

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

**José Joel Faria Jesus**

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

Orientado por

**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires  
Telma Maria Gonçalves Queirós**

**Bragança  
2012**

**Dedicatória**

Aos meus pais, irmãs e namorada,  
sem vocês nada era possível

## **Agradecimentos**

Esta parte reserva-se agradecer todas a pessoa que contribuíram de forma direta ou indireta neste longo percurso da minha vida académica.

Às orientadoras e professoras Cristina Mesquita-Pires e Telma Queirós pela partilha de saberes científicos e sua dedicação ao longo deste relatório.

Agradeço ao corpo docente e não docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança pela receção, disponibilidade, companheirismo e atenção, disponibilizada ao longo destes anos.

Aos professores cooperantes, Anabela Cruz e Luís Cavaleiro, pela integração nas suas salas de aula e partilha de saberes.

Às crianças que me fizeram crescer como pessoa e como profissional.

Às minhas três amigas de viagem e de vida Marlene, Gina (madeirense falsa) e Catarina.

À minha família pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos pela constante presença.

## Resumo

O presente relatório final de estágio foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico e pretende descrever, refletir e fundamentar algumas das intervenções pedagógicas desenvolvidas em contexto Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, decorridas numa Instituição Particular de Solidariedade Social e numa escola de rede pública, respetivamente.

No decorrer da ação educativa tentamos apoiar a iniciativa e motivação das crianças, para que elas fossem co construtoras de saberes, assumindo-nos como observadores, apoiantes e estimuladores das suas ações. Da observação emergiu a tomada de decisões ao nível de novas propostas educacionais, uma vez que procuramos conciliar as áreas de conteúdo e curriculares com os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Relativamente à organização, este relatório encontra-se dividido em três grandes capítulos, sendo o primeiro relativo à contextualização das instituições onde foram desenvolvidas as intervenções pedagógicas bem como do grupo de crianças; o segundo capítulo abarca um conjunto de reflexões e análises referentes à organização do espaço, do tempo, das interações bem como as experiências de aprendizagem desenvolvidas em ambos os contextos.

Por último, no terceiro capítulo é realizada uma reflexão global acerca das construções por nós efetuadas enquanto futuros educadores/professores. Destaca-se a importância desta etapa formativa na construção de competências cognitivas e relacionais para o desenvolvimento pessoal e profissional, do futuro educador/professor.

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

## Abstract

This final report stage was developed under the Supervised Teaching Practice of the Master of early childhood and primary school education and aims to describe, reflect and support some of the pedagogical interventions developed in the context early childhood education and primary school, elapsed in a private Institution of Social Solidarity and a public school, respectively. During the educational tried to support the initiative and motivation of children, that they were co construction of knowledge, taking us as observers, supporters and promoters of their actions. Observation emerged the decision making level of educational proposals, since they seek to reconcile the curricular content areas and with the interests and needs of the group of children. For the organization, this report is divided into three main chapters, the first on the context of the institutions where they were developed educational interventions as well as the group of children, the second chapter comprises a collection of reflections and analyzes concerning the organization of space, time, interactions and learning experiences developed in both contexts. Finally, the third chapter is held a comprehensive discussion about the constructions made by us as future educators / teachers. We emphasize the importance of this formative stage in the construction of cognitive and relational skills for personal and professional development, the future educator / teacher.

**Key-words:** Teacher training; early childhood education; primary school; supervision

**Índice Geral**

|  |            |
|--|------------|
| <i>Dedicatória</i> .....   | <i>II</i>  |
| <i>Agradecimentos</i> .....  | <i>III</i> |
| <i>Resumo/ Abstract</i> .....  | <i>IV</i>  |
| Índice Geral .....   | V          |
| Índice de Figuras .....  | VI         |
| Introdução .....   | 1          |
| 1. Contextualização da prática de ensino supervisionada.....   | 3          |
| 1.1. Contexto onde decorreu a prática de ensino supervisionada no âmbito da educação pré-escolar.....        | 3          |
| 1.1.1. Caracterização do grupo de crianças.....  | 5          |
| 1.2. O contexto onde decorreu a prática de ensino supervisionada no âmbito do 1º ciclo do ensino básico..... | 6          |
| 1.2.1. Caracterização do grupo.....  | 7          |
| 2. Experiências de Aprendizagens.....  | 8          |
| 2.1. Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no Âmbito da Educação Pré-Escolar.....                       | 8          |
| 2.1.1. Dimensões educativas.....   | 8          |
| Organização do Ambiente Educativo.....   | 9          |
| 2.1.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas.....   | 16         |
| 2.2. Experiências de aprendizagens desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico.....                 | 40         |
| 2.2.1. Dimensões educativas.....   | 40         |
| 2.2.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas.....   | 46         |
| 3. Reflexão Crítica Global.....  | 69         |
| Referências Bibliográficas.....  | 73         |

**Índice de Figuras**

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1-</b> Planta da Sala.....   | 11 |
| <b>Figura 2-</b> Desenho elaborado pela criança.....                           | 21 |
| <b>Figura 3-</b> Criança a colocar a frase.....                                | 27 |
| <b>Figura 4-</b> Frase elaborada pela Joana.....                               | 28 |
| <b>Figura 5-</b> Frases elaboradas pelo João e a Beatriz.....                  | 28 |
| <b>Figura 6-</b> Criança a elaborar um desenho.....                            | 29 |
| <b>Figura 7-</b> Sementeiras.....  | 31 |
| <b>Figura 8-</b> Tabela elaborada pelo educador.....                           | 32 |
| <b>Figura 9-</b> Tabela preenchida com opiniões das crianças.....              | 32 |
| <b>Figura 10-</b> Crianças com os olhos vendados.....                          | 36 |
| <b>Figura 11-</b> Crianças de olhos vendados.....                              | 36 |
| <b>Figura 12-</b> Crianças a participar na reflexão.....                       | 37 |
| <b>Figura 13-</b> Crianças de olhos fechados enquanto se procedia a troca..... | 39 |
| <b>Figura 14-</b> Crianças a identificar a troca.....                          | 39 |
| <b>Figura 15-</b> Momento em que se procede a troca.....                       | 39 |
| <b>Figura 16-</b> Crianças a identificar as peças trocadas.....                | 39 |
| <b>Figura 17-</b> Planta da sala do 1º Ciclo.....                              | 43 |
| <b>Figura 18-</b> Domus Municipalis (esboço).....                              | 48 |
| <b>Figura 19-</b> Pelourinho (esboço).....                                     | 48 |
| <b>Figura 20-</b> Castelo (esboço).....  | 48 |
| <b>Figura 21-</b> Crianças a observarem a experiência.....                     | 53 |
| <b>Figura 22-</b> Criança a registar no protocolo.....                         | 55 |
| <b>Figura 23-</b> Criança a desenhar etapa da experiência.....                 | 55 |
| <b>Figura 24-</b> Criança a narrar a história.....                             | 59 |
| <b>Figura 25-</b> Crianças a “beber” na poça de água.....                      | 60 |
| <b>Figura 26-</b> Crianças a interpretar a história.....                       | 60 |
| <b>Figura 27-</b> Criança a imitar uma ginasta.....                            | 62 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 28-</b> Criança a imitar uma cantora.....             | 62 |
| <b>Figura 29-</b> Criança a imitar um atleta.....               | 62 |
| <b>Figura 30-</b> Criança a pensar na peça que irá jogar.....   | 67 |
| <b>Figura 31-</b> Crianças a debater questões sobre o jogo..... | 68 |
| <b>Figura 32-</b> Fim do jogo e verificação.....                | 68 |



### **Introdução**

O presente relatório final de Prática de Ensino Supervisionada pretende descrever, refletir e fundamentar algumas das intervenções pedagógicas desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizadas numa instituição Particular de Solidariedade Social e numa escola de rede pública, do concelho de Bragança.

A investigação feita durante várias décadas relativamente aos aspetos da infância revelou que o adulto possuía dúvidas e preocupações acerca das capacidades cognitivas e sociais das crianças, nomeadamente nas questões que envolvessem comportamentos, opiniões, perceções e crenças (Oliveira-Formosinho, 2008). Atualmente acredita-se que as crianças devem ter uma participação ativa na construção das suas próprias aprendizagens, de acordo com os seus interesses, vontades, potencialidades e necessidades, cabendo ao educador/professor apoiá-las, através da observação, da planificação de atividades que promovam a sua autonomia e ainda recorrendo à avaliação e interpretação das ações desenvolvidas pelas crianças.

Na opinião de Justino (2010), a qualidade da educação expressa-se cada vez mais no modo como se ensina e aprende em contexto na sala de aula, no ambiente social e cultural em que a criança está inserida e, por fim, no nível de qualificação dos pais e dos professores. Educar é, por isso, um processo complexo que de um modo simples se define como sendo a capacidade de *capacitar*, ou seja, educar implica “tornar as crianças, os jovens e os cidadãos em geral mais capazes de enfrentar os problemas do presente e, ao mesmo tempo, o que se prospectiva ser problemas do futuro” (Justino, 2010, p.30).

A Prática de Ensino Supervisionada favoreceu a nossa compreensão sobre a dinâmica, existente quer na educação pré-escolar, quer no 1º ciclo ensino básico. O principal objetivo desta unidade curricular era garantir a aquisição/consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura, em termos práticos, resultantes da interação com as crianças, e com todo o ambiente educativo presente nas instituições de ensino.

A nível pessoal, como futuro educador/professor, foi minha finalidade desenvolver competências cognitivas e relacionais, através do desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo decorrente da ação educativa construída em ambos os contextos de educação e ensino, privilegiando uma intervenção planeada e continuada, de forma eficaz e eficiente. Este mesmo objetivo pessoal perspetiva uma participação

ativa fundamentada e respeitadora dos princípios da profissão que contribuirá para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

A elaboração deste relatório utilizou uma metodologia descritiva sustentada na pesquisa bibliográfica, na observação, no diálogo, na recolha de informação diária junto das crianças e dos educadores/professores cooperantes.

Este relatório encontra-se, assim, dividido em três grandes capítulos, sendo o primeiro relativo à contextualização das instituições onde foram desenvolvidas as intervenções pedagógicas (educação pré-escolar e 1º CEB), bem como, à caracterização dos grupos de crianças, com as quais tivemos a oportunidade de trabalhar.

O segundo capítulo abarca um conjunto de reflexões e análises referentes à organização do espaço, do tempo, das interações, bem como experiências de aprendizagem desenvolvidas em ambos os contextos.

Por último, no terceiro capítulo será realizada uma reflexão global acerca dos estágios desenvolvidos. Pensamos que esta introspeção é benéfica, pois através dela será possível analisar as construções por nós realizadas enquanto futuros educadores/professores e que resultam dos processos de reflexão antes, na e pós ação<sup>1</sup> (Alarcão, 1996). Estes processos realizaram-se numa relação de cooperação com a educadora-cooperante, a professora supervisora e os colegas que se encontravam a desenvolver o estágio pedagógico nas mesmas instituições.

---

<sup>1</sup> De acordo com Schön (1996) existem 4 noções fundamentais: conhecimento na acção (*Knowing-in-action*), reflexão na acção (*reflection-in-action*), reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na acção (*reflection on reflection-in-action*)

## **1. Contextualização da prática de ensino supervisionada**

Conhecer o meio envolvente onde a criança está inserida, neste caso em particular, a instituição de educação e ensino revela ser extremamente importante, pois através deste conhecimento o educador/professor poderá planear atividades, de uma forma adequada às particularidades das crianças, isto é, aos seus interesses e necessidades, tendo em conta os recursos e meios disponíveis. Na perspetiva de Lino (2007), o espaço físico é considerado o terceiro educador da criança, tal é a sua relevância no processo de aprendizagem. Este mesmo espaço pedagógico, onde se procedem as transações intencionais de saberes, deverá favorecer a interação entre todos os intervenientes no processo educativo nomeadamente educadores/professores, crianças e pais, bem como deverá ainda promover a exploração de experiências de aprendizagem significativas (Oliveira-Formosinho, 1996).

Nos pontos que se seguem serão abordadas algumas especificidades das instituições nas quais se desenvolveu a ação educativa, nomeadamente a descrição funcional e estrutural do jardim-de-infância e da escola do Ensino Básico do 1º Ciclo, assim como, a caracterização do grupo de crianças com as quais tivemos a oportunidade de trabalhar durante os estágios realizados.

### **1.1. Contexto onde decorreu a prática de ensino supervisionada no âmbito da educação pré-escolar**

A ação pedagógica que se pretende relatar neste ponto do relatório decorreu num estabelecimento de educação pré-escolar que tem as valências de creche e jardim de infância. Esta instituição pertence à Santa Casa da Misericórdia, tratando-se de uma instituição particular de solidariedade social, que em termos de apoio económico conta com o subsídio fornecido pelo Centro Regional de Segurança Social e das mensalidades dos utentes.

O horário de funcionamento da instituição têm em consideração a disponibilidade dos pais, uma vez que estes são economicamente ativos, estando em funcionamento das 07:45 às 19:00 horas.

Nesse jardim de infância trabalha seis educadoras de infância, cujo tempo de serviço variava entre os 11 e os 17 anos, prestando uma delas apoio às crianças com necessidades educativas especiais. Neste corpo docente ainda estão integrados mais três profissionais que são responsáveis por lecionar as atividades extra curriculares, que têm

como finalidade o enriquecimento de saberes nas seguintes áreas: informática, inglês, e educação física.

Relativamente ao pessoal não docente que trabalha diretamente com as crianças, existem duas assistentes operacionais de ação educativa, para a salas dos 3 anos. As salas das crianças dos quatro e dos cinco anos têm apenas uma ajudante.

O jardim-de-infância onde decorreu a ação educativa apresenta uma, estrutura física composta por três pisos. No primeiro piso existem três salas do pré-escolar, sala para os três, quatro e cinco anos, divididas por áreas de trabalho.

Nesse piso existe ainda, um corredor onde são expostos os trabalhos elaborados pelas crianças e um salão polivalente bastante amplo, onde as crianças permanecem durante a componente de apoio à família. Este salão é ainda utilizado como ginásio para as atividades de expressão físico-motora e outras atividades educacionais, assim como, dormitório para as crianças de três e quatro anos. As festas da instituição também têm lugar neste espaço.

O acesso deste piso ao rés-do-chão, faz-se através de escadas que são acessíveis, e possuem um corrimão, onde as crianças se podem apoiar.

No rés-do-chão existe um *hall* de entrada e um gabinete destinado ao trabalho individual que poderá ser utilizado pela coordenadora ou pelas educadoras. É neste local que se tratam de assuntos relacionados com a administração e gestão.

As refeições são confeccionadas fora da instituição e servidas no refeitório. Este espaço tem capacidade para cerca de 60 crianças.

Ainda no rés-do-chão existem três salas de creche que acolhem as crianças com idades compreendidas entre 6 meses e 3 anos. Estas mesmas salas são amplas, arejadas e reúnem as condições necessárias para garantir a segurança e bem-estar das crianças. Os materiais existentes estimulam o desenvolvimento das crianças, potenciando deste modo as suas capacidades.

A passagem do rés-do-chão para a cave é feita através de uma escadaria em forma de espiral, muito estreita a qual, por vezes se torna perigosa para as crianças.

Na cave, existem duas arrecadações, onde os materiais são armazenados. Estes locais estão vedados às crianças, dado que contém materiais químicos. Existe ainda uma sala ampla dividida em duas, uma delas tem como finalidade a realização de reuniões entre os profissionais que aqui trabalham, enquanto a outra é utilizada pelas crianças com cinco anos, como espaço de lazer desde as 12:30h às 14:30h, para poderem descansar e visualizar vídeos. Junto à sala existe uma casa de banho.

Este espaço, por não ser muito arejado, nem possuir janelas dirigidas ao exterior, tem fraca iluminação natural o que implica o recurso a luz artificial.

Relativamente ao espaço exterior, na parte lateral esquerda, localiza-se o parque infantil, constituído por duas molas (cavalinhos), um parque lúdico com dois escorregas, uma estrutura rotativa e uma estrutura lúdica em forma de casa, com uma mesa e dois bancos.

O espaço exterior é um espaço de socialização, onde as crianças podem brincar, correr com segurança e espaço. Para Silva et al., (1997), este é um espaço educativo importante, não “só pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do educador que o espaço interior” (p. 41). Esta opinião é partilhada por Hohmann e Weikart (2009) quando afirma que “o recreio é a área maravilhosa para as crianças” (p. 212).

A delimitar este local existem grades, embora em alguns locais, as grades não sejam suficientes para impedir a passagem das crianças para o exterior, ou a entrada de pessoas estranhas.

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

O grupo com o qual se desenvolveu a ação educativa era constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. O grupo apresentava uma distribuição heterogénea quanto aos sexos havendo 6 crianças do sexo feminino e 17 crianças do sexo masculino.

As famílias, das crianças apresentavam uma estrutura nuclear, composta por pai, mãe e filhos. No grupo doze crianças eram filhos únicos, e onze crianças possuíam irmãos. Relativamente à situação socioeconómica do agregado familiar, constatou-se que os pais das crianças se encontravam empregados, tendo aparentemente, uma situação económica estável. As profissões dos pais incluem-se no setor terciário e nele se inserem profissões como comerciantes, engenheiros, escriturários, professores.

As habilitações académicas dos pais situavam-se 47,8% (12 pais e 10 mães) ao nível dos ensinos básico e secundário e 52,1% ao nível do ensino superior (11 pais e 13 mães).

O grupo de crianças revelou ser curioso, interessado, participativo, mas por vezes competitivo. Demonstrando destreza e saberes na realização das atividades básicas decorrentes no dia a dia, assim como, nas atividades que implicavam a compreensão, e aplicação de novos saberes.

## **1.2. O contexto onde decorreu a prática de ensino supervisionada no âmbito do 1º ciclo do ensino básico**

O contexto educativo onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do 1.º CEB situava-se num bairro social da freguesia da Sé, concelho de Bragança, numa zona urbana da cidade de Bragança, junto a várias instituições comerciais e socioeducativas.

No que concerne ao espaço interior, a instituição é constituída por dois pisos, nomeadamente, o rés-do-chão e o primeiro andar. No rés-do-chão existe um *hall* de entrada, no qual os pais costumam aguardar a entrada e saída das crianças; uma área de ensino formada por duas salas (1.º e 3º anos), um gabinete utilizado pelos professores no âmbito de assuntos escolares, um corredor que dispõe de um painel onde se encontram expostos trabalhos das crianças e outras informações escolares, uma biblioteca, uma arrecadação e casas de banho.

O acesso ao primeiro andar é feito por um conjunto de escadas que confluem num *hall* espaçoso, onde se encontra uma pequena sala, uma arrecadação e duas casas de banho para crianças. Neste piso existe ainda uma área de ensino composta por duas salas (2º e 4º anos).

Relativamente ao espaço exterior, este assegura as condições de segurança necessárias ao bem-estar das crianças, ainda que com pequenas falhas ao nível do gradeamento que circunda a escola.

Neste local, as crianças têm a possibilidade de brincar no parque infantil formado por um escorrega, dois baloiços e duas estruturas que permitem treinar as habilidades de descer e subir. Consideramos este espaço um bom elemento promotor da socialização, visto as crianças passarem a maior parte dos intervalos neste local com os seus colegas.

A equipa técnica é constituída por três professores titulares responsáveis por cinquenta e oito crianças com idades compreendidas entre os cinco e os onze anos de idade, que se encontram distribuídas por três turmas: uma de 1º ano, uma de 3º ano e uma outra formada por dois níveis de ensino, referentes ao 2º e 4º ano.

Nesta instituição trabalham ainda mais oito professores, sendo que três deles são responsáveis por lecionar as Atividades de Enriquecimento Curricular, nas seguintes áreas: Educação Física, Expressão Musical e Inglês. Os outros cinco professores, não têm turma atribuída, mas auxiliam os professores titulares e ainda a professora de Ensino Especial destacada para dar apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente ao pessoal não docente fazem parte três funcionários, que desenvolvem o seu trabalho em parceria com o pessoal docente.

### **1.2.1. Caraterização do grupo**

O grupo com o qual trabalhamos no estágio é formado por 7 crianças do 4º ano de escolaridade, sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. De sublinhar que este pequeno grupo faz parte, juntamente com um grupo de crianças do 2º ano, de uma única turma.

Ao longo do estágio, este grupo de 4º ano revelou possuir um espírito competitivo bastante acentuado mas que, por sua vez, era gerador de conflitos. O grupo conhece-se bem e prima por relações positivas entre si. Isto não implica que não existissem crianças que privilegiavam mais o contacto com determinados colegas em detrimento de outros formando pares, principalmente aquando da realização de tarefas em grupo.

No decorrer das aulas, uma das crianças captou mais a nossa atenção, devido às dificuldades que apresentava, nomeadamente na leitura. Apesar de ser um grupo do 4º ano, este aluno encontrava-se ao nível do 1,º ano, de acordo com o seu relatório escolar individual. Existem ainda ai dois alunos que manifestam grandes dificuldades na aprendizagem, ao nível das áreas do saber (Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa) quando comparados com o restante grupo.

Ao nível familiar, estas crianças integram as designadas famílias nucleares, compostas por pai, mãe e filhos. Duas destas famílias são de etnia cigana.

A situação socioeconómica do agregado familiar é de um nível médio ou médio-baixo. As profissões dos pais das crianças situam-se ao nível do setor do comércio e serviços, havendo um número significativo de pais desempregados.

## 2. Experiências de Aprendizagens

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

Wassermann, 1994, p.13

No decorrer da prática de ensino supervisionada no âmbito da Educação da Pré-Escolar e do Ensino Básico do 1º Ciclo, foram desenvolvidas diversas experiências de aprendizagem. Ao longo da sua realização, pretendeu-se apoiar a iniciativa e motivação das crianças, conduzindo deste modo à construção do conhecimento, tendo o educador/professor a função de observar, apoiar e, posteriormente, analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para o grupo de crianças e para a criança individual (Oliveira-Formosinho, 2007).

De seguida iremos descrever e refletir sobre algumas das dimensões educativas que influenciariam a ação educativa, nomeadamente o espaço, o tempo e as interações. Posteriormente analisaremos o contributo das experiências de aprendizagem desenvolvidas com as crianças, no âmbito da educação pré-escolar e no 1º CEB na construção de saberes não só para as crianças, mas também para nós, como futuros educadores/professores.

### 2.1. Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no Âmbito da Educação Pré-Escolar

#### 2.1.1. Dimensões educativas

As experiências de aprendizagem que se encontram descritas neste relatório, referem-se apenas a algumas intervenções pedagógicas desenvolvidas com as crianças, durante as quais se tentou criar um ambiente facilitador que servisse de catalisador no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na opinião de Silva et al. (1997) o ambiente educativo deverá comportar diferentes níveis de interação nomeadamente a organização do grupo, do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as necessidades desenvolvimentais das crianças (p.14). Deste modo, é imprescindível organizar os espaços e o tempo, para que as crianças possam envolver-se nas

brincadeiras e atividades, sozinhas ou em grupo de acordo com os seus interesses vontades e necessidades (Hohmann & Weikart, 2009).

As dimensões pedagógicas servem de apoio ao educador, no momento de tomada de decisão sobre a sua prática, para que este possa conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. No entanto, no parecer de Silva et al., (1997) é necessário que o educador observe, planeie e avalie as situações de aprendizagem de forma a garantir que são atendidas todas as necessidades das crianças.

No ponto de trabalho que se segue abordaremos todas estas dimensões de acordo com a nossa observação e reflexão acerca das mesmas no desenvolvimento curricular.

### **Organização do Ambiente Educativo**

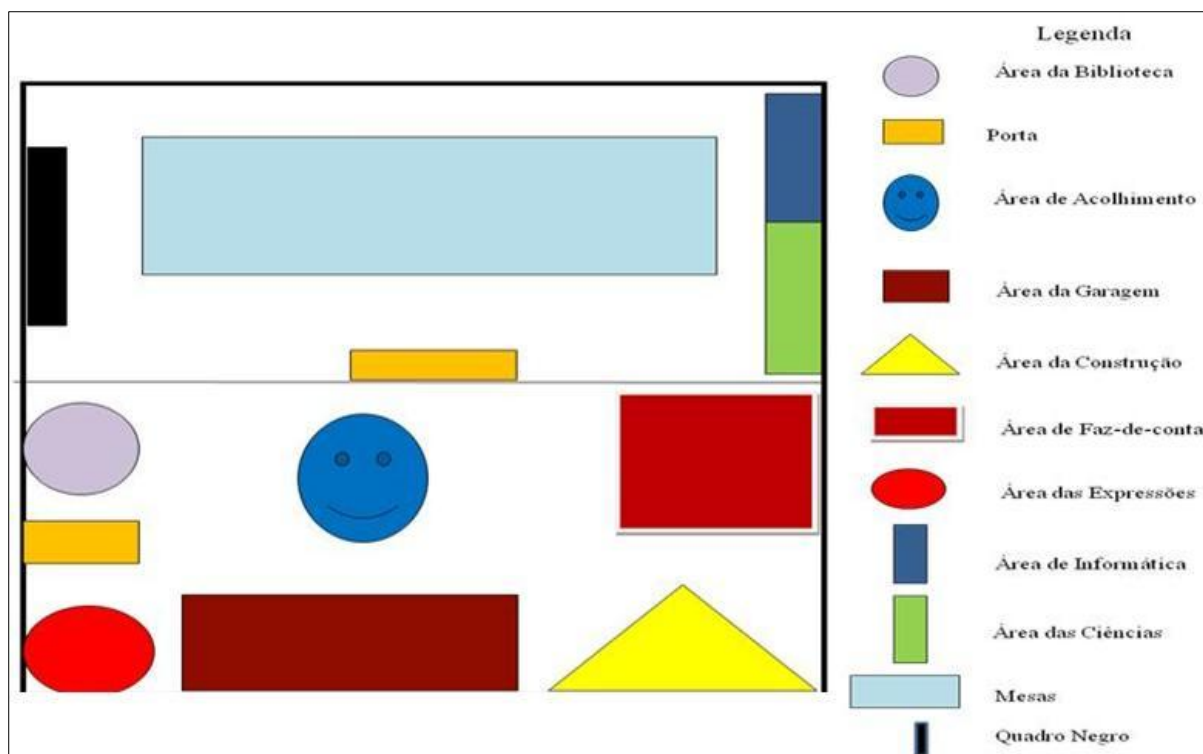
A organização do ambiente educativo constitui a base da atividade pedagógica, no sentido em que promove vivências e experiências educativas, facilitando a aprendizagem das crianças. Esta ideia é apoiada em Zabalza (1998) quando refere que “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e desenvolvimento das actividades instrutivas” (p.236).

O espaço e o material disponível na instituição educacional são fulcrais para as crianças na ampliação de saberes, promoção da autonomia, responsabilidade e cooperação com as outras crianças e adultos. De acordo com Lino quando se refere ao Modelo (Reggio Emília) (1996) “as crianças precisam sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projectos, a apoia e valorizam a interacção e comunicação” (p. 40).

### **Organização do espaço**

A sala, com cerca de 40m<sup>2</sup>, era bastante arejada e iluminada naturalmente, devido ao facto desta estar rodeada de vidraças.

Na figura 1 que se segue encontra-se a planta da sala que explica a sua organização.



**Figura 1 - Planta da Sala**

Como é possível observar na figura 1 a sala apresentava uma forma retangular, o que possibilitava a subdivisão em dois espaços, facilitando assim, a sua organização e aproveitamento. Esta divisão visava a criação de um ambiente estimulante onde as crianças pudessem explorar e manipular os diversos materiais, desenvolvendo assim, a sua autonomia e independência, através de experiências de aprendizagem vividas nas diferentes áreas, podendo estes ganhos serem realizados em grupo ou individualmente.

O espaço encontrava-se organizado em nove áreas de atividade nomeadamente a *área da expressão plástica* que incluía o desenho, a modelagem e a pintura; a *área da biblioteca*; a *área da expressão dramática/faz-de-conta*; a *área das construções*, a *área dos jogos*, a *área da garagem*, a *área da matemática*; a *área do laboratório*, a *área de acolhimento* e por fim a *área de trabalho* constituída por mesas e cadeiras, a qual permitia a realização de atividades em grande grupo. Houve a preocupação de separar as áreas mais calmas das que implicavam barulho e mais ação. Na maioria das áreas o material existente era insuficiente, encontrando-se a maior parte gasto devido ao seu uso frequente.

As áreas encontravam-se devidamente identificadas com etiquetas de grandes dimensões que continham o nome da área e o número de elementos que podiam estar na mesma. A divisão destas áreas era delineada pelo mobiliário existente, nomeadamente

armários, estantes, mesas quadradas, redondas e cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças.

Explicaremos de seguida as diferentes áreas existentes na sala, fazendo uma breve alusão às possibilidades pedagógicas nelas presentes.

A *área da biblioteca* estava localizada junto a um recanto da sala, neste espaço as crianças podiam ter um pouco mais de silêncio, facilitando a descoberta dos livros. Como referem Hohmann e Weikart (2009) “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas” (p. 203). Este local era constituído, por um sofá e uma estante com diversos livros. A presença do sofá convidava as crianças a sentarem-se e explorarem os livros, recheados de imagens coloridas, fomentando assim, o gosto pela leitura. Nesta área as crianças observam os livros e simulam a leitura com base na memória e nas imagens que estes contêm (Hohmann & Weikart, 2009).

Junto à área da biblioteca, encontrava-se a *área da expressão plástica*, na qual as crianças desenvolviam competências e habilidades na representação e comunicação, recorrendo às técnicas de expressão plástica, como é exemplo o desenho, à pintura, à digitinta, bem como a rasgagem, recorte e colagem. Relativamente à sua localização Hohmann e Weikart (2009) defendem que este tipo de organização das áreas é a mais correta, visto que a área da leitura e escrita deveriam encontrar-se próxima da área das atividades artísticas “de forma a que as crianças possam facilmente acrescentar materiais de escrita sempre que necessitem” (p.203).

Esta área era composta por uma caixa de arrumação que continha, tintas, plasticina, materiais de moldar, materiais de limpeza, telas e pincéis, isto é, todo o material que as crianças necessitavam para elaborarem os seus trabalhos de uma forma criativa.

Nesta área, as crianças tinham a responsabilidade de limparem e arrumarem os materiais que utilizavam, sendo este um fator, que contribuiu para a Formação Pessoal e Social. De acordo com Zabalza (1998) “as crianças são completamente autónomas para fazer a limpeza e organização do material que escolheram trabalhar” (p. 175).

A presença de uma mesa redonda e cadeiras contribuiu para a criação de um ambiente de partilha de ideias e de opiniões entre as crianças, assim como, a manipulação dos diferentes materiais e conseqüente criação de trabalhos.

A *área da expressão dramática/faz de conta* encontrava-se igualmente num dos recantos da sala. Este era um local onde uma vez mais a imaginação das crianças era

posta em prática, onde estas podiam transportar para as suas brincadeiras o que vivenciavam na sua vida quotidiana.

No que diz respeito ao equipamento que a constituía, esta área tentava representar a estrutura real de uma casa, mais precisamente uma cozinha e um quarto de dormir. Na opinião Hohmann e Weikart (2009) “na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras, individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação” (p.187).

A *área das construções* encontrava-se ao lado da área da expressão dramática o que permitia a interação entre as duas, evitando que as outras crianças que se encontravam em áreas mais calmas fossem incomodadas (Hohmann & Weikart, 2009).

Existia um tapete de grandes dimensões, que logo à partida já convidava as crianças a sentarem-se e usufruírem do material que tinham à sua disposição, servindo ainda este mesmo acessório para delimitar a área.

Relativamente à sua organização, existiam várias caixas que serviam para as crianças guardarem os brinquedos (leggos, peças para construção, entre muitos outros) quando terminavam de brincar.

A *área da garagem e dos jogos* encontravam-se junto à área das construções isto porque qualquer uma das atividades nelas desenvolvidas exigia movimento, ação e até um pouco de confusão.

A *área da garagem* remetia as crianças a um ambiente próximo daquele que se vivencia na realidade, permitindo a manipulação do seu material de uma forma livre e espontânea. Esta área era composta por carros de diferentes tamanhos e tipos, e ainda uma garagem de dois andares de madeira. Segundo Zabalza (1998) foi atribuído este nome a esta área, devido “ao seu material ser vinculado aos transportes” (p. 176).

A presença de um tapete estampado com desenhos de estradas e sinais de trânsito permitia as crianças brincarem com os carros em cima do mesmo, além de trazer conforto e bem-estar.

A *área dos jogos*, encontrava-se entre a área do faz de conta e a área das construções, estando disposta em um dos recantos da sala, em forma de um L. Era composta por uma estante pouco alta, sendo este facto facilitador, na medida as crianças podiam tirar os jogos que quisessem, sem ter de pedir ajuda e ainda uma mesa e seis cadeiras.

Neste local, encontravam-se jogos, leggos, puzzles entre muitos outros, que podiam ser utilizados individualmente ou em grupo. Para Hohmann e Weikart (2009)

este era um local onde “as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras” (p.199).

A *área das ciências e da matemática* como o próprio nome indica, era o local onde ocorriam as atividades que estimulavam o desenvolvimento de competências nas áreas das ciências e matemática experimentalmente, isto é, as crianças aprendiam através do toque, da partilha de experiências, das tentativas que realizavam entre outras.

Esta área era constituída por três mesas, por cadeiras, um computador, colunas, balança e materiais de peso, além de uma caixa, com capas, onde estavam guardados os trabalhos elaborados.

### **Rotina**

A criança constrói a noção do tempo, através das atividades desenvolvidas ao longo do dia, daí ser fundamental de acordo com Silva et al. (1997) prever e organizar o tempo educativo que “contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tempos de atividade em diferentes situações” (p. 40).

O estabelecimento de uma rotina dá o seu contributo para a organização do grupo, e desenvolvimento das crianças, visto que, a sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo deste modo uma rotina, que é educativa, porque é intencionalmente programada pelo educador e conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos, ao longo do dia.

O estabelecimento de uma rotina diária permite ainda a satisfação das necessidades das crianças, além do que, contribui para a disponibilidade de tempo para as crianças aprenderem, comunicarem, conversarem, assim como executarem e planearem as atividades, brincarem, comerem e por fim descansarem.

A rotina diária das crianças da sala dos cinco anos iniciava-se com o acolhimento através da entoação da canção dos *Bons Dias*, seguida do preenchimento das folhas de presença e do calendário, assim como a distribuição de tarefas.

Posteriormente o educador estagiário debatia com as crianças a atividade que pretendia desenvolver naquele dia e dava início à mesma. Quando terminavam a atividade, as crianças escolhiam uma área que quisessem explorar até à chegada do almoço.

Na hora de almoço as crianças eram acompanhadas pelo educador estagiário e por uma assistente operacional até ao refeitório, onde primeiro lavavam as mãos e de seguida usufruíam da sua refeição.

No final da refeição e após a devida higienização das mãos, as crianças dirigiam-se para as atividades de tempo livre (ATL), onde tinham à sua disponibilidade uma televisão através da qual poderiam ver desenhos animados ou algum filme que alguma criança trouxesse.

No período da tarde as crianças e os adultos reuniam-se para falarem daquilo que cada criança queria fazer e do modo como queriam fazer, isto é, as crianças decidiam as atividades que gostariam de desenvolver. Neste mesmo período para além da escolha feita pelas crianças o educador podia ainda sugerir alguma atividade, partilhando a sua ideia com as crianças. A sua realização dependia sempre da vontade, da iniciativa e do querer das crianças. O dia terminava quando os seus encarregados de educação das crianças chegavam e levavam-nas.

É importante referir que para além da rotina anteriormente descrita, existiam rotinas semanais tais como: Educação Física, e Língua Inglesa, que eram lecionadas por professores das Atividades Extracurriculares.

### **Interações**

No decorrer da ação pedagógica tentou-se que a interação entre criança e adulto fosse positiva, para que esta resultasse em conhecimento, não só para as crianças mas também para o educador. Tentamos criar um ambiente rico em experiências de aprendizagem, no qual as crianças tinham a oportunidade de explorar, através da resolução de problemas, das relações sociais e do contato com os materiais. Como refere Piaget (citado por Hohmann & Weikart, 2009), “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (p.19).

O educador tem um papel fundamental na promoção da aprendizagem cognitiva, social, física e afetiva, cabendo a este elemento organizar e proporcionar um ambiente rico em materiais e equipamentos, que facultem às crianças uma panóplia de experiências, indo estas ao encontro das necessidades e interesses individuais e do grupo. Segundo Oliveira-Formosinho (1996) cabe ao educador estabelecer uma relação com cada criança individualmente, para poder ajudá-la a relacionar-se no sistema social da escola, desempenhando assim, o educador, um papel importante na observação e conhecimento das ideias de cada criança com o intuito de integrá-las nas ações do grupo. O educador deve ser visto pela criança como uma fonte de pesquisa a quem pode recorrer sempre que necessitar.

Seguindo esta linha de pensamento a intervenção junto às crianças foi realizada de uma forma progressiva, tendo em conta as limitações e capacidades, auxiliando-as a iniciar os planos e atividades durante o tempo de trabalho; a desenvolver e aplicar as suas ideias e planos, acompanhando-as e validando sempre as suas ideias, conhecimentos, através de perguntas, jogos e reflexões, explorando desta forma, a comunicação verbal e não-verbal.

Esta interação verificou-se através da participação do educador estagiário nas brincadeiras, jogos e atividades junto às crianças quando estas manifestavam esse interesse. Tentou-se sempre ter em consideração o melhor para a criança, no sentido desta adquirir, desenvolver e aperfeiçoar competências e conhecimentos, de acordo com o princípio da autonomia, independência, cooperação e partilha perante os outros e si mesmos.

Neste mesmo ambiente foi privilegiado o ouvir e falar com as crianças, no qual estas foram incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes foram proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas com os quais se foram deparando.

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

Ao iniciar o processo educativo, o educador deverá reconhecer a criança como um sujeito ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido cabe a este profissional, observá-las de forma a inteirar-se do que estas sabem, da sua cultura, dos seus saberes próprios, das suas necessidades, das suas capacidades, interesses e dificuldades, respeitando e valorizando as suas características individuais, ou seja pelo meio da observação o educador “pode obter uma visão da criança em relação aos processos da sua aprendizagem, as qualidades das interações estabelecidas com os colegas, com os educadores e funcionários da escola” (Thomacheski & Manganaro, 2008, p.83). Esta ideia é apoiada por Silva et al. (1997), quando afirma que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas capacidades” (p.27). Este conhecimento só é possível através da observação contínua das crianças, que não só auxilia o educador a conhece-las, como também constitui a base do planeamento e da avaliação.

Planear o processo educativo é a condição para que a educação pré- escolar proporcione um ambiente estimulante e promova a realização de aprendizagens

significativas e diversificadas, de modo a estimular as crianças a chegar a “níveis de realização que não chegaria por si só” (Silva et al., 1997, p. 28). Este mesmo planeamento implica a reflexão por parte do educador, sobre as intencionalidades educativas e as estratégias a aplicar de forma a rentabilizar os recursos humanos e materiais, ou seja “ o planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar os espaços, materiais e os instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas” em grande grupo ou individualmente (Silva et al. 1997, p. 28).

A nível prático, a planificação era elaborada em função do plano anual facultado pela educadora cooperante. A nossa planificação surgia após a análise e reflexão dos conteúdos delineados nesse mesmo plano, e ainda nos interesses, necessidades capacidades e vontades das crianças, tendo em conta os recursos materiais, físicos e humanos disponíveis.

A avaliação é a atividade educativa que permite ao educador refletir, analisar e tomar consciência da ação desenvolvida com o grupo e com cada criança em particular, possibilitando uma reformulação das estratégias por este, delineadas no planeamento, ajustando deste modo, a sua intervenção pedagógica de acordo com as necessidades e dificuldades manifestadas pelas crianças, ao longo de todo o processo.

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

Neste ponto do trabalho encontram-se descritas algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas junto às crianças no âmbito da Educação Pré-Escolar, durante as quais se pretendeu que estas participassem ativamente na construção das suas próprias aprendizagens, assim como, desenvolvessem, aplicassem as suas ideias e planos, encontrassem soluções para os problemas que surgiam e partilhassem com o grupo, as suas ideias. Deste modo pretendia-se que as crianças construíssem saberes no âmbito das diversas áreas de conteúdo nomeadamente: área do conhecimento do mundo, área da expressão e comunicação (que incide nos domínios das expressões motora, dramática, e musical, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e por fim no domínio da matemática) e na área de formação pessoal e social, que é transversal a todas as outras áreas.

Desta forma serão descritas, analisadas e fundamentadas as seguintes experiências de aprendizagem: *O dia do pai está a chegar!* *A semente sem sono* e *Todos de olhos tapados!*.

Com esta análise baseada nas observações efetuadas ao longo deste processo, pretende-se refletir como a atividade decorreu, como as crianças construíram as suas aprendizagens, quais os comportamentos, atitudes e intervenções, as interações que realizaram umas com as outras, com o educador e com o meio que as rodeava, assim como, quais as intencionalidades educativas advindas das atividades implementadas.

Por fim, será realizada uma reflexão sobre as construções realizadas, os métodos utilizados, os aspetos positivos e menos positivos, de acordo com a observação efetuada no decorrer das experiências, os resultados obtidos, fundamentando esta mesma reflexão com os referentes bibliográficos que serviram de apoio ao longo de todo este processo.

### **Experiência de aprendizagem - *O dia do Pai está a chegar!***

Com o intuito de proporcionar experiências de aprendizagem às crianças, aproveitou-se o facto de o dia do pai estar próximo, para trabalhar as diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente a área referente à expressão e comunicação que segundo Silva et al., (1997) é a única área que engloba aprendizagens que proporcionam o desenvolvimento psicomotor e simbólico, promovendo assim, a compreensão e progressivo domínio de diversas formas de linguagem.

Com esta atividade pretendíamos desenvolver competências no domínio das expressões dramáticas e plástica, através da realização de desenhos, pinturas, recortes e colagens. Pretendeu-se ainda trabalhar o domínio da comunicação e a expressão oral, através da criação de um clima no qual a linguagem constituiu um modelo de interação e aprendizagem, para as crianças. Na opinião de Silva et al., (1997) “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam” (p. 68).

Este domínio foi ainda explorado através da leitura do livro *O Pê de Pai* de Isabel Minhós Martins (2010), que segundo o parecer de Hohmann e Weikart (2009) “talvez mais nenhuma outra atividade seja tão importante para a literacia da criança do que a leitura que um adulto lhe fizer” (p.546). Para além da leitura utilizada como estratégia para explanar saberes na área da linguagem, promoveu-se o contato das crianças com o código escrito, tirando partido daquilo que a elas já sabiam.

Todas as atividades descritas ao longo desta experiência de aprendizagem vão ao encontro da linha de pensamento de Hohmann e Weikart (2007) uma vez que, se fomentou a realização de experiências que implicassem a observação, a exploração do

meio envolvente e ainda a ação direta das crianças, contribuindo deste modo, para o desenvolvimento do espírito de iniciativa, da curiosidade e de auto confiança.

A atividade iniciou-se quando nos aproximamos das crianças, (que estavam sentadas em grande grupo a formar uma roda) com o livro *O Pê de Pai* junto a si. Naquele momento, as crianças conversavam sobre diversos assuntos, que eram do seu interesse, designadamente o que tinham feito no dia anterior, quais os desenhos animados que tinham visto, entre outros. Entretanto, uma delas reparou no livro e surgiu de imediato o seguinte diálogo:

Fernando<sup>2</sup>: *Vais contar-nos uma história?*

Educador: *Sim! Mas hoje tinha pensado em fazer algo diferente! O que acham da ideia?*

Todos: *Sim! Sim! Pode ser!* (responderam todos entusiasmados).

Educador: *Então para descobrirmos o que há de diferente nesta atividade, vamos começar por explorar o livro!*

Todos: *Sim! Mostra-nos!*

De forma a suscitar o envolvimento das crianças nesta atividade, exploramos a história, partilhando com elas apenas o título do livro e as imagens que o ilustravam, sugerindo deste modo a interpretação das mesmas por parte das crianças, bem como a decifração do texto escrito. Esta estratégia fomentou nas crianças a procura de informações, a sugestão de ideias, levando-as, deste modo a que estas compreendessem a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. Ao procurarem as possíveis justificações, as crianças demonstraram estar intrigadas com o conteúdo da história, falando por vezes em tom mais alto, com o intuito de se fazerem ouvir, pois deste modo, os colegas e os adultos tentariam responder às suas questões. O diálogo que se segue faz referência ao modo como esta exploração foi realizada.

Educador: *Na vossa opinião, que história o livro contará?* (mostrando a capa do livro).

Ana: *Sobre duas crianças que brincam uma com a outra!*

Beatriz: *Não é nada!*

Educador: *Porque achas que são duas crianças a brincarem?*

Ana: *Porque pelas imagens parece que elas estão a brincar uma com a outra!*

Educador: *Então Beatriz porque não concordas com a opinião da Ana?*

Beatriz: *Porque aqui (pedindo para folhear até a imagem que procurava, que era a correspondente ao avião) um senhor está a segurar no ar uma criança, então não podem ser duas crianças a brincar!*

Educador: *Então o que achas que é?*

Beatriz: *É o pai a brincar com o filho.*

Educador: *Vamos descobrir de que se trata a história!*

---

<sup>2</sup> Todos os nomes usados neste relatório são fictícios

De seguida, procedeu-se à leitura da história durante a qual o tivemos o cuidado de lê-la com entoação, tornando-a mais emocionante, mostrando ao mesmo tempo as imagens que a ilustravam, para que, as crianças criassem uma imagem visual da história, facilitando assim, a compreensão da mesma. No decorrer da leitura, as crianças estavam em silêncio e atentas ao que íamos contando e mostrando. Através desta atividade, a criança compreende e interpreta a informação transmitida.

Após a leitura, explorou-se a história em grande grupo. No decorrer da exploração, as crianças foram incentivadas a interpretar e a darem significado à mensagem que o livro transmitia. Entretanto uma das crianças sugeriu a realização de desenhos que representassem *o tipo de pai* que elas consideravam ter. Uma vez que todos concordaram com esta ideia, apoiámo-las e facultamos o material necessário à sua realização.

Visto a sala possuir condições adequadas à elaboração de trabalhos deste âmbito, isto é, possuía mesas e cadeiras suficientes para todas as crianças, o educador estagiário orientou as crianças a deslocarem-se até às mesas de trabalho.

Através da criação dos desenhos, as crianças tiveram a oportunidade de exprimirem aquilo que sentiam, possibilitando a comunicação por parte das mesmas de forma simples e económica (Hohmann & Weikart, 2009). A execução dos desenhos revela-se extremamente importante para as crianças desta faixa etária, visto que na opinião de Silva et al., (1997) “o desenho é também uma forma de escrita sendo que, estes dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (p.69).

Enquanto as crianças elaboravam os seus desenhos comentavam e descreviam umas com as outras o que estavam a desenhar, o porquê de utilizarem determinadas formas, cores, referindo a razão pela qual tinham escolhido aquele *tipo de pai*, dando significado às suas produções, estabelecendo assim, a ligação entre o estavam a representar mentalmente, ou seja o que pretendiam desenhar, com a realidade.

Ao longo da atividade surgiram alguns momentos de confusão, uma vez que as crianças queriam as cores que os colegas estavam a utilizar, tendo sido necessária a intervenção do educador, de forma a relembrar a importância de partilhar o que se enquadra no âmbito de uma conceção da educação na cidadania através da interiorização de valores e atitudes.

Conforme as crianças iam acabando os seus desenhos, verificou-se que estas escreviam o seu nome no canto inferior direito da folha. Segundo Silva et al., (1997) no

processo complexo que é a aprendizagem da escrita, um dos primeiros desejos que as crianças manifestam é aprender a escrever o seu nome, por esse motivo o educador desempenha um papel importante na familiarização das crianças com o código escrito, nomeadamente através da reprodução de algumas palavras.

Após terem efetuado o desenho sugeriu-se que as crianças descrevessem aos colegas o desenho elaborado. Neste clima de comunicação as crianças puderam expressar-se, ampliando o seu vocabulário e criando frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio na expressão e comunicação. (Hohmann & Weikart, 2009, p. 545).

Quando incentivadas a descrever os desenhos elaborados (*vide* figura 2) as crianças responderam:

Beatriz: *“O meu pai é o sofá, porque quando estou a ver televisão, o meu pai pega em mim e senta-me no seu colo e vemos televisão juntos!”*

Carlos: *“ O pai que escolhi é o pai avião, porque eu adoro quando ele pega em mim e levanta-me no ar, e eu finjo que sou um avião e faço fuchhhhh!”*

David: *“O que escolhi, foi o pai despertador, porque o meu pai todos os dias vai à minha cama e dá-me um beijinho para acordar.”*

Eva: *“ Pai carro, porque é o meu pai que traz-me para escola todos os dias.”*

Francisco: *“Eu gosto muito de brincar com o meu pai e adoro quando ele brinca comigo e pega em mim ao colo, então o pai que escolhi foi o pai carrossel!”*

Gonçalo: *“Pai cavalinho, porque quando ele está a ver televisão na sala, eu sento-me na perna dele e ele brinca comigo, como se fosse um cavalinho, mas ele não gosta que faça isso quando está a ver futebol (disse a sorrir)”*

Helena: *“Quando estamos na aldeia, brincamos muito à apanhada, por isso escolhi o pai meta”*

Joana: *“ O pai que escolhi, foi o pai ponte, porque eu peço para ele fazer uma ponte e eu passo por debaixo dele”.*



**Figura 2-** Desenho elaborado pela criança

Carlos: *“O pai que escolhi foi o pai escadote, porque às vezes, quando não chego ao armário o meu pai pega em mim ao colo até onde eu quero chegar!”*

Com o término dos desenhos e descrição dos mesmos, pensamos na elaboração de uma prenda para os pais que seria um porta retratos. Para tal, o educador estagiário

questionou-as sobre o material que estas queriam utilizar, sendo que alguns dos materiais sugeridos foram: canetas de filtro e de pau, folhas em branco, pincéis, tesoura, purpurinas, tintas, tecidos, guaches entre outros.

Foi interessante verificar que as crianças criavam as suas próprias cores (cores secundárias), a partir da exploração e manipulação das cores primárias dispostas sobre a mesa de trabalho. Na elaboração dessas mesmas cores, as crianças adicionavam a cor branca quando queriam que a cor que possuíam fosse mais clara, ou então adicionavam a cor preta quando queriam que esta fosse mais escura.

Relativamente à utilização dos tecidos para colar no porta retratos, as crianças demonstraram compreender que era necessário recortá-los para que estes pudessem ser utilizados corretamente. Para tal, na maioria das vezes utilizavam o próprio porta retratos como molde e recortavam sobre o mesmo, de forma a que o tecido tivesse o mesmo tamanho e forma.

Conforme iam terminando os porta retratos, as crianças iam apreciando e por vezes até criticando o trabalho elaborado, desenvolvendo o seu sentido estético e crítico. Entretanto, num ato espontâneo de uma criança surgiu a seguinte pergunta:

*E agora não vamos escrever nada?*

Esta mesma pergunta chamou a atenção das outras crianças, que imediatamente afirmaram que queriam escrever uma mensagem aos seus pais, por isso e de forma a garantir que todas as crianças escreveriam a sua mensagem, deslocamo-nos até ao quadro e perguntamos aleatoriamente o que é que cada uma queria escrever. À medida que as crianças diziam a mensagem que pretendiam, escrevíamos no quadro e as crianças reproduziam no papel. Segundo Brickman (1991) proporcionar às crianças oportunidades de escreverem sobre assuntos significativos é muito importante para o desenvolvimento de capacidades no domínio da linguagem. Esta opinião é partilhada por Mata (2008) quando refere que o educador deve proporcionar esta ligação das crianças com o código escrito, principalmente quando estas já manifestam vontade em querer desenvolver tarefas onde a escrita e a leitura já são sentidas como essenciais.

O código escrito revela ter outras funções nas crianças desta faixa etária, nomeadamente dar prazer, desenvolver a sensibilidade estética e ainda proporcionar a partilha de sentimentos e emoções (Silva et al., 1997, p. 72).

Concluída a tarefa era o momento de limpar, guardar e arrumar o material utilizado, sendo esta uma tarefa elaborada por todo o grupo. Por vezes, a orientação do

educador estagiário foi necessária, de forma a garantir que todas estas tarefas eram efetuadas corretamente.

Refletindo sobre a experiência educativa realizada, consideramos que no decorrer da mesma, as crianças estiveram atentas, entusiasmadas, participando ativamente na sugestão de ideias para abordar esta temática, muito provavelmente devido ao facto desta ser uma atividade que apelava à participação de todos e que englobava inúmeras tarefas que as crianças gostavam de efetuar, especialmente ouvir histórias, contar histórias, desenhar e conceber trabalhos manuais (que implicavam o manuseamento de diferentes materiais).

Ao longo da atividade o educador foi um ouvinte ativo e atento, onde a criança foi encarada como um Ser eminentemente social e interativo. Deste modo, tentou-se criar uma interação significativa com as crianças, indo ao encontro do que estas queriam expressar, assentando a sua intervenção nos três pilares que Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) consideram serem fundamentais na vida da criança, ou seja, a comunicação, a linguagem e por fim o conhecimento (p. 12).

No decorrer da ação educativa seguiu-se a linha de pensamento de Hohmann e Weikart (2007, p. 13), na medida em que se tentou criar um meio envolvente que fosse estimulador e que proporciona-se constantes oportunidades para que as crianças realizassem uma aprendizagem ativa.

Ao longo deste processo, foram sempre apoiadas as iniciativas das crianças, indo assim ao encontro do que é definido por Brickman (1991), quando refere que é importante que as crianças estejam inseridas em um ambiente apoiante, onde a iniciativa parta tanto dos adultos, como das crianças.

Uma das iniciativas expostas, foi quando uma das crianças perguntou se não poderia escrever uma mensagem ao seu pai. Esta pergunta não só, nos fez refletir sobre o interesse que as crianças atribuem à escrita, como também à capacidade que estas têm em perceber que através da escrita é possível transmitirmos alguma mensagem, sendo este um meio de comunicação.

Acreditamos que a organização das crianças em grande grupo, não foi benéfica, pois a atividade poderia ser melhor explorada se fosse realizada em pequeno grupo, tornando a interação mais pessoal, permitindo-nos conhecer melhor as opiniões de cada criança em particular. Sentimos dificuldade neste âmbito, uma vez que no momento em que as crianças descreviam os seus pais, muitas delas utilizaram a mesma descrição que os colegas.

### **Experiência de aprendizagem - *Vamos explorar a Natureza***

Uma vez que nesta semana iria ser celebrado o *Dia da Árvore* as atividades planeadas centraram-se nessa temática. Deste modo, e com o intuito de promover experiências de aprendizagem, perguntamos se as crianças queriam ouvir uma história intitulada *A semente sem sono* de Maria de Lourdes Soares (2010). Sentamo-nos, então, junto das crianças, em grande grupo.

A escolha desta forma de abordagem à temática teve como finalidade proporcionar prazer às crianças, favorecer o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de observação, da memória e dos conhecimentos (Leite, 2001).

Deu-se início à leitura integral da história, enquanto as crianças ficaram em silêncio e atentas a ouvir. Na opinião de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a leitura feita por um adulto permite às crianças apropriarem-se das funções da leitura, impulsionando o desenvolvimento da consciência fonológica, pois, através desta estratégia a criança compreende o sentido do texto, identifica o seu conteúdo e apropria-se da informação nele contida.

Quando a leitura da história terminou, as crianças pediram que fosse lida novamente, uma vez que tinham gostado, contudo sugeriu-se às crianças se queriam ser elas a recontarem a história, recorrendo às imagens que ilustravam o livro, tal como é sugerido por Silva et al., (1997) quando refere que o educador tem a capacidade de decifrar o texto escrito, porém as crianças podem igualmente *lê-lo* através da interpretação das imagens contidas nas histórias.

Tal proposta foi aceite pelas crianças, e todas queriam ser as primeiras a dar início ao reconto da história, gerando até um pouco de confusão. Por tal motivo, foi necessário explicar-lhes que teria de ser uma criança de cada vez a contar uma parte da história, para que esta pudesse ser contada corretamente e para que todos tivessem oportunidade de participar.

Iniciou-se então a *leitura* da história ficando cada criança responsável por contar aos colegas uma parte da mesma. As crianças, por vezes, pareciam impacientes com a espera da sua vez, todavia, a história contada revelou ser muito semelhante à original, o que mostrou que as crianças estiveram bastante atentas aquando a sua leitura que fizemos. Partilhamos a ideia de Silva et al., (1997) quando afirma que:

as histórias lidas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo, que para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p.72).

Com o intuito de explorar o conteúdo da história e para partilharmos os significados construídos, colocamos algumas perguntas ao grupo emergindo o seguinte diálogo:

Educador: *Gostaram da história?*

Todos: *Sim!*

Francisco: *Eu gostei de ouvir a parte que tu contas-te que ela crescia e saía da sua casinha!*

Educador: *Porque é que acham que ela saía da sua casinha?*

João: *Porque ela comia muito e já não cabia na casa dela e por isso tinha de sair.*

Educador: *E para onde é que ela ia?*

Joana: *Para a rua, tal como acontece às sementes que o meu pai planta lá em casa!*

Catarina: *O meu pai também planta muitas sementes e eu ajudo a regá-las, quando vamos à aldeia!*

Este diálogo levou à partilha das ideias sobre histórias, sobre as suas vidas, como por exemplo, o que os pais plantavam, como plantavam, como estas os ajudavam, o que gostavam mais de comer de todos os alimentos plantados.

A criação de um ambiente linguístico estimulante, coloca ao aprendiz de falante desafios que o leva a desenvolver capacidades tanto a nível cognitivo, linguístico, como emocional (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.13). Na mesma perspetiva Silva et al., (1997) afirma que “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases, mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (p.47).

Com a intencionalidade de investir ainda mais a área de Compreensão Oral, sugeriu-se a criação de rimas recorrendo às palavras do texto. Primeiro, o educador estagiário explicou às crianças o que era uma rima e de seguida proferiu o seguinte exemplo: “ *A flor nasceu, porque a semente cresceu*” para que as crianças compreendessem melhor a finalidade desta atividade. Sustentamos este nosso procedimento em Hohmann e Weikart (2009) quando referem que “ouvir e inventar histórias e rimas, alarga a compreensão do uso e eficácia da linguagem como meio de comunicação” (p.45).

De imediato as crianças começaram a criar as suas rimas divergindo um pouco daquilo que tinha sido proposto, criando rimas com os nomes dos legumes, o que revelou ser muito interessante e criativo, tendo havido deste modo, um momento de descontração e divertimento. Algumas das rimas que surgiram encontram-se descritas no diálogo que se segue.

André: *O João come o pão (rindo).*

Beatriz: *A Inês fala chinês!*

Inês: *Não falo não!*

David: *O Daniel come papel!*

Eva: *O dia da árvore está a chegar, vamos todos festejar!*

Educador: *Gostei muito da tua rima! E com ela deste-me uma ideia!*

Todos: *Qual? Diz-nos!* (perguntaram todos).

Educador: *E que tal se criássemos frases alusivas ao dia da árvore, de forma a sensibilizarmos as pessoas?*

Todos: *Sim! Sim! Boa ideia!*

Beatriz: *Depois podíamos ir até ao parque e colocá-las nas árvores!*

Todos: *Simmm!*

David: *Até podemos usar o resto da cartolina que sobrou para escrevermos as frases!*

Educador: *Excelente ideia!*

Nesse momento aproveitamos para refletir em grande grupo sobre a importância de proteger a Natureza, partindo da ideia de Silva et al (1997) quando refere que no jardim-de-infância é essencial sejam abordados temas que impliquem a educação ambiental, onde as crianças tenham a oportunidade de observar e recolher informações e até mesmo intervir na conservação e /ou recuperação do património natural.

Após a reflexão as crianças levantaram-se e foram buscar folhas de papel em branco, sobras de cartolina, cores, lápis, borrachas, tesouras, guaches e começaram imediatamente a sugerir várias ideias para as frases.

Alexandre: *Podemos utilizar aquela frase que já foi dita ainda há pouco! “O dia da árvore está a chegar vamos todos festejar!”*

Educador: *Boa! Vou escrever no quadro!*

Beatriz: *E eu escrevo na cartolina!*

Carlos: *Temos que proteger a natureza!*

Francisco: *As árvores são bonitas e grandes!*

Carolina: *As árvores dão-nos madeira, frutos, sombra e lenha!*

No decorrer da atividade apercebemo-nos que as crianças sentiam-se motivadas e envolvidas, estando entusiasmadas por serem responsáveis pela transcrição das frases enunciadas por si, para a sua folha ou cartolina, que seria posteriormente levada para o parque. Na opinião de Mata (2008) “este envolvimento só se consegue quando a escrita não é apresentada às crianças como algo que só quem sabe pode utilizar, mas sim como algo que lhes é acessível e que podem utilizar no seu dia-a-dia” (p. 57).

Foi, neste sentido que procuramos estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita das crianças.

A ilustração dos respetivos trabalhos foi realizado após as crianças escreverem as suas frases. Os desenhos estavam repletos de cores e representavam na sua maioria a

natureza, sendo que no momento da sua elaboração muitas das crianças se dirigiram até à janela, para poderem observar o exterior e desenharem.

Após o almoço, quando o momento de ir ao parque chegou, os desenhos e respetivas mensagens, foram guardados nas mochilas de cada criança, assim como algum material necessário para fixar os desenhos nas árvores.

Durante o percurso até ao parque, as crianças comentavam que estavam a gostar, por esta ser uma forma diferente de viverem o dia da Árvore, estando felizes por estarem em contato com a natureza.

Repentinamente uma das crianças começou a cantar baixinho e as restantes crianças ao ouvirem, acompanharam-na. Na opinião de Hohmann e Weikart (2009) é extremamente importante, cantar canções pois “as crianças em idade pré-escolar gostam de cantar melodias de todo o tipo” (p.699).

Quando chegaram ao parque, as crianças começaram a colocar as frases nas árvores como é possível constar através das figuras 3, 4, 5, que se seguem, demonstrando estarem muito felizes por poderem contribuir para alertar para a conservação da natureza.



**Figura 3-**Criança a colocar a frase



**Figura 4-** Frase elabora pela Joana



**Figura 5-** Frases elaboradas pelo João e Beatriz

Ao terminarem de colocar os seus trabalhos nas árvores, as crianças comentavam o quanto estavam orgulhosas do trabalho efetuado.

Sentadas na relva as crianças observavam as folhas, as flores, as plantas, as árvores, os paus, as pedras, pequenos animais (formigas, caracóis). Intrigadas com toda aquela diversidade, as crianças colocaram imensas questões relacionadas com o crescimento das plantas, o tempo que uma semente demora a crescer, o porquê das flores demorarem muito a crescer, entre muitas outras perguntas. Na opinião de Oliveira-Formosinho (2008) o desafio colocado aos educadores é o de ouvir o que as crianças têm “para nos dizer e o de as escutar, isto é, tornar as suas falas o centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação” (p. 91). Neste sentido, e com o intuito de proporcionar ocasiões de execução de atividades práticas, de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades manifestadas pelas crianças, sugerimos que quando chegássemos à escola fossemos à área da biblioteca procurar nos livros informações que respondessem a todas essas questões que inquietavam as crianças.

E assim foi, quando chegamos à escola, colocamos as mochilas na sala e dirigimo-nos até área da biblioteca, em grupos de 5 crianças. De imediato as crianças iniciaram a sua pesquisa, procurando livros que tivessem desenhos de plantas, sementes, animais, ou seja imagens que estivessem de certo modo ligadas à Natureza. A realização desta pesquisa bibliográfica permitiu às crianças estarem ativamente envolvidas na

atividade, através da consulta de livros, revistas, o que na ótica de Martins et al. (2007, p. 36) revela ser extremamente importante.

Visto a biblioteca ter alguma carência de livros, a partir de alguns livros encontrados pelas crianças, tentamos responder às questões colocadas, de forma simples mas com rigor científico. Sugerimos no entanto, que as crianças efetuassem pesquisa em casa, questionando os seus pais e outros familiares. Para além desta sugestão, referimos que no dia seguinte iriam realizar uma experiência que envolvesse a criação de uma sementeira de forma a colmatar todas as dúvidas das crianças. O educador estagiário comprometeu-se ainda a trazer alguns livros sobre a Natureza para que as crianças explorassem-nos no dia seguinte. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2008) este momento de partilha revela ser importante para o desenvolvimento da criança, na medida em que “observar, escutar, negociar com as crianças a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação” (p. 70).

Entretanto, algumas crianças quiseram fazer um desenho que ilustrasse o que tinham visto no passeio, para posteriormente mostrarem aos seus pais (como mostra a figura 6) enquanto outras preferiam deslocar-se até às diversas áreas, para brincarem mais um pouco.



**Figura 6-** Criança a elaborar um desenho

Tal como prometido, no dia seguinte a atividade experimental que consistia na criação de uma sementeira foi realizada. Pretendíamos que as crianças explorassem o processo de germinação das sementes, através da experiência direta destes aprendizes sobre os objetos, nomeadamente na manipulação da terra, da água do algodão, entre muitos outros materiais. Na perspetiva de Silva et al., (1997), esta sensibilização às ciências deve ser proporcionada no jardim de infância onde a curiosidade e o desejo de querer saber mais das crianças deve ser fomentado.

A ação educativa teve início quando o educador pediu que as crianças se sentassem em grande grupo, para que todas tivessem a oportunidade de observar o material por nós trazido. Na opinião de Silva et al., (1997) a diversidade de materiais facultados pelo educador às crianças revela ser extremamente importante no processo de aprendizagem das crianças.

Ao retirarmos o material de dentro dos sacos as crianças começaram de imediato a colocar algumas questões nomeadamente:

Eva: *Para que são esses copos?*

Francisco: *Na minha opinião, esses copos vão substituir os vasos não é? É como a minha mãe tem lá no quintal!*

Educador: *Pois é! Os copos serão os vasos!*

Helena: *A terra será para deitar dentro dos copos!*

Educador: *Muito bem!*

Carlos: *E o algodão para que serve?*

Educador: *Boa pergunta Carlos! Alguém sabe responder?*

Todos: *Não!*

Educador: *Então eu explico, o algodão será um dos elementos que utilizaremos na experiência, ou seja, em vez da terra utilizaremos o algodão para ver se as sementes crescem. Entenderam?*

Todos: *Sim!*

Educador: *Na vossa opinião falta mais alguma material?*

Helena: *Sim as sementes!*

Educador: *Muito bem! As sementes serão estes pequenos feijões!*

Beatriz: *Falta ainda a água tal como na semente da história que foi lida ontem!*

Educador: *Muito bem, é isso mesmo.*

Após explicarmos a função de todo o material, dividimos o grupo de crianças em quatro pequenos grupos. Dois deles ficaram responsáveis por colocar as sementes em um copo com terra enquanto os outros dois grupos ficaram responsáveis por colocar as sementes no copo com algodão.

No decorrer desta tarefa as crianças demonstraram estar entusiasmadas, comentando com os colegas as sensações que aquela experimentação sensorial lhes estava a proporcionar. As crianças foram falando sobre o tamanho que aquela semente iria ter quando crescesse bem como sobre o tempo que demoraria a crescer. Naquele momento, cada criança partilhava com os seus colegas de grupo os seus conhecimentos, as suas ideias, as suas opiniões, enfim os seus saberes sobre esta temática.

Após o término desta tarefa, propusemos que as crianças colocassem alguns dos copos (uns com terra e outros com o algodão) junto à janela (vide figura 7) para que pudessem diariamente usufruir da luz solar, enquanto os restantes copos foram

colocados dentro de um armário, para que as crianças tivessem a oportunidade de descobrir o que aconteceria às sementes quando estas fossem privadas da luz solar.



**Figura 7-** Sementeiras

Posteriormente acordou-se que algumas das sementes seriam regadas diariamente com água enquanto outras não, a fim de constatarmos se a água desempenhava alguma função no crescimento das sementes.

Para que pudéssemos determinar quais os conhecimentos das crianças em relação à importância da água, da luz e da terra na germinação das sementes, sugerimos-lhes a realização de uma tabela em uma carolina (*vide* figura 8), intitulada, *crescimento da semente* que continha duas colunas, uma com a palavra sim e outra com a palavra não de um lado, e do outro lado era possível ler-se as seguintes palavras, luz, terra, água algodão. O objetivo é que cada criança individualmente respondesse se na sua opinião aqueles elementos (água, terra e luz e algodão) eram ou não importantes para o crescimento das sementes.

| CRESCIMENTO DA SEMENTE | SIM | NÃO |
|------------------------|-----|-----|
| LUZ                    |     |     |
| TERRA                  |     |     |
| ÁGUA                   |     |     |
| ALGODÃO                |     |     |

**Figura 8-** Tabela elaborada pelo educador

Desta forma e com o intuito de todas as crianças poderem desempenhar uma vez mais um papel ativo no seu processo de aprendizagem, pedimos que cada uma delas dirigisse-se até junto à cartolina e registasse nela a sua opinião (ver figura 9). Pudemos concluir que 100% das crianças consideravam que a água e a terra eram importantes na germinação da semente, 42% registou que a luz era essencial em todo este processo e 28,5% acreditavam que o algodão era responsável pelo crescimento da semente.

| CRESCIMENTO DA SEMENTE | SIM | NÃO |
|------------------------|-----|-----|
| LUZ                    | 9   | 12  |
| TERRA                  | 21  | 0   |
| ÁGUA                   | 21  | 0   |
| ALGODÃO                | 15  | 15  |

23-MARÇO 2011

**Figura 9-** Tabela preenchida com opiniões das crianças

Concluída esta tarefa uma das crianças colocou-nos a seguinte pergunta que nos deixou bastante surpreendidos:

Luís: *E agora como vamos saber que aquelas sementes são as nossas?* (referindo-se ao seu grupo).

Educador: *Boa pergunta Luís? Então alguém tem uma solução?*

Beatriz: *Cada grupo podia pintar uma parte dos seus copos com as sementes todos da mesma cor, assim quando fossemos regar saberíamos quais os nossos copos e desta forma não havia enganos!*

Educador: *Excelente ideia!*

Luís: *Também poderíamos desenhar uma gota de água naqueles copos que deitarmos água!*

Educador: *Boa ideia Luís! Vamos a isso!*

Partindo da ideia da criança, cada grupo pintou com marcadores, uma parte dos copos de forma a poderem identificá-los e de seguida arrumaram e limparam todo o espaço com a nossa orientação.

Diariamente cada grupo de crianças ficou responsável por monitorizar a germinação das sementes, bem como, pela rega das mesmas. Foi interessante verificarmos que a cada dia que passava, as crianças se apercebiam da importância que a terra, a luz (sol) e a água desempenhavam no crescimento das sementes.

No fim da semana e tendo em conta que as algumas das sementes já estavam a germinar, combinamos com as crianças que iríamos elaborar uma nova tabela semelhante à efetuada no início da semana, possibilitando deste modo, compararmos as respostas dadas pelas crianças antes de efetuarem a experiência, com os resultados obtidos.

Assim, com a realização desta experiência, concluímos que algumas plantas, verduras e frutos, nascem de uma semente, que deve ser *alimentada* regularmente, com água, terra e luz, para que possam crescer muito, dando assim origem a plantas bonitas e alimentos delicioso.

Consideramos que com esta experiência as crianças desenvolveram competências em todas as áreas de conteúdo principalmente na área do Conhecimento do Mundo através abordagem de aspetos científicos, isto é através do contato com a metodologia própria das ciências. (Silva et al., 1997). Assim a partir do problema levantado pelas crianças referente ao processo de germinação das plantas, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver uma atividade experimental de forma a confirmar ou refutar as suas ideias sobre este fenómeno da Natureza, tendo o adulto a função de apoiar toda esta descoberta.

Esta foi uma experiência de aprendizagem que fomentou a troca de ideias entre todo o grupo, devido aos problemas que iam surgindo, privilegiando deste modo o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, na medida em que, estas confrontavam as suas ideias com as dos colegas e em conjunto tentaram solucionar o problema.

As atividades propostas incidiram principalmente na área do Conhecimento do Mundo, que na opinião de Silva et al., (1997) é a área de conteúdo que mobiliza e enriquece os diferentes domínios de expressão e comunicação, nomeadamente a expressão plástica, a linguagem e a matemática, implicando ainda “o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros de cuidados consigo próprios, de respeito pelo ambiente e pela cultura que também se relacionam com as áreas de formação pessoal e social” (p.86).

A leitura da história *A semente sem sono* (2010) de Maria Lourdes Soares permitiu o desenvolvimento do vocabulário e da imaginação das crianças. A possibilidade destas recontarem a história revelou ser muito interessante. Para Hohmann e Weikart (2009) “quando as crianças inventam uma história, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível” (p.545).

No âmbito da abordagem à escrita tentou-se criar um ambiente estimulante, rico em oportunidades de escrita que promovessem o seu contato e exploração, existindo nele uma determinada intencionalidade educativa por parte do educador relativamente ao incentivo à reflexão e utilização da escrita e suas características (Mata, 2008).

No decorrer de todas as atividades, as crianças demonstraram estar muito entusiasmadas e em querer participar de uma forma muito ativa e respeitadora. Porém, no momento em que as crianças tiveram de inventar as frases, sobre a Natureza, consideramos que o facto de esta atividade ter sido realizada em grande grupo condicionou algumas das respostas, por esse motivo, pensamos que deveria ter sido realizado em pequeno grupo, pois, de acordo com Hohmann e Weikart (2009) o tempo em pequeno grupo permite ao educador compreender o que as crianças estão a aprender e desenvolver.

Houve momentos de partilha, debate e discussão entre as crianças e entre as crianças e os adultos o que no ponto de vista de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) é fundamental nesta faixa etária na medida em que “o desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (p.38)

O educador tentou ao longo da ação educativa criar situações em que as crianças pudessem ampliar e aprofundar conhecimentos acerca do mundo incentivando-as a continuar a aprender. Neste sentido foram aproveitadas, todas as oportunidades potenciadoras, nas quais as crianças conseguissem desenvolver experiências de

aprendizagem no âmbito das ciências, por exemplo através da ida ao parque, a observação da natureza e a pesquisa bibliográfica. Esta interação e exploração da criança com o mundo que a rodeia ajuda-a a construir significados sobre o que observam, permitindo deste modo a reflexão e possível explicação de tais fenómenos, cabendo ao educador proporcionar diversas experiências que desencadeiem a reflexão e análise por parte das crianças (Mesquita-Pires, 2007)

### **Experiência de aprendizagem - *Todos com os olhos tapados***

Com a realização desta experiência de aprendizagem que descreve-se a seguir , pretendeu-se sensibilizar as crianças para a importância dos órgãos dos sentidos no nosso quotidiano.

Durante o período de acolhimento enquanto as crianças se sentavam no chão de modo a formar uma roda, distribuámos uma venda branca a cada uma delas e ao mesmo tempo explicamos que naquele dia teriam uma missão que consistia na entoação da canção de olhos vendados.

As crianças entusiasmaram-se com a proposta e colocaram de imediato a venda nos olhos (*vide* figuras 10 e 11) e perguntaram: *E agora o que fazemos?* Assegurando-se que todas as crianças tinham os olhos vendados o educador explicou às crianças que o objetivo era cada uma das crianças utilizarem apenas o sentido da audição para identificarem o colega que estava a cantar. Hohmann e Weikart (2009) salientam a importância deste tipo de atividade com as às crianças desta faixa etária, na medida em que consideram que “fazer com as crianças jogos para adivinhar sons durante os tempos em pequeno e grande grupo, é uma forma de capitalizar os interesses manifestados pelas crianças nos sons que as rodeiam” (p.663).



**Figura 10-** Crianças com os olhos vendados



**Figura 11-** Crianças de olhos vendados

A atividade iniciou-se quando tocamos nas costas de uma criança, escolhida aleatoriamente e esta começou a cantar, emergindo daí a pouco, o seguinte diálogo.

Educador: *Luís quem estava a cantar?*

Luís: *O André!*

Educador: *Porque dizes que é ele?*

Luís: *Porque conheço a voz dele, e sei que vem daqui perto* (o André estava sentado a duas crianças de distância).

Educador: *Está correto!* (entretanto toca nas costas da Catarina e esta continua a canção).

Educador: (Pede para parar) “ *Francisco quem estava a cantar era menino ou menina?*

Francisco: *Menina!*

Educador: *E sabes quem era?*

Francisco: *Sei! É a Catarina!*

Educador: *Como sabes?*

Francisco: *Porque conheço a voz dela!*

A entoação da canção foi efetuada duas vezes, de forma a garantir que todas as crianças tinham cantado, mas também tinham adivinhado quem estava a cantar.

Com o término da atividade, conversamos em grande grupo para que as crianças pudessem expressar oralmente o que haviam sentido no decorrer da experiência. Enquanto conversavam as crianças respeitavam a vez dos colegas, como é possível observar na figura 12 que se segue.



**Figura 12-** Crianças a participarem na reflexão

Durante a conversa surgiu o seguinte diálogo:

Educador: *Que sentido usaram para saber qual o colega que estava a cantar?*

Ana: *A audição!*

Educador: *Certíssimo! E tiveram dificuldades em reconhecer quem estava a cantar?*

Todos: *Não!*

Educador: *E porque não?*

Todos: *Porque nos conhecemos!*

Educador: *E se fosse um outra pessoa com quem vocês não falassem muito, conseguiriam identificar?*

Bruno: *Era mais difícil saber!*

Educador: *Pois era! E de que outra forma poderíamos descobrir quem era sem ser ouvindo a voz?*

Catarina: *Perguntando quem era!*

Carlos: *Tirando a venda, e assim víamos quem era!*

Educador: *E mais? Sem ser através da visão e audição, que outro sentido poderiam utilizar?*

Beatriz: *através do tato?*

Educador: *Como assim?*

Gonçalo: *Tocávamos na cara e reconhecíamos quem era! É assim que os cegos fazem!*

Educador: *Como sabes já viste alguém cego?*

Gonçalo: *Já! Na minha aldeia tem um senhor que é cego e usa uma bengala para andar!*

Educador: *Para andar?*

Gonçalo: *Sim! Ele vai batendo no chão e nas paredes e depois sabe por onde ir!*

Educador: *Então usa a bengala para se orientar!*

Gonçalo: *Sim!*

Nas respostas dadas pelas crianças apercebemo-nos dos conhecimentos que estas possuíam sobre as funções e importância dos órgãos dos sentidos. Este tipo de intervenção permite as crianças participarem em experiências de aprendizagem significativas, nas quais estas têm a oportunidade para refletir sobre essas mesmas experiências, desenvolvendo a sua capacidade de “*escuta interna*” (Rinaldi, 2006, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 127)

Trocando conhecimentos entre si sobre esta temática, pretendíamos que cada criança individualmente aprendesse a aprender, assim como tivesse consciência “de que os outros constituem um “*espaço de aprendizagem*” um espaço onde as linguagens se enriquecem, multiplicam, refinam, recriam e se geram” (Rinaldi, 2006, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p.127).

Tendo terminada esta primeira parte da ação educativa que se planeou para este dia, encaminhamos as crianças até ao local onde o registo das presenças diárias era efetuado, para que as crianças autonomamente as registassem. Tais atividades na opinião de Silva et al., (1997) revelam ser importantes na construção de conhecimentos na área da matemática.

De forma a dar continuidade à temática anteriormente abordada, sugeriu-se uma atividade no domínio da Matemática. Para que fosse possível concretizá-la, formou-se um pequeno grupo de crianças com as quais trabalhamos, enquanto as restantes se dirigiram para as áreas do seu interesse. No parecer de Castro (2008) no jardim-de-infância as crianças devem ser “estimuladas e encorajadas a compreender os aspectos numéricos” (p.13), através da experimentação.

De seguida, colocou-se uma série de objetos de diferentes cores e formas sobre a mesa e explicou-se o jogo. Este consistia na identificação, descrição e reconhecimento da ordem pela qual as objetos se encontravam, isto é, quando pedíssemos para as crianças fecharem os olhos, trocaríamos a ordem dos objetos e as crianças teriam que indicar qual a alteração efetuada. Posteriormente, as crianças abriam os olhos e tinham de adivinhar quais as objetos que tinham sido trocadas de lugar (*vide* figuras 13, 14, 15, 16). Para Silva et al., (1997) “exercícios que impliquem seriação, revelam ser extremamente importantes para as crianças na construção da noção do número” (p.76).

Portanto, cabe ao educador proporcionar experiências diversificadas, através de momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas e de reflexões, para que as crianças vão desenvolvendo o pensamento lógico matemático (Silva. et al., 1997, p.75).



**Figura 13-** Crianças de olhos fechados enquanto se procedia a troca



**Figura 14-** Crianças a identificar a troca



**Figura 15-** Momento em que se procede a troca



**Figura 16-** Crianças a identificar a peças trocadas

No decorrer desta tarefa, as crianças não demonstraram ter dificuldade respondendo com facilidade, quando questionadas acerca das diferenças existentes na disposição dos objetos. Por isso, e com a finalidade, de aumentar o grau complexidade, passou-se a alterar não só a ordem dos objetos, mas também se retiraram ou acrescentavam objetos, tendo assim as crianças duas tarefas distintas, referir as diferenças na ordem dos objetos e identificar o número de objetos.

Este jogo matemático favorece o desenvolvimento e apoia o gosto natural das crianças pela contagem e ainda pelo desenvolvimento do pensamento lógico

matemático. Partilhando esta mesma opinião Hohmann e Weikart (2009) afirmam que “as crianças aprendem sobre os números ao trabalharem com objectos passíveis de ser manipulados” (p.720).

Consideramos que a aplicação deste jogo, foi positivo, visto as crianças terem demonstrado estar cada vez mais interessadas e empenhadas em identificar se teria havido alguma alteração na sequência dos objetos. Este tipo de intervenção, apoia-se em Zabalza (1998) quando este cita que as crianças desenvolvem “a compreensão e conceitos numéricos ao realizarem experiências de contar objectos” (p.76).

Consideramos que esta experiência de aprendizagem foi uma mais valia para a aprendizagem das crianças, assim como, para o seu desenvolvimento pessoal, uma vez que através da mesma, estas ficaram sensibilizadas sobre a importância que os órgãos dos sentidos desempenham para a nossa qualidade de vida e puderam emitir as suas opiniões e conhecimentos sobre esta temática. A criação deste ambiente educativo concebe à criança um papel ativo e encara-a como uma pessoa “que interpretada e constrói saberes e cultura”, participando como um cidadão na vida escolar e na sociedade (Oliveira-Formosinho, 2004, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p.33).

Esta experiência educativa possibilitou ainda o desenvolvimento de capacidades no domínio da compreensão oral e da matemática, mais precisamente na contagem e seriação, na qual tentamos sempre proporcionar às crianças experiências diversificadas, onde estas pudessem participar, cooperar e realizar aprendizagens, baseadas nas suas próprias experiências diretas (Hohmann, & Weikart 2009).

Pensamos que a utilização deste tipo de jogos foi importante para estimular as crianças a participarem tão ativamente, indo ao encontro do que é proposto por Zabalza (1998) quando nos diz que este tipo de intervenção junto às crianças, é a condição essencial para que as crianças construam os “seus próprios modelos de conhecimento, de comportamento sócio afectivo e de selecção de valores” (p.75).

Acreditamos que houve aspetos que poderiam ser melhorados, por exemplo quando se formaram os conjuntos de objetos seria vantajoso se fosse atribuído às crianças a função que desempenhávamos, nesta atividade. Ou seja, ficaria uma criança responsável por retirar, acrescentar ou trocar a ordem dos objetos, enquanto os colegas tapavam os olhos, o que implicaria que esta criança que dirigisse, a atividade, estivesse atenta às alterações, pois quando os colegas abrissem os olhos e referissem o que tinha sido alterado a criança teria de confirmar ou não a resposta do colega, tendo aqui o educador papel de observador e apoiante.

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

### **2.2.1. Dimensões educativas**

No decorrer da prática de ensino supervisionada no âmbito do 1º CEB foram inúmeras as intervenções pedagógicas desenvolvidas com este grupo de 7 crianças. No suceder das mesmas promovemos o papel ativo das crianças, permitindo o seu envolvimento em todo o processo, levando-as a dar significado a essas mesmas aprendizagens, estimulando-as a refletirem sobre aquilo que elas sabiam (metacognição), utilizando instrumentos culturais (Oliveira-Formosinho, 2007).

Foi nossa intenção envolver as crianças nas atividades, tendo em conta as suas características individuais, desafiando-as a encontrar a solução para os problemas que surgiam, através do questionamento, da experimentação, cooperação, entre outros.

Esta valorização das crianças na construção dos seus conhecimentos é apoiada por Ausubel (1978) citado por Ferreira (1994, p. 23) quando refere que a “aprendizagem é “aprender a aprender”, uma vez que os conhecimentos constroem-se, não se memorizam, isto é, desenvolvem-se a partir da experiência previamente possuída”.

Com o intuito de colocar em prática uma ação educativa dinamizadora, com intencionalidade pedagógica, tentou-se diariamente analisar e refletir as experiências de aprendizagem desenvolvidas, através de uma abordagem cooperativa, entre os adultos e as crianças. (Dewey, 2002). Assim, a nossa ação educativa assentou na aprendizagem pela descoberta, focalizada na cooperação e no respeito pelos diferentes ritmos dos alunos na criação de oportunidades educativas.

Ao longo das mesmas teve-se em conta a organização de todo o ambiente educativo, nas suas diferentes dimensões, tal como passaremos a referenciar de seguida.

### **Organização do ambiente educativo**

O ambiente educativo desempenha um papel fundamental na aquisição de novos saberes, uma vez que o espaço e o material disponível na instituição educacional têm o poder de promover a aprendizagem, a autonomia e ainda a responsabilidade.

Daí que, para que a aprendizagem ocorra, é essencial que todo o ambiente educativo que envolve a criança seja estimulante e esteja em sintonia com as atividades planeadas pelo professor. Já o defende Emmer (1985) citado por Ferreira (1994), quando afirma que para obter o envolvimento e a cooperação das crianças nas tarefas é imprescindível que haja uma boa organização da sala de aula. Portanto cabe ao

professor atender às várias dimensões que conduzem o processo educativo, nomeadamente, o tempo, o espaço, as interações, bem como a observação, planificação e avaliação no decorrer da ação educativa.

Neste sentido passar-se-á a explicar todas estas dimensões de acordo com a observação e análise sobre as mesmas no desenvolvimento da ação educativa.

### **Espaço e materiais**

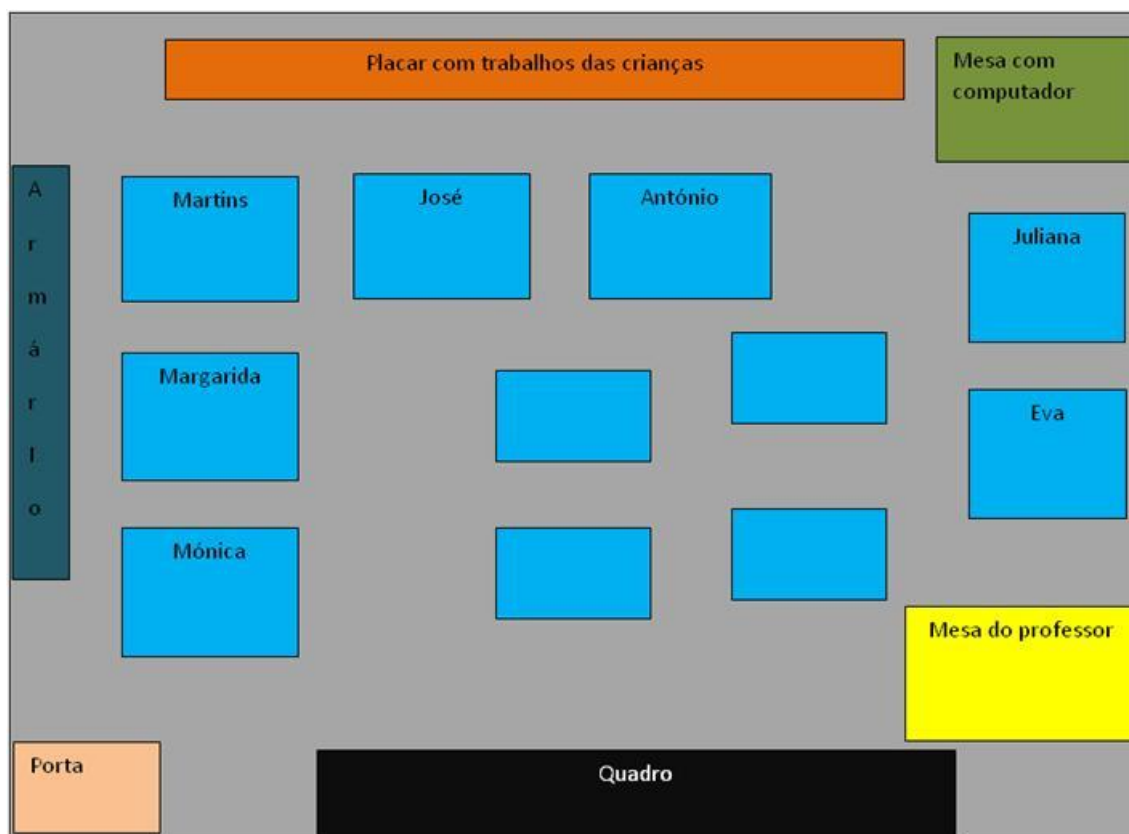
O local onde as experiências de aprendizagem decorreram foi uma sala de aula de ensino regular do 1º CEB. Esta era bastante ampla (com uma área de aproximadamente 50 m<sup>2</sup>), arejada, e bem iluminada naturalmente, visto estar rodeada de vidraças, que permitiam a entrada de luz natural. Na sua composição era possível verificar 15 carteiras, sendo que uma delas era a do professor e a outra funcionava como mesa de apoio, onde se encontrava o computador. Junto à mesa do computador existia um placar afixado à parede, onde estavam expostos os trabalhos que os alunos realizavam.

Ao fundo da sala existiam dois armários que possibilitavam o arquivo dos trabalhos nas respetivas capas de cada aluno que se encontravam identificadas com os seus nomes.

No outro extremo da sala existia um quadro, este bastante grande, o que permitia expor os conteúdos, facilitando a passagem dos mesmos para os cadernos diários das crianças.

Devido às condições climatéricas vividas na região de Bragança durante o inverno, a escola possuía um aquecedor central que funcionava o dia inteiro nesta época sazonal, impossibilitando os alunos de sentirem frio.

Na imagem que se segue (figura 17) encontra-se a planta da sala de aula de forma a facilitar a compreensão da sua organização.



**Figura 17-** Planta da sala do 1º ciclo

Relativamente ao material didático as crianças tinham acesso apenas ao material que os pais lhes compravam, como por exemplo, marcadores ou lápis de cores, folhas brancas, tesouras, entre outros, uma vez, que infelizmente a escola não tinha recursos suficientes para poder fornecê-los.

Com o intuito de colmatar esta dificuldade durante a ação educativa, planeamos inúmeras atividades, nas quais as crianças puderam manipular diferentes objetos e materiais, nomeadamente, gobelé, vidro relógio, mapa-mundo, globo terrestre, esqueleto humano, pósteres do corpo humano, lupa, bússola, computador, lamparina, entre muitos outros, o que revelou ser muito benéfico para o desenvolvimento da criatividade de cada uma delas, indo assim ao encontro do que é defendido por Piaget (sd) citado por Oliveira-Formosinho (1996) quando afirma que é importante dar materiais variados às crianças, uma vez que estes permitem a ação independente e estimulante com o mundo físico.

O facto de a sala ser de grandes dimensões e o grupo de crianças ser pequeno em número, consideramos que este aspeto foi um fator facilitador na medida em que se

aproveitou e rentabilizou o espaço, para a realização de experiências de aprendizagem que fossem significativas.

É de salientar que, inicialmente, consideramos que a sala não traduzia as ações educativas que ali eram realizadas, pois existiam placares destinados à exposição dos trabalhos das crianças que não eram utilizados, estando estes constantemente vazios. Neste sentido e com o intuito de tornar a sala um espaço acolhedor e no qual as crianças pudessem desfrutar e apreciar os trabalhos por elas elaborados, foi nosso objetivo expor frequentemente os trabalhos que as crianças elaboravam, nos respetivos placares.

Em suma, a sala de aula era um local confortável, acolhedor e espaçoso, onde as crianças tiveram oportunidade de desenvolver experiências de aprendizagem significativas, através das interações com os materiais, com o espaço e com o grupo.

### **Tempo**

No que diz respeito à gestão do tempo tentamos ter em consideração o respeito pela rotina diária das crianças, de forma a rentabilizá-lo, permitindo a realização de experiências educacionais que fossem ricas em interações positivas (Oliveira-Formosinho, 2007).

No parecer de Januário (1996) “a qualidade e quantidade das experiências formativas oferecidas aos alunos são influenciáveis pela forma como o tempo é gerido pelo professor” (p. 107). Esta mesma gestão foi possível através da criação dos planos de atividades, que orientaram a prática supervisionada. No entanto por vezes não foi possível cumprir o plano (daí a necessidade deste ser flexível) visto as crianças manifestarem maior dificuldade em compreender determinados conteúdos, ou então, porque no decorrer das aulas estas sugeriam ideias diferentes para explorar um determinado conteúdo, o que levava a que o tempo estipulado para uma atividade não fosse cumprido.

Mas não só a nós competiu gerir o tempo disponível, também as crianças tiveram de geri-lo ao longo da realização das tarefas propostas, de forma a garantir que as estas eram realizadas atempadamente, de acordo com o tempo estipulado para cada tarefa sob nossa orientação.

A rotina diária deste grupo de crianças iniciava-se às 09:00 h na sala de aula onde eram lecionadas as seguintes áreas disciplinares: matemática, língua portuguesa e/ou estudo do meio, até às 12:00h. De seguida as crianças dirigiam-se até ao refeitório que se localizava noutra instituição de ensino do mesmo agrupamento de escolas, por meio de um autocarro disponibilizado pela Câmara. Após o almoço regressavam à instituição

onde era dada continuidade aos temas abordados durante o turno da manhã até às 16:00 horas.

É importante ressaltar que havia alguns dias da semana em que as crianças frequentavam Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente inglês, educação física, música e formação cívica.

### **Interações**

A ação educativa baseou-se no respeito interpessoal entre a criança-criança e entre adulto-criança. Na perspetiva de Ferreira (1994) este clima é fruto “de interajuda e da possibilidade mental de entender a reciprocidade dos diferentes pontos de vista” (p.15).

Neste sentido e com vista a promover uma aprendizagem significativa tentou-se criar um ambiente educativo onde o respeito mútuo foi uma constante, bem como a afetividade, cooperação, partilha e diálogo. Consideramos que é a partir de todos estes valores que a interação positiva no grupo surgiu, tendo o adulto respeitado as limitações e capacidades de cada aluno, no desenvolvimento e aplicação das suas ideias e planos. Tentamos ainda acompanhar o processo evolutivo da criança, através da realização de reflexões, jogos, questões, exercícios, entre outros.

Nas primeiras intervenções pedagógicas junto às crianças, sentimos alguma dificuldade no domínio da turma, pois apesar de saberem as regras que estavam inerentes à sala de aula, não as cumpriam, sendo necessário relembrá-las constantemente, bem como chamar à atenção com alguma regularidade, de forma a reestabelecer a ordem e dar continuidade aos trabalhos iniciados. No entanto, com o decorrer da prática pedagógica, as crianças revelaram uma melhoria no seu comportamento, passando a ser cumpridores das regras.

A nossa relação com as crianças revelou ser fulcral no processo de aprendizagem, visto as mesmas manifestarem estar à vontade para colocar dúvidas sempre que surgiam, bem como pedirmos para repetirmos algum conteúdo sempre que consideravam necessário. Esta mesma relação permitiu-nos conhecer melhor as crianças tornando assim a nossa intervenção mais pessoal e adequada a cada criança em particular e ao grupo, em geral. Tentamos atender sempre aos princípios da autonomia, independência, cooperação e partilha entre todos.

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

Partindo da premissa de que uma das tarefas do professor é “estimular o desenvolvimento cognitivo e socio afetivo do aluno” (Estrela, 1992, p.39) é importante que este profissional conheça bem o grupo de crianças com o qual desenvolve a sua

ação educativa. Este mesmo conhecimento só é possível através da observação diária e constante que o professor realiza na sua interação com as crianças, de forma a perceber o que as crianças sabem, quais as suas necessidades, potencialidades, dificuldades.

Mas não só da observação é feita a intervenção do professor, visto que na sua prática diária é essencial que este organize a aprendizagem, através da planificação das suas intervenções. Esta planificação torna-se importante, pois possibilita a previsão da ação a ser realizada. Na perspetiva de De Ketele (1994) planificar é:

uma acção, é estabelecer um plano pormenorizado em termos de tempo, de tudo o que deve ser previsto para permitir a sua realização; é definir progressivamente uma visão cada vez mais clara da acção, integrando de uma maneira coordenada todos os elementos a considerar e fixar as etapas específicas para a sua concretização (p.43).

Por seu turno, na opinião de Januário (1996), a planificação é um processo intuitivo, baseado na experiência do professor que se caracteriza pela seleção e ordenação da matéria, de acordo com o tempo disponível, na qual o professor reflete acerca dos métodos a utilizar, tendo em conta as atitudes e interesses dos alunos. Mais ainda, a planificação permite ao professor expor o método de avaliação à luz dos objetivos a alcançar.

Relacionada com a planificação surge a avaliação, que na opinião de Luckesi (citado por Thomacheski & Manganaro, 2008) é um instrumento de trabalho do professor que “subsidiar a aprendizagem, visando garantir a qualidade do resultado, por isso tem que ser parte integrante de um projeto de ensino” (p.85). Para o mesmo autor, a avaliação “serve de base para a tomada de decisões no sentido de construir nos educandos, conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitam o seu desenvolvimento” (Thomacheski & Manganaro, 2008, p.85).

Neste sentido e tendo em conta as várias etapas supramencionadas consideramos que a primeira semana de observação na nossa prática foi importante precisamente para conhecermos o grupo de crianças com as quais trabalharíamos, no sentido de sabermos quais as suas dificuldades, estratégias utilizadas para colmatar essas mesmas dificuldades, quais os recursos disponíveis que poderiam ser utilizados por nós.

Tendo este conhecimento de base, a intervenção por nós desenvolvida junto ao grupo continuou a basear-se na observação a qual nos permitiu elaborar planificações que tivessem em conta as particularidades de cada criança, possibilitando uma melhor gestão do tempo e espaço, bem como a realização de experiências de aprendizagem mais significativas.

Durante o processo avaliativo, o professor muitas vezes deteta erros cometidos pelos alunos, esses mesmos erros devem ser aproveitados para revelar o nível do aluno, pois, “não basta identificar o “erro”, é preciso identificar a causa, só assim é possível o professor adequar os seus conteúdos às necessidades de aprendizagem do aluno e a este tomar consciência de seus “erros” e poder corrigi-los” (Thomacheski & Manganaro, 2008, p.87). Neste sentido tentamos tirar partido desses mesmos erros detetados por nós ao longo da ação educativa e com eles melhorar e adequar a nossa intervenção através da elaboração de planificações que tivessem em conta as suas dificuldades, tornando assim a nossa intervenção cada vez mais adequada ao grupo de crianças.

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

As experiências de aprendizagem que aqui se apresentam são apenas algumas das intervenções pedagógicas desenvolvidas junto ao grupo de crianças no âmbito do 1º CEB.

Neste sentido serão descritas, analisadas e fundamentadas as seguintes experiências de aprendizagem: “Vamos brincar com as palavras!”, “Vamos conhecer o ciclo da água”, “É bom ler!”, “ É tempo de jogar à mímica!”, “Adivinha o nome do sólido!”, “A matemática é fixe!”.

É de salientar que na exposição destas mesmas experiências de aprendizagem não contemplamos todos os conteúdos presentes nas planificações visto considerarmos que o trabalho tornar-se-ia exaustivo. Optamos assim, por abordar neste relatório, apenas algumas das atividades propostas nas planificações.

No decorrer da ação educativa, primou-se pelo respeito pelas diferenças individuais de cada criança, assim como pelo ritmo de aprendizagem de cada uma delas. Valorizaram as experiências escolares e não escolares vividas pelos alunos, tendo sempre como guia orientador os interesses e necessidades individuais e do grupo, promovendo as interações e trocas de saberes, enaltecendo a participação, a responsabilidade e as produções dos alunos (Ministério da Educação, 2004, p.23).

Através dos aspetos observados ao longo da ação educativa, ambicionou-se refletir sobre o modo como as atividades decorreram, quais as áreas disciplinares nas quais as crianças adquiriram e ou aprofundaram conhecimentos, como as crianças construíram essas mesmas aprendizagens, quais os comportamentos e atitudes por estas manifestadas, quais os métodos utilizados e por fim, que a função do professor neste processo de ensino-aprendizagem. Como tal salientaram-se os aspetos positivos e

menos positivos decorrentes da intervenção pedagógica, assim como as estratégias por nós a serem aplicadas a fim de colmatar estas mesmas falhas detetadas.

**Experiência de aprendizagem - *Vamos brincar com as palavras***

No dia 11 de novembro de 2011 com o intuito de ir ao encontro dos conteúdos abordados no dia anterior (o grau dos adjetivos e o passado nacional) foi proposto que os alunos descrevessem (utilizando pelo menos 5 adjetivos) alguns monumentos de Bragança (Pelourinho, Domus Municipalis, e Castelo de Bragança) elaborados pelas crianças no dia anterior (figuras 18, 19 e 20).



**Figura 18-** Domus Municipalis (esboço)



**Figura 19-** Castelo (esboço)



**Figura 20-** Pelourinho (esboço)

No parecer do Ministério da Educação (2004) é importante que o professor promova a realização de atividades de manipulação e exploração de diferentes materiais pois através destas explorações sensoriais, as crianças libertam-se das tensões, obtém prazer através do amassar, esticar e alisar os materiais, para além de desenvolverem a motricidade fina. De acordo com a mesma fonte:

Fazer construções permite a exploração da tridimensionalidade, ajuda a desenvolver a destreza manual e constitui um desafio à capacidade de transformação e criação de novos objectos. O carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados (Ministério da Educação, 2004, p.89).

A utilização de adjetivos na descrição dos monumentos teve por base a linha orientadora do Ministério da Educação (2004) quando refere que “é importante que no quarto ano as crianças consigam identificar os adjetivos, seleccionando-os e aplicando-os em diferentes contextos, sendo capazes de aplicar os diferentes graus do adjetivo, estabelecendo comparações e diversificando a superlativação” (p.158).

A intencionalidade educativa presente nesta atividade que consistia na nomeação de adjetivos era efetuar a revisão da matéria que tinha sido ensinada, o que na opinião de Ferreira (1994) se reveste de extrema importância para que possa haver a retenção dos conteúdos adquiridos.

Na planificação desta atividade tivemos como objetivo valorizar e reutilizar o trabalho que as crianças tinham efetuado, facilitando deste modo a descrição dos objetos e, conseqüentemente, a consolidação dos conteúdos transmitidos na área da língua portuguesa, o grau dos adjetivos.

A utilização dos monumentos como meio através do qual a revisão da matéria abordada foi executada, vai de encontro a Tough (1977) citado por Hohmann (2009, p.529), quando diz que “todas as aprendizagens das crianças são baseadas nas suas próprias experiências diretas”, isto é, através da visita realizada pelas crianças ao Castelo de Bragança (com os pais e/ou familiares), estas tiveram oportunidade de criar a imagem mental do mesmo e, conseqüentemente, conseguiram descrevê-lo pormenorizadamente, o que foi fundamental para a enumeração dos adjetivos. No ponto de vista de Condeço, et al., (1999) “quando a informação é vinculada em termos visuais o seu armazenamento é mais efetivo, o que permitirá uma maior facilidade em relembrar os conteúdos” (p.13) como constatamos com a realização desta atividade.

Ao longo da planificação tivemos em consideração a interdisciplinaridade uma vez que através desta atividade tentamos abordar conteúdos referentes à área da língua

portuguesa, nos domínios da comunicação oral, comunicação escrita e funcionamento da língua (grau adjetivos), e conhecimentos na área do estudo do meio, através do passado nacional. Segundo o Ministério da Educação (2004) pretendeu-se que os alunos reconheçam vestígios de outras épocas, nomeadamente monumentos, de forma a desenvolverem atitudes de respeito pelo património histórico. Por fim, a área da formação cívica foi ainda trabalhada através da interação vivida no grupo na tentativa de promovermos a partilha de ideias e o respeito mútuo.

De forma a dar início à atividade trouxemos os monumentos para a mesa do professor, enquanto as crianças se sentavam em redor da mesma, possibilitando uma melhor visão dos mesmos. Esta estratégia permitiu-nos orientar mais facilmente as crianças e apercebermo-nos se estas estavam a ter alguma dificuldade em realizar o que era proposto. Tal como refere Ferreira (1994, p.46) “a proximidade e frequência do “olhar” do professor revelam-se de extrema importância”, visto que, focalizando com regularidade o olhar nos estudantes, o professor comunica com os alunos e apercebe-se das suas dificuldades.

As crianças demonstraram estar entusiasmadas e motivadas, uma vez que, quiseram cooperar na organização da sala e começaram logo a tentar descrever o Castelo de Bragança, o que revelou ser muito positivo para a aprendizagem. Na opinião de Carreiro da Costa & Onofre (1994) o ensino eficaz é aquele que consegue manter os alunos empenhados na realização de atividades e que permitam a concretização dos objetivos de aprendizagem que se perseguem.

Quando as mesas já estavam colocadas corretamente e o material pronto, selecionamos uma criança aleatoriamente e pedimos para esta dirigir-se ao quadro a fim de ficar responsável por escrever todas aquelas palavras, ditas no decorrer da atividade e que na sua opinião fossem importantes. Entretanto surgiu o seguinte diálogo:

Professor: *Qual o nome dado a este trabalho elaborado por vós?*

Todos: *Monumento!*

Professor: *Muito bem! Existe algum monumento semelhante a este em Bragança?*

Todos: *Sim. O Castelo de Bragança!*

Professor: *Alguém já o visitou?*

Todos: *Já!*

Ana: *É enorme, cheio de pedras! Tem um parque de estacionamento muito grande e muitas escadas.*

Catarina: *É frio!*

Carlos: *Velho!*

João: *É antigo!*

Beatriz: *Eu gostava de viver lá, porque é muito alto, e assim, todos os dias quando acordasse podia ver a cidade de Bragança e à noite podia ver as estrelas de perto. O que mudava era a cor! É muito escura!*

Professor: *Porque achas que é muito escura?*

Catarina: *Porque é feito de pedras!*

Professor: *E o que farias para mudar?*

Catarina: *Pintava as pedras de branco!*

Subitamente uma criança pergunta:

João: *Professor porque é que tem todas aquelas palavras escritas no quadro?*

Professor estagiário: *Lê-as e diz-me o que pensas sobre elas!*

Ao incentivar a criança a refletir sobre a função daquelas palavras, fomos ao encontro do que é preconizado por Ferreira (1994, p. 56-57) quando afirma que o “encorajamento das ideias dos alunos durante a discussão” é fundamental para a consolidação de conteúdos. O diálogo continuou:

João: *Castelo de Bragança, escuro, alto, frio, grande, antigo, velho, estrelas, cidade, pedras, escadas, estacionamento! Algumas são as palavras que utilizamos para descrever o Castelo de Bragança!*

Professor: *Muito bem!*

Beatriz: *É aquilo que nos ensinou ontem!*

Professor: *Exato! Alguém sabe dizer o que é que aprendemos ontem?*

Catarina: *Os adjetivos! Não foi?*

Professor: *Sim! Quando é que os utilizamos?*

Beatriz: *Quando queremos descrever as coisas, os objetos!*

Professor: *Boa! E neste caso em particular quais são as palavras que estão a descrever o Castelo?*

Beatriz: *Escuro, alto, frio, grande, antigo e velho, não é professor?*

Professor: *É sim Beatriz! Muito bem!*

De seguida explicamos uma vez mais, a função dos adjetivos e pedimos às crianças que, das palavras presentes no quadro, seleccionassem as que descrevessem o monumento e, posteriormente, as transcrevessem para os seus cadernos diários, aplicando o grau dos adjetivos de acordo com a indicação dada pelo professor estagiário (por exemplo: *Criem uma frase cujo adjetivo “escuro” esteja no grau superlativo relativo de inferioridade*).

Após isso corrigimos, no quadro, as frases elaboradas pelas crianças. Este procedimento repetiu-se, até os três monumentos terem sido explorados pelas mesmas.

No decorrer da correção verificamos a existência de alguns erros, por esse motivo planeamos para o dia seguinte abordar novamente esta temática.

Em suma, ao longo desta atividade tentamos expor os conteúdos de uma forma progressiva, isto é, iniciamos com uma tarefa simples, recorrendo à descrição do monumento, seguida da identificação dos adjetivos e respetiva função, até à tarefa mais

elaborada, que foi a criação de frases, de acordo com os vários graus dos adjetivos que existem. Esta forma de abordagem é partilhada por Ferreira (1994, p.57) quando refere que “o professor deve começar por ensinar a atividade em contextos simples, nos quais salienta as características mais relevantes do novo conceito e, por fim, as aplicações mais complexas da generalização do conhecimento”.

A realização desta atividade, no nosso ponto de vista, correu de forma positiva considerando que os alunos aplicaram os seus conhecimentos sobre o grau dos adjetivos, apesar de demonstrarem algumas lacunas. A área da língua portuguesa foi ainda enriquecida através da criação de situações em que o diálogo, a cooperação e o confronto de ideias foram privilegiados, fomentando nas crianças a curiosidade em aprender (Ministério da Educação, 2004, p.135).

Nesta atividade privilegiou-se a educação para a cidadania, através do desenvolvimento da consciência cívica nos alunos, ou seja no momento em que as crianças proferiram os adjetivos que caracterizavam os monumentos, constatou-se que cada criança teve o cuidado de levantar o dedo e esperar pela sua vez para responder. No parecer do Ministério da Educação (2004) é necessário “a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica” (p.17), nomeadamente, no intercâmbio de conhecimentos das crianças e nas descrições das experiências por elas vividas.

A colocação das mesas paralelamente à mesa do professor estagiário parece-nos ter sido uma boa estratégia, pois os alunos revelaram estar mais atentos e participativos em relação às tarefas.

Por outro lado, consideramos que em vez de sermos nós a fazer a correção do grau dos adjetivos no quadro, deveríamos ter dado oportunidade às crianças de a efetuarem com a ajuda dos colegas, pois desta forma implicaria que estas estivessem ainda mais atentas à matéria a ser lecionada.

### **Experiência de aprendizagem - *Vamos conhecer o ciclo da água***

No dia 11 de janeiro de 2012 foi proposto aos alunos a realização de uma experiência que demonstrasse como o ciclo da água se processa, visto no dia anterior esta temática ter sido abordada teoricamente.

A elaboração desta experiência deu-se devido ao facto das crianças já terem referido que gostariam de executá-la, mas também visto que este método implica que o aluno aprenda a pensar, desenvolvendo competências. Para Santos (2002) a formação

não deve apenas preocupar-se com a transmissão e aquisição de conhecimentos, sendo o trabalho experimental, um bom meio de intervenção.

De acordo com as orientações curriculares fornecidas pelo Ministério da Educação (2004), é importante que no quarto ano as crianças observem “os efeitos da temperatura sobre a água (ebulição, evaporação, solidificação, fusão e condensação)” (p. 125) através da realização de experiências que envolvam mudanças de estado.

Por sua vez as atividades experimentais permitem que haja a integração das dimensões teórica e prática, onde as crianças cooperam com o restante grupo na concretização de um projeto em comum, permitindo deste modo a mobilização de conhecimentos e saberes científicos e tecnológicos por forma a compreender a realidade (Ministério da Educação 2004).

A atividade começou quando o professor estagiário colocou todo o material necessário para a realização da experiência sobre a mesa (Figura 21) e distribuiu por todos os alunos o protocolo da experiência para que todos pudessem lê-lo.



**Figura 21-** Crianças a observarem experiência

Visto as crianças terem manifestado muitas dúvidas relativamente ao material e à sua designação, tivemos a iniciativa de ler de novo o protocolo explicando, passo a passo, a experiência e mostrando o material necessário da seguinte forma:

Professor: *Encher o gobelé com água da torneira! A esta espécie de copo chamamos gobelé, perceberam?*

Todos: *Sim!*

Professor: *Colocar o gobelé na lamparina. O que será que acham que é a lamparina?*

Beatriz: *Não sei!*

João: *É isto não é?* (apontando para a lamparina).

Professor: *É sim, a este objeto denominamos de lamparina, cuja função é dar calor.*

Beatriz: *Para quê?*

Ana: *Para aquecer a água.*

Professor: *Boa!*

A leitura do protocolo procedeu-se até ao fim. Até que, por fim, perguntamos às crianças o que se seguia e ao mesmo tempo todos responderam: *Vamos fazer a experiência!*

Estando os alunos à volta da mesa onde a experiência iria decorrer, pedimos a um aluno, escolhido aleatoriamente que lesse a primeira etapa do protocolo para que as crianças compreendessem o que seria realizado a nível prático.

João: *Encher o gobelé com água da torneira e colocar o gobelé por cima da lamparina.*

Professor: *O que acham que vai acontecer à água que está no gobelé?*

Todos: *A água vai aquecer!*

Professor: *Muito bem! E será que vai aquecer muito ou pouco?*

Todos: *Muito!*

Professor: *Porquê?*

Beatriz: *Porque é lume, logo aquece muito!*

Professor: *Tens razão! E o que acham que vai acontecer à água quando já estiver muito quente?*

Catarina: *Vai desaparecer!* (disse entusiasmada).

João: *Vai deixar de ter água no gobelé!*

Carlos: *Não vai acontecer nada!*

Professor: *Vamos ver o que acontece! Quem quer iniciar a experiência?*

Todos: *Eu!*

Professor: *Calma! Todos irão ter oportunidade de participar! Decidam quem irá começar?*

Carlos: *Pode ser a Ana.*

Professor: *Concordam?*

Todos: *Sim!*

As questões colocadas às crianças sobre o que se sucederia nas várias etapas da experiência teve como objetivo fomentar a curiosidade e a interesse das mesmas, isto é, “despertar curiosidades, fomentar atitudes, desenvolver interesse fascino” e que na opinião de Wellington (1996) citado por Santos (2002, p.43) têm de ser tidos em conta, aquando a planificação da experiência.

Acreditamos que as crianças conseguiram responder acertadamente à maioria das perguntas colocadas, visto no dia anterior estes conteúdos terem sido abordados teoricamente, mas também porque através da experiência conseguiam prever o que iria suceder.

Surgiram ainda algumas dúvidas, que incidiram maioritariamente na nomeação dos termos científicos que classificavam a etapa do ciclo da água. Por esse motivo o

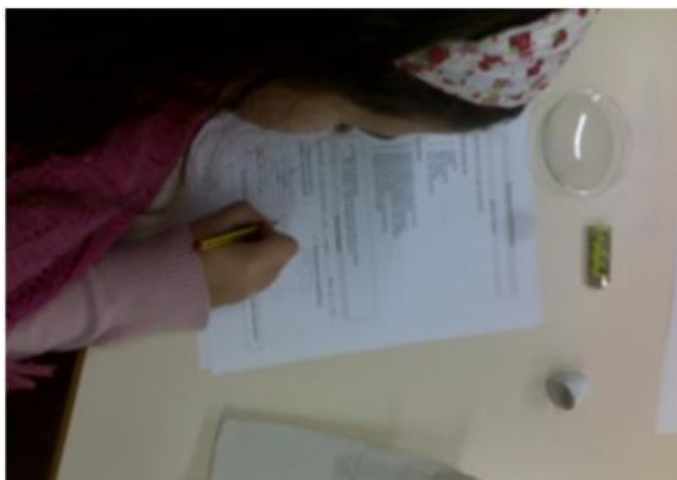
professor pediu que as crianças escrevessem esses mesmos termos nos respectivos cadernos diários e que descrevessem o fenómeno que caracterizava cada uma delas.

Ao longo da experiência as crianças tiveram também alguma dificuldade na manipulação dos materiais, muito devido ao facto destas estarem distraídas. Por vezes pareciam deixar de ouvir as explicações dadas pelo professor estagiário, dando apenas atenção aos materiais. Por esse motivo, foi necessário chamá-las à atenção com alguma regularidade.

Após a realização de cada etapa da experiência as crianças efetuaram os seus registos sobre a experiência na folha do protocolo (*vide* figura 22 e 23). Na opinião de Migoéns (1999) citado por Santos (2002) nas atividades práticas, as crianças usam e desenvolvem o seu conhecimento através da experimentação, do registo e interpretação dos dados. O Ministério da Educação (2004) destaca a importância das crianças experimentarem diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, como por exemplo, na utilização do código escrito para relatar experiências vividas.



**Figura 22-** Criança a registar no protocolo



**Figura 23-** Criança a desenhar etapa da experiência

Em suma, com esta atividade pretendemos consolidar os conhecimentos das crianças, no que concerne ao ciclo da água, recorrendo a um método experimental que estimulasse o desenvolvimento cognitivo. Isto vai de encontro ao que é referido por Lopes (1995), citado por Santos (2002) quando diz que, este tipo de estratégia faz:

desenvolver no aluno o gosto pela ciência (...) havendo assim o ganho de capacidades psicomotoras com vista à eficácia de execução e rigor técnico nas actividades, promovendo o conhecimento sobre o material existente no laboratório e associa-lo às suas funções, proporciona a vivência de factos e fenómenos naturais e, por fim, promovendo a socialização do aluno (participação, comunicação, cooperação, respeito, entre outras) com vista à sua integração social. (p.43)

No fim da experiência foi feita a revisão das fases do ciclo da água, tendo surgido o seguinte diálogo:

Professor: *Então meninos têm alguma dúvida sobre a experiência realizada?*

Ana: *Não!*

Professor: *Já agora, quem é que ainda se recorda do nome da experiência efetuada?*

Beatriz: *O ciclo água!*

Professor: *Muito bem! Que podem dizer sobre o ciclo da água? Um de cada vez, já sabem as regras, certo?*

Todos: *Sim!*

Professor: *Quais são?*

João: *Levantar o dedo antes de falar!*

Professor: *Muito bem! Então quem quer falar?*

Carlos: (Primeiro a levantar o dedo) *Aquecemos a água e aos poucos formaram-se bolinhas que evaporavam!*

Professor: *Ótimo! Esse fenómeno representa o quê na natureza?*

Catarina: *O Sol!*

Professor: *Boa! Que mais podem dizer-me acerca do que se seguiu?*

Ana: *Depois colocamos isto (apontando para o vidro relógio) por cima do gobelé!*

Professor: *Isto? Qual o nome deste objeto? (mostrando o vidro relógio)*

Ana: *É o vidro....relógio, não é professor?*

Professor: *Certo! E o que é que existe na natureza que desempenha a função do vidro relógio?*

Ana: *O céu, quando a água evapora e forma-se as nuvens?*

Professor: *Muito bem! Então, à primeira etapa damos o nome de?*

Ana: *Evaporação!*

Professor: *Muito bem! E quando se formam as nuvens, que denominação damos a esse processo?*

Ana: *Condensação! Que é a passagem do estado gasoso ao líquido, certo?*

Professor: *Excelente! Que acontece depois?*

Beatriz: *Chove!*

Professor: *Boa! Então quais são as principais etapas do ciclo da água?*

Ana: *Evaporização, condensação, precipitação!*

Professor: *Muito bem! E se a temperatura for muito baixa o que acontece à água?*

Catarina: *Congela!*

Professor: *E esse fenómeno é designado por...*

Beatriz: *Solidificação!*

Professor: *Correto!*

Esta estratégia permitiu aos alunos assimilarem a teoria dada no dia anterior com a prática realizada, facilitando a compreensão sobre o que acontece à água existente na natureza. Esta perspetiva de Santos (2002), quando afirma que a “realização de experiências permite ao aluno relacionar a teoria com a prática” (p. 38).

Para além dos conhecimentos adquiridos na área do estudo do meio, as crianças ao longo da atividade foram estimuladas a desenvolver competências em outras áreas do saber, nomeadamente, na língua portuguesa que acompanhou todas esta experiência, quer através da comunicação (confronto de opiniões e de ideias) quer através da leitura do protocolo e posterior registo. A formação para a cidadania teve ainda destaque nesta experiência de aprendizagem na medida em que as crianças trabalharam em grupo, respeitando (na maior parte das vezes) os colegas e o professor. Quando tal situação não sucedia, o professor estagiário teve de impor a ordem na sala de aula, através do diálogo com as crianças.

Na nossa opinião, esta atividade decorreu conforme o planeado, contudo os alunos demonstraram alguma dificuldade em associar a informação transmitida no dia anterior, sendo necessário, por vezes, rever os conteúdos com as crianças, exemplificando através da experiência com o objetivo destas associarem o nome do fenómeno ao que surgia.

Consideramos ainda, que os registos das crianças poderiam ser afixados na parede da sala com os respetivos desenhos representativos das experiências.

### **Experiência de aprendizagem - *É bom ler!***

No dia 19 de janeiro de 2012 foi proposta a leitura do texto “O coelho esperto” de autor desconhecido. De acordo com o Ministério da Educação (2004, p. 137), as crianças devem “descobrir aspetos fundamentais da estrutura e funcionamento da língua, a partir de situações de uso”, nomeadamente, através do recurso a textos. Na opinião de Pearson et al. (1991), citado por Lopes (2000) através da leitura,

os leitores utilizam os seus conhecimentos para interpretar e reconstruir o significado do texto, agem por assim dizer, como m filtro, visto, a leitura intervirm em numerosas atividades cognitivas. A maneira como o aluno trata a informação e

as estratégias aplicadas a este fim, são determinantes para a sua compreensão” (p.50).

A atividade teve início, quando o professor estagiário distribuiu o texto a cada uma das crianças e pediu que estas o lessem silenciosamente.

Após a leitura silenciosa incentivamos as crianças a lerem o texto em voz alta, mas de um modo diferente do habitual, ou seja, cada criança ficou responsável por ler um parágrafo do texto. Tal estratégia para Belo (2005) é relevante na medida em que ao lerem em voz alta, as crianças, compreendem mais facilmente o conteúdo do texto, sendo que quando leem, estão a comunicar oralmente a sua leitura particular e única acerca do mesmo. Concomitantemente, este tipo de leitura permite o desenvolvimento da linguagem oral, da compreensão da escrita (Belo, 2005), competências importantes a construir no domínio da língua portuguesa.

No decorrer da mesma, algumas crianças demonstraram ter alguma dificuldade na leitura de algumas palavras nomeadamente: refastelada, mascarado, chapinhar, encarrapitado, esperneava, sendo necessário o professor estagiário intervir a fim de auxiliá-las, pedindo que a criança em questão dividisse as palavras em sílabas e que as lê-se pausadamente.

Após a leitura feita em voz alta, a pedido das crianças lemos o texto em voz alta para elas, interpretando cada uma das personagens, o que as deixou bastante entusiasmadas. Mas ao mesmo tempo, por estranho que nos tenha parecido, naquele momento houve um completo silêncio; apenas a voz do professor a ler o texto foi o que se ouviu. Apercebemo-nos que através desta estratégia foi possível motivar os alunos para a leitura, cativando a atenção deles (Belo, 2005).

Após a leitura colocamos algumas questões aos alunos, por forma a garantir a compreensão do texto. Tal forma de abordagem vai ao encontro da perspectiva de Aebli (1982, p. 57) quando afirma que é importante “falar intensamente do assunto sobre o qual se lê, em outras palavras, deverá ser feito um esforço conjunto para realizar de maneira viva e clara o significado do texto”.

Entretanto surgiu o seguinte diálogo:

Professor: *Gostaram da história?*

Todos: *Sim!*

Professor: *Falava sobre o quê?*

Todos: *Sobre uma raposa que levou um pontapé de um coelho* (disseram os alunos, rindo).

Professor: *Muito bem! Quem sabe explicar a razão pela qual a raposa levou um pontapé do coelho?*

Beatriz: *Porque ela queria comer o coelho!*

Professor: *O que acham do comportamento da raposa?*

João: *Mau! Porque a água é para todos!*

Catarina: *Ela teve o que merecia!*

Professor: *Se fossem a raposa, o que fariam?*

Ana: *Partilhava a água!*

Através da ideia principal da história, as crianças aperceberam-se que partilhar é fundamental para o bem-estar de todos nós e essencial para o nosso dia-a-dia. Aliás, tal como refere Leite (2001), na escola é essencial educar para a cidadania, pois, através da mesma, estamos a formar as crianças “para a vida em sociedade, proporcionando conhecimentos e meios para agir, estimulando ainda o desenvolvimento de uma consciência crítica para uma cidadania ativa desde o interior da escola até à escola planetária ” (Leite, 2001, p.28). O diálogo continuou:

Professor: *Ótimo! É isso mesmo, devemos partilhar! Quem sabe dizer-me o que aconteceu à raposa por não ter partilhado?*

Catarina: *Levou um pontapé!* (rindo-se).

João: *Podemos fazer uma peça de teatro desta história professor?*

Professor: *Claro que podemos! Vamos atribuir as personagens!*

Distribuíram-se as personagens pelas três crianças, nomeadamente, a raposa, o coelho e o narrador, tendo como finalidade que estas fossem responsáveis por narrar determinadas partes do texto pré definidas. (vide figuras 24,25 e 26).



**Figura 24-** Criança a narrar a história



**Figura 25-** Crianças a “beber” na poça de água



**Figura 26-** Crianças a interpretar a história

Antes de iniciar a peça de teatro, as crianças ajudaram o professor estagiário a arrumar a sala com o objetivo de criar espaço suficiente para que as “personagens da história” pudessem dramatizá-la à vontade.

Estando o ambiente preparado, as crianças dirigiram-se para o local destinado e iniciaram a peça de teatro, no decorrer da mesma, foi possível observar que as crianças se estavam a divertir sendo que quiseram repetir, mas desta vez, trocando os papéis.

Acreditamos que a atividade foi bem conseguida, visto as crianças demonstrarem interesse e entusiasmo em participar. A percebemo-nos que no momento em que as crianças interpretavam as suas personagens, por vezes, improvisam o que revelou ser bastante positivo. O nosso papel foi apoiar essa improvisação por exemplo através das caracterização das personagens presentes numa história, tal como defende o Ministério da Educação (2004)

Consideramos que a realização da peça de teatro proposta pelas crianças foi uma mais-valia, uma vez que, permitiu uma melhor interpretação do texto tendo também servido de incentivo à leitura. Sublinhamos que enriquecimento da Língua, pode e deve ser promovido através da utilização da leitura como fonte de prazer e divertimento. Aliás, nos dias seguintes, as crianças solicitavam frequentemente a leitura de novos textos e a representação dos mesmos.

### **Experiência de aprendizagem - *É tempo de jogar à mímica***

No dia 26 de janeiro de 2012 após a leitura do texto “Planeta Azul” de Luísa Ducla Soares (2008), as crianças por iniciativa própria, pediram se podiam fazer um jogo de mímica. Apesar de não constar na planificação, decidimos concordar, uma vez

que, até àquele momento as crianças estavam dedicadas às tarefas que lhes tinham sido propostas.

Este jogo, tal como qualquer outro, é promotor do desenvolvimento das crianças, não só a nível académico, mas também, a nível pessoal. Para Negring (1994) através do jogo, “a criança elabora e desenvolve as suas estruturas mentais, facilitando ainda, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade” pp.18-19, sendo este um recurso pedagógico valiosíssimo. Esta atividade é por excelência para as crianças, através da qual estes pequenos aprendizes obtêm conhecimento sobre si mesmos e formam conceitos sobre o mundo e tudo o que os rodeia (Negring, 1994).

Com o intuito de saber qual a temática que seria utilizada no jogo da mímica o professor estagiário fez a seguinte questão aos alunos:

Professor: *Então meninos qual é o tema para o jogo de mímica?*

Ana: *Animais!*

Beatriz: *Pessoas famosas, por exemplo cantoras, modelos!*

Carlos: *Profissões!*

Professor estagiário: *Isso, já são muitos! Só pode ser um, como fazemos?*

João: *Já sei professor, podemos tirar à sorte?*

Professor: *Boa ideia! Mas será que não há um outro método mais justo?*

Catarina: *Podemos votar? Assim, o que tiver o maior número de votos ganha!*

Professor: *Boa ideia! Que acham?*

Todos: *Pode ser!*

Sendo a escola o local onde as crianças passam grande parte do seu tempo é de extrema importância que aprendam a viver em grupo, a respeitar os outros e a arranjar soluções para os problemas que surgem.

O método escolhido pelas crianças revelou ser um fator positivo, pois, inicialmente, deparamo-nos com situações como esta, em que as crianças só aceitavam o seu ponto de vista e a sua opinião, recusando as dos colegas e levando muitas vezes ao conflito entre eles.

Com o passar do tempo aperceberam-se que não era o modo mais correto de agir, passando a aceitar e a sugerir métodos que fossem justos para todos, tal como este da votação. Apesar de não ter havido à priori a intencionalidade se utilizou o sistema de votos, a verdade é que através de situações como esta que se,

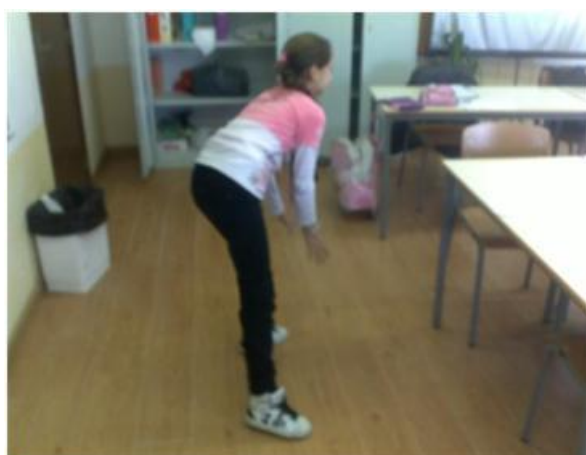
promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberta ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram. (Lei de Bases do Sistema Educativo,1986)

Neste sentido cabe ao professor implementar esta ato de democracia no decurso da sua aula, para que as crianças aprendam que este ato pode e deve ser utilizado.

A votação iniciou-se através da escrita, no quadro, de todas as hipóteses sugeridas pelas crianças, de seguida cada uma delas, à vez, deslocou-se até ao quadro para votar na sua preferida, sendo o tema vencedor, as profissões.

Estando o tema definido era tempo de organizar a sala, isto é, as crianças sentaram-se paralelamente formando uma única fila, facilitando assim, a observação do colega que estaria a fazer a mímica (*vide* figuras 27, 28 e 29).

O primeiro jogador foi a Catarina que quis imitar uma ginasta (Figura 27).



**Figura 27-** Criança a imitar uma ginasta



**Figura 28-** Criança a imitar uma cantora



**Figura 29-** Criança a imitar um atleta

No decorrer do jogo todas as crianças riam e diziam o que achavam que era a profissão que a colega estaria a imitar. Naquele momento era possível constatar o quanto as crianças estavam felizes e a divertirem-se utilizando a sua criatividade. Para

Wassermann (1994, p.30) “o jogo é a nossa maior fonte de criatividade”, até porque “quando se brinca, o riso é espontâneo, genuíno” (Wassermann, 1994, p. 31).

Nesta atividade limitamo-nos a observá-las, não sendo necessário intervir, pois sozinhas “comandavam” o jogo e estavam a ser responsáveis, respeitando a vez dos colegas. Ou seja, não fizemos mais do que aquilo que Wassermann (1994, p. 39) refere quando afirma que durante “o jogo, o professor observa, mas não participa nem dirige, a não ser que a sua intervenção se torne necessária”.

Na nossa opinião, esta atividade decorreu como o previsto, apesar de não ter sido planificada. Foi valorizada, deste modo, a espontaneidade, as necessidades, as vontades e a criatividade das crianças.

### **Experiência de aprendizagem - *Adivinha o nome do sólido***

No dia 2 de fevereiro de 2012 foi proposto aos alunos a realização de um jogo intitulado de “Adivinha o nome do sólido”. Este jogo surgiu devido à necessidade que sentimos em explorar ainda mais as características dos sólidos, uma vez que as crianças revelaram algumas dificuldades anteriormente. Por este motivo, a planificação elaborada para esta atividade, teve em consideração as necessidades, dificuldades, potencialidades e capacidades dos alunos. Ora, tal como refere Simão (2002,) “a primeira tarefa do professor é prever e preparar as atividades” (p.85). Tal planificação, na opinião de Ferreira (1994) é importante, pois, a escolha da tarefa, composição, número de elementos e “duração da mesma, são alguns dos aspetos que o professor deverá refletir e avaliar em função da integração dos alunos com dificuldade” (p.79). Desde cedo que a nossa prática foi orientada segundo esta linha de pensamento. Optamos, inclusivamente, por formar grupos de dois elementos; cada grupo era constituído por um aluno que tinha revelado mais dificuldade nesta área, e por outro aluno, que tinha demonstrado ter menor dificuldade. A nossa ideia era que os alunos como menos dificuldades ajudassem os colegas enquanto o professor se encontrava a apoiar outros alunos. Obviamente que aquando do planeamento da ação preservamos estas situações de colaboração e apoio no trabalho a pares ou de grupo.

Estando os grupos formados e as crianças sentadas ao lado dos seus pares, distribuímos os desenhos dos sólidos geométricos, quatro por grupo, bem como alguns dos sólidos geométricos. Com isto tentamos ir ao encontro do que o Ministério de Educação (2004) “na aprendizagem da matemática as crianças são dependentes de

materiais, nos quais as crianças possam encontrar a resposta às suas necessidades de exploração, através da experimentação e manipulação” (p.167).

Após a leitura das instruções do jogo, as crianças iniciaram-no e enquanto as observávamos surgiu o seguinte diálogo no grupo formado pela Catarina e pelo João:

João: *Então Catarina é muito difícil descobrir o nome do sólido?*

Catarina: *Não sei. Tenta adivinhar!*

João: *É um poliedro?*

Catarina: *Não!*

Enquanto este diálogo decorria estivemos atentos a observá-los e a ouvi-los. Ao apercebemo-nos que a imagem que a aluna tinha era um poliedro (prisma triangular) e esta tinha respondido que não o era, trouxemos o sólido que estava representado na folha da criança para junto deste grupo e intervimos, não corrigindo a aluna em questão, mas fazendo com que esta refletisse um pouco sobre as características daquele sólido.

Neste sentido surgiu o seguinte diálogo:

Professor: *Gostaria que descrevessem este sólido!*

João: *É um prisma triangular, porque as suas bases são um triângulo!*

Professor: *Muito bem! Que mais podes dizer-me acerca deste sólido, Catarina?*

Catarina: *Tem arestas, que são estas linhas (apontando), mas não é um poliedro!*

Professor: *Porque afirmas que não é um poliedro?*

Catarina: *Porque a superfície é plana!*

João: *Está errado o que a Catarina disse! Um poliedro tem de ter as superfícies planas, tal como este sólido da figura!*

Catarina: *Ahhhh! Pois é! Já não me lembrava! Pensava que era ao contrário!*

Professor: *E então Catarina a que conclusão chegaste?*

Catarina: *Que este sólido é um poliedro porque a sua superfície é plana, não rola! Como nos disse ontem (disse entusiasmada).*

Professor: *Muito bem! É isso mesmo!*

Este tipo de intervenção teve por base o que é definido por Simão (2002), quando refere que a partir do momento em que a atividade decorre compete ao “professor, intervir, não para distribuir saber e perguntas, mas para orientar ou reorientar (...), fornecer uma informação, provocar uma reflexão, ou analisar um erro” (p. 85).

No decorrer da atividade percorremos a sala e procuramos estar junto às crianças, acompanhando-as e orientando-as. Na opinião de Ferreira (1994) este tipo de atuação é benéfico pois, o facto de os professores andarem pela sala, permite observar os alunos, assim como, perceber se os mesmos estão atentos ou apresentam dificuldades.

Compreendemos ainda, que trabalhar em grupo acarreta inúmeras vantagens, sendo que uma delas podemos constatar através do seguinte diálogo que decorreu na sequência do mesmo trabalho:

Ana: *Não sei! Não consigo descobrir!*

Carlos: *Vá lá! Tenta uma vez mais! Já acertaste em muitas coisas! Lembra comigo!*

Ana: *É um poliedro, com forma quadrangular, tem 12 arestas, 8 vértices e 6 faces!*

Carlos: *Está certo! Olha, tive uma ideia! Lembraste dos objetos que o professor trouxe no outro dia? Vê se na sala há algum objeto com as características que acabaste de mencionar!*

Algum tempo depois...

Ana: *Já sei, a caixa! O cubo!* (disse alegre).

Carlos: *Descobriste! Agora é a minha vez de jogar!*

Através deste diálogo compreendemos que as crianças com menos dificuldade, tentaram apoiar e incentivar os colegas, para que estes fossem capazes de concluir o jogo com sucesso. Neste sentido, o jogo tornou-se num método eficaz de ensino (Ferreira, 1994) e sendo realizado em grupo ainda mais, visto, as crianças numa linguagem facilitadora explicarem os conteúdos umas às outras.

A realização do trabalho em grupo para Wassermann (1994) é importante, na medida em que, “a nossa humanidade cresce se as crianças forem capazes de ter uma atitude de cooperação e de responsabilidade dentro do grupo” (p.31), onde estamos inseridos

No nosso ponto de vista, esta atividade decorreu cumpriu os nossos objetivos, apesar de sentirmos que as crianças continuaram com algumas dificuldades em descrever os sólidos, por esse motivo, no dia seguinte, tivemos de continuar a explorar esta temática.

Em suma consideramos que as crianças estavam motivadas em participar e em quererem ser as primeiras a acabar o jogo. Na verdade esta atividade exigiu muito de nós, na medida em que tentamos acompanhar todos os grupos, de forma a assegurar que as informações dadas aos parceiros eram as corretas.

### **Experiência de aprendizagem - A Matemática é fixe!**

No dia 1 de fevereiro de 2012, as crianças realizaram o jogo do dominó ligeiramente alterado, isto é, no lugar dos pontos da peça, encontravam-se operações matemáticas, que tinham como objetivo incentivar as crianças a realizarem-nas consolidando, desta forma, os conteúdos lecionados na semana anterior, acerca da

divisão e da multiplicação. As intervenções traçadas tiveram como função desenvolver a capacidade de raciocínio e de resolução de problemas, funções estas, que o Ministério da Educação (2004) refere que devem ser adquiridas no quarto ano do ensino básico.

A escolha desta estratégia deu-se devido às crianças manifestarem constantemente vontade em querer realizar jogos, ao invés de, por exemplo, efetuarem os exercícios presentes nos seus manuais. Esta ideia é partilhada também por Wassermann (1994) quando refere que o “jogo é para crianças mais que um meio para conseguirem algumas vitórias, é um meio de obter informação, respostas e é único no seu poder de dissociação entre meios e fins para permitir a exploração da forma como eles se relacionam entre si” (p.29), até porque o mesmo autor jogar desperta a criatividade.

A corroborar esta ideia, o Ministério da Educação (2004,) acrescenta que os jogos, nomeadamente, o dominó promovem a “capacidade de aceitar e seguir uma regra e ainda: o desenvolvimento da memória, a agilidade de raciocínio; o gosto pelo desafio e, por fim, a construção de estratégias pessoais” (p. 168)

Entretanto o professor estagiário pediu que as crianças juntassem quatro mesas para que todos pudessem jogar. Cumprida esta tarefa as crianças começaram a dialogar de imediato:

Ana: *Vamos jogar ao dominó professor?*

Professor: *Que acham?*

Catarina: *Sim! Já vi as peças!*

João: *Boa! Eu costumo jogar com o meu irmão!*

Beatriz: *Eu vejo às vezes o meu pai a jogar com o meu tio!*

Professor: *Este é o dominó especial! O que é que observam de diferente em relação ao dominó que conhecem?*

Ana: *Tem contas!*

Professor: *E agora? Que vamos fazer?*

Catarina: *Vamos resolver!*

Professor: *Vamos! Só que este jogo é especial como já vos tinha dito e implica realizar operações matemáticas! Mas para saber mais sobre o jogo vamos ler primeiro as instruções!*

(Antes de realizar uma atividade, um exercício, ou neste caso em particular, um jogo, é importante ler as instruções/ indicações do mesmo. Já o refere Belo (2005) quando diz que este tipo de leitura permite ao leitor compreender o que está a ler para que efetue a tarefa corretamente).

Professor: *Podes ler Catarina alto para todos ouvirem!*

Catarina: *Olá! Eu sou o jogo do dominó! Para poderes jogar apenas terás de realizar as operações matemáticas inscritas em cada peça e posteriormente jogar de acordo com o valor obtido. Ganha quem ficar sem peças primeiro. Começa a jogar quem tiver a peça*

|   |   |
|---|---|
| 1 | 1 |
|---|---|

Professor estagiário: *Perceberam todos?*

Todos: *Sim!*

Entretanto cada criança retirou 7 peças e começaram a jogar (*vide* figura 30, 31, 32):

Beatriz: *Sou eu que começo professor!*

Professor: *Ok. Então começa pela Beatriz e depois joga quem está no lado direito da Beatriz.*

João: *Agora vou procurar nas minhas peças se alguma das contas dá 1! Não é professor?* (disse o aluno ao aperceber-se que estava ao lado direito da Beatriz)

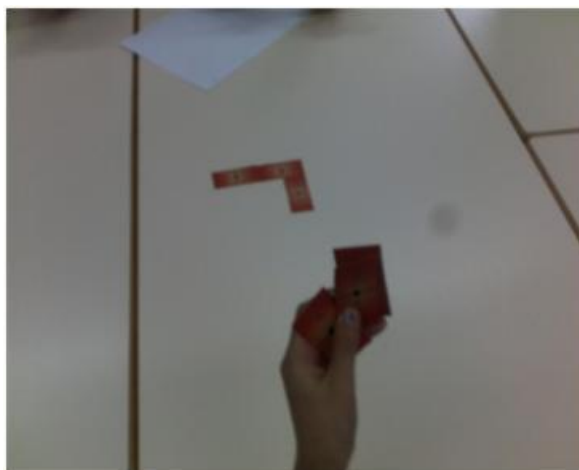
Professor: *É sim!*

João: *Tenho uma! Tenho uma!  $6: 6=1$  Não é?*

Professor: *É João! Joga!*

Ana: *Joga tu agora! Vá despacha-te!*

Professor: *Calma meninos! Têm de esperar pela vossa vez e respeitar o tempo de cada um! Enquanto o João realiza as operações matemáticas, vocês podem resolver as vossas, para quando chegar à vossa vez saberem qual a peça jogar!*



**Figura 30-** Criança a pensar na peça que irá jogar



**Figura 31-** Crianças a debater questões sobre o jogo



**Figura 32-** Fim do jogo e verificação

Esta situação em que as crianças ficaram impacientes pois a sua vez de jogar dependia do seu colega, surgiu inúmeras vezes, sendo necessário intervirmos para que as crianças respeitassem a vez dos colegas e fossem mais pacientes. Segundo Wassermann (1994, p. 31), o jogo é um meio através do qual as crianças “jogam e confrontam-se com uma variedade de problemas interpessoais e sociais”, daí que tenhamos intervindo mais como mediadores e facilitadores da discussão. Foi nossa intenção deixar que eles próprios gerissem os seus problemas no jogo. Negring (1994) também defende que o jogo ajuda no desenvolvimento da criança, acompanha-a, sendo ao mesmo tempo uma atividade consequente do seu próprio crescimento. Por sua vez Leite (2001) afirma que o jogo tem uma grande importância “para o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral das crianças, acrescentando ainda, que o jogo é um instrumento do adulto para formar a criança” (p.29).

Na nossa opinião esta atividade decorreu como o esperado, uma vez que, pensamos que as crianças aderiram ao jogo, não só pelo ser caráter lúdico, mas também, por ser um momento diferente de aprendizagem. Por ser um jogo, também surgiram alguns momentos de confusão e agitação, sendo necessário por vezes interrompe-lo e colocar ordem.

De um modo geral consideramos ter cumprido os objetivos delineados, uma vez que, todos realizaram as operações numéricas e perceberam que a divisão e a multiplicação estão interligadas.

### **3. Reflexão Crítica Global**

Com a elaboração do presente relatório de estágio, pretendeu-se refletir, analisar e fundamentar todo o processo desenvolvido ao longo da prática de Supervisionada que decorreu em contexto Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em ambos os contextos, a ação pedagógica alicerçou-se no desenvolvimento de experiências de aprendizagem nas quais a participação ativa das crianças na construção das suas próprias aprendizagens foi uma preocupação. Ao longo do processo tivemos sempre em atenção os interesses, vontades, potencialidades e necessidades de cada criança, em particular, e do grupo de crianças. Olhamos a criança como Seres capazes de levantar problemas, formular hipóteses, de as comprovar, resolver problemas e chegar a conclusões, facilitando assim, a sua compreensão do mundo a partir do seu envolvimento ativo com as pessoas, materiais e ambiente. O adulto por sua vez assumiu a responsabilidade de apoiar as crianças, observando-as, planificando atividades que promovessem a sua autonomia e por fim avaliando e interpretando as ações das crianças.

Diariamente, o educador/professor tentou privilegiar o ouvir e o falar, permitindo às crianças exprimirem as suas opiniões, tornando possível a discussão, a troca de ideias, a negociação e a argumentação. Esta atitude revelou ser extremamente importante, pois através da mesma, criou-se um ambiente rico em relações, interações e comunicações na construção pessoal e social da criança. No entanto é importante salientar que por vez esta atitude de dar voz às crianças foi um pouco difícil de efetuar devido à sua complexidade e ao elevado número de crianças que compunham o grupo, sendo esta estratégia implementada maioritariamente nas atividades realizadas em pequeno grupo.

Consideramos que compete ao educador/professor organizar o tempo e o espaço da sala e ainda planear e guiar a sua intervenção através da criação de ambientes desafiantes que servem de catalisadores para a aprendizagem significativa.

Reconhecemos que a planificação para além de ser um instrumento de trabalho que favoreceu a gestão eficaz do tempo e do espaço, facilitou ainda a satisfação das necessidades das crianças, bem como permitiu a implementação das orientações curriculares e dos programas de ensino.

Neste sentido planeamos experiências educativas que envolvessem a construção de saberes e conceitos, tentando integrar em cada atividade desenvolvida todas as áreas

curriculares, consoante o contexto em que a planificação incidia (Educação Pré-Escolar ou 1ºCEB).

Utilizamos diversos materiais, para além daqueles que eram disponibilizados pelas instituições, com o propósito de estimular a autonomia das crianças nas escolhas feitas sobre os materiais e as atividades a desenvolver com os mesmos. Entre esses objetos, fazemos referência ao *gobelé*, lamparinas, bússola, terra, sementes, carros, barro, pasta de papel, balões, computadores, jogos didáticos, entre outros.

Refletindo um pouco sobre os primeiros dias em que intervimos junto às crianças, apercebemo-nos que estávamos ansiosos e cingíamo-nos muito às planificações elaboradas, o que limitava muito a nossa intervenção. Ao longo da prática sentimos dificuldades devido ao facto de termos medo de errar, de não correspondermos às expectativas, de não atingirmos os objetivos por nós propostos e ainda devido à nossa inexperiência.

Apesar de todas estas adversidades acreditamos que ao longo do tempo o nosso desempenho progrediu, que a nossa capacidade de improviso perante situações que não estavam planeadas melhorou, uma vez que nos “desprendemos” do papel (planificação) e passamos a intervir de uma forma mais natural e espontânea, aceitando as sugestões das crianças, sendo estas muitas das vezes as autoras das atividades desenvolvidas.

A transição da prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar para a 1º ciclo foi um processo desafiante, devido aos ambientes educativos serem diferentes, as exigências serem outras, bem como o método de intervenção ser igualmente diferente, apesar de ambos os contextos caminharem para atingir o mesmo propósito, isto é proporcionar experiências de aprendizagem que sejam estimulantes e que potenciem o ganho de competências através de um processo de experimentação que facultem a construção de novos significados.

Consideramos que a semana de observação, realizada no início do estágio em cada contexto foi uma mais valia no nosso processo de integração, pois permitiu que as crianças compreendessem que estávamos lá para as acompanhar neste longo processo que se intitula de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que nos possibilitou conhecermos o grupo de crianças, em geral e cada criança, em particular. Foi possível compreender as crianças por pertencerem a uma faixa etária distinta comportam-se e interagem de um modo diferente; os seus interesses, as suas vontades, as suas capacidades são diferentes. Todas estas diferenças foram um desafio para nós, visto termos de nos adaptar a esta nova realidade.

Ao longo dos dois estágios, as crianças envolveram-se nas atividades propostas, demonstraram estar interessadas, entusiasmadas e motivadas para aprender. Acreditamos que a relação estabelecida com as elas foi um fator facilitador neste processo de ensino-aprendizagem, pois para nós a base da educação está na relação que se estabelece com as crianças, através de uma constante partilha de saberes que visa o desenvolvimento mútuo, quer destes pequenos aprendizes, quer do educador/professor.

Em suma, consideramos que esta prática supervisionada foi uma mais-valia na nossa construção quer pessoal quer profissional, como futuros educadores/professores, no entanto temos consciência de que ainda há um longo caminho a percorrer.



**Referências Bibliográficas**

- Aebli, H. (1982). *Prática do ensino: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior*. Lisboa: Editora pedagógica e universitária.
- Alarcão, I. (1996) Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I., *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (p. 9-39).Porto: Porto Editora
- Belo, M.. (2005). *A leitura em voz alta na aula de língua Portuguesa*. Aveiro: edição universidade de Aveiro.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carreiro da Costa, F. e Onofre, M. (1994). *Formação de Formadores - Supervisão Pedagógica em Didáctica da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colectânea de textos de apoio, Desporto Escolar, Ministério da Educação;
- Castro, J.& Rodrigues, M. (2008) *Sentido de número e organização de dados*. Texto de apoio para educadores de infância. Lisboa: ministério da Educação.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Estrela, M. T. (1992).*Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto. Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (1994). *Aprender a ensinar ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Hohmann, M.; & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian:
- Hohmann, Mary; & Weikart, D. P.(2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. ; & Weikart, D. P; & Banet, B. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Edições Globo.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educa-los*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Ketele, J. M. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Leite, C. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Mata, L., (2008). *A Descoberta da Escrita. Texto de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. & Carvalho, B. (2006). *Pê de Pai*. Planeta Tangerina.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da educação (2004). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Negring, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto alegre: Prodil;
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007) Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M., *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com Passado construindo o Futuro* (p. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Plano Nacional de Leitura (2010). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa Está na Hora da leitura – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, M. (2010). *Semente sem sono*. Edições Paulinas.
- Silva et al., Maria Isabel. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva et al., A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Thomacheski, E.G. B.& Manganaro (2008). *Planejamento e Avaliação da Escola Básica*. Curitiba: Camões.

Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: horizontes pedagógicos.

**Revistas consultadas**

Condeço. (1999). Ensino da leitura para o desenvolvimento da linguagem. *Integrar*, 8-14.

Lopes. (2000) Ensino recíproco para compreensão da leitura. *Estratégias de leitura. Professor*, 50-57

**Legislação consultada**

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro