dado que o relatório de estágio deve facultar uma visão alargada do trabalho pedagógico desenvolvido, organizámo-lo em três partes.

Na primeira parte contextualiza-se a prática de ensino supervisionada nos contextos pré-escolar e 1ºCEB, onde é feita uma breve caracterização da instituição onde realizamos a prática pedagógica. É também feita uma caracterização de cada grupo de crianças dos dois contextos, bem como uma abordagem às dimensões pedagógicas de ambos.

A segunda parte é relativa às experiências de aprendizagem desenvolvidas, onde se efetua uma descrição, análise e reflexão crítica da ação, sustentada em pressupostos de vários autores.

A terceira parte corresponde à reflexão crítica final, onde são apresentados os aspetos mais relevantes da ação desenvolvida. Nesta reflexão releva-se as expectativas iniciais da prática educativa; as intencionalidades desenvolvidas ao longo da prática dos dois níveis de ensino; a ação desenvolvida; o papel do educador/professor; o papel da educadora e professora cooperantes e uma retrospectiva do estágio. Por fim, as referências bibliográficas que serviram de suporte no fundamento e elaboração deste relatório.

## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **1.1 Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

A ação pedagógica desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB) realizou-se num Centro Escolar, pertencente à rede pública, em contexto urbano, num Agrupamento de Escolas. Está situado na zona residencial, na periferia da cidade de Bragança e envolvido por boas vias de circulação.

O Centro Escolar foi construído de raiz, no ano letivo 2009/2010, entrando em funcionamento em 2010/2011. A estrutura do edifício está organizada em dois pisos e por blocos retangulares, ligados entre si por corredores.

Possui dez salas para o 1º CEB, quatro salas de expressão plástica, três salas de atividades e uma sala de apoio, destinadas para a educação pré-escolar, duas salas para o ATL do 1ºCiclo, refeitório, sala do pessoal docente, sala de reuniões, sala de coordenação, sala de atendimento aos encarregados de educação, sala de pessoal não docente, biblioteca, sala polivalente, reprografia e sala de cuidados médicos, quatro sanitários para as crianças, dois para as crianças da educação pré-escolar no piso superior, quatro para o 1ºCEB, sendo que dois se encontram no piso superior e os outros dois no rés-do-chão e um para adultos no piso superior.

A instituição possui um amplo espaço exterior destinado aos dois níveis de ensino.

O espaço exterior destinado à educação pré-escolar está equipado com material adequado à idade das crianças. Possui dois escorregas, barras para trepar, cavalos fixos com molas. O pavimento era coberto com corticite, amortecendo as possíveis quedas.

O espaço exterior destinado ao 1ºCEB está igualmente equipado com material adequado à idade das crianças. É constituído por um escorrega e barras para trepar. O pavimento é igualmente de corticite. Além disto, dispõe de um espaço relvado de grandes dimensões, onde as crianças têm a liberdade de brincar e correr, interagindo entre si. Salienta-se que neste espaço existia também uma cobertura, onde as crianças podiam brincar nomeadamente nos dias de chuva.

O Centro Escolar funcionava em regime de tempo integral das 7.45h às 19.30h. A componente letiva funcionava das 9.00h às 12.00h e das 14.00h às 16.00h.

Todas as salas da instituição estavam dotadas de um sistema de aquecimento central, dadas as condições climáticas que se fazem sentir na região durante o Inverno, e de equipamento informático.

### 1.1.1 Caracterização do grupo no âmbito da Educação Pré-Escolar

A sala de jardim de infância (JI) onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada é uma das salas destinadas à educação pré-escolar, a funcionar no Centro Escolar, no ano letivo 2010/2011, e encontra-se no piso superior do estabelecimento de ensino.

A ação educativa foi desenvolvida com um grupo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, estando referenciadas duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Era um grupo bastante desequilibrado, composto por 17 crianças do sexo feminino e apenas 4 do sexo masculino.

Os agregados familiares das crianças eram aparentemente estáveis, maioritariamente nucleares, composto por pai, mãe e filhos. Existindo apenas um em situação de monoparentalidade.

As profissões das famílias distribuíam-se da seguinte forma pelas categorias profissionais<sup>1</sup>: *serviços e comércio* (44%) e categoria de *quadros* (33%). Existia ainda a categoria de *empresários* com (6%), agricultores (7%). Destaca-se ainda 10% de casos não ativos, referente à situação de desemprego.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais das crianças existe alguma diversidade, evidenciando-se uma prevalência de pais com o nível da escolaridade básica (12 pais), dois com formação ao nível do ensino secundário e quatro com habilitações ao nível do ensino superior. No caso das mães observa-se que sete possuem formação de nível superior, quatro possuem formação ao nível do ensino secundário e sete a escolaridade básica.

Algumas crianças mostravam-se comunicativas e participativas, cooperando e aderindo às experiências de aprendizagem. Outras crianças mostravam-se mais retraídas e pouco comunicativas, revelando pouco autonomia e alguma dependência do adulto. A maioria das crianças revelava um grande interesse e preferência pelos jogos, atividades ao ar livre e atividades de caráter motor. No entanto a leitura de histórias e o contacto com os livros, bem como atividades relacionadas com a leitura eram bastante recetivas pelas crianças.

---

<sup>1</sup> A categorização enunciada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (conhecido pela sigla IEFP) que é um organismo oficial de Portugal de serviço público de emprego nacional e tem como missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução das políticas ativas de emprego e formação profissional (vide <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>)

Salientam-se no entanto alguns problemas/necessidades do grupo, no que diz respeito às brincadeiras, que eram pouco organizadas, existindo em certos momentos alguns conflitos entre as crianças.

### **1.1.2 Caracterização do grupo no âmbito do 1ºCiclo do Ensino Básico**

A sala do 1ºCiclo do Ensino Básico onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada, é uma das salas do 3ºano de escolaridade, a funcionar no Centro Escolar, no ano letivo 2011/2012. A sala encontrava-se no piso superior do edifício.

A turma era composta por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, existindo uma criança com necessidade educativas especiais (NEE) e outra criança que tinha acompanhamento regular, dado o seu fraco aproveitamento, tendo sido colocada num plano de recuperação. A turma era bastante equilibrada, em relação ao sexo, sendo constituída por 10 crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

A composição do agregado familiar caracteriza-se por ser bastante homogénea, pois grande parte dos alunos vive com os pais e irmãos. Salienta-se que existia uma situação familiar de divórcio.

A situação socioeconómica das famílias era estável. Das várias profissões, salientam-se na categoria<sup>2</sup> de *serviços e comércio* (48%), funcionários públicos, empregados de balcão, eletricista. No que diz respeito à categoria de *quadros* (30%) salientam-se as profissões de professor, economista, assistente técnico. Destaca-se ainda 3% na categoria de *empresário* e na categoria das *forças armadas* uma percentagem igual (3%). Verificam-se, ainda, quatro situações de desemprego (16%)

No que se refere às habilitações literárias dos pais destaca-se que a maioria das mães possui formação superior, 42%, ao passo que os pais possuem apenas habilitações ao nível secundário com 30%.

A maioria dos alunos possuía a mesma faixa etária, no entanto os ritmos de aprendizagem divergiam. Grande parte dos alunos mostrava-se interessado nas aulas, no entanto havia crianças mais atentas e predispostas para a aprendizagem do que outras. Essas crianças revelavam um melhor aproveitamento, ao contrário das outras, que revelavam algumas dificuldades, evidenciando-se nos resultados e durante a execução das tarefas. Essas crianças necessitavam de um acompanhamento mais individualizado.

---

<sup>2</sup> A categorização enunciada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (conhecido pela sigla IEFP) que é um organismo oficial de Portugal de serviço público de emprego nacional e tem como missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução das políticas ativas de emprego e formação profissional (vide <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>)

De uma forma geral, os alunos eram assíduos e interessados pela atividade escolar, pois demonstravam vontade em saber e aprender: questionavam, faziam, participavam, etc. Tinham um comportamento regular, apesar de algumas crianças serem bastante faladoras.

Em síntese, a turma mostrou ser empenhada e interessada nos diversos conteúdos que foram abordados, querendo sempre dar um parecer da sua parte. As crianças tinham voz, liberdade para darem a sua opinião ou fazerem comentários, mas de forma organizada, respeitando a sua vez e a dos colegas. Pelo facto de demonstrarem que queriam estar em constante atividade, houve sempre a preocupação de manter os alunos ocupados, para que não se dispersassem com conversas paralelas e não perturbassem o ambiente em sala de aula.

## **2. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS**

No presente ponto, serão apresentadas de uma forma reflexiva as experiências de aprendizagem. Como meio de justificar as opções educativas assumidas, explicitamos as dimensões: espaço, tempo e interações estabelecidas, tanto em educação pré-escolar como no 1ºCiclo do Ensino Básico.

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

A sala de educação pré-escolar, inserida num Agrupamento de Escolas, seguia as orientações designadas no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades, comum a todos os níveis de educação e ensino.

A sala de JI teve em conta os referidos documentos para elaborar o Projeto curricular de grupo, onde se documentavam as opções e intenções educativas da educadora, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, para o ano letivo. Este documento é considerado “um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso (...) deve ser repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (Silva et al., 1997, p. 44).

O Projeto curricular de grupo, com o qual foi desenvolvida a prática educativa tinha como tema Escola Ecológica, e tinha como objetivos fundamentais, criar um ambiente propício às aprendizagens, desenvolvendo competências e consolidando valores como a interajuda, a responsabilidade, a cidadania, a justiça e a solidariedade.

Para o desenvolvimento das aprendizagens e saberes é necessário ter em conta a organização do ambiente educativo, uma vez que este é facilitador da aprendizagem das crianças. Um ambiente rico em recursos e interações favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas e diversificadas, construindo, as crianças, significados sobre as ações que desenvolvem. Neste sentido, o educador deve intencionalizar as dimensões pedagógicas integradas (Oliveira-Formosinho, 2007a) a organização do espaço, do tempo, das interações, das atividades e projetos e a avaliação.

O espaço é considerado como uma das vertentes fundamentais da ação educativa. O mesmo deve responder às necessidades, interesses e características da criança, tal como já foi referido anteriormente. A sua organização deve ser flexível, sendo o objetivo principal o desenvolvimento da iniciativa e por conseguinte a autonomia da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Seguindo esta linha de pensamento, o tempo pedagógico também deve ser flexível, de forma a proporcionar diferentes momentos de

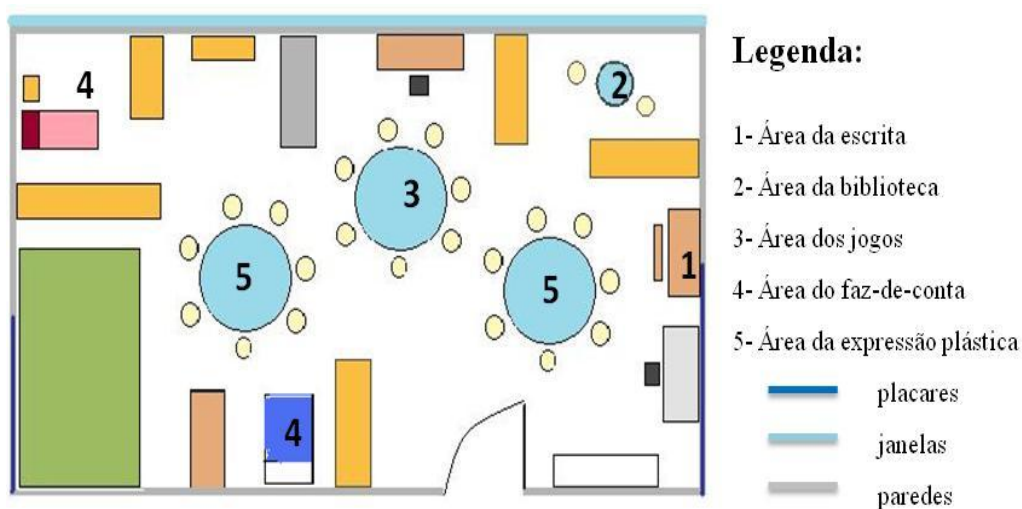
aprendizagem, respeitando os ritmos de aprendizagem da criança (Silva et al., 1997). Durante os diversos momentos de aprendizagem, são estabelecidas diferentes interações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto. Neste sentido, considera-se que um ambiente rico em interações, proporciona diferentes formas de apoio à criança permitindo que a mesma, seja apoiada nos diversos momentos da sua ação e coopere com os seus pares e adultos. Importa referir que, é no seio destas interações que o adulto desenvolve atos de observação e de escuta, levando assim à avaliação da criança e do grupo de trabalho. Estas dimensões serão explicadas nos pontos seguintes.

### 2.1.1 Organização do espaço

O espaço na educação pré-escolar contempla as intenções educativas do educador e as dinâmicas que são estabelecidas pelo grupo. O espaço é “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

A sala onde se desenrolou a ação era organizada em diferentes áreas de atividade, permitindo aprendizagens diversificadas, oferecendo à criança múltiplas vivências da realidade. Na organização e disposição das áreas de atividade, houve a preocupação de criar diferentes espaços, com diversos materiais acessíveis às crianças, para que estas tivessem a possibilidade de escolher, tendo em conta os seus interesses, necessidades e motivações.

A estrutura da sala era retangular, dotada de um espaço amplo, o que facilitava a movimentação das crianças, a reunião em grande grupo e o acesso às diferentes áreas de atividade.



**Figura 1** - Planta da sala de atividades do pré-escolar

Analisando a planta da figura 1, observa-se que a sala estava dividida em cinco áreas de atividade: área da escrita; área da biblioteca; área dos jogos; área do faz de conta, que incluía a casinha das bonecas, o disfarce e a área do médico; área da expressão plástica, que reunia o desenho, o recorte e a colagem. Existia também a área da pintura e da informática, no entanto, não se encontravam na sala de atividades mas na sala do lanche, uma vez que estavam ao dispor das duas salas de jardim-de-infância existentes. Ao longo prática reorganizamos o espaço, tendo em conta os interesses que iam emergindo, por exemplo, na área do faz-de-Conta foram acrescentados materiais relativos ao gabinete médico.

Os materiais existentes nas diferentes áreas de interesse estavam acessíveis e eram adequados à idade das crianças. Durante a prática, foram introduzidos vários materiais de forma a enriquecer as aprendizagens das crianças. A escolha dos materiais foi ao encontro das necessidades do grupo, pois “os materiais pedagógicos são livros de texto que têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender com bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 29)

A organização do espaço, tendo em conta as áreas de interesse e os materiais disponíveis em cada, permite às crianças que elas próprias sejam co-construtoras das suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) desenvolvendo assim as suas aptidões e adquirindo novas competências.

### **2.1.2 Organização do tempo**

O espaço é um fator relevante na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Contudo, este “é condição necessária mas não suficiente para que a criança faça uma aprendizagem activa” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 69). Além do espaço, o tempo também deve ser uma preocupação do educador, pois este deve organizar o mesmo de forma a proporcionar múltiplas experiências, através de objetos, situações ou acontecimentos.

O dia a dia da sala onde desenvolvemos a intervenção pedagógica estava organizado segundo uma rotina. Esta rotina ajudava a criança a sentir-se mais segura, contribuindo para a sua estabilidade afetiva. A rotina diária estruturava-se numa série de acontecimentos planeados pelo educador, que apoiam uma aprendizagem ativa. A organização da mesma permitia “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8).

Assim sendo, o tempo pedagógico onde foi realizada a nossa prática, era organizado de modo flexível, (Silva et al., 1997), tal como é possível verificar no quadro abaixo que se segue.

**Quadro 1 – Rotina Diária**

Tempo	Momento da Rotina	Explicitação
9h – 9h30	Acolhimento	Momento de receção das crianças, onde são estabelecidas conversas informais, partilhando interesses e novidades do seu dia-a-dia. Era também um momento de escuta.
9h30 - 9h50	Momento em grande grupo	Tempo onde o grupo se organizava em atividades, nomeadamente a leitura de histórias, poesias, lengalengas, etc, jogos de linguagem, de matemática, entre outros.
9h50 – 10h20	Momento em pequeno grupo	Momento destinado ao trabalho em pequenos grupos, onde se desenvolviam experiências de aprendizagem, propostas pelo adulto. Nestas atividades, eram utilizados diversos materiais, sempre que possível recicláveis, indo ao encontro do tema do projeto curricular de grupo.
10h20- 10h30	Arrumação do material	Neste período de tempo, as crianças arrumam o material que foi utilizado durante a (s) atividade (s) realizada (s) anteriormente.
10h30 – 11h00	Lanche/Recreio	Momento em que as crianças lanchavam na sala do lanche. Sempre que era possível, se o tempo permitisse dirigiam-se para o espaço exterior, usufruindo do parque infantil. Sempre que as condições atmosféricas não fossem favoráveis, as crianças brincavam no polivalente com a supervisão das auxiliares e da educadora, em ambas as condições referidas.
11h00-11h40	Atividades de livre escolha	Período de tempo, onde as crianças brincavam nas diferentes áreas de atividades
11h40-11h50	Arrumação do material	Arrumação do material que foi utilizado nas respetivas áreas de atividades.
11h50-12h00	Higiene	Momento destinado à higiene das crianças antes do período de almoço.
<b>Almoço</b>		
14h00-14h30	Acolhimento	Momento de diálogo com as crianças, entoando igualmente canções. Explicação das atividades a serem desenvolvidas.
14h30-15h30	Momento em pequeno grupo/Atividades de livre escolha	Momento onde se desenvolviam atividades propostas pelo adulto. Simultaneamente outras crianças trabalhavam nas diferentes áreas de atividade.
15h30-15h45	Avaliação do trabalho do dia	Momento destinado à avaliação do dia, onde as crianças partilham e comentam o que gostaram de fazer durante o dia. Além disso, era feita uma avaliação do comportamento diário, dando as crianças as suas opiniões.
15h45-16h00	Higiene	Período de higiene das crianças antes do lanche da tarde.
16h00	Final das atividades/Lanche	Término das atividades letivas e período em que as crianças lanchavam.

Consideramos que a criação de uma rotina diária “permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças [pois] sem rotina, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.70). Neste sentido, é através da rotina diária, que a criança conhece a sequência das atividades a desenvolver, tem conhecimento de cada tempo e as suas finalidades, sendo mais independente, ativa e autónoma nas suas ações diárias.

### **2.1.3 Interações**

Para que se desenvolvam aprendizagens significativas importa ter em consideração as interações que se desenvolvem entre todos os participantes. A construção de um clima de apoio e cooperação entre adultos e crianças foi um aspeto que valorizámos no decorrer do estágio.

No período das observações iniciais e no decurso da ação educativa, procuramos estabelecer com as crianças e os restantes adultos da sala, um clima de interações positivo. Acreditávamos que era nossa responsabilidade, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009) “criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (p. 63).

Procurámos assumir, o papel de mediador das aprendizagens das crianças, interagindo e participando com elas nas suas brincadeiras, apoiando-as e incentivando-as de forma a torná-las mais autónomas. Para além disso, tentámos também criar situações que desafiavam o pensamento e as ideias das crianças, que ocorria principalmente nos tempos de trabalho de grande e pequenos grupos, em que as questionávamos e dialogávamos com elas de modo a que pudessem partilhar as suas ideias.

Ao longo dos momentos de trabalho, as crianças desenvolviam as suas competências e conhecimentos, partilhando de igual modo com o seu grupo. Durante estes momentos, assumiu-se uma atitude de escuta, de encorajamento e de resolução de problemas, promovendo de igual modo a ajuda e cooperação entre si.

O desenvolvimento das aprendizagens era regido pela planificação semanal, tendo em conta o projeto curricular de grupo. Para a sua elaboração, era tido em conta a flexibilidade, a sequencialidade e a transversalidade bem como os interesses e necessidades das crianças. Houve também a preocupação de desenvolver atividades de forma a existir uma continuidade entre as áreas de conteúdo. Porém, nem tudo o que foi planificado foi desenvolvido, pois a planificação é um documento que auxilia e orienta o educador e não um documento rígido. Tal como refere a autora Mesquita-Pires (2007), a planificação não é um “instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (p. 178) mas algo flexível e ajustável, tendo em conta o grupo de crianças e o ambiente educativo.

Para além das interações que se estabeleciam nos momentos de trabalho, os quadros presentes na sala de atividades, tais como, o quadro de presenças, quadro mensal, onde era marcado a data e o dia da semana, o quadro dos comportamentos e o quadro dos aniversários, concebiam outras interações entre o grupo durante a prática educativa. O uso

destes quadros permitiam à criança desenvolver a sua autonomia e entrelaçada com os seus colegas.

## **2.2 Descrição das experiências de aprendizagem**

No presente ponto faremos a descrição, análise e interpretação de algumas experiências de aprendizagem que realizámos no âmbito da prática de ensino supervisionada. Serão evidenciadas as áreas de conteúdo exploradas, bem como as estratégias utilizadas na sua operacionalização.

Tendo como base uma pedagogia que integra e envolve as crianças em práticas democráticas e de participação, foi nossa preocupação central, promover e valorizar uma aprendizagem pela ação, onde a mesma assumisse um papel ativo. Neste sentido, o nosso papel como apoiantes da ação das crianças, levou-nos à observação, questionamento e reflexão diárias, permitindo-nos compreender as suas necessidades e interesses.

Partindo de várias narrativas, tentámos envolver as crianças em diversos momentos de aprendizagem potenciando a exploração e a experimentação no âmbito dos vários domínios, por nossa sugestão e também de alguns interesses, que emergiram no decorrer das atividades.

### **2.2.1 Uma narrativa, um leque de aprendizagens**

A presente experiência de aprendizagem remete-nos para várias atividades que, de uma forma integrada, procuramos desenvolver. A nossa intencionalidade foi articular as várias áreas de conteúdo procurando trabalhá-las de uma forma holística, levando à construção de múltiplos significados para as crianças. As experiências de aprendizagem são “chave no sentido em que são essenciais para que as crianças construam conhecimento” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 454). Tornam-se portanto verdadeiras oportunidades para uma aprendizagem ativa.

- **A leitura da história e descrição das personagens**

A atividade, que se descreve neste ponto, iniciou-se com a leitura da história *A casa da mosca fosca* da autora Eva Mejuto com ilustração de Sérgio Mora (2010). As crianças mostraram desde logo um grande entusiasmo pela apresentação do livro, porque revelavam grande interesse pelas histórias. Este interesse pela leitura surge, frequentemente, como consequência do contacto diário com os livros, que lhes desperta o gosto e interesse pelos

mesmos, levando-as a explorá-los, a conhecê-los, a compreendê-los e a interpretá-los de uma forma única e com significado individual (Silva et al., 1997).

Antes de ler a história e de modo a suscitar o interesse das crianças pela leitura, preparámos o ambiente com uma música calma *O livrinho das surpresas*. Consideramos que envolver, diariamente, a música em diversos momentos do dia é fulcral para o desenvolvimento da linguagem da criança, pois tal como se refere nas OCEPE (Silva et al., 1997) “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz (...), por explorar o carácter lúdico das palavras” (p. 67). Assim procedemos à leitura da história, realizando, ao longo da narrativa, a revisão e sequencialização dos acontecimentos, com o objetivo de desenvolver a memorização e suscitar envolvimento das crianças. Os diálogos que se vão estabelecendo no decurso das leituras são uma forma de suscitar o seu interesse pela mesma.

Após a exploração da leitura, estabeleceu-se um diálogo acerca da história. Uma vez que esta descrevia várias personagens e diferentes interações entre as mesmas, o diálogo permitiu salientar as interpretações que as crianças realizam sobre as ações que iam emergindo no texto. É importante nesta faixa etária “ter trocas conversacionais” pois são “determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 27). Neste sentido, é crucial que seja criado um clima de comunicação, cabendo assim ao educador fomentar o diálogo entre as crianças e ter a capacidade de escutar cada uma, valorizando a sua contribuição para o grupo (Silva et al., 1997).

É igualmente relevante que a criança vá compreendendo o princípio da ordinalidade e cardinalidade, recorrendo para isso, a inúmeras situações de contagem (Castro & Rodrigues, 2008), daí ter sido solicitado a ordenação das personagens de acordo com o seu aparecimento na história.

Num segundo momento foi apresentado ao grupo um saco preto, cujo interior continha imagens das personagens da história. As crianças, uma de cada vez, teriam que retirar, sem observar, uma imagem do saco. Posteriormente foi solicitado que descrevessem a imagem, com o intuito do restante grupo adivinhar de que personagem se tratava. É de referir que algumas crianças manifestaram dificuldades em descrever a imagem representada no cartão. Como tal, interviemos no sentido de as auxiliar, dando sugestões sobre o que poderiam referir para permitir às restantes crianças adivinhar a personagem em causa. Esta ajuda revelou-se essencial, pois a maioria das crianças conseguiu identificar as personagens, potenciando assim o entusiasmo com que encararam

o desenvolvimento da atividade, e conseqüentemente aumentando os níveis de participação. Ser capaz de comunicar de forma eficaz, pode revelar-se uma difícil tarefa para algumas crianças. Assim, o educador e o próprio jardim de infância devem proporcionar oportunidades para que a criança se expresse individualmente, desenvolvendo as suas capacidades de expressão oral (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

- **Uma casa para a Mosca Fosca**

Tendo como novo foco de atenção *A casa da mosca fosca*, personagem principal da história, decorreu nova interação entre a educadora estagiária e crianças.

-O título da história é a casa da mosca fosca. Mas eu não vi a casa da mosca em lado nenhum. Vocês viram? (Educadora estagiária)  
 -Era pequena e branca. (Diana)  
 -Será que a casa da mosca é igual às nossas casas? (Educadora estagiária)  
 -Eu acho que sim. (Soraia)  
 -Então e como é que são as casas? Como é que são feitas? (Educadora estagiária)  
 -As casas são feitas de tinta. A minha é branca. (Carolina)  
 -Então é igual à da mosca fosca. (Diana)  
 -A minha é branca. A casa é feita de tijolos. (Beatriz)  
 -Eu gosto muito de casas, de fazer casas. (Carolina)  
 -Eu também. (Daniela)  
 -E como é que fazes as casas? (Educadora estagiária)  
 -Desenho no papel (Carolina)

Perante a resposta da criança, questionámos o grupo se gostaria de desenhar e por conseguinte construir a casa da *mosca fosca*. A reação das crianças à proposta foi positiva, concordando com a sugestão. A proposta passou pela ilustração de uma casa tendo em consideração os gostos pessoais de cada criança. O objetivo final consistiu em eleger o desenho com maior preferência pelas crianças, para que, a partir deste, fosse construída uma réplica tridimensional do mesmo. Tal como referem os autores Mendes e Delgado (2008) “os desenhos assumem um papel importante no planeamento de construções” (p. 24), pois permitem que a criança crie imagens mentais do que pretende fazer, bem como do que vai fazendo.

Antes das crianças procederem ao registo gráfico do projeto da casa, interpelamos o grupo sobre os materiais que se poderiam utilizar na sua construção.

-Para construirmos a casa o que podemos utilizar? (Educadora estagiária)  
 -Podemos fazer a casa com papel. (Diana)  
 -Só com papel? (Educadora estagiária)  
 -Podíamos recortar os bocadinhos de cima, metíamos no lixo, depois fazíamos um telhado e uma porta, uma janela e uma escada. (Carolina)  
 -Bem, isso seria um casarão. E acham que podemos utilizar alguma base para fazer a casa? (Educadora estagiária)  
 -Podemos utilizar uma caixa. Uma caixa daquelas da televisão. (Carolina)  
 -Hum! É uma possibilidade sim. Todos concordam, ou alguém tem uma ideia diferente?

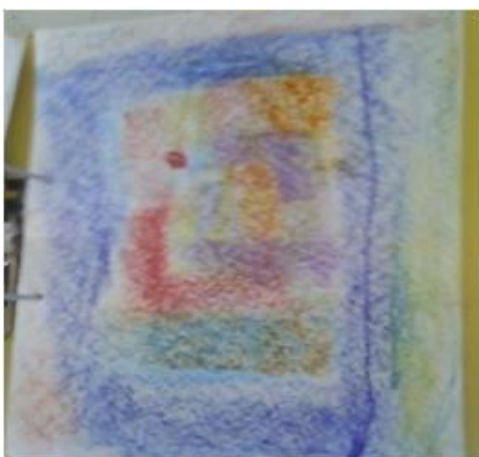
*(Educadora estagiária)*

*-Sim, a caixa. (responderam várias crianças em simultâneo)*

*-Utilizaremos uma caixa então. (Educadora estagiária)*

Posteriormente, as crianças dividiram-se pelas mesas de trabalho, formando pequenos grupos, com a finalidade de iniciar o projeto da casa. Para tal utilizaram os materiais disponíveis na sala, nomeadamente folhas brancas, lápis de cor e lápis de cera.

No desenrolar da atividade as crianças envolveram-se e demonstraram dedicação na ilustração da casa. Uma delas em particular mostrou estar bastante empenhada no seu trabalho, realizando um desenho bastante colorido. Como tal, questionamo-la para que explicasse o que estava a elaborar.



*-Soraia estou a ver que tens aqui um trabalho muito bonito. Podes-me explicar o que fizeste? (Educadora estagiária)*

*-Sim. Isto aqui a azul são as paredes da casa. Depois esta parte vermelha é a porta. (Soraia)*

*-Então e a tua casa tem janelas? E telhado? (Educadora estagiária)*

*-Tem. Isto aqui cor de laranja é o telhado e depois estas partes aqui são as janelas (Soraia referindo-se às partes desenhadas de amarelo e roxo)*

**Figura 2** - Projeto da casa da Soraia

A representação descrita pela criança (*vide* figura 2) apresenta os vários elementos enunciados pela mesma, tais como as paredes da casa, a porta, as janelas e o telhado, quando questionada durante o seu trabalho.

Continuámos a observar os trabalhos das crianças, intervindo junto de outra criança, pertencente a outro grupo (*vide* figura 3).



*-Então Tiago, o que estás a fazer? És capaz de me explicar? (Educadora estagiária)*

*-Estou a fazer a casa da mosca fosca. (Tiago)*

*-Sim, eu sei. E o que é isso aí de lado? (Educadora estagiária)*

*-Isto é uma árvore e depois tem aqui umas escadas. (Tiago)*

**Figura 3** - Realização do projeto da casa

É importante que as crianças falem sobre os seus desenhos. Os autores Hohmann e Weikart (2009) referem que

ao estudar o desenho da criança, ao dar-lhe a oportunidade para fazer a primeira observação, e ao comentar sobre os elementos de arte que vê (...) torna-se parte de uma conversa na qual começa a perceber aquilo em que a criança está a pensar, e aquilo que tenta expressar (p. 515).

Dando seguimento à atividade, procedeu-se à eleição do desenho que serviria como base para a construção da casa. As crianças foram encaminhadas para a sala do lanche, onde se encontrava um quadro branco, que serviu para registar os votos. Antes do início da votação, escrevemos os nomes das crianças, proferindo-os ao mesmo tempo que os escrevíamos, para que estas se familiarizassem com a verbalização dos seus próprios nomes, consciencializando igualmente com a sua forma escrita. De facto, e tal como afirma Mata (2008) “é hoje unânime a ideia de que estes conhecimentos e concepções que as crianças constroem à medida que vão contactando e interagindo com a escrita são muito importantes” (p. 33). Estes conhecimentos são cruciais para a aprendizagem da leitura.

Seguidamente mostramos os desenhos ordenadamente, indicando o autor do mesmo e as crianças livremente votaram nos desenhos que mais gostavam, sinalizando-os através da elevação do dedo no ar. Os votos representaram-se por traços à frente de cada nome: um voto, um traço. Durante a votação, as crianças iam procedendo à contagem dos votos através da contagem dos traços, e iam comparando também os nomes que possuíam o mesmo número de votos, e salientando os nomes com maior e menor número. As experiências de contagem “desempenham um papel fundamental na aquisição do conceito de número. A enumeração em voz alta (...) aplica a sequência numérica verbal e permite à criança adquirir controle sobre os objectos contados” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 117). No final da votação procedeu-se novamente à contagem, identificando o desenho que obteve maior número de votos. O desenho foi eleito, pois, segundo comentários das próprias crianças, era *mais giro e colorido* (vide figura. 4).



**Figura 4 - Desenho eleito**

Procedeu-se então à construção da casa, tendo em conta o modelo escolhido. Deste modo, dispusemos diversos materiais em cima de uma mesa, enquanto íamos mostrando o desenho selecionado, de forma a discutir-se quais seriam os materiais mais indicados para aquela construção. Entende-se, assim, “que nas construções com materiais diversos não é excluída a existência de uma certa intencionalidade, quer por parte das crianças, quer do educador, sobre o que se está a construir” (Mendes & Delgado, 2008, p. 25). Os desenhos, neste processo, servem como um suporte para a construção, constituindo-se como uma representação da imagem mental da casa. (Mendes & Delgado, 2008).

Assim, foi escolhida uma caixa como base para a construção da casa. Fomos dialogando com as crianças sobre a configuração que a caixa deveria ter, questionando se a queriam fechar por completo, se recortavam alguma parte, etc.

*-Agora que vocês escolheram a caixa, como vamos colocá-la? O que fazemos com estas partes que fecham a caixa, por exemplo? (Educadora estagiária)*  
*-Metemos assim para cima. (Bruna indicando para juntar as partes)*  
*-Como? Juntamos as partes assim? (Educadora estagiária juntava as partes todas, pondo-as ao alto)*  
*-Sim. (responderam as crianças)*  
*-Então e como é que as fixámos? (Educadora estagiária)*  
*-Hum...com cola (Daniela)*  
*-Penso que com cola não vai dar porque as partes não ficam juntas. Tenho uma sugestão. E se for com fita-cola? (Educadora estagiária)*  
*-Sim, sim (Bruna)*

De imediato nos dispusemos em procurar a fita-cola, para que as crianças pudessem dar início à atividade (*vide* figura 5).



**Figura 5** - Bruna a cortar a fita-cola

Ao longo da ação foram decorrendo diálogos, sobre diversos aspetos, nomeadamente sobre a estrutura de uma casa.

-*Estamos a fazer a casa da mosca mas está-nos a falhar um pormenor. O que é que as casas têm? (Educadora estagiária)*  
 -*Portas. (Daniela)*  
 -*E janelas. (Bruna)*  
 -*Muito bem. E telhado será que tem? (Educadora estagiária)*  
 -*Sim. (responderam as crianças)*

Foi solicitada a opinião das crianças sobre onde deveriam ser as portas e as janelas da casa. As crianças indicaram e assinalámos com uma cruz na caixa. Depois de assinaladas, foram de imediato buscar os lápis para poderem desenhar as janelas e as portas. Este tipo de atividades em grupo possibilita a interação entre as crianças, é neste sentido que (Silva et al, 1997) referem que:

a interacção das crianças durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração (p. 62).

Dado que o material era de cartão, houve a necessidade de cortar com o x-ato, tendo a educadora estagiária realizado este processo.

Após o primeiro grupo de crianças ter definido a configuração da caixa e os elementos a assinalar na mesma, nomeadamente as portas e janelas, outro grupo deu continuidade à construção da casa, uma vez que todos tinham a oportunidade de participar na mesma, já que o projeto era coletivo.

-*O grupo anterior juntou as abas da caixa, unindo-as com fita-cola e desenhou as janelas e portas. O que acham que falta fazer? (Educadora estagiária)*  
 -*Pintar a casa com muitas cores. (Inês)*  
 -*Sim, também temos de pintar. E é só isso? Não falta mais nada? (Educadora estagiária)*  
 -*Ah...ah já sei o telhado. (Diana)*  
 -*E como querem fazer o telhado? (Educadora estagiária)*  
 -*Eu acho que podemos fazer assim (Diana desenhando com o dedo a forma de um triângulo no cartão)*  
 -*Estás a querer dizer que podemos fazer o telhado através de triângulos é isso? Juntando tudo depois? (Educadora estagiária)*  
 -*Sim. (Diana)*  
 -*Muito bem. Então podemos cortar mais ou menos deste tamanho. Acham que dá? (Educadora estagiária)*  
 -*Sim, sim dá! (Diana)*

Dadas as indicações do grupo, as crianças cortaram um pedaço de cartão, com a nossa ajuda. Posteriormente foi discutida a escolha da cor ou cores a utilizar para pintar a casa. Uma vez que a criança autora do desenho se encontrava no grupo, foi-lhe dirigida a questão. A criança referiu as cores e o grupo decidiu que iriam pintar a casa de várias cores. Decididas as cores a utilizar, prontificámo-nos a dispor os materiais necessários,

nomeadamente tintas e pincéis, para que fosse possível dar início à pintura. As crianças agruparam-se a pares e procederam à pintura da casa (*vide* figura 6).

Nas atividades de expressão plástica que implicam a utilização de tintas, “importa (...) que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação” (Silva et al., 1997, p. 62). Depois de devidamente seca a pintura, em grande grupo discutiu-se sobre a decoração da casa. O grupo foi dando sugestões e discutindo os processos, e quais os materiais que poderiam utilizar.



**Figura 6** - Pintura da casa

- Uma vez que a casa já está pintada, gostariam de a decorar ou deixamo-la assim? (Educadora estagiária)
- Sim, vamos decorar (Beatriz)
- E como é que gostariam de a decorar? (Educadora estagiária)
- Podemos pôr bolinhas de várias cores. (Inês)
- Sim com papel colorido (Diana)
- Só? (Educadora estagiária)
- Hum...Já sei, podemos utilizar aquelas tampas que tu às vezes trazes (Soraia)
- Muito bem Soraia, boa ideia. Alguém tem mais sugestões? (Educadora estagiária)
- Hum...não me lembro de mais nada. (Christine)
- Eu tenho uma sugestão, posso dar? (Educadora estagiária)
- Sim, diz Ana (Inês)
- E se nós utilizássemos talheres de plástico, imitando a mosca fosca? Ela quando convidou os seus amigos para comer o bolo, tinha talheres e pratos. Assim toda a gente ficaria a saber que era mesmo a casa da mosca fosca. Concordam ou têm outra sugestão? (Educadora estagiária)
- Sim...assim vai parecer mesmo a casa da mosca fosca! (Carolina)

Feitas as sugestões, foi dado início à decoração da casa (*vide* figura 7,8,9).



**Figura 7, 8, 9** - Decoração da casa

Dispusemos vários materiais na mesa nomeadamente, papel crepe de várias cores, talheres de plástico, rolhas, etc. Para a realização da ação organizaram-se pequenos grupos. No decorrer da atividade, uma das crianças comentou que faltava algo às janelas. Feita esta observação, outra criança sugeriu de imediato que fossem colocadas cortinas para tapar as janelas, utilizando alguns dos materiais disponíveis.

Uma vez decorada a casa, as crianças, com o apoio dos adultos, procederam à junção das peças que compunham o telhado. Este processo revelou-se moroso, no entanto a situação foi solucionada, utilizando-se fita-cola e cola quente para ser possível colar as várias partes.

- **O meu personagem favorito**

Ao escutar os diálogos entre as crianças, verificámos que havia preferências diferenciadas sobre os personagens da história. Em grande grupo discutimos essa questão, com a finalidade de conhecer quais as personagens favoritas de cada criança. Seguidamente afixámos na parede uma cartolina com as imagens das personagens da história, onde as crianças assinalarem a escolha da sua personagem preferida. Esta identificação foi realizada através de um ponto que cada criança fez, com recurso a um marcador, em torno da sua personagem. Este procedimento foi repetido várias vezes, até todas as crianças terem escolhido a sua personagem (*vide* figuras 10 e 11).



**Figura 10 e 11 - Escolha da personagem favorita**

Procedeu-se à contagem do número de pontos assinalados em cada imagem. Esta foi realizada pelas crianças com o apoio do grupo e da educadora estagiária: as crianças apontavam para os pontos, fazendo a respetiva contagem. Estas situações de contagem oral possibilitam às crianças desenvolver o conhecimento da sequência dos números com um e mais dígitos e são também uma forma de organizar (Castro & Rodrigues, 2008).

Posteriormente, questionámos o grupo quais as personagens que tinham o mesmo número de pontos assinalados e as que não tinham sido escolhidas pelo grupo, bem como à personagem que tinha o maior número de pontos registados. As atividades de enumeração são fundamentais para a fixação da sequência verbal, consolidando o princípio de abstração e a aprendizagem relativamente à ordem pela qual os objetos são contados, que não altera a sua totalidade (Moreira & Oliveira, 2003).

No final verificou-se que a personagem principal, *a mosca fosca*, tinha sido a mais escolhida pelas crianças. Tal como referem os autores Moreira e Oliveira (2003) “as contagens devem ter significado para as crianças e o seu enquadramento nas demais actividades do jardim-de-infância, para dar resposta a situações que tenham interesse para as crianças, é uma forma de encontrar significado” (p. 118).

- **Construindo figuras**

Partindo da escolha da personagem favorita de cada criança, foi sugerido às mesmas que construíssem a sua com pasta de moldar. Esta sugestão foi aceite pelo grupo, mostrando-se entusiasmado em realizar de imediato a atividade. Para tal, formaram-se 3 pequenos grupos. Como forma de facilitar o trabalho das crianças, fornecemos imagens das personagens para que pudessem fazer uma moldagem tendo em vista a figura original (*vide* figura 12).

Tal como refere Hohmann e Weikart (2009) “fazer cópias enriquece a compreensão das crianças, quer das coisas reais que estão a tentar representar, quer da complexidade do próprio processo de feitura de símbolos” (p. 505). Ao trabalharem com este material, as crianças exploravam-no ativamente, transformando-o e moldando-o, fazendo produções simples. Durante este período, é importante dar à criança tempo para que se familiarize com o material, descobrindo as suas características e assim conseguir fazer as suas produções com precisão (Hohmann & Weikart, 2009).

À medida que terminavam os trabalhos, estes eram colocados no beiral da janela para secarem e serem pintados numa fase posterior.

Consideramos tal como Hohmann e Weikart (2009) que a música deve fazer parte do quotidiano das crianças no seu processo de aprendizagem. Envolver o grupo em momentos



**Figura 12** - Moldagem das personagens

de canto, torna-se agradável, pois é uma forma de introduzir novas canções. Foi tendo em conta esta conceção que se apresentou uma canção ao grupo intitulada *Mosca sai* (vide anexo A), relacionada com o título da história. A música foi cantada inicialmente pelos adultos, para que o grupo pudesse escutar, tendo a entoação sido acompanhada com gestos. Depois desta primeira intervenção, cantou-se verso a verso com as crianças para que estas fossem acompanhando e memorizando a letra, o ritmo e a melodia da música. Este procedimento foi repetido várias vezes. Tal como referem Hohmann e Weikart (2009):

as crianças em idade pré-escolar gostam de cantar melodias de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais ou populares, ou associadas com festividades e celebrações. A forma como aprendem a cantá-las é por ouvir cantar, juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções já serem «suas» (p. 669).

- **Fazendo correspondências e contagens**

Prosseguindo com a abordagem da história, foram dispostos no tapete diversos materiais, que foram utilizados numa atividade anterior, nomeadamente pratos, copos, talheres de plástico e guardanapos, ao qual o grupo foi questionado sobre a sua utilidade.

-Estão aqui vários materiais. O que são? (Educadora estagiária)  
-Pratos (Guilherme)  
-São talheres, copos e pratos (Bruna)  
-Foi o que nós utilizámos na casa da mosca fosca. (Jéssica)  
-Exatamente. E para que servem? (Educadora estagiária)  
-Para comer, Ana. (Bruna)  
-Vocês costumam pôr a mesa em vossa casa? (Educadora estagiária)  
-Eu ajudo mãe a pôr os copos (Daniela)  
-Eu também. (Bruna)

Dados os comentários das crianças, sugerimos ao grupo que “colocasse a mesa” com recurso aos materiais disponíveis (vide figuras 13 e 14).



**Figura 13 e 14 - Escolha dos materiais**

Para além desses materiais, estavam também dispostas imagens das personagens da história e cartões numerados de 1 a 8, que correspondia ao número total das personagens, bem como à ordem em que estas apareciam na narrativa. Os cartões estavam representados com um algarismo e a respetiva representação gráfica (pontos). Assim, as crianças tinham de fazer a ordenação da sequência das personagens segundo os acontecimentos da história, dispondo na mesa a imagem da personagem e o número correspondente à sua ordem. Para relembrar a ordem das personagens da história, as crianças, podiam recorrer ao gráfico anteriormente construído. O trabalho das crianças exigia concentração, todos os elementos do grupo estavam atentos, e apoiavam os colegas quando estes necessitavam. A nossa postura foi de escuta e de questionamento, quando as crianças apresentavam alguma hesitação.

Com o decorrer do tempo, a identificação da ordem correspondente às personagens tornou-se cada vez mais complexa, pelo que foi necessário um questionamento mais preciso do adulto. Tal como referem Castro e Rodrigues (2008) “contar a partir de uma certa ordem (crescente ou decrescente) é uma capacidade que exige, já alguma abstracção” (p. 21). Para colmatar as dificuldades manifestadas pelas crianças, o grupo foi questionado acerca das possíveis escolhas. As crianças indicavam a ordem de aparecimento da personagem. Esta foi uma tarefa complexa para as crianças uma vez que tinham que compreender a sequência em que apareciam as personagens, compreendendo que cada número ocupava um lugar bem definido e que não poderia ser alterado (Castro & Rodrigues, 2008). Este procedimento ia-se repetindo até ser encontrado a ordem desejada.

No final da atividade, as crianças sentaram-se ao redor da mesa, simulando que comiam algo. Uma das crianças teceu um comentário sobre comer um bolo.

- Ana, podíamos comer um bolo. (Bruno)
- Vocês gostavam de comer? (Educadora estagiária)
- Sim. Vamos comer bolo. (Bruna)
- E que bolo é que gostavam de comer? (Educadora estagiária)
- De chocolate, eu gosto. (Bruna)
- Eu também. (Bruna)
- Eu também. (Daniela)
- Então podíamos fazer um bolo. O que acham? (Educadora estagiária)
- Sim. (responderam várias crianças em uníssono)
- Ana, podemos fazer um bolo igual ao da mosca fosca? (Bruna)
- Claro que sim. Boa ideia Bruna. (Educadora estagiária)
- Vai ser o bolo da mosca fosca. (Rodrigo)

Dada a sugestão da criança, a confeção do bolo foi mais tarde discutida pelo grupo, sobre quais os ingredientes que poderiam ser usados na sua confeção.

- **Desenhando figuras**

Noutro momento, as crianças sentaram-se em grande grupo no tapete. Neste, foram dispostos vários cartões com os nomes das personagens da história, estando uma ou mais letras rodeadas com uma cor. Ao lado de cada cartão estavam as respetivas imagens.

Dado que as crianças não sabiam ler, elucidamo-las sobre as inscrições. É importante que as crianças, mesmo não sabendo ler, tenham contacto com o código escrito, para se irem familiarizando com o mesmo e adquirindo determinadas noções. De seguida, foi dado a cada criança um cartão com o seu nome escrito.

Nesses cartões, uma das letras do nome estava também rodeada com uma cor. A maioria das



**Figura 15** - Cartões utilizados na atividade

crianças tinha a letra inicial do seu nome rodeada, à exceção de uma criança. Uma vez distribuídos os cartões, explicamos ao grupo que tinham de identificar a letra do seu nome que estava rodeada com uma cor específica, com a letra rodeada de uma cor igualmente específica, no cartão com o nome de uma personagem (*vide* figura 15).

A utilização das cores foi uma forma mais simples das crianças conseguirem associar rapidamente a letra assinalada do seu nome com a assinalada no nome da personagem. Em concordância com Mata (2008) “a descoberta e reconhecimento de letras é importante, mas deve ser feita de modo contextualizado (...) a partir de nomes, de palavras ou de textos” (p. 37). Esta identificação revelou-se fácil para as crianças, não demonstrando quaisquer dificuldades. A referir que, previamente, garantimos que as crianças sabiam identificar corretamente as cores utilizadas para assinalar as letras.

As personagens da história, tal como se referiu anteriormente, tinham características que as distinguiam. A partir da identificação da letra do nome da criança e do nome da personagem, cada criança recebeu uma folha de acetato com uma parte característica da sua personagem. Por exemplo, a personagem escaravelho tinha como característica principal o nariz vermelho. Através destas características, foi proposto ao grupo a construção de uma outra figura, partindo da imagem colada na folha, ficando ao critério de cada criança como a queria elaborar (*vide* figura 16).



**Figura 16 - Construção da figura**

A experiência revelou-se interessante, pela novidade associada aos materiais utilizados. A exploração de diversos materiais deve ser uma constante no dia a dia da criança, para que esta construa uma aprendizagem ativa.

O resultado final foi positivo, tendo em especial consideração que foi realizado pelas crianças mais novas do grupo. Estas crianças ainda estavam a iniciar o seu processo de representação. Dado que proporcionámos materiais que não tinham sido manipulados anteriormente, elas envolveram-se ativamente, pois tal como refere Golomb (1974) citado por Hohmann e Weikart (2009) “o entusiasmo motor é quem comanda, e a criança não está minimamente preocupada com a aparência do produto final, se bem que geralmente fique agradada com o factos dos seus movimentos vigorosos deixarem marcas visíveis no papel” (p. 513). Além disso, com a utilização de marcadores, lápis e outros materiais, a criança tem a possibilidade de fazer e criar as suas próprias imagens, representando as suas imagens mentais que foi formando a partir do que vê no seu dia a dia (Hohmann & Weikart, 2009).

- **A confeção do Bolo da Mosca Fosca**

O interesse em confeccionar um bolo de chocolate por parte das crianças, resultou de uma atividade anterior que as levou a dialogar e a partilhar algumas ideias com o grupo, nomeadamente sobre os ingredientes que deveriam ser utilizados para a sua confeção.

*-No outro dia, o Bruno teve vontade de comer um bolo, abrindo-nos o apetite. Decidimos que iríamos fazer um bolo, o bolo da mosca fosca. (Educadora estagiária)*  
*-Sim, sim. O bolo da mosca fosca. Vamos comer. (Inês)*  
*-Então para fazermos o nosso bolo, o que acham que precisamos? Quais os ingredientes que podemos utilizar? (Educadora estagiária)*  
*-Farinha. (Carolina)*  
*-Ovos. (Tiago)*  
*-Leite. (Beatriz)*  
*-Chocolate (Christine)*

- Posso também dar uma sugestão de um ingrediente? (Educadora estagiária)  
-Sim. (responderam as crianças)  
-Acham que também podemos pôr um pouco de açúcar? (Educadora estagiária)  
-Sim, sim. Fica mais docinho. (Carolina)  
-Mais alguém tem outra sugestão. (Educadora estagiária)  
-Manteiga. (Soraia)

Uma vez escolhidos os ingredientes a utilizar, propusemo-nos a encontrar imagens para colar numa cartolina, que serviria de guião para a nossa receita. Num momento seguinte analisou-se em grupo as quantidades necessárias para a confeção do bolo. Para tal, mostramos alguns objetos que serviriam para medir as quantidades, nomeadamente copos e colheres de plástico de diferentes dimensões, explicando a sua utilidade. Deste modo e tendo em conta os materiais disponíveis, em grande grupo discutimos as quantidades necessárias para cada ingrediente. Durante a escolha, as crianças assinalaram e colaram os respetivos materiais à frente de cada imagem (*vide* figuras 17 e 18).



**Figura 17 e 18** - Escolha das quantidades de cada ingrediente

Ao longo das suas aprendizagens, “as crianças devem ter a oportunidade de realizar experiências que lhes permitam compreender atributos mensuráveis de objectos” (Mendes & Delgado, 2008). Neste sentido, com as medidas não convencionais, tais como colheres e copos de diferentes dimensões, procurámos seleccionar a unidade de medida apropriada para cada ingrediente, fazendo as respetivas comparações entre os objetos. A utilização da unidade de medida adequada para cada ingrediente, surgiu com necessidade de tornar as medições mais rigorosas. É igualmente importante que as crianças tenham “contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar”, pois estes visam “familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia” (Silva et al., 1997, p. 77).

Em grande grupo, construiu-se um consenso em relação a todos os ingredientes, relativamente às quantidades a utilizar, tal como é possível verificar na figura 19. Decidiu-se ainda quem ficaria responsável por trazer cada ingrediente, bem como outros para a decoração do bolo, tais como pintarolas e morangos. No dia seguinte, procedeu-se à confeção do bolo. Foram dispostos nas mesmas, os ingredientes trazidos pelas crianças e os respetivos objetos para a medição das quantidades. Cada criança teve a oportunidade de colaborar na confeção do bolo, envolvendo-se ativamente (*vide* figuras 20 e 21).



**Figura 19** - Receita do bolo

Durante a preparação da massa do bolo, as crianças iam-se orientando pela cartolina onde estavam indicadas as quantidades a utilizar para cada ingrediente, à medida que os iam juntando. De seguida, e com recurso a uma colher, procederam à mistura dos mesmos. Por fim, a massa foi colocada na forma.



**Figura 20 e 21** - Confeção do bolo

Posto isto, algumas crianças acompanharam a educadora à cantina da escola, onde iria ser cozido o bolo. Este acompanhamento também foi feito em simultâneo com o grupo da outra sala de jardim de infância, uma vez que também ele confecionou o bolo da *mosca fosca*. Em seguida procedeu-se à decoração do bolo, utilizando os ingredientes trazidos pelas crianças (*vide* figuras 22, 23, 24). No final da decoração, os dois grupos da sala de jardim-de-infância reuniram-se na sala do lanche dado que tinha mais espaço, comendo o bolo confecionado.



**Figura 22, 23, 24 - Decoração do bolo**

Esta atividade integradora proporcionou diversas aprendizagens que, por sua vez, permitiram o desenvolvimento de várias competências. Tal como é referido nas OCEPE “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva et al., 1997, p. 48). Seguindo esta perspetiva, criaram-se diversas experiências de aprendizagem, envolvendo todas as áreas de conteúdo de uma forma transversal e globalizante. Assim, ao longo das mesmas, foi trabalhada de igual modo a linguagem oral e escrita, no decorrer de todas as atividades mas com maior incidência no reconhecimento do código escrito. Também foi trabalhada a matemática, em situações de contagem e ordenação, desenvolvendo o princípio da ordinalidade e cardinalidade bem como o conceito de medição, através de medidas não convencionais. Uma vez que é importante que as crianças, durante as suas aprendizagens, mantenham o contacto com diversos materiais, foram proporcionadas atividades na área de expressão plástica, explorando diferentes materiais em diferentes ocasiões. De igual modo, trabalhamos a expressão musical, que deve estar sempre presente no dia-a-dia, partindo da entoação de canções. Apesar de não estar tão evidente, a área do conhecimento do mundo persistiu ao longo das experiências de aprendizagem, partindo dos conhecimentos das crianças sobre o meio próximo, contribuindo para o enriquecimento das experiências de aprendizagem.

### **2.2.2 Á exploração do meio**

Recorrendo ao uso de uma narrativa, que é considerado por Roldão (2004) um poderoso instrumento “de transmissão e estruturação de ideias” (p. 71), procuramos

promover várias experiências de aprendizagem que suscitassem o interesse das crianças e concomitantemente desenvolvessem várias aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo.

- **Leitura e exploração da narrativa**

Assim, iniciamos a atividade com a leitura da história *Os ovos misteriosos* da autoria de Luísa Ducla Soares e ilustração de Manuela Bacelar (1998). A leitura de histórias na educação pré-escolar revela-se particularmente importante, pois incrementa o conhecimento da criança sobre a escrita e a linguagem (Marques, 1999). Do mesmo modo “os contactos precoces com a leitura, no jardim-de-infância, são determinantes para a formação de ‘pequenos leitores envolvidos’” (Mata, 2008, p. 71).

Antes de ser iniciada a leitura da história, estabeleceu-se um diálogo sobre os elementos paratextuais do livro, questionando o grupo sobre as ideias que lhe suscitava a capa. Segundo as OCEPE “na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura” (Silva et al., 1997, p. 70). Muitas destas estratégias passam pela exploração do livro quanto ao título, quanto ao assunto que poderá abordar, às imagens, etc.

*-Olhando para a capa do livro, qual acham que será o título da história? (Educadora estagiária)*

*-Eu acho que a história fala de animais. (Inês)*

*-E porquê? (Educadora estagiária)*

*-Porque tem aqui muitos animais (Inês apontando para a capa do livro)*

*-Então e vocês o que acham? São da opinião da Inês ou têm outra opinião? (Educadora estagiária)*

*-Eu acho que fala de ratos. (Diana)*

Tendo em conta as sugestões dadas pelas crianças, foi dito o título da história, de modo a comparar as sugestões dadas com a veracidade do mesmo.

Procedeu-se de seguida à leitura da história. Durante a mesma, eram exibidas as imagens, para que as crianças pudessem acompanhar a leitura. Esta ação foi realizada com o propósito de integrar as crianças na leitura e suscitar o seu interesse pela mesma. Tal como afirma Mata (2008) “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p. 79).

No final da leitura, promoveu-se a participação das crianças para que recontassem oralmente a história, como forma de analisar a compreensão da mensagem transmitida. Esta iniciativa pretendeu motivar as crianças a comunicarem entre si, a partilharem as suas

opiniões, trocando mensagens, desenvolvendo assim a sua expressão oral. É importante “escutar as crianças, conversar com elas, (...) estimular a expressão oral e o desejo de comunicar” pois “favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 35). Aproveitando a intervenção das crianças, questionamos acerca das personagens, tendo em consideração a ordem em que surgiam na história. Este contexto serviu para as orientar, no sentido de saberem usar os seus conhecimentos numéricos para resolver a situação envolvida.

- **Reprodução de sons de animais**

A história abordava vários animais que nasciam de ovos com cores diferentes. Dada esta referência, emergiram comentários acerca dos sons reproduzidos pelos mesmos. Por via deste interesse, foi proposto ao grupo que reproduzissem os diferentes sons e imitassem os animais, de modo a constatar se os conseguiam identificar e produzir. O momento de imitação foi particularmente divertido, pois as crianças demonstraram vontade em imitar diferentes sons de outros animais, para além dos mencionados na história. A imitação e reprodução dos sons dos animais originou um jogo denominado “Ouvido atento”. É através da imitação que “as crianças em idade pré-escolar teatralizam com os seus próprios corpos e vozes aquilo que compreendem acerca do mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 486). Para a realização do jogo, as crianças tinham de fechar os olhos para conseguirem escutar atentamente os sons de diversos animais que iriam ser reproduzidos no leitor de Cd’s. Os sons reproduzidos eram de um cão, gato, cavalo, papagaio, leão, macaco, elefante e urso. A identificação dos mesmos não suscitou muitas dúvidas por parte das crianças, à exceção dos sons emitidos pelo papagaio, elefante e urso. Para estes, disponibilizámos algumas pistas para facilitar a sua identificação. À medida que os sons eram reproduzidos, era evidente o entusiasmo e a dedicação das crianças no jogo, pois quando um som ia ser reproduzido, fechavam de imediato os olhos, estando devidamente preparadas para o efeito. De facto, “a capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no da compreensão do oral” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 33).

Noutro momento, estabeleceu-se novo diálogo acerca do que foi ouvido. As crianças foram convidadas a referirem a ordem pela qual os sons foram reproduzidos. Sempre que surgiram dúvidas, e de modo a auxiliar os seus raciocínios, eram mostradas imagens reais dos animais. Esta experiência possibilitou às crianças realizar uma contagem oral, segundo

uma sequência ordenada, fazendo correspondência entre um número e um objeto. Assim, “é (...) importante proporcionar às crianças tanto, oportunidades para aprender correctamente a sequência verbal dos números como para realizar acções de contagem ” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 116).

- **Moldagem do animal favorito**

No âmbito do jogo anterior, as crianças teceram comentários sobre o animal que mais gostavam. Desta partilha emanou uma nova proposta: a criação do seu animal preferido, utilizando como material a argila. Assim, dividiram-se pelas mesas de trabalho formando pequenos grupos. Por cada mesa foi distribuído um boião com rolos de argila de várias cores. Cada criança retirou as cores que precisava,



**Figura 25 e 26 - Moldagem dos animais**

moldando a seu gosto o animal que mais gostava (*vide* figuras 25 e 26). No decorrer da atividade, fomos questionando as crianças sobre diversos aspetos: razão da escolha, características do animal que moldavam, modo de manipulação do material, entre outros. Constatou-se que a maioria das crianças moldava a argila de modo a criarem uma cobra. A argila permitiu que as crianças fizessem uma reprodução de algo sem copiar, pois “ por vezes as crianças usam os materiais apenas pelo prazer e interesse na sua exploração” (Hohmann & Weikart, 2009, p.507). Depois de terminadas as criações, as mesmas foram colocadas numa caixa para serem utilizadas posteriormente noutra atividade.

- **Classificação dos animais por habitat**

No âmbito da atividade anterior, emergiram algumas questões quanto ao habitat dos animais cujo som foi escutado. Através do diálogo, as crianças trocaram os seus saberes, os seus conhecimentos, identificando sem dificuldades os prováveis habitats. Desta curiosidade e partilha de conhecimentos, surgiu uma nova atividade. Para o efeito, juntaram-se duas mesas, dispondo-se duas cartolinas, uma de cor verde e outra de cor laranja com um formato oval. A cartolina verde representava os animais selvagens e a cartolina laranja os animais domésticos. A partir destes materiais, as crianças agruparam os

vários animais criados com a argila, reconhecendo as suas características. Ter conhecimentos do meio envolvente, constitui igual fonte de aprendizagem. Por isso, é sempre importante “tomar como ponto de partida o que as crianças sabem” pois “pressupõe que também esses saberes deverão ser tidos em conta” (Silva et al., 1997, p. 80).

Na análise, verificou-se que a diversidade de animais reproduzidos era diminuta, pois a maioria das crianças optou pelos mesmos animais. Para colmatar esta lacuna, questionámos as crianças em relação à existência de outros animais, como o crocodilo, a tartaruga, a avestruz, entre outros. As crianças revelaram alguma confusão na identificação do habitat de um animal, a tartaruga, identificando-a como animal doméstico, uma vez que conheciam pessoas que tinham este animal em casa. Deste modo, elucidamo-las, referindo que esse animal se tratava de um cágado, um animal semelhante à tartaruga de água doce.

Do diálogo do habitat dos animais, derivou outra questão, nomeadamente acerca dos seus nascimentos.

<p><i>-Através dos animais que vocês criaram, vimos o seu habitat. E como é que será que eles nascem? Será que nascem dos ovos ou da barriga das mães? Por exemplo, o cão. Nasce de um ovo? (Educadora estagiária)</i></p> <p><i>-Não. Da barriga da mãe (Adriana)</i></p> <p><i>-E o gato? (Educadora estagiária)</i></p> <p><i>-Da barriga da mãe. (Soraia)</i></p> <p><i>-E a tartaruga? (Educadora estagiária)</i></p> <p><i>-Hum...é da barriga da mãe. (Tiago)</i></p> <p><i>-Será? (Educadora estagiária)</i></p>
--

Dada a resposta da criança, mostramos algumas imagens reais dos vários animais referidos, esclarecendo-se, assim, que a tartaruga era um dos muitos animais que nascem a partir do ovo, dando também o exemplo da galinha.

Aproveitamos a ocasião e comunicámos ao grupo que existiam ovos perdidos pela escola, salientando que a informação tinha sido disponibilizada por uma funcionária da escola, gerando dúvida e suspense nas crianças. Algumas crianças intervieram, demonstrando interesse em procurá-los de imediato.

- **Procura dos ovos perdidos**

A criação de um ambiente estimulante desperta nas crianças um espírito ativo, de curiosidade, ansioso por descobrir, explorar. Neste sentido, o educador deve alargar “as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras”

(Silva et al., 1997, p. 35). Desta comunicação, surgiu um diálogo sobre a procura dos ovos perdidos.

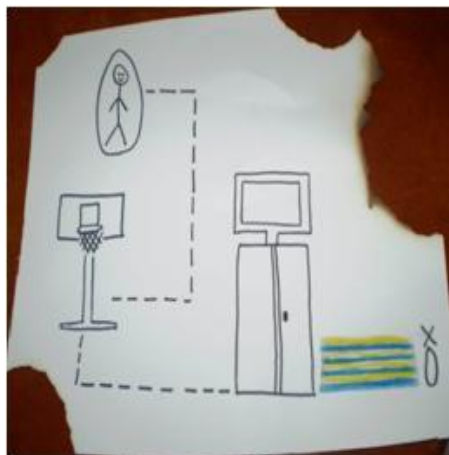
-Como vamos procurar os ovos? (Educadora estagiária)  
 -Procurámos pela escola toda até os encontrarmos. Vamos todos, assim é mais fácil (Soraia)  
 -Pois. (Beatriz)  
 -Era muito mais fácil se tivéssemos pistas que nos ajudassem a encontrar os ovos. Não acham? (Educadora estagiária)  
 -Pois era. Não te deram pistas Ana? (Soraia)  
 -Não, mas deram-me uns mapas. (Educadora estagiária)  
 -Eh...vamos procurar então. (Diana)  
 -Calma. Não podemos ir todos de uma vez se não é muita confusão. Deram-me três mapas. O que acham de fazermos três grupos? Assim cada grupo procura um ovo. (Educadora estagiária)  
 -Sim (responderam várias crianças)

Perante a informação dada, as crianças ficaram em êxtase, querendo procurar de imediato os ovos. Foram então mostrados às crianças mapas que indicavam os locais onde se encontravam os ovos. Para a procura, foram formados três grupos com sete crianças. Os mapas foram devidamente analisados por cada grupo, com a ajuda da educadora. Providenciar diferentes tipos de textos às crianças, ajuda-as a fazerem diferentes leituras, diferentes interpretações. Neste âmbito, “se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de «leitura» que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto” (Silva et al., 1997, p. 71). Assim, os mapas devem “conter um esquema simples, recorrendo a imagens representativas de pontos de referência (...) e recorrendo a instruções muito simples” de modo a “encontrar o objecto escondido” (Mendes & Delgado, 2008, p. 76).

Organizámo-nos com o primeiro grupo, observando o mapa, para que o pudessem interpretar em conjunto.

-Olhando para o mapa, este boneco que está aqui representado, indica que somos nós. Depois temos isto, o que será que está aqui representado? (Educadora estagiária)  
 -É uma porta. (Diana)  
 -Também me parece. Vocês concordam? (Educadora estagiária)  
 -Sim. (responderam as restantes crianças)  
 -Depois desta porta andamos uns passos em frente e encontrámos outra coisa. O que será isto? (Educadora estagiária)  
 -Hum...Ah, já sei! É o cesto de basquetebol. O ovo está na sala do prolongamento. Vamos, vamos! (Diana)  
 -Calma. Ainda não vimos em que sítio concreto está o ovo. A seguir ao cesto de basquetebol, temos o quê? O que é que isto vos parece? (Educadora estagiária)  
 -A televisão (Adriana)  
 -Ao lado da televisão tem aqui isto com várias cores. O que será? (Educadora estagiária)  
 -São os colchões. (responderam várias crianças)  
 -O ovo está ao pé dos colchões. Vamos! (Christine)

Acompanhámos o grupo até à sala do prolongamento, onde se encontrava o ovo. Durante o percurso, fomos relembrando alguns pontos importantes do mapa, que facilitavam a descoberta do ovo (*vide* figura 27). “É importante que as crianças “compreendam o que pode ser considerado ponto de referência” (Mendes & Delgado, 2008, p. 76). Logo que encontraram o ovo, dirigiram-se rapidamente para a sala, informando os restantes colegas da descoberta.



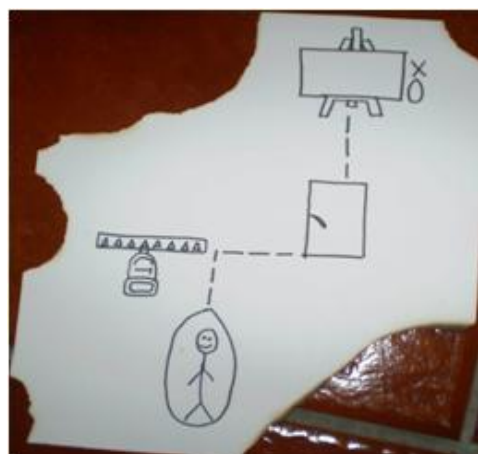
**Figura 27 - Mapa 1**

Dando seguimento à atividade, solicitamos a outro grupo para analisar outro mapa, que mencionava onde se encontrava um dos restantes ovos escondidos.

-Este boneco que está aqui, somos nós. Seguindo os tracinhos em frente, temos aqui outra coisa. O que vos parece? (Educadora estagiária)  
 -Ah...parecem mochilas. (Tiago)  
 -E onde é que será que estão as mochilas? (Educadora estagiária)  
 -Nos cabides. (Sílvia)  
 -Então nós estamos aqui e seguindo os traços em frente, temos os cabides. Seguindo novamente os traços para o lado direito, o que será que temos aqui? (Educadora estagiária)  
 -Os cavaletes. (Carolina)  
 -E onde é que será que na escola, estão os cavaletes? (Educadora estagiária)  
 -Na sala do lanche. (Tiago)  
 -Exatamente. Mas no cavalete tem uma cruz. O que será isto? (Educadora estagiária)  
 -É o ovo. (responderam várias crianças em uníssonos)

Seguimos as crianças durante o percurso, dando ênfase aos pontos cruciais do mapa que levavam ao ovo.

Chegados à sala do lanche, as crianças andaram um pouco à deriva na procura do ovo. De modo a auxiliá-las foi-lhes facultado o mapa para que o observassem de novo (*vide* figura 28). Depois de alguma confusão, uma criança acabou por encontrar o ovo, demonstrando grande satisfação pelo sucedido. Seguidamente, o grupo dirigiu-se de imediato à sala e a exemplo do anterior partilhou a localização do ovo escondido.



**Figura 28 - Mapa 2**

Para terminar a atividade da procura dos ovos, solicitamos ao último grupo para procurar o último ovo, repetindo o procedimento anterior.

-Olhando para o mapa, este boneco somos nós. Seguindo os traços, temos de virar para que lado? (Educadora estagiária)  
 -Esquerda. (Bruna)  
 -Depois de virarmos à esquerda, seguimos em frente e andamos novamente para a esquerda e encontramos... (Educadora estagiária)  
 -Uma porta, uma porta. (Soraia)  
 -Ao entrarmos pela porta, seguimos os traços em frente. O que encontramos? (Educadora estagiária)  
 -Eu acho que são os colchões. (Soraia)  
 -E onde é que será que estão os colchões? (Educadora estagiária)  
 -No ginásio, no ginásio. (Patrícia e Bruna)  
 -Vocês o que acham? Concordam com o que elas disseram? (Educadora estagiária referindo-se às outras crianças)  
 -Sim (responderam as restantes crianças)

Uma vez que o grupo se encontrava de acordo, seguiram-se as indicações implícitas no mapa (vide figura 29). Uma das crianças do grupo tomou a iniciativa e seguiu de imediato para o ginásio, encontrando rapidamente o ovo.

A realização deste tipo de atividades “para além do desenvolvimento deste vocabulário específico, a exploração desta tarefa proporciona diferentes oportunidades de comunicação oral e iconográfica” (Mendes & Delgado, 2008, p. 78).

Encontrados os ovos, debateu-se sobre o local onde poderiam ser colocados. Uma das crianças sugeriu utilizar-se uma cesta que estava na sala, onde se encontravam as régulas e esquadros. As restantes crianças concordaram com a ideia, colocando-os lá dentro.



**Figura 29** - Mapa 3

- **Dramatização da narrativa**

De modo a proporcionar momentos lúdicos e divertidos, as educadoras estagiárias das duas salas de jardim de infância, dramatizaram a história *Os ovos misteriosos* através de sombras chinesas com a colaboração das educadoras cooperantes (vide figuras 30 e 31).

A dramatização foi realizada para as crianças das duas salas de jardim de infância, que foram encaminhadas para uma sala devidamente preparada para o efeito. Chegadas à sala, as crianças teceram comentários de espanto e revelaram curiosidade sobre o que se encontrava por detrás dos cenários. Depois de todas as crianças estarem devidamente sentadas e acomodadas, foi explicado às mesmas o que iriam presenciar.



**Figura 30 e 31 - Dramatização da história**

No final da dramatização, estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre a história, partilhando o que viram. Posteriormente entoou-se repetidamente uma canção da história, dado que demonstraram agrado pela mesma.

- **Caça ao ovo**

Para finalizar, as crianças foram convidadas a dirigirem-se para o espaço exterior, para iniciar um jogo coletivo denominado *Caça ao ovo*. Tal como o espaço interior, “o espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais” (Silva et al., 1997, p. 39).

No espaço exterior, as educadoras estagiárias reuniram as crianças, explicando como se desenrolaria o jogo. Pelo espaço estavam dispersos ovos de chocolate. O objetivo era que as crianças os encontrassem sem quaisquer pistas. Durante o jogo, constatou-se que algumas crianças tiveram mais dificuldades em encontrar um ovo. Este episódio levou à intervenção dos adultos, facilitando a sua procura. Pela atmosfera gerada, algumas crianças também se prontificaram a ajudar outras na procura do ovo, demonstrando um verdadeiro trabalho de equipa. Ao resolver em conjunto os obstáculos com que se depararam, as crianças trocaram experiências entre si, resolvendo os conflitos. Aqui, os adultos tiveram o papel de apoiante, encorajando as crianças a resolverem os problemas, promovendo oportunidades de colaboração.

A partir da leitura da narrativa, emergiram várias atividades, envolvendo as diferentes áreas de conteúdo. Uma vez que é importante que as crianças explorem articuladamente várias competências, incidiu-se, no que concerne à área da matemática, na contagem e ordenação, no agrupamento de elementos, tendo em conta características específicas, e na orientação espacial através da interpretação de mapas. Trabalhamos de

igual modo a linguagem oral e escrita no decorrer de todas as atividades, a expressão dramática (com jogos de imitação e dramatização da história), a plástica (com a criação de animais através da moldagem em argila), e a musical (com a audição de sons de animais e reprodução oral dos mesmos). Em simultâneo foi explorada a área do conhecimento do mundo, partindo das concepções das crianças acerca das características de diversos animais, do seu habitat e nascimento, construindo novos saberes através da partilha de experiências pessoais.

### **2.2.3 À descoberta do ar**

A música é uma forma da criança se exprimir verbal e corporalmente, uma vez que “a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento” (Silva et al., 1997, p. 64). Partindo de movimentos e da entoação de uma canção, procuramos envolver as crianças de uma forma ativa na construção das suas aprendizagens, proporcionando momentos que lhes permitissem demonstrar igualmente os seus interesses.

- **Entoação da canção do vento e leitura da lengalenga**

Neste sentido, no período da manhã, em grande grupo, entoámos uma canção denominada *Canção do vento*. Para promover a aprendizagem da mesma, começou-se por cantar na íntegra, para que as crianças ouvissem e progressivamente memorizassem. Para facilitar o processo de aprendizagem, começámos por entoá-la verso a verso. Durante o cântico, a educadora estagiária e as crianças produziam gestos, para facilitar a memorização, tornando o momento mais dinâmico e divertido. O adulto enquanto apoiante das aprendizagens da criança, deve fornecer diversas experiências musicais “de forma a que a capacidade e compreensão musical das crianças se possa desenvolver e florescer” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 659). Posteriormente decorreu a leitura de uma lengalenga, acompanhada do livro, intitulado “Lengalenga do Vento” da autora Maria Alberta Menéres (1995). A leitura de diferentes tipos de texto permite à criança reconhecer uma variedade de textos e de formas de escrita (Silva et al., 1997). No decorrer da mesma, as crianças eram solicitadas a compartilharem o que iam ouvindo, recordando assim os acontecimentos da história. No fim da leitura, as crianças foram solicitadas a fazerem o reconto oral da história, fazendo a respetiva ordenação dos acontecimentos e referindo aspetos característicos do vento, personagem principal da história. O reconto oral por parte das

crianças é “um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 1997, p. 70).

- **Jogo coletivo**

Num segundo momento propusemos ao grupo a realização de um jogo. Para tal, foi-lhes mostrado um saco, cujo interior continha vários cartões com imagens. Algumas das imagens representadas nos cartões eram alusivas à lengalenga lida (*vide* figura 32). Neste sentido, pretendia-se que as crianças identificassem os grafemas e por conseguinte as sílabas iniciais das palavras. Esta identificação levava a que se agrupassem com um colega que partilhava os mesmos pressupostos.



**Figura 32** - Cartões utilizados na atividade

Assim, cada criança teve a oportunidade de retirar um cartão, pendurando-o ao seu pescoço, identificando simultaneamente a respetiva imagem. Identificadas as imagens, uma criança fez uma observação: *Ana tenho umas letras maiores do que outras*. Esta observação também suscitou comentários por parte das outras crianças. Neste sentido, foi-lhes pedido que olhassem para a palavra escrita no seu cartão, bem como para as escritas nos cartões dos restantes colegas, tentando averiguar se existia algo em comum. Durante este procedimento, grande parte das crianças conseguiu fazer o reconhecimento dos grafemas sem dificuldades. Houve uma cooperação intergrupar, sendo auxiliadas as crianças que demonstraram mais dificuldades na realização da atividade proposta. Cada par proferiu os nomes das imagens dos cartões oralmente, para que todo o grupo conseguisse ver e também identificar, visto saberem reconhecer a imagem, mesmo não sabendo ler. Em todas as atividades é importante fomentar o diálogo, de modo a facilitar “a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva et al., 1997, p. 67). No final deste processo, o grupo com a nossa ajuda, chegou à conclusão que nem todas as palavras tinham o mesmo som inicial, no entanto, as sílabas eram iguais. É importante que as crianças reconheçam letras, e por conseguinte sílabas. Além disso, “a compreensão de que a escrita representa o oral é a etapa seguinte neste processo de apreensão da linguagem escrita” (Mata, 2008, p.41).

- **Divisão silábica**

Da identificação das sílabas, uma criança questionou se procederíamos à divisão silábica das palavras. Este comentário levou a que questionássemos o grupo se gostariam de o fazer. O grupo consentiu e procedeu-se à respetiva divisão das palavras, recorrendo ao batimento de palmas, enunciando oralmente. Tal como referem as autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) para “facilitar os processos de identificação fonémica, poderão ser introduzidos jogos de identificação de sílabas iniciais comuns” (p. 59). Este tipo de atividades ajuda a criança a tomar consciência do código escrito e também dos aspetos fonéticos da língua.

Partindo da divisão silábica das palavras, sugerimos às crianças que se dividissem segundo o número de sílabas da sua palavra. Assim, procedeu-se novamente à divisão silábica das palavras e à medida desta, as crianças deslocavam-se para um determinado local da sala, formando assim grupos. Da análise feita, constatou-se que foram formados dois grupos. Um grupo representava as palavras com três sílabas e o outro grupo correspondia às palavras com duas sílabas. Tendo em conta os grupos formados uma das crianças fez um comentário, dizendo: *nós somos mais do que eles*. Feita esta observação, procedeu-se à contagem dos elementos de cada grupo, de modo a verificar qual o grupo que tinha mais elementos. No final, constatou-se que o grupo com mais elementos era o grupo composto pelas palavras com três sílabas. As situações que ocorrem ocasionalmente no jardim de infância podem ser proveitosas, no sentido de proporcionar aprendizagens significativas para as crianças. Como tal, “cabe ao educador estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu desenvolvimento” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 16). Estes contextos devem assim oferecer “oportunidades variadas de classificação e seriação” que são “fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série «número ordinal» ou uma hierarquia «número cardinal»” (Silva et al., 1997, p. 74).

- **Pintura de sopro**

Como forma de recordar a lengalenga lida, proporcionou-se um diálogo acerca da mesma.

<p>-Na lengalenga o vento tinha muita força não tinha? (Educadora estagiária) -Ele virou a formiga ao contrário e tudo (Tiago) -E o cão caiu com o focinho no chão (Inês) -Que outras coisas o vento será capaz de fazer? (Educadora estagiária) -Quando chove, ele põe árvores ao chão. Já vi na televisão (Beatriz)</p>
---

-É verdade. E nós conseguimos ver o vento? (Educadora estagiária)  
 -Sim. (Adriana)  
 -Como? Consegues explicar-me? (Educadora estagiária)  
 -Nas árvores, ele abana as árvores. (Adriana)  
 -Mais alguém consegue ver o vento? (Educadora estagiária)  
 -Não. (responderam várias crianças)  
 -E sentir o vento, conseguem? (Educadora estagiária)  
 -Sim...é bom e fresquinho. (Tiago)  
 -Pois é. De facto conseguimos sentir o vento mas não o conseguimos ver. O vento é invisível. É como na canção que cantámos (Educadora estagiária)

O diálogo permitiu confrontar concepções das próprias crianças sobre o vento. As conversas informais que o adulto estabelece com a criança e outras situações que possam ocorrer durante as suas aprendizagens, devem ser valorizadas, pois permite à criança expressar-se individualmente e interagir verbalmente, desenvolvendo assim a sua expressão oral (Silva et al., 1997). Partindo do anterior diálogo emergiu uma nova conversa com o grupo sobre a forma como costumavam pintar, com o intuito de abordar a utilidade do ar como técnica de pintura.

-O vento é o ar que circula. Como vocês disseram, o vento tem muita força, porque é capaz de deitar árvores ao chão e também é fresco. E será que através do ar nós conseguimos pintar? (Educadora estagiária)  
 -Com o ar, Ana? Nós pintamos com pincéis (Diana)  
 -Pois. Não é com o vento (Adriana)  
 -E se eu vos dissesse que é possível pintarmos com o ar? Por exemplo, quando sopramos. Sai ar da nossa boca. Façam lá. Soprem para a vossa mão e sintam ar quente (Educadora estagiária)  
 -Pois é. Eu consigo soprar com muita força. (Tiago)  
 -Gostavam de experimentar pintar com o ar? (Educadora estagiária)  
 -Sim! (responderam várias crianças)

As crianças distribuíram-se pelas mesas de trabalho para iniciar a atividade. Para tal, foi distribuído por cada criança, uma folha branca e palhinhas, sendo ainda disponibilizados pelas mesas tintas e pincéis. Depois de distribuídos os materiais, indicamos às crianças que deveriam embeber o pincel na tinta e salpicar a folha, de modo a conseguirem ter o efeito desejado. As crianças tinham total liberdade na produção dos seus trabalhos. No decorrer da ação, uma das crianças não estava a proceder corretamente com a técnica, pelo que a entrevistamos, auxiliando-a e indicando-lhe como deveria fazer.

-Bia não é para passares o pincel na folha. É para salpicares a tinta com o pincel. Vê como eu faço, para depois fazeres tu (Educadora estagiária, faz o respetivo procedimento). Vês como eu fiz? Molhei bastante o pincel e salpiquei. Agora pego na palhinha e sopro com força, para que a tinta se espalhe. Percebeste como tens de fazer? (Educadora estagiária)  
 -Sim (Beatriz)

O trabalho das crianças foi decorrendo, evidenciando-se uma grande satisfação na realização dos mesmos (*vide* figuras 33 e 34).



**Figura 33 e 34 - Realização da atividade**

Apesar de algumas dificuldades por parte de certas crianças, o entusiasmo e a dedicação foram visíveis, o que permitiu constatar que a utilização de outras técnicas de pintura proporcionam não só novas aprendizagens, como também contribuem para o desenvolvimento pessoal da criança.

As atividades de expressão plástica devem ser diversificadas, não cingindo a criança apenas ao desenho ou ao recorte e colagem. A diversidade de experiências de aprendizagem bem como de materiais para a realização das mesmas, permitem outras formas de exploração e “são meios de desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (Silva et al., 1997, p. 63).

- **Jogo das palavras perdidas**

Num momento seguinte foi proposto ao grupo um jogo denominado “Jogo das Palavras Perdidas”. A referência ao conceito “jogo” deixou desde logo as crianças em êxtase. A proposta de atividade em forma de jogo diverte as crianças e proporcionam o desenvolvimento da consciência linguística (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Deste modo, procedemos à explicação do jogo, referindo que, pela sala e pela escola, estavam diversas palavras perdidas, e que era objetivo das crianças encontrá-las. A explicação do jogo levou a que uma criança tecesse um comentário curioso.

*-Ana vamos usar mapas para encontrar as palavras? (Diana)  
-Podia ser, mas não. Vai ser mais difícil. Vou dar algumas pistas e a partir dessas pistas, vocês têm de as encontrar. As palavras estão escondidas aqui na sala, na sala do prolongamento e na sala do lanche. (Educadora estagiária)*

A realização do jogo efetivou-se com a distribuição das crianças em pequenos grupos. O primeiro grupo foi assim informado que iria começar por encontrar as palavras na sala, que se encontravam entre a área da biblioteca e a estante dos trabalhos acabados. O processo de busca não se revelou difícil para as crianças, pois conseguiram encontrá-las rapidamente, à exceção de uma palavra. Em consequência, foram fornecidas pistas mais concretas, para que uma das crianças, que se encontrava perto do local onde estava escondida a palavra, a descobrisse, o que aconteceu. Em seguida, orientamos o grupo para a sala do prolongamento, onde se encontravam mais palavras escondidas. Sendo este um espaço de grandes dimensões, as crianças demoraram algum tempo a encontrar as palavras. Porém acabaram por conseguir. Posteriormente efetuou-se a deslocação das crianças para a sala do lanche, onde se encontravam as últimas palavras. Neste espaço foi fácil a descoberta das palavras escondidas. Depois de encontradas todas as palavras, as crianças ficaram em êxtase e dirigiram-se de imediato para a sala de atividades. Naturalmente que a forma de organização do espaço para as atividades é crucial pois “facilita a proposta de actividades por parte do educador” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.68) e consequentemente as aprendizagens das crianças.

Na sala de atividades, as crianças sentaram-se rapidamente em redor da mesa mostrando as palavras que tinham encontrado. Cada criança encontrou duas palavras. Posto isto, foi disposto na mesa de trabalho vários cartões com imagens e o respetivo nome da imagem por baixo. Cada criança tinha de identificar e associar as palavras que encontrou com os cartões dispostos, colocando a tira com a palavra encontrada sobre o cartão que tinha a palavra igual (*vide* figura 35).

Esta fase da atividade decorreu rapidamente, visto que as crianças procederam à identificação sem dificuldades. Por fim, foi pedido às crianças que sugerissem de que palavra se tratava, uma vez que já tinham os cartões com as respetivas imagens, facilitando a sua identificação. As atividades que possibilitam o contacto com a escrita desenvolvem na criança diversas competências.



**Figura 35** - Identificação das palavras

As crianças ao contactarem com a escrita “vão desenvolvendo critérios que lhes permitem diferenciar o que se pode e não pode ler” (Mata, 2008, p. 69).

Durante a identificação das palavras, algumas crianças teceram comentários em relação às mesmas, referindo que uns tinham palavras maiores do que outros. Estes comentários levaram a que o grupo procedesse à contagem das letras de cada palavra, fazendo as respetivas comparações entre si, de modo a constatar qual a palavra maior. Num momento seguinte surgiu novo comentário de uma criança: *Ana, vamos dividir as palavras como costumamos fazer?*. Perante o comentário da criança, perguntámos às restantes se gostariam de dividir as palavras por sílabas, tal como procederam em atividades anteriores. O grupo consentiu, fazendo-se a respetiva divisão silábica das palavras, de modo a constatar o número de sílabas de cada palavra. Para tal, recorreu-se ao batimento das palmas. Durante a divisão silábica, uma das crianças não dividia a palavra corretamente, acrescentando sílabas à palavra. Este procedimento foi alvo de comentário por parte da educadora estagiária.

*-Vamos dividir a palavra cereja. Ce-re-ja. Em quantos bocadinhos está dividida a palavra? (Educadora estagiária)*  
*-Cinco (Beatriz)*  
*-Cinco? Vamos lá contar outra vez. Agora utilizamos os dedos para não nos enganarmos. Ce-re-ja. Afinal quantos bocadinhos tem a palavra? (Educadora estagiária)*  
*-Três, três (Beatriz)*

Como forma de as crianças memorizarem em quantas sílabas se dividia a palavra, demos molas pequenas, para que pudessem prender nas etiquetas das palavras que encontraram. Assim, cada criança à medida que dividia a palavra, prendia as molas nas etiquetas (*vide* figuras 36 e 37).



**Figura 36 e 37** - Divisão silábica com auxílio das molas

O desenvolvimento da consciência silábica constitui um passo importante na expansão da consciência fonémica (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2006). O uso do batimento das palmas permite à criança o reconhecimento das sílabas que compõem a

palavra. A aprendizagem destas competências permitem igualmente à criança desenvolver “conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 52).ef

Quando a atividade estava a terminar, uma das crianças pegou numa folha e começou a desenhar. Ao vermos o que a criança fazia, questionamo-la.

-Tiago o que estás a fazer? (Educadora estagiária)  
-Estou a desenhar a formiga. E a seguir vou desenhar a flor (Tiago)  
- Vocês também gostariam de fazer o mesmo que o Tiago? (Educadora estagiária)  
-Sim, sim. Eu vou desenhar o lagarto (Carolina)

As crianças pegaram nos materiais necessários para o registo, desenhando assim as imagens dos cartões que cada uma tinha (*vide* figuras 38 e 39). O desenho é uma forma de escrita que permite à criança expressar-se e comunicar. Permite ainda “documentar projectos que podem depois ser analisados” (Silva et al., 1997, p. 62).



**Figura 38 e 39 - Registo da atividade**

Durante o registo, uma das crianças começou a desenhar as letras da palavra, junto ao desenho, bem como traços, que representavam as molas, indicando o número de sílabas dessa palavra. Este procedimento foi repetido por outras crianças, pelo facto de verem o colega a fazê-lo. As crianças executaram os seus trabalhos livremente, dada a sua dedicação e entusiasmo.

- **Atividade prática “Balão foguetão”**

Em grande grupo, dialogamos sobre a atividade de pintura com as palhinhas, recordando também outros diálogos das concepções das crianças sobre o ar. Desta conversa, sugerimos ao grupo a realização de uma atividade prática intitulada “Balão Foguetão”. A realização de atividades práticas deve também ir ao encontro da idade e dos interesses das crianças (Silva et al., 1997). As crianças ficaram entusiasmadas apenas com o nome, uma

vez que no seu quotidiano não era usual realizar este tipo de atividades. Em concordância com Pereira (2002) “as actividades práticas mobilizam as crianças, aumentam o seu interesse (...) e suscitam o seu entusiasmo” (p.93). Assim, para a sua realização foram formados pequenos grupos, para que fosse garantida a equidade na participação. Dado que a sala de atividades não tinha espaço suficiente para a sua realização, esta foi concretizada na sala de prolongamento. O cenário foi previamente montado e preparado.

Para que a aprendizagem seja significativa o ambiente tem de estar devidamente organizado. Como tal, o educador tendo como papel mediador das aprendizagens das crianças, necessita de organizar o espaço e os materiais necessários, proporcionando aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, as crianças foram encaminhadas para a sala, e convidadas a sentarem-se no chão para poderem visualizar os procedimentos que se iriam suceder.

Assim, começámos por explicar-lhes que dois fios de sedielas se encontravam atados paralelamente às cadeiras. Ambos passavam pelo interior de 2 palhinhas. O procedimento passava pelo enchimento de dois balões, um azul e outro verde, em que um dos balões tinha mais ar do que outro, neste caso o balão azul. De seguida, foi solicitada a ajuda de uma criança para segurar o balão, para que o ar não se soltasse enquanto se enchia o outro balão. Com molas da roupa, a “boca” dos balões foi presa para que o ar não saísse. Cada balão foi preso com tiras de fita-cola em cada palhinha, ficando suspensos. Depois desta sequência de procedimentos, as crianças foram questionadas em relação ao que viam e ao que se iria suceder.

*-Temos aqui dois balões, um com mais ar do que o outro. O que acham que vai acontecer se tirarmos as molas? (Educadora estagiária)*  
*-Os balões vão-se soltar e vummmm. Chegam aqui muito rápido (Tiago)*  
*-Esvaziam-se portanto e chegam à outra ponta. E porque é que isso acontece? (Educadora estagiária)*  
*-Porque vai sair o ar lá de dentro (Tiago)*  
*-E o ar sai por onde? (Educadora estagiária)*  
*-Por aqui (Carolina apontando para a “boca” dos balões)*  
*-E qual será o balão que chegará mais rápido à outra ponta? (Educadora estagiária)*  
*-É o azul (Carolina)*  
*-E porquê? Consegues explicar-me? (Educadora estagiária)*  
*-Porque tem mais ar (Carolina)*  
*-E por ter mais ar, vai ter mais força e chega mais rápido, é isso? (Educadora estagiária)*  
*-Sim (Carolina)*  
*-Acham que a quantidade de ar que está nos balões, permite-nos dizer qual o balão que chega mais rápido à outra ponta? (Educadora estagiária)*  
*-Sim. Vai ser o balão azul, como eu disse, porque tem mais ar (Carolina)*

Perante as respostas da criança, optámos por não confirmar a sua veracidade, para que esta tivesse a oportunidade de vê-la comprovada através da atividade. Foi dada às restantes crianças a oportunidade de manifestarem possíveis respostas e verem confrontadas as suas ideias. O facto de se “questionar a criança, sem a pressionar, é uma forma de a orientar na sua aprendizagem e de lhe permitir reflectir sobre o que faz e o que observa” (Martins et al., 2009, p. 20). Tendo em conta o que observaram as crianças consideraram que o balão verde, que possuía menos ar, chegaria em primeiro lugar à outra extremidade. Depois de terem dado a sua opinião, foi distribuído por cada criança, uma folha de registo para que pudessem registar as suas conceções, em relação ao que previam que iria acontecer (*vide* anexo B). O registo é uma forma de o educador compreender as ideias das crianças, pois facilita a sua intervenção “e a necessária adaptação de recursos e estratégias/actividades” (Martins et al., 2009). Depois do registo, foi concretizada a atividade, sendo solicitada a colaboração de duas crianças para retirarem as molas que prendiam a boca dos balões, soltando-os. O grupo ficou em êxtase.

Uma vez terminada, as crianças foram inquiridas sobre o sucedido.

*-Então qual foi o balão que chegou em primeiro lugar à outra ponta? (Educadora estagiária)*  
*-Foi o azul (Carolina)*  
*-E porquê? (Educadora estagiária)*  
*-Porque tinha mais ar. Foi como eu disse (Carolina)*  
*-Exatamente. O balão azul como tinha mais ar, ganhou mais velocidade. Por isso é que chegou em primeiro. O balão verde como tinha menos ar, demorou mais tempo (Educadora estagiária)*  
*-Ana faz outra vez (Diana)*

Dado que as crianças mostraram um grande interesse pela atividade, a mesma foi repetida. Posto isto, e confrontadas as conceções prévias das crianças, foi-lhes pedido que registassem novamente, na folha de registo, o que tinha acontecido (*vide* anexo B). Tal como referem os autores Martins et al. (2009) “o registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseado nas evidências recolhidas ” (p. 22).

Durante o registo, fomos questionando as crianças, dando-lhes a possibilidade de explicarem o que tinham feito. Esta abordagem revelou-se um modo eficaz de averiguar a compreensão do que observaram e a capacidade de transmissão oral do raciocínio realizado. Como refere o autor Sá (2003)

a linguagem, oral (...) constitui um instrumento de primordial importância na aprendizagem das ciências. É por via da linguagem oral que se estabelecem as pontes entre o conhecimento do quotidiano – que explica os fenómenos na linguagem informal das crianças – e o conhecimento científico, para que se caminha, no processo de exploração intencional (p. 50).

De uma forma geral, concluiu-se que a maioria das crianças conseguiu compreender a razão pela qual o balão azul (com mais ar) chegava à outra extremidade mais rapidamente do que o balão verde (com menos ar). A realização deste tipo de atividades possibilita a confrontação das suas concepções com a realidade dos factos, ajudando a moldar os seus conhecimentos e a organizar corretamente o seu raciocínio. A utilização do registo como forma de as crianças exprimirem o seu raciocínio, deve ser bastante valorizado nesta e em outras atividades.

O desenvolvimento das atividades permitiram ampliar diversas competências, trabalhando de uma forma transversal e globalizante todas as áreas de conteúdo instituídas nas OCEPE.

### **2.3 Experiências de aprendizagem realizadas no âmbito do 1ºCEB**

Tal como já foi referido anteriormente, na educação pré-escolar, nas salas de jardim-de-infância, existe um documento, o projeto curricular de grupo, que é elaborado segundo o projeto educativo e o plano anual de atividades e que definem as intenções educativas. Do mesmo modo, nas salas do 1ºCEB, é elaborado um projeto curricular de turma (PCT). Estando a sala do 1ºCEB inserida no mesmo agrupamento que a sala de jardim de infância, esta partilhava o mesmo tema da instituição.

Na sala do 3ºano do 1ºCEB onde foi realizada a prática de ensino supervisionada, o PCT tinha como tema “Os animais”. Este tema foi escolhido tendo por base o tema aglutinador da instituição, a “Escola Ecológica”. O tema em questão visava na formação dos alunos no respeito e proteção dos seres vivos e da natureza em geral.

Nas diferentes atividades propostas, houve a intenção de orientar os alunos para atividades que proporcionassem e estimulassem a observação, a descoberta, a atenção e a compreensão. A essência destes objetivos residia em posicionar os alunos para um processo ativo de descoberta do conhecimento e a mobilização do mesmo, ou seja, proporcionar aprendizagens que se situem ao nível do saber-ser, saber-estar e saber-fazer.

O ambiente educativo é um elemento crucial da ação. É onde se desenvolvem as aprendizagens dos alunos e as diversas interações. Proporcionar um ambiente de sala de aula produtivo é uma das funções do professor. Deste modo, as aprendizagens devem ser significativas, no sentido de corresponder aos interesses e necessidades reais de cada criança, tendo em conta as suas vivências pessoais, e diversificadas na utilização de recursos na abordagem dos conteúdos e na variação de técnicas e processos que enriqueçam as formas de comunicação. Assim, para que estas aprendizagens sejam bem-sucedidas, torna-se crucial a organização do espaço, do tempo e das interações. Estes elementos do processo educativo serão explicados seguidamente.

#### **2.3.1 Organização do espaço**

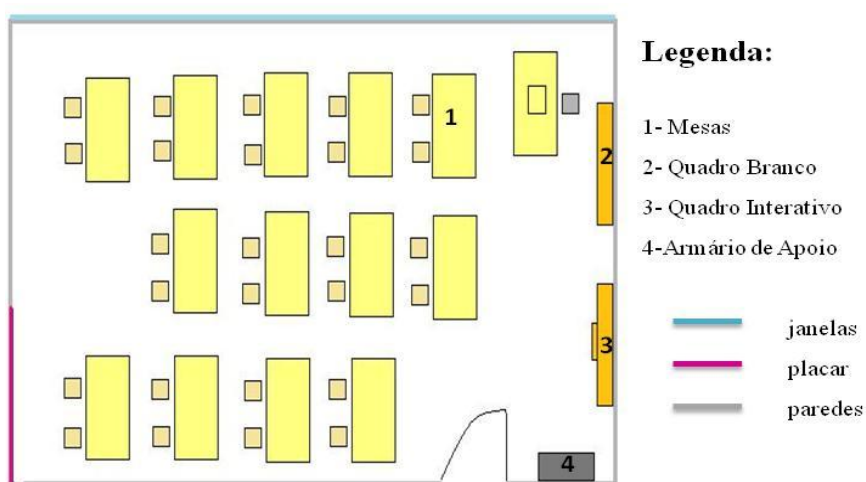
A organização do espaço de sala de aula constitui o suporte de trabalho para o professor e para os alunos e como tal, deve promover aprendizagens significativas, no sentido de os alunos construírem significados no que aprendem, sendo útil para situações futuras. Esta organização deve ter em linha de conta a gestão dos recursos humanos e materiais com vista no aperfeiçoamento dos conhecimentos e também das funções educativas da instituição, de forma a responder às reais necessidades das crianças. Tal

como refere Arends (1995) “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (p. 85). Neste sentido, todo o contexto institucional educativo deve ser facilitador da aprendizagem das crianças, uma vez que estas constroem os seus conhecimentos não só através do programa e do currículo, como também das diversas interações com os outros e com o próprio meio.

A sala onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada apresentava uma estrutura retangular com um espaço amplo, que permitia movimentações por parte dos alunos e da professora bem como a organização de dinâmicas em grupo.

Como é possível observar na figura 40, as mesas estavam dispostas por filas, possibilitando uma boa visibilidade para o quadro. Esta disposição teve em conta as necessidades e dificuldades dos alunos, fornecendo um ambiente propício a boas aprendizagens, uma vez que permitia que os alunos com mais dificuldades que estavam sentados nas mesas da frente prestassem mais atenção e se concentrassem mais. Os alunos que se distraíam com mais facilidade estavam sentados individualmente nas mesas.

A forma como a sala é organizada influencia o pensamento e as ações dos alunos e também ajudam a determinar o grau de cooperação e envolvimento dos mesmos (Arends, 1995). A sala dispunha ainda de material informático, nomeadamente um computador, que se encontrava fixo na mesa do professor, bem como um quadro interativo, que permitia a apresentação de documentos em powerpoint, entre outros, proporcionando assim aulas mais dinâmicas.



**Figura 40 - Planta da sala de aula do 1º ciclo**

O espaço é um dos elementos mais importantes para desencadear boas aprendizagens, afetando igualmente os comportamentos e atitudes dos alunos. Deste modo, no decorrer da prática pedagógica a disposição da sala sofreu alterações, tendo em conta as

atividades que se pretendiam desenvolver. Tal como refere Sanches (2001) “mudar o aspecto geral da sala de acordo com as actividades a realizar é um bom ponto de partida” (p.76), pois esta mudança gera nas crianças expectativas positivas face ao trabalho a ser desenvolvido, criando um ambiente agradável e estimulante onde as relações humanas são personificadas.

### **2.3.2 Organização do tempo**

O tempo educativo engloba vários ritmos e tipos de atividades seja em grupo ou individualmente, proporcionando aprendizagens diversificadas.

A gestão do tempo e do espaço estão intimamente ligados. A articulação entre ambos deve realizar-se tendo em conta as características e necessidades da turma, uma vez que “o tempo e o espaço são bens escassos no ensino e o seu uso deve ser planeado com cuidado e antecipação” (Arends, 1995, p. 96).

A gestão do tempo das aprendizagens são da inteira responsabilidade do professor titular. Na sala do 3ºano onde foi realizada a prática educativa, a organização do período escolar era regida por um horário, embora flexível na sua abordagem. O horário da turma constituía-se a base de trabalho, englobando as diferentes áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões; e não disciplinares: Apoio ao Estudo, Formação Cívica e Área de Projeto, bem como as atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente Educação Física, Educação Musical e Inglês. Diariamente eram disponibilizados 45 a 90 minutos para cada área curricular disciplinar. Quanto às restantes, eram despendidos 45 minutos.

Salienta-se que a professora titular, no que diz respeito às áreas curriculares disciplinares, não seguia estritamente o horário, alternando as várias áreas, consoante as necessidades e o aproveitamento diário dos alunos. Por vezes surgiam dúvidas por parte dos alunos em relação a certos conteúdos. Para um melhor esclarecimento, era disponibilizado um maior período de tempo até as dúvidas ficarem devidamente esclarecidas. Tal como a professora titular, também procedemos do mesmo modo.

A componente letiva iniciava-se às 9h00 da manhã, havendo um intervalo entre as 10h30 e as 11h00. Neste período, as crianças brincavam no recreio e comiam o seu lanche da manhã. Após este período, era dada continuidade à componente letiva, havendo outra interrupção às 12h30 para o almoço. No período da tarde, as aulas iniciavam às 14h00 até às 15h30. Entre as 15h30 e as 15h45, havia um pequeno intervalo antes da iniciação às áreas curriculares não disciplinares. As atividades letivas tinham o seu término às 17.30.

### 2.3.3 Interações

O professor e os alunos são os elementos chave do processo educativo. As diversas situações que ocorrem e que desafiam o pensamento dos alunos, provocando-lhes o conflito cognitivo, são em grande parte geradas pelo professor (Oliveira-Formosinho, 2007b). Estas situações são igualmente apoiadas pelo professor, considerando-se assim o apoiante do desenvolvimento dos seus alunos, pois o seu objetivo principal consiste em encorajar uma aprendizagem ativa por parte das crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

Desafiar diariamente o pensamento dos alunos, é uma forma de estimular as suas capacidades, criando uma interação direta entre o professor e o aluno, uma vez que o professor desafia e o aluno tenta responder ao desafio proposto. Durante a ação educativa foram várias as situações criadas que desafiavam o pensamento dos alunos, nomeadamente o estabelecimento de diálogos, colocando-se algumas questões aos alunos que permitia darem as suas opiniões e também partilharem as suas conceções, sempre que se pretendia abordar um conteúdo novo ou quando se pretendia rever conteúdos abordados. Um dos critérios utilizados residia em primeiro lugar, colocar as questões aos alunos com melhor aproveitamento e posteriormente aos alunos mais fracos, como forma de terem um modelo a seguir. Este procedimento criava mais confiança nos alunos com mais dificuldades, pois tinham uma referência. Os alunos também tinham a oportunidade e liberdade de colocar questões mas de forma ordeira, elevando o dedo no ar.

Outras situações que se geravam no dia a dia, as que a seguir se apresentam, também eram valorizadas, tendo o professor o papel principal de apoiar e acompanhar de forma constante as aprendizagens diárias e o florescimento das várias potencialidades dos alunos que emergiam. Por vezes alguns alunos, por sugestão da professora titular, dirigiam-se ao quadro para resolver determinados exercícios ou atividades, essencialmente aqueles que tinham mais dificuldades, para facilitar a sua compreensão. Em outras situações, os alunos que terminavam as tarefas mais rapidamente, por solicitação da professora titular ou por iniciativa própria, disponibilizavam-se a ajudar os alunos com mais dificuldades. Os pares têm assim um papel fulcral no seu desenvolvimento e no desenvolvimento dos seus colegas. Diariamente, os alunos convivem entre si, em diversas brincadeiras e na sala de aula. Estas interações são verdadeiras riquezas para o desenvolvimento integral das crianças, pois é também com a partilha e a troca de conhecimentos que as crianças se assumem e desenvolvem a sua própria identidade perante os outros e o meio.

As interações entre professor-aluno e aluno-aluno são constantes, pois estes indivíduos trabalham uns com os outros diariamente, permitindo uma cooperação no processo de aprendizagem (Arends, 1995).

## 2.4 Descrição das experiências de aprendizagem

Neste ponto, serão descritas algumas das experiências de aprendizagem realizadas na prática de ensino supervisionada no âmbito do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Procurando envolver as crianças de forma ativa, propusemos algumas experiências de aprendizagem que tentassem valorizar o seu papel, onde nós assumimos um papel de apoiante, conduzindo a ação, permitindo também que dessem o seu contributo para o enriquecimento das aprendizagens. Como tal, partimos de várias narrativas, tentando englobar as diferentes áreas curriculares de forma sequencial e transversal. As mesmas tiveram como pressuposto uma aprendizagem ativa, significativa, diversificada, integradora e socializadora.

### 2.4.1 Uma narrativa, uma experiência de aprendizagem

No início da manhã, estabeleceu-se um diálogo com a turma acerca da atividade a ser desenvolvida. Apresentamos uma série de imagens numa folha, que faziam parte de uma história, não sendo mencionado o seu título. As imagens da história representavam diversas situações que os avós faziam com os netos. Da apresentação das imagens emergiram diversos comentários por parte das crianças: *já sei o que vamos fazer. Vamos construir uma história*. Perante o comentário de uma das crianças, referimos que iria ser construída uma história a partir das imagens. As crianças mostraram-se recetivas ao comunicado, revelando um grande interesse em iniciar de imediato. Para a realização da atividade, a turma foi solicitada a dividir-se em grupos, formando-se assim quatro grupos. A cada grupo foi distribuído um exemplar das imagens e uma folha de rascunho para que pudessem



Figura 41, 42, 43, 44 - Os 4 grupos durante a atividade

redigir a história, e posteriormente, depois de devidamente corrigida, passa-la para os cadernos (*vide* figuras 41, 42, 43, 44).

A utilização de imagens pode ser um meio para atingir certos objetivos. Ver álbuns de fotografias ou somente imagens de histórias, é uma forma de as crianças aprenderem a ler, trocando opiniões, comentando-as entre si. Uma outra forma de as crianças aprenderem a ler as imagens é propor às mesmas que

coloquem por ordem um conjunto de estampas, de modo a conseguir uma sequência lógica de acontecimentos e a captar a orientação espacial da esquerda para a direita, que é aquela que é utilizada pela escrita na nossa cultura (Sobrinho, 2000, p. 45).

Durante a atividade, circulámos pela sala, analisando os trabalhos que estavam a ser executados. Constatou-se que em quase todos os grupos havia troca de ideias em relação às imagens e ao que nelas constava, contribuindo para a construção da história. Dois grupos davam demasiada ênfase a diversos pormenores, evidenciando-se pouca concordância entre os elementos dos grupos sobre o que deviam fazer referência. Este episódio levou a que interviéssemos auxiliando as crianças, no sentido de as elucidar sobre os pontos fulcrais que se deviam debruçar, para assim conseguirem construir a história. Esta ajuda revelou-se crucial, pois as crianças começaram a olhar para as imagens de outra forma, fazendo novas interpretações e tentando interligá-las, dando seguimento entre si.

Após a construção das histórias, um membro de cada grupo, dirigiu-se para perto do quadro, com o intuito de ler a história criada (*vide* figura 45).



**Figura 45 -** Leitura das histórias

A leitura em voz alta, além de ser um processo que faz parte da aprendizagem “foi, e continua a ser, uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos, informações” (Jean, 1999, p. 65). Além disso, e tal como refere Contente (1995) “a interacção da leitura facilita o trabalho de grupos. Se for proposto a cada grupo uma tarefa específica de leitura, estes grupos, ao apresentá-la, estabelecerão contactos e trocas de informação enriquecedoras” (p.22). A partir da leitura das histórias, constatou-se que todos os grupos fizeram referência a uma família que estava de férias, descrevendo alguns episódios durante esse período.

A realização da atividade suscitou alguns comentários por parte dos alunos, no que concerne à história, demonstrando terem interesse em conhecer o verdadeiro conteúdo.

Deste modo, sugerimos que fosse realizada a leitura da história, porque acreditamos tal como Sobrino (2000) que, a criação de momentos de leitura durante as aulas

desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência. O enriquecimento do vocabulário e, como consequência, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita são outros aspectos de um melhor domínio da língua (p. 31).

No entanto, foi proposto uma leitura diferente do habitual, que residia na leitura por cores da história *Os meus avós são especiais* da autora Jennifer Moore-Malli e ilustração de Marta Fábrega (2007). Assim, foram apresentados à turma diversos papéis, onde estavam escritos nomes de cores, nomeadamente preto, vermelho e verde. Cada criança teve a oportunidade de retirar um papel, mencionando a cor expressa. Seguidamente foi distribuído um exemplar da história por cada aluno. No momento da distribuição, diversas crianças teciam comentários sobre a folha distribuída: *o texto está com cores diferentes*. Face a estas observações, explicámos que a leitura iria proceder-se por cores, ou seja, cada parágrafo estava com uma cor diferente e tendo em conta a cor indicada no papel que cada criança retirou, lia o parágrafo segundo essa cor na sua vez. Estas estratégias de leitura são uma forma de cativar os alunos pela mesma, envolvendo-os ativamente. Com isto,

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 tornar-se posteriormente leitor e escritor, e que a criança aprenda a trabalhar de maneira autónoma e também com os outros (Pereira & Azevedo, 2005).

A leitura foi iniciada pela professora estagiária, para que os alunos tomassem conhecimento do conteúdo da história e do seu vocabulário. O professor é ainda uma referência na sala de aula e por isso resolveu-se que o professor iria ler a história em primeiro lugar e posteriormente iria ser lida pelos alunos, isto porque pode funcionar como um modelo para os alunos. Tal como refere Gonçalves (1973) citado por Belo e Sá (2005) “a leitura do professor deve ser irrepreensível, sem interrupções, articulando nitidamente, pronunciando em voz clara (...) usando um ritmo adequado ao texto, antes mais lento que precipitado, acompanhando as palavras marcantes de uma mímica expressiva, mas discreta” (p.23). Nesta linha de pensamento, a leitura será bem compreendida se for realizada desta forma e certamente motivará os alunos, favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral dos mesmos.

Seguidamente, a leitura foi feita pelas crianças. Durante a mesma, algumas crianças mostraram-se confusas com o processo, talvez por ter sido uma novidade ou por ser uma forma de leitura que não é muito comum. Tentámos orientar as crianças, iniciando com

elas a leitura para que pudessem depois continuar. Em alguns grupos, a leitura procedeu-se sem grandes dificuldades, noutros foram evidentes algumas dificuldades na fluidez e no acompanhamento entre o grupo. A situação de leitura criada permitiu avaliar o desempenho dos alunos durante a mesma. Constatou-se que com este processo, os alunos mostraram-se um pouco reticentes no início, mas com o desenrolar do mesmo mostraram-se mais envolvidos e receptivos.

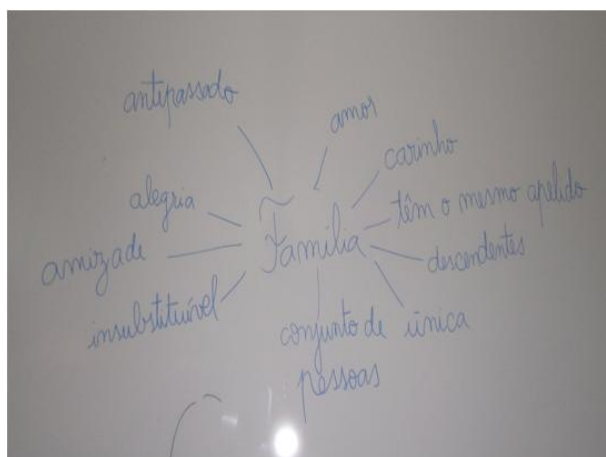
Estas situações dão assim a possibilidade de constatar a fluidez durante a leitura. Esta fluidez “implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9). No final da mesma, dialogámos com a turma acerca da história, analisando-a devidamente, quanto ao tema e às personagens, bem como o que as mesmas faziam ao longo da história, etc., salientando também questões ao nível do conhecimento explícito da língua.

No seguimento da atividade, conversámos acerca da história elaborada, fazendo referência à família. No âmbito deste diálogo foi salientada a palavra família e no que a mesma suscitava para as crianças.

-A história que leram falava de uma família. O que é para vocês a família? (Professora estagiária)  
 -É estarem todos juntos (Catarina)  
 -É estarem unidos (Carolina)  
 -E o que é que vocês associam à família? O que é que significa a palavra família? (Professora estagiária)  
 -Amor (Maria Carolina)  
 -Paz (Tiago Manuel)  
 -Estar juntos (Raquel)  
 -Partilhar coisas (Daniel)

Tendo em conta as ideias das crianças, foi criada no quadro uma teia à volta da palavra “família” (vide figura 46).

O resultado final foi positivo, pois encontraram-se diversas palavras e até pequenas frases, relacionadas com a palavra em questão. A adoção deste tipo de estratégias estimula a escrita colaborativa e desenvolve a linguagem oral das crianças. A colaboração do professor e dos alunos na atividade



permite-lhes envolverem-se ativamente, obtendo-se reações durante o processo, na apresentação de propostas, alternativas e confronto de opiniões (Barbeiro & Pereira, 2007). Por sua vez, ao sugerir às crianças palavras que se

**Figura 46** - Registo da teia

associem a outras, permite colocar em evidência “as relações entre a escrita e outras expressões da linguagem” (Condemarín & Chadwick, 1987, p. 159).

Após esta abordagem inicial sobre o conceito de família e o que suscitava para os alunos, estes foram novamente questionados acerca dos membros que compõem uma família. No decorrer do diálogo, foi dada ênfase às relações entre os membros da família.

*-Sabiam que o vosso pai e os vossos avós paternos, bem como a vossa mãe e os vossos avós maternos são membros da mesma família. Eles estabelecem graus de parentesco. Sabem o que significa grau de parentesco? (Professora estagiária)*  
*-Não (responderam várias crianças em uníssono)*  
*-O grau de parentesco permite dizer o que um membro da família é em relação aos outros. Por exemplo, o vosso pai é filho do vosso avô. Da mesma forma que vocês são filhos dos vossos pais. Alguém me consegue dar outro exemplo? (Professora estagiária)*  
*-Eu sei. O meu tio e o meu pai (Cristiana)*  
*-O que são um em relação ao outro? (Professora estagiária)*  
*-O meu tio é irmão do meu pai (Cristiana)*  
*-Portanto, o grau de parentesco deles é serem irmãos. Cristiana sabes o que o teu tio é em relação à tua mãe? (Professora estagiária)*  
*-Não (Cristiana)*  
*-Eu sei. São cunhados (João Tomás)*  
*-Exatamente. Já agora João Tomás, o que é a tua mãe em relação à mãe do teu pai? (Professora estagiária)*  
*-É nora (João Tomás)*  
*-E a tua avó, mãe do teu pai, o que é em relação à tua mãe? (Professora estagiária)*  
*-É sogra (João Tomás)*

Esta exploração oral foi morosa, pois notou-se que algumas crianças estavam um pouco confusas em relação a alguns graus de parentesco. Neste sentido, houve a necessidade de se prolongar o diálogo, questionando várias vezes as crianças, com o intuito de estas assimilarem o conteúdo que estava a ser abordado. Pensamos que a abordagem da oralidade deve ser frequente e regular no dia a dia dos alunos e por isso “a escola deve confrontar os alunos com o valor de «saber ouvir» e «saber expressar-se» adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 35).

No seguimento deste diálogo, mostrámos uma árvore genealógica em formato A3 com algumas imagens coladas. A árvore foi afixada no quadro, juntamente com outras imagens à volta (*vide* figura 47).

Foi explicado à turma que as imagens apresentadas compunham uma família. Perante os materiais expostos, as crianças foram convidadas a organizar as imagens que estavam à volta da árvore, colando-as corretamente na árvore, tendo em conta as pistas dadas nuns cartões fornecidos pela professora. Nos respetivos cartões, constavam informações de cada membro da família, tendo os alunos que decifrar e interpretar a informação dada, descobrindo de que membro se tratava. Deste modo, algumas crianças

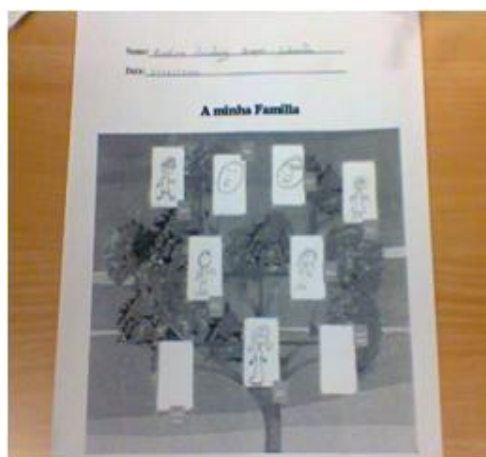
foram à vez solicitadas para retirar um cartão. A informação era lida pela professora para que todas as crianças pudessem participar na atividade, de modo a decifrar a mensagem contida no cartão. As imagens que já se encontravam coladas na árvore foram com o intuito de facilitar a identificação das outras, segundo as pistas dadas. A leitura feita pelo professor deve assim suscitar o interesse dos alunos, estimulando-os a dialogarem entre si sobre o que ouviram, clarificarem-se sentidos, discutirem vocabulário desconhecido, etc (Araújo, 2007).



**Figura 47** - Árvore genealógica em formato A3

A proposta deste tipo de atividades visa a estimulação e interesse dos alunos pelos assuntos a serem abordados. A atividade revelou-se acessível para os alunos, pois descodificaram as informações dadas sem grandes dificuldades. Durante a mesma, fomos auxiliando as crianças na interpretação das informações, sempre que eram reveladas algumas dificuldades, analisando-as de forma cuidada e precisa. No âmbito desta atividade, distribuímos por cada criança uma folha com uma árvore genealógica (*vide* figura 48).

Nesta folha, cada aluno tinha de desenhar elementos da sua família até à 3ª geração, incluindo-se a si, aos pais e aos avós maternos e paternos. Além disso, tinha também de indicar uma característica física ou psicológica, de cada



**Figura 48** - Elaboração da árvore genealógica

membro, como por exemplo: o pai é sorridente e alto. A elaboração da árvore genealógica pelos alunos ajuda-os também “a introduzirem-se de forma suave no conceito de tempo histórico” (Borràs, 2001c, p. 410). A realização desta atividade iniciou-se na aula, no

entanto, dado que algumas crianças não conheciam os seus avós, por estes já terem falecido, o trabalho foi terminado em casa com a colaboração dos pais.

Partindo da história e do seu conteúdo, foram expostas no quadro interativo, diversas imagens alusivas à família, de modo a abordar conceitos matemáticos, nomeadamente a tabuada do seis. Perante a apresentação das imagens, estabeleceu-se um diálogo.

-Daniel o que vês aqui? (Professora estagiária apontando para o quadro)  
 -Fotografias (Daniel)  
 -São imagens. E o que vês nestas imagens? (Professora estagiária)  
 -Várias famílias (Daniel)  
 -E quantas imagens vês na primeira linha? (Professora estagiária)  
 -Ah...seis (Daniel)  
 -Muito bem. Ruben e quantas imagens vês na segunda linha? (Professora estagiária)  
 -Seis (Ruben)  
 -Bruna e em relação às colunas. Quantas imagens têm cada coluna? (Professora estagiária)  
 -Têm quatro (Bruna)  
 -E na segunda coluna? (Professora estagiária)  
 -Quatro (Bruna)  
 -Quantas imagens é que serão ao todo? Que processo é que podemos fazer para descobrir o total de imagens? (Professora estagiária)  
 -Eu sei, eu sei. São 24 (Tiago Luís)  
 -E como é que tu chegaste a esse resultado? Que estratégia é que utilizaste? (Professora estagiária)  
 -Podemos fazer  $6 \times 4$  (Carolina)  
 -E quanto é  $6 \times 4$ ? (Professora estagiária)  
 -É 24 (Carolina)  
 -E será que  $6 \times 4$  é o mesmo que  $4 \times 6$ ? (Professora estagiária)  
 -Sim (Catarina)  
 -Conhecem outra forma de sabermos o total de imagens? (Professora estagiária)  
 -Oh é somarmos  $6+6+6+6...$  e por aí fora (Ana Sofia)  
 -Estás a querer dizer que se nós somarmos todas as linhas, obtemos o resultado 24. Será que dá o mesmo resultado? Vamos lá verificar se é mesmo assim. Experimentem (Professora estagiária)

Perante a questão lançada, os alunos prontificaram-se de imediato a resolvê-la, constatando que de facto ao somar as imagens de cada linha, o resultado obtido era 24. Do mesmo modo, ao somar as imagens de cada coluna o resultado seria o mesmo. Este tipo de situações desperta por um lado “a curiosidade do indivíduo” e por outro provoca “uma certa tensão durante a procura de um plano de resolução” e no fim do desafio faz “sentir alegria inerente à descoberta da solução” (Lopes et al., 1992, p. 8). À medida que os alunos davam as suas opiniões, estas eram registadas no quadro. No seguimento desta exploração oral, foram registadas igualmente no quadro, uma linha com seis colunas e a respetiva expressão numérica à frente. A expressão escrita foi analisada pela turma, sendo também escrito duas linhas com seis colunas e a respetiva expressão. Tendo em conta o registo no

quadro, as crianças opinaram de imediato, referindo que se tratava da tabuada do seis. Os comentários dos alunos permitiram-nos propor um novo desafio. Para tal, foram distribuídos por cada mesa diversos feijões. Com os feijões, os alunos, a pares, tinham de criar uma sequência, semelhante à que foi registada no quadro, isto é, uma linha com seis feijões, depois duas linhas com seis feijões cada uma e assim sucessivamente, até chegarem às dez linhas. É de referir que à medida que iam aumentando o número de linhas, tinha de ser feita uma nova figura, mantendo sempre o mesmo número de colunas, ou seja, seis.

A utilização dos feijões serviu para trabalhar a tabuada do seis. A exploração deste material manipulável não estruturado provocou nos alunos um grande interesse e motivação na concretização da atividade (*vide* figuras 49 e 50).



**Figura 49 e 50** - Exploração dos feijões

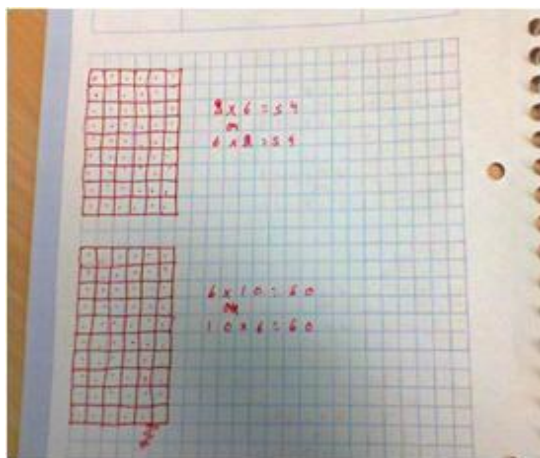
Este tipo de material foi utilizado como um meio facilitador da compreensão dos conceitos matemáticos implícitos (Ponte et al., 2007). O professor tem assim um papel importante, na criação de momentos lúdicos e simultaneamente educativos para os alunos, que criem significado para os mesmos (NCTM, 2008).

Ao proporcionarmos momentos de trabalho em grupo ou a pares é uma forma de as crianças aprenderem a trabalhar em conjunto, partilhando conhecimentos e ideias. O trabalho em pares, pensamos “é um modo de organização particularmente adequado na resolução de pequenas tarefas, permitindo que os alunos troquem impressões entre si, (...), partilhem informações” (Ponte et al., 2007, p. 10). No decorrer da atividade os alunos comunicavam entre si e com a professora, mostrando o seu trabalho. Estas comunicações são cruciais no desenvolvimento das tarefas. Neste sentido, “o desenvolvimento da capacidade de comunicação por parte do aluno, é assim considerado um objectivo

curricular importante e a criação de oportunidades de comunicação adequadas é assumida com uma vertente essencial no trabalho que se realiza na sala de aula” (Ponte et al., 2007, p. 8).

A construção da tabuada com os feijões permitiu de igual modo explorar padrões, que pode ser uma ferramenta essencial para a formulação de expressões numéricas e para a concretização de representações matemáticas. “As representações matemáticas desempenham um papel importante em toda a aprendizagem desta disciplina, e o trabalho com os conceitos matemáticos mais importantes deve envolver, sempre que possível, mais do que uma forma de representação” (Ponte et al., 2007, p. 9). À medida que as crianças terminavam a atividade, realizavam o registo nos cadernos, bem como a tabuada no formato padrão, para a irem memorizando (vide figura 51).

Esta atividade mostrou ser bastante agradável e divertida, pois os alunos envolveram-se ativamente e afincadamente no seu trabalho, trabalhando os algoritmos de uma forma dinâmica, e relevaram um grande interesse e entusiasmo, referindo que tinham pena de desfazer tudo o que tinham feito.



**Figura 51** - Registo da tabuada do seis

Os algoritmos devem continuar a ser ensinados, no entanto, nos dias de hoje, deve dar-se menos atenção à prática repetitiva dos algoritmos e focar-se mais na sua compreensão e nas propriedades aliadas (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999). Por esta ordem de ideias, é importante “ajudar os alunos a desenvolver estratégias que lhes permitam aprender a tabuada, como forma de facilitar o cálculo mental, o cálculo escrito (...), contribui para que compreendam relações entre os números e raciocinem matematicamente” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p. 49).

Posteriormente, registámos no quadro diversos números de forma aleatória, tais como: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60. Perante os números escritos, a turma foi abordada em relação aos mesmos.

-Olhem para os números escritos no quadro. Será que há alguma relação entre eles?  
(Professora estagiária)  
-Eu sei. É a tabuada do seis (Tiago Luís)  
-E como é que tu chegaste a essa conclusão? (Professora estagiária)  
-Porque olhei para o quadro e vi o 6, depois o 12, o 18 e vi logo que era a tabuada do 6  
(Tiago Luís)

-O que é que têm algo em comum? Olha bem (Professora estagiária)  
-São pares (João Tomás).

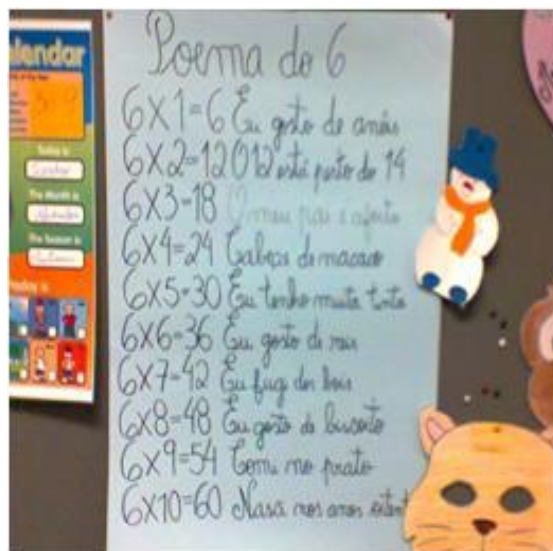
A análise feita em conjunto permitiu concluir que os números escritos no quadro retratavam os produtos da tabuada do seis.

No âmbito da atividade anterior com os feijões, propusemos a elaboração de um poema, em conjunto, para a tabuada do seis, com o intuito de facilitar a sua memorização.

Como forma de avaliar os conhecimentos dos alunos acerca da mesma e aproveitando os produtos escritos no quadro, fomos solicitando a colaboração das crianças de forma aleatória para indicarem o multiplicador e o multiplicando de cada produto. Posto isto, cada criança registou no seu caderno a tabuada na forma padrão, para de seguida se construir o poema. Recorremos à escrita de um poema por ser mais uma representação matemática e por considerarmos que é também “através do uso de todas as representações” que os alunos “desenvolvem as suas imagens mentais das ideias matemáticas” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 42).

Para iniciar a construção do poema, demos primeiro um exemplo, **6x1=6 Eu gosto de anéis**, para que os alunos compreendessem o pretendido. Houve uma chamada de atenção, salientando que a última palavra da frase tinha de rimar com o resultado da operação.

Este processo foi divertido para os alunos que reuniram esforços no sentido de conseguir “compor” o poema, trocando ideias e opiniões entre si. Em alguns resultados foi difícil encontrar uma frase que rimasse. No entanto estas dificuldades foram colmatadas através da discussão em grupo, chegando a turma a um consenso quanto às frases criadas. Mesmo depois de questionarmos os alunos se estavam satisfeitos com o trabalho realizado, estes responderam positivamente, não demonstrando querer fazer qualquer alteração. O poema foi posteriormente escrito numa cartolina para ficar afixado na sala de aula, para consulta permanente dos alunos, tal como se verifica na figura 52.



**Figura 52** - Poema da tabuada do seis

Para a compreensão deste conteúdo, o professor teve de conceber tarefas apropriadas, usando para isso diversos recursos, tais como a exploração de feijões na construção na

tabuada do seis e por conseguinte a elaboração de um poema, estimulando assim os alunos a aprenderem através dos mesmos (Ponte & Serrazina, 2000). Além disso, é uma forma de memorização mais dinâmica e prática. Após a construção do poema, os alunos dispuseram-se de imediato a memorizarem o mesmo, proferindo as frases em voz alta.

No dia seguinte, um aluno, logo que entrou na sala de aula referiu que já sabia o poema decor, enunciando-o oralmente. Vendo o comportamento do colega, outras crianças também fizeram questão de referir o mesmo, no entanto, demonstraram que ainda não o sabiam totalmente bem. No geral, verificou-se que a maioria dos alunos memorizou o poema sem grandes dificuldades, considerando divertida a atividade realizada.

A partir da leitura de uma história foi possível desenvolver diversas atividades que envolveram as áreas disciplinares curriculares de forma transversal e holística. Assim ao longo das mesmas, trabalhamos a expressão oral e escrita, em diversos momentos, a partir de diálogos entre as crianças e crianças-adulto bem como da leitura de histórias, estimulando as capacidades das crianças na compreensão do significado dos textos, desenvolvendo simultaneamente a fluidez durante a leitura, a expressividade e a dicção. A elaboração de uma história a partir de imagens, permitiu trabalhar a expressão escrita nos alunos, de modo a adquirirem autonomia na produção textual, desenvolvendo assim a linguagem e as suas potencialidades. Dado que o conhecimento explícito da língua é uma parte do saber crucial nas aprendizagens dos alunos, procuramos trabalhar ao longo das diversas atividades as competências aliadas, incidindo na área vocabular. O meio familiar das crianças constitui uma fonte de aprendizagem. Neste sentido, trabalhamos a família, ajudando os alunos a descobrirem as características da sua família e elucidando-os igualmente com a noção de tempo. Trabalhamos de igual modo a matemática com referência à área de estudo do meio. Para tal, foram analisadas diversas imagens representativas de famílias, de modo a trabalhar a tabuada do seis. A exploração destas imagens desencadeou a exploração de material não estruturado, nomeadamente feijões, que permitiu aprofundar e compreender melhor os conceitos. Para uma melhor sistematização dos mesmos foi construído um poema, de modo a dinamizar e enriquecer as aprendizagens dos alunos.

#### **2.4.2 Ao redor da imaginação**

No período da manhã, estabelecemos um diálogo acerca dos diversos tipos de legumes existentes. Para isso, foram mostradas diversas imagens, para que os alunos as identificassem, nomeadamente: batata, *courgette*, cenoura, alho francês, abóboras, nabos e

feijão-verde. A identificação das diversas imagens levou a outra questão, sobre a da utilidade dos legumes. A resposta por parte dos alunos foi imediata, referindo que serviam para confeccionar sopa. Esta identificação desencadeou outro diálogo sobre os vários tipos de sopa, tendo as crianças referido sopa de legumes, de cenoura, de batata, entre outras. Deste diálogo, emergiu uma questão sobre a confeção de uma sopa.

*-Vocês referiram várias sopas. Por acaso sabem como se faz uma sopa? (Professora estagiária)*  
*-Cortam-se os legumes e depois cozinham-se e passam-se com a varinha mágica (Tiago Luís)*  
*-É praticamente isso. Para ficarem a saber melhor como se prepara uma sopa, vou mostrar-vos uma receita (Professora estagiária)*

Perante a questão lançada e a resposta dada, foi mostrada à turma uma receita de um creme de legumes. Na receita exposta, estavam expressos os ingredientes necessários tendo em conta o número de pessoas, que no caso seriam 6, e o seu modo de preparação. A professora estagiária procedeu à leitura da mesma, mencionando o nome da receita, os ingredientes e as instruções, que consistiam no modo de preparação do prato. Tal como refere Araújo (2007) “as leituras feitas pelo professor devem ser diárias e incluir textos de géneros literários diversos (...). Esta prática incentiva o gosto pela leitura” (p.15). O professor, ao fazer a leitura inicial, torna-se assim um modelo, uma vez que este realiza com expressividade e com um ritmo adequado ao tipo de texto, motivando assim os alunos na leitura do texto a ser analisado. Realizada a leitura por parte da professora estagiária, foi solicitada a participação de algumas crianças para também a fazerem. A leitura deste tipo de textos implica determinadas estratégias, nomeadamente a interpretação e identificação dos elementos presentes, que ajudam na sua perceção, cabendo ao professor ensinar essas estratégias. Além disso, a compreensão deste tipo de documentos “mobiliza um conjunto de processos cognitivos em que a atenção selectiva joga um papel determinante na escolha das categorias em presença” (Sim-Sim, 2007, p. 65). Estes processos cognitivos passam pela interpretação e compreensão dos elementos presentes no texto, identificando-os, distinguindo-os e agrupando-os.

Seguidamente, a turma foi questionada sobre qual seria a utilidade de uma receita. Uma das crianças referiu que as receitas servem para as pessoas cozinharem, fazerem os “pratos direitos”, seguindo as devidas instruções. Posto isto, solicitámos a colaboração de algumas crianças, para que referissem oralmente, os ingredientes necessários para a sopa e os devidos preparos, sem recorrer a uma leitura concisa da receita. Ao incentivar os alunos a expressar as ideias de um texto por palavras suas, é uma forma de desenvolver o seu

vocabulário, a sua expressão oral, ajudando igualmente os alunos a desinibirem-se oralmente. Daí que “ler, contar e recontar histórias e outros textos em voz alta na aula estimulam a leitura e facilitam as aprendizagens e a desinibição dos alunos” (Sanches, 2001, p. 56).

No seguimento desta comunicação oral, pedimos a colaboração de uma criança, para que indicasse o número de pessoas a que se destinava a receita. A criança em questão respondeu seis pessoas. Dada a sua resposta, interpelamo-la novamente acerca da receita, caso esta se destinasse para o dobro de pessoas das mencionadas.

*-Se a receita em vez de ser para seis pessoas fosse para o dobro, para quantas pessoas seriam? (Professora estagiária)*  
*-Ah... (Ruben não respondeu de imediato)*  
*-Pensem comigo. A receita é para seis pessoas e pretendemos que seja para o dobro. O que significa o dobro? É vezes... (Professora estagiária)*  
*-Vezes dois (Ruben)*  
*-Exatamente. E quanto é seis vezes dois? (Professora estagiária)*  
*-Doze (Ruben)*  
*-Muito bem. Então no caso de a receita ser para doze pessoas, achas que o número de ingredientes é o mesmo? (Professora estagiária)*  
*-Não (Ruben)*  
*-Isso significa o quê? Que o número de ingredientes também tem de ser o... (Professora estagiária)*

A questão ficou em aberto para que a criança pudesse responder. A mesma referiu o dobro. Neste âmbito, a criança foi indicando a quantidade de ingredientes necessários para a confeção da sopa para as doze pessoas. Seguidamente, distribuámos a cada aluno um exemplar da receita explorada, em papel fotocopiado. Feita a distribuição, estabeleceu-se um novo diálogo com a turma sobre as várias receitas que existem, tais como de bolos, de pratos de comida, de sobremesas, entre outros. No âmbito deste diálogo, apresentámos uma receita bem diferente do habitual, intitulada *Receita para a felicidade* (vide anexo C). A turma ficou um tanto confusa e curiosa para saber de que receita se tratava. A mesma foi lida com ênfase e expressividade. Durante a leitura e após a mesma, a turma demonstrou reações de surpresa e riso, pois não tinham conhecimento deste tipo de receita. Perante as reações, explicámos que a receita apresentada não existia na realidade, era fictícia, inventada. A partir da receita apresentada, propusemos à turma que criasse uma receita baseada na mesma, ficando ao critério de cada um o tipo de receita que pretendia criar, não esquecendo, no entanto, que não podiam usar alimentos, apenas “coisas” fictícias, tal como no exemplo apresentado.

Para a elaboração da receita, foi distribuído por cada aluno uma folha, para escreverem a dita receita depois de devidamente corrigida. Foram dadas algumas

indicações sobre o conteúdo da receita, como por exemplo, a indicação do título da sua receita, os ingredientes, para quantas pessoas se destinava e o modo de preparação. Uma vez que a escrita é uso recorrente nas aprendizagens das crianças, ao propor atividades que permitem “brincar” com a mesma, suscita nos alunos um novo interesse. Como tal, uma das formas de despertar no aluno o interesse pela escrita, consiste na proposta de atividades criativas, relacionadas com elementos conhecidos (Borràs, 2001c) ou mesmo desconhecidos.

No início da atividade, alguns alunos mostraram-se confusos, demonstrando pouca compreensão no que foi pedido. Como tal, sugerimos-lhes que lessem novamente a receita para uma melhor compreensão. É importante que os alunos ao lerem, compreendam o sentido do texto, para ser possível que realizar atividade de escrita no âmbito do mesmo. Neste sentido,

a leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, i. e., o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita (Sá, 2004, p. 13).

Estas dificuldades levaram a que auxiliássemos os alunos, dando as devidas indicações e algumas sugestões da forma como deviam construir e que elementos podiam usar para a sua receita. Esta ajuda revelou-se crucial, pois o trabalho desenvolveu-se de forma positiva e satisfatória. A realização deste tipo de atividades pretende desenvolver a expressão escrita nos alunos e a sua criatividade, “fugindo” das atividades rotineiras de escrita. No entanto, mesmo que seja uma escrita diferente, os alunos têm de seguir as regras delineadas, tal como foi referido. Torna-se num verdadeiro “jogo”. Todavia, o importante neste “jogo” é saber se o mesmo “significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade” (Gil & Cristóvam-Bellman, 1999, p. 22). De facto, o resultado foi satisfatório, pois grande parte dos alunos executou a atividade como o pretendido e com bastante criatividade (*vide* anexo D). O entusiasmo também foi evidente nas crianças, estando satisfeitas com o seu trabalho.

No âmbito da atividade anterior, referente à elaboração da *receita criativa*, dialogámos com a turma acerca dos termos utilizados numa receita, sendo nossa intenção que os alunos se referissem às ações descritas nos seus textos. Para que os alunos conseguissem referir alguns dos termos utilizados, demos um exemplo, tal como, confeccionar. De imediato, surgiram outros termos por parte dos alunos, tais como, fazer, preparar, mexer. Esta abordagem surgiu com o intuito de consciencializar os alunos das

diversas formas verbais que podem ser utilizadas, tendo em conta o contexto em que são aplicadas.

A consciencialização da língua é crucial na formação da criança. É a partir dela que a criança aprende a comunicar corretamente. Partir do que a criança já conhece torna-se mais fácil no processo de ensino-aprendizagem. Deve ser corrente a reflexão da língua materna, para que as crianças se tornem aptos nas suas performances verbais, uma vez que “a consciência gramatical de uma língua é um momento necessário à própria prática dessa língua, a todos os níveis de ensino” Lopes (citado por Reis & Adragão, 1990, p. 80).

Dando seguimento às atividades, mostrámos à turma uma outra receita. No entanto, a receita apresentada estava baralhada, estando duas receitas misturadas (*vide* figura 53). A sua apresentação fez emergir nas crianças algumas expressões de dúvida e confusão. Para uma melhor compreensão, fizemos a sua leitura. A leitura permitiu aos alunos chegar a algumas conclusões, tendo os mesmos referido que a receita apresentada era a de um bolo de chocolate. Para que fosse possível distinguir as receitas, pedimos a colaboração das crianças para que identificassem os ingredientes presentes. As identificações eram simultaneamente registadas no quadro, tendo especial cuidado em registar os ingredientes paralelamente, isto é, os ingredientes que pertenciam a cada receita. É importante “registar no quadro aquilo que vai sendo dito, sublinhar o que pretendemos realçar como ponto de partida” (Sanches, 2001, p. 51), pois torna-se um caminho para traçar outras abordagens ou simplesmente para concluir conteúdos.

#### Receita Baralhada

##### Ingredientes

4 ovos  
500g de esparguete  
100g de bacon  
1 colher de margarina  
1 copo com chocolate em pó  
1 copo com leite  
1 colher de chá de sal  
2 copos com açúcar  
2 colheres de natas  
2 copos com farinha  
1 copo com óleo  
1 colher de salsa picada  
1 colher de sopa de manteiga derretida  
1 colher de queijo ralado  
200g de cogumelos

##### Preparação

Coze o esparguete em água temperada com sal, escorre e coloca-o num tacho. Junta todos os ingredientes muito bem, com uma colher de pau. Corta o bacon em quadradinhos e aloura-o em margarina.

<p>Lava os cogumelos e corta-os em fatias, junta-os depois ao bacon e deixa saltear durante alguns minutos. Coloca tudo numa forma de silicone. Junta os cogumelos e o bacon à massa e mistura tudo muito bem. Por fim, mistura à parte as natas com salsa picada e o queijo ralado, adiciona à massa e mexe tudo com dois garfos. Leva ao micro ondas, bem quente, durante 7 minutos.</p>
--

**Figura 53** – Receita baralhada

Uma vez distinguidos os ingredientes, os alunos identificaram as respetivas receitas, referindo que se tratava de uma receita de um bolo de chocolate e de uma receita que tinha como ingrediente principal massa. O mesmo se sucedeu para os procedimentos de confeção de ambas. Tal como já foi referido, a compreensão deste tipo de textos mobiliza um conjunto de processos cognitivos, daí que, “procurar selectivamente, isolar, destacar, agrupar e categorizar são capacidades mobilizadas para a compreensão deste tipo de textos” (Sim-Sim, 2007, p. 65). Na continuidade da exploração das receitas, foi exposta outra receita de um outro bolo de chocolate confeccionado no micro-ondas. Os alunos ficaram surpresos pela confeção do bolo ser no micro-ondas, uma vez que é frequente um bolo ser cozinhado no forno. Foi então solicitada a colaboração de alguns alunos para fazer a leitura da receita, indicando os ingredientes, as suas quantidades e os procedimentos para a sua confeção. A leitura da receita suscitou comentários por parte de um aluno: *Ana, vamos fazer um bolo? Vi que trouxeste umas coisas. Era fixe se fizessemos o bolo.* O comentário da criança permitiu-nos satisfazer a sua vontade. Neste sentido, comunicámos que iríamos confeccionar o bolo de chocolate no micro-ondas.

Para a confeção do bolo, todos os ingredientes foram expostos numa mesa, para que as crianças os pudessem visualizar e foi sendo solicitada a colaboração das mesmas para participarem na preparação do bolo. As crianças mostraram-se uns verdadeiros cozinheiros, e mesmo quando foi necessário partir os ovos (apenas demos uma pequena ajuda) conseguiram fazê-lo sem grandes dificuldades. Durante a confeção, íamos pedindo a alguns alunos que indicassem oralmente as quantidades de cada ingrediente aos colegas que estavam na mesa a preparar o bolo, tal como se verifica nas figuras 54, 55, 56.

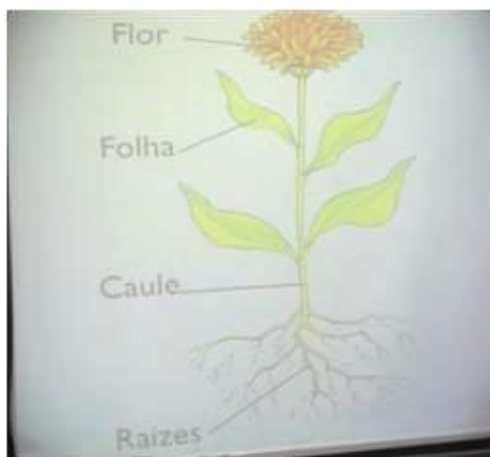


**Figura 54,55, 56** - Confeção do bolo de chocolate

Depois de introduzidos todos os ingredientes numa bacia e devidamente mexidos, deitámos a massa numa forma de silicone, para de seguida ser levada ao micro-ondas. No final do dia a turma reuniu-se no refeitório para comer o bolo confeccionado.

Após este trabalho, dialogámos com a turma recordando alguns conceitos abordados, nomeadamente sobre os vários tipos de árvore e raízes. No desenrolar do diálogo, refletimos sobre a composição da planta, dialogando, onde os alunos iam partilhando os seus conhecimentos e as suas opiniões. Estes conteúdos, nomeadamente as plantas, são imprescindíveis na aprendizagem dos alunos, pois o meio por si só é fonte de conhecimento. Cabe assim ao professor orientar todo este processo, suscitando o interesse dos alunos pelos assuntos, criando situações de diálogo e partilha de conhecimentos e saberes, estruturando os mesmos em conhecimentos coerentes (ME, 2004).

Da exploração oral passámos à visualização de um powerpoint sobre os constituintes da planta e as respetivas funções, tendo sido solicitado aos alunos que fizessem o respetivo registo nos cadernos (*vide* figura 57).



**Figura 57** -Apresentação do powerpoint

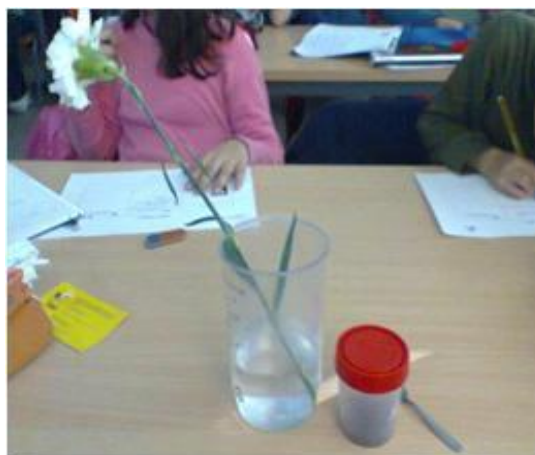
O recurso aos meios audiovisuais apela e suscita o interesse dos alunos pelos conteúdos abordados. Concordamos com a ideia de Borràs (2001a) quando afirma que “as ferramentas que hoje se utilizam nas escolas como recursos para estimular e promover o processo de aprendizagem estão muito longe das que eram utilizadas há umas décadas atrás” (p. 136), por isso procurámos recorrer sempre a novos e estimulantes recursos na

abordagem dos diversos conteúdos. Numa altura em que as tecnologias de informação imperam no quotidiano dos alunos, estas poderão ser uma mais-valia para a aprendizagem, ficando a cargo do professor acompanhar estas evoluções. Neste sentido, o professor deve passar da alfabetização dos livros para a alfabetização digital, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Borràs, 2001a).

Durante a visualização do powerpoint, deu-se ênfase a todas as partes da planta, evidenciando o papel da raiz. Fomos questionando os alunos sobre o que estavam a observar. A partir desta visualização, mostramos um cravo branco, solicitando os alunos para que nomeassem oralmente os constituintes visíveis. Perante os materiais apresentados, propusemos a realização de uma atividade prática com o intuito de ficarmos a conhecer melhor a constituição das plantas.

Seguidamente mostramos um frasco com corante vermelho e um recipiente transparente. A apresentação dos materiais (*vide* figura 58) suscitou nos alunos alguns comentários: *Já sei o que vai acontecer. O cravo vai ficar vermelho.* Perante os comentários feitos, não confirmamos a veracidade dos raciocínios das crianças, para que estas pudessem confrontar as suas conceções a partir da realização da atividade prática.

Antes da sua realização, os alunos foram novamente questionados sobre a função dos constituintes da planta, de modo a avaliar os seus conhecimentos e a compreensão dos conceitos implícitos. O questionamento realizou-se também com o intuito de os alunos entenderem o objetivo da atividade. Assim, começámos por explicar que o recipiente seria enchido com água até um pouco menos de metade. Posteriormente seria adicionado o corante vermelho, apenas uma pequena porção e de seguida o cravo seria colocado no recipiente com a água avermelhada. Feita a explicação, abordámos a turma sobre o que pensavam que aconteceria ao cravo.



**Figura 58** - Materiais utilizados na atividade

- O que é que vocês acham que irá acontecer? (Professora estagiária)
- O cravo vai ficar vermelho (Carolina)
- Eu também acho (Maria Carolina)
- E porque é que vai ficar vermelho? (Professora estagiária)
- Por causa do corante (Carolina)
- E isso acontece porquê? O que permite ao cravo ficar dessa cor? (Professora

*estagiária)*  
*-Ah... (algumas crianças proferiram esta expressão)*  
*-Vamos lembrar alguns dos constituintes da planta. Qual é a função da raiz?*  
*(Professora estagiária)*  
*-É absorver a água, os alimentos para alimentar a planta (João Tomás)*  
*-Exatamente. Mas este cravo tem raiz? (Professora estagiária)*  
*-Não (responderam várias crianças em uníssono)*  
*-Então, se o cravo ficar vermelho como dizem, por onde é que é absorvida a água com corante? (Professora estagiária)*  
*-Pelo caule (João Tomás)*  
*-Vamos então ver se aquilo que vocês pensam está correto (Professora estagiária)*

O desenvolvimento das atividades depende do modo como o professor interage com as crianças. Um dos aspetos a ter em conta é a forma como o professor dirige a atividade à criança e concomitantemente as questões aliadas. Isto porque, se as questões foram centradas na criança “podem admitir, à partida, várias respostas, de acordo com diversos pontos de vista. São também por isso menos propícias à adivinhação” (Pereira, 2002, p. 82).

Depois deste breve diálogo, distribuámos por cada criança uma folha de registo, explicando que na folha tinham de registar por desenho e por palavras, na coluna “O que prevejo”, aquilo que previam que iria acontecer (*vide* anexo E). A representação gráfica, como o desenho, permite à criança estruturar o pensamento, sendo uma forma de se exprimir do ponto artístico (Pereira, 2002). Além disso, o registo é uma forma de os alunos ficarem com os conteúdos registados ou expressarem o que pensam. É também uma forma de avaliar a expressão escrita e a coerência de ideias (Sanches, 2001).

Feito o registo por parte dos alunos, procedeu-se à concretização da atividade. Realizámos os passos anteriormente descritos, pedindo a colaboração da turma para que também os enumerasse oralmente. Uma vez que o efeito seria apenas visível 24 horas depois, o cravo ficou na sala, para que no dia seguinte se pudessem constatar os factos.

Uma das intenções do ensino das ciências “é preparar os alunos para que aprendam a partir de fontes não formais da educação sempre que tal for necessário” (Miguéns, Serra, Simões, & Roldão, 1996, p. 33), e com a realização deste tipo de atividades, é dada a possibilidade de consciencializar as crianças sobre o sucedido de alguns acontecimentos que por vezes ocorrem no seu dia a dia. No entanto a execução das mesmas leva a que os alunos tenham que desenvolver determinadas competências, tais como, conhecer e utilizar conceitos científicos adequados, distinguir resultados científicos de opiniões pessoais, apreciar a ciência, entre outros, que se tornam úteis para a sua compreensão (Miguéns, Serra, Simões, & Roldão, 1996).

No dia seguinte, a turma constatou, logo que chegou à sala, que o cravo já não se encontrava da mesma cor (*vide* figura 59), ou seja, branco, tecendo alguns comentários: *Olha Ana, o cravo ficou um bocadinho vermelho.* A partir das observações e comentários feitos, questionámos os alunos sobre o sucedido.

-Então de que cor ficou o cravo? (Professora estagiária)  
 -Ficou vermelho. Um bocadinho vermelho (Catarina)  
 -E por que é que isso aconteceu? (Professora estagiária)  
 -Eu sei. Porque o caule absorveu a água vermelha (Tiago Luís)  
 -E qual é a função do caule? (Professora estagiária)  
 -É levar os alimentos até às folhas (Carolina)  
 -Mas aqui, foi até à flor (Bruna)



**Figura 59** - Resultado final da atividade

No final das atividades práticas é importante discutir os resultados obtidos, de modo a constatar os efeitos dos procedimentos realizados. Para que o momento ficasse registado, distribuámos

novamente pela turma as folhas de registo usadas no dia anterior, como forma de finalizar o mesmo sobre a atividade prática realizada, fazendo as respetivas conclusões (*vide* anexo E).

A leitura de diferentes tipos de texto deve ser uma prática corrente nas aprendizagens das crianças, para que se familiarizem e saibam ler e interpretar o seu conteúdo, a sua mensagem. Neste sentido, procuramos trabalhar estas competências através da leitura e exploração de diferentes receitas, desenvolvendo igualmente a sua expressão oral e a fluidez. Na leitura e interpretação das receitas, procuramos trabalhar alguns conceitos matemáticos, nomeadamente a tabuada. De igual modo, procuramos enfatizar as formas verbais, consciencializando os alunos sobre as diversas formas verbais que se podem utilizar tendo em conta o contexto e as suas conjugações. Trabalhamos também a expressão escrita, através da elaboração de *receitas criativas*, em que os alunos desenvolveram escrita criativa, usando a sua criatividade e imaginação.

Dado que as ciências são fundamentais no processo de aprendizagem, pois permite adquirir determinadas competências e saberes essenciais, consideramos que a realização de atividades práticas são um meio de trabalhar diversas competências e conteúdos, e onde os alunos se envolvem ativamente na realização das tarefas.

### 2.4.3 Da história à realização de uma atividade experimental

O dia iniciou-se com um diálogo com a turma, recordando conteúdos anteriormente abordados, tais como os constituintes da planta, referindo igualmente as suas funções. Esta referência incidiu na abordagem de uma história, cujo tema central era uma semente.

Apresentámos à turma um livro com o título tapado. Este sucedido levou a algumas observações por parte dos alunos: *O título está tapado. Mostra Ana.*

Sabe-se que os livros estão intimamente ligados à escola, fazem parte das aprendizagens dos alunos. É a partir dos livros que os alunos enriquecem o seu vocabulário, o seu léxico de uma forma didática. A sua estrutura também pode ser alvo de aprendizagens. Torna-se assim crucial os alunos saberem olhar para um livro e analisá-lo corretamente. Assim, em primeiro lugar, deve haver o contacto com o livro, reconhecendo os objetos presentes nas imagens e nomeando. Estes procedimentos tornam-se numa primeira conquista e uma satisfação para com o livro, que terão efeitos posteriores na leitura (Bastos, 1999). Tal como refere Balça (2007) “as actividades de pré-leitura têm (...) como objectivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (p.134). Neste sentido, o professor deve envolver os alunos no processo de leitura, iniciando pela exploração do livro, para que haja uma melhor compreensão do texto. A compreensão dos textos é bem-sucedida, se o professor utilizar estratégias de leitura que facilitem a sua compreensão. Deste modo, recorremos, sempre que nos era possível, a técnicas diferentes de promoção da leitura, por considerarmos que

é importante trabalhar estratégias de leitura, com os (...) alunos, a partir dos textos estudados na aula, através de actividades como: levar os alunos a formularem hipóteses sobre o sentido de um texto que vão ler e a confirmá-las ou corrigi-las, de acordo com a leitura feita (ou seja, de acordo com os dados fornecidos pelo próprio texto). [Assim] este trabalho pode ser feito com base em imagens: utilizar uma imagem como base para formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto (Sá, 2004, p. 22).

Perante os comentários dos alunos, dissemos que não mostraríamos o título para que visualizassem bem a imagem representada na capa e que a partir dela tentassem referir um para a história. Para o efeito, fomos questionando os alunos aleatoriamente sobre o que viam, solicitando que descrevessem a imagem representada. Os alunos iam indicando que na capa estavam uns olhos no escuro, como se fosse de um bicho, um coração em forma de

porta, entre outras descrições mais ou menos pormenorizadas. Ao fazer-se uma descrição daquilo que se vê, vai-se desenvolvendo a oralidade, aumentando as capacidades comunicativas bem como a apreciação crítica. O contacto com o texto icónico “potencia o olhar crítico e introduz a criança em novas visualidades, permitindo-lhe mesmo o desenvolvimento da sua competência icónica e de uma cultura visual cada vez mais ampla” (Balça, 2007, p. 132). Depois de descreverem a capa, questionámos os alunos em relação ao título da história, o que lhes suscitava, tendo em conta as descrições feitas. As opiniões dos alunos foram registadas simultaneamente no quadro.

<p><i>-Depois de terem feito a descrição da capa, sobre aquilo que viam, qual acham que será o título da história? (Professora estagiária)</i> <i>-A porta do coração (Gabriel)</i> <i>-A porta da escuridão (Daniel)</i></p>
---

Depois de muitas sugestões, mostrámos à turma, a capa com o respetivo título “Semente sem sono”, sendo igualmente mencionado o autor e o ilustrador. Para que os alunos pudessem ter uma melhor visualização da história, foi utilizado o quadro interativo, já que a história iria ser visualizada através do mesmo. A utilização deste recurso não pretende reduzir a importância do papel do professor na sala de aula, bem pelo contrário, ele auxilia e enriquece as aprendizagens dos alunos, pois atrai-os para o objetivo pretendido, motivando-os e concentrando-lhes a atenção. Para além disso, e como refere Borràs (2001b) “o material didático pode chegar a ser um importante elemento estruturador do processo que se realiza na aula; pode influenciar o modo de organizar os alunos, de estabelecer as relações na aula” (p. 290).

Assim, confrontando as opiniões dos alunos com o título da história, estes constataram que as suas sugestões se distanciavam do verdadeiro do título. Este confronto de ideias suscitou nas crianças alguma curiosidade pela história e do que a mesma tratava, mas logo se aperceberam que falava de uma semente, chegando à conclusão de que a porta em forma de coração era a de sua casa.

Feita esta exploração, os alunos pediram-nos de imediato para proceder à leitura, visto terem curiosidade sobre a história. Porém, a leitura da história estava reservada para mais tarde, deixando os alunos ainda mais curiosos. Propusemos que antes da leitura se fizesse uma atividade coletiva que consistia na elaboração da história apresentada que se intitulava “Semente sem sono” da autora Maria de Lourdes Soares e ilustração de Natalina Cóias (2010), a partir do título e das imagens, sem texto. As crianças aceitaram bem a proposta e começaram logo a imaginar uma história. Para tal, foram mostradas as imagens sem texto e a partir delas, os alunos com a nossa ajuda, exploraram-nas, identificando os

elementos presentes em cada imagem, de forma a construir o texto, gradualmente, à medida que se iam visualizando as imagens, tal como se constata nas figuras 60 e 61.



**Figura 60 e 61** - Apresentação do livro e das imagens

As observações de imagens são um ponto de partida para os alunos serem convidados, na opinião de Borràs (2009c) “a inventarem uma história e a explicarem o que lhes sugere o olhar” (p. 368). Durante o processo de construção da história, relativamente a algumas imagens, os alunos divagavam um pouco, focando-se em diversos pormenores, o que dificultavam a continuação da elaboração do texto. A ênfase destes pormenores suscitou algumas dificuldades por parte dos alunos, quanto à organização da informação. No entanto, estas dificuldades foram atenuadas, sendo discutido em grupo o que era de facto relevante para a construção da história. Todavia, os pormenores enfatizados pelos alunos permitiram-lhes perceber, com a ajuda dos nossos esclarecimentos, o que realmente se passa por baixo da terra, uma vez que a personagem principal da história era uma semente.

A partir desta atividade estimulou-se a expressão oral dos alunos, partindo de trocas conversacionais, desenvolvendo simultaneamente a capacidade de sintetizar e organizar a informação, aplicando os conhecimentos da língua correta e coerentemente na construção do texto. Através da expressão oral também se desenvolveu a expressão escrita e foram criadas situações “de convívio com a escrita e com a leitura [e também] situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (ME, 2004, p. 146).

Uma vez construída a história, os alunos procederam ao registo da mesma nos cadernos. Durante o registo, algumas crianças comentavam que tinham interesse em ler a história original, visto que as ilustrações eram bastante coloridas e apelativas. Assim, no

final do registo, lemos a história, tendo os alunos ficado surpreendidos pela sua história diferir da verdadeira.

Partindo da história abordada, estabeleceu-se um diálogo sobre as diversas árvores de fruto existentes, indicando os seus frutos e o tipo de folhas (caducas ou perenes). No âmbito deste diálogo, apresentámos uma maçã questionando os alunos sobre a mesma.

-Tenho aqui uma maçã. Qual é a árvore que dá este fruto? (Professora estagiária)  
 -É a macieira (Pedro)  
 -E qual é o tipo de folha desta árvore? (Professora estagiária)  
 -É caduca (Madalena)  
 -Muito bem. Eu gosto muito de maçãs, é um dos meus frutos preferidos. Tiago Manuel, também gostas de maçãs? (Professora estagiária)  
 -Sim (Tiago Manuel)  
 -Bem eu tenho esta maçã mas não me apetece comê-la toda e quero dividi-la contigo. Como é que dividido a maçã para tu ficares com uma parte e eu com outra? (Professora estagiária)  
 -Divides ao meio (Tiago Manuel)  
 -Como? Assim? (a professora estagiária pega numa faca e coloca-a de forma a que a criança pudesse responder, isto é, ao meio)  
 -Sim, cortas ao meio (Tiago Manuel)  
 -Cortando ao meio, como disseste, eu fico com uma metade e tu ficas com outra... (Professora estagiária)  
 -Metade (Tiago Manuel)  
 -Muito bem. Mas vamos supor que não nos apetecia comer esta metade. Não temos assim tanta fome. Achas que podíamos dividir as metades ainda mais? (Professora estagiária)  
 -Sim (Tiago Manuel)  
 -E de que forma é que eu posso dividir a minha metade e tu a tua metade? (Professora estagiária)  
 -Eu sei. Dividindo ao meio (Ana Sofia)  
 -Como? Assim? (professora estagiária pega na faca e exemplifica da mesma forma, tal como foi anteriormente referido)  
 - Sim (Ana Sofia)  
 -Assim, ficamos com quantas partes? (Professora estagiária)  
 -Quatro (responderam várias crianças em uníssono)  
 -Então se nós juntarmos as partes todas, dá a... (Professora estagiária)  
 -Maçã inteira (responderam várias crianças em uníssono)

Partindo do diálogo, fomos analisando várias vezes a metade e um quarto através de uma maçã, para que os alunos aprendessem os conceitos de uma forma simples e concreta. À medida que ia sendo feita a exploração oral, fizemos o registo no quadro, desenhando uma maçã partida em duas partes e em quatro partes, representando as suas frações à frente dos desenhos e a forma de leitura de cada uma. Além disto, foi também registado o conceito de fração, para que os alunos compreendessem o significado do numerador e denominador.

De acordo com Ponte & Serrazina (2000) “os registos efectuados no quadro e no caderno do aluno desempenham um papel estruturante, que assume uma importância

significativa na aprendizagem” (p. 118), pois o registo escrito tem cada vez mais um papel importante no ensino da matemática, visto que os alunos memorizam com maior facilidade os conceitos, ao escreverem as informações dadas. Além disso, o registo escrito torna-se útil para os alunos, pois é a partir do mesmo que desenvolvem as suas ideias e explicam os seus raciocínios.

Tal como na aprendizagem dos números e das operações, os alunos têm de ter conhecimentos sobre as propriedades, para que consigam fazer a sua aplicação corretamente. O mesmo se passa com as frações. Nas frações, os alunos também têm de ser capazes de usar a representação adequada, tendo em conta a situação implícita. Numa primeira abordagem de um conteúdo é importante que o mesmo seja integrado em algo, isto é, seja enquadrado em situações concretas para que os alunos tenham uma melhor compreensão. Assim, as situações que são propostas aos alunos,

tanto numa fase de exploração de um conceito como na fase de consolidação e aprofundamento, devem envolver contextos matemáticos e não matemáticos e incluir outras áreas do saber e situações do quotidiano do aluno (...) situações que sejam realistas e sem artificialidade (Ponte. et al., 2007, p. 9).

Dando seguimento ao conteúdo das frações, expusemos oralmente uma situação fictícia à turma, para que a mesma resolvesse. Situações do dia a dia ou outros contextos que surjam podem ser um caminho para a criação de um problema, ou seja, “qualquer situação que possa constituir um ponto de partida para a aprendizagem representa uma situação-problema potencial para os alunos” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 56). Assim, começámos por referir que havia uma menina chamada Rita, que também estava a estudar as frações e os seus colegas estavam um pouco confusos e baralhados com o conteúdo. Como tal, a menina decidiu ajudar os seus colegas colocando-lhes um desafio. Esse desafio foi aplicado à turma.

O desafio partia de um relógio. Os alunos tinham de analisá-lo de modo a que dividissem os números e obtivessem o mesmo valor, isto é, teriam de usar metade dos números e ao somar metade dos números e somando a outra metade que sobrava, o resultado tinha de ser igual. Por exemplo, ao somar os números  $(12+1+2+3+4+5)$  o resultado obtido é 27 e ao somar os restantes números  $(11+10+9+8+7+6)$  o resultado obtido é 51. Consta-se que estas configurações não são plausíveis, visto que a soma de ambas não é igual.

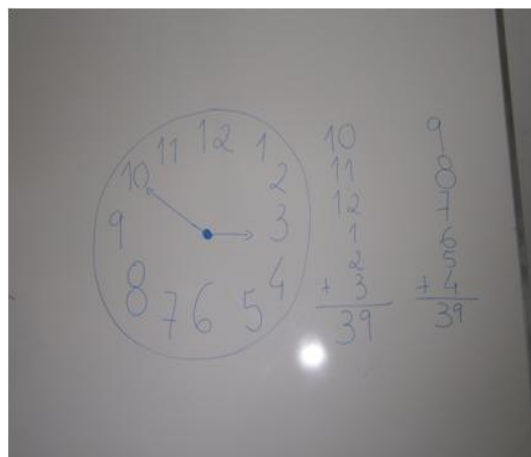
Inicialmente, os alunos não compreenderam bem o que era pretendido, pois muitos pensavam que bastava dividir o relógio a meio, ou na diagonal, ou na vertical ou na

horizontal, somando os números. Este sucedido levou a que fosse feita uma nova explicação, de forma a clarificar as dúvidas demonstradas. Para tal, desenhámos um relógio no quadro dando um exemplo, tal como o anterior, para que fosse possível uma melhor compreensão por parte dos alunos. Esta explicação foi imprescindível para a realização da tarefa. Depois de várias tentativas por parte dos alunos, apenas uma criança conseguiu chegar ao resultado. Como tal, foi solicitada a sua presença no quadro, para que explicasse o seu raciocínio aos restantes colegas, pois o “professor deve estimular os alunos a falar e contribuir com frequência” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 124).

*-Catarina, não te importas de vir ao quadro explicar aos teus colegas como conseguiste chegar à resposta? (Professora estagiária)*  
*-Não (Catarina)*  
*-À medida que vais fazendo vais explicando, pode ser? (Professora estagiária)*  
*-Sim. Eu comecei, em primeiro, por somar os números  $9+10+11+12+1+2$  e deu-me 45. Depois somei o resto dos números  $8+7+6+5+4+3$  e deu-me 33. O resultado não era igual, por isso fiz outra vez. Somei os números  $10+11+12+1+2+3$  e deu-me 39. Depois somei  $9+8+7+6+5+4$  e deu-me 39. Vi que era igual o resultado (Catarina)*  
*-Então foste fazendo por tentativas, foi isso? (Professora estagiária)*  
*-Sim. Foi somando, até conseguir achar o resultado. Mas como tu deste aquele exemplo foi mais fácil, porque aquelas formas já não davam. Foi mais fácil (Catarina)*

O resultado dividiria o relógio entre o número 10 e o número 3, tal como é possível ver na figura 62.

Dando seguimento à atividade, expusemos outra situação, referindo que a turma da Rita visitou o Museu do Azulejo. Aproveitando o facto de terem ido ao Museu, a professora da Rita propôs uma situação para explorar a metade. Mais uma vez, a situação fictícia foi aplicada à turma. Para isso, desenhámos no quadro um quadrado dividido



em oito partes. Tendo em conta o que foi **Figura 62** - Registo do relógio e respetiva solução desenhado, os alunos foram solicitados a encontrarem o máximo de metades possíveis e existentes no quadrado. Para isso, tinham de desenhar o quadrado várias vezes e pintá-lo como forma de distinguir as várias metades existentes. A solução foi rapidamente encontrada por parte das crianças, pois não era um exercício de grande complexidade. Os exercícios propostos foram simples pelo facto de o conteúdo em questão ser abordado pela primeira vez. Como tal, numa primeira fase, é necessário partir de situações simples para posteriormente passar para situações ou

problemas mais complexos. Este procedimento por parte do professor é uma forma de integrar os alunos nos conteúdos. As tarefas propostas pelo professor devem assim “despertar o interesse dos alunos” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 112), na sua resolução.

Posteriormente foi proposto à turma alguns exercícios práticos que envolviam outras frações, nomeadamente a terça parte. Para tal, foi desenhado no quadro um círculo sendo também exposta uma situação diária para que os alunos resolvessem oralmente.

Grande parte dos alunos conseguiu compreender os conceitos envolvidos, dadas as situações práticas. Aos alunos que demonstraram algumas dificuldades, foi-lhes proposto mais exercícios semelhantes aos exemplos referidos anteriormente. Para confrontar estas dificuldades, o professor deve propor aos alunos “ situações frequentes em que os alunos possam resolver problemas, analisar e reflectir sobre as resoluções e as resoluções dos colegas” (Ponte et al., 2007, p. 9).

Para que os conceitos das várias frações abordadas ficassem registados, foram distribuídos por cada aluno três círculos, com o objetivo de colarem nos cadernos e representarem em cada círculo a metade, a terça parte e a quarta parte.

Recordando a história abordada e uma atividade prática realizada anteriormente, estabeleceu-se um novo diálogo. No desenrolar do mesmo, foram colocadas algumas questões à turma sobre os fatores que influenciam o crescimento das plantas.

<p><i>-Para as plantas crescerem do que é que elas necessitam? (Professora estagiária)</i> <i>-Luz (João Tomás)</i> <i>-Água (Pedro)</i> <i>-Calor (Rafael)</i> <i>-Aham que sem estes elementos, elas crescem na mesma? (Professora estagiária)</i> <i>-Não (responderam várias crianças em unísono)</i> <i>-E se a planta não recebesse água e recebesse os outros elementos? (Professora estagiária)</i> <i>-Não (responderam várias crianças em unísono)</i> <i>-Isso significa o quê? (Professora estagiária)</i> <i>-Que todos são importantes. A planta precisa de luz, água e calor (Carolina)</i></p>
--

Partindo do diálogo estabelecido, sugerimos a realização de uma atividade experimental que permitisse testar alguns dos elementos anteriormente referidos no crescimento de uma semente de feijão. Para isso foram formados quatro grupos heterogéneos. A formação de grupos para a concretização da atividade foi com o intuito de “permitir a troca de opiniões entre os alunos e de desenvolver atitudes de cooperação e de auxílio entre estes” (Pereira, 2002, p. 96). Além disso e de acordo com a ideia de Pereira (2002) “as actividades por grupos permitem organizar a classe em função de aprendizagens

cooperativas” (p.96), e foi neste sentido, que procurámos organizar a turma desta forma, para que os alunos colaborassem entre si na resolução da tarefa proposta.

A sala já se encontrava devidamente organizada para o trabalho em grupo, de forma a não perturbar o ambiente em sala de aula e para que os alunos não se dispersassem. As mesas foram juntas para que cada grupo pudesse ter espaço suficiente na realização da atividade. A organização da sala é um dos pontos-chave para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Como tal, o professor deve “criar uma atmosfera na sala de aula que estimule a criatividade e a independência no seio de um ambiente seguro e bem vigiado” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003, p. 27).

Em cada mesa estavam dispostas diversas folhas de jornais, como forma de proteger as mesas para a realização da atividade. Cada grupo ficou responsável por tratar de uma problemática, nomeadamente da influência da temperatura, humidade, estado de conservação das sementes (em bom estado e mau estado) e idades das sementes (antigas e recentes) na sua germinação. Para isso, um elemento de cada grupo tirou um papel, que definiria qual a problemática a que iriam responder. Explicamos os devidos procedimentos que cada grupo teria de realizar, segundo a sua problemática. Antes da realização da atividade, foi distribuído uma folha de registo a cada grupo, para que explicassem o que pensavam que iria acontecer depois de todo o processo, tendo em conta a sua problemática, tal como é visível nas figuras 63, 64, 65 e 66.

Após o registo, distribuámos por cada grupo os materiais necessários para a concretização da atividade nomeadamente, terra, garrafas cortadas, sementes de feijões. Durante os passos a realizar, “os estudantes devem saber exactamente o quê e como têm de levar a cabo a tarefa indicada pelo professor”

(Borràs, 2001c, p. 422)



**Figura 63,64,65,66 - Momento do registo**

Como tal, todos os grupos realizaram os procedimentos em simultâneo, com a nossa supervisão e orientação (*vide* figuras 67 e 68).



**Figura 67 e 68** - Momentos durante a atividade

Assim, começaram por deitar terra nas garrafas até meio (cada grupo dispunha de duas garrafas), depois enterraram os respetivos feijões e colocaram as respetivas etiquetas para identificar cada recipiente.

No final, cada grupo regou um pouco a terra que continha os feijões, à exceção de um grupo que apenas podia deitar água num dos seus recipientes para testar a problemática humidade na germinação da semente de feijão.

Seguidamente comunicámos à turma, que tinham de fazer um outro registo, que ditaria as evoluções da atividade experimental ao longo de duas semanas. O registo passaria por escrever os procedimentos que efetuaram e como as sementes se encontravam no momento. Na semana seguinte seria feito um novo registo, comparando assim a evolução do crescimento dos feijões com a semana anterior e assim progressivamente na outra semana.



**Figura 69** - Recipientes no beiral da janela

Depois de realizados todos os procedimentos, os recipientes foram colocados no beiral da janela, tal como se verifica na figura 69, à exceção de um grupo que deixou um dos seus recipientes por baixo do aquecedor e o outro fora da escola para testar diferentes temperaturas na germinação das sementes.

Todas as semanas, os grupos procediam à rega das sementes, exceto as de um recipiente, realizando-se de três em três dias.

Na semana seguinte, foi analisada a evolução dos feijões, e pôde-se constatar que o grupo que tratava da problemática da influência da água na germinação das sementes verificou algumas mudanças no recipiente com água, vendo algumas raízes. No outro recipiente, sem água, não surgiram quaisquer alterações. O grupo que tratava a problemática estado de conservação das sementes na sua germinação também pôde evidenciar algumas alterações. Por outro lado, no recipiente que continha as sementes em mau estado também emergiam algumas raízes. Nos restantes grupos, também se evidenciaram algumas alterações nos seus recipientes. No entanto, salienta-se que o grupo que tratava da problemática da influência da temperatura na sua germinação, não constatou qualquer evolução no crescimento das sementes de feijão. Depois de analisarem as evoluções (*vide* figuras 70,71, 72 e 73), todos os grupos procederam ao registo, de modo a comparar com a semana anterior.



**Figura 70,71, 72, 73** - Sementes de feijão na última semana

Na última semana, todos os grupos constataram grandes evoluções, pois muitas das sementes de feijão, encontravam-se bastante crescidas. Deste modo, os grupos discutiram entre si as evoluções das suas sementes, fazendo uma análise e reflexão, interpretando os resultados obtidos, de modo a constatar quais é que cresceram mais rapidamente, tendo em conta os elementos que influenciavam o seu crescimento tais como a temperatura, a humidade, estado de conservação das sementes (em bom e mau estado) e a idade das sementes (antigas e recentes).

Tal como refere Afonso (2008) “é necessário criar contextos em que as crianças sejam incentivadas a falar sobre o que realizaram e observaram, a descrever e confrontar as suas ideias, a argumentar os seus pontos de vista” (p. 102). Feita a discussão e partilha, cada grupo procedeu ao registo final, comparando novamente as evoluções das semanas anteriores. De acordo com a autora Afonso (2008) “o registo é uma forma de preservar informação, dados sobre observações realizadas e pode ser feito através de diferentes formas. Os registos devem ser completos, rigorosos, metódicos e elaborados de uma forma clara e compreensível para quem os quiser analisar” (p. 85). O registo realizado pelos grupos foi uma forma de analisar as várias etapas de crescimento das sementes de feijão, de forma a fazer as devidas comparações da temática em estudo nas várias semanas.

No final foi possível verificar, que a turma se mostrou satisfeita e empenhada durante a realização desta atividade.

O ensino das ciências constitui-se uma base para a compreensão do meio ambiente natural e “pode ser a base para a compreensão do mundo” contribuindo “para o desenvolvimento pessoal do aluno” (Miguéns et al., 1996, p.36). Através das atividades experimentais, as crianças podem desenvolver competências de previsão no sentido de antecipar os resultados, de observação direta, de interpretação e comunicação sobre os resultados obtidos (Pires, 2009). Além disso, desenvolvem competências cognitivas simples (CS)<sup>3</sup> e competências cognitivas complexas (CC)<sup>4</sup> (Pires, 2002). Como tal, esta prática deve ser cada vez mais usual nas aprendizagens das crianças do 1ºCiclo, pois é a partir desta que o conhecimento científico se vai formando.

Promovemos a realização de uma atividade experimental para investigar a influência de diferentes fatores na germinação de sementes de feijão e no seu crescimento, com todos os benefícios que daí advêm para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento de competências investigativas como a observação, a previsão, o controlo de variáveis, a explicação das observações, etc. Foi igualmente possível através da exploração da narrativa, trabalhar a expressão escrita com a elaboração de uma história através das imagens do livro sem texto, desenvolvendo deste modo a produção textual e a imaginação. O diálogo ao longo das atividades favorecia o desenvolvimento da expressão oral, a ampliação do vocabulário científico e a capacidade de argumentação das crianças. Através

---

<sup>3</sup> De acordo com Pires (2009) é a capacidade de referir regras e de descrever conceitos por palavras próprias

<sup>4</sup> Ainda Pires (2009) refere que é a capacidade de dar explicações, de fazer generalizações, de fazer previsões, de resolver problemas, etc.

de situações práticas e de conteúdos já abordados, foi possível desenvolver conceitos matemáticos relacionados com frações.

O contacto com os livros torna-se, assim, importante, não só pelo facto de conhecermos a sua forma, o seu tamanho e o título, bem como o seu conteúdo, mas também porque procedemos à exploração dos elementos paratextuais de forma a conhecer o livro que abordamos.

### 3. REFLEXÃO CRÍTICA FINAL

Neste ponto refletiremos sobre a ação educativa desenvolvida, tendo em conta as diversas dimensões que a sustentaram.

Numa primeira abordagem, debruçar-nos-emos sobre as expectativas iniciais da prática educativa, refletindo em simultâneo sobre as dimensões pedagógicas tomadas em consideração e as intencionalidades desenvolvidas ao longo da prática dos dois níveis de ensino. Em seguida, refletiremos sobre a ação educativa que desenvolvemos e as aprendizagens que procuramos promover no decorrer dos estágios. Debruçar-nos-emos ainda sobre o papel do educador/professor enquanto mediador das aprendizagens das crianças. Por fim, procuramos refletir sobre o papel da educadora e da professora cooperantes na prática de ensino supervisionada e uma retrospectiva do estágio.

Consideramos que os primeiros contactos e conhecimentos da realidade escolar e do meio envolvente foram cruciais para uma boa integração e consequente intervenção. Esse contacto foi confrontado com as nossas expectativas iniciais. Sermos bem recebidos, foi o primeiro aspeto que tomámos em consideração, pois só assim seria possível nos integrarmos na instituição e também com o grupo de crianças de ambos os níveis de ensino. De facto, o acolhimento foi caloroso, o que nos fez sentir bem e com expectativas positivas face ao trabalho que iria ser desenvolvido ao longo da prática. O mesmo sucedeu com a educadora e professora cooperantes e o grupo de crianças, o que nos deixou bastante satisfeitos, pois uma presença desconhecida poderia desencadear comportamentos menos favoráveis. Pudemos assim constatar a forma de organização do jardim de infância e do 1ºCiclo, em termos do ambiente educativo. Este conhecimento revelou-se importante, pois foi uma forma de nos familiarizarmos e integrarmos com as rotinas diárias das crianças, observando os seus comportamentos face às atividades que desenvolviam durante o dia, dialogando também com elas de modo a conhecer os seus interesses. Tentámos também tirar partido do trabalho desenvolvido pela educadora e professora cooperantes, dialogando igualmente com elas, de forma a compreender as intencionalidades, os objetivos definidos e as dificuldades com que nos poderíamos deparar.

No decurso da prática educativa, no que diz respeito ao pré-escolar, encontramos um grupo de crianças que revelava bastante interesse pelas áreas de atividade, mostrando-se entusiasmados e dedicados às suas brincadeiras. Eram capazes de dialogar e refletir sobre as suas ações. Neste processo as regras de convivência social não eram totalmente respeitadas, mas estas iam sendo coordenadas com a ajuda da educadora cooperante,

revelando ter um papel crucial na conduta do grupo. Estes aspetos, nem sempre são fáceis de alcançar, dadas as características de desenvolvimento das crianças. A relação entre a educadora cooperante e o grupo era essencialmente de escuta e cooperação. Esta atitude por parte de ambos contribuiu para que fosse criado um ambiente de interações positivas.

Assim, procurando relevar o papel da criança, de forma a realizar uma aprendizagem ativa, procurámos satisfazer os seus interesses, escutando-as para que pudessem partilhar as suas intenções. Tivemos de igual modo, a preocupação de proporcionar experiências de aprendizagens, que lhes permitissem desenvolver competências nos vários domínios. Estas competências foram desenvolvidas em diferentes momentos de trabalho, em grande, pequeno grupo e individualmente, abrangendo as diferentes áreas de conteúdo, trabalhando-as de uma forma holística. A organização e gestão destes momentos foram concebidas através da rotina diária. A implementação da rotina permitiu que as crianças se consciencializassem de forma progressiva dos vários momentos do dia, sentindo-se mais seguras e capazes de agir. Além disso, possibilitou a existência de vários momentos de interação e partilha.

O grupo de crianças do 1ºCiclo era curioso e com interesses próprios. Tendo em conta estes aspetos, procurámos igualmente relevar o papel das crianças nas suas aprendizagens.

No 1ºCiclo, as aprendizagens das crianças são regidas segundo o programa. Como tal, não têm total liberdade de realizar as suas ações segundo os seus interesses. Tentando contrariar este pensamento, e um ensino transmissivo, procurámos valorizar o papel do aluno, deixando-o intervir, dando a sua opinião, contribuindo assim para o enriquecimento do ambiente na sala de aula. Estas ações foram devidamente coordenadas, apoiando o trabalho dos alunos, detetando as suas dificuldades e ajudando-os a enfrentá-las. Para isso, tentámos criar um ambiente estimulante ao proporcionar atividades dinâmicas, procurando contrariar as atividades rotineiras. O ambiente educativo foi assim (re) organizado tendo em conta as atividades desenvolvidas, ajustando-se de igual modo às crianças para que pudessem desenvolver aprendizagens significativas.

As atividades foram trabalhadas de forma contínua e sequencial, havendo uma articulação entre as diferentes áreas curriculares. Para tal, recorreremos à exploração e análise de várias narrativas de carácter aberto, que desencadearam outras aprendizagens nas diversas áreas curriculares. A gestão destas atividades não era regida estritamente pelo horário, havendo uma flexibilidade tendo em conta o aproveitamento das crianças.

Ao tentarmos seguir uma pedagogia de participação, valorizamos as ações de todos os participantes nos dois níveis de ensino, havendo momentos de escuta, ação e reflexão.

O educador tem um papel primordial no crescimento e desenvolvimento das crianças. Ele desafia-as a explorar, estimula-as e encoraja-as em todo o processo de aprendizagem. A ação do educador é essencialmente orientar as crianças. Cabe-lhe portanto “planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a” (Silva et al., 1997, p.26).

Além de um bom orientador, o educador deve ser também um bom comunicador mas acima de tudo um bom observador, no sentido de identificar os interesses das crianças, as suas necessidades e valorizando os seus sucessos. Neste sentido, a criança deve ser o agente ativo da construção dos seus conhecimentos, em que o adulto assume-se como um apoiante, para que a criança construa significados sobre as ações que realiza.

O professor, tal como o educador, também tem um papel relevante na formação das crianças. Ele deve estimular a autonomia dos alunos, despertar a sua curiosidade, no fundo criar condições para o sucesso das suas aprendizagens. Mediar a agência do aluno, requer algum esforço. Como tal, é importante que haja uma interdependência entre o aluno e o professor, no sentido de serem criadas condições para que o aluno possa participar com agência e o professor orientar a sua ação.

Considera-se que uma das principais funções do professor consiste em estimular aprendizagens significativas nos alunos, tendo por base o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos. As crianças devem ser consideradas participantes e não meros sujeitos nem objetos.

Ao longo da prática de ensino supervisionada, a educadora/professora cooperantes detiveram um papel importantíssimo. As interações com ambas permitiram um enriquecimento pessoal e profissional, ao partilharem os seus saberes profissionais.

No decorrer da prática, existiram alguns momentos de reflexão que nos foram úteis na planificação das atividades. No que diz respeito à educadora cooperante, esta mostrou-se sempre disposta a ouvir-nos, aconselhando-nos sobre as atitudes que devíamos tomar perante certos comportamentos das crianças e sobre a nossa ação. Quanto à professora cooperante, esta também se mostrou disponível para quaisquer dúvidas que surgissem, dando a sua opinião sobre o fundamento de algumas atividades. No entanto, o seu contributo durante a nossa prática, em alguns momentos revelou-se nocivo, gerando-se um ambiente um pouco constrangedor em relação à turma.

O estágio, enquanto experiência, permitiu aprofundar conhecimentos e pôr em prática a minha criatividade aos diversos desafios que foram surgindo durante este processo, com a colaboração das crianças. No decorrer do mesmo, foram várias as dificuldades que surgiram. No entanto, a partir destas, foi possível refletir sobre o trabalho desenvolvido, já que a reflexão deve ser uma constante na vida profissional de um educador/professor, no sentido de melhorar a sua prática.

Assim, e em jeito de conclusão, cabe-nos a nós educadores e professores visar pela diferença, tornando as aprendizagens das crianças mais ricas, visto que temos um papel importante nas suas vidas e na sua educação.

A elaboração de todo este processo, possibilitou construir novos conhecimentos, resultante das observações e intervenções realizadas. O mesmo tornou-se uma mais-valia a nível pessoal e profissional, dado que foi possível constatar diversas realidades nos diferentes níveis de ensino. Considero assim que esta etapa foi apenas o começo de uma longa caminhada, estando longe de ser terminada, pois continuaremos a construir conhecimentos e saberes e a superar desafios e dificuldades.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. São Paulo: Artmed.
- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1º ciclo do Ensino Básico - Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In Azevedo F., *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (p. 9-18). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever - Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In Azevedo, F., *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (p. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Borràs, L. (2001a). *Os Docentes do 1ºCiclo e do 2ºCiclo do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 1.O educador, a formação*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2001b). *Os Docentes do 1º e do 2ºCiclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 2. O educando, o centro educativo*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2001c). *Os Docentes do 1º e do 2ºCiclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Volume 3. Áreas curriculares I - Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio*. Setúbal: Marina Editores.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1987). *A Escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artmed.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita - Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellman, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional (s/d). Classificação Nacional de Profissões – CNP. Acedido em Abril de 2011 de <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. V., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J. M., Oliveira, M. J., Delgado, M. J., et al. (1992). *Actividades Matemáticas da Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Maigre, A. (1994). *A língua escrita no jardim de infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marques, R. (1999). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mejuto, E., & Mora, S. (2010). *A casa da mosca fosca*. Kalandraka Portugal.
- Méneres, M., A. (1995). *Lengalenga do vento*. Lisboa: Plátano Editora
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico-1ºCiclo*. Lisboa: DB.
- Miguéns, M., Serra, P., Simões, H., & Roldão, M. d. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico - Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moore-Malli, J., & Fábrega, M. (2007). *Os meus avós são especiais*. Livros Horizonte
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NCTM. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Matemática

- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Pedagogia (s) da infância:Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p.13-42). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J., (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p. 43-92). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011).A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho & Gambôa, R., *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (p. 11-45). Porto:Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (p. 9-63). Porto: Porto Editora
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, D. M. (2002). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica*. Tese de doutoramento. FCUL.
- Pires, D. M. (2009) *Actividades experimentais em grupo. Texto de Apoio. Didáctica do Estudo do Meio (Meio Físico)*.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. D. (2000). *Didáctica da Matemática no 1ºCiclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, I., P. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho (p. 225-270). Braga.
- Roldão, M., C. (2004). *Estudo do Meio no 1ºCiclo: Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1ºCiclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas. Formação de Professores. Cadernos Didácticos Série Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1ºciclo do ensino básico:perspectivas de formação de professores. In L. Veiga, I. Martins, J. Sá, M. Jorge, & F. Teixeira, *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1ºciclo do ensino básico* (p. 43-78). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Silva et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: DB.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Sobrino, J. G. (2000). *A criança e o Livro - A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Soares, L. D., & Bacelar, M. (1994). *Os ovos misteriosos*. Edições Afrontamento.
- Soares, M. L., & Cóias, N. (2010). *Semente sem sono*. Editor Paulinas
- Williams, R. A., Rockwell, R. E., & Sherwood, E. A. (2003). *Ciência para Crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.

**ANEXOS**

## Mosca Sai

**Autora:** Xuxa

Quanta mosca tem aqui  
Bzz bzz sai daqui  
Ela vem de cá,  
ela vai pra lá  
Mosca sai daqui

Mosca sai do meu ombro  
Mosca sai do nariz  
Mosca sai da barriga  
Mosca sai do meu pé

Mexe, mexe a cabeça  
Mexe, mexe o corpo todo

Mosca sai dos meus dedos  
Mosca sai do pescoço  
Mosca sai do joelho  
Mosca sai da cabeça

Quanta mosca tem aqui  
Bzz bzz sai daqui  
Ela vem de cá,  
ela vai pra lá  
Mosca sai daqui

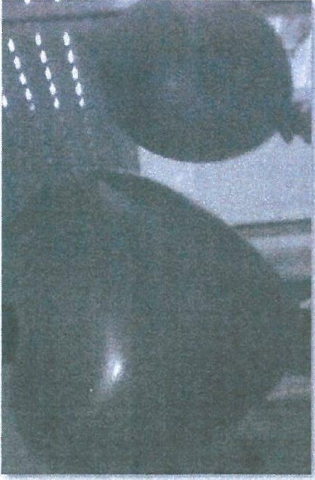
Mosca saiiiiiiii  
Mosca saiiiiiiii  
Mosca saiiiiiiii  
Mosca saiiiiiiii

Mexe, mexe a cabeça  
Mexe, mexe o corpo todo  
Quanta mosca tem aqui  
Bzz bzz sai daqui  
Ela vem de cá,  
ela vai pra lá  
Mosca sai daqui  
Mosca sai daqui, mosca  
sai daqui...  
Bzzzzzz bzzzzzz

**Retirado de:** <http://www.vagalume.com.br/xuxa/mosca-sai.html#ixzz1xfbGKnxw>

### Folha de Registro

Experiência: "Balão Foguetão"

<p><b>Objectos</b></p> 	<p> <b>O que eu prevejo?</b></p> 	<p> <b>O que eu observo?</b></p> 
--	---	---

ADRIANA

## Receita da Felicidade

### Ingredientes:

- Força de Viver
- Alegria
- Amor
- Paz
- Sonhos
- Ternura
- Coração
- Calor Humano
- Carinho



### Preparação:

Misturar Força de Viver com muita Alegria e bater bem.

Quando estiver bem misturado, juntar Amor e Paz e mexer com Sonhos.

Envolver tudo com muita Ternura e deitar numa forma grande em forma de Coração.

Levar ao forno com muito Calor Humano.

Cobrir com Carinho e manter quente, partilhando durante todo o ano.

Nome: Bruna Vontes

Data: 19/12/12

Ceração cheio de amor

Ingredientes para 6 pessoas

- amor
- carinho
- alegria
- paz
- felicidade
- amizade
- paciência
- calor humano
- sonhos
- corações de forma



Modo de preparação:

Misturar o calor humano com paciência. Quando estiver misturado juntar, alegria e o carinho com paz.

Com o amor deitar na forma de corações. Ter amizade ao pôr o recheio da felicidade. Deitar os pontos cheios de sonhos e levar ao forno 20 a 25 minutos.

Nome: Caralima Beatriz Soares Silvestre

Data: 19/11/2012

Bolache anjas

Ingredientes para 2

dois anjas

5 K de ar

carinha 6 g

2 mureens em forma de anjas

2 casações sagradas de anjas

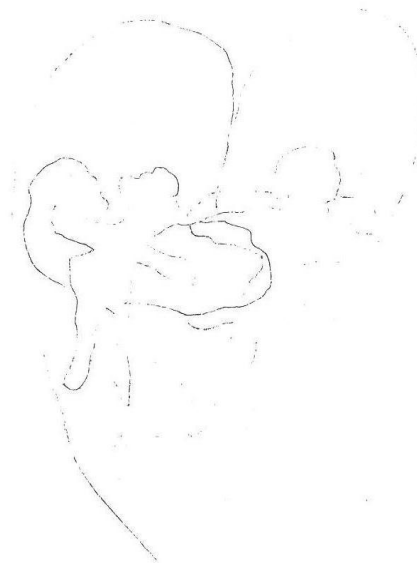
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Modo de preparação:

Misturar os dois anjas com carinha e bater muito bem.

Num tacho à parte misturamos o ar com as casações, e deixamos a apamhar ar 10 min.




Passado as 10 minutos, e batemos tudo. De seguir vai ao forno 20 min. Deixamos com 2 mureens em forma de anjas. Está pronta a comer!

Bom apetite!

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Folha de Registro**

Objetos	 O que eu prevejo?	 O que eu observo?
	<p>Em paralelo que o corante vermelho vai diminuir a água vermelha                  de cor vermelho</p>	<p>Em observo que o corante ficou vermelho. Percebi a planta observo a água com corante vermelho.</p>

Nome: Arma Sofia Inigo Afonso  
 Data: 19/07/2012