

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

Diana Clara Pereira Gonçalves

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

Orientado por

**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires
Elza da Conceição Mesquita**

**Bragança
2012**



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

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

Diana Clara Pereira Gonçalves

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

Orientado por

**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires
Ilda da Purificação Freire Ribeiro**

**Bragança
2012**

Agradecimentos

Para a elaboração deste relatório foram, de facto, muitas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para a sua concretização, contribuindo com palavras de incentivo, apoio, compreensão e partilha ao longo desta etapa, particularmente importante na minha vida. Desta forma, agradeço a todos aqueles que sempre me ajudaram e apoiaram ao longo de todo este processo.

À professora e orientadora Cristina Mesquita-Pires, pela partilha dos saberes científicos, pela sua amizade e compreensão e por acreditar sempre nas minhas capacidades, aceitando ideias e opiniões, incentivando-me a percorrer caminhos mais arrojados e, também, em termos pessoais, pelos seus incentivos nos momentos mais difíceis.

À professora e orientadora Elza Mesquita, pela partilha dos saberes científicos, pelo apoio, disponibilidade e atenção que sempre me demonstrou ao longo de todo este percurso, por me revelar e fazer entender as várias vertentes do ensino, por contribuir de forma significativa para a minha formação pessoal e profissional.

A todo o corpo docente do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança, pela aquisição e construção de novos saberes, principalmente ao professor Shéu Libano.

A todas as crianças que me proporcionaram momentos inesquecíveis, ao longo desta caminhada, tornando possível a concretização de todo este trabalho.

Agradeço todo este trabalho à minha irmã Matilde que foi sem dúvida a minha inspiração e força ao longo de todo este processo. Peço desculpa pelos momentos de ausência e pelas brincadeiras que não lhe pude proporcionar.

Aos meus pais por me terem apoiado no decorrer deste percurso e pelo sacrifício que sempre fizeram por mim, o que me permitiu chegar e ultrapassar esta etapa da minha vida, agradeço-lhes a presença e apoio constantes nos momentos mais frágeis e, também, pelo carinho e ajuda que sempre demonstraram.

À minha prima Cristiana e à minha amiga Nelly pela disponibilidade dos seus saberes, pela presença incondicional e pela sua amizade.

Aos meus avós, Emília e Manuel, pelo carinho e incentivo que sempre me demonstraram e pelo orgulho que sempre tiveram em mim.

Ao Henrique pela dedicação, compreensão, disponibilidade e apoio que sempre me demonstrou e, principalmente, por sempre ter acreditado neste meu sonho.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvida em contexto urbano, com um grupo de crianças de três anos de idade referente à educação Pré-escolar e com um grupo de crianças de cinco e seis anos no que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico. No relatório, para além de se dar conta da contextualização das instituições e da devida caracterização dos grupos de crianças, apresentamos também as experiências educativas que pensamos terem sido aquelas que poderiam dar uma visão alargada do nosso desenvolvimento profissional em cada um dos contextos. Salientamos que, ao longo dos estágios, as atividades propostas e discutidas, entre nós e as crianças, sustentaram-se, sobretudo, numa abordagem integrada e integradora das diferentes áreas de conteúdo ou disciplinares, conforme os contextos. Tentamos, ainda, na descrição e reflexão que fazemos das experiências de ensino/aprendizagem apresentadas, tal como em todas aquelas que concretizamos no decorrer do estágio, mas que não puderam ter assento neste relatório, dar voz às crianças, pois consideramos que estas tiveram um papel ativo no decorrer das aprendizagens, sendo coconstrutoras do seu conhecimento. Os discursos das crianças, bem como os registos fotográficos que apresentamos, contextualizam e valorizam toda a ação desenvolvida. Pensamos ainda que este tipo de registos nos permite valorizar as contribuições de cada criança, as suas ideias e os seus interesses, isto porque as encaramos sempre como seres com *agência*.

Abstract

This report was conducted within the Course of Supervised Teaching Practice (ESP), part of the Masters Course in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education, developed in the urban context, a group of children from three years of age on the Preschool education and a group of children five and six years for the 1st cycle of basic education. In the report, in addition to realizing the context of institutions and the proper characterization of groups of children, we also present the educational experiences that we think have been those who could give a broad overview of our professional development in each context. We emphasize that, throughout the stages, the activities proposed and discussed among ourselves and children, supported themselves, especially in an integrated approach and integrating the different content areas or disciplines, according to the contexts. We tried also the description and reflection of the experiences we make the teaching / learning presented, as in all those that we accomplish during the internship, but that could not have a seat in this report, to give voice to children, because we believe they had a active role in the course of learning, and co construction of knowledge. The discourse of children as well as photographic records we present, contextualize and appreciate all the action developed. We also believe that this type of record allows us to appreciate the contributions of each child, their ideas and their interests, because we regard it always as beings with agency.

Índice Geral

Índice de Quadros, figuras e Anexos	Iv
Introdução	7
1. Caracterização do contexto	9
1.1.Caracterização do grupo de educação pré-escolar.....	9
1.2.Caracterização do grupo do 1.º CEB.....	10
2. Experiências de aprendizagem	13
2.1.Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação-pré-escolar.....	13
2.1.1. O espaço na educação pré-escolar.....	14
2.1.2. Organização do tempo na educação pré-escolar.....	15
2.1.3. As interações na educação pré-escolar.....	17
2.2. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar.....	19
2.2.1. À descoberta do Grufalão.....	19
2.2.2. Era uma vez... num ateliê de atividades práticas.....	36
2.2.3. Música e drama como artes criativas para a criança.....	46
2.3. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB.....	63
2.3.1. O espaço no 1.º CEB.....	63
2.3.2. Organização do tempo no 1.º CEB.....	65
2.3.3. As interações no 1.º CEB.....	67
2.4. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB.....	68
2.4.1. Uma história, uma experiência de aprendizagem.....	68
2.4.2. A lagartinha comilona e os dias da semana.....	81
2.4.3. Aprender utilizando a imaginação e a criatividade.....	88
Reflexão Crítica final	101
Referências Bibliográficas	105
Anexos	111

Índice de Quadros, Figuras e Anexos

Quadros

Quadro 1. Rotina diária	16
--------------------------------------	----

Figuras

Figura1. Planta da sala. em abril de 2010.....	14
Figuras 2 a 4. Elaboração do Grufalão recorrendo à técnica da digitinta.....	21
Figuras 5 a 8. Registos gráficos do Grufalão.....	22
Figura 9. Jogo de consciência fonológica.....	24
Figuras 10 e 11. Elaboração do gráfico dos animais preferidos das crianças recorrendo aos legos da sala.....	25
Figura 12. Gráfico do animal preferido da história do Grufalão.....	26
Figura 13. Levantamento de ideias sobre o Grufalão.....	28
Figura 14. Casa do Grufalão construída pelas crianças.....	31
Figuras 15 a 17. Descoberta do castanho.....	32
Figuras 18 a 20. A sombra do Grufalão.....	34
Figuras 21 a 23. Exploração das sombras.....	35
Figuras 24 a 26. Verificação das substâncias que dissolviam/não dissolviam na água.....	38
Figuras. 27 a 28. Verificação dos materiais que flutuam/não flutuam.....	39
Figuras 29 a 31. Realização da atividade prática: Como pôr uma batata a flutuar?...	40
Figura 32. Colocar berlindes a flutuar.....	41
Figura 33. Realização da atividade prática: “Impede a garrafa furada de verter”.....	42
Figura 34 e 35. Construção de uma campânula de ar.....	43
Figuras 36 e 37. Realização da atividade prática: “Mergulhar um lenço na água sem o molhar”.....	44
Figuras 38 a 40. Realização do teatro de fantoches.....	48
Figuras 41 e 42. As crianças atentas enquanto assistem ao teatro.....	49
Figuras 43 e 44. No final da representação as crianças faziam as suas vénias.....	50
Figura 45. Cartaz dos animais da quinta.....	51
Figuras 46 e 47. Elaboração do gráfico para a decisão das crianças.....	51
Figuras 48 e 49. Formação de conjuntos com instrumentos musicais.....	54
Figuras 50 a 52. As crianças cantam utilizando instrumentos musicais.....	55

Figuras 53 a 56. Construção de instrumentos musicais utilizando uma diversidade de materiais.....	56
Figura 57. Instrumentos musicais construídos pelas crianças.....	56
Figura 58. Realização de um concerto musical.....	57
Figura 59. Área dos instrumentos musicais.....	58
Figura 60. Realização de concertos na área dos instrumentos musicais.....	58
Figuras 61 e 62. As crianças dançam livremente pela sala.....	59
Figura 63 a 65. As crianças deslocam-se a pé ao Conservatório de Música de Bragança.....	59
Figuras 66 a 68. Primeira sala de visita ao conservatório de música.....	60
Figuras 69 a 72. Segunda sala de visita ao conservatório de música.....	60
Figuras 73 a 75. Terceira sala de visita ao conservatório de música.....	61
Figura 76. Planta da sala em fevereiro de 2012.....	64
Figura 77. Horário da turma do 1.º ano do 1.º CEB.....	65
Figura 78 e 79. Realização de um acróstico partindo da palavra “rato”.....	70
Figura 80 e 81. Jogo de ordenação de palavras para formar frases.....	71
Figuras 82 e 83. Utilização do sol para introduzir os sólidos geométricos.....	73
Figura 84. Objetos de quotidiano que se assemelham aos sólidos geométricos.....	73
Figuras 85 a 87. Apresentação e exploração dos sólidos geométricos.....	75
Figuras 88 a 90. Construção de sólidos geométricos.....	75
Figuras 91 a 95. Exploração dos blocos lógicos.....	76
Figuras 96 e 97. Exploração do geoplano.....	77
Figuras 98 e 99. As crianças colam por ordem as imagens correspondentes às etapas que realizamos ao longo do dia.....	79
Figuras 100 a 102. Processo de elaboração do boneco de neve.....	79
Figura 103. Boneco de neve elaborado e decorado pelas crianças.....	80
Figura 104. Escrita criativa: Escrita de frases pelas crianças à volta da borboleta.....	83
Figuras 105 e 106. Introdução do número 9.....	84
Figuras 107 e 108. Realização de operações de adição utilizando um dominó.....	85
Figura 109. As crianças completaram nos dominós os círculos e as parcelas de adição.....	86
Figura 110. Os dias da semana.....	87
Figuras 111 a 113. Registo da história recorrendo à técnica da tinta da china.....	88
Figura 114. As crianças ordenam os cartazes com as passagens da história.....	91
Figuras 115 e 116. As crianças dispuseram-se à volta da sala com os cartazes contando toda a história.....	91
Figuras 117 e 118. Escrita criativa: “Palavra-puxa-palavra”. Registo da atividade no quadro e no caderno.....	92

Figura 119. Jogo de ordenação de palavras para formar frases.....	94
Figuras 120 e 121. Registo das frases no quadro e no caderno.....	95
Figuras 122 e 123. Representação de situações problemáticas utilizando imagens...	96
Figura 124. Representação de uma situação problemática utilizando material didático.....	96
Figura 125 a 127. Decoração da peça do puzzle utilizando uma diversidade de materiais.....	98
Figuras 128 e 129. Construção do puzzle.....	99
Figuras 130 a 132. Através das sombras as crianças representam as etapas do dia...	100
 Anexos	
Anexo I - Protocolo da atividade prática “mistura-se ou não se mistura”.....	113
Anexo II - Tabela de registos da atividade prática “mistura-se ou não se mistura”....	115
Anexo III - Protocolo da atividade prática “flutua ou não flutua”.....	117
Anexo IV - Tabela de registos da atividade prática “flutua ou não flutua”.....	119
Anexo V - Protocolo da atividade prática “põe a Batata a flutuar”.....	121
Anexo VI - Protocolo da atividade prática “berlindes a flutuar”.....	123
Anexo VII – Protocolo da atividade prática “impede a garrafa furada de verter”....	125
Anexo VIII - Protocolo da atividade prática “constrói uma campânula de ar”.....	127
Anexo IX: Protocolo da atividade prática “mergulhar um lenço na água sem o molhar”.....	129

Introdução

O presente trabalho relata experiências de formação realizadas no âmbito de dois contextos, educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, pretendendo a construção de competências pessoais e profissionais, adquirindo-se, assim, uma imagem do que é ser-se profissional. Somos concordantes das palavras de Mesquita (2011a) quando salienta que "o aluno/futuro professor, como pessoa e professor em desenvolvimento, enfrenta um conjunto de experiências significativas que podem potenciar a sua ação profissional no futuro" (p.15). Esta formação seguiu uma visão construtivista da nossa formação como professores e também como futuros educadores. Por isso, adotamos, nas nossas práticas, uma postura construtivista que valoriza a voz das crianças, tendo em conta a sua *agência*. Assim, no decorrer de todo este processo centramo-nos nas crianças valorizando os seus interesses e necessidades, levando a criança/aluno a construir o conhecimento através da ação. Segundo Oliveira Formosinho, citada por Mesquita-Pires (2007), o que uma criança "pode aprender num determinado momento depende do que se lhe ensina, mas também dos esquemas pessoais que [ela] utiliza para interpretar e dar sentido à experiência de aprendizagem" (p.51). Procurou-se, ainda, ter em conta a ideia de continuidade educativa, a fim de percebermos se as crianças, quando chegam ao pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico (de ora em diante designado por 1.º CEB), já trazem consigo vivências que o educador/professor possa explorar, e a partir desses conhecimentos prévios e informais as possa ajudar a construir aprendizagens significativas. Por isso, este trabalho valoriza as transições pelas quais as crianças passam, procurando que elas se realizem de forma ecológica.

A educação pré-escolar e o 1.º CEB devem proporcionar um desenvolvimento integral e harmonioso de cada uma e de todas as crianças, com as vivências que lhes pode e deve proporcionar. Sendo a criança um ser em constante formação, é no fortalecer da sua personalidade que vai construindo competências que servirão de suporte facilitador no seu longo processo de aprendizagem.

Este trabalho está organizado em duas partes. Na primeira parte está evidenciada a contextualização de toda a prática profissional, referente a dois contextos (pré-escolar e 1.º CEB), dando uma imagem mais abrangente e significativa no que respeita à instituição e aos grupos de crianças, onde e com quem se desenvolveu toda a prática pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte deste relatório diz respeito às experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º CEB referindo também o modo como se organiza o espaço, o tempo, e as interações nos dois contextos educativos. Serão também descritas e interpretadas algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas na educação pré-escolar e no 1.º CEB. Para a sua concretização pretendeu-se que as crianças fossem coconstrutoras do seu próprio conhecimento, tendo estas um papel ativo no processo de aprendizagem, sendo-lhes dada voz nas mais diversas situações, enaltecendo sempre as suas opiniões, ideias e contribuições, uma vez que se deve sempre valorizar “um método de aprendizagem que leva a criança/aluno a descobrir o conhecimento através da acção” (Mesquita-Pires, 2007, p.51). Neste sentido, no decorrer da nossa ação, percebemos que “ao dar voz e ao ouvir as crianças contribui-se para a melhoria dos contextos educativos e exploram-se outras *gramáticas* pedagógicas” (Mesquita, 2011b, pp.15-16).

No decorrer da prática pedagógica realizaram-se atividades integradoras com intuito de abordar todas as áreas de conteúdo e disciplinares de uma forma integrada e articulada, permitindo à criança a aquisição de competências. Tivemos, também, em linha de conta o pensamento de Gillet, citado por Mesquita (2011a), quando define competência como sendo “um sistema de conhecimentos, relativos a conceitos e procedimentos organizados em esquemas operativos, que permitem, com respeito a um conjunto de situações, a identificação eficaz” (p.36).

Ao longo de todo este processo procurámos que as experiências de aprendizagem fossem diversificadas e promovessem a cooperação, colaboração e respeito pelo outro, facilitando a socialização entre o grupo de crianças e potenciando, desta forma, o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, concordamos com Mesquita (2011a) quando refere que “a diversificação de estratégias é entendida como elemento de motivação para a aprendizagem das crianças, o que pressupõe deslocar as metodologias de ensino de ‘um processo mecânico’ para um processo ativo, procurando ‘que os alunos (...) tenham aprendizagens significativas’” (p.88).

O presente trabalho termina com a reflexão crítica final, onde se evidenciam os aspetos mais significativos da ação desenvolvida em ambos os contextos, bem como os seus contributos para a melhoria em contexto educativo. Por fim, seguem-se as referências bibliográficas que foram o suporte de todo o trabalho desenvolvido e os respetivos anexos.

1. Caraterização do contexto

A ação pedagógica que se apresenta neste relatório desenvolveu-se, tanto no âmbito da educação pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) num centro escolar pertencente a um agrupamento de escolas, da cidade de Bragança. O centro escolar fica situado na zona Este da cidade e tem bons acessos. O edifício é uma construção recente, feita de raiz, destinada à educação pré-escolar e ao 1.º CEB. A estrutura do edifício escolar está organizada por alas e pisos. Possui dez salas de aulas para o 1.º CEB, devidamente equipadas¹; duas salas para necessidades educativas especiais (NEE); quatro salas para jardim de infância; três salas para expressões; um salão polivalente; uma biblioteca; um refeitório; um gabinete de primeiros socorros; uma sala de reuniões; uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação; uma sala para professores, dois sanitários para as crianças e dois para os adultos e espaços para arrumos.

Possui um amplo espaço exterior, organizado por áreas destinadas aos dois níveis de educação e ensino. O espaço exterior da educação pré-escolar está equipado com mobiliário lúdico adaptado às idades das crianças. Possui um escorrega, barras para trepar e cavalos suportados por uma mola. O pavimento é em corticite, funcionando como um amortecedor em situação de queda. O espaço exterior do 1.º CEB está, também, equipado com mobiliário lúdico composto por escorrega e barras para trepar. O pavimento é igualmente de corticite. Existe também um espaço amplo onde as crianças podem correr livremente e executar as mais diversas brincadeiras convivendo uns com os outros. É de salientar que uma parte desse espaço contém uma cobertura, o que permite a movimentação das crianças em dias chuvosos.

O horário do centro escolar procura servir as necessidades da família e das crianças, funcionando das 8:00 às 19:00. O centro escolar está dotado de aquecimento central que permite amenizar as temperaturas frias que se sentem na região, na época de inverno.

1.1. Caraterização do grupo de educação pré-escolar

A sala de educação pré-escolar, onde decorreu a ação pedagógica tinha, no início do ano letivo 2010/2011, um grupo formado por quinze crianças com a seguinte configuração: oito crianças do sexo masculino e sete crianças do sexo feminino, com três anos de idade, frequentando todas, pela primeira vez, a educação pré-escolar.

¹ Todas as salas do 1.º CEB estão equipadas com material informático (quadro interativo e computador).

Os agregados familiares das crianças eram aparentemente estáveis, compostos por pai, mãe e um ou dois filhos. Observa-se apenas uma situação familiar de divórcio.

As famílias enquadravam-se na classe média, situando-se as suas profissões maioritariamente na categoria² de *serviços e comércio* (40%) onde se observavam profissões como serralheiros, serventes, empregados de balcão. A categoria de *quadros* revelava também uma percentagem elevada (37%), existindo engenheiros agrícolas, enfermeiros, advogados, educadores e professores. Existiam também profissões que se inscreviam na categoria de *empresários* (7%) e na categoria das *forças armadas* (3%). Verificavam-se também 13% de casos não ativos, encontrando-se em situação de desemprego. Quanto às habilitações literárias dos pais e das mães, verificava-se que possuíam formação ao nível do ensino secundário e superior.

Quanto ao grupo de crianças, apesar de frequentar pela primeira vez o jardim de infância, revelaram-se autónomas nas suas ações, sendo a maioria cumpridoras das regras estabelecidas na sala de atividades. No entanto, sendo crianças de três anos de idade, necessitavam da permanência do educador, que as escutava e interagia com elas nas mais diversas situações. O grupo revelou-se alegre, ativo e participativo, mostrando interesse e entusiasmo na concretização das atividades educativas, estando sempre recetivos à descoberta. Relativamente à escolha das áreas de interesse, a maioria das crianças optava pelas áreas de faz de conta e a área dos puzzles. No entanto, ao longo da prática, foram alteradas as disposições das áreas e introduzida uma nova área, proporcionando, desta forma, o incentivo por parte das crianças à ocupação de todas elas.

Identificámos também alguns interesses das crianças. Estas adoravam experimentar todas as novidades e ocupar livremente as áreas de interesse dramatizando cenas do quotidiano. Apreciavam também a leitura de histórias. Esta proporcionava-lhes a realização de diálogos. Este ponto foi tido em conta pois, para o planeamento das atividades educativas, partiu-se maioritariamente da leitura de histórias, como forma de abordarmos todas as áreas de conteúdo e proporcionarmos aprendizagens significativas e diversificadas.

1.2. Caracterização do grupo do 1º CEB

A sala do 1.º CEB, onde decorreu esta prática, acolhia, no início do ano letivo 2011/2012, um grupo de dezanove crianças, sendo seis crianças do sexo masculino e treze

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

do sexo feminino. Uma das crianças apresentava necessidades educativas especiais (NEE) o que exigia um apoio individualizado e acrescido, beneficiando de um acompanhamento por parte de uma professora de ensino especial, três horas e meia por semana.

Os agregados familiares destas crianças eram aparentemente estáveis, sendo compostos por pai, mãe e um, dois ou três filhos. As famílias enquadravam-se na classe média, situando-se maioritariamente as profissões na categoria³ de *serviços e comércio* (48%) abrangendo profissões tais como vendedores e demonstradores, condutores de veículos pesados, trabalhadores da construção civil e obras públicas, empregados de mesa, entre outras. Verificava-se ainda uma grande incidência de profissões que se inscreviam na *categoria de quadros* (42%) existindo profissões como advogados, engenheiros agrónomos e agrários, enfermeiros e professores de 1º e 2º ciclos. Observava-se com menor incidência que as profissões dos pais se inscreviam na categoria do *peçoal operário* (5%). Verificava-se, ainda uma percentagem de 5% de pais *não ativos*, encontrando-se estes em situação de desemprego. Quanto às habilitações literárias dos pais e das mães, verificava-se que possuíam um nível de formação alto com predominância para a escolaridade secundária e nível superior.

No que respeita ao grupo de crianças, estas revelaram-se autónomas, respeitadoras e cumpridoras das suas ações. Esta turma era assídua e pontual, sendo um grupo meigo, afetuoso, educado e correto no contacto com as outras crianças e com os adultos. Relativamente às aprendizagens, as crianças mostraram-se sempre recetivas à descoberta e às atividades a desenvolver, revelando muita capacidade de trabalho. No entanto, necessitavam de estar motivadas e empenhadas nas suas ações, caso contrário, dispersavam facilmente. Este grupo colaborou sempre com a professora nas atividades propostas, tendo-se revelado crianças atentas, participativas e empenhadas na sua concretização. No decorrer da prática verificou-se que este grupo se interessava pela leitura de histórias, o que lhes propiciava a realização de diálogos e onde lhes era dado espaço para transmitir as suas ideias e opiniões. Como se tratava de crianças muito exigentes com elas próprias, necessitavam sempre de reforços positivos do adulto, para que se sentissem motivadas para a concretização das atividades. No que respeita às áreas disciplinares, este grupo mostrou mais dificuldade na área de língua portuguesa. No entanto, este ponto foi tido em consideração, realizando-se atividades diferentes que despertassem nas crianças a curiosidade e o desejo em participar.

³ A categorização enunciada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (conhecido pela sigla IEFP) que é um organismo oficial de Portugal de serviço público de emprego nacional e tem como missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução das políticas ativas de emprego e formação profissional (vide <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>).

2. Experiências de aprendizagem

Neste ponto serão referenciadas a forma como estavam organizadas as dimensões que sustentam pedagogicamente a ação desenvolvida e que determinam o tipo de experiências de aprendizagem desenvolvidas na educação pré-escolar e no 1.º CEB, como sendo o espaço, o tempo e as interações, como suportes de uma aprendizagem pela ação. Serão também descritas as experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito dos dois contextos referidos.

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

No agrupamento de escolas, onde o jardim de infância está integrado existe um projeto educativo e um plano anual de atividades, comum a toda a organização, que assume como objetivos principais: *i)* desenvolver atitudes de respeito mútuo, de convivência, de aceitação e de valorização da diferença; *ii)* promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino do agrupamento; *iii)* promover ações diferenciadas que contribuam para a motivação dos alunos (PEA⁴, 2007-2010).

Cada sala de jardim de infância possuía um projeto curricular de grupo, organizado a partir do projeto educativo da instituição. O projeto curricular de grupo *Crescer a Aprender* era um documento que abarcava as opções e intenções educativas da educadora, tendo em conta as características do grupo, as iniciativas, os seus interesses e necessidades. A metodologia para este projeto pretendia-se ativa e participativa, numa perspetiva construtivista e ecológica, partindo sempre do que as crianças já sabiam para um apoio mais eficiente da sua construção enquanto cidadãs. O projeto curricular de grupo estava organizado por temas, pretendendo abordar, para além das atividades propostas pela planificação anual do agrupamento e estabelecimento de ensino ao qual pertencemos, as temáticas que faziam parte do quotidiano do nosso grupo, como suporte de um crescer saudável assente em necessidades sentidas e em experiências vividas, culturas e valores que nos caracterizam (PCG⁵, 2010). Pretendia-se também contribuir para a criação de hábitos saudáveis que visassem respeitar os demais, apreendendo a criança valores que lhes serão necessários, no exercício da sua cidadania. Este projeto tinha em conta uma visão integradora, articulada e significativa das experiências de aprendizagem a serem desenvolvidas na sala de jardim de infância. Para promover estas experiências de

⁴ Projeto Educativo do Agrupamento

⁵ Projeto Curricular de Grupo

aprendizagem a educadora apoiava-se nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) procurando integrar todas as áreas de conteúdo. Para que as crianças realizassem uma aprendizagem pela ação tornou-se indispensável a existência de um ambiente educativo propício para que estas construíssem significados. Deste modo, para que se desenvolvessem aprendizagens educativas diversificadas teve-se em conta a relevância das diversas dimensões: o tempo, o espaço e as interações cujos princípios se explicitam de seguida.

2.1.1. O espaço na educação pré-escolar

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) o espaço é

um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável, seja seguro; seja lúdico e cultural” (p.11).

A sala onde se desenvolveu a ação apresentava uma forma retangular. Tratava-se de um espaço amplo que possibilitava às crianças movimentarem-se livremente. Na parte central da sala, existia um espaço utilizado para reunir em grande grupo, servindo também de acesso para as crianças se movimentarem quando ocupavam as respetivas áreas de interesse. Como podemos observar através da planta que apresentamos de seguida (*vide* fig.1), a sala encontrava-se dividida por áreas de interesse colocadas em volta de todo o seu perímetro: área de expressão plástica que reunia o desenho, a modelagem, o recorte e a colagem; a área da pintura; a área da biblioteca; a área de faz-de-conta; área das construções e a área dos puzzles.

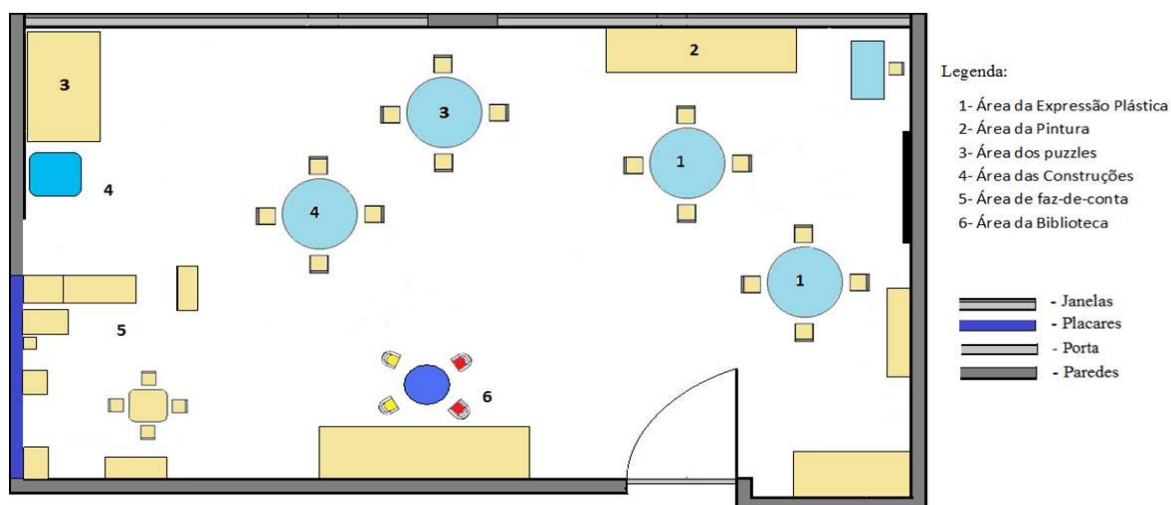


Figura 1. Planta da sala, em abril de 2010

As áreas de interesse e os materiais disponíveis na sala permitiram às crianças serem coconstrutoras das suas aprendizagens, pois estas escolhiam as áreas que queriam ocupar, os colegas de brincadeira, sendo livres de escolher o que fazer enquanto ocupavam este espaço. Nesta sala de jardim de infância os materiais estavam visíveis, etiquetados e encontravam-se ao alcance do grupo. Esta organização do espaço proporcionava às crianças um ambiente ordenado onde estas se tornaram autónomas e cooperativas na realização das suas ações. Concordamos, assim, com o que se expressa nas OCEPE: “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia das crianças” (Silva et al., 1997, p.38). As crianças, neste espaço, eram independentes na utilização de todos os materiais, dando-lhes, por vezes, utilidades diferentes, pois surgiam formas imprevistas e criativas.

Dada a preferência das crianças em relação às áreas de faz de conta e dos puzzles, surgiu a necessidade de alterar o espaço e acrescentar a área da música. Para proporcionar interesse por parte das crianças em relação às outras áreas, estas foram preenchidas com novos materiais. Estas alterações proporcionaram às crianças uma maior adesão por todas as áreas, pois o espaço tornou-se mais atraente respondendo aos interesses e necessidades do grupo. No entanto, como a área da música era uma novidade, e estando esta apetrechada com instrumentos construídos pelas crianças, era muito requisitada. As crianças interagiam e divertiam-se fazendo concertos musicais dirigidos para os restantes elementos do grupo. Neste sentido, concordamos com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) quando referem que “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (p.12).

2.1.2. Organização do tempo na educação pré-escolar

Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b)

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (p.72).

A rotina diária, desenvolvida nesta sala de jardim de infância, foi planeada pela educadora tendo em conta as necessidades e interesses do grupo, com o intuito de ajudar as crianças a sentirem-se seguras, contribuindo, desta forma, para a sua estabilidade afetiva.

Para este grupo de três anos a consistência da rotina diária foi fundamental, pois facilitou a transição das crianças de casa para os contextos educativos, criando um sentido

de pertença a uma comunidade. A rotina permitiu esclarecer a maneira como as crianças ocupavam as áreas e os tipos de interações que estabeleciam com os colegas e com os adultos durante determinados períodos de tempo. Assim, pretendeu-se oferecer às crianças um espaço/tempo de apoio que lhes permitisse desenvolver os seus interesses, envolvendo-as em atividades e na resolução de problemas. Esta rotina permitiu às crianças a realização das suas ações tendo em conta os seus interesses e “criar uma maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.70).

O quadro que se segue representa o modo de organização da rotina diária na sala de atividades onde desenvolvemos o estágio pedagógico.

Quadro 1. Rotina Diária

Tempo	Atividades	Explicitação
9:00 – 9:15	Acolhimento	Este momento destinava-se ao acolhimento das crianças, onde se estabelecia uma conversa individual sobre os seus interesses, as suas novidades, trocando com a educadora situações que foram vivenciadas dentro e fora do jardim-de-infância. Era um momento de escuta individual e de escuta de grupo, permitindo à criança a partilha de experiências pessoais e significativas.
9:15 – 10:00	Trabalho em grande grupo	O trabalho em grande grupo organizava atividades música (dançar, cantar e utilização de instrumentos musicais), leitura de histórias, poesias e lengalengas jogos de linguagem, de matemática, dramatização, entre outros. Neste tempo, o grupo partilhava informações entre si, sobre a sua vida ou sobre o seu quotidiano.
10:00 – 10:30	Lanche	As crianças neste momento iam à casa de banho, lavavam as mãos e dirigiam-se depois ao refeitório para tomar o leite escolar.
10:30 – 11:00	Recreio	Quando as condições meteorológicas o permitissem, as crianças dirigiam-se para o exterior, onde poderiam usufruir de um parque infantil devidamente adaptado à sua idade. Neste espaço elas faziam jogos de roda, de movimento, jogavam à bola, entre outros. Este momento proporcionava às crianças um contacto com a natureza permitindo-lhes respirar ar puro. Se as condições atmosféricas não fossem favoráveis permaneciam numa sala que se utilizava para atividades livres. É de salientar que durante este tempo as crianças estavam sempre sobre a supervisão das educadoras e das auxiliares educativas.
11:00 – 11:45	Tempo de pequeno grupo	Este bloco era destinado ao trabalho em pequeno grupo. Era solicitado um grupo de crianças (5 elementos) para realizar as atividades propostas pela educadora, tendo sempre um objetivo a atingir. Nestas atividades as crianças experimentavam diferentes tipos de materiais, sendo a maior parte de desperdício. Com a sua realização pretendia-se também ir ao encontro das necessidades e dificuldades de cada criança propondo-lhes a resolução de problemas. Na realização destas atividades a educadora tinha a função de encorajar as crianças, incentivando-as a fazer escolhas e a tomar decisões em relação ao manuseamento e utilização dos materiais. O trabalho em pequeno grupo permitia à criança o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização.
11:45	Tempo de arrumar	Tornou-se importante mostrar ao grupo que a sala deveria ser cuidada e limpa e, para isso, no fim de todas as atividades, este período era destinado à sua arrumação.
12:00	Tempo de almoço	As crianças que almoçavam na instituição lavavam as mãos e dirigiam-se para o refeitório, onde almoçavam. As restantes permaneciam na sala à espera dos encarregados de educação.
14:00 – 14:15	Tempo de relaxamento	Neste período de tempo realizava-se o relaxamento. As crianças sentadas em colchões, no centro da sala, normalmente ouviam música clássica ou, então, ficavam simplesmente a ouvir os sons que vinham do exterior.

Quadro 1. Rotina Diária (cont.)

14:15 – 15:45	Trabalho em grande/pequeno grupo	Este momento era reservado para terminar os trabalhos que não se concluíram no primeiro tempo da manhã. Sendo também destinado para a ocupação das respectivas áreas de interesse, onde cada criança decidia o que fazer e como fazer. No entanto, quando não se proporcionavam atividades de pequeno grupo, realizavam-se atividades de grande grupo.
15:45 – 16:00	Tempo de arrumar/Rever	Neste período as crianças arrumavam a sala e refletiam sobre as atividades desenvolvidas ao longo do dia.
16:00	Lanche	Depois da arrumação da sala, as crianças lanchavam no refeitório da escola. Posteriormente, o grupo de crianças que frequentava o prolongamento dirigia-se para a sala de convívio, enquanto as restantes aguardavam pela chegada dos pais.

Na sala de atividades a rotina diária era determinada pela repetição sequencial das atividades semanais, podendo estas ser individuais, em pequeno grupo, em grande grupo; atividades livres ou orientadas pela educadora; atividades calmas ou outras que implicassem movimento; bem como atividades desenvolvidas no interior e no exterior.

2.1.3. As interações na educação pré-escolar

Na sala de jardim de infância estabelecia-se um clima de interações positivas baseado na confiança e no respeito. A educadora interagia e participava com as crianças nas suas tarefas, tecendo comentários com o intuito de as ajudar e incentivar a exprimirem-se livremente perante o grupo, tornando-as mais autónomas. Procuravam construir-se interações valorizadoras da “criança como uma pessoa com agência, (...) que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.31). Segundo Barnes (citado por Oliveira-Formosinho, 2007b) “dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (p.31).

Pretendíamos, ainda, diferentes tipos de interações propiciados por momentos de pequeno e grande grupo, estabelecendo um clima de cooperação e entreajuda. A interação do grupo na concretização das atividades permitiu-lhes confrontarem-se com pontos de vista diferentes, experimentando situações de conflito. O educador assumiu o papel de mediador, negociando com as crianças, ajudando-as a resolver esses conflitos, utilizando sempre uma linguagem adequada às necessidades do grupo. É de salientar que o trabalho em pequeno grupo era realizado com todos os elementos, formando-se sempre dois ou três pequenos grupos, para que todos pudessem realizar a mesma atividade.

Os grupos eram organizados aleatoriamente. Para a sua formação, eram realizados jogos em que cada criança escolhia uma peça de um puzzle ou mesmo tampas de garrafas. Escolhidas as peças a educadora formava os grupos de acordo com as suas cores. Este foi um método que permitiu realizar grupos diferentes, dando às crianças a oportunidade de estabelecer um contacto com todos os elementos do grupo, criando-se assim diferentes interações. As crianças mostraram-se ativas e participativas na escolha dos materiais, das atividades e dos colegas de brincadeira. Ao longo da prática incentivamos as crianças para a realização das atividades, conversando com elas sobre as suas experiências. As educadoras mostraram-se atentas às intenções das crianças ajudando-as e incentivando-as na concretização das suas ações. Estas, ao sentirem-se motivadas, e ao verificarem que as suas práticas estavam a ser valorizadas, sentiam-se mais capazes para a realização das atividades educativas.

Os quadros, presentes na sala de atividades, como o quadro mensal das presenças, dos aniversários e o quadro das regras, eram outra forma de regular as interações entre o grupo na prática educativa, quando se proporcionava a sua utilização por parte das crianças.

As interações educativas favorecem um clima de segurança afetiva para as crianças. Concordamos com Mesquita-Pires (2007) quando refere que para existir um desenvolvimento de interações educativas num clima de segurança afetiva torna-se necessário “a promoção do bem-estar na criança, da sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstrando também capacidade de se envolver afetivamente com elas” (p.179). Desta forma, as interações permitiram a criação de um ambiente educativo securizante, onde cada criança se sentia valorizada.

Para a concretização das atividades educativas realizaram-se planificações semanais tendo em conta o projeto curricular de grupo. As planificações seguiam também o plano anual de atividades proposto pela instituição, que estabelecia os diversos temas a abordar na prática educativa. A planificação exigiu uma intencionalidade por parte da educadora, uma vez que esta intencionalidade visa garantir às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis, para que estas continuem a aprender ao longo de todo o seu percurso. A planificação semanal abarcava as competências essenciais para que este documento fosse flexível, sequencial e transversal. Para tal, a planificação era concebida tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, abordando também de forma transdisciplinar os conteúdos, dando, assim, continuidade e sequencialidade às atividades

desenvolvidas nos vários domínios. A planificação no decorrer desta prática foi um documento que nos auxiliou/orientou para a ação educativa “e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (Mesquita-Pires, 2007, p.178).

2.2. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar

No desenvolvimento da atividade educativa tivemos como referência as OCEPE (Silva et al., 1997), tomando em consideração as diferentes áreas de conteúdo. Neste ponto pretendemos descrever algumas das experiências de aprendizagem⁶ vivenciadas pelo grupo de crianças e por nós adultos ao longo dos três meses da prática pedagógica. Para esta descrição pormenorizada acabamos por eleger as atividades que, de certa forma, dão uma imagem mais abrangente da prática educativa desenvolvida nesta sala de jardim de infância. Assim, procuramos descrever e interpretar a ação desenvolvida em três experiências de aprendizagem: *à descoberta do Grufalão; era uma vez...num ateliê de atividades práticas; música e drama como artes criativas para a criança*. Neste percurso desenvolveram-se atividades integradoras com o intuito de “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (Silva et al., 1997, p.18) interligando, desta forma, todas as áreas de conteúdo.

2.2.1. À descoberta do Grufalão

Esta atividade integradora iniciou-se com a leitura da história “O Grufalão” de Júlia Donalson e Axel Scheffer (2010), sem qualquer apresentação de imagens, com o intuito de despertar a curiosidade e o interesse por parte das crianças. Pensamos, assim, que a leitura de histórias é um ponto de partida eficaz para abordar todas as áreas de conteúdo sendo também “um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças” (Mata, 2008, p.79).

Para dar início à atividade a educadora começou por “dramatizar” a história tentando ser expressiva e o mais cativante possível, pois, sem o auxílio das imagens, as crianças poderiam perder o interesse pela história. Durante a apresentação as crianças mostraram-se atentas e interessadas deslumbrando-se com os seus episódios. Segundo Mata (2008) “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade

⁶ Entendemos que as experiências de aprendizagem permitem às crianças a concretização de atividades integradoras, diversificadas, socializadoras, significativas e ativas e que envolvam a participação das crianças (ME, 2004).

em participar nesta atividade” (p.79). Após a leitura oral da história as crianças teceram alguns comentários, o que revelou o seu interesse pela narrativa apresentada. Vejamos os diálogos que se estabeleceram:

O Grufalão é um monstro grande Diana! (Ana)⁷;
O Grufalão tem a língua preta e os olhos cor de laranja! (Liliana);
Tinha uns dentes feios e uma boca muito feia também! (Francisca);
O rato teve medo do Grufalão! (Rodrigo);
E o rato disse a verdade aos animais ou mentiu? (Educadora);
O rato mentiu! E depois o Grufalão teve medo dele e fugiu! (Rodrigo).

A realização de diálogos e a troca de ideias permitiram ao grupo alargar o vocabulário e a sua imaginação. Para tal, reforçando com a ideia de Mata (2008) “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p.79).

Dando continuidade a esta atividade a educadora questionou as crianças: “*Como será a cor do Grufalão?*”. Anotam-se algumas respostas:

Eu acho que ele é verde! (Adriana);
Deve ser cor de laranja os olhos também são! (Miguel);
Ele deve ser um monstro verde! (Liliana).

Posteriormente, sugerimos a realização de uma atividade de expressão plástica, que consistia em criar a cor do Grufalão recorrendo à técnica da digitinta. Esta atividade proporcionou às crianças a oportunidade de conhecerem as diferentes combinações que se podem fazer com as cores. Para tal, foi distribuído a cada uma, um saco de plástico transparente, estando dispostas em cima da mesa uma variedade de cores. Cada criança escolheu as cores que para elas iriam formar a cor do Grufalão, colocando-as no saco. Estando as tintas no saco deu-se um nó e as crianças misturaram as cores com as mãos observando as transformações que ocorreram com essa mistura. As cores depois de misturadas foram espalhadas em cima da mesa com a mão. Seguidamente, as crianças com o dedo desenharam a forma do seu Grufalão. Depois de desenhado, este foi impresso numa folha branca. Apesar de ser uma técnica muito trabalhosa, que envolveu alguns

⁷ Salientamos que se teve em consideração, para a elaboração do relatório, o consentimento informado, tanto das crianças como dos pais. Assim, consideramos de extrema importância que as crianças fossem informadas, no que respeita à investigação em causa e que dessem o seu consentimento para participar na mesma. No entanto, optamos por alterar o nome das crianças.

procedimentos, as crianças mostraram-se envolvidas na concretização da atividade (vide figs. 2 a 4)⁸.



Figuras 2 a 4. Elaboração do Grufalão recorrendo à técnica da digitinta

Enquanto desenhavam a forma do seu Grufalão, as crianças foram tecendo alguns comentários. Nesse diálogo foram explicando à educadora o que estava representado no seu trabalho:

Eu pus amarelo e azul no saco e ficou verde, agora vou desenhar o Grufalão! (Eduardo);

E como é que vais desenhar? (Educadora);

Vou desenhar com o meu dedo os pés dele com as unhas sujas e a cara dele! O meu Grufalão é verde como o do Rúben mas é mais escuro! (Eduardo);

Eu pus verde e amarelo e ficou verde mais claro do que o Edgar! Já fiz a borbulha do Grufalão. (Ana);

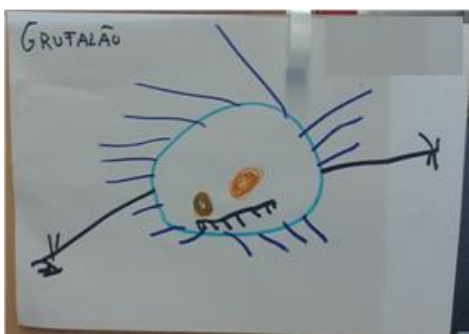
O meu Grufalão tem a borbulha no nariz, os olhos e fiz a língua dele também, está por fora da boca. Está a fazer uma cara feia Diana! (Liliana).

Como referem Hohmann e Weikart (2009) as crianças, ao se expressarem através das suas representações criativas, desenvolvem um sentido de investimento pessoal no trabalho por elas desenvolvido.

Outro grupo de crianças encaminhou-se para a área de expressão plástica com o intuito de desenhar o *Grufalão*. Assim, a educadora dispôs folhas brancas em cima da mesa destinada ao desenho e as crianças foram buscar todo o material que necessitavam para a elaboração do seu trabalho. Assim, percebemos que “as crianças de idade pré-escolar utilizam tintas, marcadores e lápis para fazer e criar os seus próprios símbolos e imagens, e para representar as imagens mentais que formaram a partir do que ouviram e fizeram.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.511). Estas representaram no seu desenho os pormenores referentes ao Grufalão que foram mencionados ao longo da história. O resultado final foi

⁸ Para a publicação das fotografias que envolvem as crianças, foi-lhes pedida a autorização, bem como aos seus encarregados de educação. Toda a investigação foi realizada depois de se ter efetuado um acordo informado e consentido, com todos os participantes.

muito satisfatório para as crianças, expressando estas alguns comentários sobre os seus desenhos (vide figs. 5 a 8).



Eu fiz o Grufalão, tem os olhos cor de laranja e uns dentes grandes! (Mara)



Diana eu fiz o Grufalão, ele é azul com manchas castanhas e também fiz as garras dele! (Ana)



Eu fiz o Grufalão com os olhos cor de laranja e também desenhei a língua preta dele, e a borbulha no nariz também! (Liliana)



Olha o meu Grufalão tem a língua preta e os dentes grandes! (Rodrigo)

Figuras 5 a 8. Registos gráficos do Grufalão

Concordando com Hohmann e Weikart (2009), ouvir a interpretação que as crianças fazem do seu trabalho, “dá ao adulto uma visão daquilo que o desenho ou pintura significa para a criança” (p.515).

A curiosidade em relação ao Grufalão era cada vez maior, quando uma das crianças disse: “Lê a história do Grufalão e mostra as imagens por favor, Diana! Nós queremos ver

o Grufalão e os outros animais!” (Rodrigo). Depois desta abordagem por parte da criança a educadora leu a história mostrando todas as imagens. As crianças mostraram-se deslumbradas e atentas à medida que se contava a história. No final, teceram os seguintes comentários:

O Grufalão é muito grande e castanho! (Rodrigo);
Meteu medo aos animais da história! (Ana);
E o rato não meteu medo aos animais? (Educadora);
Não, os outros animais tinham medo do Grufalão que ia sempre atrás do rato! (Sofia);
Eu gostei muito da coruja e sei como é que ela faz ‘uhuh uhuh’! (Ana).

Partindo do diálogo a educadora sugeriu: “*E se fizéssemos um jogo? Podíamos imitar o som e a forma como os animais da história se deslocam! Um de vocês imita e nós tentamos adivinhar de qual animal se trata!*”. As crianças gostaram da ideia e logo se dispuseram em círculo. Quando solicitado pela educadora, um dos elementos do grupo dirigia-se para o centro começando por imitar o animal, recorrendo ao seu som e à sua locomoção. As crianças mostraram-se participativas e empenhadas na realização deste jogo. É de salientar que grande parte das crianças imitavam o som do Grufalão recorrendo a um “rugir” assustador e quando imitavam a sua locomoção davam passos largos como se fossem muito pesados. Estas imitações deram às crianças a oportunidade de exteriorizarem aquilo que elas estavam a imaginar, pois, estas, ao realizarem estes jogos de imitação “compreendem, sobre o que é interessante para elas e sobre o que poderão estar a imaginar” (Hohmann & Weikart, 2009, p.486). Neste processo surgiu também diálogo:

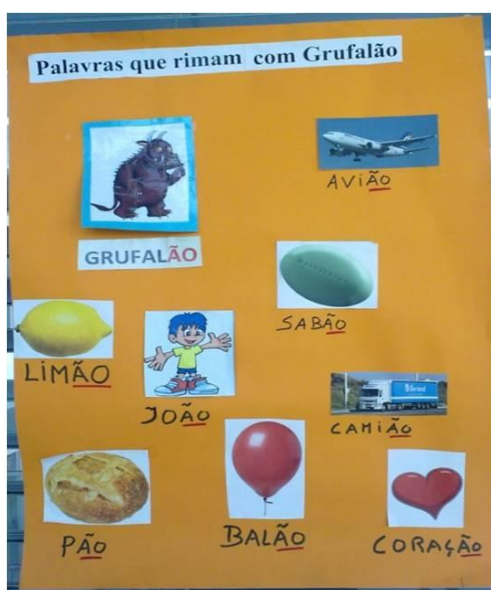
A Liliana está a fazer de Grufalão! (João);
Liliana é esse o animal que estás a imitar? (Educadora);
Sim, é o Grufalão! (Liliana);
E porque é que andaste devagar com passos largos? (Educadora);
Porque o Grufalão é muito grande e mete medo! (Liliana).

Com esta atividade pretendeu criar-se um momento lúdico permitindo que as crianças interagissem em grande grupo, imitando os sons e a locomoção dos animais da história. Desta forma, concordamos com Hohmann e Weikart (2009) quando referem que “a imitação está na base da construção da imagem mental, do fazer de conta e do fazer crer” (p.486).

Posteriormente, numa cartolina, a educadora colocou a palavra *Grufalão*, em letras maiúsculas, associada à sua imagem. As crianças fizeram batimentos de palmas, referindo em quantos bocadinhos – sílabas - se dividia a palavra GRUFALÃO. Logo, de imediato, referiram: “*A palavra Grufalão tem três bocadinhos, GRU-FA-LÃO*”. Depois de

descobrirem em quantos *bocadinhos* se dividia a palavra *Grufalão* uma das crianças comenta: “*Diana, o meu nome tem três bocadinhos (fazendo os batimentos de palmas) também como a palavra Grufalão, e o teu também, DI-A-NA*” (Rodrigo). Após a abordagem desta criança, todas fizeram os batimentos de palmas para descobrirem em quantos *bocadinhos* se dividiam os seus nomes, comparando depois esse número com os dos seus colegas. Concordamos com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) quando referem que “a relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar” (p.55).

Partindo deste exercício foi realizada, em pequenos grupos, uma atividade que consistiu na realização de um jogo de consciência fonológica. Concordando com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exactamente pelo seu carácter lúdico” (p.55). Para a realização do jogo utilizou-se a cartolina com a palavra *Grufalão* associando a respetiva imagem. Foi pedido às crianças que encontrassem outras palavras que terminassem com o mesmo bocadinho - sílaba - dessa palavra, isto é, que terminassem em “*ão*”. De imediato surgiu a primeira palavra: “*Diana, a palavra ‘camião’, e também tem três bocadinhos como Grufalão, CA-MI-ÃO!*” (Eduardo). As crianças encontraram uma variedade de palavras que rimavam com *Grufalão*, fazendo a sua divisão silábica. A educadora ia registando todas as palavras que as crianças iam mencionando, na cartolina. No dia seguinte, esta levou a cartolina com as palavras e as respetivas imagens associadas (*vide* fig. 9). As crianças entusiasmadas enredaram alguns comentários:



*Aqui diz balão, aqui limão! Estou a adivinhar as palavras! (Ana);
Olha aqui é coração pois é? Põe o nosso nome aí, fomos nós que fizemos! (João);
Aqui diz camião, fui eu que adivinhei essa palavra, não fui Diana? (Eduardo).*

Figura 9. Jogo de consciência fonológica

Com a ajuda das imagens as crianças identificaram as palavras, imaginando que já sabiam ler. Estes jogos que trabalham a consciência fonológica foram muito apreciados pelas crianças, existindo empenho e entusiasmo por parte delas na sua concretização. Esta atividade despertou o interesse das crianças de reproduzirem as letras dos seus nomes quando faziam os seus trabalhos, e descobrirem em quantos bocadinhos se dividiam as palavras que fossem surgindo, adquirindo estas, o gosto pela leitura e pela escrita. Continuando com a descoberta do Grufalão, a educadora questionou as crianças: “*Na história do Grufalão existe uma variedade de animais! Qual será o vosso animal preferido da história?*”. Após ter colocado a questão, a educadora sugeriu às crianças que elaborassem um gráfico para registar as preferências de cada uma. Assim, a educadora dispôs todos os animais da história em fila, no chão da sala, associando a cada um, uma peça de um puzzle de cor diferente. Utilizando os puzzles que se encontravam dispostos na área das construções, deu-se início à elaboração do gráfico referente à preferência que cada criança tinha em relação aos animais da história. A educadora solicitava uma criança de cada vez, para colocarem no gráfico a peça correspondente ao seu animal preferido (*vide* figs. 10 e 11).



Figuras 10 e 11. Elaboração do gráfico dos animais preferidos das crianças recorrendo aos legos da sala

À medida que colocavam as peças no gráfico contavam-nas para ver qual o animal que tinha mais peças e, portanto, qual estava a ser o mais escolhido pelo grupo. Concluído o gráfico, as crianças fizeram, em conjunto com as educadoras, a respetiva análise dos dados, correspondendo cada peça ao número de elementos do grupo que estavam presentes.

Olhando para o gráfico, quais são os animais da história que vocês gostam mais? (Educadora);

O Grufalão e o ratinho! Quatro meninos gostam do Grufalão! Uma daquelas peças é minha, o Grufalão é o meu animal preferido da história! (Ana);

Então do rato também gostam quatro meninos? (Educadora);

Sim também gostam quatro meninos, como o Grufalão! É igual, tem quatro peças! (Rodrigo);

Como é que sabes que são quatro? (Educadora);

Porque conto olha: 1, 2, 3, 4! (Rodrigo);

Da coruja gostam dois meninos, o Renato e eu! (João);

Da cobra também gostam dois, é a Mara e a Patrícia! (Ana);

E da raposa gostam três meninos! (Miguel).

Após a análise do gráfico, fez-se a sua representação numa cartolina para, posteriormente ser afixado na sala de atividades. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “as crianças mostram-se interessadas em simplificar o seu gráfico e em construir um comum, utilizando inicialmente materiais concretos e passando, depois, à sua representação” (p.72). Para a sua elaboração colocaram-se os cartões com os animais da história numa cartolina, estando estes associados com o mesmo símbolo (quadrado), no entanto, com cores diferentes. As crianças escolheram o respetivo símbolo associado à cor do animal da sua preferência, colocando-o no gráfico (*vide* fig. 12). À medida que as crianças escolhiam o símbolo correspondente ao seu animal preferido, a educadora colocava o nome delas, para que também ficasse registado no gráfico os elementos do grupo.

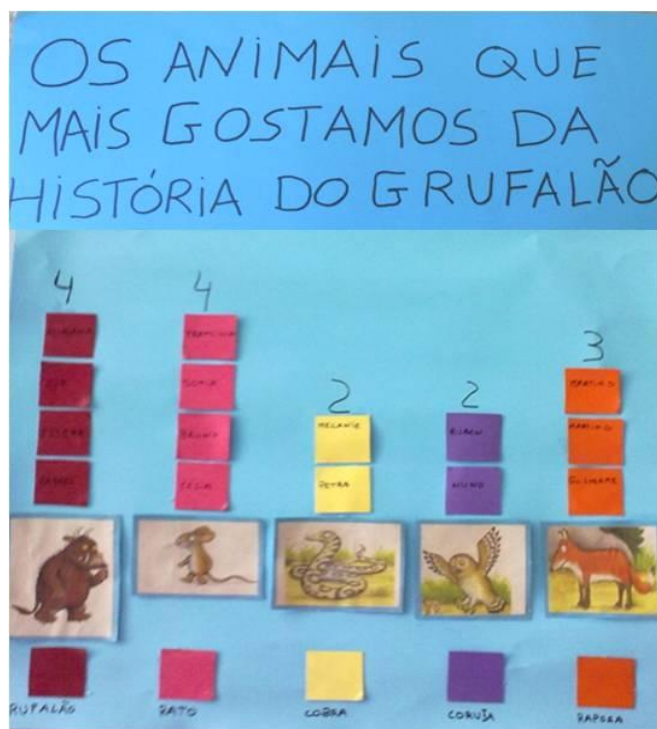


Figura 12. Gráfico do animal preferido da história do Grufalão

Depois de afixado o gráfico estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Os meninos gostam mais do Grufalão e do rato, tem quatro quadradinhos! (João);
A cobra só tem dois quadradinhos, foi a Mara e a Patrícia! (Rodrigo);
É igual à coruja que também só tem dois quadradinhos! (Eduardo);
A raposa tem três mas o Grufalão tem mais, eu escolhi o Grufalão! (Ana);
Agora vamos dar um nome ao nosso gráfico! Qual será? (Educadora);
O que é que nós estivemos a fazer? (Educadora);
Estivemos a escolher o animal que gostamos mais! (Ana);
Então que nome é que damos ao gráfico? (Educadora);
Os animais que mais gostamos da história, pode ser, Diana? (Ana);
Sim pode ser, mas qual história? (Educadora);
Do Grufalão! (Liliana);
Os animais que mais gostamos da história do Grufalão! (Rodrigo).

As crianças, quando questionadas pela educadora, em relação ao título do gráfico, chegaram à conclusão que o título seria: *Os animais que mais gostamos da história do Grufalão*. Neste sentido, concordamos que “as crianças devem ser alertadas para que os gráficos necessitam de um título (nome) elucidativo do que representam” (Castro & Rodrigues, 2008, p.72) devendo, este ser escolhido pelas crianças, depois de debatidas as suas propostas. O gráfico foi, posteriormente, exposto numa das paredes da sala, sendo um local escolhido pelas crianças. Desta forma, “devem-se valorizar os gráficos construídos pelas crianças discutindo e formulando questões sobre os mesmos” (Castro & Rodrigues, 2008, p.72).

No decorrer desta atividade as crianças foram livres ao exprimirem os seus gostos em relação aos animais da história. O sentido de número foi desenvolvido, deparando-se as crianças com a oportunidade de contar, primeiramente recorrendo aos legos e depois aos símbolos correspondentes a cada animal da história, estabelecendo, também, relações entre os diferentes resultados. A organização de dados recorrendo à elaboração deste gráfico possibilitou às crianças um desenvolvimento numérico, permitindo-lhes desenvolver o sentido de número, as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa. Reforçando a ideia de Castro e Rodrigues (2008), “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p.72).

Com o intuito de promover o desenvolvimento da oralidade e dar espaço para que as crianças transmitissem as suas ideias e desenvolvessem um diálogo, a educadora contou novamente a história do Grufalão, recorrendo a algumas alterações enquanto a narrava. Antes de dar início à história informou-as de que estava um pouco esquecida. Por isso, as crianças teriam de estar atentas para corrigir a educadora se, eventualmente, ela se

enganasse. Enquanto contava a história a educadora alterava as personagens bem como o local onde se desenrolava a ação. Quando a educadora referia os animais fora da sequência inicial, as crianças corrigiam-na, levantando-se e dirigindo-se para o gráfico mostrando os animais corretos. Esta atividade facultou às crianças a partilha de informação em relação à história anteriormente narrada, proporcionando, desta forma, a interação entre o grupo. Concordando com Mata (2008) “a riqueza das interações com a leitura promove-se também com as atividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história” (p.80).

Continuando com a descoberta do Grufalão, a educadora questionou as crianças: “*O que sabemos sobre o Grufalão? O que gostávamos de saber sobre o Grufalão?*”. Antes de as crianças formularem as suas respostas a educadora pegou numa cartolina, dividindo-a ao meio. De um lado escreveu “*O que sabemos sobre o Grufalão?*” e do outro “*O que gostávamos de saber?*”. Estando a cartolina devidamente dividida as respostas das crianças foram sendo registadas pela educadora. Como se observa na figura 13 as crianças deram respostas engraçadas e diversificadas.

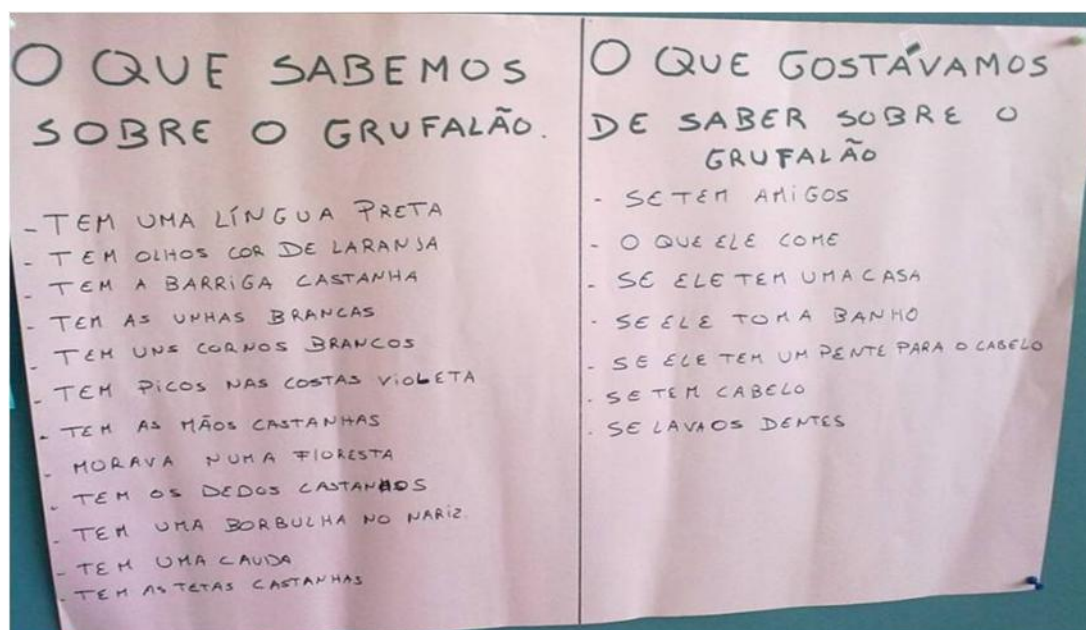


Figura 13. Levantamento de ideias sobre o Grufalão

À medida que se preenchia a cartolina com todos os registos das crianças, uma delas referiu: “*Gostava de saber se o Grufalão tinha uma casa! Gostava de a ver!*” (Carla). Então, partindo deste desejo de descoberta por parte desta criança, a educadora sugeriu: “*Não sei se é possível ver a casa do Grufalão, ele mora numa floresta distante! Agora, o que podem fazer é imaginar a casa do Grufalão e construí-la!*”. As crianças ficaram

entusiasmadas com a sugestão da educadora. Esta questionou-as: “*Para a construção da casa do Grufalão, quais os materiais que vão precisar?*”. Após a educadora ter questionado as crianças, estas mencionaram uma lista de materiais:

Precisamos de cola e tintas! (Liliana);
De uma caixa grande e fita-cola! (João);
De alguma coisa para o telhado e palha para a cama dele! (Ana);
Precisamos de tesoura e algumas cores! (Sofia).

Esta atividade permitiu ao grupo utilizar a sua imaginação para transmitir as suas ideias revelando os seus conhecimentos em relação à personagem principal da história: *O Grufalão*. Enquanto dialogavam, a educadora desempenhou o papel de mediadora da aprendizagem escutando cada criança, valorizando e apoiando sempre as suas ideias e interesses. Neste sentido concordamos com Silva et al. (1997), quando refere que

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.67).

No dia seguinte, a educadora colocou em cima de uma mesa todos os materiais que as crianças tinham referido no dia anterior para a construção da casa do Grufalão. Esta atividade realizou-se formando quatro pequenos grupos, dando a todas as crianças a oportunidade de participar. Para a divisão dos grupos a educadora utilizou os puzzles existentes na sala. Pegou em quatro cores diferentes, em que cada cor correspondia a um grupo. Foram colocadas as peças em cima da mesa e cada criança quando solicitada pela educadora, dirigia-se à mesa para retirar uma peça. A educadora colocou em cima da mesa, em filas, de forma a ser visível para as crianças, as quatro peças de puzzles correspondentes a cada grupo. Assim, os grupos já sabiam a ordem de participação, e quando a educadora solicitava, por exemplo, o grupo da peça amarela, estes dirigiam-se para a atividade. Este método resultou muito bem, proporcionando uma melhor organização do grupo na sala de atividades. A atividade tinha como objetivo a exploração de materiais diversos e a construção de uma peça em três dimensões, utilizando a criatividade e imaginação.

A educadora disponibilizou, em cima da mesa, para além dos materiais solicitados pelas crianças, outro tipo de materiais tais como: caixas e rolos de papelão, esferovite, madeira, cola branca, fita-cola, tintas, pincéis, rafia, palha, cartolina, papel canelado verde, vermelho, castanho e branco. Como referem Hohmann e Weikart (2009) o adulto deve providenciar um conjunto de materiais para que as crianças tenham a oportunidade de

explorar, criar, experimentar e construir. Com os materiais disponíveis deu-se início à construção da casa do Grufalão. A educadora auxiliou as crianças na construção da casa, no entanto, eram elas que escolhiam o material que queriam utilizar e como utilizar.

*Vamos fazer o telhado com este papel vermelho! (Eduardo);
Depois pomos nesta caixa palha para ser a cama dele! (João);
Temos que fazer uma porta para ele entrar na casa! (Ana).*

A educadora constituiu-se como um elemento do grupo, apoiando e questionando as crianças sobre a forma de operacionalizar as suas opções. Como se expressa nas OCEPE

as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa experiência. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram (Silva et al., 1997, p.61).

Enquanto construíam a casa do Grufalão constatou-se que as crianças se ajudavam mutuamente respeitando as opiniões umas das outras em relação ao material que deveriam utilizar para a concretização desta atividade. Segundo Silva et al. (1997)

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

O resultado final foi muito satisfatório para as crianças que ficaram orgulhosas por terem alcançado o seu objetivo, construir a casa do Grufalão. Depois de concluído o trabalho uma das crianças acrescenta: “*O Grufalão é muito grande, Diana, não vai caber aí!*” (Ana). Depois desta abordagem desencadeou-se um diálogo com as crianças:

*Então porquê? (Educadora);
Eu acho que a casa é pequena e ele é muito grande! (Ana);
Mas ele também não pode sair da casa dele, ele mora numa floresta muito longe daqui! (Rodrigo);
Oh! Diana o nosso cãozinho não tem casa, podia ficar com essa! (Miguel);
Pois mas a casa é de todos, os teus colegas têm de aceitar a tua proposta! (Educadora);
Era boa ideia Diana. Coitadinho, ele não tem casa! (Rodrigo);
E podia chamar-se Grufalão, ele também ainda não tem nome! (Ana).*

As crianças ficaram entusiasmadas com a ideia de dar uma casa e um nome ao cão que tinham na sala colocando-o logo no seu novo lar (*vide* fig. 14). Este brinquedo tinha sido introduzido na sala durante essa semana e o local onde este deveria ser colocado ainda

não estava definido. Daí as crianças terem decidido dar um nome e estabelecer o local onde este deveria ficar.



Figura 14. Casa do Grufalão construída pelas crianças

Constatamos que estas atividades “tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (Silva et al., 1997, p.61).

Dando continuidade às atividades a educadora questionou o grupo: *“Como se faz a cor do Grufalão?”*. Uma criança respondeu: *“Com muitas cores!”* (Ana). Para que as crianças descobrissem como se formava a cor castanha, partindo de outras cores, a educadora dispôs em cima da mesa três garrafas de plástico e alguns copos sendo estes utilizados para misturar as tintas. Cada garrafa continha no seu interior água e um pouco de tinta para que as crianças pudessem efetuar as suas misturas sem gastar grande quantidade, tendo assim a oportunidade de fazer as suas transformações para chegar à cor castanha. A educadora começou por explicar às crianças: *“Em cima da mesa estão três cores, o azul ciano, o amarelo e o magenta! É a partir delas que se formam as outras cores! Agora vão misturar algumas das cores, que estão nas garrafas, nos copos brancos e descobrir como se faz a cor do Grufalão, o castanho!”*. As crianças puseram mãos à obra e começaram a misturar as cores para chegarem à tonalidade castanha. No decorrer da atividade, constatou-se que à medida que as crianças efetuavam as suas misturas ficavam admiradas por estas darem origem a cores diferentes (vide figs.15 a 17).



Figuras 15 a 17. Descoberta do castanho

Depois de efetuarem as suas misturas com as tintas, as crianças registavam numa folha as cores que iam criando. Desta forma, podiam verificar as cores que tiveram de efetuar para chegar à tonalidade castanha. Quando estas encontraram a cor castanha tentaram produzir vários tipos de castanho do mais claro ao mais escuro. No decorrer da atividade as crianças foram tecendo alguns comentários, comparando as suas misturas com as dos colegas:

*Olha para o copo Diana, misturei o azul e amarelo e deu verde! (Rodrigo);
O meu está a ficar castanho, pus verde, amarelo e muito azul! (Mara);
O meu está castanho, pus as três cores, o da Mara é mais escuro! (Liliana);
Ficou castanha a tinta do meu copo, já tenho muitos castanhos diferentes, Diana!
(Ana).*

A execução desta atividade proporcionou à criança a descoberta da existência de várias tonalidades, que se podem obter a partir das cores primárias. Estas demonstraram ter conhecimentos em relação às cores do nosso quotidiano, pois à medida que iam executando as suas misturas referiam o nome da cor que se formava. Esta foi uma atividade por descoberta pois as crianças através da experimentação, chegaram ao resultado final encontrando a tonalidade pretendida, a cor castanha. Concordando com o que se expressa nas OCEPE, na educação pré-escolar torna-se fundamental “que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação” (Silva et al., 1997, p.62), proporcionando-lhes alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão.

A educadora continuou a questionar as crianças: “*Como será o tamanho do Grufalão? Será que é da minha altura? Ou da vossa? Como será?*”. Depois de a educadora interrogar as crianças, surgiram respostas que evidenciaram a forma como cada uma imaginava e idealizava o tamanho do Grufalão:

*O Grufalão é muito grande! (Carla);
 Deve ser muito maior do que eu. Maior que uma girafa! (Rodrigo);
 Tem umas garras grandes e é muito gordo! (João);
 É do tamanho das árvores ou maior! (Ana);
 Deve ser muito mais grande que tu! (Miguel);
 Achas que o Grufalão é maior do que eu? (Educadora);
 Sim, muito maior mesmo! (Miguel);
 Ele é tão grande que eu até tinha medo! (Eduardo);
 O Grufalão é muito grande e anda assim (dando passos muito largos)! (Ana).*

Após o diálogo desenvolveu-se uma atividade em grande grupo com o intuito de comparar diferentes proporções e de recrear situações imaginárias através das sombras. Para a sua concretização as crianças dirigiram-se para uma sala que possuía um espaço amplo, no qual se poderiam movimentar livremente. Quando as crianças entraram na sala, esta já se encontrava devidamente equipada com um lençol branco, que estava preso por dois cabides, e com um retroprojektor que iria fazer incidir a luz sobre o lençol. Para esta atividade a educadora utilizou um acetato com a imagem do Grufalão. Antes de dar início à atividade as crianças sentaram-se todas em frente ao cenário. A educadora perguntou: “*Alguém sabe dizer o que irá acontecer? Para que é que serve todo este cenário?*”. Uma das crianças respondeu: “*Vais ligar aquela máquina e vais por luz no pano e vamos fazer sombras, eu já vi isso uma vez quando fui ao teatro!*” (Rodrigo). Concordando com Lequeux (1997) “é fácil fazer descobrir às crianças que, para uma sombra existir é necessário uma fonte luminosa, uma superfície e, entre as duas, um objecto” (p.43). A educadora ligou o retroprojektor e apareceu a imagem do *Grufalão*. As crianças que se encontravam sentadas à frente do lençol ficaram entusiasmadas quando viram o Grufalão projetado, pensando mesmo que este estava ali perto delas. A educadora disse: “*Querem ver o que acontece à imagem se eu aproximar o retroprojektor?*”.

*O que acontece? (Rodrigo);
 Observem! (Educadora);
 Então o que é que aconteceu? (Educadora);
 Tu mexes e fica maior e quando andas para a frente fica mais pequena! (Ana);
 Então, se eu afastar a máquina o Grufalão fica grande e se a aproximar o Grufalão fica pequeno. (Educadora).*

Depois de explicar, a educadora fez os movimentos com o retroprojektor. Quando a educadora afastava o retroprojektor a imagem do Grufalão ficava maior. As crianças foram tecendo comentários:

*O Grufalão é muito grande e gordo! Mas não faz mal aos meninos, pois não? (Carla);
 A Diana está à beira do Grufalão, ele é mais gordo e mais alto que ela! (Ana);*

*Tem dentes grandes, eu não tenho medo! (João);
Tem os pelos grandes, é muito gordo! (Miguel);
E tem também espinhos nas costas muito grandes! (Sofia).*

A educadora aproximou o retroprojektor e a imagem do Grufalão ficou mais pequena. As crianças foram comentando e estabelecendo as suas comparações:

*O Grufalão ficou mais pequenino, está quase do nosso tamanho! (Francisca);
Agora és maior do que o Grufalão Diana! Ele ficou mais pequeno e tu crescestes!
(Ana);
Agora é pequeno como nós, não faz mal aos meninos! (João);
Os dentes estão mais pequeninos, ele é amigo dos meninos ora é? (Sofia).*

A educadora colocou música clássica de Vivaldi e uma das crianças perguntou: “Diana posso ir para a beira do Grufalão?”. A educadora deixou a criança ir para trás do lençol. A esta criança juntaram-se mais duas, nunca estando mais do que três elementos. Estas tocavam no Grufalão, fazendo festinhas na sua imagem, ao mesmo tempo a educadora fazia os movimentos com o retroprojektor, pondo o Grufalão do mesmo tamanho que as crianças quando o aproximava e maior quando o afastava (*vide* figs. 18 a 20).



Figuras 18 a 20. A sombra do Grufalão

A educadora sugeriu às crianças que se encontravam por detrás do lençol que se afastassem e aproximassem para que os restantes elementos do grupo, que se encontravam sentados, pudessem observar as alterações dos tamanhos dos colegas. As crianças que estavam a observar deliciavam-se e divertiam-se com os movimentos dos colegas tendo todas elas oportunidade de participar. Esta atividade tinha como objetivo estabelecer comparações de alturas mediante processos de perceção, pois as crianças, no decorrer do diálogo com as educadoras, iam fazendo comparações em relação à altura e largura do Grufalão, quando se aproximava e afastava o projetor com a respetiva imagem. Como as crianças se mostraram participativas com o decorrer da atividade, a educadora retirou a imagem do Grufalão e solicitou a sua participação para explorarem as sombras, dando-lhes total liberdade para executarem os seus movimentos. Em concordância com Lequeux

(1997), “o jogo de sombras constitui um meio de expressão” (p.89). Sem qualquer sugestão da educadora as crianças começaram a dançar executando também movimentos expressivos ao som da música de Vivaldi (*vide* figs. 21 a 23).



Figuras 21 a 23. Exploração das sombras

As restantes crianças, apesar de se encontrarem sentadas, estavam atentas ao movimento dos colegas e ansiosas esperavam pela sua vez. É de salientar que uma das crianças que diariamente se demonstrava tímida e mais retraída nunca participando nas atividades livres com os colegas, se libertou tornando-se expressiva, colaborando com os outros na execução dos movimentos, pois esta por detrás do lençol sentia-se mais protegida pensando que ninguém a estava a ver. Segundo Silva et al. (1997) “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p.59).

A dada altura as crianças que estavam por detrás do lençol começaram por imitar os animais da história e as que se encontravam sentadas colaboravam com elas tentando adivinhar de qual animal se tratava, decorrendo, assim, um momento lúdico e, ao mesmo tempo, divertido entre as crianças. Concordamos, assim, que “a expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes” (Silva et al., 1997, p. 60).

Esta experiência de aprendizagem, sendo integradora, envolveu todas as áreas de conteúdo, estabelecendo uma ligação transdisciplinar. A área de formação pessoal e social esteve presente em todo este processo, nos momentos em que as crianças trabalharam em grupo tendo de ouvir e respeitar as opiniões uns dos outros, trabalhando também com os adultos. A linguagem oral e abordagem à escrita esteve patente no jogo de consciência fonológica que se realizou partindo da palavra “Grufalão” emergindo também, nos momentos em que as crianças verbalizavam ao grupo e às educadoras o que estavam a fazer e quando comparavam os seus resultados com os dos colegas. Usaram a expressão

matemática quando agruparam no gráfico, por cores, o número de elementos do grupo que tinha preferência por cada animal fazendo a respetiva contagem, bem como quando estabeleceram comparações em relação à altura e largura do Grufalão no momento das sombras. A área das expressões também esteve presente ao longo de todo este processo. Relativamente à área de expressão plástica as crianças realizaram a técnica da digitinta que lhes permitiu executar diferentes combinações de cores, criaram desenhos utilizando a sua imaginação e criatividade, trabalhando também com diversos materiais para a construção da casa do Grufalão a três dimensões. Quanto à expressão dramática foram realizados jogos de imitação que proporcionaram à criança o improviso recorrendo à sua criatividade, oferecendo-lhes também uma nova experiência com as sombras, o que despertou o interesse em participar a todas as crianças, principalmente às mais tímidas e retraídas. A área de conhecimento do mundo esteve presente nos momentos em que as crianças imitaram o som e locomoção dos animais recorrendo a jogos de imitação. As crianças no decorrer destas atividades revelaram-se participativas e recetivas à descoberta, pois este grupo privilegiava a novidade, sentindo-se motivado para a concretização de atividades diferentes e diversificadas.

2.2.2. Era uma vez... num ateliê de atividades práticas

As atividades práticas⁹ tiveram como intuito proporcionar às crianças um contacto com a ciência, realizando-se atividades com a água e com o ar, para que estas pudessem identificar que o ar ocupa espaço, verificar a existência de objetos que flutuam e outros que não flutuam, bem como constatar que existem, também, substâncias que se dissolvem e outras que não se dissolvem na água. Com esta atividade pretendeu-se que as crianças vivenciassem “situações diversificadas que, por um lado permitissem alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência” (Martins et al., 2009, p. 12).

A atividade decorreu numa sala do jardim de infância que se encontrava desocupada, proporcionando, desta forma, espaço diferente para colocarmos os recursos necessários para a realização das atividades práticas. Em cima de cada mesa encontravam-se expostos os protocolos que indicavam todos os passos das atividades, bem como os recursos necessários para a sua realização. Para a concretização desta atividade formaram-se pequenos grupos, sendo estes compostos por cinco elementos.

⁹ Para a realização destas atividades práticas seguimos os guiões que adaptamos de Grimberg (2011a, 2011b).

Pensamos, que a realização destas atividades permite às crianças o desenvolvimento das “suas capacidades de pensar, raciocinar, observar, que vão sendo valiosas em todos os aspectos das suas vidas” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003, p. 11).

Seguidamente serão descritas as atividades práticas realizadas, os recursos utilizados, os seus procedimentos, os comentários que as crianças foram mencionando no decorrer da atividade e por fim, será apresentada uma sistematização do trabalho desenvolvido. Concordamos então com Pereira (2002) quando refere que as atividades práticas permitem às crianças mexerem nos “objetos, nas coisas, mas também, guiadas pelo professor, pensam e reflectem no que estão a fazer, planeiam, por vezes, o que fazer, interpretam e discutem as situações [que observam]” (p.84). Corroborando das palavras de Veiga et al. (2007) uma atividade prática permite que o aluno esteja ativamente envolvido na realização de uma tarefa” (p.36), sendo o trabalho prático motivador e estimulante, que gera interesse e entusiasmo por parte das crianças (Rodrigues, 2011, p.46).

- **Atividades com a água**

Com os materiais devidamente preparados deu-se início à primeira atividade prática que consistiu em verificar quais as substâncias que se misturavam (ou não) na água. Esta iniciou-se com a leitura do protocolo (*vide* ANEXO I), explicando às crianças qual a utilidade daquele documento. A educadora informou as crianças que o protocolo era um instrumento que indicava os recursos necessários para a realização da atividade, bem como os passos que deveríamos seguir para a sua concretização. Após a sua leitura, juntamente com as crianças, deu-se início à realização da atividade prática.

Em cima da mesa estavam dispostos diversos materiais, tais como: azeite, areia, água, sal, 4 copos de plástico, 4 colheres e uma bacia com água. Com esta atividade pretendeu-se que a criança previsse, experimentasse e observasse o que acontecia às substâncias quando estas se misturassem com a água.

Para tal, a educadora começou por questionar as crianças: “*O que acontecerá se eu puser estas substâncias na água e mexer? Será que se misturam todas na água?*”. Uma das crianças respondeu: “*A areia e o sal não se misturam, ficam no fundo da água!*” (Francisca)

Todas as crianças concordaram que a areia e o sal não se misturavam e que o azeite se misturava com a água. No final das crianças exporem a sua previsão esta foi registada numa tabela (*vide* ANEXO II). De seguida a educadora propôs que misturassem as substâncias na água e mexessem. Estas mostraram-se empenhadas ao misturarem as

substâncias na água (*vide* figs. 24 a 26), dialogando entre si sobre aquilo que estavam a observar. Mediante a sua observação faziam o registo na tabela, comparando posteriormente a sua previsão com os resultados observados.



Figuras 24 a 26. Verificação das substâncias que dissolviam/não dissolviam na água

Olha, Diana, a areia está aqui em baixo! (Francisca);
Então a areia misturou-se ou não com a água? (Educadora);
Não, está aqui em baixo eu disse que ia ao fundo! (Francisca);
Olha o azeite também não ficou misturado! Ficou em cima! (Rodrigo);
Não se misturou e ficou em cima porque é mais leve do que a água! A areia ficou em baixo porque é mais pesada! (Educadora);
E o sal? (Educadora);
O sal não se está a ver! (Miguel);
Porquê? (Educadora);
Olha, desapareceu! (Rodrigo);
Não desapareceu! O sal misturou-se com a água! Se nós provássemos a água percebíamos que ela está salgada! (Educadora).

Através dos diálogos das crianças, podemos afirmar que estas constataram que existem substâncias que, depois de misturadas com a água, não se distinguem, e outras que misturadas continuam a distinguir-se.

Concordamos com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) quando referem que

a aprendizagem dos conceitos relacionados com a ciência faz-se num ambiente repleto de materiais interessantes e estimulantes que despertam os sentidos e apelam ao seu uso reflexivo, as crianças observam líquidos diferentes, cheiram, tocam, ouvem, conversam, observam as propriedades físicas dos materiais, as suas transformações” (p.58).

Dando continuidade às atividades práticas, realizou-se uma segunda que consistiu em verificar os materiais que flutuavam e os que não flutuavam. Para tal, em cima da mesa estavam dispostos os seguintes recursos descritos no protocolo (*vide* ANEXO III): uma bacia com água, 1 rolha de cortiça, 1 bocado de folha de alumínio, uma bola de plasticina, um prego, um parafuso, uma escova de dentes, uma tampa de garrafa de plástico e berlindes. Dando início à atividade a educadora questionou as crianças: “*Esta bacia tem água, se eu colocar todos estes materiais, quais serão aqueles que vão ao fundo, aqueles*

que não flutuam?”. Uma das crianças respondeu: “Vão ao fundo os berlindes porque são pesados e os pregos acho que também vão!” (Rodrigo). As previsões das crianças foram registadas numa tabela (*vide* ANEXO IV), para a maioria apenas os pregos e os berlindes não flutuavam. Após a previsão, as crianças colocaram os objetos na bacia com água verificando quais os materiais que flutuavam e quais os que não flutuavam (*vide* figs. 27 e 28).



Figuras 27 e 28. Verificação dos materiais que flutuam / não flutuam

Quando as crianças colocaram os objetos na água compararam as suas previsões com aquilo que estavam a observar, tecendo comentários:

A rolha não foi ao fundo! (Rodrigo);
Porquê? (Educadora);
Porque não é pesada! (Rodrigo);
Os berlindes foram ao fundo, pesam mais do que a rolha! (Francisca);
O prego foi ao fundo e é pequeno! (Sofia);
Mas é pesado! (Rodrigo).

Com a realização desta atividade prática as crianças verificaram que os materiais se comportam de maneira diferente quando em contacto com a água, constatando que existem materiais que flutuam e outros que não flutuam.

No decorrer da atividade foi dada às crianças liberdade para expressarem os conhecimentos através das suas previsões, testando-as depois com a concretização da atividade. Concordando com Martins et al. (2009)

no jardim-de-infância o(a) educador(a) deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela, visto que as imagens se constroem desde cedo e a sua mudança não é fácil (p.13).

A terceira atividade prática consistiu em colocar uma batata a flutuar. Para a concretização desta atividade estavam dispostos em cima da mesa os seguintes recursos descritos no protocolo (*vide* ANEXO V): uma batata, seis rolhas de cortiça, seis palitos e uma bacia com água. Para dar início à experiência a educadora questionou as crianças:

Se eu puser esta batata na bacia com água o que será que acontece? Ela flutua ou vai ao fundo? (Educadora);
Vai ao fundo! (Francisca);
Ela é muito pesada e grande! (Rodrigo).

Após mencionarem as suas previsões, as crianças colocaram a batata na água verificando que esta foi ao fundo. O objetivo seria pôr a batata a flutuar. As crianças, juntamente com a educadora colocaram as rolhas numa das extremidades dos palitos, aplicando a outra extremidade na batata (*vide* figs.29 a 31).



Figuras 29 a 31. Realização da atividade prática: Como pôr uma batata a flutuar?

Estando a batata com as rolhas dispostas à sua volta, as crianças colocaram-na na água, verificando que esta não foi ao fundo. Estas fizeram os seus comentários:

A batata já não afunda Diana! (Sofia);
O que é que fez a batata flutuar? Ela dantes ia ao fundo! (Educadora);
Foram as rolhas! (Rodrigo);
As rolhas não vão ao fundo! (Francisca);
Mas a batata é muito pesada! (Educadora);
Mas tinha muitas rolhas dos lados! (Sofia);
As rolhas eram a boia da batata, por isso não foi para baixo! (Rodrigo).

Com a realização desta atividade prática, as crianças tiraram as suas conclusões, mencionando o que levou à flutuação da batata. Estas associaram que as rolhas flutuavam, e por isso, colocando uma certa quantidade à volta da batata, iria impedir que esta ficasse submersa na água.

A quarta experiência consistiu em colocar o maior número de berlindes dentro dos copos sem que estes afundassem. Para a sua concretização dispuseram-se em cima da mesa os seguintes recursos referenciados no protocolo (*vide* ANEXO VI): uma bacia com água, dois copos de plástico e alguns berlindes. A educadora começou por explicar às crianças que os copos de plásticos iriam funcionar como “barcos” e os berlindes eram os “passageiros”. Estas teriam de colocar o maior número de passageiros nos barcos sem que

estes se afundassem. Para tal, foi sugerido que colocassem os passageiros um a um dentro do barco, para que existisse um equilíbrio e os barcos não afundassem.

Para dar início a esta atividade as crianças começaram por colocar os copos dentro da bacia com água verificando que estes flutuavam. Depois colocaram um a um os berlindes dentro dos copos, estabelecendo um equilíbrio para que estes não se afundassem (*vide* fig. 32).



Figura 32. Colocar berlindes a flutuar

Enquanto realizavam a atividade as crianças foram proferindo alguns comentários sobre o que estavam a observar:

Os berlindes não vão ao fundo, olha Diana! (Rodrigo);

Pois não, mas se eu puser um berlinde na bacia ele vai ao fundo! (Educadora);

Mas estes não vão e são muitos, olha! (Sofia);

Então, porque é que os berlindes não vão ao fundo? (Educadora);

Porque estão dentro dos copos e eles não afundam! (Rodrigo);

E pusemos muito devagarinho para que os copos não tombassem, olha! (Sofia).

Então, o material de que são feitos os copos, flutua na água, não é? (Educadora);

Sim! (Sofia);

Mas o berlinde, não. Para conseguirmos que os berlindes flutuem temos que arranjar materiais que os transportem, mas têm que ir muito direitinhos, para não virar. E não podem levar berlinde a mais! (Educadora).

Com a realização destas atividades práticas procuramos proporcionar às crianças, um conjunto de atividades orientadas, relacionadas com a água, envolvendo-as numa aprendizagem construtiva e exploratória do mundo que as rodeia, baseadas não só em questões levantadas pelas mesmas atividades, como também nas respostas que estas proporcionam. Concordamos com Pedreira e Canãl, citados por Rodrigues (2011), quando referem que

desde cedo, as crianças devem aprender a visualizar o mundo de forma científica, devendo ser incentivadas a fazer perguntas sobre a natureza e a procurar respostas; a recolher dados; a contar e medir; a fazer observações, a organizar os dados colhidos; a dialogar com os outros: e a refletir sobre tudo o que observa (p.4).

- **Atividades com o ar**

A primeira atividade teve como objetivo impedir que uma garrafa furada não vertesse água. Para a sua concretização dispuseram-se os recursos necessários em cima da mesa: uma garrafa de plástico vazia com a tampa, uma bacia de plástico, água e uma tesoura. Depois de lido o protocolo (*vide* ANEXO VII) deu-se início à concretização da atividade prática. Para tal a educadora com uma tesoura fez um furo na garrafa de plástico, questionando as crianças: *Se eu puser água dentro desta garrafa o que será que vai acontecer?* Uma das crianças respondeu: *“A água vai sair, tu fizeste um buraco, ainda por cima é grande!”* (Miguel).

A educadora após questionar as crianças encheu a garrafa com água. Esta começou a verter! E de seguida surgiu o comentário: *“Vês Diana a água está toda a sair!”* (Guilherme). Depois deste comentário, a educadora colocou a tampa na garrafa e esta parou de verter. Logo de imediato, as crianças muito admiradas foram comentando aquilo que estavam a observar:

Olha Diana parou de deitar água! (Miguel);

E porque será que isso aconteceu? (Educadora);

Não sei! (Ana);

O que aconteceu à garrafa quando se pôs a tampa é o mesmo que acontece quando nós colocamos ar nos pulmões e paramos de respirar! Assim! (Educadora);

O ar ocupou o espaço da garrafa que não tinha água, e como colocamos a tampa o ar ficou ‘preso’ e não saiu. (Educadora);

E se tirarmos a tampa o ar sai e a água também sai! (Ana).

As crianças realizaram entusiasmadas a experiência como podemos constatar pela figura 33.



Figura 33. Realização da atividade prática: “Impede a garrafa furada de verter”

As crianças mostraram-se admiradas com o resultado da experiência, constatando que dentro da garrafa também existia ar e que este ocupava espaço. Assim concordamos com as palavras de Rodrigues (2011) quando menciona que no jardim de infância se torna de extrema importância

implementar uma educação rica em actividades (...), em metodologias activas, participativas e participadas, de forma a iniciar a construção de conteúdos científicos, a desenvolver o raciocínio, a contribuir para a compreensão do mundo, a refletir no que poderá acontecer se se ousar experimentar para conhecer e inovar, a ser autónomo, a cooperar com os outros e a exercer plenamente a cidadania” (p.12).

A segunda atividade prática consistiu em construir uma campânula de ar. Para a sua concretização estavam dispostos em cima da mesa os recursos necessários à realização da atividade, nomeadamente um copo de plástico transparente, um elástico grosso, uma batata grande, uma palha com cotovelo e uma bacia de plástico com água. As crianças começaram por colocar a batata na água para se certificarem que esta iria ao fundo. Para a construção da campânula as crianças, com auxílio da educadora, seguiram todos os passos enumerados no protocolo (*vide* ANEXO VIII). Para tal, começaram por colocar em cima da batata o copo de plástico prendendo-o muito bem com um elástico para que não se soltasse. Em seguida as crianças colocaram a batata e a respetiva campânula de ar no fundo da água, baloiçando bem, de modo a encher o copo. As crianças constataram que a batata e a campânula foram ao fundo. Seguidamente, as crianças pegaram na palha colocando a ponta menor dentro do copo e sopraram (*vide* figs. 34 e 35).



Figuras 34 e 35. Construção de uma campânula de ar

No final as crianças observaram que a batata voltou para a superfície da água juntamente com a campânula de ar, o que estimulou os seguintes diálogos:

A batata veio logo para cima quando bufamos para dentro do copo! (Ana);

E o que é que colocamos dentro da campânula? (Educadora);

Bufamos lá para dentro com a palhinha! (Carla);

*Sopramos o quê lá para dentro? (Educadora);
O nosso ar, e ela subiu! (Ana);
Exatamente, o ar fez com que a batata e a campânula voltassem à superfície!*
(Educadora).

Com esta atividade as crianças observaram que o ar existe e ocupa espaço comprovando também as observações feitas nas atividades relacionadas com água (flutuação e não flutuação).

A terceira atividade prática consistiu em mergulhar um lenço na água sem o molhar. Para a sua concretização estavam dispostos em cima da mesa os recursos necessários à realização da atividade, nomeadamente, um copo, um lenço e uma bacia com água. Todos estes recursos, bem como os passos da experiência, estavam mencionados no seu protocolo (*vide* ANEXO IX), que foi lido pela educadora e interpretado juntamente com as crianças. Dando início à concretização da atividade, a educadora questionou as crianças: “*O que irá acontecer a este lenço, se eu o colocar dentro deste copo e o mergulhar na água?*”. Logo surgiu uma previsão: “*O lenço vai ficar todo molhado!*” (Eduardo).

Depois de questionarmos as crianças, todas responderam que o lenço quando mergulhado na água se iria molhar. As crianças começaram por colocar o lenço dentro do copo, depois viraram-no ao contrário colocando-o dentro da bacia com água (*vide* figs. 36 e 37). Após contarem até 10, as crianças retiraram o lenço ficando bastante admiradas por este se encontrar completamente seco. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) “as observações e manipulações permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos” (p.58).



Figuras 36 e 37. Realização da atividade prática: “Mergulhar um lenço na água sem o molhar”

No final admiradas com o resultado da experiência, as crianças fizeram os seus comentários:

O lenço está seco, Diana! (Lia);
Porque será? (Educadora);
Não sei mas está seco e o copo estava todo dentro da água! (Ana);
O lenço não se molhou porque dentro do copo não tinha só o lenço! (Educadora);
Dentro do copo também tinha ar. O copo estava cheio, tinha o lenço e ar por isso a água não entrou, já não havia espaço! (Educadora);
Mas eu só vi o lenço no copo não vi o ar! (Ana);
Eu vou soprar para a vossa cara! (Educadora);
O que é que sentiram? (Educadora);
Ar na minha cara! (Carla);
E viram o ar? (Educadora);
Não! (Ana);
O ar não se vê, mas existe e ocupa espaço! Por isso é que só viste o lenço no copo!
Mas também tinha ar! (Educadora);
E depois não entrou lá a água, já estava cheio! (Ana).

Através dos diálogos podemos verificar que com a realização desta atividade prática as crianças construíram significados sobre o ar e algumas das suas propriedades.

Este ateliê de atividades práticas despertou o interesse e a curiosidade das crianças. Como nos sugerem Martins et al. (2009) uma das finalidades da educação em ciências consiste em “alimentar a curiosidade das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional” (p.5). No decorrer desta experiência de aprendizagem o grupo mostrou-se empenhado colaborando sempre com a educadora na sua concretização, observando os fenómenos que ocorriam com cada atividade prática, exprimindo sempre os seus comentários. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) os materiais dispostos na sala

convidam a criança a desenvolver o espírito científico, a perguntar o que acontece e porque acontece, a descobrir porque é que os materiais se transformam, a criar, a inventar, e a descobrir. Torna-se capaz de levantar hipóteses, de as testar, comparar, verificar resultados (p.58).

Sustentada nas autoras referidas, às crianças foi-lhes fornecido tempo para que manipulassem livremente os materiais, pois esta participação ativa “favorece o entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações” (Martins et al., 2009, p.21).

Em toda a atividade a educadora interagiu com as crianças, ouvindo as suas previsões, utilizando uma linguagem adequada para que estas entendessem os fenómenos ocorridos no suceder das experiências. Segundo Martins et al. (2009) “a linguagem usada,

no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno deve ser simples mas rigorosa do ponto de vista científico” (p.13).

As crianças deram muito valor a estas atividades de descoberta, o que permitiu constatar que apesar de alguns “conceitos poderem ser considerados como demasiado complexos para adultos, não significa que as crianças não sejam capazes de pensar abstratamente sobre eles” (Martins et al., 2009, p.13). Estas atividades promoveram a admiração e o interesse pela ciência e pela atividade de fazer ciência, ao mesmo tempo que “alimentaram” a curiosidade das crianças.

2.2.3. Música e drama como artes criativas para a criança

Com intuito de proporcionar momentos lúdicos e divertidos de descoberta e de interação, foi desenvolvida uma experiência de aprendizagem intitulada de *música e drama como artes criativas para a criança*.

Esta teve início com apresentação da história “Os músicos de Bremen” dos irmãos Grimm (1992) em suporte PowerPoint, tendo-se apresentando somente as imagens. À medida que as imagens surgiam a educadora contava a história. As crianças mostraram-se atentas e entusiasmadas no decorrer da narrativa, observando atentamente as imagens e a expressão da educadora. No final da apresentação desenvolveu-se um diálogo e a troca de ideias sobre as personagens da história.

Alguém quer falar sobre a história? (Educadora);

Nessa história havia um burro! (Miguel);

O burro estava triste, o dono não o queria mais e não lhe queria dar comida!

(Rodrigo);

E o gato também fugiu! O dono também não o queria! (Ana);

O dono do galo também foi muito mau! Queria come-lo, ele também fugiu!

(Rodrigo)

Eles ficaram tristes e fugiram! (Mara);

Não se tratam mal os animais! (Carla);

Mas depois ficaram contentes, foram para Bremen, iam ser músicos! (Ana);

O galo era o cantor! (Eduardo);

Ficaram a morar na casa depois de saírem os ladrões! (Ana).

Emerge da análise dos comentários que “a leitura de histórias é uma forma regular, agradável e que proporciona interações de partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p.78). Esta partilha de ideias, durante e no final das histórias, permitiu alargar o vocabulário das crianças desenvolvendo a sua expressão oral.

Após o diálogo, a educadora passou novamente as imagens da história e as crianças fizeram o reconto focando os pormenores. Neste sentido, concordamos com Silva et al.

(1997) quando referem que “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p.70).

Dando continuidade ao tema da música e dos animais, realizou-se uma atividade em grande grupo que consistiu em cantar e representar a música “Na quinta do tio Manel”. Para tal, começou-se por cantar a música na sua totalidade e depois verso a verso, para que as crianças a fossem repetindo e apreendendo com mais facilidade. Memorizada a música por parte das crianças, realizaram-se jogos que envolveram a participação de todo o grupo. Como a música mencionava vários tipos de animais, a educadora dividiu o grupo. Cada grupo era responsável por imitar um animal, à medida que este fosse referido no decorrer da música.

Com esta atividade as crianças tiveram a oportunidade de escutar, dançar e cantar. Trabalhar a letra da canção estimulou o desenvolvimento da comunicação oral e a interpretação, pois as crianças atribuíram significados àquilo que estavam a ouvir. A dança também esteve presente, as crianças movimentavam-se seguindo o ritmo da música realizando também jogos de roda. Como se refere nas OCEPE, “a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música” (Silva et al, 1997, p.64).

Posteriormente, voltamos a contar a história utilizando o teatro de fantoches. As crianças, no decorrer da representação, mostraram-se atentas, apreciando cada movimento dos fantoches.

No final, as crianças interagiram com aqueles recursos recriando em pequenos grupos o teatro. Esta experiência teve como intencionalidade recriar a sequência da história recorrendo à imaginação e criatividade. A realização de teatros pelas crianças é um meio fundamental “no despoletar das capacidades criativas da criança, na transformação da sua realidade quotidiana” (Fragateiro, 1983, p.16).

Para dar início à representação, foram formados grupos compostos por três elementos, encarnando cada elemento do grupo uma personagem da história. Esta representação teve o apoio da educadora que também encarnou uma das personagens juntamente com as crianças. Esta adotou o papel de mediadora da aprendizagem interagindo com elas, apoiando os seus improvisos, motivando-as no seu momento de representação. Este apoio foi indispensável principalmente para as crianças mais retraídas

que não tinham tanta facilidade em se expressarem. Constatamos, assim, com Fragateiro (1983) que “sempre que a criança realiza um acto criativo, descobre em si capacidades até então desconhecidas. E ao fazer essa descoberta entra mais dentro de si, conhece-se mais profundamente, aumenta a capacidade de ver e de se relacionar com o mundo” (p.19). Assim concordamos com as palavras de Gomes (2011) quando refere que

a arte é um elemento fundamental no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, influenciando a forma de aprender e comunicar, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo com a aquisição de novos saberes, estimulando a relação com outras culturas, como espaço de liberdade e vivência lúdica, sendo uma oportunidade para cada um desenvolver a sua personalidade de forma crítica e autónoma (p.29).

A educadora utilizou a sua personagem para interagir com as crianças, para que estas fossem criativas e se sentissem apoiadas. Como refere Lequeux (1997) “para um bom desenvolvimento do jogo é necessário um monitor cuja função é estimular, sugerir, observar e prever” (p.117). Assim, a presença da educadora no decorrer da atividade, ofereceu às crianças a possibilidade de chegarem a dramatizações mais complexas que implicaram o encadeamento das ações, dando-lhes a oportunidade de desempenharem diferentes papéis (Silva et al., 1997).

Para cada grupo, a educadora conduzia o teatro de uma forma diferente, para que as crianças não se fossem repetindo uma às outras e improvisassem, sendo criativas utilizando a sua imaginação para transmitir a suas ideias. Desta forma, constatamos com Lequeux (1997), que “as crianças têm tendência para repetir sempre as mesmas coisas, o vocabulário é pobre e a imaginação precisa de ser estimulada” (p.118). Tendência esta que pensamos ter minimizado com a nossa mediação.

No decorrer do seu momento de representação, as crianças manipularam os fantoches com grande destreza devido à sua habilidade manual (*vide* figs. 38 a 40). Projetaram-se neles, conferindo-lhes vida, utilizando a sua imaginação, criatividade e improviso, sendo esta uma forma das crianças se terem libertado dos seus conflitos.



Figuras 38 a 40. Realização do teatro de fantoches

Percebemos, também, que a utilização de fantoches nas representações da criança confere-lhe a oportunidade de “se imaginar na realidade, logo, de permanecer no imaginário” (Leenhardt, 1974, p.51). Como afirma Gomes (2011), o teatro “é um momento de distração e de apelo à imaginação das crianças, ao seu sentido ético e estético” (p. 75).

Enquanto as crianças representavam, os restantes elementos do grupo apesar de se encontrarem sentados à espera que chegasse a sua vez de representar, estavam atentos e maravilhados, divertindo-se com a apresentação dos colegas (*vide* figs. 41 e 42).



Figuras 41 e 42. As crianças atentas enquanto assistiam ao teatro

As crianças ao saberem que estavam a ser observadas pelos colegas do grupo ficavam mais entusiasmadas e motivadas, pois a sua apresentação estava a ser assistida. Neste sentido, concordamos com Lequeux (1997) “a presença do público é estimulante, exaltando a necessidade de se exprimir, compartilhando impulsos e pensamentos” (p.161).

Na realização do teatro foi dada, às crianças, total liberdade para expressarem e representarem com os seus improvisos. Estas sentiram-se protegidas atrás do biombo, pois os restantes elementos não as conseguiam ver, apenas as ouviam e observavam os movimentos que estas faziam com os fantoches.

A utilização de fantoches referentes à personagem da história motivou as crianças para a sua participação, pois estes recursos “facilitam a expressão e a comunicação através de um ‘um outro’, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos e histórias” (Silva et al., 1997, p.60). No final de cada representação, as crianças faziam as vénias e os restantes elementos do grupo batiam palmas como forma de agradecimento pelo momento que estes lhes proporcionaram (*vide* figs. 43 e 44).



Figuras 43 e 44. No final da representação as crianças faziam as suas vénias

A realização deste teatro de fantoches permitiu às crianças o desenvolvimento da sua expressão oral bem como a capacidade de improvisar e memorizar pequenos textos, utilizando, para tal, a sua criatividade. Concordamos com Fragateiro (1983) quando afirma que “a criatividade é efetivamente o ponto de contato entre os diferentes intervenientes que reivindicam uma prática global, harmoniosa e criativa para a formação da criança” (p.16).

As atividades tiveram continuidade com a realização de um jogo de pistas tendo como objetivo construir conhecimentos em relação à alimentação, ao tipo de revestimento, ao som e à locomoção dos animais. Para dar início a esta atividade foram dispostos no chão da sala cartões com imagens de animais da quinta, estando estes voltados para baixo. A educadora retirava um cartão e dava pistas sobre o animal para que as crianças adivinhassem de qual se tratava. Essas pistas estavam relacionadas com a alimentação dos animais, revestimento, com o seu habitat, com a sua locomoção e com os sons que estes produzem. A criança que adivinhasse o animal tinha de o imitar recorrendo ao seu som e à sua locomoção. Os elementos do grupo mostraram-se participativos, revelando, ao longo do jogo, os seus conhecimentos sobre as características dos animais da quinta. Daqui decorre que “a criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o mundo” (Silva et al., 1997, p.79). Esta atividade proporcionou uma certa competição, pois como as crianças queriam imitar os animais, tinham que referir de qual se tratava a partir das pistas que a educadora mencionava e, só depois, partir para a sua imitação. Estes cartões com os animais foram colocados numa cartolina para depois serem afixados na sala de atividades (*vide* fig. 45).



Figura 45. Cartaz dos animais da quinta

Quando a educadora solicitou a opinião das crianças em relação ao sítio onde deveria ser exposto o cartaz, estas manifestaram opiniões diversas. Um referiram que deveria ficar na parede da sala e outras afirmavam que deveria ficar afixado na porta. Para decidir tínhamos que averiguar qual das opções tinha mais adeptos. Assim foi elaborado um gráfico, utilizando duas folhas, uma branca que representava a porta e uma azul que representava a parede da sala. Para marcar os votos dos elementos do grupo utilizaram-se as tampas das garrafas disponíveis na sala. As crianças que propuseram o cartaz ser afixado na porta colocavam uma peça branca na folha branca, as que optavam que ficasse na parede da sala punham uma peça azul na folha azul. Ditadas as regras as crianças iniciaram a votação, elaborando um gráfico (*vide* fig. 46 e 47).



Figuras 46 e 47. Elaboração do gráfico para a decisão das crianças

No final da elaboração do gráfico, as crianças fizeram a respetiva contagem, verificando qual o local mais votado pelo grupo.

Enquanto contavam, as crianças tinham a noção que as tampas utilizadas para a elaboração do gráfico, correspondiam ao número de elementos do grupo. Em concordância com Hohmann e Weikart (2009) “a compreensão do número implica também a emergência do conceito de correspondência de um a um como base da equivalência numérica” (p.718).

Após a análise do gráfico as crianças verificaram que a maior parte do grupo preferiu colocar o cartaz dos animais da quinta na parede da sala. A realização do gráfico auxiliou as crianças a tomarem a sua decisão a partir de uma escolha democrática.

As atividades relacionadas com a música continuaram com a visualização de dois vídeos sobre instrumentos musicais decorrendo estas numa sala devidamente equipada de material informático, permitindo assim uma boa visibilidade dos vídeos. Esta atividade teve também a participação das crianças da outra sala de jardim de infância, proporcionando, desta forma, a interação entre os grupos.

O primeiro vídeo consistiu na apresentação de uma orquestra onde as crianças puderam visualizar vários tipos de instrumentos musicais. À medida que decorria o vídeo as crianças iam referindo o nome de alguns instrumentos por elas conhecidos. No final da sua apresentação, as educadoras questionaram as crianças: “*Alguém sabe dizer que nome se dá a este conjunto de pessoas que tocam diferentes instrumentos musicais?*”. As crianças mantiveram-se caladas. “*É uma orquestra*”, referiram as educadoras. Continuamos o questionamento: “*Alguém sabe dizer como se chamava o homem que dirige a orquestra com aquele pauzinho que se chama batuta?*”. Como as crianças desconheciam o nome do senhor que comandava a orquestra as educadoras referiram: “*É o maestro! Será que uma orquestra se pode fazer com apenas um instrumento?*”. Depois de as educadoras questionarem as crianças, estas fizeram os seus comentários:

Não, uma orquestra tem que ter muitos instrumentos! (Rodrigo);
Para se ouvirem muitos sons diferentes ao mesmo tempo! (Ana).

Para que as crianças pudessem observar vários instrumentos musicais bem como os diferentes sons que estes produzem, mostramos um segundo vídeo. Este abordava uma diversidade de instrumentos musicais separando-os por categorias (instrumentos de percussão, instrumentos de corda, instrumentos de teclas e instrumentos de sopro). À medida que o vídeo decorria, íamos mostrando as imagens dos instrumentos musicais e os

sons que estes produziam. Enquanto observavam atentamente, as crianças, iam referindo o nome dos instrumentos que conheciam.

Esta atividade proporcionou ao grupo um conhecimento mais alargado do tipo de instrumentos existentes, bem como os que eram necessários para compor uma orquestra. Com a visualização dos vídeos as crianças puderam observar vários tipos de instrumentos, a categoria a que pertenciam e o som que estes produziam.

De regresso à sala, desencadeou-se um diálogo enriquecedor:

O que estivemos a ver? (Educadora);

Vimos instrumentos! (Ana);

Muitas pessoas a tocar instrumentos! (João);

E como é que se chama a esse conjunto de pessoas que tocam muitos instrumentos diferentes? (Educadora);

Orquestra! (Ana);

E o senhor que dirige a orquestra com a batuta, aquele pauzinho? (Educadora);

É aquele que faz assim com os braços! (Rodrigo);

Pois é Rodrigo! Esse senhor é o maestro e comanda a orquestra! (Educadora);

E uma orquestra, só tem um instrumento? (Educadora);

Não, tem muitos e diferentes! É para fazer muito barulho Diana! (João);

E quais foram os instrumentos que viram? (Educadora);

Vimos bombos, eu toco numa banda com um bombo! (Eduardo);

Vimos tambores, flautas e violas! (Nuno);

E como se chamava aquele instrumento grande parecido com um violino? (Educadora);

Não me lembro mas tocava-se sentado, não é Diana! (Rodrigo);

Sim, esse instrumento chama-se contrabaixo, é um instrumento de cordas! E o tambor, sabem que tipo de instrumento é? (Educadora);

É um instrumento que temos de bater para ele tocar, alguém se lembra desse nome? (Educadora);

Chama-se percu... (Educadora);

Perturssão! (Ana);

É parecido Ana, é percussão! (Educadora);

E a Flauta que tipo de instrumento é? (Educadora);

É de sopro, temos de bufar para ele tocar! (Edgar);

Sim é um instrumento de sopro, temos de soprar para ele tocar! (Educadora).

No decorrer deste diálogo, as crianças, transmitiram oralmente ao grupo os significados construídos. A educadora interagiu com as crianças no diálogo valorizando as suas opiniões, dando-lhes tempo para comunicarem as suas ideias, escutando-as e valorizando os seus saberes. Concordamos com Hohmann e Weikart (2009), “uma das formas mais eficazes de encorajar as crianças a falar e descrever as coisas é escutá-las” (p.542).

Partindo das categorias dos instrumentos musicais realizou-se uma atividade tendo como objetivo a formação de conjuntos. Para tal, a educadora dispôs, no chão da sala, cartões com imagens de instrumentos musicais, contendo também quatro cartolinas de cores diferentes. Nessas cartolinas estavam colocados os títulos das categorias dos instrumentos (instrumentos de percussão, instrumentos de corda, instrumentos de teclas e instrumentos de sopro). As crianças tinham de colocar os cartões com os instrumentos na cartolina que correspondia à sua categoria, formando conjuntos (*vide* figs. 48 e 49).



Figuras 48 e 49. Formação de conjuntos com instrumentos musicais

À medida que as crianças retiravam um cartão, tinham de referir primeiro o nome do instrumento e só depois o colocavam na cartolina que dizia respeito à sua categoria. As crianças formaram conjuntos, agrupando os instrumentos de acordo com as suas categorias, “reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (Silva et al., 1997, p.74). No final da formação de conjuntos as crianças contaram o número de elementos correspondente a cada um, desenvolvendo, assim, a contagem de objetos. Para tal, “a criação de contextos e situações significativas é fundamental para o desenvolvimento do sentido de número” (Castro & Rodrigues, 2008, p.12).

A exploração da música continuou com a apresentação da canção “A loja do mestre André”. A educadora começou por cantar a música na sua totalidade, cantando depois por versos para que as crianças fossem repetindo. Assimilada a música foi realizado um jogo. Assim, foram dispostas três folhas no chão, cada uma com a imagem de um instrumento desenhado, sendo estes retratados ao longo da música (pifarito, tambor, e um piano). Este jogo consistiu em imitar, à medida que decorria a música, a forma como se tocava o instrumento assim como o seu som. Quando a música referia o nome, por exemplo, do

pifarito, as crianças que estavam na fila e que tinham a folha com o seu desenho, imitavam o som e a forma como este se tocava. Após o jogo a educadora distribuiu às crianças instrumentos musicais para que estas os utilizassem à medida que cantassem a música, seguindo o seu ritmo (*vide* figs. 50 a 52).



Figuras 50 a 52. As crianças cantam utilizando instrumentos musicais

No decorrer da atividade foi disponibilizado às crianças tempo para que estas explorassem os instrumentos musicais. O grupo revelou-se alegre e participativo, enquanto cantavam e tocavam os instrumentos, seguindo o ritmo da música. Concordando com Hohmann e Weikart (2009) as crianças em idade pré-escolar “ao mesmo que gostam de fazer barulho, estão também a começar a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares” (p.673). A música é um recurso educativo e eficaz para as crianças, pelo seu poder criador e libertador, sendo estas capazes de despertar e transmitir sentimentos. A música pretende desenvolver nas crianças capacidades que permitem o desenvolvimento do sentido ritmo, da sua sensibilidade auditiva e efetiva, bem como das suas potencialidades criadoras.

No decorrer da atividade a educadora sugeriu às crianças: “*E se construíssemos instrumentos musicais?*”. Logo de seguida uma das crianças comentou: “*Sim podemos fazer com muitos materiais!*” (Ana). A atividade foi realizada em pequenos grupos. Para a sua concretização a educadora dispôs, em cima da mesa, uma variedade de materiais sendo, a maior parte reutilizáveis e de desperdício, tais como: copos de iogurte, fios, cabaças, arroz, papel crepe, massa, rolos de papel, areia, entre outros.

As crianças revelaram interesse e entusiasmo na realização da atividade, utilizando a sua criatividade e imaginação para a construção dos instrumentos, explorando, para tal, todos os materiais fornecidos (*vide* figs. 53 a 56).



Figuras 53 a 56. Construção de instrumentos musicais utilizando uma diversidade de materiais

A educadora apoiou as crianças na construção dos instrumentos musicais como forma de incentivo para aperfeiçoar e fazer melhor, tendo em conta as suas capacidades. Neste sentido concordamos com a ideia descrita nas OCEPE que “apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução” (Silva et al., 1997, p.61).



Figura 57. Instrumentos musicais construídos pelas crianças

No final da atividade desenvolveu-se um diálogo onde as crianças revelaram ao grupo os instrumentos que construíram e os materiais que utilizaram (*vide fig. 57*).

Eu fiz umas maracas muito coloridas com os copinhos! (Ana);

Eu fiz uns chocalhos com tampinhas! (Eduardo);

Eu fiz um tambor com a cabaça mas também pus arroz dentro e se abanar faz barulho, dá para as duas coisas! (Rodrigo);

Fiz um tambor! (Liliana);

*Eu fiz umas maracas com os copos de iogurte. Numa pus arroz e na outra pus massa! (Sofia);
E o som é igual? (educadora);
Não! A que tem massa faz mais barulho! (Sofia).*

Esta atividade teve como intencionalidade a manipulação de uma diversidade de materiais, alargando as experiências das crianças, desenvolvendo a imaginação, criatividade e outras formas de expressão. Entendemos que “as artes plásticas e a música na educação de infância [assentam] essencialmente em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre as quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p.9).

Construídos os instrumentos musicais as crianças realizaram um concerto cantando as músicas anteriormente aprendidas, explorando uma diversidade de ritmos. Estas mostraram-se divertidas proporcionando um momento de interação entre o grupo (*vide* fig. 58).



Figura 58. Realização de um concerto musical

De seguida, a educadora propôs às crianças a realização de um jogo dando-lhes a oportunidade de utilizarem os instrumentos musicais construídos. Esta atividade teve como objetivo proporcionar às crianças um momento lúdico e divertido permitindo-lhes o desenvolvimento de competências relacionadas com a perceção auditiva. Foi solicitada a participação de um elemento do grupo vendando-lhe os olhos. A educadora colocou-se num dos cantos da sala fazendo um som com um dos instrumentos. A criança tinha de identificar de onde vinha o som, indo depois ao encontro da educadora. O mesmo exercício repetiu-se com as restantes crianças, utilizando outros instrumentos musicais para se proporcionar diferentes sons, alterando também o sítio de onde estes eram tocados. Esta atividade propiciou às crianças a identificação de sons, bem como posicionar-se face aos objetos utilizando a audição. De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007) “a capacidade

de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no da compreensão do oral” (p.35).

Com intuito de aproveitar e valorizar os instrumentos musicais elaborados pelas crianças foi criada uma nova área na sala de atividades. Esta nova área constituiu-se como mais uma oportunidade de interações para as crianças. Para criar esta área, a educadora levou para a sala um móvel de madeira formado por prateleiras, onde foram colocados os instrumentos musicais construídos (vide fig. 59).



Figura 59. Área dos instrumentos musicais

A área dos instrumentos musicais passou a ser muito requisitada pelo grupo, proporcionando a interação entre as crianças que realizavam os seus concertos musicais, explorando vários sons e diferentes ritmos (vide fig. 60).



Figura 60. Realização de concertos na área dos instrumentos musicais

A exploração da música continuou. Para tal, a educadora, a pedido das crianças, colocou uma diversidade de músicas que tinha no seu computador e dançou juntamente com elas, criando assim um momento divertido. Estas deslocaram-se livremente pela sala (*vide* figs. 61 e 62) criando os seus próprios movimentos (individuais, a pares ou em grupo) seguindo o ritmo da música. Este momento proporcionou a interação entre o grupo e a educadora, dando às crianças espaço e tempo para se expressarem com os seus movimentos.



Figuras 61 e 62. As crianças dançam livremente pela sala

Para uma exploração mais aprofundada sobre a música, realizou-se uma visita ao *Conservatório de Música de Bragança*. Preparamos antecipadamente as crianças alertando-as para todos os perigos durante a realização do percurso, relembrando também as regras que teriam de cumprir. As crianças das duas salas de jardim de infância, deslocaram-se a pé, juntamente com as educadoras e com as auxiliares até ao conservatório (*vide* figs.63 a 65).



Figuras 63 a 65. As crianças deslocam-se a pé ao conservatório de música de Bragança

Chegados ao conservatório de música, à espera das crianças estava um professor que era o responsável por coordenar toda a nossa visita. Esta iniciou-se com a entrada numa primeira sala que continha, no seu interior, uma diversidade de instrumentos musicais.

O professor apresentou às crianças um xilofone, exemplificando a maneira como este se tocava, mostrando também o som que este produzia (*vide* figs. 66 a 68). Em seguida, tocou piano e ensinou uma música, começando por cantá-la primeiro na sua totalidade e depois verso a verso para que as crianças a fossem assimilando e repetindo. Depois de já saberem a música, esta foi acompanhada com uma coreografia muito divertida criada pelo professor do conservatório. As crianças no decorrer da atividade mostraram-se entusiasmadas, participativas e empenhadas colaborando e interagindo com o professor.



Figuras 66 a 68. Primeira sala de visita do conservatório de música

A visita continuou numa segunda sala, explorando os instrumentos musicais (*vide* figs. 69 a 72). O professor explorou o som dos diversos instrumentos, ensinou várias músicas e coreografias. À medida que ia explicando as funcionalidades dos instrumentos, interagia com as crianças envolvendo-as na atividade.



Figuras 69 a 72. Segunda sala de visita ao conservatório de música

Prestes a terminar a nossa visita entramos na terceira sala. Esta era de grandes dimensões, oferecendo às crianças um espaço amplo que permitia que elas se movimentassem livremente (*vide* figs. 73 a 75).



Figuras 73 a 75. Terceira sala de visita ao conservatório de música

No seu interior tinha um piano de cauda que estava colocado num palco. O professor ensinou outra música às crianças sendo esta acompanhada por uma coreografia, inventada pelo professor do conservatório. À medida que as crianças cantavam e dançavam o professor acompanhava tocando piano e cantando com elas. No final, para que estas pudessem observar o movimento das cordas no interior do piano, o professor chamou-as por grupos, explicando-lhes todo aquele movimento. Assim, concordamos com Godinho e Brito (2010) quando referem que “em presença de um piano ou de uma gravura, pode ser estimulada uma conversa sobre este instrumento” (p.19).

Com esta visita as crianças realizaram atividades lúdicas fruindo com a música cantando e dançando. Conheceram também novos instrumentos musicais, podendo observar as suas características, a forma como se tocam e o seu som. No decorrer da visita as crianças foram revelando os seus saberes sobre o nome dos instrumentos, as suas características, bem como as categorias a que estes pertenciam.

No dia seguinte, as crianças realizaram um diálogo sobre a visita ao conservatório de música, lembrando o que observaram e as atividades que desenvolveram.

Ontem fizemos uma visita. O que fomos visitar? (Educadora);
Fomos ver os instrumentos. Fomos a uma casa que tinha instrumentos! (Ana);
E que instrumentos vimos? (Educadora);
Vimos pianos! (Carla);
Vimos violas, pianos e um contrabaixo! (Francisca);
Vimos muitos instrumentos grandes! (Mara);
O professor cantou muitas músicas e nós cantamos com ele! (Eduardo);
Vimos varinhas! Varinhas mágicas! (Sofia);
Também vimos um xilofone e o professor disse que se tocava com varinhas mágicas! (João);

Varinhas mágicas? (Educadora);
Ele bateu à porta do armário para as varinhas mágicas aparecerem! E elas apareceram! (Rodrigo);
O senhor tocou os instrumentos mas nós não! (Eduardo);
Como se chamava o professor? (Educadora);
Chamava-se Chéu! (Miguel);
Nós vimos instrumentos dançamos, cantamos e vimos violas e tambores! (Carla);
O professor Chéu fez com as mãos uma flauta! (João).

Após o diálogo, as crianças, juntamente com as educadoras, observaram os vídeos e as fotografias da visita estimulando a memória sobre os acontecimentos passados.

Esta atividade integradora permitiu a exploração musical e a expressão corporal da criança. Foram abordadas as áreas de conteúdo descritas nas OCEPE, ligando-as de uma forma integradora e articulada.

A área de expressão esteve patente ao longo de todo este processo, proporcionando às crianças momentos divertidos e lúdicos promovendo interações entre o grupo. Na área de expressão musical as crianças aprenderam músicas, cantaram, dançaram e representaram-nas recorrendo a gestos e a movimentos, tirando sempre um significado daquilo que ouviam. Conheceram também novos instrumentos musicais, falaram sobre as suas características e categorias, e contactaram com eles no momento de visita ao *Conservatório de Música de Bragança*. A exploração da música proporcionou às crianças momentos alegres e divertidos, dando-lhes espaço e liberdade para se expressarem, promovendo a interação entre os elementos do grupo.

Na área da expressão dramática as crianças representaram uma história recorrendo ao uso de fantoches. Esta atividade surtiu grande impacto nas crianças, principalmente nas mais tímidas que se recusavam a participar neste tipo de atividades.

Relativamente à área de expressão plástica foi fornecido às crianças uma diversidade de materiais, para que elas construíssem os seus instrumentos musicais, utilizando a imaginação e criatividade.

O domínio da matemática também esteve presente, no momento em que as crianças formaram conjuntos com os instrumentos musicais e contaram o número de elementos pertencente a cada um.

A área de formação pessoal e social esteve presente no decorrer deste processo, nos momentos em que as crianças ouviam as ideias do grupo e respeitavam as opiniões e os seus pontos de vista.

A expressão oral esteve presente nos momentos de diálogo que se proporcionavam após a leitura de histórias, onde as crianças transmitiam ao grupo e às educadoras as suas

ideias e opiniões; quando falavam das suas atividades e nos momentos de representação quando utilizavam a linguagem para improvisar e transmitir as passagens da história.

Deixar a criança entrar neste “mundo artístico”, faz com que a imaginação e a criatividade evoluam, que a sua cultura cresça, e se motive para o desenvolvimento de todas as áreas.

É importante, que o educador proporcione estes momentos lúdicos, no interior e no exterior da escola, que demonstre à criança, através de visitas, o que o meio envolvente lhe pode oferecer.

2.3. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB

Neste ponto serão descritas algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB. Com a sua realização, pretendemos estabelecer uma abordagem integradora e articulada das diferentes áreas curriculares. No entanto, para a sua concretização foi necessária a organização do tempo, do espaço e das interações. Seguidamente serão explicitadas as experiências tendo em conta essas dimensões.

2.3.1. O espaço no 1.º CEB

A sala do 1.º CEB onde se desenvolveu a nossa prática possuía uma forma retangular, sendo um espaço amplo de ótimas condições. Esta era dotada de uma boa luminosidade natural, pois uma das paredes era formada essencialmente por janelas, permitindo às crianças uma boa visibilidade para o espaço exterior.

Em relação ao mobiliário da sala onde se desenvolveu a prática pedagógica, esta possuía um armário, junto à porta, de apoio ao professor e crianças. Neste armário, eram guardados numa prateleira os trabalhos realizados pelas crianças, tais como portefólios e materiais utilizados pelo grupo nas mais diversas atividades. Nesta sala as paredes e o chão eram de cor vermelha e construídos de um material confortável, facilmente lavável e antiderrapante. Numa das paredes estava disponível um placard vermelho que se utilizava para afixar algumas das produções das crianças, o que permitia dar a conhecer aos outros os trabalhos de cada uma. Nesse placard também se colocavam os registos que a professora utilizava quando abordava um novo conteúdo, auxiliando, desta forma, as crianças na sua memorização. Para uma melhor compreensão do espaço da sala de aula, onde decorreu a nossa prática educativa, podemos observar a figura 76 que representa a sua planta.

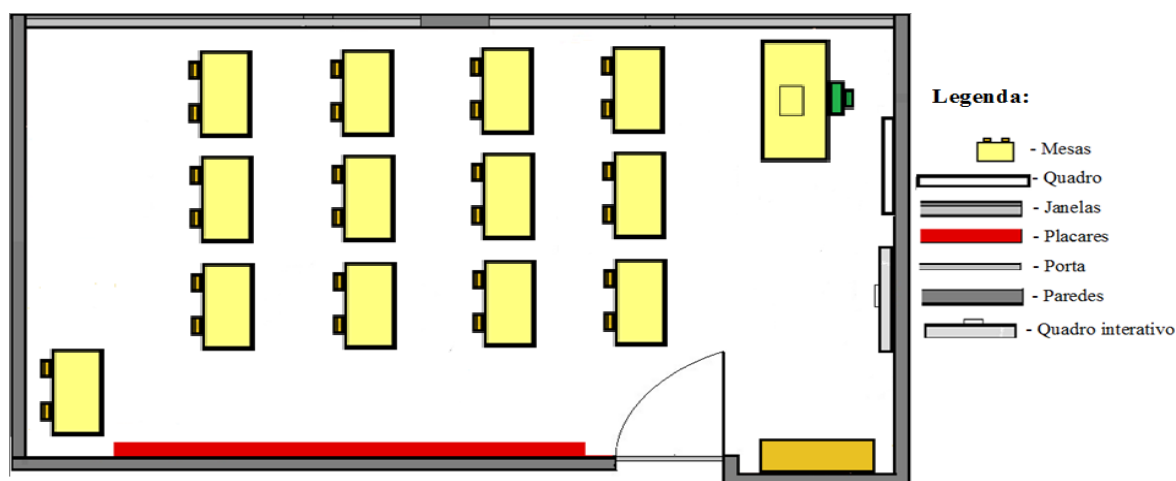


Figura 76. Planta da sala em fevereiro de 2012

As mesas dos alunos encontravam-se dispostas por filas como se apresenta na planta da sala. Com esta disposição pretendeu-se que as crianças tivessem maior visibilidade sobre o quadro, proporcionando-lhes um maior acesso a todos os recursos educativos, uma maior acessibilidade para que todos pudessem circular livremente pela sala e evitar distrações por parte das crianças. Esta distribuição teve em conta as dificuldades e necessidades de aprendizagem de cada aluno, as características de ensino e as atividades lecionadas pela professora, proporcionando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. No entanto, a disposição das mesas alterava quando se realizavam atividades de ateliê e em grupo, proporcionando desta forma um ambiente flexível, individualizado e adequado aos conteúdos a abordar na sala de aula. Concordamos com a ideia de Arends (1995) quando afirma que, “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p.95). Assim, as disposições das mesas devem ser adequadas de acordo com as diferentes situações, tendo o professor o dever de ter em conta que cada grupo de crianças é diferente, tem características e personalidades próprias. Para tal, tornou-se crucial que a organização do espaço tivesse em conta este princípio. Assim, pensamos poder reforçar a ideia de Dewey (2002) com a qual concordamos

a instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura (p.26).

Concordando com o autor, é na escola que as crianças passam grande parte do seu tempo, por isso cabe à instituição criar condições para que esse espaço seja acolhedor e

seguro, que propicie às crianças o desenvolvimento de aprendizagens e, que acima de tudo lhes possibilite a socialização com as pessoas que as rodeiam.

A sala onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada possuía equipamento informático. Um computador encontrava-se afixado na mesa da professora. Usufruía também de um quadro interativo o que facilitava a apresentação de PowerPoints e de histórias em suporte digital. De uma forma geral, podemos concluir que a sala estava muito bem equipada apresentando as melhores condições.

2.3.2. Organização do tempo no 1.º CEB

Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem pretendeu-se uma gestão do tempo organizada, que permitisse um período destinado para a realização de atividades diversificadas, podendo estas ser individuais, em pequeno grupo ou em grande grupo, dando às crianças a oportunidade de estabelecerem diferentes tipos de interação.

Consideramos que o tempo é “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79).

Neste sentido, é a escola enquanto serviço público de educação que garante aos alunos uma ocupação educativa enquanto permanecem na escola. As áreas curriculares (língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressões), o apoio ao estudo e as atividades extracurriculares (educação físico motora, inglês e educação musical) são regidas por um tempo/horário (*vide* fig. 77).

Ano lectivo: 2011 - 2012										
Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
09:00 - 09:45	Est.Meio	C11	LP	C11	Ing1	C11	Mat	C11	LP	C11
09:45 - 10:30	LP	C11			Est.Meio	C11				
11:00 - 11:45	Exp	C11	Mat	C11	Mat	C11	LP	C11	Mat	C11
11:45 - 12:30			Exp	C11	Exp	C11				
ALMOÇO										
14:00 - 14:45	Mat	C11	Est.Meio	C11	LP	C11	Exp	C11	Est.Meio	C11
14:45 - 15:30			Exp	C11			Est.Meio	C11		
15:45 - 16:30	Ing1	C11	EM1	C11	Exp	C11	EM1	C11	EM1	C11
16:45 - 17:30	AFD	Ex1	ApE	C11	AFD	Ex1	AFD	Ex1	ApE	C11

Figura 77. Horário da turma do 1º ano do 1.º CEB

Como podemos observar pelo horário (*vide* fig. 80) da turma, verificamos que as crianças iniciam a sua componente letiva às 9:00, existindo um intervalo a meio da manhã das 10:30 às 11:00. Neste espaço de tempo os alunos lanchavam e usufruíam de um momento de convívio com todos os membros da comunidade escolar, sendo também um tempo destinado à ocupação da biblioteca. Sendo a hora de almoço às 12:30, as crianças que almoçavam na instituição encaminhavam-se para o refeitório, as restantes, dirigiam-se para casa. No período da tarde, após o almoço, as aulas iniciavam-se pelas 14:00 existindo um intervalo da parte da tarde das 15:30 às 15:45, onde as crianças aproveitavam para lanche. As atividades escolares davam-se por terminadas às 17:30, no entanto os alunos que usufruíam do prolongamento permaneciam na instituição até as 19:00. O horário de atendimento para os encarregados de educação decorria todas as primeiras quintas-feiras de cada mês pelas 18:00.

Relativamente à existência de um horário para o 1.º CEB, salientamos o Despacho n.º 19 575/2006, de 31 de Agosto, onde se expressa que

com estas medidas, criam-se as condições para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio [e Expressões].

A existência de um horário escolar veio limitar as experiências de aprendizagem no que se refere à integração curricular, isto é, o professor vê-se confrontado com tempos definidos, dificultando o estudo de um tema nos seus diversos ângulos, podendo existir uma quebra entre os conteúdos a abordar nas diferentes áreas curriculares. Embora se coloque em relevo

o lugar da criança enquanto *agente* no seu processo de ensino/aprendizagem a verdade é que o sistema educativo português mantém vincado um formato que no seu plano organizacional é considerado como burocrático e serve esse processo através de um currículo uniforme pronto-a-vestir. O tempo escolar também é burocrático e todas as acções burocráticas se tornam *insensatas* (Mesquita, 2011b, p.25).

Pensamos que esta situação pode vir a constranger alguns “professores que aspiram a exercer com competência a sua profissão”, pois “os que não têm estas aspirações limitam-se, de facto, a ‘respeitar o programa’ (porque lhes convém), e a cumprirem a ‘grade de horários e os procedimentos prescritos’ (Perrenoud, citado por Mesquita, 2011b, p.211).

No entanto, no decorrer da nossa prática educativa, o horário não era cumprido na íntegra, dando-se primazia às áreas de língua portuguesa e matemática, tendo estas de ser

lecionadas no período da manhã existindo, desta forma, na nossa opinião, uma flexibilidade camuflada em relação às diferentes áreas curriculares. Dizemos camuflada porque, como se pode observar no horário, “mantém-se inalterada a identidade de cada disciplina, continuando o objectivo principal a residir no domínio dos conteúdos e das técnicas a partir das matérias envolvidas, no seio das fronteiras das disciplinas” (Beane, citado por Mesquita, 2011b, p.217).

2.3.3. As interações no 1.º CEB

A ação pedagógica desenvolvida na turma do 1º ano de escolaridade, baseou-se no respeito, amizade, interajuda, afetividade, cooperação e diálogo, promovendo desta forma interações positivas no grupo, tendo em conta os seus interesses e necessidades. A professora, no decorrer da prática, mostrou disponibilidade e amabilidade com todas as crianças, ajudando-as a ultrapassar as suas dificuldades. Pretendeu-se sempre dar voz às crianças, para que estas transmitissem as suas ideias, dificuldades e opiniões nas mais diversas situações. Desta forma, concordamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), quando referem que o professor deve “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante” (p.18). Na concretização das atividades, a professora acompanhou todas as crianças, apoiando-as no seu processo de aprendizagem, valorizando a participação de todos os elementos do grupo, para que estes se sentissem envolvidos na aprendizagem. Como refere Oliveira-Formosinho (2007b), “bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança na atividade e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p.24).

Para que as crianças se sentissem motivadas eram elogiadas pelo seu trabalho, sendo-lhes transmitidos reforços positivos. Quando as crianças mostravam mais dificuldade na concretização das suas aprendizagens, a professora utilizava outras estratégias para que elas acompanhassem os restantes elementos do grupo.

Nesta sala do 1.º CEB pretendeu-se, sempre, promover a entreajuda no grupo. Assim, sempre que numa atividade uma criança apresentasse mais dificuldade ou se mostrasse mais atrasada em relação aos restantes elementos do grupo, era solicitada uma outra para a ajudar. Foi notório o entusiasmo de todas as crianças em colaborar com os seus colegas no decorrer das atividades.

Na realização de atividades em grupo, o número de elementos eram escolhidos aleatoriamente, formando-se grupos diversificados, dando às crianças a oportunidade de trabalharem com todos os membros da turma, estabelecendo-se assim diferentes interações.

2.4. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB

Em seguida serão descritas algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas pelo grupo de crianças e por nós adultos no decorrer da prática pedagógica, tendo em consideração dois elementos: o Programa Nacional do Ensino Básico (ME, 2004) e as metas de aprendizagem para 2009/2010 e 2010/2011 (in <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>). Para esta descrição, foram escolhidas as atividades de aprendizagem que oferecem uma imagem mais abrangente da prática educativa desenvolvida nesta turma do 1.º ano de escolaridade. Para tal, iremos descrever e interpretar a ação desenvolvida em três experiências de aprendizagem: *uma história, uma experiência de aprendizagem; a lagartinha comilona e os dias da semana; aprender, utilizando a imaginação e criatividade*. A planificação das atividades educativas baseou-se no desenvolvimento de aprendizagens integradoras, significativas, ativas e socializadoras, interligando os conteúdos das quatro áreas curriculares, dando desta forma continuidade e sequencialidade às atividades desenvolvidas.

2.4.1. Uma história, uma experiência de aprendizagem

Esta atividade iniciou-se com a leitura da história “Frederico” de Leo Lionni (2010). Com a sua apresentação pretendeu-se consolidar a consoante “R”, bem como abordar todas as áreas disciplinares, estabelecendo-se desta forma uma interdisciplinaridade.

Antes de se efetuar a leitura da história foram analisados com as crianças os elementos paratextuais do livro. Concordando com Balça (2007), a análise dos elementos paratextuais do livro tem como fulcral objetivo “motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (p.134). Neste momento de pré-leitura, o grupo colocou hipóteses sobre o tema da história, despertando o seu interesse e curiosidade, permitindo-lhes um domínio progressivo do livro.

A história foi apresentada em suporte PowerPoint, dando às crianças a oportunidade de observar todas as imagens enquanto esta era narrada. No final da sua apresentação foi desencadeado um diálogo com as crianças, sendo-lhes dada voz para que estas transmitissem as suas ideias aos restantes elementos do grupo.

Alguém quer falar sobre a história? (Professora);
 A história fala de muitos ratinhos! (Luísa);
 E o que faziam os ratos? (Professora);
 Trabalhavam para o inverno, apanhavam, palha, milho e nozes! (Mariana)
 Para comerem no inverno! (Jorge);
 E trabalhavam todos? (Professora);
 Não, o Frederico não trabalhava! (Fábio);
 Então, o que é que ele fazia enquanto os outros trabalhavam? (Professora);
 Apanhava raios de sol para os dias frios de inverno! (Catarina);
 Apanhava cores para os dias escuros do inverno! (Anabela);
 E juntava palavras para poder falar nos dias de inverno! (Joana);
 O inverno chegou e os ratinhos abrigaram-se e foram muito felizes, tinham muito
 que comer! (Mariana);
 Mas um dia a comida acabou! E o que é que aconteceu? (Professora);
 O Frederico aqueceu os outros ratinhos com os raios de sol que apanhou! (Fábio);
 Coitadinhos, estavam frios e não tinham o que comer! (Mariana);
 Com as cores tornou o dia dos ratinhos mais colorido! Quando eles fecharam os
 olhos viam muitas cores! (Fabiana);
 Também ficaram mais felizes, o dia ficou com mais cor! (Daniel);
 E com as palavras? O que fez o Frederico? (Professora);
 Disse um poema muito bonito, os ratinhos gostaram e bateram palmas! (Margarida);
 O Frederico não trabalhou para apanhar comida mas fez com que os ratinhos
 ficassem mais felizes com as cores, os raios de sol e as palavras! (Joana);
 Se não fosse o Frederico os ratinhos ficavam muito tristes! (Daniel).

Segundo Balça (2007), os diálogos que se realizam após a leitura de uma história possibilitam à criança

refletir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo (p.134).

A realização deste diálogo permitiu à criança refletir sobre a história, sendo-lhes dada a oportunidade para transmitir as suas ideias e interesses. Após o diálogo, efetuou-se uma atividade de escrita criativa que consistiu na realização de um acróstico partindo da palavra rato, sendo a personagem principal retratada na história anteriormente apresentada. A professora começou por colocar no quadro cartões com as letras que formavam a palavra, tendo esta atividade como objetivo formar palavras partindo das letras do acróstico. Após a sua conclusão, as crianças formaram frases com as palavras sendo estas bem elaboradas e estruturadas (*vide* figs. 78 e 79). À medida que as crianças elaboravam as frases, estas transcreviam-nas no quadro, sendo também efetuado o registo no caderno diário.



Figuras 78 e 79. Realização de um acróstico partindo da palavra “rato”

No ensino da escrita, torna-se fundamental a utilização de estratégias diversificadas que incentivem as crianças para a concretização desta aprendizagem. Neste sentido concordamos com as palavras de Egan (1994)

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

Desta forma, podemos afirmar que o ato de escrever não deve ser encarado como uma regra, mas sim algo fundamental que permite à criança descrever tudo aquilo que pensa e imagina. A concretização do acróstico permitiu às crianças a descoberta e a criação de novas palavras, partindo do novo grafema e dos grafemas anteriormente aprendidos.

Sendo a língua portuguesa das áreas curriculares que as crianças demonstravam mais dificuldade, estas sentiram-se envolvidas e empenhadas com métodos diversificados de leitura e escrita que fomos implementando ao longo do estágio. Como refere Sanches (2001) exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante da aprendizagem.

No decorrer da atividade a professora incentivou as crianças, valorizando as suas contribuições, demonstrando-lhes reforços positivos, para que estas se sentissem capazes e motivadas. Acordando com as autoras Pereira e Azevedo (2005) o professor deve “aceitar as produções dos alunos tais como surgem, evitando corrigir tudo e valorizando mais os acertos do que os erros, utilizando uns e outros como fonte de informação dos conhecimentos das crianças” (p.85). As crianças ao serem valorizadas pelo seu trabalho sentiram-se motivadas para a realização de aprendizagens. Corroborando a ideia de Dewey (2002) “tudo o que mais nos interessa são naturalmente, os progressos pela criança

individual que conhecemos, o seu desenvolvimento físico, normal, a sua evolução, no que toca à sua capacidade de ler, escrever e contar” (p.17). Para tal, o professor deve estabelecer na aula um clima de confiança para que, desta forma, promova a autoestima das crianças.

Seguidamente foi realizado um jogo de ordenação de palavras/imagens para formar frases, evidenciando nelas a nova consoante “r”. Foi distribuído a cada criança um cartão colorido com uma palavra ou uma imagem. Os cartões da mesma cor formavam uma frase. A professora solicitava, por exemplo, às crianças que tinham os cartões amarelos, para se dirigirem para a frente da sala, formando um grupo. Cada uma lia a sua palavra atribuindo-lhe um sentido, dando-a a conhecer aos restantes elementos da turma. Tal como nos referem os autores Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) no ensino da leitura e da escrita torna-se essencial fazer entender às crianças que as palavras têm um significado, é com elas que se formam as frases, que por sua vez permitem transmitir os nossos sentimentos e emoções. Concordando com os autores, o reconhecimento imediato das palavras é fundamental, pois facilitou às crianças a sua ordenação para posteriormente construírem a frase. Após a leitura, as crianças colocavam as palavras ou imagens penduradas ao pescoço e organizavam-se de forma a ordená-las para formar a frase. Com a concretização deste jogo as crianças puderam constatar que uma frase é formada por várias palavras e para que esta tenha sentido é necessário a sua organização seguindo um determinado critério. No decorrer da atividade as crianças revelaram-se empenhadas e participativas movimentando-se para ordenar as palavras, construindo uma frase com sentido (*vide* figs. 80 e 81).



Figuras 80 e 81. Jogo de ordenação de palavras para formar frases

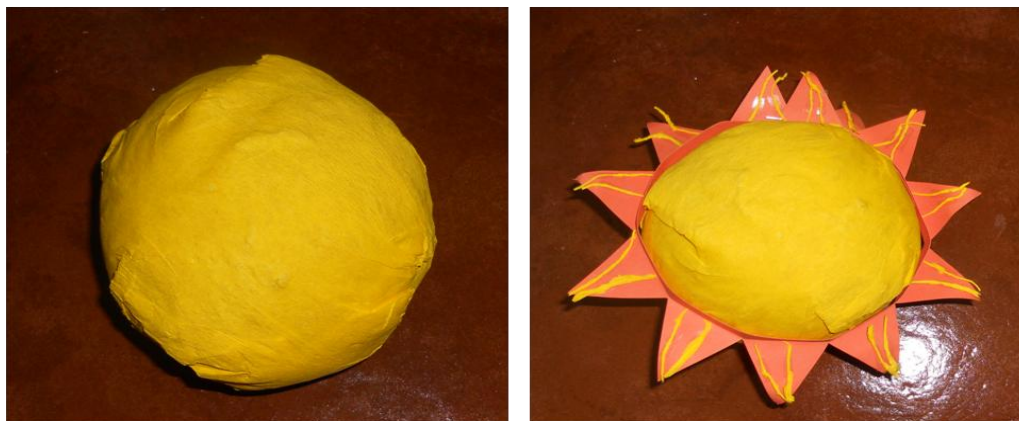
Os restantes elementos do grupo que se encontravam sentados auxiliavam os colegas ajudando-os na sua organização. No final da formação das frases, as crianças fizeram a sua leitura em grande grupo, registando-as depois no caderno diário.

Seguidamente foi realizada uma atividade de leitura criativa, tendo como intuito despertar o interesse por parte das crianças na concretização desta aprendizagem, criando assim condições para que estas adquirissem o gosto pela leitura. Para tal, a professora começou por distribuir cartões com cores (preto, vermelho, azul, amarelo e verde) pelas crianças. No quadro interativo projetou um texto estando este escrito com as cores dos cartões. Esta atividade consistiu em ler em voz alta os excertos do texto correspondentes à cor do seu cartão, permitindo, desta forma, por parte das crianças, uma leitura mais atenta, eficaz e enriquecedora.

Para dar início à atividade a professora solicitava, por exemplo, a uma das crianças que tivesse o cartão azul, para ler no texto as partes que correspondessem apenas a essa cor. As restantes crianças seguiam a leitura, pois a qualquer momento poderia ser a sua vez de ler. Esta, depois de ser efetuada individualmente pelas crianças, foi realizada em grupo, isto é, os elementos que pertenciam a uma determinada cor leram em voz alta os excertos do texto correspondente à cor do cartão e em silêncio os restantes. Posteriormente as crianças passavam para o caderno as frases do texto que correspondiam à sua cor, estabelecendo assim uma ligação entre a leitura e a escrita. Com o recurso a estas estratégias foram “criadas condições para que a criança [viesse] a gostar de ler e de escrever”, e para que “o aprendiz leitor [se tornasse] posteriormente leitor e escritor”, e “aprenda a trabalhar de maneira autónoma e também com os outros” (Pereira & Azevedo, 2005, p.84). Desta forma, o recurso a esta estratégia de leitura motivou as crianças para a concretização da atividade, tendo estas a capacidade de descodificar as palavras realizando uma leitura fluente e com significado.

Através desta atividade as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma leitura em voz alta, silenciosa, individual e em grupo, criando desta forma, um meio de socialização e de desenvolvimento de atitudes de cooperação.

Com intuito de introduzir os sólidos geométricos a professora utilizou a forma de um sol construído previamente a três dimensões (*vide* figs. 82 e 83), sendo este retratado na história.



Figuras 82 e 83. Utilização do sol para introduzir os sólidos geométricos

Após apresentar o sol às crianças a professora começou por questioná-las:

Este é o sol de onde o rato Frederico recolhia os seus raios! Depois de os recolher, o sol ficou com esta forma! O que é que vos faz lembrar? (Professora);

Uma bola! É redondo! (Fábio);

Pois é, tem a forma de uma bola. Mas a sua forma também é parecida com uma esfera! A esfera é um sólido geométrico! (Professora);

Pois é e também é muito redondinha e é parecida com uma bola! (Daniel).

Partindo do sólido geométrico “a esfera” foram introduzidos os outros sólidos geométricos. Para tal, a professora começou por apresentar às crianças os sólidos. Estas exploraram-nos, observaram as suas bases e as suas faces identificando nelas a presença de figuras geométricas. Segundo Ponte e Serrazina (2000), nesta fase inicial, deve-se dar primazia à exploração e abordagem das características das formas dos sólidos e não à memorização dos seus nomes. De seguida, a professora apresentou uma quantidade de objetos do dia a dia para que as crianças estabelecessem relações com os sólidos geométricos (*vide* fig. 84).



Figura 84. Objetos do quotidiano que se assemelham aos sólidos geométricos

Concordando com Ponte e Serrazina (2000) a aprendizagem da Geometria “deve ser feita de um modo informal partindo de modelos concretos do mundo real das crianças, de modo a que elas possam formar os conceitos essenciais” (p.165).

Depois de apresentar os objetos desencadeou-se um diálogo com as crianças:

Eu tenho aqui um conjunto de objetos que nós utilizamos no nosso dia-a-dia! A sua forma é parecida com alguns sólidos geométricos! Olhando para eles quais são os sólidos que vos fazem lembrar? (Professora);

A cola é parecida com o cilindro (pegando no sólido e comparando com a forma do objeto)! (Margarida);

Os cereais e o pacote de leite são iguais ao paralelepípedo! (Catarina);

É pa-ra-le-le-pí-pe-do!” (Professora);

É este (pegando no sólido)! (Catarina);

E a caixa de fósforos?” (Professora);

Também é parecido com o paralelepípedo! (Margarida);

As bolas são parecidas com a esfera, olha! São redondas como o sol do Frederico! (Fábio);

Os brinquedos são parecidos com o cubo! (Luísa);

Aquilo de fazer bolinhas é parecido com o cilindro, olha é mesmo igual! (Joana)

E o paliteiro? (Professora);

É parecido com este (pegando no prisma triangular). A parte de baixo são triângulos! (Raquel);

As bases são triângulos e as faces? (Professora);

São retângulos, olha! (Raquel);

Esse sólido é o prisma triangular! (Professora).

As crianças revelaram conhecimento em relação aos sólidos geométricos comparando-os com os objetos do seu dia a dia. Assim, apoiando a ideia de Ponte et al. (2007) “o ensino e a aprendizagem da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objectos do mundo real e materiais específicos, de modo a desenvolver o sentido espacial” (p.20).

Seguidamente, a professora explorou com as crianças os sólidos explicando-lhes os que tinham superfície plana e superfície curva. Após a explicação foi distribuído um sólido pelas crianças. Estas fizeram a apresentação do sólido à turma, pronunciando, se soubessem, o seu nome, identificando a presença das figuras geométricas nas suas bases e nas faces, referindo também se este tinha superfície curva ou plana, sendo-lhes dada a oportunidade de estabelecer comparações (*vide* figs. 85 a 87).



Figuras 85 a 87. Apresentação e exploração dos sólidos geométricos

Em seguida será descrita a forma como algumas das crianças exploraram os sólidos, tendo a oportunidade de transmitir os seus conhecimentos.

Este sólido tem uma superfície plana! Se eu puser no chão e empurrar ele não roda por isso, não é curva, é plana! (Daniel);

E as bases e as faces do sólido são formadas por uma figura geométrica! Qual? (Professora);

São quadrados! Olha (levantando o sólido)! (Daniel);

E lembras-te do nome do sólido geométrico? (Professora);

É o cubo! (Daniel);

O meu sólido é um cone e tem um bico aqui em cima! (Marta);

Sim. A esse bico chama-se vértice! E quanto à superfície? (Professora);

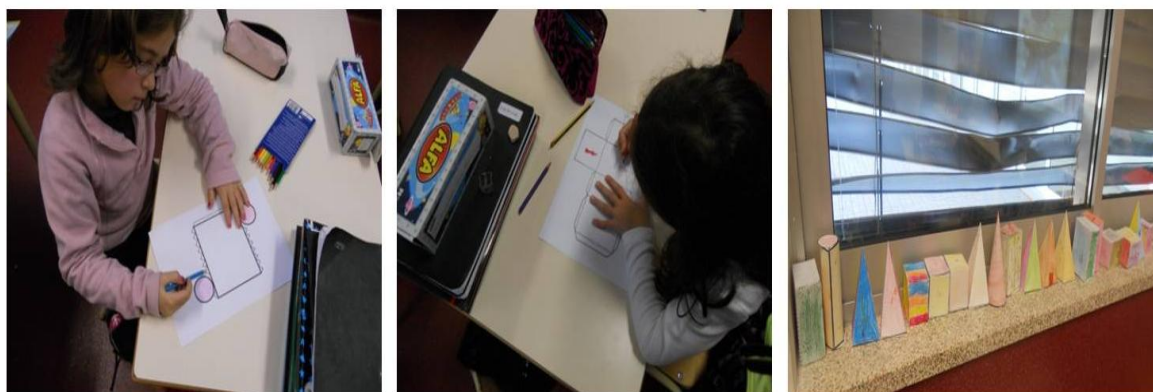
É curva, se eu puser no chão, ele roda, olha! (Marta);

E aqui em baixo tem um círculo! (Marta);

Muito bem, a base do cone é um círculo! (Professora).

As crianças mostraram-se participativas e envolvidas na atividade, transmitindo os conhecimentos que adquiriram em relação aos sólidos geométricos.

As atividades tiveram continuidade com a construção de sólidos geométricos. Para a sua concretização a professora distribuiu pelas crianças as planificações dos sólidos (*vide* figs. 88 a 90).



Figuras 88 a 90. Construção de sólidos geométricos

Estas começaram por pintar, efetuando depois a sua dobragem e colagem obtendo a forma do sólido geométrico. Assim, em concordância com Abrantes, Serrazina, e Oliveira (1999)

as primeiras abordagens de geometria envolvem atividades como construir, modelar, traçar, medir, desenhar, visualizar, comparar, transformar e classificar figuras geométricas. Estas atividades desenvolvem o sentido espacial e preparam os alunos para se tornarem mais precisos no estudo das características e formas de duas e três dimensões (p.73).

Enquanto realizavam a atividade as crianças foram tecendo alguns comentários:

Eu acho que o meu sólido é um cubo! (Fábio);

Porquê? (Professora);

Porque tem muitos quadrados! (Fábio).

No ensino da matemática torna-se fundamental que as crianças lidem com diferentes tipos de materiais, sendo estes manipuláveis. A utilização destes materiais (tridimensionais) incentiva a criança a desenvolver novas aprendizagens e portanto a adquirir novos conhecimentos.

Depois de construírem os sólidos geométricos, foi apresentado às crianças um PowerPoint que revelava a quantidade de formas que se podia obter com as figuras geométricas. Depois de observarem o PowerPoint a professora distribuiu pelas crianças, folhas brancas e blocos lógicos. A atividade consistiu em contornar as figuras geométricas e obterem um desenho com várias formas (*vide* figs. 91 a 95).



Figuras 91 a 95. Exploração dos blocos lógicos

A utilização destes materiais incentivou as crianças no decorrer da atividade, desenvolvendo a sua orientação e visualização espacial. Estas mostraram-se entusiasmadas ao movimentarem as peças formando novas construções. Segundo Mendes e Delgado (2008)

é importante que as crianças sejam envolvidas em atividades nas quais tenham de observar e manipular objetos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções, recorrendo a materiais que representam formas geométricas, tanto bidimensionais como tridimensionais, são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento desta capacidade (p.10).

permitindo às crianças analisarem as características e propriedades das formas geométricas. O recurso a estes materiais proporcionou às crianças um momento de exploração livre e lúdica.

Em seguida, a professora distribuiu pelas crianças geoplanos questionando-as sobre a sua utilidade:

*Este instrumento chama-se geoplano. Alguém sabe para que serve? (Professora);
Serve para fazermos figuras geométricas com estes elásticos! (Fábio);
Podemos fazer figuras geométricas com muitos tamanhos! (Raquel).*

As crianças exploraram os geoplanos representando as figuras geométricas e utilizando várias proporções (*vide* figs.96 e 97).



Figuras 96 e 97. Exploração do geoplano

Concordando com Ponte e Serrazina (2000) a utilização destes materiais permite às crianças tirar conclusões facilitando, desta forma, a compreensão de conceitos. Em seguida serão descritas as descobertas que as crianças foram fazendo enquanto utilizavam o geoplano:

*Eu tenho aqui um quadrado se eu o dividir ao meio dá um retângulo! (Fábio);
E se dividir assim o quadro (na diagonal) dá um triângulo! (Fábio);
Eu tenho aqui um retângulo, se fizer assim fica um quadrado! (Daniel).*

No decorrer da atividade as crianças, mostraram-se empenhadas em representarem no geoplano as figuras geométricas utilizando várias proporções, fazendo as suas descobertas, desenvolvendo a sua capacidade de análise, de conhecimento das componentes das figuras e das suas propriedades básicas.

Seguidamente foi realizada uma atividade que consistiu em refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do dia. Para tal, a professora recorreu à história do “Frederico” anteriormente apresentada. Desta forma, podemos afirmar que o uso da narrativa é uma estratégia que propicia a abordagem de todas as áreas curriculares, em especial a de estudo do meio, pois retratam maioritariamente situações do quotidiano. Segundo Kieran Egan, citado por Roldão (2004)

a história, enquanto estrutura organizativa, corresponde ao modo como as crianças mais jovens interpretam o mundo e lhe dão sentido. Radica nesta relação com o modo de pensamento infantil – largamente simbólico - narrativo, e ainda pouco lógico-analítico – o papel relevante que a estrutura narrativa pode assumir, se utilizada como estratégia de contextualização e significação dos conteúdos curriculares das mais diversas áreas, mas em especial do Estudo do Meio (p.72).

O recurso à leitura de histórias permite à criança interpretar a sua mensagem comparando os seus episódios com as situações reais que ocorrem no seu dia a dia. A professora recorrendo à história, começou por questionar as crianças relativamente à sequencialização das ações praticadas pela personagem principal:

*Na história, os ratos antes de trabalhar o que deviam fazer? Acordavam e iam trabalhar? (Professora);
Não! Primeiro acordavam e tomavam banho! (Margarida);
Depois vestiam-se e tomavam o pequeno-almoço! (Fábio);
Lavavam depois os dentes e iam trabalhar! (Matilde).*

Após o diálogo a professora entregou a cada criança, num envelope, imagens que correspondiam a sucessões que se praticavam ao longo do dia, e uma folha com espaços em branco, estando estes numerados. As crianças tinham de colar, por ordem, as imagens com as etapas do dia, nos espaços em branco na folha (*vide* figs. 98 e 99).



Figuras 98 e 99. As crianças colam por ordem as imagens correspondentes às etapas realizadas ao longo do dia

Estas concretizaram a atividade sem qualquer dificuldade demonstrando e aplicando os seus conhecimentos prévios.

Para abordar a área de expressão plástica partiu-se de uma pequena análise da história “Frederico”. A professora começou por lembrar às crianças a estação do ano evidenciada ao longo de toda história, o inverno. Como se tratava da estação em que nos encontrávamos a professora, sugeriu-lhes que decorassem a sala alusiva ao inverno. Estas, logo sugeriram a construção de um boneco de neve. Para a sua elaboração, foram utilizados um candeeiro e um balão para dar forma ao boneco de neve. Para a realização da atividade a professora dividiu a turma em grupos (quatro e três elementos). Enquanto um grupo de crianças trabalhava para a construção do boneco, outras elaboravam flocos de neve, para, posteriormente, também serem expostos na sala. Os grupos foram rodando para que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar nas atividades. Para a construção do boneco de neve começou-se por utilizar tiras de jornal embebidas em cola, sendo estas colocadas à volta da forma do boneco, para que a sua estrutura ficasse resistente. Em seguida foi utilizado gesso para cobrir todo o boneco, dando-lhe a sua característica, o branco (*vide* figs. 100 a 102).



Figuras 100 a 102. Processo de elaboração do boneco de neve

As crianças à medida que aplicavam o gesso na estrutura do boneco mostraram-se participativas e satisfeitas, trabalhando com materiais diferentes e diversificados. Tal como mencionam Godinho e Brito (2010) “é fundamental integrar as crianças em ambientes onde possam contactar regularmente com a arte” (p.9), promovendo a vivência de experiências, que lhes proporcionem um contacto com diferentes materiais e técnicas de expressão plástica. Depois de construído o boneco de neve as crianças fizeram os seguintes comentários:

O boneco de neve devia ter um cachecol, ficava mais bonito! (Fábio);
Pois ficava, e ele tem frio! (Marta);
Alguém tem um cachecol em casa, que já não use, para o boneco de neve? (Professora);
Eu posso trazer um! (Fábio);
Posso trazer um gorro? Eu tenho um velho em casa! (Joana);
Claro que sim! (Professora);
Podemos trazer também botões para lhe por na barriga! (Raquel);
Eu posso trazer, a minha mãe tem! (Fabiana);
E para os olhos? (Professora);
Podemos pôr tampinhas de garrafas, eu tenho muitas posso trazer amanhã! (Daniel).

Através do diálogo as crianças transmitiram as suas ideias, obtendo soluções para tornar o boneco de neve mais atrativo, comprometendo-se em trazer todos os materiais. No dia seguinte as crianças trouxeram os materiais que se comprometeram a trazer para completar o boneco de neve. Estando este devidamente decorado com o material, as crianças ficaram entusiasmadas com o resultado final (*vide* fig. 103) e teceram alguns comentários, dos quais salientamos:

O nosso boneco ficou tão bonito! Está mesmo feliz! (Matilde);
Podíamos dar um nome ao boneco de neve? (Professora);
Como ele está tão feliz podia ser o Boneco de Neve Sorridente! (Fábio);
Vamos pôr o boneco de neve naquela mesa que está vazia! (Daniel).



Figura 103. Boneco de neve elaborado e decorado pelas crianças

No decorrer da atividade foi notório o envolvimento das crianças no contacto com uma técnica diferente de expressão. Desta forma, podemos afirmar que no 1.º CEB as crianças devem desenvolver as suas capacidades de expressão recorrendo à

utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas. Salvaguardando sempre o respeito pela expressividade plástica das crianças, essas actividades poderão partir das solicitações e interesses dos alunos ou de propostas do professor (ME, 2004, p.95).

As crianças revelaram criatividade ao transmitirem as suas ideias em relação aos materiais a utilizar para a decoração do boneco de neve, demonstrando também a sua imaginação ao atribuírem um nome. O boneco de neve ficou exposto na sala de aula, num lugar escolhido pelas crianças.

2.4.2. A lagartinha comilona e os dias da semana

Esta atividade iniciou-se com a leitura da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle (2010). Com a sua utilização pretendeu-se introduzir a consoante minúscula e maiúscula “C” referente à área de língua portuguesa; abordar os dias da semana relativo ao tema “à descoberta de si mesmo” da área de estudo do meio; introdução do número nove e realização de operações de adição no que respeita à área de matemática bem como a concretização de uma atividade de expressão plástica recorrendo à técnica da tinta da china. Concordamos que

a leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção de informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas (Mata, 2008, p.72).

Desta forma, a utilização de histórias no início de uma atividade é um ponto de partida para abordar outros conteúdos de diferentes áreas curriculares, bem como cativar as crianças para a concretização de atividades promovendo, assim, a interdisciplinaridade.

A professora procedeu à leitura da história. Enquanto esta era narrada, as imagens iam sendo visualizadas pelas crianças através do livro. Concordando com Jean (1999) “a criança gosta de olhar para as imagens que a voz leitora descreve ou conta” (p.117). No decorrer da história as crianças acompanharam a professora na sua leitura, interpretando a mensagem que as imagens lhes transmitiam. No final da apresentação do conto, foi dado às

crianças tempo para que dialogassem e transmitissem as ideias que retiraram da narrativa.

Para tal, a professora começou por questionar as crianças:

O que aconteceu num domingo de manhã? (Professora);
Nasceu uma lagartinha de um ovo e tinha muita fome! (Matilde);
Na segunda-feira ... (Professora);
Comeu uma maçã vermelha! (Fábio);
Na terça-feira comeu duas peras! (Joana);
Na quarta-feira comeu três ameixas! (Raquel);
Na quinta-feira comeu quatro morangos! (Fabiana);
Na sexta-feira comeu cinco laranjas! (Margarida);
No sábado comeu um bolo, um chupa, gelado, chouriço, comeu tanta coisa que ficou com uma dor enorme de barriga! (Catarina);
No domingo comeu uma folha de uma árvore e ficou melhor. Ficou uma lagartinha gorda e grande! (Raquel);
E depois o que fez a lagartinha? (Professora);
Fez uma casa e ficou lá dentro muitos dias! (Luísa);
E que nome se dá a essa casa? (Professora);
É um casulo! Depois transformou-se numa borboleta muito bonita com muitas cores! (Fábio).

Seguidamente a professora partiu da palavra “comilona” presente na história para introduzir a consoante minúscula “c”. Pediu às crianças que pronunciassem em voz alta a palavra, fazendo depois a sua divisão silábica, recorrendo a batimentos de palmas, questionando depois em que sílaba se encontrava o som “c”. A consoante foi escrita no quadro associando desta forma o som ao seu grafema. Como referem os autores Duarte, Sim-Sim e Micaelo (2007) “o ensino da decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, que preside à escrita alfabética da língua portuguesa” (p.8). Desta forma, para que as crianças desenvolvam uma boa aprendizagem da leitura é necessário que estas comecem por associar o som ao seu grafema, fazendo a junção a outros sons e grafemas para a construção de novas sílabas e palavras.

Após os exercícios descritos anteriormente, a professora solicitou às crianças para referirem outras palavras que iniciassem com o som “c”. Estas referiram uma diversidade de palavras, sendo registadas no quadro pela professora. Posteriormente a crianças fizeram o registo da consoante no quadro e no caderno.

Para introduzir a consoante “C” maiúscula a professora questionou as crianças:

Como a lagartinha da história não tinha nome, pensei em inventarmos nós um nome para ela! Acham boa ideia? (Professora);
É uma boa ideia, Diana! (Luísa);

*Mas o nome da lagartinha tem de começar com o som “c”, com a letra que aprendemos hoje! (Professora);
Pode ser Camila! (Margarida);
Também pode ser Cátia, também tem o som “c”! (Fábio);
Então qual é o nome que vamos dar à lagartinha? Destes que foram ditos qual é o que vocês gostam mais? (Professora);
Pode ser Cátia Camila, ficam os dois! (Luísa);
Então como se escrevem os nomes Cátia e Camila? (Professora);
Com o “C” maiúsculo é um nome tem de começar com letra maiúscula! (Margarida).*

De seguida a professora escreveu no quadro a consoante maiúscula “C” e solicitou uma criança para escrever o nome da lagartinha. Desta forma introduziu-se a consoante maiúscula, sendo esta registada pelas crianças no respetivo caderno diário.

Dando continuidade às tarefas que nos propusemos realizar passamos à escrita criativa. A professora começou por distribuir uma folha com uma borboleta a cada criança. A atividade consistiu em criar e escrever frases em grande grupo no quadro, sendo estas posteriormente, registadas, individualmente, pelas crianças à volta da borboleta (caligrama). Para tal, a professora escreveu no quadro palavras, formadas pela nova consoante. As frases foram bem elaboradas, dotadas de criatividade e imaginação por parte dos elementos do grupo. Estas foram registadas no quadro e depois à volta da borboleta (*vide fig. 104*), sendo lidas em voz alta pelas crianças.



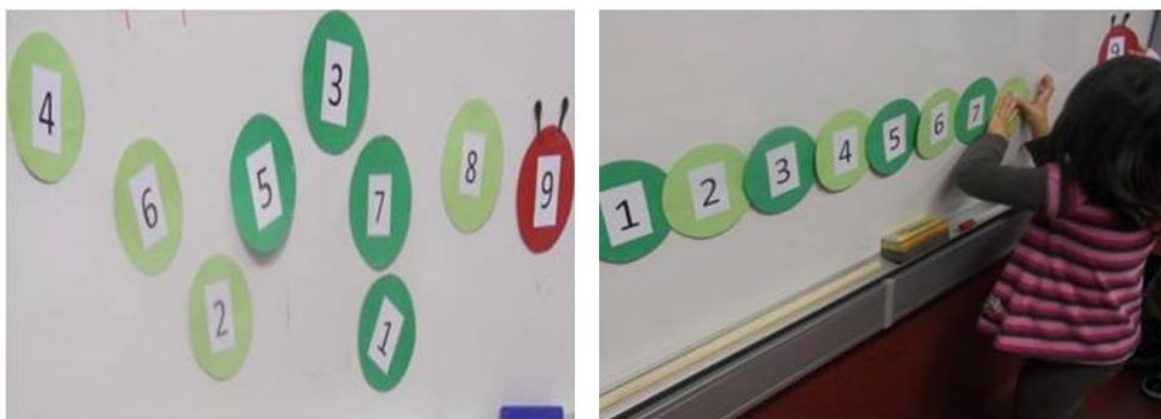
Figura 104. Escrita criativa: Escrita de frases pelas crianças à volta da borboleta

No decorrer da atividade as crianças mostraram-se participativas, confiantes e motivadas, sendo este um método de escrita que lhes despertou interesse. Em concordância com o autor Marques (1999)

a construção das regras não se faz de modo passivo, pela incorporação de uma estrutura passiva, pela incorporação de uma estrutura externa de leitura, mas sim através da actividade da criança que pretende responder ao desequilíbrio pela assimilação e acomodação das regras da escrita em estruturas cognitivas, porque para a criança poder compreender uma palavra é preciso que tenha construído uma estrutura que dê significado ao que lê (p.25).

Desta forma devem-se facultar às crianças atividades criativas que lhes despertem o interesse pelos processos de leitura e escrita, proporcionando-lhes um desenvolvimento eficaz destas aprendizagens, atribuindo estas um significado a tudo aquilo que escrevem e leem. Esta atividade de escrita criativa obteve um resultado satisfatório, pois estas crianças eram recetivas à novidade e à descoberta de novas aprendizagens e métodos de escrita.

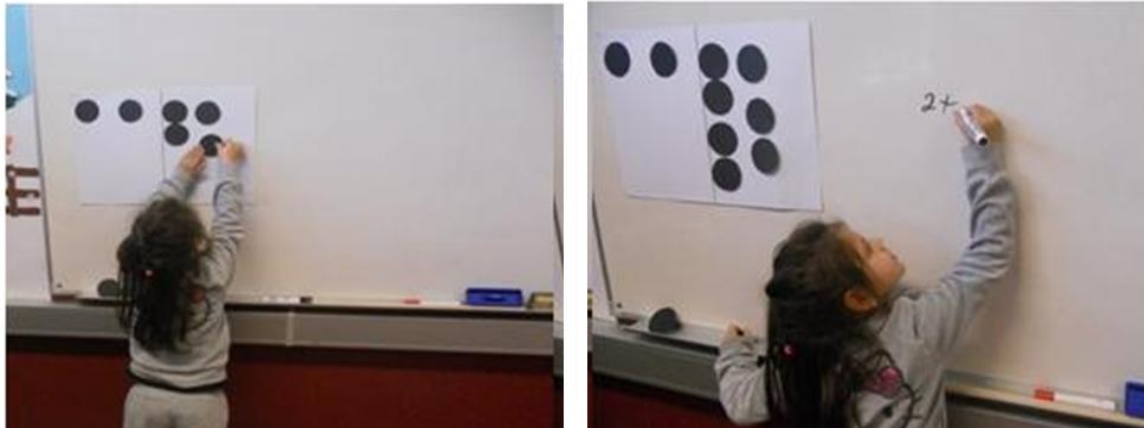
Relativamente à área da matemática, realizou-se uma atividade que teve como intuito a introdução do número 9. Assim, foram colocados no quadro 9 círculos. A professora começou por dizer às crianças que cada círculo representava uma unidade, afirmando estas de imediato que existiam então 9 unidades. De seguida, viraram-se os círculos estando estes numerados de 1 a 9. A partir dos círculos numerados a professora realizou, juntamente com as crianças, operações de adição de forma a que a soma fosse sempre 9. Foi solicitada, ainda, a uma das crianças para colocar por ordem crescente os círculos dispostos no quadro. Quando colocaram os círculos por ordem crescente, verificaram que estes representavam o corpo de uma lagarta (*vide* figs. 105 e 106).



Figuras 105 e 106. Introdução do número 9

Após treinarem a caligrafia do número nove, no quadro e no caderno diário, deu-se continuidade às operações de adição. Para tal, a professora dispôs no quadro um dominó

construído em cartolina. Esta colocou de um lado do dominó um certo número de círculos, as crianças tinham de completar o lado oposto para que a adição dos dois lados fosse sempre 9. Após as crianças efetuarem a representação no dominó passaram-na para linguagem matemática. Os restantes elementos do grupo faziam o respetivo registo no caderno diário. É de salientar que todas as crianças tiveram a oportunidade de efetuar operações de adição recorrendo à utilização do dominó (*vide* figs. 107 e 108).



Figuras 107 e 108. Realização de operações de adição utilizando um dominó

A maioria das crianças realizou a atividade com facilidade, sentindo-se motivadas na sua concretização. Em seguida, podemos evidenciar o raciocínio de uma criança realizando uma operação de adição, recorrendo à utilização do dominó:

No lado esquerdo do dominó estão dois círculos! Quantos devo colocar no lado direito para que a sua soma seja nove? (Professora)

Faltam sete, tenho que por sete círculos deste lado! Porque 2 mais 7 é igual a 9! (Adriana).

Na aprendizagem da matemática torna-se fulcral criar situações que promovam o desenvolvimento do cálculo mental nas crianças, para tal, o uso de estratégias diversificadas, será um fator essencial para que esta aprendizagem seja bem-sucedida. Concordamos, então, que “devem ser trabalhadas diferentes estratégias de cálculo baseadas na composição e decomposição de números, nas propriedades das operações e nas relações entre números e entre operações” (Ponte et al., 2007, p.14).

É de referir que a utilização desta estratégia auxiliou as crianças com mais dificuldade na realização das operações.

No final da representação das operações no quadro com o dominó, a professora entregou a cada criança um cartão que continha quatro dominós ilustrados e parcelas de adição (*vide* fig. 109).

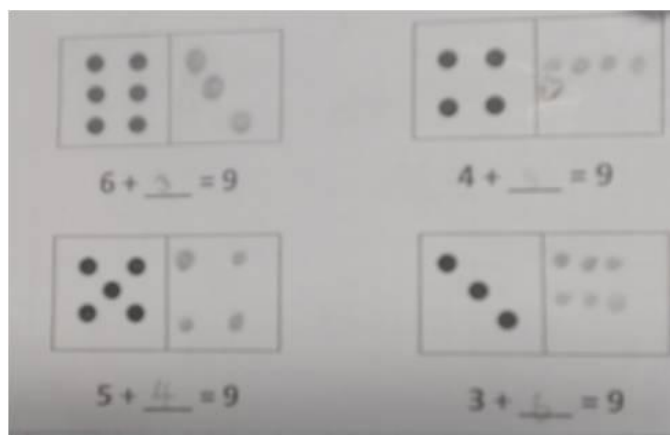


Figura 109. As crianças completaram nos dominós os círculos e as parcelas de adição

Dando continuidade foi realizada uma atividade, com intuito de abordar os dias da semana relativo ao tema “À descoberta de si mesmo” da área de estudo do meio. Para dar início à atividade a professora começou por relembrar a história anteriormente narrada, questionando as crianças:

A história da lagartinha comilona falava dos dias da semana. Quais foram os dias da semana que surgiram na história? (Professora);

Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira, sábado e domingo! (Fábio);

Muito bem! Então, quantos dias tem uma semana? (Professora);

Sete! (Luísa);

Exato! E qual é o primeiro dia da semana? (Professora);

É segunda-feira! (Matilde);

O primeiro dia da semana é o domingo e o último é o sábado! (Professora);

Então é domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado! (Joana);

Sim! O domingo é considerado o dia de descanso, a maior parte das pessoas não trabalha ao domingo. (Professora);

As pessoas descansam para depois trabalharem aos outros dias! (Adriana);

E o fim semana é ao sábado e ao domingo, nestes dias não temos escola! (Joana).

A realização de diálogos na abordagem da área de estudo do meio é fundamental, pois adquire-se conhecimento das conceções prévias de cada criança tendo possibilidade de reforçá-las, ou então se estas estiverem erradas substituí-las por conceitos corretos pois

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (ME, 2004, p.101).

Assim, torna-se essencial, no ensino do estudo do meio, a realização de atividades que estejam relacionadas com o quotidiano e com o meio envolvente das crianças, sendo

importante criar um ambiente educativo próximo da realidade de cada uma para abordar os diversos conteúdos desta área curricular.

Após o diálogo com as crianças a professora entregou-lhes uma folha com uma lagarta. Esta era formada por 7 círculos correspondendo, cada um, a um dia da semana.

A atividade consistiu na realização de um desenho, onde em cada círculo as crianças teriam de ilustrar o que a lagartinha foi fazendo ao longo da semana (*vide fig. 110*).

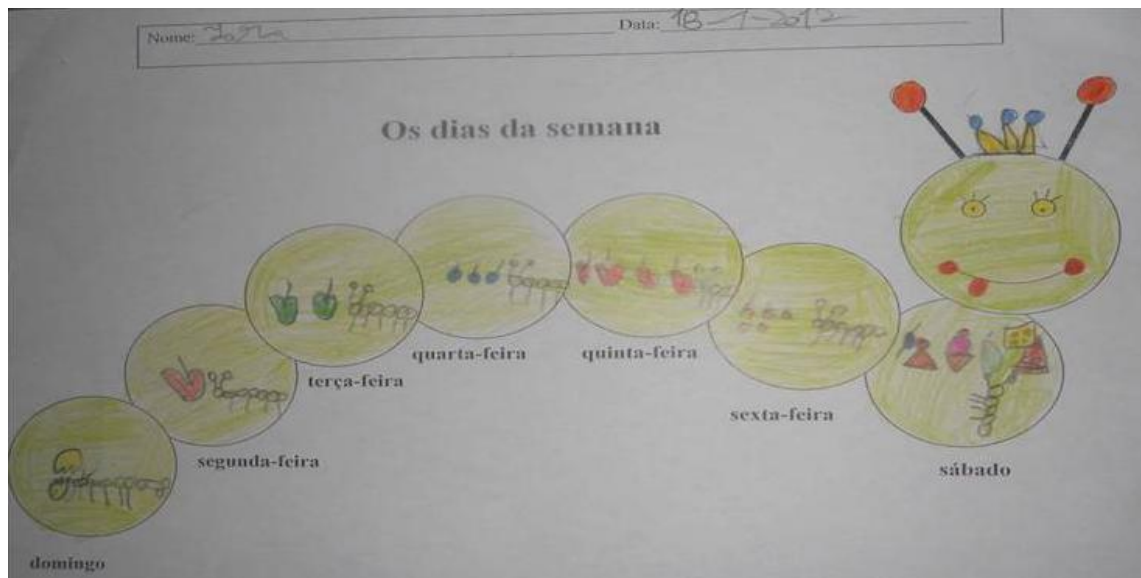


Figura 110. Os dias da semana

Como podemos observar pela figura 110 surgiram desenhos significativos onde as crianças lembraram as passagens da história anteriormente narrada, abordando também os dias da semana relativo à área de estudo do meio.

Em seguida, foi realizada uma atividade de expressão plástica que teve como intuito proporcionar ao grupo um contacto com uma técnica diferente de expressão, recorrendo à tinta da china. Para tal a professora distribuiu a cada criança um círculo de cartolina branco. As crianças coloriram o círculo com lápis de cera utilizando uma diversidade de cores. Estando os círculos devidamente pintados, foi-lhes aplicada tinta da china. As crianças mostraram-se admiradas quando viram que o seu círculo colorido ficou completamente negro. Seguidamente a professora distribuiu um palito de madeira por cada criança. Estas utilizando o palito tinham que raspar e fazer o respetivo registo gráfico da história. No decorrer da atividade as crianças mostraram-se envolvidas e recetivas a esta nova técnica de expressão, elaborando um desenho com os pormenores que para elas foram os mais significativos da história (*vide figs. 111 a 113*).



Figuras 111 a 113. Registo da história recorrendo à técnica da tinta da china

Desta forma podemos afirmar, que o desenho é uma das atividades fundamentais de expressão, para tal, “deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva” (ME, 2004, p.92). Neste sentido, Melo (2005), sustenta que

a educação artística baseia-se na experiência directa dos sentidos, legitimando-os como fonte de conhecimento. O seu objectivo é relacionar a pessoa e a experiência directamente, construindo conexões entre o verbal e o não verbal, entre o que é estritamente lógico e o emocional (p.99).

Através do desenho as crianças recorreram à sua imaginação e criatividade para representarem as passagens da história.

O resultado final foi muito satisfatório. Através dos círculos de cada criança foram construídas novas lagartas sendo estas expostas numa das paredes da sala, facto que se tornou fundamental para valorizar as produções de todas as crianças.

2.4.3. Aprender utilizando a imaginação e criatividade

Esta atividade teve início com a leitura da história “Quiquiriqui” de Marisa Núñez e Helga Bansch (2008). A sua escolha teve como objetivo a consolidação da consoante “Q” anteriormente aprendida pelas crianças, bem como proporcionar atividades que promovessem a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas disciplinares. Antes de dar início à leitura da história a professora explorou juntamente com as crianças os elementos paratextuais do livro:

Ao observarmos a capa do livro será que descobrimos do que fala a história?
(Professora);

Fala de um pintainho! (Adriana);

E tem aí um rabo! (Margarida);

De quem será esse rabo? (Professora);

De um cão ou um gato, não sei! (Margarida);

Qual é o título da história? (Professora);
Qui-qui-ri-qui! Quiquiriqui! Pode ser o nome do pintainho da capa! (Raquel);
Sim poderá ser! Para descobirmos vou ler a história! Este livro foi escrito pelas autoras Marisa Núñez e Helga Bansch! (Professora).

A história foi apresentada em suporte PowerPoint dando às crianças a oportunidade de observar todas as imagens, enquanto esta era narrada. Desta forma, concordamos com Fernandes (2007) que, ao sustentar-se em Champbell refere

durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidades de manutenção da tarefa (atenção e concentração) e interagirem com adultos e pares. A experiência linguística permite-lhes construir conhecimentos sobre o léxico, novas estruturas sintáticas a par de novos usos do discurso (p.26).

Assim, podemos afirmar que a leitura de histórias é um ótimo recurso, pois ajuda as crianças, a desenvolverem competências.

Enquanto a professora contava a história, as crianças mostravam-se deslumbradas e envolvidas com as suas passagens, observando atentamente as ilustrações. Quando estas foram surgindo, a professora propôs às crianças que fizessem predições sobre os episódios da história, mostrando-se estas participativas, interagindo com a professora. Como menciona Mata (2008) a leitura de histórias

pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está descrito nas páginas que a registam (p.80).

Concordando com a autora, a leitura de histórias oferece às crianças a oportunidade de utilizarem as suas palavras para partilharem com os outros as passagens da narrativa, tendo desta forma uma participação ativa, partindo da interpretação das imagens e das pistas linguísticas. Após a leitura da história desenvolveu-se um diálogo com as crianças, dando-lhes tempo para transmitirem as ideias tendo em conta o que entenderam e interpretaram da narrativa. Assim, concordamos que, através do diálogo, “a criança constrói o sentido, adquire e consolida vocabulário, desenvolve novas estruturas sintáticas e a capacidade de organizar a narrativa” (Fernandes, 2007, p.29). Apresentamos, de seguida, excertos do diálogo das crianças:

Alguém quer falar sobre a história? (Professora);
O pintainho Quiquiriqui pediu à mãe para lhe fazer um bolo! (Raquel);
Depois ele foi à lenha para o forno. O Quiquiriqui foi lá sozinho! (Luísa);

Quando o Quiquiriqui foi à lenha apareceu o gato e fez "Mirramiau! E ele ficou muito assustado! (Catarina);
Eu adivinhei que aquela cauda era de um gato! (Margarida);
O gato disse- lhe que tinha de dar metade do bolo senão comi-o todo! (Daniel)
E o Quiquiriqui foi para casa a chorar! (Luísa);
Mas a mãe disse que ia fazer um bolo enorme para ele e para o gato! (Joana);
O Quiquiriqui ajudou a mãe a fazer o bolo! (Fabiana);
Fizeram um bolo muito grande e depois o Quiquiriqui comeu-o todo! Fez Picotá-Picoti! (Catarina);
O gato pelado apareceu e ficou zangado queria comer o Quiquiriqui! (Raquel);
E o Quiquiriqui e a mãe esconderam-se dentro de um pote! (Joana);
O Quiquiriqui espirrou e o pote partiu todo! O gato ficou com medo e fugiu! (Fábio);
E depois o bolo ficou para a mãe e para o Quiquiriqui! (Adriana);
Ficaram muito felizes e o gato pelado não comeu nenhum bolo! Foi bem feito porque ele era mau! (Luísa).

Concordando com as autoras Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997)

no que respeita à oralidade, a escola deve confrontar os alunos com o valor de 'saber ouvir' e 'saber expressar-se' adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação. No primeiro caso, o grande objectivo é criar na criança a necessidade de prestar atenção ao que é dito, de seguir a mensagem do interlocutor, de identificar com clareza o essencial da mensagem e de determinar o acessório. No segundo, é ensiná-la a ser eficaz na comunicação oral – o mesmo é dizer, a expressar-se de forma clara, eficiente e criativa (p.35).

No decorrer do diálogo as crianças exprimiram-se de uma forma criativa sendo-lhes dada a oportunidade de saber ouvir e saber expressar-se perante o grupo. Estas interagiram entre si trocando as suas ideias e opiniões, respeitando os momentos de cada um. Após o diálogo realizou-se um jogo que consistiu em organizar a história através de cartazes, onde as crianças puseram em prática os conhecimentos que adquiriram sobre a narrativa apresentada, tendo como objetivo o desenvolvimento da sua atenção e imaginação. Para a realização da atividade, colocaram-se no chão da sala cartazes com todas as passagens da história. A professora começou por contar a história e à medida que esta era narrada, as crianças, duas a duas, dirigiam-se para os cartazes e pegavam na imagem que correspondia ao episódio que se estava a ler (*vide fig. 114*).



Figura 114. As crianças ordenam os cartazes com as passagens da história

Concordando com Sobrino (2000) “as ilustrações de um livro, [podem] ser uma outra maneira de o contar de modo diferente, e [podem] servir para fazer uma série de jogos que nos ajudem a avaliar se o conteúdo da história foi bem assimilado” (p.46). Através dos cartazes com as imagens da história, as crianças ao ouvirem a leitura da professora, conseguiram com facilidade ordenar todas as suas passagens, seguindo uma sequência lógica de acontecimentos, o que demonstrou a sua atenção no decorrer da atividade.

No final dispuseram os cartazes por ordem e, em grande grupo, contaram toda a história, revelando todos os seus pormenores (*vide* figs. 115 e 116).



Figuras 115 e 116. As crianças dispuseram-se à volta da sala com os cartazes contando toda a história

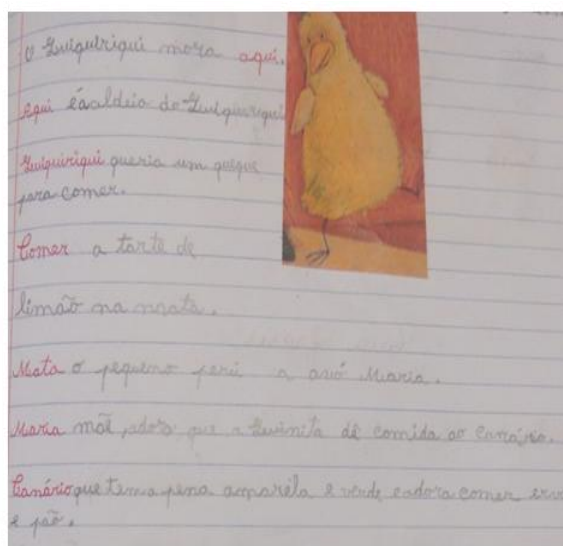
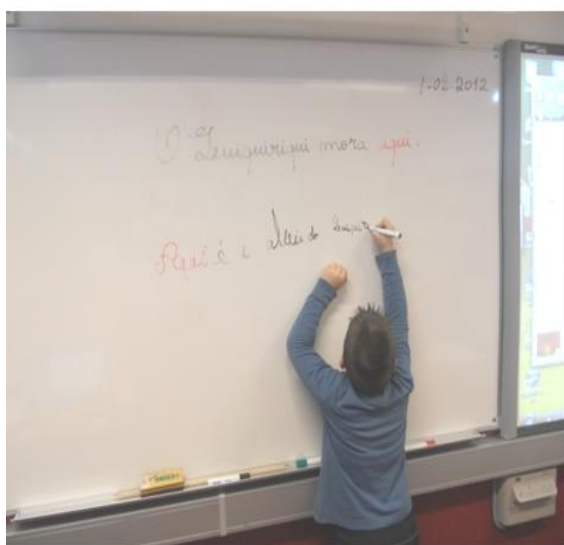
As crianças no decorrer da atividade mostraram-se envolvidas e empenhadas na ordenação da história recorrendo aos cartazes, indicando que o seu conteúdo foi assimilado pelos elementos do grupo.

Em seguida, realizou-se uma atividade de escrita criativa que se intitulava de “Palavra Puxa Palavra”. Com esta atividade pretendeu-se que as crianças se sentissem

motivadas, adquirindo o gosto pela escrita e pela leitura utilizando um método diferente e diversificado. Como refere Azevedo (2000) o ato de escrever é “uma técnica antes de ser uma arte, técnica que é preciso aprender, pois não é o tipo de conhecimento que se adquire, se guarda e a que se recorre sempre que necessário” (p.43). Desta forma tornou-se fundamental criar atividades de escrita que despertassem nas crianças a vontade de escrever, pois trata-se de um processo complexo que deve ser praticado com frequência principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Concordando com as palavras de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) “a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (p.29) e que motivem a criança para a realização da aprendizagem desse processo.

Para dar início à atividade de escrita a professora começou por colocar no quadro a frase “O Quiquiriqui mora aqui” salientando a cor vermelha a última palavra: “aqui”. Começou por explicar às crianças as regras do jogo de escrita. Estas tinham como objetivo construir uma frase partindo da última palavra da frase anterior. A atividade foi realizada em grande grupo permitindo assim a troca de ideias entre as crianças. Estas revelaram-se criativas inventando, fluentemente, frases bem elaboradas e seguindo as regras do jogo de escrita criativa proposto.

No decorrer da atividade, à medida que as frases iam surgindo, a professora solicitava uma das crianças para fazer o seu respetivo registo no quadro, os restantes elementos passavam-na para o caderno diário (*vide* figs. 117 e 118).



Figuras 117 e 118. Escrita criativa: “Palavra puxa Palavra”. Registo da atividade no quadro e no caderno

As crianças mostraram-se empenhadas em encontrarem uma diversidade de frases partindo de uma palavra, ajudando-se mutuamente, contribuindo sempre com as suas ideias. A professora incentivou as crianças no processo de escrita valorizando sempre as suas contribuições. Nas atividades de escrita criativa o mais importante é saber se o “jogo significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade” (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p.22). No decorrer da atividade, as crianças revelaram-se capazes e entusiasmadas, mostrando-se criativas na elaboração de frases estruturadas, levando-as deste modo a tomar consciência dos processos de escrita que facilitaram a aquisição de competências. Reforçamos esta ideia citando Barbeiro (2006): “o facto de o jogo se manifestar por meio do produto não significa que o processo não seja um elemento fundamental” (p.122). Foi, então, no decorrer de todo o processo que as crianças formaram as frases que correspondiam às propriedades exigidas. As atividades tiveram continuidade com a realização de um jogo de ordenação de palavras para formar frases, estando estas relacionadas com a história anteriormente trabalhada. A realização desta atividade teve como objetivo o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e da escrita. Para tal, foi distribuído um cartão com uma palavra a cada criança, estando as palavras que estas não sabiam escrever, nem ler, representadas por imagens. Para dar início à atividade, a professora solicitou a um grupo de crianças que colocassem as palavras e as imagens penduradas ao pescoço. Cada criança deu a conhecer aos elementos do grupo a sua palavra ou imagem. Depois de lidas as palavras e identificadas as imagens procedeu-se à realização da atividade. As crianças dispostas na frente da sala organizaram-se entre si, ordenando as palavras, para que a frase tivesse sentido. As que se encontravam sentadas auxiliavam os colegas na ordenação das palavras e construção da frase, tecendo comentários quando a ordem estava correta ou incorreta. Com este jogo as crianças mostraram-se solidárias, ajudando-se mutuamente, revelando entreajuda e um trabalho de equipa. Foi notória a capacidade do grupo para a realização desta atividade, conseguindo assim, ordenar as palavras e construir as frases. Como referem as autoras Duarte, Sim-Sim e Micaelo (2007)

o reconhecimento rápido e automático da palavra escrita é o nó fulcral da leitura. Esse reconhecimento é o resultado não só do conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização, i.e., a consciência fonológica e da sua relação com os grafemas que lhes correspondem, mas também da capacidade para identificar globalmente as palavras como unidades gráficas com significado (p.12).

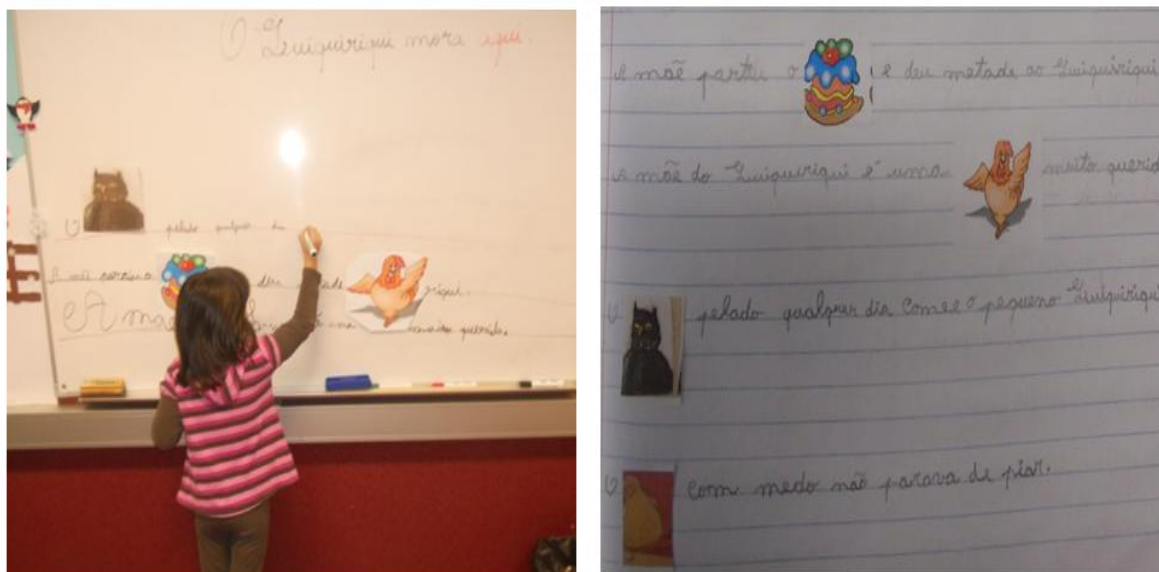
Concordando com as autoras o reconhecimento rápido das palavras foi eficaz para que as crianças lessem antes de construírem a frase. Pois, primeiramente, identificaram as palavras e só depois as ordenaram, formando as frases. Para a sua construção, as crianças, seguindo um critério, ao saberem que as frases se iniciavam com letra maiúscula e que terminavam com um ponto final, conseguiram ordenar o resto das palavras. Apesar das frases serem formadas por muitas palavras as crianças não demonstraram dificuldade na realização da atividade, revelando-se motivadas e participativas (*vide* fig. 119).



Figura 119. Jogo de ordenação de palavras para formar frases

Devido à participação ativa das crianças no decorrer desta atividade, podemos afirmar que se torna essencial o desenvolvimento de atividades que as estimulem para o treino consecutivo da leitura e da escrita.

Após a construção da frase, um dos elementos de cada grupo fazia o registro no quadro e as restantes crianças passavam-na para os respectivos cadernos diários. Como havia palavras que ainda não sabiam ler nem escrever, devido a conterem grafemas, dígrafos, ou grupos consonânticos que ainda não tinham sido trabalhados, foram substituídas por imagens. A professora distribuiu-as dentro de um envelope para que as crianças, ao registarem a frase no caderno, substituíssem essas palavras desconhecidas pelas imagens, acontecendo o mesmo com o registro no quadro (*vide* figs. 120 e 121).



Figuras 120 e 121. Registo das frases no quadro e no caderno

Em seguida, realizou-se uma atividade tendo esta como objetivo a introdução das situações problemáticas e a consolidação da dúzia. Para auxiliar as crianças a professora dispôs imagens de ovos e bolos, sendo estes retratados na história do “Quiquiriqui”. A atividade teve início com a introdução de uma situação problemática feita pela professora: “A mãe do Quiquiriqui tinha meia dúzia de ovos para fazer um bolo. Mas como estes ovos não chegavam disse ao Quiquiriqui para comprar mais meia dezena de ovos. De quantos ovos precisou a mãe do Quiquiriqui para fazer o bolo?” Após a introdução da situação problemática uma das crianças dirigiu-se ao quadro para efetuar a resolução do problema. Neste processo surgiram diálogos, entre os quais anotamos o seguinte:

Inicialmente, quantos ovos tinha a mãe do Quiquiriqui para fazer o bolo?
(Professora);

Tinha meia dúzia! (Joana);

E quanto é que é meia dúzia? (Professora);

São seis! (Joana);

Quantos ovos lhe faltavam para fazer o bolo? (Professora);

Meia dezena de ovos, que são cinco. O Quiquiriqui foi comprar mais 5 ovos! (Joana)

Então, no total, de quantos ovos precisou a mãe do Quiquiriqui para fazer o bolo?
(Professora);

Ela tinha seis e o Quiquiriqui foi comprar mais cinco ovos! Por isso precisou de seis mais cinco que é igual a onze. Precisou de onze ovos para fazer o bolo! (Joana).

A criança resolveu a situação problemática com facilidade, representando-a no quadro com as imagens, passando depois essa representação para linguagem matemática. Em seguida a professora introduziu outras situações problemáticas e as crianças fizeram as suas representações recorrendo às imagens disponíveis (*vide* figs. 122 e 123).



Figura 122 e 123. Representação de situações problemáticas utilizando imagens

Como as crianças se encontravam entusiasmadas e empenhadas com a resolução de problemas, dispôs-se em cima de uma mesa material didático (ursos e colares de contas). A professora solicitou a participação das crianças para produzirem situações problemáticas. Estas inventaram uma diversidade de situações, recorrendo à utilização do material didático. Em seguida será descrita uma situação problemática introduzida por uma criança:

*Eu tinha uma dúzia de ursos! Como sou muito amigo do José dei-lhe meia dúzia.
Com quantos ursos eu fiquei? (Jorge);
E agora como resolves a situação? (Professora);
Eu tinha uma dúzia de ursos que são doze (explica enquanto colocava o número de ursos em cima da mesa, efetuando a sua contagem)! (Jorge);
Depois como dei meia dúzia ao José (explica enquanto retirava os ursos) fiquei com menos seis ursos! (Jorge);
E fiquei com seis ursos também! (Jorge).*

Após a criança ter colocado a questão fez a representação da situação problemática utilizando os ursos (*vide fig. 124*).



Figura 124. Representação de uma situação problemática utilizando material didático

Depois de efetuar a sua representação utilizando o material didático, transferiu-a para linguagem matemática, associando desta forma conceitos matemáticos. Segundo Nunes e Bryant

deve envolver-se as crianças numa variedade de situações nas quais a contagem seja uma boa estratégia para resolver problemas e nas quais se possam fazer inferências tendo por base a contagem. Isto é, a contagem deve ser uma actividade significativa para as crianças e não apenas uma atividade rotineira com pouco sentido (citados por Ponte & Serrazina, 2000, p.139).

As crianças revelaram-se criativas e interessadas sendo capazes de interpretar, resolver e inventar situações problemáticas, chegando facilmente ao resultado pretendido. Percebemos que

a resolução de problemas não só constitui um objectivo da aprendizagem matemática, como é também um importante meio pelo qual os alunos aprendem matemática. Os alunos deverão ter muitas oportunidades para formular, discutir e resolver problemas complexos que requeiram um esforço significativo e, em seguida, deverão ser encorajados a refletir sobre os seus raciocínios (APM¹⁰, 2008, p. 57).

A professora auxiliou as crianças durante a atividade, valorizando as suas ideias, apoiando-as na resolução de problemas. No ensino da matemática, para a resolução de problemas, torna-se fundamental fornecer às crianças o material adequado para que estas desenvolvam aprendizagens significativas. Torna-se, também, fundamental dar-lhes espaço para confrontarem as suas ideias com os restantes elementos do grupo, oferecendo-lhes, assim, um papel ativo na sala de aula. Concordando com Fernandes (1994)

a educação matemática centraliza-se no aluno, através do seu papel ativo no espaço-aula, envolvendo-se em descobertas individuais, de grupo e coletivas, sendo remetido para o professor o papel de facilitador de processos e de sistematizador das aprendizagens. Este terá a tarefa de organizar os meios e de criar ambientes propícios de forma que seja possível a concretização de práticas matemáticas, residindo o germen da sua atitude na mudança e na constante renovação pedagógica e científica (p.35).

Os materiais didáticos ajudaram as crianças na criação das situações problemáticas, auxiliando-as também na sua representação. Assim, devem-se proporcionar às crianças atividades lúdicas que envolvam a manipulação de diferentes materiais, para as auxiliar na resolução de problemas matemáticos, permitindo-lhes, assim, um aumento da satisfação na concretização das tarefas. Como referem Ponte e Serrazina (2000)

¹⁰ Associação de Professores de Matemática

os professores têm de criar um ambiente que encoraje as crianças a explorar, desenvolver, testar, discutir e aplicar ideias. Têm de ouvir as crianças atentamente e guiar o desenvolvimento das suas ideias. Têm de usar, frequentemente, materiais manipuláveis em actividades que impliquem o raciocínio de forma a fomentar a aprendizagem de ideias matemáticas (p.101).

Concordando com os autores, o professor deve criar um ambiente propício dando à criança a capacidade de recorrer às suas capacidades básicas, tendo estas a oportunidade de as adquirir e desenvolver na resolução de problemas.

De seguida, para abordar a área de expressão plástica, foi distribuída a cada criança uma peça de um puzzle, estando esta devidamente numerada. Em cima das mesas das crianças foram colocados materiais para que decorassem a peça, utilizando a sua criatividade e imaginação, deixando transparecer, desta forma, as suas ideias e gostos. Pois concordamos com Gloton e Clero (1976) quando referem que

a criança é criadora e gosta de inventar, se tudo deve ser posto em ação para favorecer as suas possibilidades de criação, é simplesmente porque a atividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento óptimo do ser humano em crescimento (p.42).

A expressão plástica é uma área de extrema importância para a criança pois, para além de promover o desenvolvimento da sua motricidade fina, permite-lhe expressar-se, desenvolvendo o seu pensamento visual, crítico e estético.

Dando continuidade à atividade a professora começou por explicar às crianças que a peça do puzzle estava numerada de um lado. Por tal, tinham de a decorar do lado oposto, utilizando os materiais que estavam dispostos em cima da mesa. Enquanto decoravam a peça, estas demonstraram-se participativas e criativas, utilizando uma diversidade de cores e formas (*vide* figs. 125 a 127).



Figuras 125 a 127. Decoração da peça do puzzle utilizando uma diversidade de materiais

Estando a peça devidamente decorada, a professora solicitou as crianças individualmente para a colocarem no puzzle. Para tal, ela referia o número da peça e as crianças identificando-o, dirigiam-se para a frente da sala dispondo a sua peça no puzzle (*vide* figs. 128 e 129).



Figuras 128 e 129. Construção do puzzle

À medida que o puzzle era preenchido, as crianças identificaram que a imagem correspondia à personagem principal da história anteriormente narrada, o Quiquiriqui. No final, as crianças ficaram orgulhosas do seu trabalho, reconhecendo as suas peças no puzzle, sendo este exposto numa das paredes da sala, valorizando desta forma as suas produções.

Desencadeou-se uma atividade de estudo do meio referente ao tema “à descoberta de si mesmo”, tendo como intuito abordar as etapas que decorrem ao longo do dia. Para tal, a professora recorreu à história anteriormente narrada e começou por dizer às crianças que o Quiquiriqui era um pintainho que gostava muito de ir à escola e aprender coisas novas. Segundo Roldão (2004), uma exploração integrada de episódios referentes a uma narrativa constitui uma forma muito sugestiva de levar o aluno a uma aprendizagem significativa, integrando estes os diversos conteúdos.

Em seguida a professora abordou as crianças:

Para ir à escola o Quiquiriqui levantava-se todos os dias de manhã! Depois de se levantar o que deveria fazer o Quiquiriqui? (Professora);

Eu tomo banho por isso ele também devia fazer isso! (Fábio);

Depois tomava o pequeno-almoço! (Jorge);

E ia para a escola, já tinha comido! (Daniel);

Depois de comermos não temos de fazer nada? (Professora);

Sim, lavar os dentes! (Margarida).

Após o diálogo foi realizada uma atividade que envolveu a exploração de sombras, tendo como intuito dar continuidade ao tema de estudo do meio referente às etapas do dia. Para a realização da atividade, as crianças dirigiram-se para uma sala diferente estando esta devidamente equipada com um lençol branco e um retroprojetor. A professora sugeriu às crianças que realizassem um jogo de imitação. Para tal, as crianças, individualmente tinham de imitar, através das sombras, uma etapa do dia que a professora lhes disse em segredo. As restantes crianças que se encontravam sentadas tinham de adivinhar qual a etapa do dia que estava a ser representada. É de salientar que, para auxiliar as crianças nas suas imitações, a professora disponibilizou alguns materiais, como livros, escovas de dentes, entre outros. As crianças, no decorrer da atividade mostraram-se motivadas, imitando a etapas do dia, recorrendo a movimentos diversificados, dando-lhes a oportunidade de transmitirem os conhecimentos prévios que foram adquirindo da sua experiência anterior (*vide* figs. 130 a 132).



Figuras 130 a 132. Através das sombras as crianças representam as etapas do dia

Concordando com Roldão (2004) “a aprendizagem torna-se *significativa* quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afectivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior” (p.53).

Desta forma, podemos afirmar que “a educação artística proporciona espaços e tempos onde se constroem vários tipos de literacia, em paralelo ao desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e destrezas em formas únicas de expressão e comunicação” (Melo, 2005, pp.98-99). A expressão dramática dá à criança a oportunidade de se expressar livremente perante os restantes elementos do grupo, partilhando as suas ideias e vivências (ME, 2004). Esta atividade permitiu às crianças representarem a realidade do seu quotidiano e desta forma, representar as sucessões de acontecimentos que ocorrem ao longo do dia.

Reflexão Crítica Final

A realização dos estágios foi relevante para a nossa formação, tanto a nível profissional, como pessoal. Ao desenvolvermos a nossa ação educativa em dois contextos, distintos, mas sequenciais, constatamos que deverá existir, de facto, uma continuidade educativa entre o pré-escolar e o 1.º CEB. Torna-se essencial que todas as crianças frequentem a educação pré-escolar, para que, ao iniciarem o 1.º CEB, demonstrem mais desenvolvimento a nível cognitivo, motor e comportamental, uma vez que já construíram significados sobre o mundo, as relações com os outros, e seus contextos de vida.

Com este percurso constatamos que ser educadora e professora são duas realidades diferentes, mas com a mesma finalidade que é ajudar as crianças a concretizar, com êxito, as suas aprendizagens ao longo da vida. Tornou-se, assim, essencial que encarássemos a aprendizagem como um processo global e contínuo para que ajudássemos as crianças a aprender de uma forma holística.

Como professoras/educadoras em formação inicial, portanto, com pouca experiência temos plena consciência que devemos melhorar determinados aspetos. Aspetos esses que na nossa opinião serão corrigidos ao longo do tempo, através da formação contínua, da experiência profissional e no contacto com diferentes contextos profissionais. Uma das dificuldades com que nos deparamos, logo no início do estágio, tanto ao nível da educação pré-escolar como do 1.º CEB foi o controlo do tempo. No entanto, com o apoio da educadora e professora cooperantes essa dificuldade foi sendo ultrapassada. Assim, no decorrer da prática pretendemos encontrar tempos estruturados e flexíveis para que se adequassem às características do grupo e necessidades de cada criança.

Relativamente ao estágio da educação pré-escolar, o grupo de crianças, com o qual se desenvolveu a prática pedagógica, era recetivo às atividades que lhes despertassem novidade, ficando entusiasmados com a sua concretização. O que se desejou foi criar um clima harmonioso e afetivo para que as crianças transmitissem as suas ideias e opiniões, sendo-lhes dada voz nas mais diversas situações. Assim, o que pretendemos foi desenvolver atividades integradoras e diversificadas, que motivassem as crianças para a sua participação, sendo estas coconstrutoras do seu próprio conhecimento. Esta integração permitiu que as diversas componentes se relacionassem entre si e que ampliassem desta forma, os conhecimentos das crianças, proporcionando-lhes diversas oportunidades de aprendizagem, dando-lhes um papel ativo ao longo de todo o processo. Partimos, então, das OCEPE (Silva et al., 1997) para definirmos as nossas intencionalidades educativas.

Com a concretização das atividades pretendeu-se que envolvessem todas as áreas de conteúdo descritas nas OCEPE.

A organização do espaço é um fator essencial no processo de aprendizagem, para tal tornou-se necessário que este despertasse a atenção das crianças e a vontade de aprender. Assim, foi fundamental ao longo de todo este processo, fornecer materiais diversificados que incentivassem as crianças a explorar, utilizando a sua imaginação e criatividade, fazendo estas as suas descobertas. No decorrer da prática sentimos a necessidade de alterar o espaço, fornecendo novos materiais, e criar uma nova área para que as crianças se interessassem por todas e as ocupassem de igual forma, estabelecendo-se, assim, diferentes aprendizagens e interações. Com a alteração do espaço constatamos que as crianças já não se interessavam sempre pelas mesmas áreas de interesse, revelando vontade na ocupação de todas elas. Segundo Oliveira-Formosinho (2007a) é através das áreas de interesse que os papéis sociais, as relações interpessoais e estilos de interação “são vividos e experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo” (p. 67).

Ao longo da prática procuramos também criar momentos de diálogo, valorizando as conversas das crianças, ampliando, desta forma, o seu vocabulário. Através destes diálogos fomos, ao longo da prática, percebendo a forma como as crianças construíam o seu próprio conhecimento e quais as conceções que tinham sobre o mundo. Os momentos de acolhimento foram fundamentais para conhecer as crianças, uma vez que era um tempo privilegiado para elas transmitirem as novidades do dia anterior, os seus interesses e ideias. As crianças comunicavam as suas ideias e expressavam as suas vivências com à vontade, pois sabiam que estavam a ser valorizados por alguém que as ouvia e lhes dava respostas. Concordamos com Oliveira-Formosinho (2007c) quando afirma que a escuta deve

ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (...) seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizando no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade (p.28).

No que concerne ao grupo de crianças do 1.º CEB, estas revelaram-se sempre muito unidas, carinhosas, afetuosas e companheiras, existindo sempre entre elas uma entreaajuda. Esta turma de primeiro ano de escolaridade valorizava as atividades diversificadas porque lhes despertavam a curiosidade e a vontade de participar, uma vez que se tratava de um grupo curioso e, por tal, recetivo à descoberta. Para planificar as atividades educativas, o

que pretendemos foi proporcionar às crianças atividades integradoras que envolvessem todas as áreas disciplinares, estabelecendo-se assim, entre elas, um fio condutor. Sendo esta turma muito trabalhadora e empenhada, em todas as áreas curriculares, era na língua portuguesa que revelavam um pouco mais de dificuldades, pois tinham medo de errar, tanto ao nível da leitura como da escrita. Para combater esta dificuldade, desenvolveram-se atividades diversificadas utilizando novas estratégias, com intuito de despertar nas crianças o gosto pela leitura e pela escrita, com a intencionalidade de correspondermos sempre às suas necessidades individuais. Com o tempo pudemos verificar que as crianças foram ultrapassando as suas dificuldades, pois participavam nas atividades de forma voluntária, demonstrando que as estratégias utilizadas permitiram obter um resultado satisfatório, na aprendizagem. Nas atividades que possibilitavam a participação, as crianças manifestaram maior envolvimento, facilitando, desta forma, a sua progressão no ato de ler e de escrever.

No que respeita à organização da sala, esta foi várias vezes alterada quando se realizavam atividades de ateliê, em grupo e em grande grupo e, por tal, tivemos em conta que “a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 19).

No decorrer do estágio, tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB, verificou-se que as crianças eram ativas e, portanto, desempenhavam um papel fundamental na construção do seu conhecimento. Consideramos, por tal, que a criança ativa “é percebida como competente e como sujeito de direitos, [pois] parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica [e] promove-se a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação” (Oliveira-Formosinho, 2007c, p.21). Por isso, ao longo deste percurso, tornou-se relevante, na concretização das atividades, ter em conta as conceções prévias de cada criança, o seu quotidiano e a suas vivências. Isto porque quando as crianças ingressam na escola/jardim de infância já trazem conhecimentos adquiridos através das suas vivências, cabendo à escola o papel de valorizar essa informação nas mais diversas situações, para que, desta forma, exista uma continuidade no processo de aquisição de conhecimentos. Segundo Dewey citado por Pinazza (2007) os professores devem “reconhecer nas crianças os interesses e as experiências pessoais e considerá-los como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos” (p.75). Para tal, o que se revelou de extrema importância foi escutar o que cada criança tinha para dizer, permitindo ir ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades.

Pensamos poder salientar que a formação cívica esteve presente ao longo de todo este processo, pois a forma de estar em sociedade, em convivência com os outros, as atitudes e os valores são também resultado de uma boa educação que se processa na escola, para que as crianças consigam viver em harmonia, aceitando as diferenças.

Para planificar as atividades, tanto do pré-escolar como do 1.º CEB partiu-se maioritariamente da leitura de histórias, sendo este um ótimo recurso para abordar as diferentes áreas de conteúdo e disciplinares. A leitura de histórias funcionou para as crianças como uma motivação, pois despertava-lhes o interesse para a concretização das aprendizagens significativas.

No decorrer de toda a prática pedagógica, o que se desejou foi organizar todo um processo educativo que valorizasse as contribuições das crianças, isto é, a sua participação, respeitando sempre a individualidade de cada uma, adquirindo o educador/professor o papel mediador das suas aprendizagens. Assim, concordamos com Sanches (2012) quando refere que o educador/professor deve ser capaz de

actuar em contextos socioculturais e institucionais plurais instáveis e complexos e de assumir neles um posicionamento crítico e inovador, no sentido de criar condições que facilitem a progressão e aprendizagem de todos, crianças e adultos, a melhoria da qualidade de vida das instituições e comunidades em que desenvolve a actividade profissional (p.114).

Ao longo de todo o percurso acompanhamos cada criança, valorizando os seus ritmos de aprendizagem, pois tivemos sempre presente a noção de que todas as crianças são distintas uma das outras e, por isso, a forma de lidar com cada situação difere de criança para criança. No entanto, entendemos a diversidade como um aspeto fundamental no desenvolvimento da ação educativa que quisemos que fosse ao encontro dos princípios democráticos.

Este percurso foi uma “luta constante”, mas que nos permitiu testar as nossas capacidades. O apoio das crianças foi também fundamental, sendo que a sua alegria, o carinho e os seus sorrisos tornaram todo este processo significativo e gratificante.

Por fim, consideramos indubitável a importância do estágio nos dois contextos. Uma vez que pudemos constatar que estar em contacto com diferentes crianças e em contextos também distintos, tornou-nos mais conscientes no que respeita a todo o processo educativo.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica*. Porto Alegre: Artmed.
- APM. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: National Council of teachers of Mathematics.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo, *Formar leitores: Das teorias às Práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. (2006). *Jogos de Escrita: na actividade e no produto, as regras e o acaso*. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 109-128). Lisboa: Lidel.
- Carle, E. (2010). *A Lagartinha muito comilona*. Matosinhos: Kalandraka.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade - A Escola e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Dolandson, J., & Scheffler, A. (2010). *O Grufalão*. Lisboa: π .
- Duarte, C., Sim-Sim, I. & Micaelo, M. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico- Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 19-33). Lisboa: Lidel.

- Fragateiro, C. (1983). *Teatro para Crianças (ou, um projecto Global)*. Coimbra: Centelha.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gloton, R., & Clero, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. Casterman: Editorial Estampa.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim- de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. L. (2011). *O Papel das Práticas Dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e Profissional: Um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores em ensino básico da ESE do Instituto Politécnico de Bragança*. Tese de Doutortamento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1992). *Os mais belos contos de Grimm*. Porto: Editora Civilização.
- Grinberg, D. (2011a). *Pequenos Cientistas: Experiências com a água*. Gaia: Editora Educação Nacional.
- Grinberg, D. (2011b). *Pequenos Cientistas: Experiências com o ar*. Gaia: Editora Educação Nacional.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança - 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de emprego e Formação Profissional (s/d). Classificação Nacional de Profissões – CNP. Acedido em Abril de 2011 de <http://www.iefp.pt/formação/CNP/Paginas/CNP.aspx>.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lequeux, P. (1997). *A Criança Criadora de Espectáculos*. Porto: By Librairie Colin.
- Lionni, L. (2010). *Frederico*. Matosinhos: Kalandraka.
- Marques, R. (1999). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um guia para pais e Educadores*. Porto: Texto Editora.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6 anos*. 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.
- Melo, M. C. (2005). O pensar e o fazer artísticos na formação de professores. *Currículo Sem Fronteiras*, v.5, n.1, 96-116.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E. (2011a). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2011b). *Formação de Professores e Docência Integrada: um Estudo de Caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Núñez, M., & Bansch, H. (2008). *Quiquiriqui*. Lisboa: OQO.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- 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: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007c). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). São Paulo: artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Prespetiva Pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. C. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Arial Editores.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 65-94). São Paulo: artmed.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., et al. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-esclar- Contributos de um programa de formação*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Univiersidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Silva, et al., (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a Aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Williams, R., Rockwell, R., & Sherwood, E. (2003). *Ciência para Crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Veiga, et al., (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Legislação Referenciada

Despacho n.º 19 575/2006, de 31 de Agosto, *Diário da República, II Série – N.º 185 – 25 de Setembro* — Gestão curricular - 1º Ciclo. São definidas as condições para que as vinte e cinco horas letivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço de saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

ANEXOS

Anexo I: Protocolo da atividade prática “mistura-se ou não se mistura”

PROTOCOLO DA ATIVIDADE PRÁTICA

Como se comportam os materiais na água?

Mistura-se ou não se mistura?

Recursos:

- Azeite;
- Areia;
- Água;
- Sal;
- 4 Copos de plástico;
- 4 Colheres;
- Recipiente com água.

Procedimento:




1-Pega no copo de plástico e coloca água até meio;

2-Prevê o que acontecerá se colocares uma colher de cada uma das substâncias nos respetivos copos e mexeres (registra a tua previsão na Tabela);

3-Coloca uma colher de cada uma das substâncias no respetivo copo e mexe;

4-Regista na Tabela com um **X** o que observas.

Anexo II: Tabela de registos da atividade prática “mistura-se ou não se mistura”**Tabela de Registos**

	PREVISÕES		OBSERVAÇÕES	
	MISTURA-SE	NÃO SE MISTURA	MISTURA-SE	NÃO SE MISTURA
SAL 				
AREIA 				
AZEITE 				

Anexo III: Protocolo da atividade prática “flutua ou não flutua”

PROTOCOLO EXPERIMENTAL

Como se comportam os materiais na água?

Flutua ou não Flutua?

Recursos:

- 1 bacia cheia de água;
- 1 rolha de cortiça;
- Folha de alumínio;
- Plasticina;
- Pregos;
- Parafusos;
- Escova dos dentes;
- Tampa de garrafa de plástico;
- Berlindes.

Procedimento:

- 1- Pega no recipiente e coloca água até meio;
- 2- Prevê o que aconteceria aos materiais se os colocasses na água. Regista na tabela a tua previsão;
- 3- Coloca os materiais na água e regista os resultados na tabela.

Anexo IV: Tabela de registos da atividade prática “flutua ou não flutua”

TABELA DE REGISTOS (*flutua ou não flutua?*)

RECURSOS	FLUTUA	NÃO FLUTUA
Rolha de cortiça 		
Folha de alumínio 		
Plasticina 		
Pregos 		
Parafuso 		
Escova de dentes 		
Tampa de garrafa de plástico 		
Berlindes 		

Anexo V: Protocolo da atividade prática: “põe a Batata a flutuar”

PROTOCOLO DA ATIVIDADE PRÁTICA

Como se comportam os materiais na água?

“Põe a Batata a flutuar”

Recursos:

- 1 batata;
- 6 rolhas de cortiça;
- 6 palitos;
- 1 bacia com água.

Procedimento:

- 1- Coloca a tua batata na água para teres a certeza que vai ao fundo;
- 2- (Transforma-a na batata flutuante!) Espeta os palitos na extremidade das rolhas. Em seguida, enfia-os na batata para fazer de patas, de olhos e cauda;
- 3- Coloca a batata na água: Flutua? Repara no que acontece se mudares as rolhas de sítio.

Anexo VI: Protocolo da atividade prática “berlindes a flutuar”

PROTOCOLO DA ATIVIDADE PRÁTICA

Como se comportam os materiais na água?

“Berlindes a flutuar”

Recursos:

- 1 bacia com água;
- 2 copos;
- Berlindes.

Procedimento:

- 1 – Coloca os copos em cima de água: são os barcos;
- 2 – Cada um deve pousar os berlindes, um por um, dentro do seu copo: são os passageiros;
- 3 – Procura descobrir como colocar o máximo possível de passageiros dentro do teu barco sem o deixar afundar.

Anexo VII: Protocolo da atividade prática “impede a garrafa furada de verter”

PROTOCOLO DA ATIVIDADE PRÁTICA

Como se comportam os materiais com o ar?

Impede a garrafa furada de verter

Achas que é possível impedir uma garrafa furada de verter?

Quem sabe se o ar não te pode ajudar...

Recursos:

- Uma garrafa de água vazia com a respetiva tampa;
- Uma bacia de plástico;
- Água;
- Uma tesoura.

Procedimento:

- Com a ajuda de um adulto, faz um furo na parte de baixo da garrafa. Coloca-a dentro da bacia. Desenrosca a tampa.
- Enche a garrafa de água. Fica a verter?
- Coloca a tampa. Conseguiu impedir-la de verter?

Anexo VIII: Protocolo da atividade prática “constrói uma campânula de ar”

PROTOCOLO DA ATIVIDADE PRÁTICA

Como se comportam os materiais com o ar?

Constrói uma campânula de ar

Recursos:

- Um copo de plástico transparente;
- Um elástico grosso;
- Uma batata grande;
- Uma palha com cotovelo;
- Uma bacia de plástico com água.

Procedimento:

- Mergulha a batata na água e verifica se vai mesmo ao fundo;
- Instala a campânula de ar em cima da batata: prende o copo com o elástico. Este terá de ficar bem esticado para que o copo segure devidamente;
- Dobra a palha, coloca a ponta no copo e sopra devagarinho. A batata vem à tona.

Anexo IX: Protocolo da atividade “mergulhar um lenço na água sem o molhar”

PROTOCOLO DA ATIVIDADE PRÁTICA

Como se comportam os materiais com o ar?

Será possível mergulhar um lenço na água sem o molhar?

Recursos:

- Copo;
- Lenço;
- Água
- Bacia

Procedimento:

- Prende o lenço no fundo do copo e amassa-o bem;
- Vira o copo ao contrário, mas sem medo, até ao fundo da bacia;
- Conta até 10, o copo terá de ficar direitinho;
- Tira o copo da água e vê se o lenço se encontra seco.