

## **Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico**

**Sofia Pires dos Santos Paixão**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino  
Básico*

Orientado por

**Cristina Gomes Mesquita-Pires**

**Telma Maria Gonçalves Queirós**

Bragança

Julho 2012







## **Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico**

**Sofia Pires dos Santos Paixão**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino  
Básico*

Orientado por

**Cristina Gomes Mesquita-Pires**

**Telma Maria Gonçalves Queirós**

Bragança

Julho 2012



**Dedicatória**

*A todos os que acreditaram em mim e gostam de mim...*

*À memória da minha mãe*



## **AGRADECIMENTOS**

Várias são as etapas que o ser humano encontra na sua caminhada ao longo da vida. Ao chegar ao fim desta etapa, que constitui uma das etapas deste percurso académico, deixo um profundo agradecimento a todos aqueles que me ajudaram nesta complexa caminhada de forma indireta e diretamente.

Assim quero manifestar um agradecimento especial:

Às professoras Cristina Mesquita-Pires e Telma Queirós pelas filosofias defendidas para uma educação de valores e de respeito pela criança, pelos seus saberes científicos partilhados, pelas suas disponibilidades, pelas suas críticas construtivas, pelas suas paciências e incentivos, por nos transmitirem palavras que contribuem para a nossa vida futura (quer profissional, quer pessoal).

Às crianças que fizeram parte das experiências de aprendizagem pela sua vontade de participação, pela sua partilha, pela sua amizade, pela sua alegria. Jamais serão esquecidas, bem como as suas famílias.

À educadora cooperante Luísa Cabecinha e a professora cooperante Gabriela Serra pela confiança, amizade e disponibilidade.

Às minhas irmãs, pai, mãe por todo o amor incondicional, força, conselhos, que fizeram com que chegasse finalmente a esta etapa final, sobretudo pelo esforço e valentia dos meus pais.

Aos meus amigos, que sabem quem são, por todas as palavras de reação e por serem verdadeiros amigos.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) que fizeram parte desta caminhada por partilharem os seus conhecimentos.



## **RESUMO**

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio realizado nos dois contextos é parte de um caminho formativo crucial para o cumprimento profissional futuro. Nesta ação educativa pretendeu-se ter por base os conceitos de aprendizagem integrada, diversificada, significativa, ativa, socializadora bem como de diferenciação pedagógica e gestão curricular apoiada na valorização de cada criança e no papel do educador/professor como apoiante e facilitador da aprendizagem - aspetos fundamentais para o ato educativo. Nesta linha utilizámos ainda uma filosofia que vislumbra que a criança é um ser de voz ativa e com direitos de ser, estar e fazer, que assim leva a combater a resistência das relações interpessoais, incentivando a cooperação positiva. Para dar voz a estes princípios foi necessário realizar alterações em determinados campos que são retratados neste relatório.

Para descrever o processo pedagógico complexo da ação centrada na criança caracterizaram-se as instituições e as próprias crianças que possibilitaram a ação desenvolvida. Fez parte desta metodologia de recolha de dados a observação, os diálogos, os registos elaborados pelas crianças e as fotografias que apresentamos no desenrolar deste processo pedagógico participativo.

Neste relatório deixámos ainda algumas considerações para que a mudança de pedagogias transmissivas seja feita em prol de uma pedagogia participativa de qualidade, que pretendemos futuramente exercer.

**Palavras-chave:** pedagogia participativa, pedagogia transmitiva, ação educativa, interdisciplinaridade.



## **ABSTRACT**

This report developed within the curricular unit Supervised Teaching practice of the course of master in pre-school education and teaching of the 1st cycle of basic education.

The trainee in the two contexts is part of a crucial formative path for compliance with future professional. This educational action was intended to be based on the concepts of integrated learning, diverse, active, socialized, as well as pedagogical and curricular management differentiation based on valorization of every child and teacher educator's role as supporter and facilitator of learning-fundamental aspects to the Education Act. In this line we have used even a philosophy that sees that the child has an active voice and with be, and do, which leads to combat the strength of interpersonal relationships, encouraging positive cooperation. To give voice to these principles was necessary to make changes in certain fields which are depicted in this report.

To describe the pedagogical complex process child-centered action we had characterized the institutions and the children where the action was developed. The data collection was made us observation, dialogues, records of children and photographs that we present here.

In this report we have still some considerations for the change of transmissive be made for pedagogies of a participatory pedagogy that, we want to carry out in the future.

**Keywords:** participatory pedagogy, participative pedagogy, educational action, interdisciplinarity.



## ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	I
AGRADECIMENTOS .....	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VII
ÍNDICE GERAL.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ÍNDICE DE QUADROS .....	XII
ÍNDICE DE ESQUEMAS .....	XII
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XIII
INTRODUÇÃO .....	1
1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS.....	3
1.1 Caraterização do contexto pré-escolar .....	3
1.2 Caraterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	5
2. A AÇÃO DESENVOLVIDA NOS CONTEXTOS .....	6
2.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar...7	
2.1.1 Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa .....	7
2.1.2 Experiências de aprendizagem .....	14
2.2 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do ensino do 1ºciclo do ensino básico .....	47
2.2.1 Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa .....	47
2.2. 2 Experiências de aprendizagem .....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS .....	93

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Planta da sala de atividades de fevereiro de 2011 .....	8
<b>Figura 2-</b> Experiência tátil .....	16
<b>Figura 3 -</b> Material da natureza a disposição do grupo .....	18
<b>Figura 4-</b> Escolha do material da natureza.....	19
<b>Figura 5-</b> Crianças a tocar o material .....	19
<b>Figura 6-</b> Crianças a cheirar o material.....	20
<b>Figura 7-</b> Crianças a terminar construção .....	20
<b>Figura 8-</b> Livro Mariluz Avestruz de Rachel Chaundler e Bernardo Carvalho.....	22
<b>Figura 9-</b> Exploração do livro.....	24
<b>Figura 10-</b> Material utilizado para a base do gráfico de barras.....	32
<b>Figura 11-</b> Registo gráfico de um grupo.....	35
<b>Figura 12-</b> Registos das crianças.....	35
<b>Figura 13-</b> Crianças a escrever as letras das palavras autonomamente.....	39
<b>Figura 14-</b> Batimentos da divisão silábica.....	40
<b>Figura 15-</b> Crianças a colocar as molas de acordo com o número de sílabas .....	40
<b>Figura 16 -</b> Registo das crianças .....	41
<b>Figura 17 -</b> Crianças a fazer sombras.....	43
<b>Figura 18 -</b> Planta da sala de aula alterada em fevereiro de 2011 .....	49
<b>Figura 19-</b> Visualização da pintura e escrita nos cartões .....	53
<b>Figura 20 -</b> Exposição dos cartões no placard .....	54
<b>Figura 21-</b> Resolução dos exercícios de fração por parte das crianças .....	55
<b>Figura 22-</b> Resultado final da atividade .....	56
<b>Figura 23-</b> Criança a fazer o registo à esquerda. Registo à direita.....	56
<b>Figura 24 -</b> Ficha de trabalho sobre frações.....	57
<b>Figura 25-</b> Apresentação do senhor Artur (personagem/narrador) .....	58
<b>Figura 26 -</b> Porta-voz à procura da peça e leitura da mesma. ....	59
<b>Figura 27-</b> Dramatização da história <i>O Nabo Gigante</i> .....	61
<b>Figura 28-</b> Livro do <i>Nabo Gigante</i> de Alexis Tolstoi e Niamh Sherkey.....	61
<b>Figura 29-</b> Ficha branca .....	62
<b>Figura 30-</b> Crianças a registar no quadro as respostas à questão <i>O que faz um avental na nossa sala?</i> .....	66
<b>Figura 31-</b> Acompanhamento da criança na leitura.....	67
<b>Figura 32-</b> Crianças a retirarem do bolso do avental palavras para a sua receita.....	68
<b>Figura 33-</b> Leitura das receitas.....	69

<b>Figura 34-</b> lobo e ovelha.....	71
<b>Figura 35-</b> Escrita criativa .....	72
<b>Figura 36 -</b> Crianças a ler .....	72
<b>Figura 37-</b> Antecipação da história – registo das crianças no quadro e no caderno diário.....	73
<b>Figura 38-</b> Quadro sintagmático.....	74
<b>Figura 39-</b> Leitura em círculo da história .....	74
<b>Figura 40-</b> BI da história de um aluno.....	75
<b>Figura 41-</b> Resumo da história de uma criança .....	75
<b>Figura 42-</b> Cadeia alimentar simples no quadro.....	76
<b>Figura 43-</b> Cadeia alimentar realizada individualmente.....	76
<b>Figura 44-</b> Dominó das frações .....	77
<b>Figura 45-</b> Grupo a colocar as pedras.....	78
<b>Figura 46-</b> Que semelhanças há entre as duas histórias?.....	80
<b>Figura 47-</b> Chuva de ideias <i>Amizade</i> .....	80
<b>Figura 48-</b> Escrita. Leitura. Cartaz. ....	81
<b>Figura 49-</b> Entrega das fotografias .....	81
<b>Figura 50 -</b> Qualidades do colega.....	82
<b>Figura 51-</b> Entrega dos presentes .....	82

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Descrição da rotina diária inicial.....	11
<b>Quadro 2-</b> Previsões das crianças <i>Será que as penas flutuam?</i> .....	25
<b>Quadro 3-</b> Observações das crianças <i>Será que as penas flutuam?</i> .....	27
<b>Quadro 4-</b> Previsões das crianças <i>Será que a pena é permeável?</i> .....	29
<b>Quadro 5-</b> Observações das crianças <i>Será que a pena é permeável?</i> .....	30
<b>Quadro 6-</b> Respostas das crianças às questões do jogo da luz.....	42
<b>Quadro 7-</b> Desenhos de algumas crianças <i>Gostaria que a minha avestruz fosse</i> .....	44
<b>Quadro 8-</b> Respostas da frase <i>Observei</i> .....	53
<b>Quadro 9-</b> Respostas da frase <i>Ao observar sinto</i> .....	54
<b>Quadro 10-</b> Respostas imaginativas da viagem ao interior do quadro.....	54
<b>Quadro 11-</b> Respostas das crianças à questão <i>Que palavra utilizarias para resumir a história? Justifica</i> .....	63
<b>Quadro 12-</b> Respostas das crianças <i>Para mim um amigo deve ter</i> .....	80

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

<b>Esquema 1-</b> Esquema concetual <i>Avestruz</i> .....	38
<b>Esquema 2-</b> Esquema concetual <i>Amizade</i> .....	81

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I-</b> Ficha de trabalho <i>Nabo Gigante</i> .....	93
<b>Anexo II-</b> Receita <i>Sopa de Nabos</i> .....	95
<b>Anexo III-</b> Construção da receita das crianças.....	99



## INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende documentar o trabalho que desenvolvemos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). A experiência formativa que apresentamos decorreu, em contexto de educação pré-escolar num jardim de infância da rede solidária e no âmbito do 1º CEB decorreu numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas, localizados em meio urbano.

No decurso da PES procuramos tomar como referência pedagógica as dinâmicas participativas tendo em conta que, tal como sustenta Arends (2008), o saber “não é complemento fixo e transmissível, mas é algo que todos os indivíduos, alunos e adultos, devem construir activamente através de experiências sociais e pessoais. (...) a coisa mais importante que todos os alunos devem aprender é *como aprender*” (p. 17). Assim, ao longo da ação desenvolvida procuramos criar condições para que a aprendizagem da criança se realizasse em interação com os objetos e outras pessoas, no sentido de ser coconstrutor de conhecimento, envolvendo-se em experiências de aprendizagem significativas e relevantes.

Foi nesta linha de saber ser, saber fazer e saber estar que se sustentou a nossa ação educativa. Para esta ação ser promotora de experiências de aprendizagem tornou-se necessário tomar em consideração: a observação, a planificação, a ação a desenvolver o modo como iríamos avaliar os processos e a aprendizagem realizada e a reflexão sobre os sentidos construídos e a redefinição de estratégias de ação.

O presente relatório procura descrever e refletir criticamente sobre algumas experiências de aprendizagem vivenciadas num sala de jardim de infância com um grupo de 27 crianças de 5 e 6 anos de idade, e ainda, numa sala de 3ºano do 1º CEB, com crianças de 8 e 9 anos.

O relatório encontra-se estruturado em três partes.

No primeiro capítulo caracterizam-se os contextos de educação pré-escolar e do 1ºCEB, onde foi desenvolvida a ação. Descrevemos de forma reflexiva os espaços (interiores e exteriores), o horário dos estabelecimentos e os grupos de crianças, no sentido de contextualizar o ambiente educativo de ambas as instituições.

No segundo capítulo referimo-nos à ação educativa desenvolvida em cada um dos contextos, sendo que apresentamos dois subpontos: o primeiro concernente aos

princípios pedagógicos que foram tomados como opções educativas; e o segundo ponto faz referência aos processos e resultados dessa ação, descrevendo algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas e coconstruídas em contexto. Neste último ponto estão descritas reflexivamente, em cada contexto, três experiências de aprendizagem, ambas relacionadas entre si, que procuraram que as diversas atividades emergissem em áreas de saberes transversais e articuladas.

No último capítulo apresentamos as considerações finais. Nelas refletimos sobre as dificuldades sentidas, as implicações destes estágios para o nosso futuro profissional, bem como sobre o percurso formativo que realizamos ao longo da PES.

## **1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS**

A ação pedagógica, que aqui se apresenta, realizou-se numa sala de jardim de infância de uma instituição particular de solidariedade social e numa escola do 1º ciclo do ensino básico da rede pública.

Estes dois contextos são apresentados nos itens que se seguem. Em cada um evidenciamos a localização das instituições, os espaços exteriores e interiores, os membros que integravam a comunidade educativa, as características das crianças, bem como, a ação educativa desenvolvida inicialmente que permitia planificar, tendo em conta a dimensão integradora que caracteriza os currículos, tanto em educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico.

### **1.1 Caracterização do contexto pré-escolar**

A instituição onde foi desenvolvida a ação educativa, no âmbito da educação pré-escolar, situava-se na cidade de Bragança, junto a um bairro social. Esta instituição apresentava uma direção constituída por leigos, profissionais, voluntários comprometidos com a ação social da igreja. Era uma instituição que apoiava socialmente, famílias e pessoas com problemas sociais e económicos. A instituição apresentava as seguintes respostas sociais: creche, jardim de infância, centro de dia e convívio.

Esse estabelecimento possuía um espaço exterior delimitado por um muro com grades altas localizadas na parte lateral do edifício. Nele estava integrado um espaço de lazer para as crianças, com uma área em pavimento e um pequeno parque infantil situado num espaço de areia. Este espaço servia ainda para os pais estacionarem os carros enquanto deixavam os filhos na instituição.

O jardim de infância funcionava num edifício constituído por três andares cujo acesso se fazia através de uma escada. No rés-do-chão funcionava o centro de dia e de convívio. No primeiro andar, encontrava-se a entrada principal com *hall* de entrada, secretaria, refeitório, cozinha e sanitários. Nesse piso estavam também situadas as três salas de jardim de infância e uma zona de vestuário. O refeitório dava acesso à cozinha e a um apartamento que foi construído como Centro de Emergência, mas que servia como local de receção e entrega das crianças. Nesse andar havia ainda uma sala de

reuniões. No segundo andar, encontrava-se outro *hall* que permitia aceder às salas da creche, à arrecadação, aos sanitários e ao salão polivalente.

O jardim de infância funcionava onze horas e meia por dia abrindo às 7h45m e encerrando às 19h. A hora do almoço e do lanche era diferenciada, de acordo com as idades das crianças. Existia também uma distinção relativamente à componente letiva e à componente de apoio à família. A componente letiva funciona das 9h30 às 11h30 e das 14h às 17h e a componente de apoio à família das 7h45 às 9h30, das 12h às 14h e das 17h às 19h.

A intervenção pedagógica desenvolveu-se com um grupo de 26 crianças, de cinco e seis anos, sendo 16 do género masculino e 10 do género feminino. Uma das crianças estava referenciada no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE) com *baixa visão*, tendo por isso o apoio de uma educadora da intervenção precoce. Outra criança apresentava problemas de linguagem, frequentando, por isso, sessões de terapia da fala fora da instituição.

Esse grupo de crianças demonstrava interesse e entusiasmo na realização das tarefas propostas. Pela vontade de participação de todas as crianças, achamos necessário criar diversas atividades para a formação de grupos de forma a haver uma escolha democrática. Como referem Silva et al. (1997) “a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito de aprendizagem e não como objeto do processo educativo” (p.19). A maioria das crianças inicialmente apresentava dificuldade a nível interacional, desde a dificuldade de trabalho em pares, em pequeno e grande grupo, passando pela dificuldade de respeito pela comunicação/opinião de um colega.

Importa referir que a maior parte das crianças era acompanhada pela educadora desde os seus 2 anos de idade. A auxiliar de ação educativa apenas acompanhou o grupo no ano que foi desenvolvida a ação educativa apresentada neste relatório.

As famílias das crianças apresentam uma estrutura do tipo nuclear composta por pais e filhos, tendo 11 dessas crianças tinham um irmão na instituição. A estes irmãos são-lhes facultados momentos de interação em determinados momentos do dia. Eram famílias que se enquadravam no nível socioeconómico médio, possuindo empregos estáveis. As profissões dos pais situavam-se maioritariamente no setor terciário.

## **1.2 Caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A escola do 1ºCEB onde foi desenvolvida a PES é uma instituição de ensino público integrada no Agrupamento de Escola Augusto Moreno, da cidade Bragança. Esta escola localizando-se no centro urbano da cidade encontra ao seu redor múltiplos serviços e recursos.

No que diz respeito ao espaço exterior, esta instituição apresenta um espaço amplo, com gravilha, delimitado por um murro com grades altas e um pequeno portão. Dentro deste encontra-se um parque infantil e duas balizas distanciadas um da outra. Contudo, mesmo apresentando uma planta moderna, não possui infra-estruturas necessárias à implementação da “Escola a Tempo Inteiro”, tais como: refeitório, ginásio e espaços cobertos para intervalos dignos em dias de chuva (Agrupamento Augusto Moreno, 2011).

Quanto ao espaço interior, a sala dos professores encontrava-se no centro de dois pátios, sendo que a escola apresentava duas entradas: este e oeste. A oeste do edifício, encontrava-se a sala de aula da turma com quem desenvolvemos a ação educativa; ao seu lado encontrava-se a biblioteca. Nesse local encontrávamos ainda um pátio bem como uma casa de banho que professores e alunos (as) daquela sala usufruíam. No lado este do edifício encontravam-se três salas de aula relativas ao 3ºano, 2ºano e 1ºano de escolaridade, bem como outra casa de banho para professores e alunos.

Esta escola apresentava o seguinte horário: abertura às 8h45m e encerramento às 20h, embora as crianças pudessem permanecer dentro do estabelecimento, aproximadamente, até às 18h. A componente letiva tinha lugar entre as 9h às 12h30 e as 14h às 17h30m. Nesse horário encontravam-se incluídas as atividades de enriquecimento curricular bem como os intervalos que ocorriam quer nos pátios interiores quer no espaço de recreio exterior, dependendo das condições climáticas. Durante os intervalos, a biblioteca encontrava-se aberta e, sendo um espaço de pequena dimensão, apenas podiam permanecer nele, no máximo, 10 crianças.

Em termos de recursos humanos faziam parte desta escola: duas funcionárias; quatro professores titulares de turma, dos quais um possui o cargo de diretor da escola; seis professores de apoio, dos quais um é especializado em apoiar crianças com NEE; cinco professores que lecionam as Atividades Extra-curriculares (AEC); 52 alunos e; por último, a associação de pais.

A ação educativa desenvolveu-se com um grupo de 15 crianças, do 3ºano de escolaridade, entre os 8 e 9 anos de idade, sendo 8 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Neste grupo uma criança apresentava um diagnóstico que revelava *princípio de autismo*, tendo apoio especializado às quartas-feiras das 14h às 15h30m e às quintas-feiras das 9h às 12h, uma vez que apresentava competências relativas ao 2ºano de escolaridade. Por outro lado, duas crianças apresentavam, por vezes, comportamentos pouco apropriados na sala de aula sendo, por isso, acompanhadas por psicólogos fora da escola.

De um modo geral, a turma apresentava: interesse em realizar tarefas, calma, participativa. A sua maioria inicialmente, apresentava gosto pela expressão plástica e estudo do meio, enquanto que a matemática era uma área menos apreciada pela maioria (apresentando, os alunos, maior dificuldade). Ao nível da língua portuguesa notávamos alguma dificuldade por um número reduzido de crianças, onde ao longo da intervenção houve uma melhoria satisfatória observável nas tarefas que foram sendo realizadas.

Inicialmente, a turma denotava um certo desequilíbrio na rapidez e facilidade em realizar as tarefas, que ao longo do tempo, com ajuda de estratégias, houve mudança na maioria das crianças, por exemplo foi utilizado uma ampulheta para contabilizar o tempo. Através das fichas de avaliação e da atitude dos alunos, no dizer da professora titular de turma, revelou-se uma melhoria nas aprendizagens, nomeadamente na área da matemática. Libertavam ainda os seus sentimentos, as suas vivências e acontecimentos observados através de um assunto ou até mesmo da própria necessidade da criança.

A maioria dos alunos tinha sido acompanhada pela professora titular da turma desde o 1ºano de escolaridade. A turma era oriunda de um seio familiar médio-baixo a nível socioeconómico e a sua maioria pertencia a uma família de tipo nuclear, tal como referiu a professora titular da turma. O lanche e o almoço eram fornecidos gratuitamente para algumas crianças pelos Serviços de Ação Social Educativo (SASE) devido à situação socioeconómica das mesmas.

## **2. A AÇÃO DESENVOLVIDA NOS CONTEXTOS**

A ação educativa desenvolvida durante a PES contribuiu para a realização de diversas experiências de aprendizagem, mas neste relatório foram apenas selecionadas algumas. Procurámos, desta forma, durante a nossa ação, agir numa pedagogia centrada na aprendizagem pela ação, dando ênfase às relações interpessoais.

Assim, os pontos seguintes procuraram retratar a prática pedagógica que desenvolvemos em ambos os contextos: educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, desejando ser, de uma forma articulada, o desenvolvimento global de cada uma das crianças a partir de uma pedagogia participativa.

Em cada contexto, delineámos em primeiro lugar os princípios pedagógicos que sustentaram a nossa ação educativa, e, noutro ponto descrevemos e refletimos algumas experiências de aprendizagem que resultaram desses princípios.

## **2.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar**

### **2.1.1 Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa**

Segundo Silva et al. (1997), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.17). Neste sentido os autores referem que a educação pré-escolar não deve ser vista como uma preparação para a escolaridade obrigatória nem um ensino académico, mas sim contribuir para o desenvolvimento de competências “no sentido da educação ao longo da vida” (p.17).

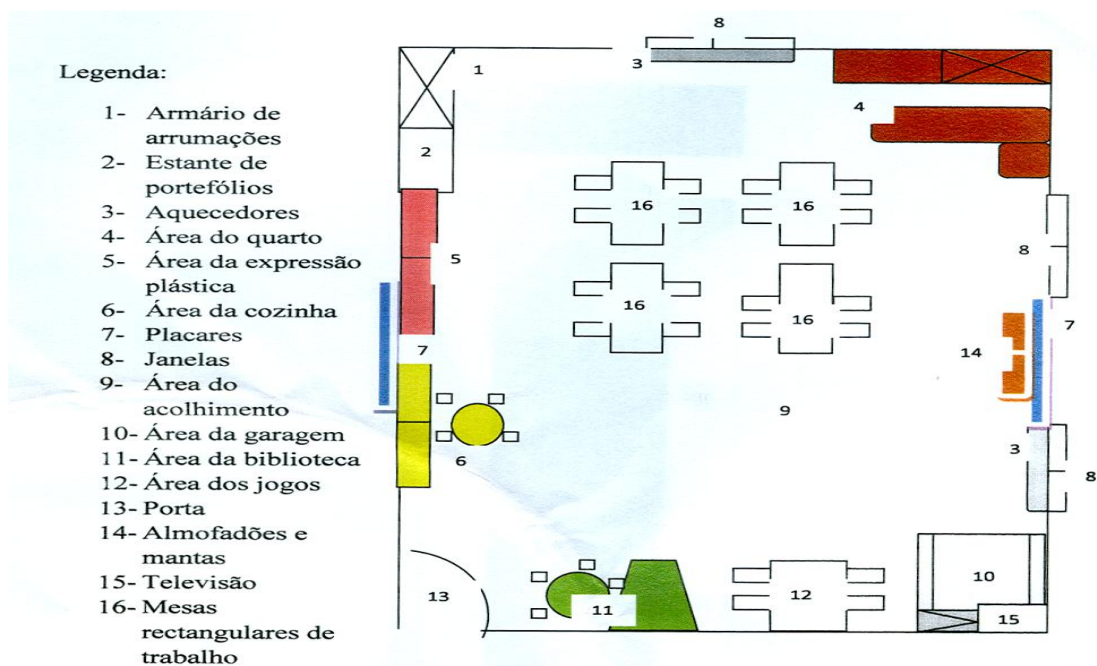
A ação educativa desenvolvida inicialmente com o grupo de crianças dava ênfase ao educador e aos conteúdos de aprendizagem. Como define Oliveira-Formosinho (2007a), este tipo de ação pedagógica

centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir. (...) ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e controlo de práticas desligadas da interação com outros pólos, de uma resposta à ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas (pp.17-18).

Procurámos assim uma pedagogia que se centrasse “nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-cultural” (*idem*, p.18). Esse processo foi complexo e tornou-se difícil a sua concretização devido à divergência com o modelo implementado no contexto. No entanto, valorizando a ação prática participativa, estimulámo-nos no desejo de envolver o grupo de crianças, uma vez que, “através da *aprendizagem pela acção* (...) as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5).

Seguidamente, caracterizaremos a organização do espaço e materiais, do tempo e das interações que foi implementado no contexto bem como algumas alterações efetuadas ao longo do estágio.

A sala de atividades do grupo apresentava-se dividida em seis áreas: expressão plástica, garagem e construções, biblioteca, cozinha, quarto e jogos, como se pode verificar na figura 1, que representa a planta da sala de atividades e a sua respetiva divisão.



**Figura 1-** Planta da sala de atividades de fevereiro de 2011

Em cada área havia a delimitação do número de crianças e inicialmente o adulto é que escolhia a área para onde cada criança devia ir. Contudo e reconhecendo o que as crianças “necessitam (...) de desenvolver um sentido de entidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66). Ao longo da intervenção pedagógica foram construídas formas alternativas para que a criança escolhesse as áreas voluntariamente sem ter um sentimento de obrigação, pois “as áreas de aprendizagem activa são montadas de modo a que as crianças possam ser iniciadoras, construtoras e descobridoras de soluções” (*idem*, p.181). Portanto, quando a criança acabava o trabalho proposto, escolhia uma área voluntariamente, ou, então, quando era formado um pequeno grupo, que ia ser o primeiro a ser envolvido numa experiência de aprendizagem, as restantes crianças iam para às áreas de acordo com a sua preferência mas na ordem sorteada pelos jogos de “sorteio”. Destacámos que esta forma

democrática, pretendeu dar oportunidade as crianças de irem para a área desejada de forma ordenada, e desenvolvendo-se de forma gradual. Os jogos tinham ainda o intuito de trabalhar determinadas áreas de conteúdo de forma lúdica e ativa, pois entendemos que a sala de atividades deve ser um local onde se exploram múltiplas formas de criar experiências de aprendizagem promotoras de saberes interdisciplinar, relações interpessoais bem como a autonomia da criança.

Antes de dar início a descrição das áreas, achámos pertinente sublinhar que para ir ao encontro de uma pedagogia participativa, foram-se, ao longo da PES, expondo nas paredes e placares trabalhos realizados em grupo ou individualmente pelas crianças.

A sala apresentava um espaço amplo designado por área central, onde se realizava a receção das crianças até por volta das 9h30m. Este espaço durante a ação educativa era ainda dedicado às aprendizagens de novas canções, às histórias, ao diálogo, à comunicação, à explicação, à reflexão e à síntese das experiências de aprendizagem. Consideramos que as crianças precisam de um tempo de grande grupo, para comunicar-se e cultivar inter-relações positivas.

As restantes áreas apresentavam-se identificadas, com mobiliário adaptado aos tamanhos das crianças e com material adequado e com alguma variedade. No dizer de Talbot e Frost (1983, citados por Hohmann & Weikart, 2011), “as crianças dão-se conta das diferenças entre brinquedos e objectos reais. (...) As crianças preferem as coisas a sério do que as simulações” e com o uso desses objectos originais “ficarão possuidores de novas aptidões” (p. 190). Embora tivéssemos consciência da importância desta filosofia, não foi posta em prática pelo facto de ser escasso o tempo de intervenção pedagógica e pela necessidade de ser trabalhada a nossa relação (postura) com as crianças para conseguiremos realizar as experiências de aprendizagem, que ao longo do tempo se foram aprofundando.

Mencionamos, neste relatório, apenas alguma ação realizada em algumas áreas. Acrescentámos uma balança na área da cozinha, como forma de dar continuidade à experiência de aprendizagem sobre o peso, que foi desenvolvida numa atividade educativa, assim como dar continuidade a recriação de situações da vida quotidiana que a área por si suscita. Referenciando Silva et al. (1997), consideramos que os materiais devem oferecer “diferentes possibilidades de ‘fazer de conta’, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objectos livremente” (p.60). Na área dos jogos e na área da biblioteca, durante a prática pedagógica, e através das atividades educativas, foram introduzidos novos jogos e

livros, também para dar continuidade às experiências de aprendizagem. Levávamos livros, as crianças também iam trazendo de casa que, muitas vezes, eram lidos e partilhados em grande grupo. É neste sentido que Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “algumas crianças usam o apoio destas histórias para as representarem ou recontarem, nas suas próprias palavras” (p. 203). Na área das construções e da garagem, para além da diversidade de material, encontrávamos também uma televisão, que era posta na hora do acolhimento quando o grupo se encontrava com o outro grupo dos 4 anos e no tempo de relaxamento. Aqui as crianças podiam sugerir para colocarem o material audiovisual que trouxeram de casa. Procurámos assim ao longo da prática dar a conhecer formas alternativas de relaxamento e acolhimento direccionadas a emergir em experiências de aprendizagem.

No centro da sala de atividades inicialmente encontravam-se quatro mesas retangulares, separadas entre si e dispostas em linha, (vide figura 1). Ao longo da ação educativa esta organização foi sendo alterada conforme as necessidades de cada atividade, adaptada ao tempo de grande grupo, de pequeno grupo e trabalho individual, porque concordamos com Hohmann e Weikart (2011) ao referirem que no tempo de grupos pequenos e de grupo grande as atividades “incluem os ingredientes da aprendizagem activa (materiais, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio do adulto, flexibilidade e abertura aos indícios das crianças, aos seus interesses, iniciativas e ideias” bem como proporcionam oportunidades de interação social (p.370). Enquanto o tempo individual fomenta a autonomia da criança.

Assim, as mesas eram muitas vezes agrupadas, uma vez que a sua disposição pretendia promover a interação social, segurança, realizar experiências de aprendizagem com orientação para assim estimular o desenvolvimento global da criança. De acordo com Silva et al. (1997), “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.31). Os autores ainda definem que esta organização deve diferenciar “às condições da interacção entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos- e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (p.31).

No que se refere ao tempo, outra dimensão pedagógica importante para a criança, dado ser um agente facilitador e promotor da sua construção autónoma, tivemos em consideração que a aprendizagem e o desenvolvimento se constroem na riqueza de

experiências que a organização temporal possibilita (Oliveira-Formosinho, 2007b). Desta forma, proporcionámos como já foi mencionado o tempo de grande grupo, pequeno grupo e tempo autónomo, bem como fizemos algumas alterações possíveis à rotina diária. Ainda procurámos criar um tempo de transição, vivenciados “como ocasiões para as crianças procederem a tomada de decisão, efectuarem actividades que impliquem movimento e, ainda, realizarem diversas experiências-chave” (Hohmann & Weikart, 2011, p.370).

Consideramos tal como Elias e Sanches (2007) que “a criança tem de ter liberdade de percorrer e de se comunicar com diferentes grupos, ensinando e aprendendo com os colegas, em ajuda mútua que reforça o conhecimento e a auto-estima” (pp. 158 - 159), a partir destas palavras compreendemos que a rotina diária não era favorecedora da livre iniciativa da criança, foi por isso que procurámos fazer alterações possíveis nesse campo. No quadro 1 explicitam-se as opções educativas assumidas em cada um dos momentos da rotina diária.

**Quadro 1-** Descrição da rotina diária inicial

	<b>Tempo da rotina diária inicial</b>	<b>Descrição das atividades</b>
<b>Manhã</b>	8:30 – 9:30 Recepção das crianças	Este tempo era destinado a receber as crianças dos 4 e 5 anos na sala de atividades dos 5 anos onde partilhavam um momento de televisão sentados em linha.
	10:00 - Acolhimento	Momento de cantar a canção dos <i>Bons dias</i> , de diálogo (partilha de acontecimentos e vivências), e de marcação das presenças de cada criança no quadro exposto a entrada da sala. O grupo nesse momento permanecia sentado em linha.
	10:10 Tempo de grande e pequeno grupo	Este momento era destinado, às vezes, à reflexão sobre o dia anterior, mas principalmente ao trabalho e ao diálogo. A organização do grupo, neste momento, dependia daquilo que a educadora tinha previsto como trabalho e jogo. (Às quintas-feiras havia atividade de Expressão Motora).
	11:30 – 12:30 Fim das atividades	Neste tempo as crianças arrumavam o material. Depois sentadas em linha, viam televisão ou faziam uma síntese dos conteúdos ou, ainda, era-lhes lido um livro de uma das crianças que tivesse sido trazido de casa.
<b>Almoço</b>		
<b>Tarde</b>	13:00 Relaxamento	Nesse momento as crianças viam televisão. Aqui era-lhes dado a oportunidade de escolherem o que queriam ver, ou seja, caso a criança trouxesse um DVD era colocado. Ainda era-lhes permitido deitarem-se.
	14:00 – 16:00 Tempo de Grande e Pequeno Grupo	Este tempo era destinado à continuação das atividades da manhã ou um momento de aprendizagem de novos conteúdos e trabalho sobre o mesmo que podia ser elaborado em grande grupo ou pequeno grupo dependendo do trabalho a realizar.
<b>Lanche</b>		

	16:20 Final das atividades	As crianças que ficavam na componente social eram, em primeiro lugar, organizadas na sala de actividades onde viam televisão e posteriormente, eram levadas para uma sala de atividades ao lado ou para a zona de acolhimento social dando continuidade ao que estavam a ver.
<b>Nota:</b>	Noutro dia da semana variável, havia alterações porque as crianças tinham Inglês lecionado por uma professora externa.	

Ao longo do estágio foi possível, ainda, observar que as crianças estavam envolvidas num clima interpessoal *directivo*. Por vezes, observávamos *alternância entre climas*<sup>1</sup>: *directivo* e *de apoio*. Num clima de apoio, observa-se que a educadora partia dos interesses das crianças realizando experiências de aprendizagem no tempo de acolhimento (Hohmann & Weikart, 1997), solicitadas pelas crianças; e num clima *directivo* na medida que “a rotina diária e o espaço físico [eram] controlados (...) pelos educadores, para que possam dirigir as crianças eficientemente através de sequências de aprendizagens planeadas por eles” (*idem*, p.70).

A educadora promovia a relação e interação com as famílias das crianças, pedindo a participação destas na realização de trabalhos a serem produzidos em casa.

A ação pedagógica que se pretendeu desenvolver teve como base envolver a criança num *clima de apoio* as inter-relações através da aprendizagem pela ação. No pensar de Hohmann e Weikart (2011) este clima propõe aos adultos oferecerem “um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes activos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala de aula ou em qualquer instituição educativa” (p.72). Isto é, “os adultos e as crianças partilham o controlo sobre o processo de aprendizagem e de ensino” (*idem*).

Assim, ao longo da prática pedagógica procurámos criar um ambiente educativo que incentivasse a criança a construir autonomamente experiências de aprendizagem, de interação e inter-relação afetiva (criança(s)-criança(s), adulto(s)-criança(s)), pois acreditámos que “no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções” (Horn, 2004, p.28), daí o nosso desejo em algumas alterações feitas ao ambiente educativo que fomos referenciando. Silva et al. (1997) definem ainda que esta organização deve diferenciar “às condições de interacção entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de

<sup>1</sup>In Hohmann e Weikart (2011): “o controlo muda frequentemente de um tipo de clima para outro” (p.72).

recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (p.31). Para nós, estimular as relações interpessoais é uma forma de facilitar a resolução de problemas, de elevar a auto-estima, de dialogar, de dar afetividade, de ter sensibilidade, de interiorizar os valores éticos e morais, de construir a identidade pessoal e social. Para contribuir para esse desenvolvimento tivemos que considerar a importância de observar, planejar, avaliar e refletir, de forma contínua.

A observação constituiu-se como parte para o conhecimento do ambiente educativo e de cada criança e do grupo (os seus interesses, dificuldades, o ambiente familiar, etc.). Porque constituem “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Silva et al., 1997, p. 25).

Após este processo planeamos de acordo com os dados recolhidos e procuramos construir um ambiente estimulante e promotor de aprendizagens significativas e diversificadas contribuindo para “uma maior igualdade de oportunidades” (*idem*, p.26). Assim, cada vez que planificávamos questionávamos da seguinte forma: *para quem planificar?, o quê planificar?, o que queremos fazer?, como fazermos?, onde fazer? e quanto tempo?*. Esse ato pedagógico (planificação) era feito semanalmente mas na intervenção apresentava-se a maioritariamente das vezes susceptível à alterações (flexibilidade) devido à determinadas situações que na ação prática foram sugerindo. Procuramos articular a intencionalidade educativa às necessidades e interesses das crianças, de igual forma integrar as diversas áreas do saber nas propostas sugeridas. Considerámos Silva et al. (1997) onde referem que o educador deve encarar na sua ação a articulação das diferentes áreas curriculares.

Deste modo, as experiências de aprendizagem, que aqui se apresentam, tiveram como fonte as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar que refer que “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (*idem*, p.48). Nessa integração curricular tivemos ainda em conta as características individuais, sociais e culturais (heterogeneidade) de cada uma das crianças, ou seja, *para quem planificar?* Esta linha conceptual, integra-se “num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança” (Silva et al., 1997, p.50). Segundo o mesmo documento “esta articulação

poderá partir da escolha de uma *entrada* por uma área ou domínio para chegar a todos os outros” (*idem*).

Depois de colocar em ação foi o momento de tomar consciência da mesma e de fazer a sua reflexão. Desta forma, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (*idem*, p.27). Refletir sobre o que se fez permite tomar consciência se realmente as experiências contribuíram para uma melhoria das aprendizagens das crianças.

Esses três momentos (observar, planear e refletir) são por si diferentes, mas estão interligados e são fundamentais para o processo educativo, pois promovem experiências de aprendizagem. Desta forma, estes aspetos foram tidos em conta na nossa intervenção pedagógica, embora esta tivesse sido uma conquista gradual e complexa.

### **2.1.2 Experiências de aprendizagem**

Como já mencionámos, durante a PES pensámos em atividades centradas na ação da criança e nas interações entre pares, valorizando assim o desenvolvimento pessoal, cultural e social.

Neste ponto descrevemos assim algumas experiências de aprendizagem, entendidas como “atividades que devem ser capazes de se acomodar às competências em mudança das crianças, bem como as suas preferências” que é parte integrante da aprendizagem através da ação (Hohmann & Weikart, 2011, p. 453), bem como os comentários das crianças que foram emergindo. Estas experiências tiveram como base o tema “As aves” e procuraram integrar os saberes relativos às diversas áreas curriculares, bem como integrar a ação das crianças.

As experiências de aprendizagem que a seguir descrevemos, tiveram início no dia 23 de março de 2011, finalizando-se no dia 27 de abril, procurando dar às crianças oportunidades de aprendizagens contínuas. Para o desenvolvimento da experiência assumimos que “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2011, p.1).

#### **2.1.2.1 À descoberta dos sentidos**

Esta experiência de aprendizagem visava a exploração dos sentidos. Os sentidos são fontes de descoberta que permitem à criança construir representações mentais sobre as experiências que vivenciam. Conforme salientam Hohman e Weikart (2011), uma

representação “é (...) um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objectos, pessoas e experiências reais” (p.476). Segundo os autores, estas representações surgem a partir de experiências ativas e sólidas que as crianças têm com esses objectos, pessoas e acontecimentos reais.

Com a primeira atividade procurámos desenvolver a discriminação fonética, no âmbito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, porque concordamos com os princípios de Freitas, Alves e Costa (2007) ao declararem que “o trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá (...) promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita” (p.10). Estabelecemos as regras do jogo e procedemos à formação de grupos. A escolha de quatro crianças foi realizada através de um jogo fonológico que consistia em identificar as letras do nome. A educadora-estagiária dizia:

*Vão realizar esta atividade os meninos cuja primeira letra do nome for “...” e a última letra “...”.*

Havia crianças que tinham o mesmo nome, assim acrescentámos a esse jogo uma cor. Cada criança com aquelas letras no nome tinha de ver se também tinha a cor que era referida. Este jogo permitiu que a criança, de forma ordenada, fosse para as caixas ou para as áreas, de acordo com a sua escolha.

A primeira tarefa apelava ao uso dos sentidos, procurou desenvolver a discriminação tátil, uma vez que tentou ajudar as crianças a explorar e diferenciar formas e texturas bem como reconhecer objetos através da forma e representá-la graficamente. No dizer de Hohmann e Weikart (2011), “através da exploração as crianças respondem às suas questões e satisfazem a sua curiosidade” (p.37). Às quatro crianças, envolvidas na atividade, foram colocadas uma venda nos olhos, porque teriam que desenhar um dos objetos que se encontrava dentro de uma caixa onde havia penas, sementes, flores, ramos e folhas. Desta forma, com uma mão, descobriam a forma e a textura do objeto procurando identificá-lo e com outra mão desenhavam-no numa folha (*vide* figura 2).



**Figura 2-**Experiência tátil

Durante a atividade surgiram os seguintes comentários por parte de algumas crianças:

*É difícil.* (C3)

*Não vejo, está tudo escuro.* (C4)

*Isto é uma pena. (referindo-se ao objecto na caixa).* (C5)

*Não consigo desenhar ao mesmo tempo que toco.* (C7)

*É fofinho* (referindo-se as penas). (C8)

Outra intencionalidade dessa atividade, que é observável na figura 2, foi contatar com duas formas de representação do número. As caixas encontravam-se enumeradas sob a forma icónica (pontinhos) e simbólica para também facilitar a identificação. Ao longo da atividade, perguntámos às crianças qual a caixa que tinham explorado bem como em que se encontrava o colega, porque a nossa intenção era que as crianças fossem gradualmente adquirir o sentido de número, uma vez que consideramos que a educação pré-escolar deve propiciar diversas estratégias matemáticas de forma integrada. Pudemos, assim, observar que as crianças tiveram capacidade em identificar os números referidos criando, por vezes, um diálogo entre estes.

Após todas as crianças terem sido envolvidas na atividade, em grande grupo, fizemos a síntese e reflexão do trabalho desenvolvido. Para nós, o momento de reflexão é importante porque “a acção, por si só, não é suficiente para a aprendizagem. Para compreenderem o seu mundo imediato as crianças necessitam interagir de forma consciente e reflectida sobre ele” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23). Os autores sublinham assim que “a aprendizagem activa envolve, quer a actividade física de interacção com os projectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (*idem*). Nesse momento, demos a conhecer o material contido em cada uma das caixas, para as crianças verem se o que foi representado mental e

graficamente por cada uma correspondia aos objetos explorados. Podemos afirmar que tiveram alguma dificuldade na identificação das sementes.

*São sementes? (C1)*

*Ao tocar pareciam bichos. (C5)*

*Estas sementes são diferentes das que eu conheço, as que eu conheço são duras. (C11)*

*Vi logo que eram paus. (C6)*

*Eu sabia que eram flores cheirava bem, quando tocávamos. (C4)*

Salientámos que nessa fase final, as crianças expressaram as suas ideias sobre o trabalho referido:

*Era para vermos se conseguíamos desenhar bem. (C1)*

*Foi mais ao menos fácil de desenhar. (C2)*

*As sementes foram difíceis de desenhar porque tinham pêlos. (C6)*

*Quando tocámos as flores as nossas mãos ficaram a cheirar bem, gostei. (C4)*

*Todas as coisas eram diferentes e não conseguíamos ver. (C9)*

Continuando com a nossa intencionalidade e tendo em conta o projeto em curso na sala de atividades, de forma articulada, quisemos envolver o grupo numa outra experiência de aprendizagem, mais uma vez, sensorial. Apelava para a utilização da visão e do olfato.

Antes de dar continuidade à descrição e reflexão desta atividade, queremos referir que no momento anterior incentivámos a participação de algumas crianças na organização do espaço e dos materiais, no sentido de motivar a responsabilidade, a autonomia e a ajuda. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 1997), “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (p. 39).

Tal como na atividade anterior realizámos um jogo para a formação do primeiro grupo. Em círculo, foi-lhes dito:

*Precisa-se de cinco pessoas à minha direita para a atividade.*

As crianças começaram, desta forma, a identificar qual a direita da educadora-estagiária e, posteriormente, a contarem as cinco crianças. Quando as crianças do primeiro grupo finalizaram o seu trabalho, procuraram um colega para ocupar o seu lugar e, assim, realizar a tarefa. Esse processo tinha a finalidade de envolver o grupo em conceitos matemáticos (número e posição), e de ser uma nova estratégia de formação de grupos.

A atividade surgiu a partir do tema a *Primavera*, tendo dedicado o tempo de pequeno grupo à escolha autónoma e livre da criança de diversos materiais (*vide* figura 3).



**Figura 3** - Material da natureza a disposição do grupo

O objetivo da atividade era construir um animal ligando pontos. Este alcançou um rumo um pouco diferente dando lugar a iniciativa da expressão livre e imaginativa da criança. A ação resultou, assim, em combinações de escrita e composição artística (colagem e desenho) de materiais, onde a geometria se evidenciou nos trabalhos de algumas crianças (*o teu alecrim parece um retângulo, é como uma televisão*). Pretendíamos com essa liberdade que as crianças agissem no seu desejo inato de explorar e criar, para que estas se envolvessem “invariavelmente em experiências-chave -interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Considerámos que esse momento de exploração criativa não devia ser interrompido, por ser o primeiro contacto com os materiais de forma autónoma e não fosse remetido para a ideia de complexo e obrigatório.

Considerando a linha filosófica de HighScope<sup>2</sup>, preparámos o local para esta experiência de aprendizagem, colocando numa mesa o material que cada grupo necessitaria para desenvolver o seu trabalho (*vide* figura 3 e 4).

---

<sup>2</sup>(Hohmann & Weikart, 2011)



**Figura 4-** Escolha do material da natureza

Inicialmente, explicámos as regras e forma como ia funcionar a atividade, o cuidado a ter com os materiais, fomentando a reutilização e arrumação, a responsabilização pelo material colectivo. Segundo Silva et al. (1997), “a diversidade e acessibilidades dos materiais utilizados permitem ainda outras formas de exploração (p.62). Propusemos, desta forma, a cada grupo (cada criança) que fosse escolher um material (*vide* figura 4). Assim, uma criança ia para a mesa dos materiais enquanto as restantes estavam nas mesas de trabalho à espera da sua vez.

Antes de dar início à colagem, cada criança explorou o seu material (*vide* figura 5), comunicando as sensações que experimentavam:

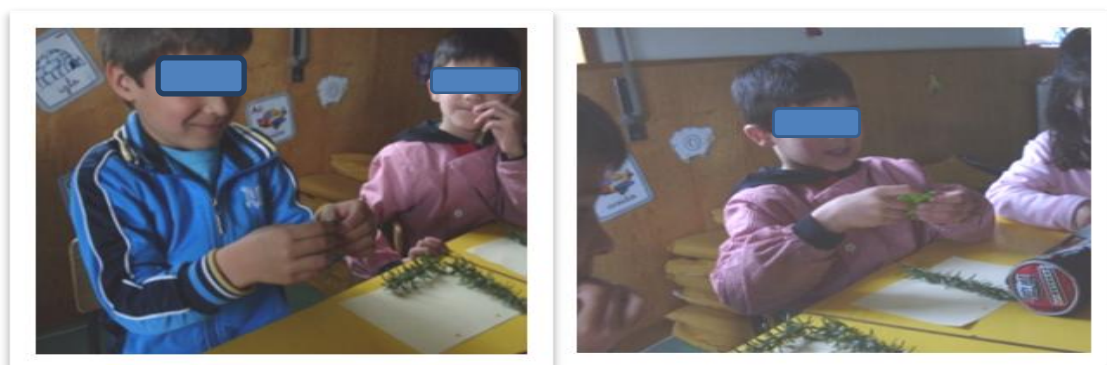
*É suave. (C7)*

*Nas pontas picas. (C10)*

*Esta é diferente do Francisco. (C11)*

*É tão fofinho, hum... (C20)*

*Num lado é fofo, o outro lado é diferente não tem pêlo. (C22)*



**Figura 5-**Crianças a tocar o material

Depois cheiraram (*vide* figura 6) e disseram:

*Berk! Cheira mal! (C7)*

*Este cheira bem. (C10)*

*O meu cheira mal, mas o teu cheira tão bem... (C11)*

*Deixa ver o teu, cheira mal, antes quero o meu. (C20)*

*Hum, cheira tão bem. (C22)*



**Figura 6-** Crianças a cheirar o material

O envolvimento com os sentidos teve o intuito de criar um conhecimento mais profundo sobre as potencialidades do material proveniente da natureza (conhecimento do ambiente natural) (*vide* figura 7).



**Figura 7-** Crianças a terminar construção

No final, em grande grupo, fizemos uma breve reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Nesse momento as crianças disseram o quanto foi bom para elas trabalhar com o novo material, pois permitiu-lhes ampliar, de alguma forma, o seu conhecimento quanto ao nome, textura e cheiro.

Segundo Lowfield e Brittan (1970), quando a criança desenha indica o nível intelectual em que se encontra o seu conhecimento e “quando mais detalhes se encontram no desenho, maior será a consciência que a criança terá tomada das coisas que a rodeiam” (citados por Santinha, 2004, p.47).

## **Reflexão**

A atividade inicial (discriminação tátil), achámos que foi conseguida, pelo diálogo que surgiu no momento de reflexão em grande grupo, pelo facto destas crianças contactarem com um tipo de objeto que nunca foi explorado. Consideramos que no ato da exploração tátil descobrissem características do material e fizessem a representação mental dessa descoberta e a reproduzissem, tendo o sentido da visão ausente. A este

propósito Hohmann e Weikart (2011) referem que “ao criarem estas imagens externas as crianças pré-escolares resolvem problemas, seguem as suas intenções e tornam-se pessoalmente determinadas nos processo e resultados do seu trabalho e brincadeira” (p.476). Pretendemos assim que a criança se envolvesse numa outra forma de observação, potenciando os outros sentidos e tomando consciência de outros aspetos existentes nos objetos.

A segunda atividade sendo um complemento da actividade anterior, consistiu na exploração e descoberta das texturas e dos cheiros dos materiais utilizando diversos sentidos. Com observação direta e comentários que ouvimos, que já relatamos neste documento, concluímos que a atividade levou as crianças a alargar o seu conhecimento acerca dos elementos naturais presentes no seu quotidiano, bem como, adquirir conhecimento sobre os elementos ainda não conhecidos. Nessa actividade emergiram ainda momentos de aprendizagens, tanto a nível do desenvolvimento dos sentidos, bem como, a nível do conhecimento do mundo natural, na medida que a natureza possui cheiros e textura diferentes. No entanto, mesmo que um dos objetivos não fosse alcançado (construção de um animal unindo pontos), estas foram livremente em direção à intencionalidade educativa, que foi reproduzir figuras geométricas bem como criar uma relação entre o material natural e o traço.

A nossa intencionalidade educativa pretendia a consciencialização das crianças da sua capacidade na identificação e descoberta através dos sentidos (*Toca é áspero*), procurando promover, como define Zabalza (1987), uma escola experiencial de expansão sensorial e relacional, de abertura intelectual genérica de trânsito flexível do subjetivo para o objetivo configurando as primeiras estruturas cognitivas que a aproximem a uma ascensão lógica e relacional da realidade cultural. A nossa intenção pretendeu ser ainda uma ação orientadora no desenvolvimento dos sentidos que são muitas vezes não utilizados quando a visão é a parte integral das representações da criança e, ainda, amplificar as mesmas.

### **2.1.2.2 Mariluz Avestruz: uma história de saberes**

No dia 25 de março de 2011, como forma de dar continuidade ao projeto em curso na sala de atividades e como forma articulada com a experiência de aprendizagem anterior, pretendíamos envolver o grupo numa atividade integradora a partir da leitura de uma história e construir com as crianças significados nas diversas áreas de conteúdo,

utilizámos a estratégia denominada por uso da narrativa. Primeiro pedimos ao grupo de crianças que fizesse a síntese e a reflexão dos dois dias anteriores.

*Na quarta-feira, fizemos a atividade das caixas. Tivemos que desenhar o que estávamos a tocar. Foi difícil porque estávamos de olhos vendados. (C9)*

*No outro dia, depois deste, cheirámos e tocámos plantas que trouxeste da rua. E fizemos um desenho com esse material. O meu ficou giro. (C23)*

*(...)*

*Que material havia nas caixas da atividade de quarta-feira? (educadora-estagiária)*

*Uma caixa tinha penas, outra tinha flores, que cheiravam bem. Depois uma tinha paus e folhas. E outra tinha sementes que pareciam bichos. (C15)*

*Que outro nome podemos dar aos paus? (educadora-estagiária)*

*São ramos C15 porque são os braços das árvores. (C8)*

Considerando a resposta da criança sobre o conteúdo de cada caixa, pedimos a uma criança (responsável da semana selecionada democraticamente pelas crianças) que abrisse uma caixa de papelão de onde retirou o livro *Mariluz Avestruz* de Rachel Chaundler e Bernardo Carvalho (*vide* figura 8). Pretendíamos com essa estratégia criar



**Figura 8-** Livro *Mariluz Avestruz* de Rachel Chaundler e Bernardo Carvalho

um ambiente motivador para elevar a criança ao prazer da leitura e da escrita, uma vez que, como refere Mata (2008) “o prazer que retiramos das situações de leitura é um dos principais indicadores de uma motivação intrínseca” (p. 75). Assim, iniciámos por envolver as crianças no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Mostrámos a capa do livro e uma criança referiu *Vais ler uma história que se chama penas!* Questionámos, então, se sabiam qual era o animal que se apresentava na capa. Outra criança respondeu *uma avestruz*. Queríamos ainda saber qual o conhecimento que as crianças possuíam sobre o animal (pré-conceitos), elas foram respondendo que tinham *penas, bico, asas*.

Como achamos importante que a criança conheça os elementos paratextuais, optámos por explorar da seguinte forma: *Está escrito Bernardo Carvalho e Rachel*

*Chandler (apontando para as palavras). Porque é que estão estes nomes escritos no livro?*

*Porque foi quem escreveu. (C4)*

*E ninguém desenhou/ilustrou o livro? (educadora-estagiária)*

*Então é um dos nomes que leste. (C4)*

Indicámos, assim, quem era o autor e o ilustrador. Dialogámos ainda acerca do conto ser espanhol e traduzido em português. Dissemos qual a finalidade e o nome do editor. Abordamos esses conceitos assumindo, como se destaca nas OCEPE (Silva et al., 1997) que “na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir ” (p.70). Desta forma, quando lemos o título do livro pedimos as crianças que antecipassem o conteúdo da história:

*É uma avestruz que se chama Mariluz e que faz travessuras. (C13)*

*A avestruz Mariluz vai ter um namorado. (C20)*

*A Mariluz vive na praia e brinca com os outros animais. (C9)*

*É uma aventura da avestruz Mariluz. (C7)*

Depois de conhecer os aspetos formais do livro, o grupo de crianças penetrou no imaginário, através da leitura/audição do texto lido e a visualização da sua ilustração, uma vez que “incarnemos o *imaginário* num viver enriquecido – que nos cabe descobrir, entender e tomar cargo. Sem o Sal – sem o Sol- de uma imaginação cultivada, não há inteligência criadora que se afirme; não há amor partilhado que gratifique” (Barata-Moura, 2002, p. 26). Essa sessão de leitura contou com a curiosidade e participação de todas as crianças. Quando definimos curiosidade, referimo-nos à escuta da leitura. Em alguns momentos as crianças riam-se do que ouviam e faziam comentários. Relativamente a participação, para além dos comentários, as crianças à medida que a história se ia desenrolando antecipavam os acontecimentos. Por exemplo, numa parte da narrativa, *Mariluz pateia, esperneia, abana a cauda e puxa e puxa e puxa...* (educadora-estagiária), uma criança antecipou: *e a cabeça de Mariluz não sai.*

Depois de o grupo ter tido dois tipos de envolvimento mental: conhecimento dos aspetos formais do livro e do conteúdo do livro (história), achámos crucial que o grupo se envolvesse fisicamente (contato direto com o livro). Desta forma, o livro circulou por todas as crianças (*vide* figura 9), para criar uma relação de respeito e de contato da criança com o livro. Silva et al. (1997) referem que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.71). Assim



**Figura 9- Exploração do livro**

propusemos que quando a criança tivesse o livro o explorasse, tendo a liberdade de expor algo sobre o mesmo, para promover a participação das crianças no diálogo e nas conversações em grande grupo. A exploração do livro levou algum tempo. Por conseguinte colocámos questões para estimular o diálogo em grande grupo, tal como:

*Todos os animais ilustrados correspondem ao mesmo número de animais que foi lido?* (educadora-estagiária)

*Não, tu não falaste num pássaro e aparece nas imagens.* (C22)

Foi uma forma que permitiu em simultâneo compreender a interpretação das crianças.

Salientámos que na hora do relaxamento, fizemos uma segunda leitura à história à pedido de uma criança, e, desta forma, propusemos ao grupo que fizesse o seu reconto. Como sugere Mata (2008), as “interacções contextualizadas, significativas e informais promovem não só a valorização da leitura, como também do prazer a ela associado, tendo o livro e a leitura de histórias um papel fundamental” (p. 65).

No seguimento da experiência de aprendizagem, quisemos que o grupo fosse envolvido em duas atividades práticas, mais direcionadas para a área do conhecimento do mundo, que Martins et al. (2007) definem como “todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa” (p.36) e que não inclui material de laboratório nem a alteração de variáveis.

Procurando que ambas as atividades fossem significativas para as crianças e que lhe despertasse interesse e curiosidade, partimos, desta forma, de um material que era familiar às crianças: as penas.

Assim, a primeira questão-problema: *Será que as penas vão ao fundam/flutuam na água?* Martins et al. (2009) referem que “uma questão-problema incentiva [as crianças] a procurar resposta, através da realização das actividades propostas” (p.19).

Como forma inicial da atividade prática, a cada pequeno grupo, apresentámos o *kit* de recursos (recipiente com água; duas penas: de grande e de pequeno tamanho;

fichas de registos (previsão e observação) e em simultâneo explicámos qual a sua função. Desta forma, relativamente as fichas, as crianças através do símbolo icónico<sup>3</sup> presente associaram que o ponto de interrogação correspondia as palavras *o que penso*, ou seja, a sua previsão sobre o que iria acontecer; e que o olho correspondia as palavras *o que observei*, ou seja, aquilo que cada criança observou durante a atividade. No dizer de Hohmann e Weikart (2011), o tempo de pequeno grupo “é destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa actividade que os adultos escolheram como objectivo particular” (p.229). Assim, antes de dar início ao registo das previsões, achámos importante que cada criança livremente manipulasse o material com o auxílio do adulto e que colocasse questões que lhe surgissem.

*Como se chama este pau da pena? E estes pêlos? (C12)*

*Os pêlos das penas têm pêlos pequeninos? (C17)*

*As penas dão para fazer canetas, o meu avô fez uma. (C19)*

De acordo com o protocolo da atividade (material de apoio ao educador), pedimos as crianças que fizessem o registo das ideias prévias na folha de registo *o que penso: Será que as penas flutuam na água?* Considerámos importante a conceção de Martins et al. (2009) ao dizerem que o educador deve ter uma atenção crucial às ideias prévias das crianças, que se manifestam em relação aos fenómenos, considerando-as como ponto de partida para “novas situações de aprendizagem” (p.19).




As crianças desse grupo<sup>4</sup> fizeram o registo gráfico da sua conceção e responderam:


---

<sup>3</sup>A finalidade do símbolo icónico foi criar meios para que as crianças, autonomamente, recordassem a mensagem. Ou seja, deixar-lhes pistas (olho e ponto de interrogação) para facilitar a identificação das palavras e, assim, contribuir para a leitura das mesmas emergindo para o conhecimento gradual do sistema da escrita. Pretendemos, assim, que as crianças se sentissem competentes enquanto leitoras e conhecedoras da escrita. Por isso que apontámos as palavras à medida que fomos lendo.

<sup>4</sup> Será apresentado apenas o trabalho desenvolvido com um dos pequenos grupos.

**Quadro 2- Previsões das crianças Será que as penas flutuam?**

	<p><i>A pena pequena vai ao fundo, porque é mais pequena. A pena grande não vai ao fundo, porque é maior. (C8)</i></p>
	<p><i>A pena grande não vai ao fundo, porque é como disse o C8, é larga e grande. A pena pequena vai ao fundo, porque é muito pequenina e leve. (C11)</i></p>
	<p><i>Nenhuma das duas vai ao fundo, porque as duas não são pesadas. Quando tocámos vemos que não pesam. (C23)</i></p>

	<p><i>A pena grande não vai, porque esta é grande e fica em cima da água. A pena pequena vai ao fundo, porque não apanha toda a água. (C9)</i></p>
---	--

Posteriormente, as crianças colocaram na água as duas penas. Nessa fase as crianças mostraram-se mais emotivas e fizeram alguns comentários sobre o que observaram.

*Eu tinha razão, nenhuma foi ao fundo. (C23)*


*Olha a pequena não foi ao fundo. (C9)*




*Pois as penas são muito leves, quando vem o vento elas voam. (C8)*

*Devem ter o mesmo peso. (C11)*

Seguidamente, fizeram o registo da sua observação na folha onde previamente escreveram o que observaram (*vide* quadro 3).

**Quadro 2-** Observações das crianças *Será que as penas flutuam?*

	<p><i>Não foram ao fundo, acho que é porque as duas são leves.(C8)</i></p>
---	--

	<p><i>A grande e a pequena não vão ao fundo, por causa dos pêlos (referindo-se às barbas). (C11)</i></p>
	<p><i>Não foram ao fundo, porque ambas têm o mesmo peso. (C23)</i></p>
	<p><i>Nenhuma está ao fundo. Elas ficam em cima da água, porque são leves e por causa dos pêlos (barba). E deste pau (ráquis) pois parece de plástico. E o plástico não vai ao fundo. (C9)</i></p>

No final da atividade, procurámos enriquecer a área de vocabulário das crianças. Nesse sentido, referimos:

*Se as penas ficam em cima da água é porque estas flutuam. E se ficassem no fundo?*  
 (educadora-estagiária)  
*Não flutuam. (Crianças)*  
*É verdade, não flutuavam. (educadora-estagiária).*

Propusemos ainda às crianças que comparassem o registo referente a previsão e o registo referente a observação, para assim passar para o confronto com as ideias iniciais, uma vez que, segundo Martins et al. (2009), “a mudança conceptual, quando ocorre, surge e é cimentada neste processo, que permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmaram ou não” (p.23).

*O que eu pensava estava certo, vimos que as penas flutuavam. (C23)*

*O meu pensamento não estava certo, primeiro pensei que a pena grande flutuava e que a pena pequena não flutuava. Mas, quando pusemos na água, as duas não foram ao fundo – flutuaram. (C8)*

*Primeiro pensei como o C8 e depois vi que estava errada quando pusemos as penas na água, a pena pequena também não foi ao fundo. As duas flutuam. (C11)*

*Só me enganei na pena pequena. Ela também flutua como a grande. (C9)*


Depois desta primeira atividade, testagem sobre a flutuabilidade das penas, envolvemos de seguida o grupo de crianças numa segunda atividade, a partir da seguinte questão: *Será que as penas das aves são permeáveis?*

Realizada de igual forma em pequenos grupos. As crianças manipularam e exploraram o material: pena, folha de papel branco, pipeta e recipiente com água. Assim, colocaram a pipeta na água, enchendo-a, de seguida, despejavam-na, e diziam: *Que fixe! Sai água!*. Citando Martins et al. (2009) compreendemos que “através da sua interação com os objectos, a criança aprende *quese fizer isto acontece aquilo e, portanto, para acontecer aquilo tem de se fazer assim* (p.12).

Posteriormente, quisemos que as crianças descobrissem se as penas das aves são permeáveis à água. Assim, tal como na atividade anterior, solicitámos às crianças que registassem as suas conceções sobre a permeabilidade das penas. Colocámos, então, a seguinte questão para facilitar a sua compreensão na questão de partida: *O que acham que acontece se colocarem uma gota de água sobre a pena?*

Os registos que apresentamos explicitam os entendimentos das crianças sobre o assunto:

**Quadro 3-** Previsões das crianças *Será que a pena é permeável?*

	<p><i>Eu acho que se colocarmos a gota de água em cima da pena passa para a folha. (C8)</i></p>
---	---



*Eu também acho que a gota de água vai molhar a folha. (C11)*



*Para mim, se colocar a gota de água sobre a pena, só molha a pena, não vai passar para o outro lado. Não molha a folha. (C23)*

Como sugerem Martins et al. (2009), “estes registos devem ser feitos em conjunto com as crianças, valorizando o porquê de manifestarem essas ideias” (p.19). É nestas palavras que a nossa ação se justificam.

Após os pré-conceitos, as crianças envolveram-se ativamente na descoberta da resposta à questão problema. Debaixo da pena, cada uma, colocou uma folha branca. E com a pipeta colocaram uma gota de água sobre a pena. Estas observaram e, com espanto, manifestaram:

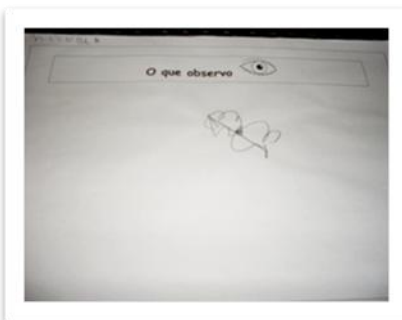
*A gota de água não passa da pena, porque a folha está seca. (C23)*

*Olha! Vemos a gota de água. Se mexerem a pena, esta também se mexe! (C11)*



*A gota de água não molhou a folha, ficou na pena! (C8)*

Cada criança registou a sua conceção depois de observar a gota de água na pena:

**Quadro 4-** Observações das crianças *Será que a pena é permeável?*



*A folha está seca e ficou a gota na pena. Olha se levantar não cai. (C11)*

	<p><i>Ficou uma bolinha de água na pena. E a folha está seca. A água não passa através da pena, é como um guarda-chuva. (C8)</i></p>
	<p><i>Não molhou a folha, porque a pena não deixou passar a água. O C8 tem razão, é como um guarda-chuva. Quando chove, vemos as gotas no guarda-chuva. (C23)</i></p>

Depois das observações, procurámos que as crianças refletissem sobre as duas atividades, para as crianças de alguma forma tomassem consciência de duas propriedades observadas na pena: permeabilidade e flutuabilidade.

*Nesta atividade o que aconteceu? (educadora – estagiária)*

*A gota de água ficou na pena, até podíamos mexer a pena que a água não atravessava a pena. A gota mexia-se. (C23)*

*Então, porque é importante a pena para as aves? (educadora-estagiária)*

*Porque protege o corpo da ave da chuva. (C11)*

*É como quando andámos com um guarda-chuva, ele protege-nos da chuva. (C23)*

*Então podemos dizer que a pena é permeável, não deixa passar a chuva? (educadora-estagiária)*

*Sim. (todos)*

*E na primeira atividade, o que aconteceu às penas? (educadora-estagiária)*

*Nenhuma pena foi ao fundo. (C9)*

*Ficaram todas em cima da água. Flutuaram. (C8)*

*Agora podemos responder as perguntas que vos coloquei antes da atividade. Será que as penas flutuam? Será que as penas são permeáveis/não deixam? (educadora-estagiária)*

*Sim, flutuam porque a pena grande e a pena pequena não foram ao fundo. (C23)*

*São permeáveis, olha para a minha folha, a gota de água não passou a pena. (C11)*

Procurámos, desta forma, seguir a linha orientadora de Martins et al. (2009) quando referem que “a discussão de ideias entre o(a) educador(a), a criança e os seus colegas permite-lhe atribuir significado ao que vê e experimenta” (p.20), para envolvê-

las numa ação reflexiva construtora de conhecimento sócio-natural e de desenvolvimento ativo crucial para a formação de futuros adultos integrantes da sociedade.

Para dar continuidade à experiência de aprendizagem integrando outras áreas de conteúdo: nomeadamente na área da matemática (número, tempo); formação pessoal e social (respeito pela diferença de opinião) e linguagem oral e abordagem à escrita (contato com a palavra) envolvemos o grupo de crianças noutra tarefa.

Partindo do resumo da história “Mariluz Avestruz”, em grande grupo, realizado voluntariamente por três crianças, procedemos ao questionamento sobre a ordem de entrada das personagens (número cardinal). Utilizámos, assim, imagens das personagens (*vide* figura 10) que uma criança colocou na berma de uma mesa de acordo



**Figura 10**-Material utilizado para a base do gráfico de barras

com a sua lembrança e a do grupo da ordem de entrada das personagens na história. As crianças identificaram ainda as letras escritas no nome de cada personagem estabelecendo analogias com as letras do seu próprio nome, familiarizando-a com a escrita. Citando Silva et al. (1997) “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (p.69).

Noutra fase, perguntámos as crianças qual era o seu animal preferido. Ouvindo todas as respostas, perguntámos ainda *Que material poderíamos utilizar para saber qual a personagem preferida do grupo?*

*Podemos contar.* (C18)

*Sim. E se quiséssemos que ficasse registado?* (educadora-estagiária)

*Podíamos desenhar. Cada um desenhava e depois contávamos os desenhos.* (C8)

*Também podia ser. Mas para além do desenho haverá outra forma?* (educadora-estagiária)

Quanto à esta última questão, as crianças permaneceram em silêncio, algumas encolheram os ombros dando a ideia que não sabiam outra forma, outras fizeram gestos

de que estavam à procura mentalmente da resposta. Nesta situação, e tendo tido a oportunidade de ter conhecimento (através da educadora cooperante) de que o grupo, anteriormente tinha sido envolvido numa experiência similar a esta, procurámos dar-lhes indicações, para ampliar o seu conhecimento.

*Eu conheço outra forma de ver qual a personagem preferida desta sala. Se olharmos para as áreas, podemos encontrar o material da forma que estou a pensar. (educadora-estagiária)*

*Podemos usar as frutas da área da cozinha. Cada um coloca uma fruta em frente de cada personagem. (C18)*

*Será que todos podem utilizar as frutas? (educadora-estagiária)*

*Não, são mais crianças do que frutas. (C23)*

Foi através da continuação deste diálogo que as crianças tomaram conhecimento de que os legos, material da área da garagem, podiam ser utilizados para a construção do gráfico de barras de acordo com a preferência de cada uma. No documento referimos gráfico de barras, mas salientámos que na ação o termo matemático não foi usado pelo facto de acharmos serem conceitos para ciclos mais avançados (primeiro devem aprender a aprender e mais tarde saber conceitos académicos). Na continuação do processo, para cada personagem foi feita uma seleção democrática (votação) da cor de uma peça do lego a ser usada. Desta forma, uma criança, de sua vez, retirava da caixa a cor da peça colocando-a por cima da sua personagem preferida. À medida que fazia a sua seleção, ia autónoma e livremente para uma área.

Durante a construção do gráfico, um diálogo surgiu entre crianças:

*Eu acho que a Mariluz vai ser o animal preferido. É ela que vai ganhar. (C3)*

*Pode ganhar, mas a minha preferida é a mãe. (C10)*

*A mãe só tem um lego para já. E a Mariluz já tem 6 legos. (C3)*

*Mas a Zebra também tem muitos, está da mesma altura. Não quer dizer que a Mariluz vai ser o animal preferido. (C10)*

Dialogar em grupos promove interação social e, ainda, a aprendizagem de forma cooperativa. Por isso que defendemos que devemos dar tempo e incentivo as relações interpessoais das crianças. Nesta linha de pensamento situam-se Hohmann e Weikart (2011) afirmando que “as crianças envolvem-se invariavelmente em *experiências-chave* – interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (p.5).

Demos continuidade a atividade no dia seguinte à tarde, transitando do tempo de grande grupo para o tempo de pequeno grupo, através de um novo jogo de formação de grupos. A educadora-estagiária retirou um nome (escrito previamente por cada criança)

de uma criança de um saco opaco, essa criança, por sua vez, retirou outro nome e assim sucessivamente. Mas antes de fazer essa transição considerámos importante que as crianças recordassem o que é que construíram e porquê construíram (reflexão da atividade anterior). Desta forma, para dar incentivo à reflexão, algumas questões foram colocadas: *Qual foi a personagem preferida desta sala? Qual a personagem menos preferida? Porquê? Qual o animal que ninguém gostou?* Este questionamento permitiu as crianças contarem e refletirem sobre conceitos como maior, menor e nulo, e, ainda, mais direcionado ao domínio da formação pessoal e social, a consciência das diferenças das opiniões/preferências e respeito por essas diferenças, que fomos referindo.

Em tempo de pequeno grupo, como forma de caminhar para a atividade seguinte (registo), perguntámos:

*Como podemos ficar com o registo daquilo que foi construído com os legos, porque precisámos do material para a área?*

*Podemos desenhar.* (C16)

*Podemos desenhar em grupo. Eu desenho por exemplo a Mariluz e eles desenharam outros animais.* (C23)

*Tiramos fotografia com a tua máquina.* (C15)

Esse diálogo surgiu em pequeno grupo, para dar oportunidade a todas as crianças reduzindo o tempo de espera. Como referem DeVries e Zan (1994) o educador deve dar oportunidades para que as crianças sugiram soluções, mesmo que estas não as pareçam, o que importa “é que se sintam satisfeitas” (p.99).

Considerando as respostas das crianças tirámos uma fotografia ao gráfico de barras que mais tarde afixámos na parede da sala de atividades. Houve também um pequeno grupo que fez o registo do grupo. Com ajuda do adulto colocaram fita-cola de forma a unir as folhas pelas bermas de forma a construir apenas uma folha. Atribuíram a cada elemento uma tarefa de registar cada barra. Dado o número de animais ser inferior ao número de elementos do grupo, optaram, depois de discutir em grupo, pela solução: *O P... e o T... podem fazer juntos a Mariluz e os legos nesta folha.* Desta forma, duas crianças na mesma folha trataram de fazer o registo de uma personagem (vide figura 11).



**Figura 11-** Registo gráfico de um grupo

Por sugestão da educadora cooperante, esse grupo acabou por ainda fazer o registo do gráfico de barras individualmente. Salientámos que todas as crianças escreveram por iniciativa própria os nomes de cada personagem (*vide* figura 12).



**Figura 12 -**Registos das crianças

Após o lanche, fizemos novamente uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. As crianças manifestaram que o animal preferido do grupo foi a *zebra*, embora algumas crianças pensassem que a *Mariluz*, sendo a personagem principal, fosse a preferida. Ainda referiram que o trabalho construído com o lego, permitiu observar quem era a *preferida* e a *não preferida*, assim ficaram a conhecer uma nova estratégia de organização de dados.

## **Reflexão**

Pensámos que a atividade inicial, desta experiência de aprendizagem, se tornou numa sessão de leitura positiva devido às atitudes (à medida que ouviam a história faziam a interpretação da parte ouvida por iniciativa; ...) e respostas das crianças durante e após a leitura (*Gostei de ouvir a história; era muito divertida; não se deve desobedecer à mãe como a Mariluz fez;...*). Achámos que esse prazer de ouvir se deve ao facto de haver mudança de postura na educadora-estagiária, pois considerámos que a forma de sentir e de agir condiciona a ação educativa. No dizer de Silva et al. (1997) a

atitude do educador, como se relaciona com as crianças, desempenha um papel importante no processo de aprendizagem. Outro aspecto foi colocar sempre em ação um aspecto que defendemos: posicionar-se ao mesmo nível da criança (por exemplo, sentar-se no chão). Porque achámos que cria um ambiente mais familiar e promotor de relação que é propícia também a aprendizagem.

Relativamente às duas atividades práticas fluabilidade e permeabilidade, o registo livre efetuado teve como finalidade dar a cada criança liberdade de transpor para o papel a forma como interpreta e vê o mundo, isto é, não estereotipar a sua representação mental. Outros aspetos que queremos justificar, em relação a estas atividades, é que procuraram serem uma ligação integrada e não o isolamento de duas actividades. Pretendemos ainda que as crianças tivessem conhecimento de duas propriedades das penas e achámos que se fizéssemos de forma isolada, estas perderiam-se criando um espaço alargado em cada actividade e desta forma levasse a rejeição em vez duma aprendizagem significativa.

Relativamente a terceira atividade (construção do gráfico de barras) conseguimos ajudar as crianças na identificação da relação de ordem de acordo com a entrada das personagens (*Primeiro a Mariluz, depois o pai, ...*) bem como o número cardinal (*Primeiro a Mariluz, segundo o pai, ...*). Salientámos que a escolha da forma de organização de dados tomou parte na ideia de Castro e Rodrigues (2008) referindo que “a organização de dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p.72). Em relação a este aspeto houve dificuldade no registo gráfico, porque a forma como a estratégia foi desenvolvida não foi a mais apropriada como se pode observar na figura 12. As crianças ainda se encontravam sem noções de dimensão o que fez com que houvesse uma desigualdade no desenho das peças e no posicionamento de cada elemento. Apesar do nosso incentivo em dizermos que fosse similar a uma fotografia e que o posicionamento *das torres* era importante para podermos identificar as preferências tal como estas observavam no gráfico construído em grande grupo.

Ainda refletindo sobre a mesma atividade, tínhamos consciência de que era o primeiro envolvimento das crianças na construção de um gráfico. Por isso achámos importante que fizessem o registo nas folhas habitualmente utilizadas (*vide* figura 17). Após uma reflexão, pensámos que as crianças poderiam, por exemplo, terem feito a colagem de quadrados de mesma dimensão (equivalente ao número de legos). Só mais no final da intervenção pedagógica, através de outra experiência de aprendizagem, que

não se encontra como relato, procurámos gradualmente que a criança organizasse os dados adequadamente, através de uma folha quadriculada o formato da peça desenhada fosse igual e que a estrutura do gráfico fosse adequada. A nossa estratégia partiu de que “a progressão e a diferenciação das situações de aprendizagem supõem que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram” (Silva et al., 1997, p. 87). A intencionalidade da actividade emergiu de Castro e Rodrigues (2008) ao referirem que “ a análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico” (p.59).

Quisemos que as crianças na experiência de aprendizagem, através de diversas atividades, constatassem com multiplas áreas do saber de forma integrada e articulada, procurando emergir para o conhecimento de estratégias, de igual forma promovessem noutra experiência de aprendizagem.

### **2.1.2.3 Avestruz Truz truz – o conhecimento autónomo**

A presente experiência de aprendizagem iniciou com uma atividade realizada no dia 13 de abril de 2011. Pretendia com esta atividade que o grupo de crianças visualizasse a locomoção das avestruzes.

Esse processo realizou-se a partir da observação de um documentário intitulado de *Avestruz Truz-truz* da RTP2.

No final do documentário, em círculo, as crianças expressaram as suas ideias acerca das características observadas:

*Os ovos são maiores que os das galinhas. (C3)*

*Têm pescoços longos. (C5)*

*É a Mariluz! (C20)*

*Elas correm rápido e não voam. (C12)*

*Comiam as sementes muito depressa. (C7)*

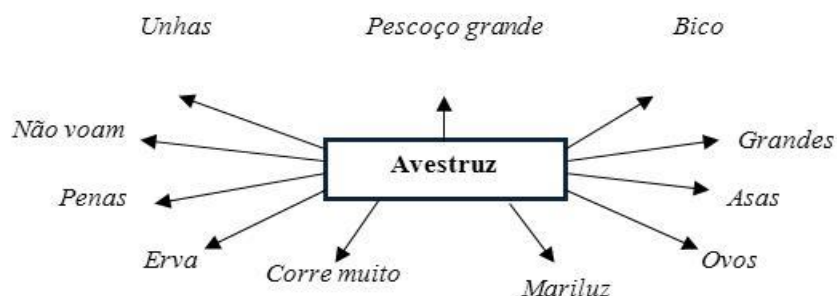
Considerando as respostas das crianças, e tendo consciência de que o educador deve ser o escrivão das crianças e que estas devem ter oportunidades de contacto com a escrita, fizemos o registo escrito à sua frente. Fundamentamo-nos em Mata et al. (2008) ao considerar que o educador deve “registar por escrito frequentemente e em situações diversificadas, o que as crianças dizem” e “servir de modelo às crianças, escrevendo na presença das crianças (...) mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito” (p.57). Silva et al. (1997) reforçam esta ideia afirmando que “a forma como o

educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p. 71).

Dando continuidade a estas linhas conceituais, sobre o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, envolvemos o grupo de crianças na promoção do desenvolvimento da consciência fonológica<sup>5</sup>, “entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p.8). Assim realizamos duas atividades: a primeira, direcionada para os sons da fala (fonemas), onde houve uma relação entre oralidade e escrita; e a segunda, ligada as sílabas, que se remeteu para a divisão silábica.

Na primeira atividade, envolvemos inicialmente as crianças numa experiência de aprendizagem de encontro de palavras da mesma área semântica. A atividade permitiu também por analisar se o que foi referido (caraterísticas da avestruz) inicialmente foi interiorizado nas crianças.

Partimos da questão: *Que palavras vos fazem lembrar a palavra avestruz?* Sentadas em círculo cada criança foi respondendo. Escrevemos depois a palavra *avestruz* no centro da cartolina e elas foram respondendo:



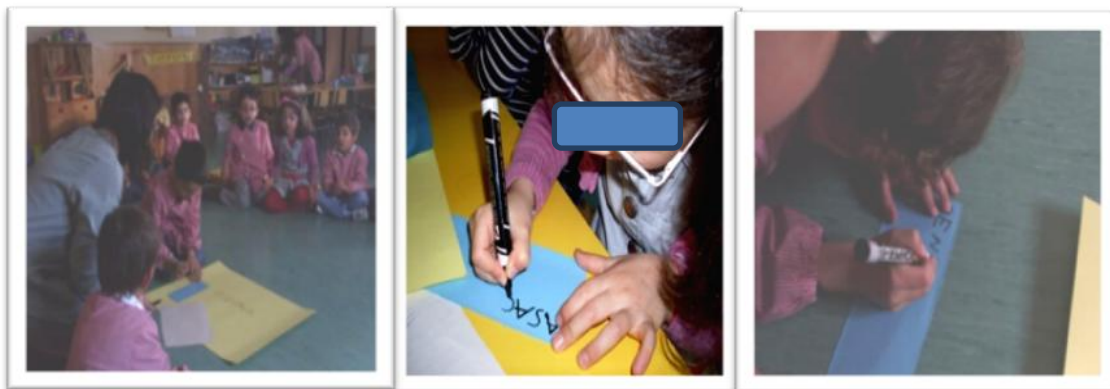
**Esquema 1** – Esquema conceitual *Avestruz*

Considerando Freitas, Alves, e Costa (2007), “quando o sistema linguístico se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança, o único recurso a que esta tem acesso é à evocação auditiva” (p.21), ao contrário do adulto alfabetizado que processa a sequência fónica da palavra e a sua representação gráfica. Nas crianças este recurso ainda não se encontra, “sendo as propriedades fónicas da palavra as únicas a que tem acesso. No sentido de rentabilizar as aprendizagens, o professor deve fazer uso desta experiência linguística da criança para promover a iniciação à leitura e à escrita” (*ibidem*). Através deste pensamento, solicitámos posteriormente a cada uma das

---

<sup>5</sup>InFreitas, Alves, e Costa (2007) “promoção do desenvolvimento da consciência fonológica: as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala.

crianças que fossem para junto da educadora-estagiária fazer o registo num cartão da palavra dita (*vide* figura 13).



**Figura 13-** Crianças a escrever as letras das palavras autonomamente

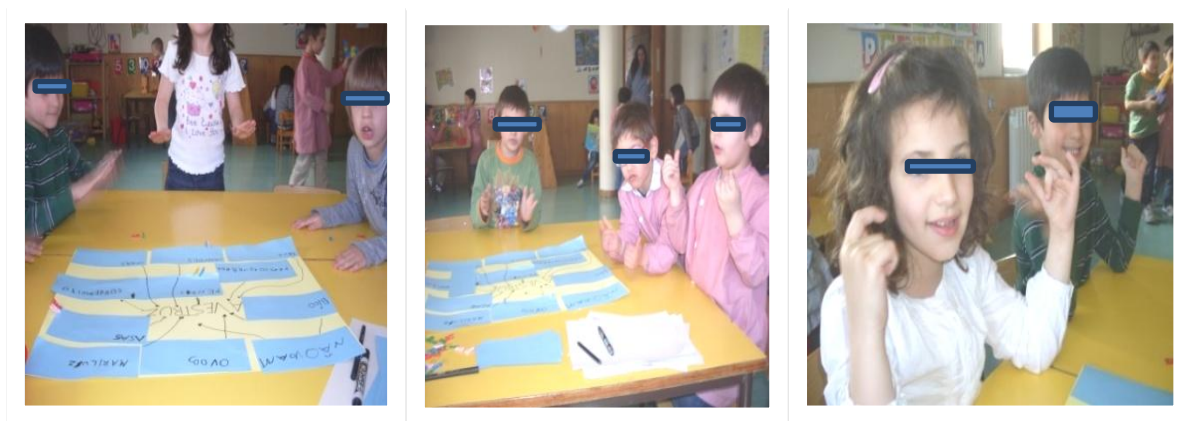
Realizou-se a discriminação auditiva através da pronúncia fluida e da identificação do som das letras da palavra pela criança permitindo a sua reprodução (*vide* figura 13). Assim a nossa ação incidiu conscientemente nas palavras dos autores anteriormente referidas: “trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo - o oral e o escrito - e das relações que estes estabelecem entre si” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.22). Salientámos, que de todas as palavras que foram escritas autonomamente por cada criança, apenas tivemos que mostrar a representação gráfica de quatro, porque tinham consciência do nome da letra, mas afirmavam saberem reproduzi-la.

O processo foi marcado por dois tempos: individual e em grupo. Individual porque a criança autonomamente identificou e reproduziu o identificado. Em grupo porque no ato da representação gráfica dos sons (fonemas) de cada letra da palavra houve apoio/participação das crianças: soletravam e corrigiam oralmente. O nosso desejo foi assim “desenvolver actividades de escrita interactiva, onde [foi solicitado] a participação das crianças” (Mata, 2008, p. 57).

Posteriormente, partimos para a segunda atividade do desenvolvimento da consciência fonológica: a divisão silábica das palavras.

Para dar início a atividade, achámos pertinente que se fizesse democraticamente a divisão do grande grupo em quatro pequenos grupos. Cada criança retirou de um saco opaco uma letra (A, V, E, S) na qual tinha de dizer uma palavra com essa letra (*o “A” está no nome de Ana; Avestruz tem a letra “V”*). Essa estratégia pretendeu desenvolver a consciência fonológica.

No tempo de pequeno grupo, fizemos a divisão silábica das palavras escritas pelas crianças anteriormente. Primeiramente a criança lembrou a palavra aos colegas, destacamos que no caso dos cartões com duas palavras, apenas se selecionou uma. A mesma criança escolheu o batimento para dividir a palavra em (*bocadinhos*) sílabas (*vide* figura 14) e posteriormente em grupo fez a divisão silábica. Todas as crianças tiveram oportunidade de realizar o processo. Recorremos à sugestão das crianças para realizar um jogo de batimento.



**Figura 14-** Batimentos da divisão silábica

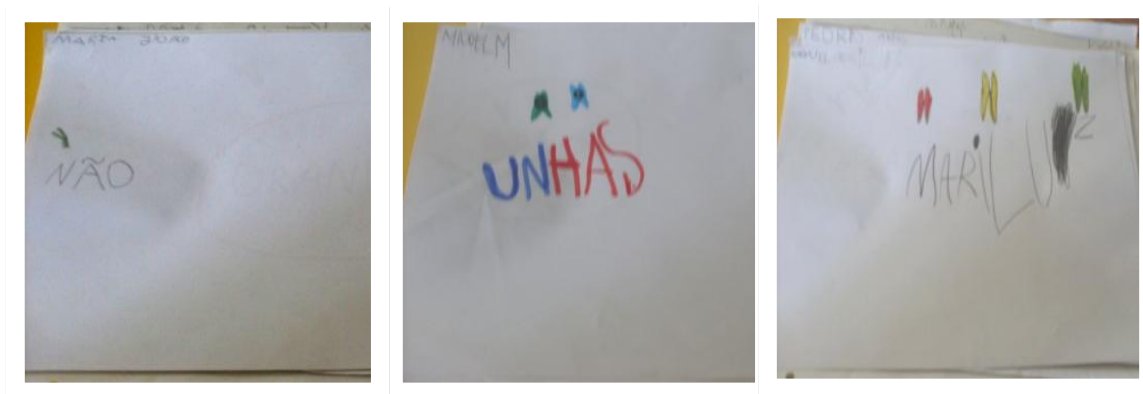
Na contagem das sílabas de cada palavra, cada elemento do grupo referia o número total de sílabas. Nessa tarefa, houve crianças que tinham dificuldade em chegar ao número correto de sílabas da palavra. Assim, a comunicação oral para além de fomentar as relações entre crianças, incidiu ainda na observação das dificuldades das crianças na divisão silábica e proporcionou a resolução do problema (contagem).

Após a contagem, a criança, produtora da palavra, tinha de colocar o mesmo número de molas do mesmo número de sílabas da palavra (*vide* figura 15).



**Figura 15-** Crianças a colocar as molas de acordo com o número de sílabas

No final, cada criança fez o registo gráfico da palavra explorada e da divisão silábica (*vide* figura 16).



**Figura 16** -Registo das crianças

O trabalho desenvolvido foi exposto nos placares e na parede da área da biblioteca, possibilitando às crianças e aos pais a visualização dos trabalhos.

Depois deste treino importante para a consciência fonológica, demos lugar a uma atividade de relaxamento. Procurámos alterar a habitual sessão de relaxamento para propiciar mais uma nova aprendizagem direcionada a área do conhecimento do mundo, envolvemos o grupo numa atividade prática e de expressão dramática. Segundo Silva et al. (1997), “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio” (p.61).

Antes de fomentar essa libertação da criança considerada como um ser autónomo e explorador de si e do outro. Procurámos responderem à seguinte questão: *Será que podemos saber qual o tamanho da sombra da Mariluz?*

Antes de ouvirmos as respostas, e como forma de dar tempo às suas reflexões, apresentámos, em pequeno grupo, o material da atividade prática: o retroprojetor e a silhueta da personagem. Como os grupos não tinham conhecimento da utilidade do material tecnológico, fizemos uma curta apresentação e deixámos que explorassem o material.

De regresso à questão de partida, um grupo previu que:

*Não, porque não existe uma avestruz que fala. (C4)*

*Sim, se puseres a imagem em cima faz sombra. (C19)*

*Não porque as vezes a sombra é pequena, outra vezes é grande. (C20)*

Deste modo, fez-se um jogo de aproximação e afastamento com a imagem da personagem.

*A sombra grande deve ser a sombra da Mariluz, porque tem pernas grandes. (C4)*

*Para mim é a pequena, porque faz asneiras como alguns meninos da nossa sala e deve ser da nossa altura. (C19)*

*A sombra da Mariluz são as duas, porque foi a imagem que puseste. (C20)*

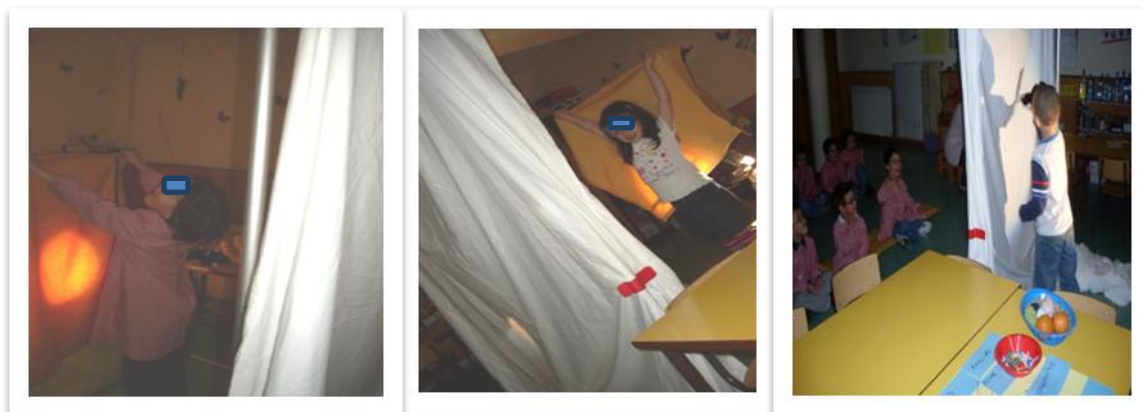
De seguida, em resposta às perguntas: *Se afastarmos a imagem da luz de que tamanho fica? Se aproximarmos a imagem de que tamanho fica?*

**Quadro 6-** Respostas das crianças às questões do jogo de luz

<b>Penso que:</b>	<b>Observei que:</b>
<i>Se afastarmos a imagem da luz vai ficar grande, porque a imagem está longe. Se ficar perto da luz fica pequena, porque a imagem é maior que a lâmpada. (C4)</i>	<i>Quando afastei a imagem da luz a sombra ficou pequena, porque a luz estava à volta da imagem. Quando tinha a imagem perto da luz, a sombra ficou muito grande. Via-se pouca luz, a imagem tapava-a. (C4)</i>
<i>Eu penso o mesmo. Se a imagem ficar perto da luz fica pequena, porque tapa a luz. Se ficar longe fica grande, porque há muita luz e a imagem está longe. (C19)</i>	<i>Quando pus a imagem perto da luz, a sombra ficou grande, porque a imagem tapava a luz. Quando pus a imagem da Mariluz longe, a sombra da Mariluz ficou pequena, via-se a luz. (C19)</i>
<i>Para mim é ao contrário: se a imagem ficar perto da luz fica gigante, porque a imagem tapa a luz. Se a imagem ficar longe fica pequena, porque vê-se a luz. (C20)</i>	<i>A sombra da Mariluz ficou grande, quando pus perto da luz. Não se via a luz, é como se ficasse presa atrás da imagem. Quando pus a imagem da Mariluz longe da luz, ficou pequena. Víamos a luz à volta da sombra. (C20)</i>

Refletiram no final que não há um tamanho fixo para a sombra, porque “depende da luz e da distância se estamos perto ou longe da luz”, tal como uma criança referiu. Para se tornar numa aprendizagem significativa, demos então oportunidade às crianças de fazerem um jogo com a sua própria sombra e assim dar início ao momento livre e expressivo.

Procurámos desta forma que a criança livremente explorasse a sombra. Evidenciámos que esta sessão de relaxamento teve como material de apoio uma música de ritmo lento, para concentrar e se envolver na melodia. Cada criança foi, assim, para trás de um lençol jogar com a luz do retroprojektor utilizando objectos presentes nas diversas áreas, ou pessoais (óculos, relógio) criando uma relação de sujeito-objeto. As restantes crianças estavam sentadas a observar as sombras dos colegas (*vide* figura 17), por dois motivos: primeiro, para que as crianças tivessem contato com o outro lado (o produto); segundo, porque as crianças necessitam de momentos de respeito (“faço o meu trabalho, mas respeito também o trabalho do meu colega - observo-o”).



**Figura 17** -Crianças a fazer sombras

No final, fizemos a reflexão e a síntese sobre a aprendizagem, em grande grupo. As crianças expuseram que *se estivermos perto da luz a sombra fica grande. Se nós estivermos longe da luz fica pequena, porque a luz espalha-se*. Referiram ainda que gostaram das sombras de duas crianças e que quando estavam a jogar com a luz sentiam-se *bem*. Algumas crianças partilharam também que nunca se tinham envolvido numa experiência similar, contudo uma criança disse “*em casa faço às vezes com a luz do candeeiro quando me vou deitar*” (C20).

Após o envolvimento numa das expressões, achámos importante que as crianças se envolvessem numa outra atividade da área da expressão plástica. Citando Dorance e Beaumon (2008), “inscreve-se por inteiro na dinâmica da construção da personalidade [da criança] e da abertura do mundo” (p.5). Demos assim continuidade, no dia 14 de abril de 2011, sempre ligado ao nosso princípio de desenvolvimento global e integral da criança através da interligação e articulação das diversas áreas dos saberes.

Para tomarmos consciência do retrato de como a criança vê o mundo, procurámos envolvê-la na criação a partir da questão: *Como gostarias que fosse a tua avestruz?*

No tempo de grande grupo as crianças partilharam:

*A minha avestruz vai ter quatro pernas e quatro-olhos.* (C11)

*Tivesse um canhão na cabeça.* (C21)

*A minha que respirasse debaixo de água e tivesse barbatanas.* (C17)



*Tivesse óculos.* (C12)

Procurámos agir à luz das OCEPE (Silva et al., 1997), onde se afirma que as experiências de expressão plástica “são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornam-se situações educativas que implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e de desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (p.61). Desta forma, as crianças construíram a sua avestruz imaginada numa folha de cenário. Para isso, tal como na atividade da exploração dos elementos naturais, tiveram à sua disposição

diversos materiais, ordenados por caixas para facilitar a escolha (esferovite, palha, algodão, paus de gelado) assim como acrescentamos novos materiais. Silva et al. (1997) referem que “a disposição ordenada desses materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja” (p. 67). Como fomos dando progressivamente liberdade ao longo da ação educativa nessa atividade as crianças escolheram o material necessário com toda liberdade. Salientámos que antes da construção, perguntámos ao grupo qual o material que se encontrava na mesa dos materiais e como era, para ver qual a situação que se encontrava. Isto é, considerámos que só podíamos dar asas à construção se as crianças tivessem conhecimento do material que iriam usar.

Escrevemos à frente da criança *Gostaria que a minha avestruz fosse...* o que levou as crianças a construir e a dar continuidade a frase oralmente:

**Quadro 7-** Desenhos de algumas crianças *Gostaria que a minha avestruz fosse*

<i>Gostaria que a minha avestruz fosse...</i>	
	<p><i>com quatro pernas. E quatro-olhos e está bem protegida com tropa e as suas mãos são rodas e triângulos. (C11)</i></p>
	<p><i>com canhão na cabeça, porque ela disparava para os maus viessem. Dispara e morriam. (C21)</i></p>



*respirasse debaixo de água, pus uma barbatana na cabeça e os pés estivessem com frio pus lã. Os pés ajudavam a nadar melhor. (C17)*



*uma Avestruz Mariluz com óculos. (C3)*

À medida que cada criança ia elaborando o seu trabalho, este foi sendo completado com novas ideias. A ideia principal de cada criança foi-se mantendo, apenas houve a construção de novas características físicas da avestruz em algumas crianças. No dizer de Santinha (2004) “tocar, saborear, bater, furar, rasgar, riscar, transformar, são manifestações instintivas e espontâneas da criança. Pelo aspecto lúdico, podem fazer-se estas acções impulsivas ao limiar do seu consciente e transformá-los em meios de acção reflectida” (p. 49). Assim, no final, em grande grupo, perguntámos as crianças se estas fizeram o que disseram inicialmente. Para algumas crianças tivemos que ler o que tinham dito antes da atividade. *Acrescentei coisas, porque ela ia precisar para ser forte (C15)*. Nesse momento refletiram ainda sobre a construção dos colegas (*gostei da ideia da .... Ela pôs óculos na sua avestruz.*), o manuseamento dos materiais (*foi difícil partir os paus, porque são de madeira*), a textura dos materiais (*os paus são ásperos*).

### **Reflexão**

Esta experiência de aprendizagem, como se pode analisar e como foi referido, deu continuidade à experiência de aprendizagem anterior. Para nós faz sentido articular os saberes de modo a propiciar a ação ativa da criança, e a promoção das suas múltiplas linguagens.

Na primeira atividade (relação do oral com a escrita), poderia ser alterada a organização do grupo, pois este é numeroso uma vez que se cansou de estar sentado no chão. Esta alteração passaria, por exemplo, por realizar a atividade nas mesas agrupando-as. Desta forma, tomámos consciência da importância de refletir sobre as nossas posturas, pois tal como afirma Mesquita-Pires (2007), “a prática pedagógica constitui-se também como um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (p.135).

Relativamente à atividade das sílabas, refletimos que deveríamos ter, ainda, proposto que recortassem o cartão da palavra de acordo com o número de sílabas (divisão silábica), para que observassem melhor a divisão silábica, principalmente as crianças que apresentam dificuldade.

No entanto considerámos que a nossa intencionalidade acerca das atividades de desenvolvimento da consciência fonológica foi alcançada, como podem ser observadas pelos registos fotográficos e relato. Contudo temos consciência de que esse estágio é um princípio inacabado, ou seja, para “promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 8), temos que proporcionar mais atividades nesse domínio. Concordamos com Hohmann e Weikart (2011) quando referem que, “o papel dos adultos é de criar um contexto no qual estas experiências, tão importantes do ponto de vista do desenvolvimento, possam ocorrer e depois, quando ocorrem, o de as reconhecer, apoiar e sobre elas construir aprendizagem” (p.32).

Uma das nossas intencionalidades da atividade de expressão dramática e da área do conhecimento do mundo, para além das referidas importa envolvermos o grupo numa forma que Sousa (2003) define como “estimulação e enriquecimento do racional, numa interacção benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afectam a criança” (pp.81-82), assim como adquirir uma nova aprendizagem luz/sombra. Na observação que fizemos durante a realização da atividade, vimos crianças a afastar-se e a aproximar-se da luz.

A última fase, incidiu no fecho do tema do projeto em curso na sala de aula, incentivando a imaginação e a criatividade das crianças. Depois de o grupo ter sido envolvido em diversas fases: mundo imaginário (avestruz Mariluz), realidade (caraterísticas físicas, locomoção da avestruz). Achámos pertinente criar uma fase final criando uma possível avestruz. Isto é, depois de ter passado por essas fases real e irreal

adquirindo aprendizagem acerca da avestruz, procurámos que as crianças tomassem liberdade expressiva.

A construção de uma avestruz imaginada, partiu ainda da conceção de Hohmann e Weikart (2011) de que as crianças “são perfeitamente capazes – e estão desejosas – de escolher os materiais e de decidir como os vão utilizar (...). As crianças descobrem, por si mesmas, aquilo que os objectos são em relação uns com os outros, e como funcionam em conjuntos” (p.35). Daí, que algumas das crianças referiram noções matemáticas, mas precisamente no domínio da geometria (*Utilizei triângulos...*). Além disso como referem Silva et al. (1997) quando a criança explora materiais “que ocupam um espaço bi- ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da matemática. (...) a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística” (p.63). Salientámos ainda que essa atividade permitiu às crianças exprimirem no seu desejo inato, segundo Dorance e Beaumont (2008), “ao criar objectos plásticos a criança, desenvolve o poder da imaginação e invenção. Descobre o prazer de se exprimir” (p.5). Tentámos encaminhar a experiência de aprendizagem prática como um sair de si mesma da criança, ou seja, em que a criança se exterioriza e se socializa.

## **2.2 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do ensino do 1º ciclo do ensino básico**

### **2.2.1 Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa**

O ensino do 1ºCEB visa ser uma “perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 11).

Assim, a ação educativa desenvolvida neste contexto sustentou-se em princípios pedagógicos, semelhantes aos do contexto da educação pré-escolar, com a finalidade de introduzir mais princípios predominantes da pedagogia de participação. Foi nossa intenção que as crianças tivessem oportunidade de obter experiências de aprendizagem de qualidade, ao invés da pedagogia em que o grupo inicialmente estava envolvido que se centrava no professor, na transmissão e nos produtos.

Tentámos preconizar aquilo que Oliveira-Formosinho (2007a) defende:

A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no

contexto com os atores, porque estes são pensados como ativo, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (pp. 18-19).

Para ser possível emergir nessa educação centrada na ação da criança, assumindo-a como complexa, fizemos alterações em vários campos. Delineamos à frente os aspetos constituintes do ambiente educativo que sofreram alterações bem como as que foram mantidas.

Este processo de transição relativamente ao espaço sala de aula pretendeu ir ao encontro de uma pedagogia cooperativa construtivista que Oliveira-Formosinho (2007a) refere como sendo “o tempo como dimensão pedagógica; o espaço como dimensão pedagógica; os materiais como *livro de texto*” (p.29).

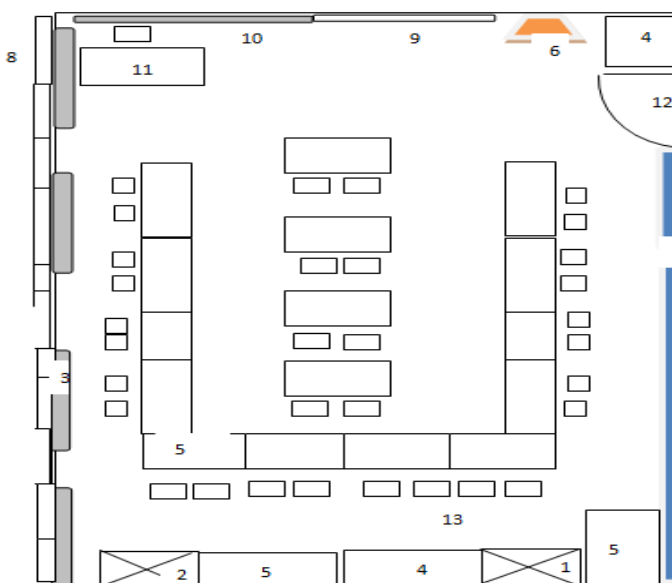
Inicialmente, observámos o grupo de crianças envolvido numa sala de aula espaçosa, tendo em conta o número de crianças (N=15). Esta sala apresentava muita luminosidade natural que apesar de ser um factor vantajoso para o dia a dia, por sua vez, criou a necessidade de colocar panos pretos para não dificultar a visualização de alguns trabalhos apresentados com recurso à tecnologia (ex.: vídeo, powerpoint).

Mais ainda, a sala dispunha de dois armários encontravam-se no fundo da sala: um deles tinha como função armazenar as fichas realizadas e por realizar pelos alunos, bem como portefólios e cadernos diários; o outro armário, por sua vez, continha material de cada criança para ser utilizado nas tarefas propostas (ex.: diversos tipos de folhas, cola, tesoura). De sublinhar que as crianças, em geral, e os encarregados da semana tinham acesso ao armário sempre que era necessário distribuir algum material.

Outro aspeto marcante da sala de aula era a disposição das mesas em três filas permitindo fácil mobilidade. No entanto, achámos pertinente alterar essa organização para a disposição em U (*vide* figura 18), para criar interação verbal no grupo, bem como permitir uma maior observação tanto do grupo como do adulto, ou seja, pretendemos que as crianças estivessem posicionadas de forma a não estarem de costas umas para as outras nem o adulto para estas, mantendo a mobilidade do professor.

Legenda:

- 1- Armário de arrumações
- 2- Armário de portefólios
- 3- Aquecedores
- 4- Mesa do computador
- 5- Mesa
- 6- Chaminé
- 7- Placares
- 8- Janelas
- 9- Quadro Branco
- 10- Quadro preto
- 11- Mesa do professor
- 12- Porta
- 13- Cadeira
- 14- Armário



**Figura 18** -Planta da sala de aula alterada em fevereiro de 2011

Sublinhamos assim o pensamento de Arends (2008),

A aprendizagem não consiste nos alunos sentados passivamente recebendo informação do professor, mas em alunos activamente envolvidos em experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos. A aprendizagem não tem em salas de aula passivas, mas em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação e envolvimento (p. 12).

Referimos ainda que para além dessa forma de organização (U), utilizámos outras sempre dependentes do tipo e da necessidade da atividade. Por exemplo, nas atividades que envolviam tempo de pequeno grupo as mesas eram agrupadas. A organização da sala teve em conta o princípio da simultaneidade que Arends (2008) sublinha ao referir que o professor ao apoiar um aluno num trabalho autónomo deve estar em simultâneo a “ controlar o resto da turma, lidar com as interrupções e controlar o tempo” (p. 144).

Neste ambiente educativo ainda existia um placard de grande dimensão que percorria a parede interior da sala de aula (*vide* figura18), e outro de menor dimensão que se encontrava no pátio interior da escola. Tal como no contexto da educação pré-escolar procurámos expor trabalhos realizados pelas crianças em grande grupo, pequeno grupo, ou autonomamente em ambos os placares. O seu objetivo foi permitir à criança partilhar os seus sentimentos (facilidades e dificuldades) com os colegas da turma e a sua família, ou seja, criar de certa forma uma relação com os colegas e a família, elementos que fazem parte do seu processo de desenvolvimento de cada aluno, bem como, dar-lhe conhecimento sobre os trabalhos desenvolvidos pelos seus educandos.

No que se refere ao material na sala de aula podemos referir que havia escassez de material didático e tecnológico. A sala apenas possuía, dois quadros, um para o giz, e outro de caneta. Tudo o que era material tecnológico (retroprojektor, rádio, datashow) permanecia na biblioteca ou na sala dos professores. O Departamento da Educação Básica (2004) sublinha que “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (pp. 22-23). Apesar da sua escassez tentámos, ao longo do ano, colmatar esta situação, requisitando mais material na ESEB ou até mesmo elaborando e construindo outros em função das necessidades.

Para além do espaço e dos materiais, o tempo tem também em si um papel fundamental na vida educativa da criança, tal como na educação pré-escolar, pois determina a duração das aprendizagens e das interações. Desta forma, procurámos dar tempo às crianças na realização das tarefas (tempo de reflexão e compreensão por si mesmas) e nas discussões dos resultados (tempo de voz à criança). No entanto esse tempo foi pensado de modo a não se tornar exagerado, isto porque consideramos que se concentrássemos em demasia o tempo na criança, a experiência de aprendizagem poderia refugiar-se na monotonia levando à desmotivação das crianças e à “preguiça” de pensar. Assim procurámos equilibrar o tempo, criando diversos tempos: ouvir; pensar; fazer; refletir e discutir/apresentar. De acordo com Estanqueiro (2010) se o professor concentrar o tempo em si mesmo “diminui a quantidade e aumenta a qualidade das suas perguntas. Se der tempo aos alunos, eles refugiam-se menos no silêncio e dão respostas mais pensadas e mais criativas” transformando assim a aula num ritmo vivo e não apressado (p.47).

Como o grupo inicialmente estava envolvido numa rotina com tempos de grande grupo e individual, achámos importante acrescentar o tempo de pequeno grupo para que cada criança se envolvesse numa aprendizagem cooperativa estimulando uma melhor aprendizagem bem como melhores relações entre alunos. Arends (2008) defende que a base especulativa e experienciada da aprendizagem cooperativa “reflete (...) que os seres humanos aprendem com as suas experiências e que a participação activa em pequenos grupos ajuda os alunos a adquirirem competências sociais importantes, enquanto desenvolvem, simultaneamente, competências académicas e atitudes democráticas” (p. 351).

O ambiente educativo inicialmente já promovia relações interpessoais positivas, pois a professora titular de turma já as fomentava nesse sentido. Através das observações realizadas foi possível verificar que havia um ambiente de partilha entre o adulto-criança.

Esta observação e recolha de informação diárias através do diálogo, atitudes, realização dos exercícios sobre o grupo e ambiente educativo, bem como outras suscitadas no momento de intervenção, foram importantes para a planificação de experiências de aprendizagens. Desta forma, observar, planear e avaliar foram três aspetos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de cada uma das crianças daquela turma.

No processo de planificação das tarefas tivemos em conta os conteúdos e as diferenças das crianças (a nível dos conhecimentos que esta possuía, o seu ritmo de aprendizagem, bem como a própria aprendizagem) bem como um aspeto que o grupo necessitava de trabalhar: relações sociais, pelo facto de alguns elementos terem dificuldade em aceitar de forma positiva outros colegas no seio dos seus grupos. As atividades planificadas foram pensadas na maioria das vezes para esse fim se tornar um princípio moralizador numa educação para a vida. Arends (2008) frisa que “as tarefas e as atividades em sala de aula não só ajudam a moldar a forma como os alunos e os professores se comportam, como também ajudam a determinar o que os alunos aprendem” (p. 148). Por isso, no ato de planificar considerámos o poder flexível da planificação e a reflexão sobre os seguintes aspetos: “*para quê vou ensinar, (...) como vou ensinar, (...) que vou ensinar, (...) como sei se houve aprendizagem (idem, p.57)*. Somos da opinião que a reflexão final sobre a planificação, que engloba as aprendizagens adquiridas, reação das crianças da tarefa, motivação, entre outras, leva ao melhoramento das práticas gradualmente, e assim sendo, do processo de ensino-aprendizagem. Como tal foi nossa intenção tê-la em consideração ao longo da ação educativa.

Em jeito de conclusão, tentámos, assim, seguir um princípio organizador e procurar conceber planificações flexíveis e emergentes de experiências de aprendizagem participativa e significativa para cada e para todos os alunos.

## **2.2. 2 Experiências de aprendizagem**

As experiências de aprendizagem aqui descritas partem do bloco *À descoberta do ambiente natural* da área disciplinar de estudo do meio do Programa do 1ºCEB.

Para que as nossas atividades fossem “alimento” de aprendizagem, considerámos Lebrun (2002) que define a existência de três formas de interagir e de três correntes psicológicas para compreender a teoria da aprendizagem, sendo elas: o modo reativo – recursos utilizados para aprender; modo proativo – a criança necessita de manipular o mundo e as suas representações para a aprendizagem; modo interativo – aprender com os outros ou *inter'apprendre*.

Salientámos que no ato dos alunos comunicarem os seus trabalhos para o grupo no final de cada atividade, demos lugar a três apresentações por cada atividade por questões de gestão de tempo, no entanto, este era rotativo, ou seja, procurámos dar oportunidade a todas as crianças do grupo. Outro fator inerente nesta ação pedagógica foi a necessidade de ter “à mão” material, no âmbito das diversas áreas curriculares (ex.: livros, fichas de exercícios), para ser utilizado por aqueles que acabavam determinada tarefa antes dos colegas. Isto tendo por base a finalidade de manter todos os alunos ativos no seu processo de aprendizagem.

#### **2.2.2.1 “Tramgarten” de Rousseau: múltiplos dizeres e saberes**

Demos início no dia 18 de janeiro de 2012 a esta nova aprendizagem, influenciada pela filosofia de Abrantes (2007), de que “a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano” (p.149). Esta foi a mote de partida para outras áreas curriculares com a finalidade de construir saberes integrados.

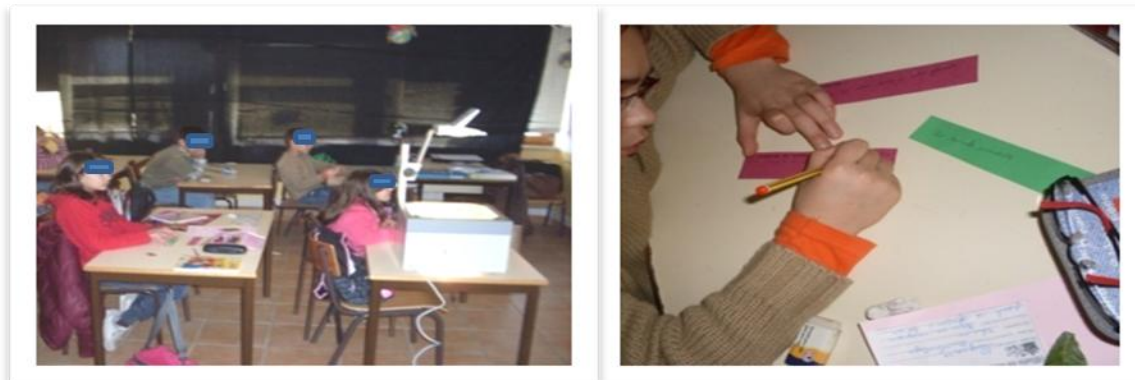
Envolvendo o grupo de crianças no conhecimento da biografia de Rousseau através do *Livro da arte para as crianças* de Rosie Dickins, tínhamos por intenção que os alunos reconhecessem que há um autor atrás de cada obra artística. Pretendíamos ainda despertar os alunos para a diversidade de livros, abrindo caminho para novas formas de ensino-aprendizagem participativo e significativo. Ainda neste seguimento fez parte uma melodia de Mozart na medida em que tínhamos por base a ideia de que a música “é ouvida porque faz com que as pessoas sintam algo diferente, se ela proporciona sentimentos (...) são experiências da vida que constituem um fator importantíssimo na formação do caráter do indivíduo” (Ongaro, Silva & Ricci, 2006, p. 4).

Cada criança observou a imagem “tramgarten”, projetada pelo retroprojetor, durante 1 min (*vide* figura 19). O material utilizado teve como propósito “oferecer oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem construtivos e criativos”

(Clements & Nastasi, 2002, p.603), dado que os alunos não tinham qualquer experiência anterior. Em seguida cada criança deu continuação à frase *Observei...* (vide figura 19). Dessa atividade destacámos algumas respostas (conforme quadro 8):

**Quadro 8-** Respostas da frase *Observei...*

<i>Observei...</i>
<i>leopardo, ervas, árvores, flores. (C1)</i>
<i>que estava um senhor em cima de um tigre. (C2)</i>
<i>um humano em cima de um tigre. (C3)</i>
<i>um homem em cima de um tigre numa floresta, cheia de flores, árvores e estava um animal a espreitar com medo. (C4)</i>
<i>um tigre, um leão, um senhor a tocar cavaquinho e flores. (C5)</i>
<i>um tigre, um senhor, flores de várias cores e árvores. (C6)</i>
<i>leoa, flores, viola e árvores. (C7)</i>



**Figura 19-** Visualização da pintura e escrita nos cartões

Novamente, o grupo de crianças observou a mesma imagem durante o mesmo tempo, tendo posteriormente respondido noutra cartão de cor diferente (conforme quadro 9):

**Quadro 9-** Respostas da frase *Ao observar sinto*

<i>Ao observar sinto...</i>
<i>o senhor a falar. (C1)</i>
<i>medo porque o senhor Rousseau está a tocar o tigre e ele a rugir. (C2)</i>
<i>que o humano não tem medo do tigre. (C3)</i>
<i>o senhor com muita alegria. (C4)</i>
<i>um bocado de medo de tigre. Mas não me sinto com muito medo e não choro. (C5)</i>
<i>medo, emoção e alegria. (C6)</i>

Por fim apelámos à imaginação de cada criança, solicitando que esta entrasse na pintura e escrevesse onde se colocaria e porquê. Então, pela terceira vez observaram a pintura novamente durante 1min. Depois escreveram noutra cartão de outra cor (conforme quadro 10):

**Quadro 10-** Respostas imaginativas da viagem ao interior do quadro

<i>Eu encontrei um tigre e eu brinquei com ele. Andei em cima dele. (C1)</i>
<i>Eu estava na selva e encontrei um senhor que se chamava Rousseau que estava a tocar viola. (C2)</i>
<i>Eu entrei no quadro e fui para uma floresta e estava a andar. (C3)</i>
<i>Entre com magia no quadro, era uma selva com flores e um leão estava num arbusto. Vi um senhor em cima de um tigre.( C4)</i>
<i>Eu entrei para o quadro para uma floresta. E andei no tigre e fui ver as flores. (C5)</i>
<i>Entre na imaginação, estou ao pé de um tigre e vou dar um passeio. (C6)</i>

Após a elaboração e apresentação de algumas respostas, expusemos as frases (*vide* figura 20) no placard da sala de aula, para que todas as crianças tivessem acesso a todas as respostas, para dar, ainda, a conhecer aos pais os trabalhos que foram desenvolvidos e, por fim, para criar uma maior aproximação dos pais com todas as crianças.



**Figura 20** -Exposição dos cartões no placard

A exploração do quadro de Rousseau permitiu criar novas oportunidades de aprendizagem igualmente direcionadas para a área da matemática, ou seja, para a introdução ao conteúdo: frações. Convidámos, assim, o grupo a identificar a forma geométrica que o quadro apresentava: o *retângulo*.

De seguida, distribuímos um envelope surpresa (fotocópia A4 com três imagens da mesma pintura de Rousseau e outra folha para resolver o exercício apresentado oralmente) e prosseguimos:

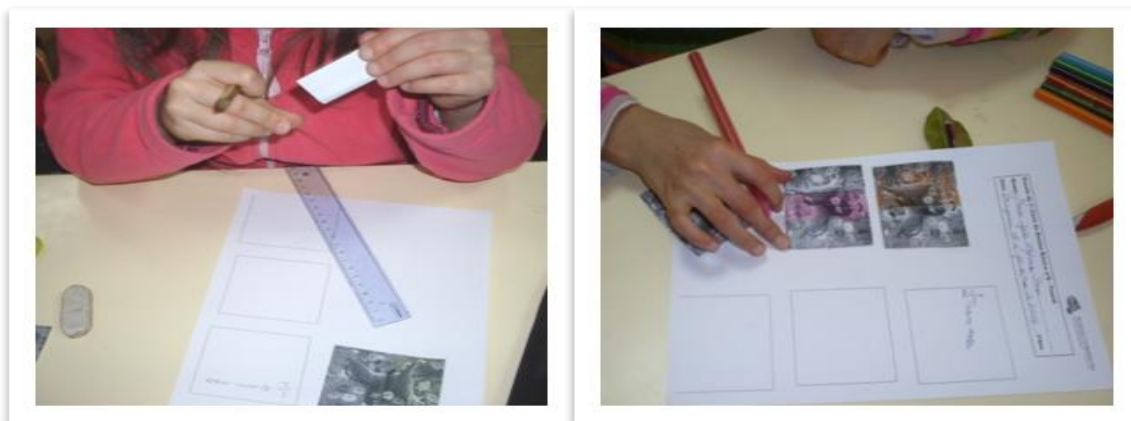
*É a mesma imagem do quadro, só que não tem cores (C3)*

*É para nós pintarmos (C7).*

*Acham que as imagens que vos dei não tem cores? (professora-estagiária)*

*Têm sim duas cores, o preto e o branco, porque se não tivesse cor era como a água (C5).*

Mergulhados na curiosidade, cada criança recortou os retângulos (as três imagens). Pegando numa das imagens dividiram-na em duas partes iguais, e pintaram uma das partes com uma cor (*vide* figura 21).

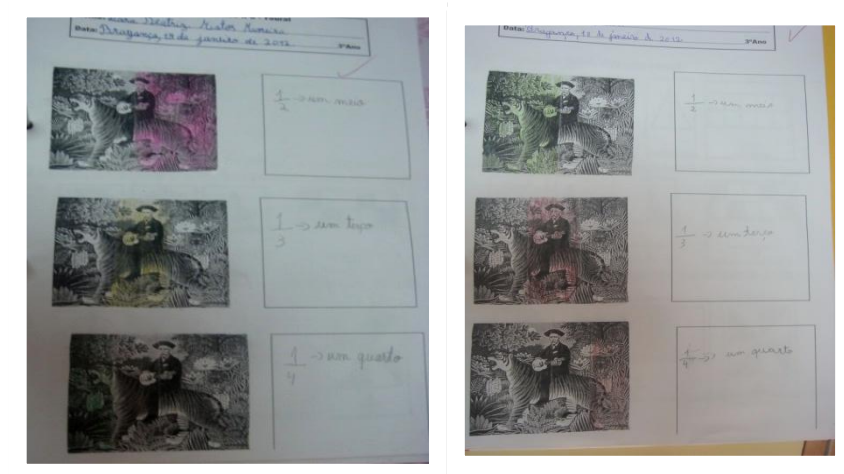


**Figura 21**-Resolução dos exercícios de fração por parte das crianças

Algumas crianças nesta fase tiveram necessidade de que se exemplificasse. Depois de todos terminarem, perguntámos o que foi representado. Segundo Cabanas (2002), “no exercício do ensino-aprendizagem, o aluno não se deve limitar a receber uns conteúdos cognitivos, mas sim que o melhor será que os *procure e os encontre por si próprio*. (p.286). A resposta prevista não foi imediata, apesar de terem sido conteúdos já trabalhados no ano anterior com a professora titular de turma. Mas, após algumas linhas orientadoras, o tempo de espera foi produtivo, dado que responderam corretamente e conseguiram identificar outras frações (e a sua equivalência).

Para além da parte prática e como forma de reforço da aprendizagem pretendida tivemos em conta o pensamento de Estanqueiro (2010), de que “um professor competente utiliza recursos variados (...) para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens. Qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo” (p. 37). Assim, a cada novo conhecimento prático houve um reforço teórico com base num acetato explicativo. Isto é, quando as crianças identificaram que a parte pintada correspondia a uma parte do todo - a fração  $\frac{1}{2}$  (um meio), algumas crianças explicaram o seu pensamento (*Pintámos uma parte do quadro*) e leram a explicação com a representação gráfica convencional e numeral. Salientámos que este processo foi feito com as restantes imagens em que deram lugar às seguintes frações:  $\frac{1}{3}$  e  $\frac{1}{4}$  (*vide* figura

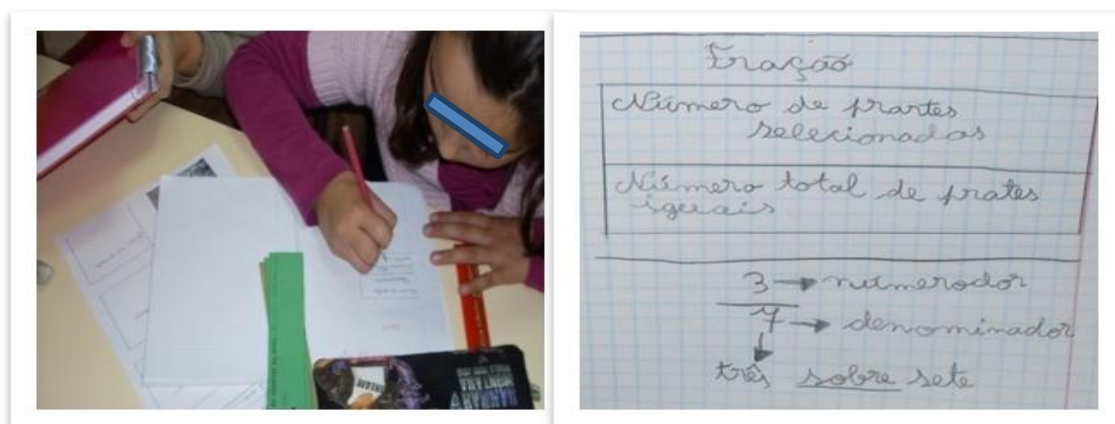
22). As crianças refletiram sobre o pensamento inicial e aquilo que acabaram de ler. A estratégia utilizada foi de incentivo à criança na reflexão sobre o seu próprio pensamento “e a descobrirem e a considerarem os padrões que utilizaram para aprender e integrar o novo conceito nos seus quadros de referência cognitivos (Arends, 2008, p. 331).



**Figura 22**-Resultado final da atividade

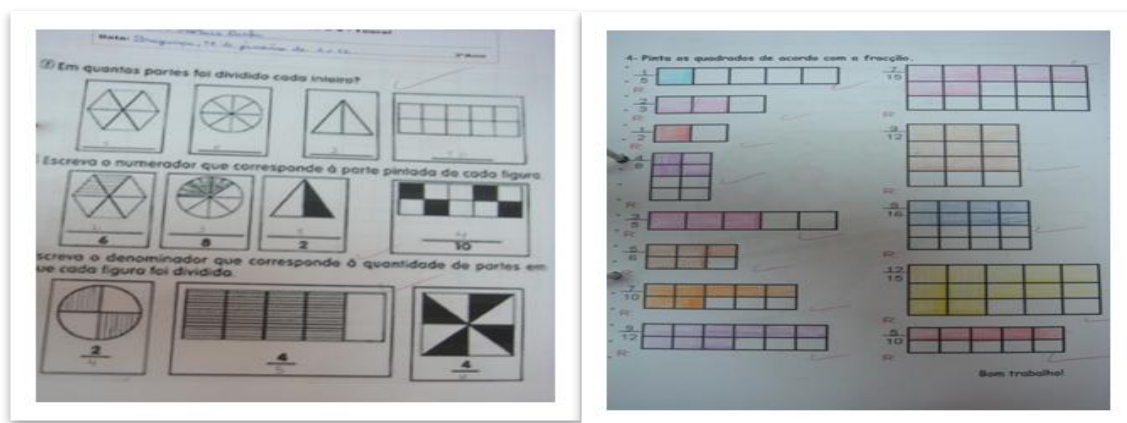
Ponte et al. (2007) refere que é fulcral o registo e a reflexão do trabalho desenvolvido. Desta forma, cada criança fez a sua respetiva colagem e registo da resposta à medida que alcançava cada patamar, como se pode verificar na figura 22.

Como forma de consolidação, questionámos novamente o grupo sobre as representações que cada criança fez. Considerando as respostas apresentamos outro acetato em que fizeram o seu registo no caderno (*vide* figura 23) com a aprendizagem dos novos conceitos ligados ao tema (denominador e numerador) embora não fossem relevantes para o ano de ensino em questão.



**Figura 23** -Criança a fazer o registo à esquerda. Registo à direita

Para verificámos se houve aprendizagem e como forma de avaliação propusemos a resolução de uma ficha com exercícios simples (*vide* figura 24). A primeira folha foi resolvida em pares enquanto a segunda folha foi resolvida individualmente. Esta forma de resolução em par esteve como finalidade envolvê-los numa aprendizagem cooperativa na medida em que, como refere Arends (2008), “um dos aspectos mais importantes da aprendizagem cooperativa é o de que ajudando a promover o comportamento cooperativo e a desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem académica” (p.349).



**Figura 24** -Ficha de trabalho sobre frações

Salientámos ainda que este momento foi marcado pela audição de uma melodia de um compositor clássico (*Chopin*), a partir da qual, no final da aula se partiu para um diálogo acerca deste, bem como de outro compositor: *Mozart*. Sentimos que na escola a música é um meio facilitador da aprendizagem das crianças, pois como refere Ongaro, Silva e Ricci (2006), “a boa música harmoniza o ser humano, trazendo-o de volta a padrões mais saudáveis de pensamento, sentimento e ação” (pp.3-4).

## Reflexão

A intencionalidade da tarefa inicial da experiência de aprendizagem era, para além das supramencionadas, ajudar na estruturação mental através de dois períodos: construção da representação mental (observação) e representação gráfica do observado (escrita), o que fomenta o exercício da memória. Abrantes (2007), sublinha que a arte “contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (p. 147). Pretendíamos ainda, gradualmente, promover a sensibilidade artística, ou seja, promover a cada criança “olhos de sentir” em vez de cingir-se ao observável (ver para além do olhar). Consideramos que de alguma forma os objetivos foram alcançados,

porque ao longo da ação educativa algumas crianças foram referindo que observavam pinturas, chegando mesmo a referir o nome dos artistas e de obras, focando aspetos que iam para além do “olho nu”. Outra intenção da atividade foi fomentar o respeito do espírito crítico e criativo da criança face ao grupo através da comunicação oral.

A segunda atividade consistia em construir e assimilar conceitos de uma forma participativa e prazerosa, emergindo para o prazer cognitivo e para o gosto da matemática que a maioria do grupo não demonstrava. Através da observação, da apresentação e discussão dos resultados dos alunos, foi possível concluir que os conteúdos foram aprendidos nesse momento e que as estratégias utilizadas nesse domínio contribuíram para o gosto e sucesso da matemática. A afirmação advém da professora cooperante e das atitudes que observamos nas crianças dentro e fora da sala de aula, uma vez que as mesmas discutiam os conhecimentos no espaço de recreio.

#### 2.2.2.2 “O Nabo Gigante” uma história coletiva

No dia seguinte pretendíamos dar oportunidade ao grupo de se envolver noutra experiência de aprendizagem articulada com a primeira. Assim demos início a mais uma atividade onde cada criança retirou um cartão (imagem de um animal) de um saco opaco e sentou-se agrupando-se com os colegas conforme as imagens que estavam em cima de cada mesa. Esta formação de grupos por sorteio teve a intenção de combater a preferência grupal que se verificava entre estes, em simultâneo, criar oportunidade de interagir com outros colegas para além dos habituais, corroborando a ideia de que “a escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2010, p. 21).

Para dar continuidade a esta linha de pensamento partimos para a apresentação do narrador/personagem do qual emergiu um diálogo de conhecimento de si e do outro entre a personagem e as crianças da sala (*vide* figura 25).



**Figura 25-** Apresentação do senhor Artur (personagem/narrador)

*Veio para a escola um velhinho para contar uma história. Querem que vos apresente? (professora estagiária).*  
*Sim, que fixe! (Turma)*  
*É um fantoche (C2).*  
*Eu, um fantoche? (Senhor Artur).*  
*Ele fala! (C8)*  
*Como se chama? (C2)*  
*Porque é que não lhe perguntam? (professora estagiária)*  
*Como é que o senhor se chama? (C3).*  
*Tentem adivinhar? (Senhor Artur)*  
*Eu acho que se chama Artur, porque tem cara de Artur. (C9)*  
*Por exemplo, as Marias desta sala têm todas a mesma cara? (professora estagiária)*  
*Não. Mas o seu nome deve ser Artur. (C9)*  
*Senhor Artur, ele já tem idade! (C2)*

Nessa caminhada inicial do imaginário procurámos que fosse um momento de aproveitamento de interação social através do diálogo e de que a mente se envolvesse gradualmente num mundo imaginário, ou seja, não entrasse de imediato na dramatização da história *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi e Niahm Sharkey. Para além da expressão dramática a atividade foi pensada ainda no sentido da melhoria qualitativa de competências ligadas à área da língua portuguesa (compreensão oral, expressão oral, escrita e leitura).

Inicialmente, a personagem expôs que tinha perdido, na sala de aula, peças de apoio à história. Pediu ajuda aos porta-vozes (esses selecionados democraticamente e autonomamente pelos próprios grupos) que fossem, de sua vez, encontrá-los. Cada porta-voz leu para os grupos a palavra contida no cartão e afixou-a no quadro (*vide* figura 26).



**Figura 26** - Porta-voz à procura da peça e leitura da mesma.

Assim, cada grupo antecipou a história oralmente, tendo sido registada pelos porta-vozes no quadro. Tentámos privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios

dos alunos que se pudessem articular com o texto, antecipando o seu sentido, tal como Reis et al. (2009) defendem. Os alunos disseram:

*É uma história de uma quinta de animais (G 1).*  
*O conto vai falar de animais na natureza (G2).*  
*O Senhor Artur vai contar a história da sua quinta (G3).*  
*Vai ser uma visita imaginária a quinta do senhor Artur (G4).*  
*A história vai falar-nos de dois velhinhos que têm uma quinta de animais (G5).*

Esse momento incidiu, ainda, no alargamento do campo lexical, dado que algumas palavras (nomes de animais) eram desconhecidas por algumas crianças. No que diz respeito às palavras desconhecidas, primeiro as crianças tentaram adivinhá-las colocando hipóteses de sinónimos e, depois, verificaram se a hipótese estava correta através do dicionário.

No momento do *Senhor Artur* (fantoche) iniciar o conto, o grupo participativamente entrou vivamente nesse mundo imaginário (*vide* figura 26). Como define Mesquita (2002), o imaginário “é uma simbiose entre imagem e a magia. Imagem das coisas, dos lugares, dos sabores, dos sentidos. Magia do sonho, do “faz de conta”, do simbólico, do misterioso” (p.9). Tendo em conta que a autora apela a importância da imaginação coletiva que se transforma “num imaginário na sua expressão sublime” (Mesquita, 2002, p.9), quisemos que o grupo vivesse um *imaginário sublime* que se transformou num “viver curioso” dessa história. À medida que o *velhinho* (personagem e narrador) pedia ajuda aos animais da quinta para puxar o nabo, as crianças, começaram a fazer a ligação com o material usado na antecipação da história, focando a sequência dos animais que cada grupo tinha lido (*a seguir a velhinha é a vaca castanha (C5)*).

Citando o provérbio “quem conta um conto acrescenta um ponto”, optámos, em grande grupo (como forma de solucionar o desfasamento entre o número de crianças relativamente ao número de personagens), inventar que o número de canários, que constavam no conto, tinha *voador para longe*.

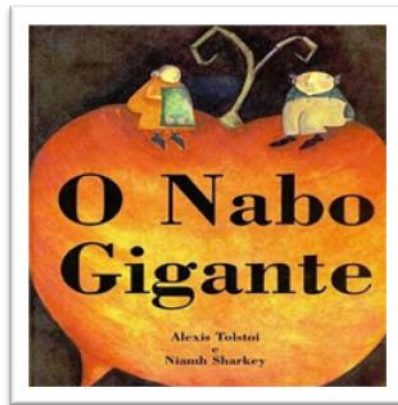
Houve ainda a participação de outro fantoche (rato) e de todos os elementos presentes na sala, ou seja, para além dos alunos, a professora titular de turma bem como a professora de apoio envolveram-se nesse mundo imaginário (*vide* figura 27).



**Figura 27-** Dramatização da história *O Nabo Gigante*

Podemos referir, pela observação direta que as crianças estavam envolvidas na personagem, até porque na hora “de puxar o nabo”, todas emitiram os sons da sua personagem.

Para finalizar a atividade e para induzi-los ao desejo de ler, uma das intenções educativas traçadas, fizemos a apresentação do livro *O Nabo gigante* (vide figura 28) e dos seus elementos paratextuais bem como da origem deste conto contando com a participação das crianças. Esta ação não foi feita de início pelo facto de querermos que o grupo vivesse num mundo de descoberta participativa e, só depois se centrasse na comparação do imaginado com o ilustrado. Como referimos na experiência de aprendizagem anterior, considerámos que a leitura de obras merece o conhecimento dos seus autores, sejam portugueses ou estrangeiros, porque leva a “alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo” (Duarte et al., 2011, p.64).



**Figura 28-** Livro do *Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi e Niamh Sherkey

Após o envolvimento dinâmico da turma nesta experiência, criámos um ambiente calmo, autónomo e reflexivo através do preenchimento de fichas coloridas. Estas tiveram como intenção despertar diversos pontos transversais de cada área do saber que a história proporciona. De igual forma serviram para verificar a concentração e compreensão de cada criança.

Na ficha de leitura de cor branca (*vide* figura 29 e anexo I), os conceitos eram mais direcionados para a compreensão geral da história, em que as áreas de língua portuguesa e matemática tiveram maior destaque. Neste momento, relativamente à primeira questão: *Que plantas foram semeadas?*, a maioria respondeu corretamente e na comunicação oral das respostas surgiu o seguinte diálogo:

*Semearam batatas, nabos, até que um cresceu muito, e feijões. (C2)*  
*Faltam-te as cenouras e as ervilhas, eram cinco sementes! (C5)*  
*O senhor Artur disse logo de início, ervilhas e cenouras, não foi Sofia? (C3)*  
*Sim foi. O Sr. Artur disse: Semearam ervilhas e cenouras e batatas e feijões.*  
*Por último, semearam nabos. (professora-estagiária)*



**Figura 29-**Ficha branca

Relativamente às restantes questões, apenas uma criança (C2) demonstrou alguma dificuldade em recordar os animais mas com ajuda de um colega lembrou os papéis de cada colega.

No que diz respeito à ficha de trabalho de cor verde, mais ligada ao estudo do meio (ao ambiente natural), as questões incidiram sobre as conceções de cada criança acerca da alimentação verdadeira e as semelhanças entre os animais da história. Após a leitura de um quadro, agruparam os animais da história de acordo com os diferentes grupos (mamífero, entre outros. Salientámos ainda que em casa procuraram a ajuda dos pais para finalizar o preenchimento da tabela escrevendo os nomes dos animais e desenhando-os de acordo com as características daquele grupo. Houve um diálogo sobre cada ponto de vista defendido por cada criança. Este ato teve por objetivo criar o respeito pelo outro, nomeadamente pela sua forma de pensar, através da participação ativa, e promover a aprendizagem através de debate de informação.

Ainda no âmbito da área do estudo do meio as crianças tinham que resolver uma ficha de cor vermelha. Esta foi mais direcionada para o meio social, isto é, a discussão de valores. Pretendemos com isto verificar se a dramatização da história despertou a reflexão sobre alguns valores (ex.: entreajuda, solidariedade, amizade) e qual o entendimento de cada criança sobre os mesmos (conforme quadro 11). Pretendíamos levar a cabo a ideia de Simão (2002) ao afirmar que “o desenvolvimento pleno da pessoa supõe aprender conteúdos do tipo conceptual (factos, conceitos, princípios) mas também procedimentos assim como valores e atitudes” (p. 43).

**Quadro 11-** Respostas das crianças à questão *Que palavra utilizarias para resumir a história? Justifica.*

<i>Amizade:</i>	<i>Escolhi esta palavra porque se fossem todos amigos não havia mais guerras. Devemos ser amigos porque a amizade é boa. Tudo o que fazemos para ajudar outros. Precisámos de ser amigos. (C3)</i>
<i>Partilhar:</i>	<i>Porque no final da história eles partilharam a sopa e temos que partilhar as coisas. (C6)</i>
<i>Entreajuda:</i>	<i>Porque todos os animais se ajudaram. (C9)</i>
<i>Solidariedade:</i>	<i>Porque quer dizer que estamos a ajudar. (C13)</i>
<i>Ajudar:</i>	<i>Porque a ajuda é boa quando precisamos. (C14)</i>

Demos ainda oportunidade aos grupos, através de novos porta-vozes, que estes afixassem os cartões que encontraram na antecipação da história e fizessem a classificação do nome (comum ou abstrato ou coletivo) de acordo com o que já tinham aprendido anteriormente com a professora titular da turma, no domínio da língua

portuguesa. No entanto, apercebemo-nos que um aluno confundia nome próprio com nome comum. Com a ajuda do diálogo (a seguir apresentado) estabelecido entre os colegas e com um cartaz que tinha sido elaborado pela professora de apoio, foi possível esclarecer o aluno, tendo este alterado o seu entendimento acerca dos dois conceitos.

*Nome comum é um nome de um objeto, por exemplo mesa. E nome próprio começa pela letra maiúscula, por exemplo o teu nome L... (C8)*

*O que é mais importante para ti? A mesa ou o teu nome? Foi assim que nos ensinou a professora, olha para o cartaz. (C4)*

*O meu nome, mas a mesa também é importante. (C9)*

*Pensa como eu disse: nome próprio tem letra maiúscula, como os nomes das pessoas; nome comum não tem letra maiúscula, pode ser animal, coisas ou objetos. (C8)*

*Ah, a vaca é nome comum. (C9)*

Após, a classificação dos nomes comunicámo-lhes que o nome para além de se classificar em género e em número também se pode classificar em grau. Desta forma, através da projeção de uma página Web, explicámos os tipos de graus, com exemplos.

Seguidamente, demos alguns minutos aos grupos para modificar o nome nos dois tipos de graus aprendidos. Desta forma, cada porta-voz fez o preenchimento da tabela no quadro comunicando e explicando as transformações realizadas.

Para verificar se havia dúvidas, propusemos outro exercício. Pedimos, assim, a cada aluno que dissesse um nome no grau normal e depois o colocasse no grau aumentativo e no diminutivo. Nesse momento, as crianças revelaram que tinham havido aprendizagem pois as suas respostas foram corretas. No entanto, cada um leu outros nomes na mesma página da Web, para tomarem consciência das diferenças de terminação que estão patentes em alguns nomes.

Após o almoço, demos ainda a possibilidade de se envolverem também noutra saber o domínio da matemática. Assim, o grupo fez uma retrospeção coletiva do conto, e, desta forma, identificaram o alimento/prato final que foi deliciado e partilhado por todos os animais da história (*a sopa de nabo*).

Partindo da resposta das crianças, estas imaginaram que a *velhinha* tinha preparado uma tarte de nabo a qual acharam *ser deliciosa*, apesar de outras referirem *que nojo*. Entretanto perguntámos *Em quantas partes seria dividida a tarte de nabo se apenas um de cada grupo de animais fosse convidado?* Uma criança respondeu sete, mas outra corrigiu-a: *Não, 6. Os canários não fazem parte*. Depois de ouvir todas as respostas, em grande grupo, uma criança fez o desenho e a sua respetiva divisão bem como e sua representação em número fracional.

Com a apresentação de seguida do powerpoint, convidámos as crianças a verem que no seu dia-a-dia tinham contato com frações: *Às vezes divido a bolacha ao meio para dar a alguém, estou a fazer uma fração (C7)*. Neste percurso ainda foram chamadas a compreender as diversas formas que poderia ter uma tarte de nabo (*quadricular, circular, retangular, ...*). Envolvendo o grupo de crianças nos significados de todo e de parte, através de exemplos do seu quotidiano e com o recurso utilizado (multimédia), os alunos, de início, revelaram dúvidas apesar desse assunto ter sido exercitado no ano anterior e no dia anterior. Achámos, assim, necessário refletir sobre “o que estava a falhar”. Então optámos por insistir na prática de exercícios e em simultâneo na reflexão sobre os mesmos bem como em dar apoio individual.

Assim sendo, cada criança, de sua vez, foi resolver o exercício no quadro junto à imagem projetada, enquanto as restantes que estavam no lugar também o resolviam numa folha (tinha os mesmos exercícios). No final, emergia um diálogo entre a criança que se encontrava no quadro e os seus colegas, acerca da forma de resolução.

Salientámos que como forma de promoção da concentração dos alunos mantivemos em audição a sinfonia de Beethoven. Foram ainda introduzidos exercícios que gradualmente complexificámos, não perdendo de vista o respeito pelas dificuldades e diferenças cognitivas de cada criança no seu processo de desenvolvimento.

A visualização/resolução dos exercícios do powerpoint finalizou no dia 26 de janeiro de 2012, pois optámos por envolver o grupo noutras aprendizagens em outras áreas, dando algum tempo de descanso mental em relação a este conteúdo matemático (frações). É nossa intenção manter o gosto pelas tarefas e as matérias a ensinar de modo a alcançar aprendizagens significativas.

Para dar continuidade à tarefa, colocámos um avental. Logo de imediato uma criança referiu: “vamos fazer uma tarte de nabo”. Desta forma escrevemos no quadro *o que faz um avental na nossa sala? (vide figura 30)*.

*Eu acho que vamos fazer um teatro. (C11)*

*Vamos cozinhar. (C7)*

*Eu penso que vamos fazer a sopa de nabos. (C9)*

*Na minha opinião, vamos construir uma história. (C4)*

*Eu penso que vamos desenhar numa folha de avental. (C15)*

*Vamos fazer uma receita. (C6)*



**Figura 30-** Crianças a registar no quadro as respostas à questão *O que faz um avental na nossa sala?*

Após a correção em grupo e do registo das frases das crianças no caderno, partimos da palavra receita que foi escrita, dizendo: *Ontem fui a casa do senhor Artur e a sua esposa deu-me a receita da sopa do nabo* (professora estagiária).

Todos ficaram surpresos e, assim, distribuímos-lhes a receita da *sopa de nabo* (ver anexo II). Nesse momento, uma criança disse *foi por isso que nos deste o cartão, para lermos em grupo, como da outra vez*. Logo de início tínhamos distribuído um cartão, com o intuito de que as crianças com mais dificuldades na leitura ficassem a par com crianças mais capazes na leitura fluente. Isto porque consideramos que “os alunos em situações de aprendizagem cooperativa são encorajados e/ou obrigados a trabalhar em conjuntos numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa” (Arends, 2008, p. 345).

Mas antes de fazerem a leitura em voz alta após a leitura silenciosa, questionámos o grupo sobre qual a finalidade de uma receita e que tipo de texto era.

*Serve para cozinhar (C1).*

*Serve para sabermos como vamos fazer a sopa de nabo (C2).*

Colocámos perguntas de resposta direta: *Em que parte do texto estão descritas o que devemos fazer?, Em que parte do texto nos diz quais os alimentos que necessitámos?*. Após as respostas corretas (*procedimento e ingredientes*) e algumas questões guiadas, chegaram à conclusão que era um texto instrucional, *porque nos diz como fazermos e o que precisámos*, afirmou uma criança. Esta estratégia utilizada tinha como intenção o desenvolvimento da compreensão da leitura deste tipo de documento mobilizando “processos cognitivos em que a atenção seletiva joga um papel determinante na escolha das categorias em presença (...) que poderíamos designar por *material da vida diária*” (Guthrie, 1991 citado por Sim-Sim, 2007, p. 64).

Ainda em dúvida sobre a finalidade do avental na sala de aula, o primeiro grupo leitor (cartão preto), leu a rir as partes sublinhadas a preto. No final, foi perguntado a todas as crianças, se as partes do texto lido e ouvido faziam um texto e se tinha sentido.

*Não (todas).*

*Não entendemos nada, porque faltam palavras (C1).*

Utilizámos o mesmo procedimento com o grupo dos cartões verdes, só que desta vez os alunos leram fingindo que estavam a chorar. A resposta foi a mesma; uma criança disse: *o que leram também não tem sentido*. As crianças do cartão amarelo leram a tremer e para todas as crianças também não era um texto: *também era difícil entender porque estavam a tremer, só me fizeram rir (C5)*. Por último, o grupo dos cartões vermelhos fizeram a sua leitura a fazer beicinho e também consideraram que não era um texto com sentido: *precisámos de ler o texto todo para o entendermos, senão não podemos fazer a sopa de nabo (C2)*.

Assim, todos os grupos leram de acordo com a sequência da cor apresentada na receita bem como a forma de leitura que lhes foi sugerida. Fizeram ainda uma segunda leitura de acordo com a sequência, mas somente para ser mais fácil o entendimento desta.

Nesta sessão de leitura houve uma criança (a frequentar a terapia da fala) que se mostrou revoltada por não conseguir acompanhar o seu grupo (*leem depressa de mais (C6)*). Nesse sentido, acompanhámos a criança junto ao quadro (*vide figura 31*), para que tivesse uma postura adequada e fundamental para se ouvir ler (costas direitas), bem



**Figura 31-**Acompanhamento da criança na leitura

como para promover na criança o sentido de *sou capaz de ler com o meu grupo*.

Esse tipo de exercício já tinha sido realizado noutra experiência de aprendizagem, porque considerámos positivo envolvê-los novamente na mesma estratégia apenas o complexificámos gradualmente, por duas razões. Por um lado, porque a criança quando

é repetitivo desmotiva-se, e nós não queríamos que isso acontecesse e, por outro lado porque esta sente necessidade de se sentir desafiada.

Recordámos ao grupo as possibilidades que tinham dito sobre a presença do avental na sala de aula e demos ainda “pistas”. Com as respostas reunidas (avental, receita, construção de um texto) foi explicado a atividade.

Cada criança retirou um cartão (*vide* figura 32), deu a conhecê-lo aos colegas e criou uma receita de acordo com o título sorteado.



**Figura 32** – Crianças a retirarem do bolso do avental palavras para a sua receita

Oralmente, apresentámos exemplos de receitas que duas crianças tinham feito noutra escola. Ainda com a ajuda da professora cooperante e com os alunos escreveram-se palavras que poderiam ou não utilizar na sua receita. Oferecemos-lhes conhecer vários métodos e procedimentos que utilizaram nas receitas dado que as crianças ainda não tinham tido qualquer oportunidade de contatar com esse tipo de texto (receita). Desta forma demos ênfase ao apoio que é facilitador de aprendizagem.

Dessa atividade resultaram textos (ver anexo III) bem elaborados de acordo com os objetivos:

*Alunos do 3ºano*

***Ingredientes:***

*9 raparigas de 8 e 9 anos  
6 rapazes de 8 e 9 anos  
20 colheres de amizade  
10 copos de amor  
5 colheres de paz*

***Preparação:***

*Batemos a amizade e o amor. Depois misturamos às 9 raparigas e a paz. Misturamos os 9 rapazes, como se fossem natinhas e pomos os 9 rapazes como cobertura. No fim leve tudo ao forno, deixe ficar 10mins.  
Bom apetite!*

- que bom!

Três crianças, por sua vez, leram a receita que criaram. Numa delas, observámos uma grande gargalhada pela preparação que foi ouvida (*vide* figura 33). Foi pena não poderem ter sido apresentados todos os trabalhos, porque sendo eles diferentes teriam ficado com a visão de cada criança acerca dos títulos sorteados.



**Figura 33** - Leitura das receitas

Para nós, criar uma sessão de leitura parte também da participação das crianças, podendo ser dinamizada através da expressão dramática, e que cumpre a visão de que “a aula não é um espetáculo, onde o professor tem o papel de ator e os alunos se limitam a ser uma plateia de espectadores passivos” (Estanqueiro, 2010, p. 39). No nosso entendimento, a aula é sim um espaço profuso de conhecimento partilhado, de aventuras científicas, de alunos ativos na construção do seu próprio crescimento e sabedoria, na formação de si próprios enquanto pessoas e cidadãos participativos e críticos. Pretendemos com esta sessão criar um clima de motivação para as crianças, dando primazia ao que Arends (2008) defende como sendo a criação de vida na sala de aula. Desta forma, quisemos construir o conceito de que um ambiente cooperativo é um ambiente socialmente produtivo.

No enquadramento das finalidades da atividade emerge ainda a moralidade principal da história: de que o elo mais fraco é muitas vezes o elo mais forte. Pretendíamos assim que o grupo tivesse consciência de que a criança com mais dificuldade pode ser uma criança com grandes capacidades cognitivas, físicas e sociais, que necessita apenas de ser reconhecida por si própria e pelos outros.

Considerámos ainda a importância da literatura infantil, nomeadamente dos contos tradicionais, porque “levam a criança a encontrar um sentido para a vida” (Santos, 2002, p.117), ao mesmo tempo que “as narrativas, sejam elas orais ou passadas através da leitura e das manifestações artísticas (...), constituem um fortíssimo

instrumento de socialização das crianças e de formação da sua personalidade e carácter” (Marques, 2008, p. 29).

A avaliação feita através de fichas formativas que permitiram analisar que a estratégia utilizada proporcionou aos alunos a aquisição de conhecimentos. Quisemos que esta fosse vista como um meio motivante e pedagógico de condução da aula perspetivando um modo de ação participativo.

Destacámos ainda a incidência de tarefas em torno do domínio específico do conhecimento da língua. A ação também teve o intuito de aumentar o léxico das crianças, uma vez que a maioria destas no início da ação pedagógica, apresentavam dificuldades na escrita, nomeadamente na construção de um texto (repetiam vocábulos, apresentavam um léxico pobre, tinham dificuldade na construção sintática, ...).

Por sua vez, a estratégia utilizada para a forma de resolução dos exercícios sobre fração permitiu adaptar o tempo a cada criança, sendo que aquelas que eram mais rápidas no processo mental foram resolvendo os exercícios. Deu tempo ainda a cada uma de comparar e fazer a correção de cada exercício. Possibilitou também que cada criança fosse para o quadro autonomamente resolver o exercício e comunicar ao grupo (tempo individual e de grande grupo). Permitiu-nos ainda para a professor/estagiária apoiar as dificuldades das crianças individualmente. Outro aspeto positivo para além do tempo foi termos utilizado a música clássica como apoio a concentração.

Considerámos que a estratégia do avental contribuiu para a aprendizagem motivada e produtiva das crianças. Assim, as crianças motivadas, como pudemos observar e sentir, mostraram ter melhorado na leitura (principalmente aquelas que revelavam mais dificuldade) e na construção de textos, nomeadamente através do conhecimento explícito da língua padrão. Isto pode dever-se ao facto de terem sido utilizadas estratégias de índole mais criativa para o desenvolvimento dessas competências da língua portuguesa, aspeto que fomos considerando crucial na nossa ação educativa. Esta experiência levou à exercitação de conteúdos já aprendidos (área da matemática), uma vez que o texto escolhido foi pensado para levar os alunos a trabalhar as quantidades em frações, através da tal receita da sopa do nabo. Em nenhuma das produções escritas realizadas as crianças optaram por fazer referência às frações. Achámos que se deve ao facto de ser um conteúdo recentemente aprendido assim como por não ter sido incentivado a sua aplicação.

A atividade pretendia, ainda, através da criatividade, saber qual a ideia de cada criança sobre as palavras sorteadas para assim podermos promover a cidadania no

grupo, ou seja, remeter/modificar as ideias de cada criança para a importância dos valores éticos e morais necessários para a vida em sociedade (ex.: respeito pela criatividade dos outros). Podemos referir que houve crianças, em determinadas situações que envolvia a ação desses conceitos que pretendíamos alterar, não foram alcançados, embora outras crianças fizessem a chamada de atenção apelando ao dia de aprendizagem desses valores. Devemos referir que as crianças que se mostraram resistentes à mudança eram as crianças que necessitavam mais de alterar esses pré-conceitos e aderir aos valores ético que pretendíamos que fossem aprendidos.

### 2.2.2.3 Lobo e ovelha: uma descoberta sociável

Com esta experiência de aprendizagem que intitulámos de “Lobo e ovelha” tentamos ir ao encontro do nosso objetivo primário através de uma aprendizagem ativa pretendemos contribuir para construir relações pessoais e socialmente significativas e produtivas.

Essa experiência de aprendizagem teve início no dia 25 de janeiro de 2012 com duas imagens projetadas (lobo e ovelha) (*vide* figura 34). Fomos perguntado aos alunos: *Será que existe alguma relação entre estes animais?*

*Parece que são amigos. (C1)*

*É impossível serem amigos! O lobo come a ovelha. (C9)*

*Olha bem para a imagem, parece que são amigos! Não os vês comer, pois*



*não? (C11)*

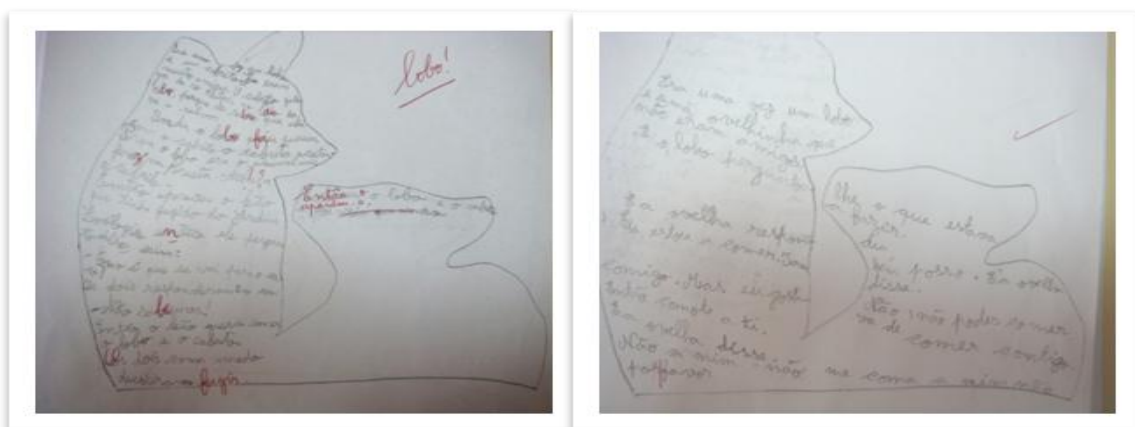
**Figura 34** - lobo e ovelha

Nenhuma criança mudou o seu ponto de vista, apesar das diversas sugestões. Esse período de diálogo, que o denominámos de confronto de ideias, apresentou duas oposições: a maioria defendia que na imagem as duas espécies eram amigas, as restantes defenderam que na vida real era impossível o lobo e a ovelha serem amigas, porque a ovelha é um dos alimentos do lobo. A imagem serviu para conhecermos as

representações das crianças acerca dos dois animais suscitados na imagem, e perceber se estas tinham uma visão surrealista ou mais realista.

Pretendíamos também partir da ideia de Gonçalves et al. (2011) que afirma que “o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que o desenvolvimento linguístico deve ser estimulado desde o nível pré-escolar, sendo, assim, crucial o papel do professor do 1º Ciclo” (p.16).

Propusemos, assim, considerando o debate, que cada criança, individualmente, construísse uma história tendo como base a imagem do acetato. Para limitar essa escrita, espacialmente, cada criança tinha uma folha com o molde da imagem (*vide* figura 35). Para que cada criança usasse a criatividade em duas vertentes, na própria história e na própria formatação da mesma, e para ver até que ponto a música influenciava na criatividade, ouviram um Compact Disc (CD) com sons da natureza.



**Figura 35** -Escrita criativa

De seguida três crianças, apresentaram o seu trabalho (*vide* figura 36). Este



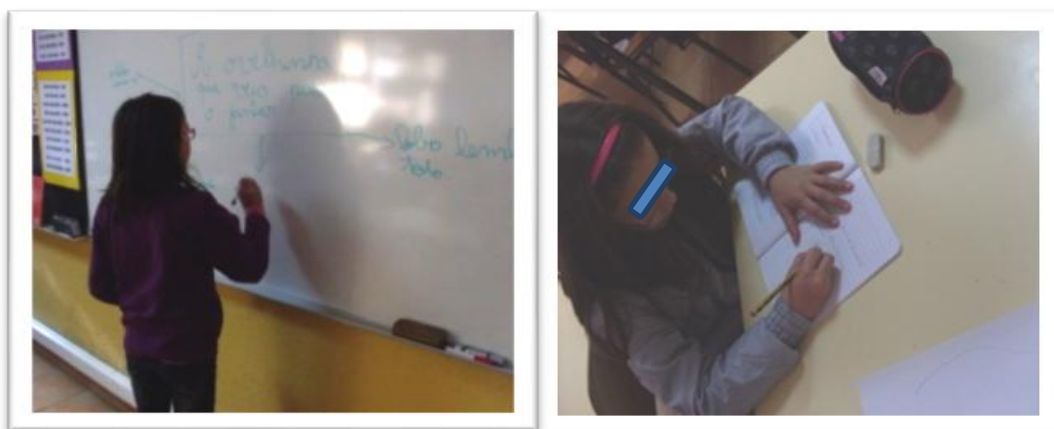
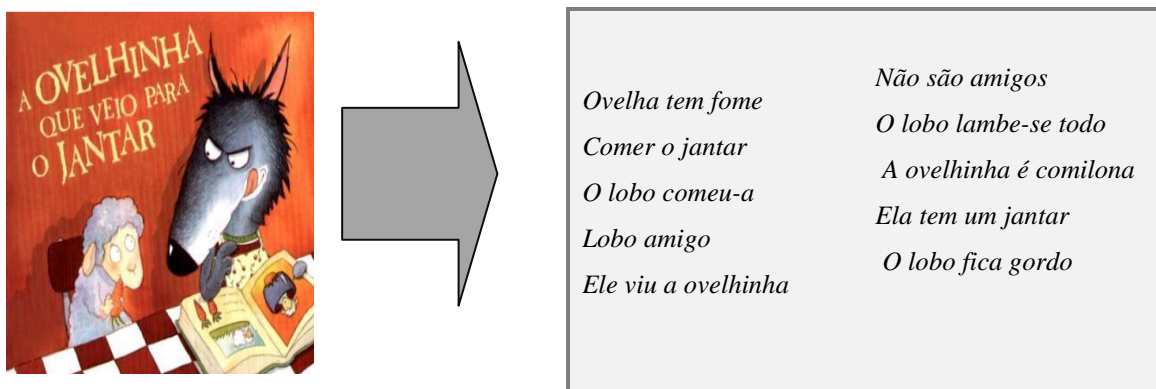
**Figura 36** -Crianças a ler

tipo de estratégia utilizada, que foi constante ao longo da intervenção pedagógica, teve como fundamento Niza (1998) no sentido de que “é no momento da leitura dos textos à

turma que surgem interrogações e pedidos de esclarecimento acerca de aspectos que alguns alunos querem aprofundar ou perceber melhor” (p.92).

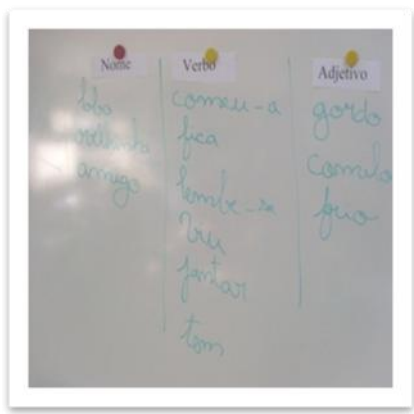
*Vocês criaram uma história com os dois animais do acetato (ovelha e lobo). E Joelle Dreidemy e Steve Smallman também criaram uma história com base nesses dois animais que se chama: A ovelhinha que veio para o jantar (professora estagiária).* Desta forma, em diálogo, fizemos a apresentação do livro e dos seus elementos paratextuais.

Através da capa do livro, cada criança escreveu no quadro uma frase representativa da ideia que possuía acerca do conceito de narração, que depois registaram no caderno diário (*vide* figura 37).



**Figura 37-** Antecipação da história – registo das crianças no quadro e no caderno diário

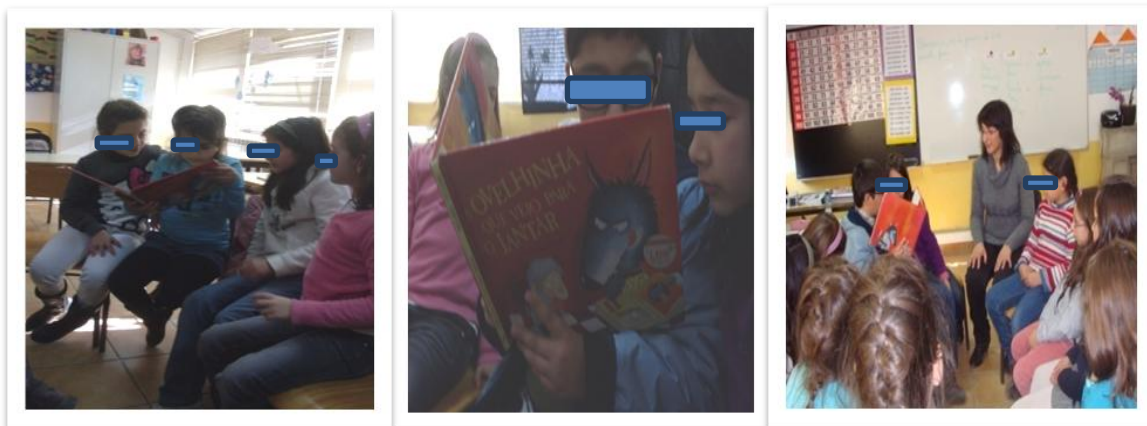
Para lembrar o que tinha sido aprendido e exercitar o conhecimento explícito da língua, pedimos a cada criança que escolhesse uma palavra e que a escrevesse de acordo com a sua classe sintagmática (nome, verbo, adjetivo) no quadro (*vide* figura 38).



Nome	Verbo	Adjetivo
Lobo	Comeu-a	Gordo
Ovelha	Fica	Comilona
Amigo	Lambe-se	Fome
	Viu	
	Jantar	
	Tem	

**Figura 38-**Quadro sintagmático

Sem mais demoras, e após um breve diálogo, procurámos ainda promover um ambiente diferente e mais familiar no domínio da leitura do livro supramencionado. Todas as crianças se colocaram no centro da sala de aula em círculo (*vide* figura 39). Após a explicação do processo de leitura, lemos a história, em que a parte inicial foi lida pela professora estagiária e de seguida por cada criança (*vide* figura 39).



**Figura 39-**Leitura em círculo da história

Nesse momento pudemos ouvir a entoação e as diferentes vozes que cada criança atribuiu a cada personagem. Note-se que “as diferentes experiências de leitura, com fins e em textos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores” (Reis et al., 2009, p. 23).

Nesse ambiente, em que pretendíamos que lessem sem sentir obrigação, refletimos em grande grupo sobre a história. Desta forma, surgiram muitos pontos da história, tendo os alunos referido que:

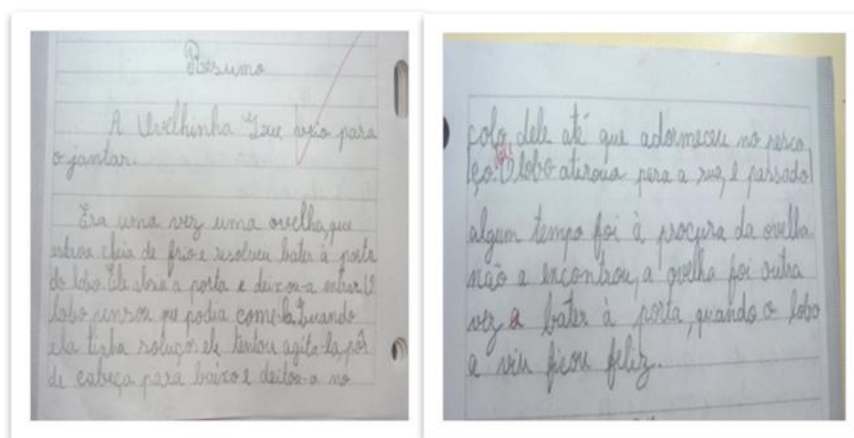
- Quase ninguém acertou, o lobo e a ovelha ficaram amigos. (C1)*
- No princípio não eram amigos, o lobo queria comer a ovelha. (C2)*
- Gostei muito da história, o lobo afinal não era mau. (C3)*

De regresso ao lugar, cada criança fez o Bilhete de Identidade (BI) da história (vide figura 40). Salientámos que nesse momento desmistificámos o que era a caracterização física e psicológica da *ovelhinha* e do *lobo* decompondo cada palavra pelo seu significado, para assim alcançar um novo conhecimento (nova aprendizagem).



**Figura 40-** BI da história de um aluno

Do BI da história, ainda fazia parte o resumo da mesma (vide figura 41), que os alunos fizeram em casa. *O meu pai ajudou-me a fazer o resumo, tivemos que ir à internet procurar a história para ser mais fácil*, afirmou uma criança.



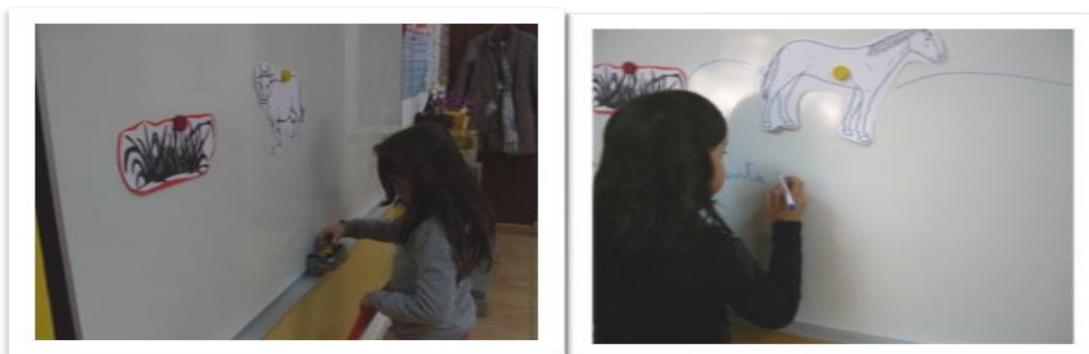
**Figura 41-** Resumo da história de uma criança

Entendemos que havia necessidade de fazerem uma segunda leitura. Pretendíamos que essa leitura fosse feita com os encarregados de educação, para de alguma forma a família ajudar no ato educativo dos seus educandos. Um outro objetivo do trabalho em casa foi promover a responsabilidade das crianças bem como incentivar o exercício para a fluência e a melhoria de competências da escrita (aprendizagem significativa).

No dia 25 de janeiro de 2012, mais oportunidades foram dadas às crianças no sentido de descoberta do ambiente natural e de exercitação da escrita e cálculo mental. A tarefa teve como ponto de partida a questão: *o lobo pode comer sopa de legumes?*

Em simultâneo fizemos a afixação da imagem (lobo) no quadro. Logo de imediato disseram que não, que o lobo comia a ovelha (afixámos a imagem da ovelha). De seguida, questionámos o que comia a ovelha. Os alunos referiram erva (afixámos a erva). E assim, construímos uma cadeia alimentar simples em que lhes foi explicado o conceito e como se construía a mesma.

Tendo como base o exemplo dado, cada criança construiu a sua cadeia alimentar simples no quadro (*vide* figura 42) e numa folha (*vide* figura 43).



**Figura 42-**Cadeia alimentar simples no quadro.

No que diz respeito à cadeia alimentar construída no quadro, cada criança de sua vez, retirava imagens em tamanho grande, afixando-as e ligando-as de acordo “com quem/o quê era comido por quem”. No final, da construção e da escrita da frase correspondente a esta, discutiam-se as mesmas com todas as crianças de forma a fazer a correção e a retirar dúvidas que poderiam existir entre os presentes. A utilização desta estratégia partiu da ideia de que “a discussão promove o compromisso e o envolvimento dos alunos. (...) Proporciona aos alunos oportunidades públicas de falar e jogar com as próprias ideias e motiva-os a envolverem-se no discurso para além da sala de aula” (Arends, 2008, p. 413).

Quanto ao trabalho desenvolvido no lugar, as crianças, após a ida ao quadro escolhiam outras imagens e autonomamente construía uma nova cadeia alimentar (*vide* figura 43).



**Figura 43-**Cadeia alimentar realizada individualmente

Após esta atividade questionámos os mesmos grupos formados na semana anterior: *seria possível que a história contada por Joelle Dreidemy e Steve Smallman fosse real?* Logo, de imediato, responderam que não porque na cadeia alimentar o lobo come a ovelha, o que assim remeteu para a percepção inicial e insistente do aluno na atividade em que tiveram que construir um texto a partir da imagem lobo e ovelha.

Partindo da imaginação, cada criança fez sugestões de possíveis jogos que os animais, no final do jantar, poderiam jogar (*dominó, jogo do galo, jogo do bingo, entre outros*). Desta forma, apresentámos a caixa de um dominó, em que uma das crianças disse *vamos jogar ao dominó, eu faço de lobo*. A professora estagiária respondeu *este dominó é um pouco diferente daquele que vocês conhecem. Este é composto por frações e a imagem/representação dessas frações*.

O jogo (*vide figura 44*), jogado em pequenos grupos, visava a preparação dos alunos para ir de encontro a um dos objetivos do Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte et al., 2007) “o aluno deve ser capaz de usar a representação mais adequada, mas deve igualmente ser capaz de passar com facilidade de uma representação para outra” (p. 7), utilizando a estratégia de aprendizagem cooperativa.



**Figura 44-** Dominó das frações

Posteriormente fizemos uma reflexão em grande grupo sobre as dificuldades sentidas por cada criança ao longo da atividade. Um grupo referiu que teve dificuldade em desenrolar o jogo, dado que um dos elementos sentiu dificuldade na associação do todo e da parte, mesmo tendo sido apoiado pelos elementos do grupo e pela professora estagiária. Outro grupo manifestou que fizeram *batotisse porque estavam a olhar*. Devemos referir que a realização do jogo foi um momento de agitação dos grupos e que um dos grupos por questões de competição não chegou a desenvolver o jogo.

Depois da reflexão conjunta, propusemos, no dia 26 de janeiro de 2012 no final da tarde a construção de um terrário. Esta atividade prática, consistiu em fomentar atitudes colaborativas e na importância deste no mundo social e físico.

À medida que mostrámos o material, as crianças foram citando os nomes dos materiais que iriam ser utilizados: *álcool, algodão, areia, copo de água, pedras, pequenas plantas, terra, um garrafão*. Questionámos ainda os alunos sobre a sua função. Estes referiram que serviam para plantar.

Limpámos a metade do garrafão transparente com álcool e algodão, perguntando o porquê do ato. Estas não conseguiram identificar; só depois de referir que era *para a limpeza de bichos muito pequeninos* é que afirmaram: *por causa dos fungos, microrganismos*.

Pedimos a um pequeno grupo que fosse para junto da mesa onde estava o material. Foi perguntado a todas as crianças qual a ordem em que se iriam colocar os materiais. Apenas uma disse correctamente *pedras, areia e terra*.

Assim, de acordo com esta sequência cada grupo colocou o material cheirando-o e caracterizando-o (*vide* figura 45). O primeiro grupo a colocar as pedras disse:

*Não cheira a nada.* (C1)

*É bonita e dura.* (C4)

*Pica e é quase quadrada.* (C15)



**Figura45-**Grupo a colocar as pedras

O segundo grupo referindo-se à areia, manifestou:

*Também não tem cheiro.* (C2)

*Sabe bem nas mãos, tem pedras muito pequeninas.* (C8)

*Temos que colocar muito para tapar bem os buracos entre as pedras.* (C12)

O terceiro grupo referindo-se à terra, referiu:

*É muito suave, poderia ser algodão.* (C3)

*Berk, cheira mal.* (C5)

*Pois tem matéria orgânica para alimentar as plantas. (C7)*  
*Temos que pôr mais para a planta. (C9)*

E no final, o último grupo colocou uma planta e disse:

*É grande. (C6)*  
*Cuidado é só a raiz que temos que pôr na terra, senão não respira. (C13)*  
*A nossa planta é bonita e tem pêlos na folha. (C10)*

De seguida perguntámos, *para além da terra, a planta precisa de quê?* Os alunos responderam dizendo *matéria orgânica, água, luz*. Matéria orgânica já tinha sido referida por uma criança na construção do terrário, que a própria criança fez questão de relembrar. Mostrando os copos chegaram à conclusão de que tinham que ir buscar água. Desta forma, um elemento de cada grupo foi à procura de água e passando por todos os intervenientes, colocaram água no terrário, *para a planta não ter sede (C13)*.

Interrogámos ainda o grupo sobre o que poderiam colocar mais dentro do terrário. Estas enumeraram diversos seres vivos (*formigas, aranhas, etc.*), que no dia seguinte algumas crianças com os pais levaram para a sala de aula e colocaram no terrário.

A intencionalidade dessa ação foi apelar à participação e à consciencialização de todos os alunos para a importância do meio ambiente.

Não deixando esquecido o livro *O Nabo gigante* procurámos, nesta reminiscência, semelhanças com *A ovelhinha que veio para jantar*. Primeiramente, as crianças, oralmente, fizeram uma síntese das duas histórias e no final a professora estagiária escreveu no quadro *Que semelhanças há entre as histórias: Nabo gigante e A ovelhinha que veio para jantar?* Desta forma, cada uma respondeu (*vide* figura 46):

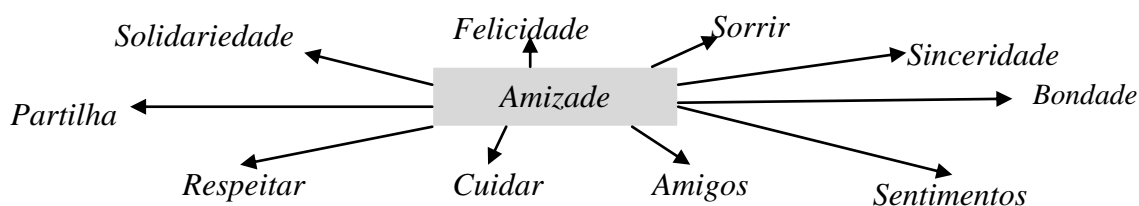
*Nas duas histórias as personagens são animais. (C1)*  
*Uma das semelhanças das histórias é a sopa de legumes. (C6)*  
*Ambas as histórias têm um jantar. (C7)*  
*As histórias têm casas. (10)*  
*Os autores são estrangeiros e os ilustradores também. (C11)*  
*O lobo, o senhor Artur e a ovelhinha são idosos. (C15)*  
*Nestas histórias, entre todas as personagens existe amizade. (C4)*



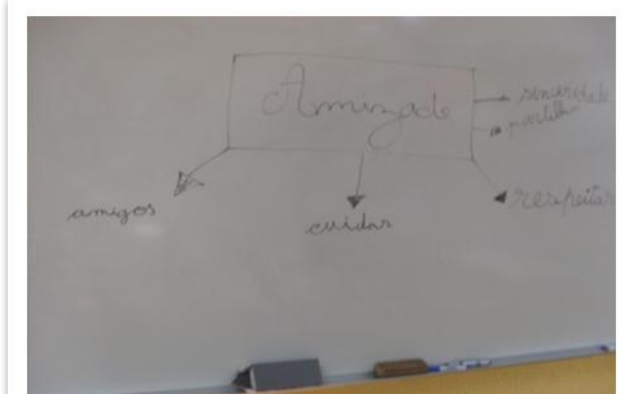
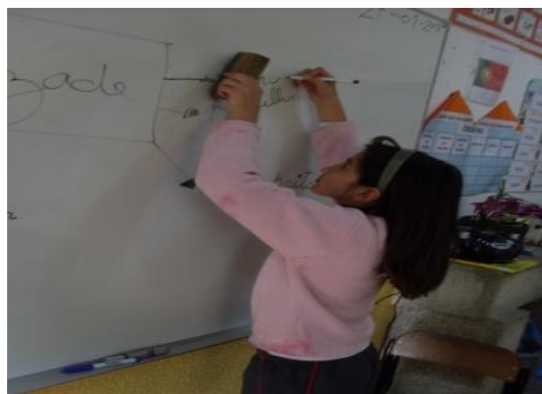
**Figura 46-** Que semelhanças há entre as duas histórias?

Salientámos que à medida que cada criança foi escrevendo o que compreendeu da história, fizemos, como habitual, a correção ortográfica e sintática em grande grupo com registo no seu caderno diário.

Após as semelhanças encontradas entre as duas histórias, escreveu-se a palavra amizade no quadro e assim surgiu uma chuva de ideias (vide figura 47 e esquema 2):



**Esquema 2-** Esquema concetual Amizade



**Figura 47-** Chuva de ideias Amizade

Depois das conceções dos alunos sobre o que era a *amizade*, também quisemos saber o que cada criança pensava sobre as características que deveria ter uma pessoa para ser seu amigo. Assim, numa tira de cartão deram continuidade à frase (vide figura 48):

**Quadro 12-** Respostas das crianças *Para mim um amigo deve ter...*

<i>Para mim um amigo deve ter...</i>
<i>pêlos, carinho, dinheiro, felicidade, pode ter cães, pôneis (C2).</i>
<i>amigos, ser bem comportado, estudar e não bater a ninguém (C4).</i>
<i>amor, felicidade, deve ter coração, limpo e carinho (C7).</i>
<i>um sorriso, partilha, respeito, simpatia, sinceridade, bondade, solidária (C9).</i>

Citando Dahlberg (2003) “o pensamento (...) refere-se a uma forma crítica que nos permite questionar, ou desconstruir, a maneira como enxergamos o mundo e a nossa relação com ele” (p.51). Considerando o pensar crítico da criança é que demos seguimento ao pensamento deste autor na medida em que “o enfoque são os eventos e as práticas específicas, sem buscar identificar alguma ética, algum conhecimento ou algum conjunto de normas fundamentais” (p.51). Assim, algumas crianças leram a sua conceção sobre o amigo (*vide* figura 48).



**Figura 48-** Escrita. Leitura. Cartaz.

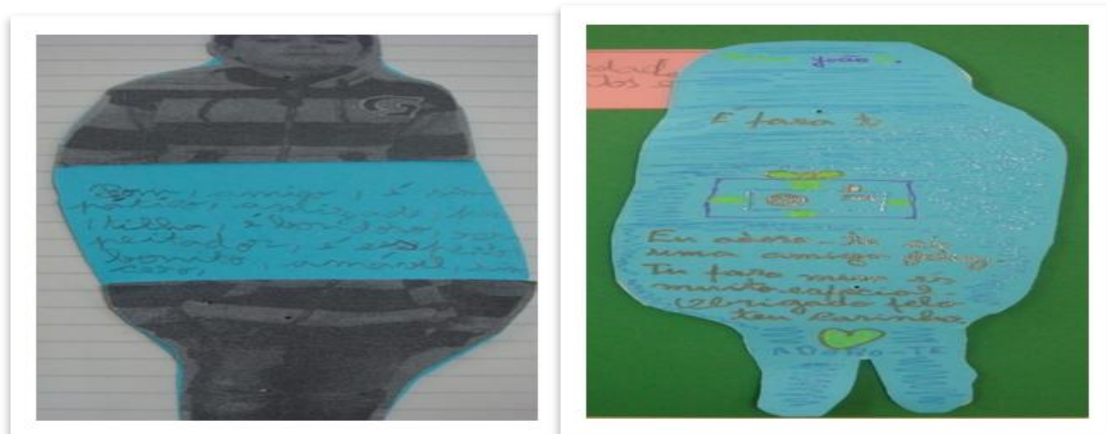
Considerámos que é importante que a criança comunique a sua forma de pensar e que se realize um diálogo sobre os divergentes pensares de cada uma. Para comunicar o seu sentido de visão social, nomeadamente da turma, cada criança retirou de um saco preto um cartão com a fotografia de um colega (*vide* figura 49).



**Figura 49-** Entrega das fotografias

Cada aluno escreveu as qualidades do colega que constava da fotografia, registando também o presente que lhe ofereceria (*vide* figura 50). Pensávamos que ao

escreverem as “atitudes/comportamentos bons” de cada um, poderíamos levá-los a refletirem sobre as suas posturas menos corretas para com os colegas.



**Figura 50** - Qualidades do colega

Cada criança, de sua vez, entregou a silhueta ao respectivo colega (*vide* figura 51).



**Figura 51**- Entrega dos presentes

Nessa fase também fizemos a leitura voluntária de alguns textos. As crianças concordaram com a descrição feita pelos colegas, conhecendo as razões que o levaram a oferecer-lhes aquele presente.

### **Reflexão**

Com esta experiência de aprendizagem pretendíamos fazer emergir no grupo a consciência para a mudança de atitudes menos positivas face ao *outro* no âmbito das relações sociais. Considerámos com esse objetivo que demos lugar a diversos saberes aprendidos de forma articulada. Pensámos ainda que a diversidade de estratégias utilizadas deveriam ter sido incutidas no início quando esses comportamentos começaram a ocorrer (1ºano de escolaridade). No entanto, achámos que mesmo que o

grupo tivesse comportamentos adequados uns com os outros, as relações sociais deveriam ser trabalhadas na mesma.

Portanto iniciámos a experiência de aprendizagem com a projeção da imagem (lobo e ovelha), com a finalidade de ver qual o caminho a ser escolhido pelas crianças. Como mencionámos, apenas uma criança defendeu a realidade dos acontecimentos (que o lobo comia a ovelha), o que estranhamente terá sido a criança que apresentava atitudes menos positivas para com os colegas. Desta forma, a atividade, tal como as restantes, procurou sensibilizá-las de que: dois seres *diferentes* podem ser amigos, desde que exista vontade de cada um em o serem. Por isso procurámos que as crianças construíssem um texto imaginativo com base no lobo e na ovelha bem como contatassem com essa obra de literatura infanto-juvenil. Tentamos, incentivar, assim, a melhoria de competências da língua padrão, que ao longo da prática pedagógica fomos observando que foi alcançada qualitativamente (os alunos demonstravam mais rigor e diversidade de vocabulário e criatividade).

A estratégia utilizada para abordar o conhecimento explícito da língua (tabela) deveria ter sido mais refletida antes da ação. Na nossa opinião, necessitava de mais *pauzinhos* de motivação e de ser mais trabalhada, uma vez que é emergente exercitá-los para o desenvolvimento das capacidades linguísticas.

No jogo de dominó acrescentaríamos um suporte musical com ritmo relaxante. Talvez, assim, se pudesse obter maior concentração e melhores resultados no desenrolar do jogo, ou seja, uma aprendizagem mais cooperativa. Tendo em conta as nossas observações houve grupos que chegaram a esse objetivo. No entanto o jogo permitiu observar quem ainda possuía dúvidas sobre o tópico matemático: frações. De acordo com Ponte et al. (2007), deve ser usado uma diversidade de instrumentos de avaliação, ou seja, “na medida em que são diversos os objectivos curriculares a avaliar e os modos como os alunos podem evidenciar os seus conhecimentos, capacidades e atitudes, também devem ser diversas as formas e os instrumentos de avaliação” (p.12).

Como já referimos com essa experiência de aprendizagem e com a junção da segunda experiência aqui relatada considerámos que o aspeto motivante das atividades emergiu, em algumas crianças; percebemos que houve alteração de atitudes menos positivas para atitudes mais positivas, criando-se assim, na sala de aula, um ambiente sociável agradável. Com isto quisemos ter por base a ideia de Estanqueiro (2010) ao afirmar que “os professores competentes e dedicados fazem mais do que apontar o dedo (...) Procuram despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar”,

uma vez que “motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso” (p. 11).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa caminhada na PES incidiu numa forma prática de aprender a ser professor/educador que, no dizer de Mesquita-Pires (2007) “não poderá ser concebida como um produto acabado, mas antes como fase inicial de um processo em construção” (p.87). A autora considera ainda que a formação em que fomos envolvidos não pode ser considerada como um fim em si mesmo “porque dentro desta podem existir sempre momentos, oportunidades e novas necessidades de formação” (p.80).

Conscientes de que a nossa formação inicial é um produto inacabado como a autora refere, cabe-nos refletir sobre todo o processo que passamos durante as nossas práticas para podermos evoluir enquanto futuros profissionais. Para além das reflexões efetuadas ao longo do documento, neste capítulo (considerações finais) refletimos ainda de um modo geral sobre a importância da caminhada realizada (contato com a realidade), as nossas perspetivas futuras, entre outros aspetos.

Pesquisar consistiu também noutra linha da nossa formação em ambos os contextos (pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico), sendo a luz filosófica para uma ação educativa, sempre considerando que as estratégias utilizadas para criar experiências de aprendizagem deveriam ser adaptadas aos grupos envolvidos.

Para além da consciência de que devemos ter uma mente reflexiva e investigativa (ambos os conceitos entendidos como fontes de aprendizagens para a nossa formação), interagir em ambos os contextos possibilitou-nos colocar em ação o saber teórico adquirido ao longo dos anos de ensino e obter conhecimento sobre os dois mundos reais, distintos mas, em simultâneo, semelhantes em determinados aspetos. Antítese utilizada para caracterizar o que os dois contextos nos proporcionaram.

Sabíamos que o pré-escolar é a primeira etapa da educação básica (Silva et al., 1997), e que a este se articulava o 1º ciclo do ensino básico, tínhamos ainda em consideração que ambos devem ser emergentes de uma formação para cada criança oferecendo-lhe uma educação ao longo da vida. Neste sentido, procuramos ter em conta essa articulação e promover vivências com base numa aprendizagem por descoberta, cooperativa, de resolução de problemas e de investigação numa ação ativa, aspetos utilizados em diversas experiências de aprendizagem, mas que não foram descritas neste documento.

Sentíamos ainda, em cada contexto, a necessidade de proporcionar aos grupos de crianças alternativas pedagógicas, ou seja, procurávamos considerar que as crianças são agentes ativas do seu próprio conhecimento e que o adulto apenas é um facilitador/mediador das suas aprendizagens. Procuramos assim que o estágio fosse para além da nossa formação e da criança, porque entendemos que a ação educativa deve tomar como essência a voz da criança, encarando esta como cidadã em formação, que necessita de experiências produtivas, ricas e diversificadas. Assim sendo tentamos estimular as relações interpessoais de modo a tornarem-se apoiantes e facilitadoras da resolução de problemas, da saída do individualismo, do equilíbrio, da auto-estima, do diálogo, da afetividade, da sensibilidade, da interiorização dos valores éticos e morais, da identidade pessoal e social das crianças. Cabe ao adulto, segundo Silva et al. (1996), “darem às crianças oportunidade de construir a si mesmas de maneira gradual, até formarem personalidades com autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros e mentes ativas, inquisitivas e criativas” (p.36)

Para além dos aspetos já mencionados, ao longo da prática pedagógica esforçámo-nos por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem de cada criança, que fomos conhecendo ao longo do tempo, para dar a esta o direito de ser apoiada como pessoa única e diferente que é. Consideramos que “educar é ajudar o aluno a descobrir ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2010, p.13). Para tal, em muito contribuiu o processo de planificação tido em conta ao longo do estágio, embora continuamos a pensar que esse processo está ainda em construção. Refletir antes e depois das planificações e durante a ação desta, permitiu flexibilizá-la e tornar as planificações seguintes melhoradas.

Procuramos que as nossas planificações fossem para as crianças, ou seja, direcionadas para os grupos envolvidos com intencionalidade educativa. O que realmente importa para nós não é planificar, isto é, ter um documento em papel, mas sim o que fazemos, *como fazemos, porquê fazemos, onde fazemos* e, principalmente, *para quem fazemos*. Desta forma, as nossas planificações tentaram promover experiências de aprendizagem. Outras questões surgiram quando sentíamos que as nossas atividades não foram emergentes de experiência de aprendizagem: *Onde falhámos? O que levou a essa situação? Que atitudes as crianças tiveram face as estratégias*. Foi nesta reflexão que considerámos que as nossas atividades iniciais induziram na falta de auto-confiança, que foi sendo combatida ao longo da prática pedagógica através da mudança comportamental em relação com as crianças e com a

ação. Neste campo sentimos que poderíamos ter muitas vezes construído planificações com as crianças, dado estas serem para elas, mas devido as nossas limitações não foi posto em ação. Tivemos por base as ideias de Hohmann e Weikart (2011) “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções” (p.247) percebem ainda que “têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (*idem*).

As nossas planificações, embora tivessem temas facultados pelo professor e educador cooperantes, procuraram ter experiências de aprendizagem integradoras (orientadas pelas supervisoras), uma vez que partilhamos da afirmação de Pacheco (2000) de que “a integração curricular não pressupõe que se abandone totalmente a organização curricular por disciplinas, mas que se respeite a construção do campo de conhecimento que é o resultado da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares, unidos pela via da interdisciplinaridade” (p.30). Em ambos os contextos achámos que conseguimos pôr em ação essa linha, para aprendizagens emergentes daquele grupo significativas, ativas e produtivas.

Os dois contextos permitiram-nos ainda vivenciar duas realidades diferentes, o que contribui para o nosso saber: os grupos de crianças, que são aqui documentados, pertenciam a uma instituição privada e pública, um dos quais apresentava famílias desestruturadas e com dificuldades económicas, enquanto o outro era o inverso. Esta passagem permitiu assim, embora de forma inacabada, uma aprendizagem sobre como intervir face a diversos comportamentos. Nesta ação reforçou a importância de observar cada criança e de refletir sobre como intervir adequadamente respeitando-a e alimentando-a de experiências de aprendizagens. Segunda Mesquita-Pires (2007) o papel do educador/professor é crucial na ação sócio-educativa, na medida que devem auto-conhecer “os meios mais adequados para o desenvolvimento da sua acção o que pressupõe que na sua formação adquirem um conjunto de competências que lhes permitirão educar crianças para o futuro” (p.81).

Para educar crianças para o futuro, preocupamo-nos em guiar a criança no seu desenvolvimento integral, assim a nossa preocupação em reorganizar o ambiente educativo, nomeadamente do 1º ciclo do ensino básico, dado ter sido a segunda etapa de envolvimento em contexto, uma vez que nos sentíamos mais autoconfiantes assim como nos foi permitido fazer qualquer tipo de alteração na sala de aula. De uma forma gradual, sentimos que devíamos organizar o espaço e os materiais estimulantes e

diversificados, para promover aprendizagem cooperativa que os grupos (ambos os contextos) careciam para adquirir competências sociais e cognitivas, bem como a necessidade de aprendizagem individual (autónoma). A dificuldade maior sentida na organização foi do tempo, que foi ganhando flexibilidade.

Quando começámos a entrar no mundo pedagógico, recolhemos dados, seja pela observação que fizemos, seja pelas informações dadas pelos cooperantes, que nos levou a desejos educativos: diversificar espaço, materiais, actividades e as estratégias; promover valores éticos e morais, a cooperação e a pedagogia participativa, fomentando o desenvolvimento global de cada uma das crianças e o seu gosto em aprender para aprender sem nos limitar ao produto, mas sim ao processo de aprendizagem.

Outro aspeto que o trabalho desenvolvido nos coloca como situação de reflexão: se as experiências de aprendizagem contribuíram para uma educação de valores, culminante de uma pedagogia centrada, de certa forma, na ação da criança. Nesse ponto, achámos a pedagogia participativa uma arte educativa complexa e desafiante focando as vantagens na formação da criança, à sua implementação no mundo educativo. Esta filosofia visa a criação de tempo de grande grupo, pequeno grupo e individual. Procurámos, adicionar o tempo de pequeno grupo, que nenhum dos contextos implementava. Esta ação teve como finalidade promover uma aprendizagem cooperativa e incentivo para a educação de valores.

Tendo em consideração todos os aspetos que foram desenvolvidos ligados a pedagogia de participação, temos assim como desejo futuro promover uma educação baseada neste saber filosófico de diversos autores, com uma planificação adequada e construída pelo grupo de crianças envolvidas e procurando emergir experiências de aprendizagem interdisciplinares. Tal como referem Silva et al. (1996) “se a criança aprende a partir de ação as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, que significa pensar e compreender” (pp.47-48). Desta forma, sugerimos a todo profissional educativo que reflita sobre as suas estratégias “de ação e tornar-se um verdadeiro educador reflexivo que procura educar crianças, também elas reflexivas” como Alarcão cita (1996 citado por Mesquita-Pires, 2007, p.82). E de educar a criança para o mundo.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento Augusto Moreno (2011). *Projeto educativo reformulado novembro de 2011*. Bragança.
- Abrantes, P. (2007). *Currículo nacional do ensino básico- competências essenciais*. Lisboa: Ministério da educação- digdic.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Espanha: McGraw-hill.
- Barata-Moura, J. (2002). Para uma ontologia do imaginário. In A. Mesquita, *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. (pp. 20-26). Porto: Edições ASA.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação. Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Castro J. & Rodrigues H. (2008). A escrita criativa e formal. Porto alegre: artes médicas.
- Chandler, R., & Carvalho, B. (2008). *Mariluz Avestruz*. Lisboa: OQO.
- Clements, D., & Nastasi, B. (2002). Os meios electrónicos de comunicação e a educação de infância. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 561-623). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dahlberg, G. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectiva pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas. 1º Ciclo do ensino básico* (4ª edição ed.). Lisboa: Ministério da educação.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *A Ética Na Educação Infantil: O Ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Dickins, R. (2006). *Livro da arte para as crianças*. Lisboa: Edicare.
- Dorance, S., & Beaumont, A. (2008). *Actividades Criativas na pré-escola. Pedagogia Prática com objectos e Imagem* (2ª ed.). Lisboa: Papa-Letras.
- Duarte, I. et al. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Elias, M., & Sanches, E. (2007). Freinet e pedagogia- uma velha ideia muito atual. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. (pp. 145 - 171). Porto Alegre: Artmed.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores.* . Lisboa: Editorial Presença.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Fonológica.* Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, F. et al. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento.* Lisboa: Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M, & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste.
- Horn, H. (2004). *Sabores cores, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.* Porto alegre: Artmed.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles: DeBoekUniversité.
- Marques, R. (2008). *A cidadania na escola.* Lisboa: Livros horizonte.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para as Ciências. Actividades dos 3 aos 6 anos.* Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. et al. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores.* Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância.* Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil.* Porto: Asa.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas.* Porto: Profedições.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores.* Lisboa: Ministério da educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.* In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro.* (pp. 13-37). Brasil: Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a educação de Infância* (pp.13-43). Porto: Porto Editora.
- Ongaro, C., Silva, C., & Ricci, S. (2006). *A importância da música na aprendizagem*. UNIMEO/CTESOP.
- Pacheco, J. (2000). Introdução: Territorializar o currículo através de projectos integrados. In J. Pacheco, *Políticas de integração curricular*. (pp. 7-39). Porto: Porto editora.
- Ponte, J. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa : Ministério da educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. . Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santinha, M. (2004). A Prática da Expressão Plástica no Jardim de Infância. *Ensinarte. Revista das artes em contexto educativo*. (pp. 43-66).
- Santos, M. (2002). A magia do conto no desenvolvimento integral da criança. In A. Mesquita, *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. (pp. 116-122). Porto: Porto Editora.
- Silva et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica. Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-sim, I. (2007). *Ensino da leitura: compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smallman, S., & Dreidemy, J. (2009). *A ovelhinha que veio para jantar*. Lisboa: Dinalivro.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tolstoi, A., & Sharkeye, N. (2005). *O nabo gigante*. Lisboa: Livros horizonte.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.



## **ANEXOS**





# Anexo I

Data: Bragança, 19 de janeiro de 2012 3º Ano

---

Nabo Gigante


---

Que plantas foram  
semeadas? Nabo, feijão, cenoura e milho. ✓

Quantos animais ajudaram a arrancar o  
nabo? Três Qual a sua  
ordem? 1 vaca, gatos, galinhas, porcos, gansos e o rato.

---

Desenha os animais a arrancar o legume:





Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ 3ºAno

## Sopa de Nabos

### Ingredientes:

3 batatas

1 cebola

1 cenoura

1/2 cabeça de nabo

Sal e azeite

Carne de porco

Arroz agulha q.b.

### Preparação:

Coza as batatas, a cenoura, a carne, a cabeça de nabo e a cebola. Tempere de sal e azeite e, no fim da cozedura, triture tudo menos a carne.

Leve novamente ao lume, junte a carne e um punhadinho de arroz agulha e deixe cozer por mais um pouco. Por fim, acrescente as folhas do nabo cortadas ou ripadas, como gostar mais. Deite mais um fio de azeite, retire a panela do lume e deixe descansar 20 minutos com a tampa da panela semi-aberta.

Bom apetite!



## **Anexo III**

### Criança 2:

*Amor*

#### **Ingredientes:**

*2 copos de corações  
3 colheres de solidariedade  
1 copo de paciência  
100g de pai  
100g de mãe  
1 chávena de alegria  
4 taças de beijos*

#### **Preparação:**

*Mete-se 2 copos de corações numa tigelona, mexemos bem. Depois pomos 3 colheres de solidariedade. Também metemos 1 chávena de alegria, colocamos um pano em cima durante 16 segundos. Acrescentamos 4 taças de beijos e 1 copo de paciência, esperamos um bocado. Depois metemos 100g de pai e depois 100g de mãe. Mexemos bem e vai ao forno para toda a vida.*

### Criança 3:

*Sorrir*

#### **Ingredientes:**

*1 chávena de amizade  
2 taças de amor  
10 copos de beijos  
20 colheres de paz  
100g de mãe e pai*

#### **Preparação:**

*Misturamos a chávena de amizade com a taça de amor. A seguir pómo-las na panela de sorrir para ferver durante 5 minutos. Depois as 20 colheres de paz vão para os 10 copos de beijos, 100g da mãe e do pai numa tigela com açúcar e sal. Quando a chávena de amizade com as 2 taças de amor estiverem prontas acrescenta-se o azeite. Agora misturamos tudo e pomos as natas e mexe-se com a colher de pau, e, assim está pronta a tarte de sorrir.*

*Bom ap*

