

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Tânia da Glória de Freitas Monteiro

*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.ºCiclo
do Ensino Básico*

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Maria Angelina Sanches

**Bragança
2014**

Dedicatória

*Aos meus pais
Sem eles o meu sonho não seria possível.*

Agradecimentos

Este foi um percurso de muitas alegrias e de alguns desânimos, mas ao longo dele apareceram e permaneceram pessoas que ajudaram a tornar um sonho em realidade. Neste momento queremos, por isso manifestar-lhes o nosso agradecimento.

À professora e orientadora Maria Angelina Sanches, pelo saber científico transmitido, pela disponibilidade e sinceridade nas escolhas estabelecidas ao longo da prática educativa.

À professora e orientadora Elza Mesquita, pela disponibilidade, pela partilha de conhecimentos, pela amizade, pelo incentivo e pela convivência agradável estabelecida ao longo do percurso.

À educadora Lúcia Augusto e à professora Isabel Martins, por todo o apoio, o conforto, sugestões, e por todos os saberes partilhados.

Às crianças que contribuíram para a nossa formação, tanto profissional como pessoalmente, pelas vivências e pelo grande carinho manifestado.

Aos meus pais que sempre acreditaram neste sonho, pelo esforço, pela força e pelas palavras de conforto. Pelo amor que sempre demonstraram, devo-lhes tudo.

Aos meus irmãos, Vera e José Carlos que idealizaram em mim a realização de um sonho, um orgulho, por todas as alegrias, as ajudas e por todo o amor.

Aos meus sobrinhos, Ricardo e Rodrigo pelas brincadeiras, alegrias, amor e porque lhes devo um maior acompanhamento a partir de agora.

Ao meu cunhado, Ricardo, e à minha cunhada, Patrícia, pelas palavras, pelos elogios, pela grande amizade.

Às minhas grandes amigas, Liliana e Zelinda, as madeirenses que, nesta fase, entraram na minha vida, por todas as brincadeiras, pelas palavras amigas, pelos choros e alegrias que vivemos juntas, pelo aconchego e amizade.

À Vera Pereira, à Nadine Fernandes e à Ana Santos pelo companheirismo na prática, pela amizade, pelas gargalhadas e brincadeiras.

O meu muito obrigada por contribuírem para a realização do meu sonho...

Resumo

O presente relatório retrata as práticas vivenciadas por nós, enquanto alunas da formação inicial de professores, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de crianças de quatro anos de idade, no que se refere à educação Pré-escolar e com um grupo de crianças de nove e dez anos no que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Integra a contextualização das instituições e dos grupos de crianças, a descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem que consideramos poderem ilustrar o processo educativo desenvolvido em cada um dos contextos, tendo como suporte uma abordagem integrada e integradora das diferentes áreas de conteúdo, no caso da Educação Pré-escolar, e das componentes do currículo, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Valorizamos neste processo os contributos dos diferentes intervenientes, em particular o das crianças. Os dados apresentados ao longo do trabalho, revelam a preocupação em lhes atribuir e reconhecer um papel ativo na sua aprendizagem, e de criar oportunidades para expressar e encontrar respostas para os seus interesses e curiosidades. Os registos realizados, como as notas de campo e as fotografias valorizaram as contribuições das crianças, uma vez que representam as suas ideias e os seus interesses.

Abstract

This report depicts the practices experienced by us, while students of the initial training of teachers in the context of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, the Masters course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with a group of children from four years of age in respect of the 1st Cycle of Basic Education. Integrates the context of institutions and groups of children, the description and analysis of the experiences of teaching and learning that we consider may illustrate the educational process in each of the contexts, supported by an integrated approach and integrating the different content areas, in the case of Preschool Education, and components of the curriculum, in the case of 1st Cycle of Basic Education. The following data presented by our work reveal concern and contributions of various active roles, particularly for the children. The data submitted in the course of work, show the concern them and recognize an active role in their learning, and to create opportunities to express and find answers to their interests and curiosities. The records made, such as the field notes and photographs valued the contributions of children, since they represent their ideas and their interests.

Índice Geral

Índice de Quadros.....	xi
Índice de Figuras	xi
Introdução.....	13
1. Caracterização dos contextos educativos.....	15
1.1. Contexto de educação pré-escolar.....	15
1.1.1. A instituição de educação pré-escolar	15
1.1.2. Caracterização da comunidade escolar.....	16
1.1.3. Caracterização do grupo de crianças.....	16
1.1.4. Organização do espaço e materiais pedagógicos.....	17
1.1.5. A gestão do tempo.....	21
1.1.6. As interações em contexto pré-escolar.....	22
1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
1.2.1. Instituição do 1.º CEB.....	24
1.2.2. Caracterização do grupo de crianças.....	25
1.2.3. Organização do espaço e materiais pedagógicos.....	27
1.2.4. Organização do tempo.....	29
1.2.5. As interações em contexto do 1.º CEB.....	29
2. Fundamentações das opções educativas.....	33
3. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem	39
3.1. Experiências de ensino aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar	39
3.1.1. Vamos descobrir mais sobre a natureza.....	39
3.1.2. Observando e cuidando de bichos-da-seda	49
3.1.3. Descobrindo a profissão preferida.....	61
3.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB	66
3.2.1. O segredo do sol e da lua.....	67
3.2.2. A história dos sólidos geométricos.....	71
3.2.3. A maior flor do mundo.....	76
Considerações finais.....	81
Referências bibliográficas.....	85

Índice de Quadros

Quadro 1. Horário curricular da turma do 4.º ano	29
--	----

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala de aula dos 4 anos.....	20
Figura 2 a 5. Organização da sala dos 4 anos.....	20
Figura 6. Planta da sala de aula da turma do 4.ºano.....	27
Figura 7. Exemplo da ficha de correspondência.....	43
Figura 8. Exemplo da ficha de padrões.....	46
Figura 9. Dominó dos insetos.....	47
Figuras 10 e 11. As crianças jogam ao dominó dos insetos.....	48
Figuras 12 e 13. Jogam o dominó à vez.....	48
Figura 14. Cartaz do projeto “Bichinhos-da-seda”.....	51
Figura 15. As crianças realizam pesquisas.....	52
Figuras 16 a 19. As crianças confeccionam pasta de papel.....	53
Figuras 20 a 22. Construção de lagartas com materiais diversos.....	55
Figuras 23 a 25. Resultado final das lagartas.....	56
Figuras 26 e 27. Elaboração do livro dos bichos-da-seda.....	57
Figura 28. Bichos-da-seda.....	58
Figuras 29 a 32. As crianças observam os bichos-da-seda.....	58
Figuras 33 e 34. Resultado da caixa para os bichos-da-seda.....	59
Figuras 35 a 38. As crianças recolhem e alimentam os bichos-da-seda.....	60
Figura 39. Quadro do responsável pelo bicho-da-seda.....	60
Figura 40. Pictograma sobre a profissão futura.....	64
Figuras 41 a 44. As crianças comparam e identificam as características dos sólidos ..	74
Figuras 45 e 46. As crianças organizam as informações em tabelas.....	74
Figuras 47 a 50. As crianças elaboram a ficha bibliográfica	77

Introdução

O presente relatório relata experiências de aprendizagem realizadas no âmbito de dois contextos, a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de competências pessoais, profissionais, sociais e éticas, construindo, assim, a nossa imagem do que é ser profissional.

Reconhecemos o importante papel que nesse processo assumem os contextos educativos em que nos integramos, mas também como estes são, por nós, entendidos e os esforços que promovemos para que possamos favorecer o seu desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, adotámos ao longo da prática educativa uma atitude de valorização dos contributos de todos, adultos e crianças, na procura de meios e na mobilização de esforços para desenvolver uma ação educativa que respondesse interesses e necessidades formativas dos grupos de crianças com quais desenvolvemos essa prática, nomeadamente um de 4 anos de idade e outro com 9-10 anos, frequentando este último o 4.º ano de escolaridade.

Consideramos que é com base no saber escutar as crianças com intencionalidade educativa que poderemos cativar a sua atenção e envolvê-las no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos ser também importante ter em conta a continuidade educativa, no sentido de que as crianças realizem um percurso formativo integrado e bem sucedido, no contexto de aprendizagem ao longo da vida. Neste âmbito, importa lembrar que como se refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar¹

a educação pré-escolar situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa. Com diferentes percursos, origens sociais e culturais diversas, características individuais próprias, as crianças podem entrar na educação pré-escolar com 3, 4 ou mesmo 5 anos de idade (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p.87).

Relativamente à transição das crianças para o 1.º ciclo do ensino básico², concordamos com o que se expressa nas OCEPE: “a mudança do ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (ME/DEB, 1997, p. 89). Assim, as crianças vão confrontar-se com novos desafios, integrar-se em diferentes ambientes educativos, experienciar diferentes propostas curriculares e envolver-se em novas relações

¹ Ao longo do texto do presente relatório passamos a utilizar a sigla OCEPE

² 1.º CEB

e interações, cabendo aos educadores e professores facilitar esse processo, ou seja, criar oportunidades que as ajudem a viver de forma positiva a transição.

Ao longo da prática educativa pretendemos desenvolver experiências de aprendizagem integradoras com a finalidade de abordar todas as áreas de conteúdo e curriculares de forma articulada, para promover a aquisição de conhecimentos significativos pelas crianças.

Nesta linha de pensamento procurámos desenvolver experiências educativas diversificadas e que fossem promotoras da cooperação e da partilha de ideias entre as crianças e entre crianças e adultos. Para tal, é importante o papel que o educador/professor tem e deve assumir. Consideramos que ser educador/professor é ser mediador das aprendizagens das crianças, é orientá-las, ouvi-las e ser capaz de mobilizar saberes que lhe permitam tornar o conteúdo compreensível, no sentido ajudar todas a progredirem. Concordamos com Mesquita (2011) quando refere que o bom professor se constitui como

uma ponte entre o conteúdo que a criança precisa aprender e a criança. É ser uma ponte em todos os sentidos, não só deixar passar os conteúdos, mas ajudar a passá-los, ser o que a criança precisa, não só ensinar mas ser um apoio, senão então bastava a criança ter um livro e aprendia (p. 87).

No que se refere à estrutura deste relatório salientamos que se encontra organizado em três tópicos de análise. No primeiro, apresentamos a caracterização dos dois contextos educativos, nomeadamente as instituições onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º CEB. Nesta caracterização salientamos aspetos da comunidade, dos grupos de crianças, da organização do espaço e dos materiais, da gestão do tempo, bem como das interações. No ponto 2 fazemos referência à fundamentação das opções educativas desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º CEB. O ponto 3 diz respeito às experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º CEB, no qual descrevemos e interpretamos algumas situações e atividades educativas que promovemos.

O presente relatório termina com as considerações finais, em que apresentamos os aspetos mais significativos da ação desenvolvida nos dois contextos educativos, bem como os aspetos que contribuíram para a melhoria das nossas práticas. Finalmente segue-se a bibliografia que dá suporte teórico ao trabalho desenvolvido.

1. Caracterização dos contextos educativos

Neste ponto pretendemos caracterizar os contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Assim, num primeiro momento damos conta do contexto de educação pré-escolar e, num segundo momento, do contexto do 1.º ciclo do ensino básico. Para uma melhor organização e compreensão da informação, especificaremos alguns pontos que se prendem com a caracterização da estrutura e organização das instituições. Procuramos ainda, em relação a cada um desses contextos, descrever aspetos que se prendem com a caracterização da comunidade escolar, do grupo de crianças, a organização do espaço e dos materiais pedagógicos, a rotina diária e as interações estabelecidas.

1.1. Contexto de educação pré-escolar

1.1.1. A instituição de educação pré-escolar

A instituição educativa onde realizámos a PES situa-se no nordeste transmontano, num espaço sociogeográfico urbano e, mais especificamente, numa zona bastante povoada e em crescimento, na qual têm vindo a surgir novas habitações e espaços comerciais.

O estabelecimento educativo tem uma área total de 21.560 metros quadrados, o que denota a grande dimensão de espaço de que dispõe. O edifício principal ocupa 31 % desta área, sendo o restante espaço constituído por áreas de recreio e desporto, zonas verdes e arborizadas, circulação e estacionamento.

Na instituição onde se encontra o jardim-de-infância funciona também a valência de creche, a escola do 1.º CEB e existe um espaço destinado ao alojamento da comunidade religiosa que aí trabalha. As instalações integram um total de treze salas de atividades, dispondo estas de janelas e equipamentos específicos. Existem ainda outras salas de apoio às atividades de enriquecimento curricular: Educação Física, Música, Inglês e Informática.

A Creche, o Jardim-de-infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico partilham alguns espaços interiores/exteriores, tais como: portaria/receção; secretaria e administração; salas de atendimento; sala de direção com arquivo; refeitório; cozinha; copa; despensa; dois balneários de apoio ao serviço da cozinha/refeitório; auditório; polivalente; biblioteca/ludoteca; algumas instalações sanitárias; campo de futebol; parque de areia; zonas verdes; piscinas e igreja.

Relativamente à educação pré-escolar, esta dispõe de três salas de atividades, destinadas aos grupos de três, quatro e de cinco anos, e integrando cada uma instalações

sanitárias para uso do respetivo grupo. Dispõe, ainda, de um pátio interior com equipamento lúdico; sala de prolongamento, com televisão e leitor de vídeo; sala de atividades de expressão plástica.

No que se refere ao horário de funcionamento da instituição, este é das 07:45 às 19:00, de segunda a sexta e de 01 de setembro a 31 de julho, no sentido de responder às necessidades de atendimento das famílias. No decorrer do ano apenas encerra nos dias 24 e 26 de dezembro, 31 de janeiro, Quinta-feira Santa e segunda de Páscoa. A componente educativa inclui cinco horas de trabalho diário e o restante tempo inclui-se na componente de apoio à família.

A instituição adota metodologias próprias que colhem inspiração em perspetivas pedagógicas, como a metodologia de trabalho de projeto e os modelos curriculares *High-Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento da Escola Moderna.

1.1.2. Caracterização da comunidade escolar

Todos os profissionais que exercem funções docente, incluindo os colaboradores em atividades extra-curriculares, possuem habilitações académicas para o efeito e têm vindo a proceder à atualização de competências para o exercício das funções desempenhadas na instituição. Aos colaboradores que se integram pela primeira vez é-lhes fornecido um manual de acolhimento, que contém múltiplas informações acerca da estrutura e organização interna da instituição.

No que diz respeito aos recursos humanos, nomeadamente na creche, a instituição dispõe de 3 educadoras, 4 auxiliares/ajudantes de ação educativa e 1 auxiliar de serviços gerais. O pré-escolar dispõe de 3 educadoras, 3 auxiliares de ação educativa e 1 auxiliar de serviços gerais. O 1.º ciclo dispõe de 4 professores e 1 auxiliar de serviços gerais, mas para o nível das AEC conta ainda com a colaboração de 4 professores.

1.1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças do jardim-de-infância onde decorreu a nossa PES era constituído por 25 crianças, dezasseis do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. Quase todas as crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, à exceção de duas. Uma criança apresentava necessidades educativas especiais (microcefalia), a qual era apoiada duas vezes por semana por uma educadora que

integrava a equipa de intervenção precoce. Tratava-se de uma criança bem aceite pelos colegas e integrada no grupo.

Com base em conversas informais com a educadora cooperante e, mais tarde, com base em dados recolhidos no decurso das atividades desenvolvidas, pudemos constatar que o grupo de crianças se manifestava empenhado e interessado, com um comportamento e desenvolvimento próprio da sua faixa etária. Em algumas situações o grupo demonstrava dificuldades em partilhar os materiais lúdicos, principalmente em relação aos de recreio, o que levava a que, por vezes, entrassem em conflito. Todavia, notava-se que as crianças já tentavam resolver, entre si, este tipo de situações, optando por soluções amigáveis.

Podemos afirmar que o grupo de crianças se manifestava curioso, participativo, extrovertido, comunicativo e aventureiro mas um pouco barulhento, o que requeria um constante investimento na criação de situações que o motivassem e desafiassem à ação. As crianças demonstravam muito interesse pelas atividades iniciadas pelo adulto, mas para manter a sua atenção era essencial apresentar algo novo e diferente do habitual, uma vez que a sua curiosidade e vontade de aprender e descobrir era grande. Manifestavam particular interesse pela leitura e narração de histórias, mas também por outras atividades como as ligadas à expressão musical e expressão plástica. Sendo este um aspeto gratificante, era também de um contante desafio e um trabalho árduo para organizar atividades que respondessem às necessidades formativas e progressão de todas crianças e que favorecessem o seu envolvimento nessa organização.

Apesar de pontuais situações de desentendimento e de discussão, o quotidiano decorria em ambiente de crescente harmonia e bem-estar, num crescendo de interação e franco relacionamento entre pares e entre crianças e adultos.

Relativamente à situação familiar das crianças, com exceção de uma, todas as outras viviam em famílias de tipo nuclear, constituídas por pai, mãe e filhos. É importante referir que a maioria das crianças tinha um irmão, nove crianças não tinham irmão, uma tinha dois irmãos e outra tinha três.

1.1.4. Organização do espaço e materiais pedagógicos

A sala dos 4 anos tinha 50 m², aspeto que tornava a sala com as dimensões suficientes para as crianças utilizarem os materiais que necessitavam, embora a apresentação de uma forma retangular limitasse a disposição do mobiliário e

equipamentos. No que diz respeito ao ambiente climático da sala, esta dispunha de luz natural derivada de uma estrutura envidraçada e dispunha ainda de aquecimento central para os dias mais frios.

A sala estava dividida por áreas de atividades e, embora estas não estivessem identificadas com nome, eram conhecidas e bem distinguidas pelas crianças. Integrava a área da casa, a área da escrita, a área da biblioteca, área dos carros e blocos, a área dos jogos e a área da expressão plástica. Para além destas áreas, o espaço dispunha de um espaço central disponível para os momentos de trabalho em grande grupo, bem como para o momento de acolhimento.

No sentido de se perceber as potencialidades formativas que cada área apresentava, importa considerar os materiais de que dispunham e como eram utilizados. A área da casa era muito procurada pelas crianças, visto que possuía uma grande variedade de materiais, desde armário com roupa de criança e adornos, como pulseiras, anéis e perfumes, bem como quase todos os utensílios que normalmente têm as nossas casas.

No que se refere à área da escrita possuía diversos materiais de escrita, como, lápis de carvão, lápis de cor (tendo cada criança o seu conjunto), marcadores, borrachas, tesoura, lápis de cera, afias, cola, folhas brancas, entre outros. A área da biblioteca possuía livros de diversos temas, sendo estes bastante procurados pelas crianças. Normalmente já conheciam as histórias mas verificávamos diariamente o gosto e interesse em reler. Para diversificar esta área levámos alguns livros do espaço lúdico da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) para que as crianças tivessem contacto com novas histórias.

A área dos jogos era a que tinha com mais recursos, desde jogos de memória, jogos de associação de imagens, puzzles, barras cuisenaire, entre outros. Como todos estes jogos estavam à nossa disposição, utilizámo-los na exploração de algumas atividades ao longo da nossa prática, o que fez com que atribuísse uma nova importância ao material. Também decidimos elaborar alguns jogos relacionados com temas desenvolvidos, tendo-os deixado na área para as crianças explorarem livremente. Esta era a área mais requisitada pelas crianças, pois demonstravam muito entusiasmo e interesse pelos jogos. Quando era introduzido algum jogo novo as crianças tinham muito gosto em explorá-lo e nos dias seguintes, normalmente, escolhiam-no para jogar.

A área de expressão plástica integrava materiais relacionados com o desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem. Por sua vez, a área dos carros e blocos integrava

uma pista de carros e vários tipos de veículos, bem como materiais de carga e descarga, sendo esta uma área também bastante procurada pelas crianças.

Todas as áreas tinham limite no número de crianças que podiam utilizá-las, de modo a poderem desfrutar dos espaços para poderem participar nas atividades de forma positiva. Segundo Hohmann e Weikart (2011)

as crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exhibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses (p.162).

Fazendo referência ao mobiliário existente na sala, pudemos constatar que estava bem mobilada, com os adereços adequados para a organização do espaço. No que diz respeito a móveis tinha um armário grande onde se encontravam todos os jogos didáticos, um armário médio para os materiais de escrita. Um outro armário mais pequeno na área da biblioteca para os livros e o rádio, e ainda um grande armário embutido na parede onde se encontravam os portefólios das crianças, o arquivo de material e onde se arrumavam as mochilas e pertences das crianças.

A sala dispunha ainda de mesas e cadeiras suficientes para todas as crianças e o material imobiliário estava em bom estado de conservação. Numa das paredes da sala existia um *placard* grande onde eram afixados os trabalhos das crianças e decorações alusivas às estações do ano, o quadro do responsável, quadro dos aniversários, entre outros. Quanto aos trabalhos das crianças, para além de serem afixados no placard da sala, eram também afixados num placard disposto no corredor do salão polivalente do jardim-de-infância. Para uma perceção mais pormenorizada da sala, apresentámos em seguida a planta da mesma (*Vide* figura 1).



Figura 1. Planta da sala do grupo de 4 anos

Apresentamos ainda algumas figuras que mostram como a sala estava disposta e organizado o mobiliário e os materiais (*vide* figuras 2 a 5).



Figuras 2 a 5. Organização da sala do grupo de 4 anos

A organização do ambiente físico é entendida como um dos elementos fundamentais a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem, requerendo-se que ofereça

oportunidades para as crianças se tornarem ativas e capazes de realizarem escolhas, tomarem decisões em relação ao uso dos materiais disponíveis e respeitarem os seus colegas. Assim, o espaço deve ser organizado de forma a encontrar-se acessível às crianças. Importa que, como referem Hohmann e Weikart (2011) as crianças tenham acesso fácil a uma variedade grande de objetos interessantes e que possam deslocar-se livremente de uma área para outra, de acordo com a evolução das suas atividades lúdicas.

1.1.5. A gestão do tempo

O desenvolvimento de uma rotina diária ajuda as crianças a compreenderem melhor os momentos que estão planeados para todo o dia, informando sobre o que podem fazer no preciso momento, o que podem fazer a seguir e o que poderão fazer nos dias seguintes. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “a rotina diária estrutura os acontecimentos do dia” e “define (...) a forma como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e adultos durante períodos de tempo particulares” (p. 224). É um elemento curricular fundamental, uma vez que ajuda o educador e as crianças a gerir melhor o tempo e a diversificar as aprendizagens. Permite ainda que as crianças criem hábitos do que fazem no seu dia-a-dia no pré-escolar, diferenciando os momentos e atividades a que se dedicam. Passar por estas etapas é importante para tomar consciência de como organizar o seu dia a dia e poderem tornar-se mais independentes e autónomas.

Sendo assim, a organização da rotina diária do grupo de crianças da sala dos 4 anos estava estruturada da seguinte forma:

- i. Tempo de acolhimento: momento de receção individual das crianças. Normalmente, neste momento a educadora acolhia individualmente as crianças e conversava com os pais/encarregados de educação.
- ii. Tempo de receção e diálogo em grande grupo: neste momento eram partilhadas informações, novidades e vivências do interesse das crianças. Eram também, distribuídas as responsabilidades a assumir ao longo do dia, registavam as presenças e o tempo.
- iii. Tempo de atividades: momento de desenvolvimento de atividades da iniciativa do educador, em grande ou em pequenos grupos, relativas às diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular.

- iv. Tempo do lanche e recreio: este momento era dedicado à alimentação das crianças e ao lazer. Se as condições climatéricas o permitissem realizavam saídas para o parque lúdico exterior, caso contrário, as crianças brincavam no interior.
- v. Tempo de atividades nas áreas da sala: momento de realização de atividades nas áreas da sala ou de trabalho em pequeno grupo. À terça-feira, este tempo era alterado para a realização de expressão motora.
- vi. Tempo de higiene/almoço: momento dedicado à higiene pessoal das crianças e, de seguida, deslocavam-se ao refeitório para o momento da refeição.
- vii. Tempo de recreio: momento de recreio interior ou exterior conforme as condições climatéricas.
- viii. Tempo de atividades: momento de atividades da iniciativa do educador, em grande ou pequenos grupos, contemplando a realização de experiências de aprendizagem relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo.
- ix. Tempo de atividades nas áreas da sala: momento dedicado normalmente ao relaxamento das crianças, brincavam em pequenos grupos, praticavam jogos e brincavam livremente nas áreas.
- x. Tempo de higiene pessoal: momento dedicado à higiene pessoal das crianças.
- xi. Tempo de lanche/recreio: momento dedicado à alimentação das crianças, seguidamente era dedicado ao recreio. As crianças podiam usufruir dos espaços de recreio, e ainda, da sala de prolongamento equipada com diversos jogos e uma televisão/ vídeo.

A rotina diária vivenciada na sala ocorria, como verificámos anteriormente, de forma a incentivar e promover a participação das crianças em diferentes tipos de atividades e formas de agrupamento. Um outro dos seus principais objetivos era possibilitar, às crianças, livre escolha das áreas em que trabalhar e materiais a utilizar, no sentido de satisfazerem interesses e se implicarem em projetos da sua iniciativa ou de pares. O conhecimento da sequência desses diferentes momentos possibilitava às crianças poderem prever o que iam fazer a seguir e usarem de maior autonomia na gestão desse tempo.

1.1.6. As interações em contexto pré-escolar

Ao nível do jardim-de-infância pretendia-se criar um ambiente positivo para que as crianças pudessem usufruir de uma relação de confiança, respeito e amizade, ou seja,

vivenciar um clima interativo positivo, entre as crianças e adultos, propício ao seu desenvolvimento social. Em contexto pré-escolar é importante que o educador construa um papel de dinamizador e mediador das situações de relação e comunicação. Assim, para além da relação a estabelecer com cada criança, é importante que procure promover a sua participação noutros tipos de relação, isto é, a criança precisa de se relacionar com o educador para que este o ajude a aprender e a desenvolver-se, mas também precisa de relacionar-se com outras crianças e restante comunidade escolar, para que possa partilhar vivências e experiências, gerando um ambiente em que todas possam expressar opiniões, sentimentos e emoções. No sentido de melhor compreender o desenvolvimento deste processo, importa considerar o significado de interação. Incidindo na interação adulto/criança Powell (1996) afirma que “a interacção é o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com a criança” (p. 27).

No que se refere à nossa ação, procurámos participar e escutar as crianças com vista a ajudá-las e incentivá-las a exprimirem opiniões pessoais e para que se sentissem confiantes nas suas potencialidades. Entendemos que o papel do adulto passa por apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão das situações e encorajá-las a envolver-se em iniciativas, perseguir interesses e ajudá-las a concretizá-los com sucesso. A assunção deste tipo de atitudes foi uma preocupação que procurámos ter presente, embora nem sempre nos fosse fácil pô-la em prática, dado as muitas solicitações em que nos víamos envolvidas e a nossa ainda pouca prática profissional. Todavia, pensamos ter contribuído para a criação de um clima de confiança e de proximidade entre crianças e adultos. Sublinhamos, neste sentido, o papel de mediador que cabe assumir aos educadores, na negociação e resolução de conflitos entre as crianças, incentivando-as a resolverem as questões e desentendimentos e inculcando-lhes regras de comportamento, quer a nível pessoal quer a nível social, em ordem à sua integração social. Tal como refere Hohmann (1996), importa que os adultos encarem “os comportamentos negativos das crianças – brigas, choro, atitudes implicativas e agressivas – de maneira calma e directa, procurando formas para converter essas situações em oportunidades para ensinar e aprender” (p. 25).

Sabemos que na faixa etária de 4 e 5 anos, as crianças apresentam-se capazes de compreender que existem coisas que ela pode ou não fazer, implicando-a por isso na sua construção social. As crianças deixam de ser menos egocêntricas e são capazes de

reconhecer que as suas ações podem afetar os outros à sua volta, manifestando também a necessidade de entrar em contato com elas.

O principal objetivo da nossa ação centrou-se em criar um ambiente rico em aprendizagens, para o que se tornava importante o conhecimento das características individuais e de aprendizagem de cada criança, as suas dificuldades e necessidades formativas. A criança conhece o mundo através das suas relações e interações com as pessoas que a rodeiam e o meio onde está inserida, por isso é fundamental que o educador estabeleça uma relação de proximidade e familiaridade com ela, de modo a que sinta à vontade para partilhar as suas experiências, vivências e ideias e para que possa usufruir da ajuda de que necessita para progredir no seu desenvolvimento. Segundo Hohmann e Weikart (2011) a aprendizagem resulta das interações significativas que as crianças estabelecem e considerando que “as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos” (p. 20).

Este processo apenas foi possível, porque procurámos observar atentamente a ação das crianças, as suas atitudes e reações perante conflitos, a sua comunicação com os outros, o seu brincar a nível individual e em conjunto, bem como atuar consoante as suas necessidades. Para tal, procurámos aprender a escutar as suas ideias, os seus interesses, as suas curiosidades e tentar contribuir para que a sua participação nas atividades fosse significativa.

1.2. Contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. A instituição do 1.º Ciclo

A instituição educativa onde realizámos a PES situava-se numa zona histórica da cidade de Bragança, tendo muito para oferecer à comunidade envolvente, sobretudo aos residentes da zona limítrofe.

O estabelecimento educativo era um edifício de construção moderna e recente, tendo sido inaugurado em 2010. Integrava dois espaços/blocos, com orientação nascente/sul e com orientação nascente/poente, com ligação entre si.

No primeiro bloco estavam situadas as áreas para o uso dos docentes, como a sala dos professores, a sala de reuniões e o gabinete de coordenação, mas também possuía 4

salas de jardim-de-infância, um W.C., uma sala de arrumos e um gabinete de apoio ao aluno. No piso inferior deste espaço/edifício, situava-se o refeitório, alguns espaços para arrumos, W.C. e salas para os funcionários. No segundo espaço/edifício situavam-se as salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No piso 0 existiam seis salas de aula, duas salas de expressões e a biblioteca escolar. No piso -1 existiam seis salas de aula, uma sala para atividades de expressão e um salão polivalente onde, normalmente, as crianças tinham aulas de educação física. O espaço de recreio exterior tinha dois parques infantis, um para as crianças do pré-escolar e outro para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresentava um espaço em cimento para outras brincadeiras, mas não existia qualquer espaço coberto para uso em períodos de intervalo em que as condições atmosféricas se apresentassem negativas ou em dias com muita precipitação. Todavia, este não tinha espaços lúdicos, como por exemplo um campo de futebol para a prática desportiva.

A instituição dispunha de um horário bastante flexível para a comunidade educativa, isto para que estivesse acessível à situação das famílias das crianças que frequentavam a instituição. Por isso entrava em funcionamento às 8:00 e encerrava às 19:00. No que dizia respeito à componente educativa, esta tinha início às 9:00 e terminava às 17:30. Porém, existia ainda um horário de atendimento aos encarregados de educação que era estipulado pela professora titular de cada turma.

1.2.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças do 1.º ciclo do ensino básico onde decorreu a nossa PES era constituído por 21 crianças, das quais 13 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades de 9 e 10 anos. A maioria das crianças do grupo/turma residia na área de influência da escola. Todas as crianças frequentavam pela primeira vez o 4.º ano de escolaridade, sendo crianças assíduas e pontuais.

Relativamente às atividades profissionais dos pais, estas eram diversificadas, sendo as mais comuns as que se assinalam: funcionários públicos, trabalhadores da construção civil, empregados de mesa, gerentes de lojas, professores e engenheiros. Quanto às suas habilitações académicas situavam-se entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico, Licenciatura e Doutoramento.

Com base em conversas informais com a professora cooperante e, posteriormente, através da observação realizada ao longo do estágio, pudemos constatar que o grupo de

crianças se manifestava bastante empenhado e participativo, na concretização das tarefas e de que era capaz de as concretizar com sucesso. Demonstrava grande entusiasmo para participar nas atividades propostas ou sugeridas pelas próprias crianças e na aprendizagem de novos conteúdos. Eram crianças alegres e manifestavam grande interesse pela música, pelo cântico, pela educação físico-motora e pela matemática. Era uma turma heterogénea e não existiam casos problemáticos, sendo que também a relação entre as crianças era muito satisfatória. É de salientar que essa relação era evidente tanto dentro da sala de aula, local onde existia entreajuda, como no espaço de recreio em que procuravam realizar brincadeiras em conjunto.

No grupo integravam-se três crianças que revelavam dificuldades de aprendizagem nas áreas de português e matemática. Para além das suas dificuldades nestas componentes do currículo constatámos ainda que eram crianças que se mostravam inseguras e tímidas, apresentando um ritmo de trabalho mais lento e que revelavam fraca concentração e memorização. Salientamos ainda outro caso de uma criança que revelava grandes capacidades cognitivas, mas também manifestava uma certa instabilidade e irrequietude ao nível do comportamento. Uma outra criança apresentava défices acentuados na aquisição de competências, na concretização de tarefas sozinha e possuía uma baixa autoestima, fazendo com que algumas aprendizagens escolares não fossem realizadas. Tratava-se de uma criança sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, por isso, as atividades trabalhadas com ela eram mais diversificadas, fáceis e menos rigorosas, de forma a respeitar o seu ritmo de trabalho, bem como a sua capacidade de compreensão e assimilação, mas não se esquecendo o adulto de fomentar níveis cada vez mais elevados de autonomia e empenho. Quanto à sua relação com as restantes crianças, estas mostraram-se interessadas em integrá-la no grupo, uma vez que apesar de ser uma criança de etnia cigana era, obviamente, um cidadão como outro qualquer e tinha os mesmos direitos enquanto criança. Sobre a questão da integração na escola regular de crianças de diferentes culturas e com diferentes necessidades merece-nos referência a Convenção dos Direitos da Criança (1990) quando recomenda que “os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (p.20). Por isso, independentemente da sua cultura, a criança não deve ser privada do direito de ter a sua própria vida cultural, de praticar a sua própria religião, utilizar a sua própria língua e relacionar-se com crianças ou

pessoas de culturas diferentes. No que diz respeito ao acompanhamento familiar, percebemos que esta criança atravessava um período difícil uma vez que foi institucionalizada. Eram notórios os seus sentimentos face à situação e à falta de apoio familiar no seu dia a dia, apesar de esta procurar encontrar-se com a criança diariamente.

1.2.3. Organização do espaço e materiais pedagógicos

A sala do 1.º CEB onde se desenvolveu a nossa prática pedagógica tinha uma forma retangular e bem dimensionada, oferecendo também boas condições para as crianças trabalharem confortavelmente. A sala possuía luminosidade natural e dispunha de um sistema de aquecimento central para os dias mais frios. Relativamente à organização do material didático e do equipamento da sala, numa das paredes encontrava-se um quadro branco que servia de recurso para registar informações importantes para o estudo das crianças, e um quadro interativo que servia para apresentar vídeos, músicas e outro tipo de recursos para a exploração dos conteúdos. Junto à porta, encontrava-se um armário que servia para arquivo de materiais de apoio ao trabalho da professora e dos trabalhos produzidos pelas crianças, bem como os materiais utilizados pela professora na exploração de conteúdos e, ainda, os portefólios das crianças que continham os trabalhos realizados nas diferentes áreas. Na parede da sala junto à porta estava disposto um placard vermelho que servia para a exposição de trabalhos realizados pelas crianças, por norma eram trabalhos executados em grande grupo, e ainda alguns cartazes alusivos a conteúdos trabalhados. Na parede do fundo da sala estava disposto um segundo placard vermelho em que, normalmente, expunham motivos alusivos à estação em que se encontravam ou outros trabalhos relativos a um dia ou época especial. Para uma melhor compreensão do espaço onde se desenvolveu a nossa prática educativa, podemos observar a figura 6 que representa a sua planta e a forma como se encontrava organizada.

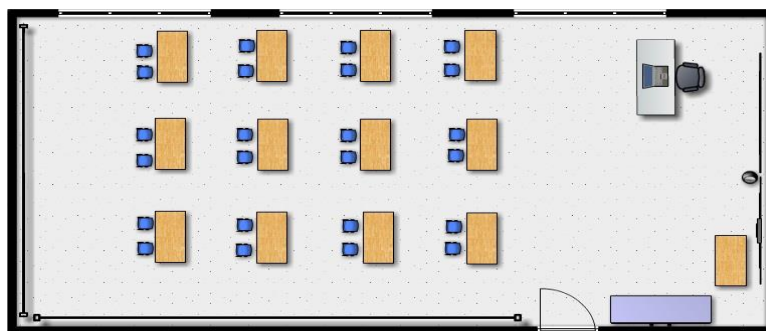


Figura 6. Planta da sala de aula da turma do 4.º ano

Quanto à disposição das mesas das crianças, através da observação da figura 6, podemos constatar que se encontravam dispostas por filas. Com esta disposição pretendeu-se que todas as crianças tivessem boa visibilidade para o quadro branco, permitindo-lhes um melhor acesso aos recursos educativos disponíveis na sala e que pudessem circular livremente. Este tipo de distribuição teve em conta as necessidades das crianças, colocando-as em posições favoráveis às características individuais de cada uma. A disposição das mesas sofria alterações quando eram realizadas atividades em pequeno ou grande grupo, para que fosse possível trabalhar com melhores condições. Segundo Cadima, et al. (1997) “é preciso organizar o espaço de forma a facilitar a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais de trabalho” (p. 25). Devendo adaptar-se a disposição da sala consoante as atividades a realizar. Tratou-se de um aspeto que procurámos ter em conta.

Refletindo sobre a importância dos materiais pedagógicos merece considerar que o professor deve diversificar os recursos educativos, no sentido de promover aprendizagens mais enriquecedoras para as crianças. Devem adequar-se as estratégias de ensino aprendizagem, promover momentos de estudo na sala de aula e dispor de materiais de apoio para a organização das atividades. Assim, os materiais pedagógicos deverão ser organizados de modo a que as crianças possam aceder a estes facilmente. Quanto aos materiais da sala de aula devem ser colocados no espaço apropriado e adequado para um melhor acesso por parte das crianças.

A sala onde realizámos a PES dispunha de um computador incorporado na secretária da professora para aproveitar outro tipo de recursos, como a internet ou apresentações em formato digital. Era possível usufruir também de um quadro interativo o que facilitava as apresentações em formato digital. Pudemos constatar que a sala se encontrava muito bem equipada e integrava recursos tecnológicos oportunos e apropriados para a realização de atividades diversificadas.

Considerando o importante papel que a escola representa na vida escolar e pessoal das crianças é necessário que tenha um ambiente capaz de criar oportunidades para motivar e envolvê-las no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Dewey (2002) “a instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende” (p. 26).

1.2.4. Organização do tempo

Ao longo da prática educativa, pretendemos efetuar uma gestão de tempo que permitisse a estruturação dos períodos de atividades realizadas com as crianças, integrando a realização de atividades individuais, ou em pequeno, ou ainda em grande grupo, de modo a que estas pudessem ser diversificadas e que permitissem diferentes tipos de interação. A turma onde se desenvolveu a prática pedagógica tinha distribuídas as componentes do currículo num tempo/horário como podemos verificar no quadro, relativamente aos dias da nossa presença no contexto.

Quadro 1. Horário da turma do 4.º ano

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00/09:45	Português	Matemática	Português		
09:45/10:30	Português	Matemática	Português		
INTERVALO					
11:00/11:45	Matemática	Português	Matemática		
11:45/12:30	Matemática	Português	Matemática		
ALMOÇO					
14:00/14:45	Estudo do Meio	Ap. Est.	Estudo do Meio		
14:45/15:30	Estudo do Meio	Ap. Est.	Estudo do Meio		
INTERVALO					
16:00/16:45					
16:45/17:30					
17:30/19:00					

O tempo é considerado o recurso mais importante que o professor tem para controlar, sendo que este não deve ser gasto apenas numa matéria em concreto, mas deve-se também geri-lo nos assuntos escolares das crianças (Arends, 2008). O tempo é um recurso importante que o professor deve usar com o máximo de proveito, por isso deve ter em consideração o tempo que planeia para cada atividade. Deve também seguir critérios de seleção tendo em conta o tipo de atividade que prepara, isto porque há atividades em que não é necessário ocupar tanto tempo como noutras. Assim, o professor deve saber gerir o tempo convenientemente, sem esquecer o *timing* de resolução, ritmo de aprendizagem das crianças e o estágio de desenvolvimento em que cada uma se encontra.

1.2.5. As interações em contexto de 1.º CEB

A prática pedagógica que se desenvolveu na turma do 4º ano de escolaridade centrou-se em sentimentos de respeito, confiança, alegria, amizade, cooperação e ajuda

mútuas, facilitando a relação que se foi construindo entre professora estagiária/crianças. Preocupámo-nos em estar sempre disponíveis e atentas às necessidades formativas e às dificuldades das crianças para que se sentissem seguras e confiantes em todo o trabalho desenvolvido no decorrer da nossa ação pedagógica. Desta forma, pensamos ter dado voz à criança para expressar as suas necessidades e opiniões e, para que, num processo de reflexão contínuo com as crianças, as ajudássemos a ultrapassar as suas dificuldades. Isto por considerarmos que o papel do professor não se centra apenas em transmitir, explicar e expor ideias, conceitos e conteúdos, é necessário aprender a ensinar, ouvindo e escutando as ideias e sugestões das crianças, isto porque se atendermos às dificuldades de cada uma, mais facilmente seremos capazes de lhes despertar interesse pelo trabalho realizado na escola e fora dela, como também estaremos a contribuir para o alargamento do seu conhecimento académico. O papel do professor é, entre outros, o de oferecer à criança múltiplas experiências de aprendizagem, pelo que se requer que seja generalista, especialista, tutor e orientador, mediador, facilitador e coordenador. Tal como referem Alonso e Silva (2005) o professor deve também desempenhar uma prática reflexiva com a capacidade de dar resposta às exigências encontradas na escola, em que

a sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos- é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande *capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa* para se adaptar e intervir nos processos de mudança (p. 49).

Em muitos casos, o professor confronta-se com um certo individualismo no desenvolvimento do seu trabalho, o que segundo Hargreaves (1998) “é visto como um resultado de isolamento enquanto facto físico, embutido na arquitectura tradicional das escolas e nas configurações celulares da organização separada das salas de aula” (p. 191). Isto acontece quando os professores optam por economizar racionalmente o seu esforço e por organizar prioridades que são realizadas num ambiente de trabalho pressionado e coativo. Podemos constatar que para além dos professores se preocuparem com o seu desempenho e desenvolvimento profissional, também têm de proteger o seu trabalho.

Relativamente às suas competências, o professor deve ser exigente consigo mesmo, deve ser empreendedor na sua profissão e tomar um caminho de sucesso. Sustentada em Le Boterf, Mesquita (2011) refere que estas ações centram-se nas seguintes situações: “saber

agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional; saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos; saber transferir; saber aprender e aprender a aprender; saber comprometer-se ou empenhar-se” (p. 39). Uma vez que a sociedade se encontra em constante mudança, o professor deve inovar e exigir mais de si, consoante o grupo de trabalho que tem, isto porque cada criança tem características específicas e exige diferentes necessidades, próprias do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, o professor deve basear-se nesses conhecimentos para adotar modelos pedagógicos que sejam propícios à criação de um ambiente de aprendizagem favorável. Seguindo a linha de pensamento de Borràs (2001) o conhecimento daquilo que as crianças sabem e dos conhecimentos que podem vir a adquirir é o ponto alvo nas práticas.

2. Fundamentação das opções educativas

Para apoiar as experiências de aprendizagem desenvolvidas tivemos como pilar de sustentação as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, os Programas do Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem/Curriculares para estes níveis educativos.

Ao nível das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar³ indica-se que é importante promover aprendizagens que favoreçam a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, tendo em vista a sua inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários e solidários (ME/DEB, 1997), retomando o geral estabelecido na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar⁴.

Prevê-se que se reconheçam as crianças como sujeitos do processo educativo e que se promova um processo de aprendizagem globalizante, integrado e que possibilite a progressão de todas, pelo que se requer o recurso a uma pedagogia diferenciada em função das potencialidades de cada uma. Como referências gerais a considerar para o desenvolvimento do processo de aprendizagem surgem apontadas as seguintes áreas e domínios de conteúdo curricular: formação pessoal e social, o conhecimento do Mundo e a expressão e comunicação, incluindo os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática e as expressões, plástica motora, dramática e musical. Baseadas nas áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares surgiram, em 2010, as Metas de Aprendizagem que indicam um conjunto alargado de aprendizagens que as crianças devem ter desenvolvido no final da etapa pré-escolar.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto do 1.º CEB foram planificadas e organizadas tendo como base de sustentação os conteúdos do programa do ensino básico (ME, 2006) e as metas curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação no âmbito do Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) e da Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). O documento *organização curricular e programas – 1.º ciclo do ensino* serviu-nos de orientação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que apresenta as finalidades de cada uma das componentes do currículo, os objetivos a atingir e os conteúdos a explorar. O Ministério da Educação deixou claro que a definição das metas curriculares não inviabilizam o programa

³ Despacho 5220/97 de 4 de Agosto; Ministério da Educação/Departamento de Educação (1997). *Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.

⁴ Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro.

do 1.º CEB, antes pelo contrário, reforçam o trabalho do professor, enquadram uma perspectiva de organização do ensino, dando-lhe um carácter de aprendizagem progressivo, uma vez que fornecem uma visão mais objetiva do que se pretende alcançar, auxiliando os professores na delineação de estratégias de ensino. Assim, as metas curriculares vieram dar suporte à planificação e à organização do ensino, sendo também estruturadas como referência para a avaliação interna e externa, nomeadamente para as Provas do Ensino Básico. Seguindo a linha de pensamento do Ministério da Educação,

é atualmente reconhecido que ser-se especialista numa área envolve a posse de um conjunto alargado de conhecimentos solidamente adquiridos, os quais podem ser facilmente recuperados e usados de forma flexível, numa determinada situação. Tal facto implica que, ao nível da aprendizagem escolar, se deva investir na aquisição e desenvolvimento do conhecimento, seja ele factual, concetual, procedimental ou metacognitivo.

Para que tal seja possível é necessário que o professor invista em si e nos outros e se torne responsável pela promoção de projetos e atividades e que consiga de uma forma competente gerir o seu próprio trabalho na sala de aula, tendo em consideração o grupo de crianças que tem a seu cargo.

Como suporte à nossa ação educativa, tivemos ainda em consideração os projetos curriculares de cada uma das instituições em que nos integrámos, bem como dos grupos/turma e os planos anuais de atividades. O objetivo principal ao longo da nossa prática centrou-se em responder às necessidades e dificuldades manifestadas pelas crianças, atendendo obviamente à sua individualidade.

Tivemos em conta alguns princípios pedagógicos que sustentaram a nossa ação e que tentámos que se enquadrassem numa pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011). Assim, consideramos pertinente refletir e apresentar os princípios orientadores deste tipo de pedagogia, enquanto alternativa a uma pedagogia de matriz transmissiva. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) comparam estes dois modos de fazer pedagogia, defendendo que “a pedagogia de transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular” e que “a pedagogia da participação centra-se quer nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem quer nos documentos” (p. 13). Nestes dois modos de fazer pedagogia é importante atender às várias dimensões pedagógicas, considerando os objetivos para que cada um aponta, a imagem de criança e de educador/professor que pressupõem, o processo de ensino-

aprendizagem pelo qual enveredam, como se entende o espaço e o tempo de aprendizagem, bem como as atividades e projetos promovidos e as aprendizagens realizadas.

Em relação à *pedagogia de transmissão*, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que os objetivos da educação se centram na transmissão de saberes e na aquisição de capacidades pré-acadêmicas, na aceleração de aprendizagens e na compensação dos deficits. A criança é considerada como uma *tábua rasa*, uma vez que a sua atividade se baseia em memorizar os conteúdos e reproduzi-los com lealdade, evitando os erros e corrigindo os que puder evitar. A imagem do professor centra-se na transmissão recorrendo a materiais estruturados e utilizados de forma regulada. A motivação da criança é feita através de reforços seletivos vindos do professor, no qual é ele que diagnostica, prescreve os objetivos e atividades, dá a informação necessária para a aprendizagem das crianças, molda e reforça o trabalho desenvolvido e avalia os resultados alcançados.

Na *pedagogia de participação*, de acordo também com Oliveira Formosinho e Formosinho (2011), os objetivos baseiam-se no envolvimento das crianças na aprendizagem através da experiência, ou seja, as crianças são entendidos como atores que constroem os seus conhecimentos, participando no processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007) “a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (p. 19). Assim, a imagem da criança baseia-se na aprendizagem pela descoberta, e a sua atividade centra-se no questionamento, na experimentação e confirmação de hipóteses, na investigação e na cooperação e resolução de problemas. A imagem do educador/professor baseia-se na estruturação de um ambiente propício à aprendizagem, na escuta e observação, na avaliação do trabalho, no planeamento de atividades, na promoção dos interesses e conhecimentos da criança e na investigação. Neste tipo de pedagogia a motivação das crianças parte do interesse intrínseco pelas atividades e da motivação intrínseca de cada uma (Oliveira-Formosinho, 2007).

No jardim de infância onde foi realizada a prática educativa não era seguido um modelo pedagógico específico e, por este motivo, tentámos ter como base as linhas orientadoras que achamos mais pertinentes dos modelos pedagógicos defendidos na educação pré-escolar, nomeadamente: *Modelo High-Scope*, *Modelo Reggio Emilia* e o *Movimento da Escola Moderna* (MEM). O recurso a estes modelos pedagógicos serve como base de equilíbrio entre a prática e a teoria. Formosinho (2013) defende que “a

adoção de uma pedagogia explícita, de um modelo pedagógico, exige sempre a desconstrução da pedagogia em que se foi socializada, não apenas para a desocultar mas para permitir uma reconstrução da práxis docente” (p. 21).

Uma das capacidades do educador/professor é conseguir lidar com a diversidade de papéis que lhes são atribuídos e para melhor desempenhá-los deve recorrer a modelos e estratégias de ensino que considere mais oportunos para ajudá-lo a construir respostas formativas que favoreçam o desenvolvimento das crianças do grupo e do contexto educativo em que se integra.

No que se refere ao *Modelo High-Scope*, de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), “este currículo representa (...) uma construção progressiva do conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa” (p.72). São destacados como princípios curriculares deste modelo pedagógico, a centração no desenvolvimento intelectual da criança, a opção pela aprendizagem ativa, o desenvolvimento dos processos subjacentes ao pensamento como finalidade da educação, o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão, a criação de experiências-chave e a concetualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

Segundo Hohmann e Weikart (2011) os princípios curriculares do *modelo High-Scope* baseiam-se: na aprendizagem pela ação, na qual as crianças vivenciam experiências diretas e imediatas e retiram significados delas, através da reflexão; em interações positivas entre os adultos e as crianças; num ambiente de aprendizagem agradável para a criança; numa rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa e numa avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa. Estes cinco princípios formam a abordagem educativa *High-Scope*.

No *Modelo Reggio Emilia*, segundo Lino (2013), “procura-se promover as relações, as interações e a comunicação entre os três principais protagonistas do processo educativo - as crianças, os professores, os pais - e a comunidade em geral” (p. 118). Parte-se do pressuposto que, “o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel ativo na sua socialização, coconstruída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2013, p. 118). Os princípios básicos deste modelo centram-se na criação de um ambiente agradável e familiar no qual toda a comunidade educativa possa sentir-se

em casa. O trabalho realizado baseia-se na cooperação e colaboração, no qual todos os intervenientes partilham e complementam as atividades e a escola é vista como o local onde se partilham vivências e estabelecem relações entre crianças e adultos, num sistema em que se procura promover, quer a autonomia individual quer a autonomia do grupo de pares. As crianças são também encorajadas a explorar o ambiente usando diversos modos de expressão. Nesta linha de pensamento é de ter em conta a importância dos pares e o papel do trabalho de pequeno e grande grupo, pois, como refere Lino (2013), estes são considerados fundamentais e necessários ao desenvolvimento das crianças.

O *Movimento da Escola Moderna*, segundo Niza (2013), assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas. Os princípios básicos deste modelo destacam a escola como um local de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, os meios pedagógicos como veiculam os fins democráticos da educação e a atividade escolar, em contrato social e educativo. A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação; os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos; a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação; as práticas escolares dão sentido imediato às aprendizagens dos alunos e os alunos interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.

Ao longo do desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) fomos nos deparando com muitas dúvidas, medos e incertezas. Algumas questões se nos colocaram: *O que é planificar? Como planificar? Quais os recursos que devemos utilizar?* entre outras.

Segundo Zabalza (1998) a função desempenhada pela planificação na escola é a de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p.54). Um aspeto muito importante na planificação são as estratégias de ensino utilizadas, isto porque se enquadram na intencionalidade e orientação de um conjunto organizado de ações para uma melhor concretização da aprendizagem. Assim, as estratégias de ensino são meios utilizados pelos professores para a articulação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em consideração cada atividade proposta, os processos e os resultados esperados. Podemos considerar que as estratégias de ensino aprendizagem

variam pela influência do grupo de crianças a quem se destinam, mas também percebemos que o professor deve saber aproveitar os recursos que possui e adequá-los ao grupo de crianças de forma a serem bem utilizados.

Relativamente aos recursos utilizados na ação educativa, em contexto de sala de aula, foi nossa pretensão diversificá-los, atendendo à sua adequação às crianças de cada um dos contextos educativos. Segundo Mesquita (2011) “a utilização de estratégias diversificadas constitui-se para os alunos/professores como um aspeto fundamental no agir profissional, considerando que ‘com outras maneiras de dar aulas, com outro tipo de aproximação aos alunos’ se obtêm ‘melhores resultados’” (pp. 87-88). A diversificação de estratégias deve ser considerado um elemento de motivação para a aprendizagem das crianças, pelo que é essencial que o professor seja ativo na procura de métodos de ensino de forma a proporcionar às crianças o desenvolvimento de aprendizagens significativas. É também importante que conheça as suas características no sentido de respeitar a sua individualidade, mas também o direito a serem ajudadas a progredir. Neste sentido, corroboramos a ideia de Mesquita (2011): “ser professor é termos que nos readaptar todos os dias aos alunos que temos à frente, às situações de aprendizagem (...) e não estabelecer um padrão rígido que nos diga um professor faz isto, um professor faz aquilo, nesta ou naquela situação” (p. 89). Por isso, a função do professor não se enquadra apenas na identificação de fatores que contribuam para melhorar a intervenção, mas também requer uma postura de auto conhecimento que favoreça o seu próprio desenvolvimento.

3. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem

3.1. Experiências de ensino aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar

No desenvolvimento das atividades educativas, como já antes referimos, tivemos como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), tendo em consideração as diferentes áreas de conteúdo nelas definidas e as orientações indicadas para apoiar os educadores nas decisões sobre a prática educativa. Estas são reconhecidas como um importante documento de apoio para o desenvolvimento de práticas educativas pré-escolares de qualidade. Nesta linha, concordamos com o exposto nas OCEPE (ME/DEB, 1997), a respeito de promover o desenvolvimento social, emocional e intelectual de todas as crianças e de tornar a educação a pré-escolar motor de cidadania.

Trata-se de ideias que estiveram subjacentes à nossa prática educativa, sobre a qual nos propomos refletir neste ponto, através de um conjunto de experiências de ensino aprendizagem que promovemos com as crianças, que intitulámos: *vamos descobrir mais sobre a natureza; observando e cuidando de bichos-da-seda e descobrindo a profissão preferida*.

3.1.1. Vamos descobrir mais sobre a natureza

Nesta experiência de aprendizagem constituiu-se como objetivo principal conhecer melhor alguns *insetos* que pela sua leveza, cor e movimento despertavam grande curiosidade nas crianças, como nos momentos de recreio podia ver-se quando animais como as lagartas, as borboletas, as joaninhas, entre outros, eram encontradas.

Começámos a exploração do tópico através da leitura de uma história, reconhecendo o seu grande potencial formativo, pois como defende Mata (2008) “para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir como ponto de partida para explorações e pesquisa, para se saber mais (...), para se compararem vivências e conhecimentos” (p. 79).

Assim, a leitura de histórias para as crianças desta faixa etária é como que abrir uma janela para o mundo, porque pode transportar as crianças para outra realidade ou para realidades diferentes das que estão habituadas. Segundo Egan (1994) “o poder que as boas histórias têm de suscitar o interesse das crianças e estimular a sua imaginação, bem como de alargar as suas experiências, simpatia e compreensão por realidades diferentes, tem sido ignorado, com sérios custos educativos” (p. 100).

Assim, e sabendo que a literatura para infância, através de histórias reais ou fantásticas, pode suscitar o imaginário e despertar a curiosidade e a imaginação das crianças, importa atribuímos particular atenção aos textos que escolhemos para lhes ler ou contar. As ilustrações contidas nos livros são outro aspeto também muito importantes ter em conta, uma vez que servem de elemento de reforço da história, de atração do livro, considerando que a componente icónica interage com o texto verbal. Como afirma Azevedo (2006)

para um leitor pouco experiente, a componente icónica fornece-lhe um conjunto de pistas que, em larga medida, o auxiliam a organizar a informação e a fertilizar o imaginário, permitindo-lhe conhecer determinadas representações culturalmente codificadas, como aquilo que são, por exemplo, os ogres, os duendes, a bruxa ou o dragão (p. 13).

Por outro lado, é importante que o educador/professor seja um bom mediador de leitura e assim como refere Azevedo (2006) “é imperioso que os mediadores dessa relação de interação leitor/texto sejam eles próprios bons leitores, que não apenas gostem de ler, como leiam regularmente, exercitando essa actividade cultural com intensidade e qualidade” (p. 27).

Estamos portanto perante grandes desafios e complexidades que nem sempre são fáceis de contornar para encontrarmos e seleccionarmos os livros de histórias a explorar com as crianças. Não perdendo de vista estas questões e tendo em conta o leque de livros para explorar um determinado tópico, como o dos insetos, optámos por ler e explorar com as crianças a história *A lagartinha muito comilona* de Eric Cale.

À medida que íamos realizando a leitura da história, íamos também mostrando as imagens para as crianças acompanharem a sequência dos acontecimentos. Durante a apresentação as crianças mostraram-se atentas e interessadas, deslumbrando-se com as ilustrações do livro, isto porque eram muito coloridas e bastante atrativas. Como sabemos na escolha dos livros é fundamental atender a determinados critérios, como os elementos presentes no livro, elementos paratextuais, uma vez que ajudam o leitor a envolver-se na leitura, fornecendo-lhe as primeiras impressões sobre o conteúdo abordado. Se nos centrarmos nos elementos paratextuais visíveis, como a capa, a lombada e a contracapa, importa ter em conta que é “o paratexto que acolhe mais informação e que se dirige ao comprador antes que ao leitor, noutras palavras, funciona como um anzol, tendo a função de atrair a atenção do que passeia ou vê” (Lluch, 2006, p. 221).

Realizámos uma segunda leitura da história, visando que as crianças interiorizassem melhor as passagens do livro, sendo de atender que se tratava de crianças com 4 anos de idade, apresentando algumas delas dificuldades em memorizar o encadeamento da história. Na sequência da leitura, surgiram alguns comentários feitos pelas crianças, que revelavam interesse pela narrativa, mas também que incidiam sobre o título, como o excerto a seguir apresentado permite perceber:

- *A lagartinha era mesmo muito comilona!* (Inês);
- *A lagartinha comeu tantos doces, de certeza que lhe fez mal!* (Tomás);
- *Ela era comilona por isso tinha de comer muito!* (Diogo);
- *E porque será que ela era tão comilona?* (Educadora estagiária);
- *Porque ela tinha de crescer muito rápido!* (Francisco).

(Nota de campo, n.º 1, 8 de abril de 2013)

Promovemos o diálogo, no sentido de favorecer a sua expressão, imaginação e comunicação, pois a organização do discurso requer o conhecimento de um conjunto de regras de uso da língua e momentos como este ajudam também as crianças a desenvolverem o discurso, no sentido de torná-lo cada vez mais elaborado. Concordamos com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) quando referem que “pela conversa, a linguagem transforma-se em ferramenta social para expressarmos pedidos e ordens, perguntarmos, exigirmos, negarmos e recusarmos, chantagearmos, mentirmos, agradecermos e controlarmos as interações sociais” (pp. 22-23).

A importância da construção de noções matemáticas, o seu papel na estruturação do pensamento, as suas funções e a importância de aprendizagens matemáticas é um aspeto que deve merecer atenção em contexto pré-escolar. As noções matemáticas baseiam-se na experiência e vivência realizadas pelas crianças e, tal como o afirmado nas OCEPE, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME/DEB, 1997, p. 73). Através destas situações a criança encontra princípios lógicos que lhe permitem classificar coisas, objetos e acontecimentos, de acordo com propriedades, de forma a estabelecer relações. Começa por formar conjuntos, seriar e ordenar objetos, constrói a noção de número e encontra e forma padrões. A noção de número pode ser entendida como um processo no qual as crianças vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números, bem como a forma como estão interligados. Tal como refere Serrazina (2008) “os números devem, portanto, desempenhar um papel desafiante e com significado, sendo a criança estimulada

e encorajada a compreender os aspectos numéricos do mundo em que vive e a discuti-los com os outros” (p. 12).

As crianças quando iniciam o pré-escolar desenvolvem a percepção de valores pequenos sem proceder à contagem oral, o que é fundamental no desenvolvimento do sentido de número e o que permite a construção de relações mentais entre números. O desenvolvimento destas percepções facilita o cálculo mental, permitindo às crianças estabelecer relações entre os números. Na aprendizagem dos números uma das capacidades mais importante, é a capacidade de classificar e, através desta, a criança adquire a capacidade de contabilizar. Por conseguinte, considerámos pertinente desenvolver atividades que permitissem às crianças desenvolver a noção de número e as relações numéricas.

Com efeito, promovemos uma atividade de matemática, que consistia em estabelecer correspondências de conjuntos até 5 elementos ao número gráfico correspondente e para que melhor pudessem compreender o sentido do número, tomámos a sua idade (4 e 5 anos) como ponto de apoio para compreenderem a sequência dos números até 5. Assim como afirmam Palhares e Barros (1997) “as crianças facilmente estabelecem conjuntos com 5 elementos. Repare-se na facilidade com que as crianças acabam por dar uma representação da sua idade recorrendo aos dedos de uma mão” (p. 49). Nesta atividade optámos por dividir o grupo de crianças em pequenos grupos e acompanhar um de cada vez, para que o tempo disponibilizado para acompanhá-las fosse completamente aproveitado para esclarecimento de dúvidas, mas também para melhor poder ajudar cada criança a desenvolver as suas capacidades.

Aproveitando o facto de terem trabalhado uma história foram introduzidos elementos nos conjuntos, neste caso as frutas mencionadas na história da *Lagartinha comilona*, tal como evidenciamos na imagem do trabalho realizado, apresentada na figura 7.

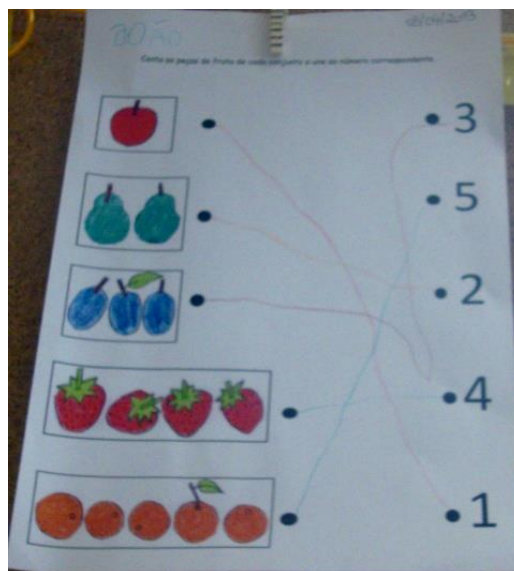


Figura 7. Exemplo da ficha de correspondência

A intencionalidade educativa desta atividade centrou-se na aquisição da noção de número. Pretendeu-se desenvolver nas crianças a capacidade de realizar contagens, através da contagem oral. Na contagem oral é necessário que as crianças criem sequências próprias da contagem, e os termos utilizados na mesma resultam da interação com outras crianças ou com os adultos. Estas experiências podem ser jogos, cantigas, leitura de histórias e situações que acontecem no dia-a-dia e, para tal, cabe ao educador proporcionar oportunidade diversas para as crianças poderem fazê-las.

Concordamos com Arends (2008) quando refere que “os professores eficazes variam as estratégias de ensino e dão aos alunos diferentes opções de actividades de aprendizagem que podem ser utilizadas por forma a atingir objectivos de aprendizagem comum” (p. 124). É importante considerar que as crianças possuem diferentes níveis de desenvolvimento e que não aprendem de igual forma, umas conseguem compreender com base em ideias abstratas e outras necessitam recorrer a materiais manipuláveis e a projetos em que possam assumir um papel mais ativo. Parafraseando Arends (2008) é necessário que o professor reflita sobre as formas como pode ajudar as crianças a progredir, tendo em conta as suas capacidades.

Salientamos também que ao promover o desenvolvimento da capacidade da contagem, o educador ajuda a criança a desenvolver a capacidade de resolver situações do quotidiano autonomamente, uma vez que se deparam com problemas que envolvem diferentes representações do número e que ao longo do tempo vão desenvolvendo o sentido do número. Como afirmam Castro e Rodrigues (2008)

as crianças desenvolvem estratégias operativas utilizando contagens, que devem ser atentamente seguidas pelo educador com o objectivo de as encorajar a explicitarem os seus métodos, a discutirem com os colegas os seus raciocínios, de modo a que as diferentes estratégias sejam compreendidas pelo grupo (p. 13).

A contagem de objetos faz com que a criança sinta a necessidade de conhecer conceitos e termos utilizados na contagem oral e de desenvolver a capacidade de relacionar os diferentes significados e utilizações dos números. Uma vez que a contagem de objetos implica o desenvolvimento de determinadas capacidades, cabe ao adulto apoiar as crianças e criar oportunidades de observação e experimentação. Com efeito, é necessário criar estratégias que as ajudem a ultrapassar dificuldades na contagem, referindo Castro e Rodrigues (2008) que

a disposição dos objectos em fila facilita a contagem, pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar. Já a disposição circular confunde as crianças, uma vez que a maioria não consegue utilizar estratégias que lhes permitam identificar onde se inicia e onde termina a contagem (p. 18).

Dando continuidade à exploração do tópico, propusemos a realização de uma atividade de expressão plástica que consistia em ilustrar uma imagem alusiva à história da *Lagartinha comilona*, recorrendo a atividades de colagem e podendo utilizar materiais diversificados, entre os quais havia massas alimentares. Cada criança escolheu os materiais que quis, mas pela novidade da existência de massas tenderam a utilizar este material. No final algumas pintaram-nos.

Observámos que na realização da colagem das massas, algumas crianças manifestaram alguma dificuldade em gerir o tempo para concretizar a atividade, pois iam deixando que a cola secasse e ver o material colado. Quanto à pintura, algumas crianças optaram por misturar duas ou mais cores, outras optaram por pintar tudo de uma só cor. Depois expusemos os trabalhos no placar da sala do jardim-de-infância, com o objetivo de as crianças verem divulgados e reconhecidos os seus trabalhos, mas ainda para que pudessem ir observando e relembrando a sequência das atividades realizadas, bem como para que também os pais pudessem observar e ir acompanhando o que as crianças realizavam e faziam no jardim de infância. Como é referido nas OCEPE

recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido (ME/DEB, 1997, p. 62).

No dia seguinte, dando continuidade ao trabalho, propusemos às crianças realizarmos, em grande grupo, uma atividade de expressão matemática. A atividade tinha como objetivo a construção de padrões e, para tal, começamos por estabelecer diversas sequências de modo a que as crianças compreendessem que era necessário ter em conta regras lógicas para a formação de sequências. Seguindo a linha de pensamento das OCEPE “apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica presente ou propor que a imaginem são meios de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio” (ME/DEB, 1997, p. 74).

Barros e Palhares (1997) afirmam que ao nível do pré-escolar é possível desenvolver os padrões de duas formas diferentes, “uma forma é a de apresentar padrões para que as crianças descubram a regra lógica subjacente. Outra é a de propor às crianças que desenvolvam padrões da sua própria imaginação. Ambas são importantes no desenvolvimento do raciocínio lógico” (p. 34). Neste caso, optámos pela primeira forma. Utilizámos três figuras geométricas (o quadrado, o triângulo e o círculo), dispondo-as no chão da sala. O primeiro padrão era um círculo e um triângulo, o segundo era um triângulo e um quadrado e o terceiro era um círculo, um triângulo e um quadrado. Começamos por apresentar a sequência às crianças e questioná-las sobre como dar-lhe continuidade, dizendo-lhes: *Temos um círculo e um triângulo e se queremos formar uma sequência de padrões apenas com estas duas figuras, qual será a terceira figura a colocar?*

As crianças ficaram em silêncio denotando terem dúvidas sobre como concretizar a proposta. Então, optámos por exemplificar o primeiro padrão, desenrolando os seguintes comentários:

- *Então se temos o círculo e o triângulo e queremos formar um padrão com uma sequência destas duas figuras, a terceira figura será o círculo. Sabem porquê?* (Educadora estagiária);
- *Porque é o primeiro que aparece!* (Tomás),
- *Muito bem Tomás! É a primeira figura do padrão, e para continuar a mesma sequência qual será a quarta figura?* (Educadora estagiária);
- *O triângulo Tânia!* (Inês);
- *Porquê Inês?* (Educadora estagiária);
- *Porque é o que está depois do círculo e a seguir vem outra vez o círculo!* (Inês).

(Nota de campo, n.º2, 9 de abril de 2013)

Propusemos em seguida a realização de outros dois padrões explicando sem exemplificarmos por completo, como tínhamos feito com o primeiro exemplo. Para tal,

solicitámos que uma criança, de cada vez, completasse o padrão, podendo recorrer à ajuda dos seus colegas.

De seguida, as crianças completaram, numa ficha, os padrões individualmente sem qualquer dificuldade, encontrando-se entusiasmadas por realizarem sem solicitar a ajuda da educadora (*vide* figura 8).

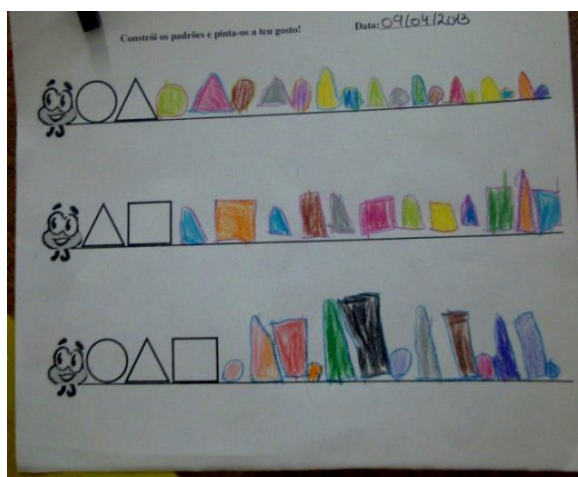


Figura 8. Exemplo da ficha de padrões

O momento de trabalho em grande grupo possibilitou a partilha de informações entre os elementos do grupo, incluindo entre os adultos e entre as crianças, levando-as a envolverem-se na atividade e gerando motivação para um envolvimento mais ativo no trabalho a realizar a nível individual. Neste âmbito, sublinhamos a importância do trabalho em grande grupo, enquanto momento de partilha de experiências, de informações e de vivências, ajudando a construir o sentido da importância da cooperação e interação com os outros. Este ajuda as crianças a desenvolverem-se socialmente, uma vez que ao comunicarem uns com os outros desenvolvem a capacidade de diálogo e de respeito por todos. Concordamos com Hohmann e Weikart (2011) quando referem que “o tempo em grande grupo é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em atividades que são próprias para grupos maiores” (p. 402).

O tempo em grande grupo ajuda as crianças a apoiarem-se num repertório de vastas experiências, agrupa toda a gente da comunidade educativa em alguns momentos, dá oportunidades às crianças para serem participantes e, em simultâneo, líderes do grupo, ou seja, dão oportunidades para as crianças e os adultos resolverem em conjunto problemas de complexidade que surgem na educação pré-escolar.

Promovemos ainda atividades, em grande grupo, de observação e identificação de imagens, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de capacidades de atenção. Para tal recorreremos, a imagens das frutas referidas na história *A lagartinha comilona*. Dispusemos os cartões com as imagens dos frutos e, em primeiro, solicitámos às crianças que identificassem todas as frutas. De seguida estruturámos um esquema com dois pares dos cartões, nos quais apenas teriam dois frutos diferentes e solicitámos que, uma criança de cada vez, retirasse uma carta e tentasse descobrir onde se encontrava o fruto correspondente. Todas as crianças tiveram oportunidade de participar. Fomos tornando a tarefa progressivamente mais complexa, com a introdução de mais pares de cartões até ficarem 4 frutos diferentes, ou seja, 8 cartões. Nesta última, etapa e dada a complexidade que a tarefa apresentava, mas também diversificando a estratégias de jogo, propusemos que o jogo fosse feito em pares. Foi portanto valorizada a entreaajuda, gerando nova dinâmica no jogo.

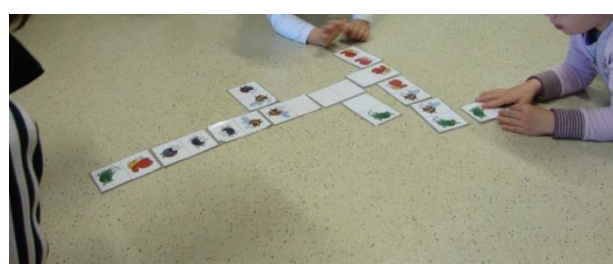
À medida que a atividade decorria, as crianças mostravam-se entusiasmadas e iam partilhando opiniões sobre onde estariam os frutos. As crianças tiveram de confrontar ideias e colaborar na resolução das dificuldades colocadas pela atividade. O trabalho em grupo tornou-se importante para que as crianças que se encontravam em diferentes níveis de desenvolvimento pudessem ser bem sucedidas nas tarefas. Concordamos com as OCEPE quando referem que “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME/DEB, 1997,p. 19).

Dando continuidade às atividades, promovemos a realização de um jogo de dominó, com imagens de insetos, que apresentamos na figura 9, tendo como objetivo favorecer a construção de relações numéricas.



Figura 9. Dominó dos insetos

Começámos por formar duas equipas e explicar as regras do jogo. Todos os elementos de cada equipa teriam oportunidade de jogar, sem esquecer que podiam ter a ajuda dos restantes elementos dessa equipa. De seguida, a educadora dividiu o conjunto de cartões do dominó (28), atribuindo 14 a cada equipa e seleccionámos a equipa que devia começar o jogo (*vide* figuras 10 e 11).



Figuras 10 e 11.As crianças jogam ao dominó dos insetos

Durante a realização do dominó as crianças manifestavam-se bastante entusiasmadas e desejavam terminar rapidamente para vencerem à equipa adversária, mas houve momentos que uma ou outra equipa tinha de dar a sua vez ao adversário pois não tinham cartões que lhe permitissem jogar (*vide* figura 12 e 13).



Figuras 12 e 13.Jogam o dominó à vez

Sabemos que a utilização de recursos diferentes ajuda a captar a atenção das crianças e promove o seu envolvimento na realização da atividade. O facto de o dominó ser um jogo novo na sala fez com que as crianças manifestassem um novo entusiasmo em

jogá-lo. A utilização do dominó ajudou, ainda, a comparar as semelhanças e diferenças que correspondiam à quantidade de figuras que surgiam indicadas nos cartões correspondentes.

Parafraseando Kishimoto e Pinazza (2007) o jogo leva as crianças experimentar habilidades, a desenvolver modos de operar mentalmente e a agir perante os desafios encontrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Aprender a brincar é um meio de compreender a aprendizagem através de um processo mais dinâmico e lúdico. Assim, o jogo também estabelece “uma relação com o desenvolvimento potencial” e “estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança torne-se capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria” (Kishimoto, & Pinazza, 2007, p. 22, retomando a perspectiva de Vygotsky).

A experiência centrou-se essencialmente em proporcionar diferentes atividades e oportunidades para as crianças conhecerem melhor o ambiente natural que as rodeia. Teve ainda como objetivo explorar conceitos básicos de matemática. Para as crianças aprenderem estes conceitos, preocupámo-nos em criar momentos lúdicos e livres de modo a envolver as crianças e aumentar a sua participação nas atividades, a exprimir pensamentos e sentimentos.

3.1.2. Observando e cuidando de bichos-da-seda

Ao iniciarem a educação pré-escolar as crianças trazem consigo conhecimentos prévios sobre o mundo que as rodeia, que lhe cabe ajudar a alargar e a reconstruir. Com efeito, considerámos importante sensibilizar as crianças para a descoberta do meio e criar situações de interação, levando-as a explorarem e descobrirem para encontrar respostas em relação a curiosidades acerca do mundo. Como se afirma nas OCEPE “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (ME/DEB, 1997,p. 79). A área do conhecimento do mundo baseia-se na curiosidade natural da criança e o desejo de descobrir o porquê. Podemos ainda constatar que o conhecimento do mundo permite enriquecer o conhecimento das crianças nos diferentes domínios, tal como é afirmado nas OCEPE

o conhecimento do mundo deverá mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de Expressão e Comunicação, nomeadamente a plástica (representação a duas ou três dimensões), a linguagem e a matemática; implica também o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros, de cuidados consigo próprio, de respeito pelo ambiente e pela cultura que também se relacionam com a área de Formação Pessoal e Social (ME/DEB, 1997,p.84).

Nesta linha de pensamento, considerámos importante realizar atividades relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo, neste caso, atividades com insetos, nomeadamente a lagarta. Assim, pretendemos desenvolver um projeto que nos ajudasse a melhor compreender a evolução dos bichos-da-seda e, para tal, foram estruturadas etapas para o desenvolvimento desse projeto.

Numa primeira etapa recolhemos informação acerca dos bichos-da-seda, recorrendo à visualização de um vídeo sobre a sua evolução. Antes da apresentação do vídeo promovemos um diálogo no sentido de conhecer as ideias prévias das crianças, sobre a problemática em questão:

- *Já ouviram falar sobre os bichos-da-seda?* (Educadora estagiária);
- *Já sim Tânia são as minhocas!* (Diogo);
- *São todas as minhocas que às vezes vemos pelos campos?* (Educadora estagiária);
- *Não! São umas minhocas diferentes, que chamamos de bichos-da-seda!* (Inês);
- *Muito bem Inês! E o que sabes sobre eles?* (Educadora estagiária);
- *Sei que se transformam e que dão seda!* (Inês);
- *Muito bem! Mas acho que vamos descobrir mais coisas!* (Educadora estagiária).

(Nota de campo, n.º3, 22 de maio de 2013)

O momento de diálogo antes da apresentação do vídeo permitiu verificar os conhecimentos das crianças acerca do tópico que pretendíamos explorar. Assim, estruturámos o trabalho colocando como ponto de partida os conhecimentos prévios das crianças. Durante a apresentação do vídeo surgiram alguns comentários:

- *Ui! Tânia que nojentos, os bichos-da-seda devem ser muito pegajosos!* (Tomás);
- *Sim são. Se colocarmos os dedos à beira deles, eles agarram-se logo e são difíceis de desprender!* (Educadora estagiária).

(Nota de campo, n.º4, 22 de maio de 2013)

Observámos as reações das crianças face às imagens que iam sendo apresentadas no vídeo acerca das características dos bichos-da-seda e o seu entusiasmo em conhecer este inseto. Explorámos a informação apresentada no vídeo, em forma de conversa, e auscultámos a opinião das crianças sobre a possibilidade de termos alguns bichos-da-seda na sala e podermos acompanhar o seu crescimento. A ideia reuniu tanto entusiasmo entre

as crianças que quiseram de imediato arranjar bichos-da-seda. Procurámos dar resposta a esse interesse, mas tal não foi possível realizar no momento, uma vez que a Casa da Seda ainda não disponibilizava bichos-da-seda porque o clima não se encontrava adequado para a sua produção. Assim, a observação e acompanhamento da reprodução e evolução dos bichos-da-seda foi adiado para quando o clima melhorasse e se encontrasse mais ameno. Dando continuidade à atividade, propusemos que elaborássemos, em conjunto, um cartaz para o projeto de conhecimento dos bichos-da-seda onde constariam as seguintes questões: “ O que já sabemos? O que queremos saber?” (vide figura 14). Como as crianças tinham visto o vídeo sobre esta temática, possuíam já alguma informação. Preencheu-se a questão “O que já sabemos”, referindo: “Comem folhas de amoreira; Nascem do ovo; O ovo é amarelo; Constroem um ninho que parece teias; Vivem muitos num sítio tão pequeno; São gorduchos; São muito comilões”. Em relação à questão “O que queremos saber?”, visto que as crianças gostariam de saber mais sobre os bichos-da-seda, surgiram as seguintes ideias: “ Como saem do ovo? Como fazem os ninhos? Quanto tempo demora a transformação? Porque comem tanto? Como põem os ovos? Como comem? Quantas vezes comem ao dia? Como conseguem andar? Como saem do casulo? Como aguentam num sítio tão pequeno? Como se transformam numa borboleta tão linda?”.



Figura 14. Cartaz do projeto “Bichinhos da seda”

Partindo destas questões, propusemos desenvolver, a pesquisa em conjunto, recorrendo a algumas fontes de informação da Internet. Para tal, formámos grupos de 6/7 crianças e, com um grupo de cada vez, fomos à sala de informática para realizarmos a pesquisa (vide figura 15).



Figura 15. As crianças realizam pesquisas

Assim, com o apoio e orientação do adulto, os elementos de cada grupo tiveram oportunidade de utilizar o computador e navegar na Internet para pesquisar sobre os bichos-da-seda. Cada grupo seleccionava 3 questões para pesquisar e o adulto registava a informação recolhida.

Quando se geravam conversas paralelas entre as crianças procurávamos ajudar a gerir a sua capacidade de atenção, dinamizando os momentos de conversa e utilizando estratégias que permitissem aprender a esperar pela sua vez e a mostrar atenção.

Após todos os grupos terem a oportunidade de pesquisar, já na sala de atividades, solicitámos que, em grande grupo, os pequenos grupos partilhassem as informações que recolheram para responder às questões que lhes competiu pesquisar. Procurando sistematizar e guardar essa informação decidimos elaborar um livro com folhas recicláveis onde constaria toda a informação recolhida, respondendo à última questão colocada “O que aprendemos?”. Assim, o objectivo da elaboração do livro centrou-se na ideia de possibilitar às crianças a oportunidade de realizar outras experiências diferentes, como fazer folhas de papel reciclado para incluir num livro, e, por conseguinte, compreender a importância de reciclar o papel.

Os dados recolhidos através dos registos descritos das atividades e notas de campo permitem-nos perceber a importância de proporcionar às crianças este tipo de atividades, pois, torna-as mais ativas no processo de ensino-aprendizagem e permitem que compreenda a utilidade da separação e a reutilização de materiais. Seguindo a linha de pensamento de Dewey (2002) “o impulso da criança para fazer coisas começa por

expressar-se através das brincadeiras, dos movimentos, dos gestos e do faz de conta, e torna-se depois mais definido, traduzindo-se na modelagem de materiais” (p.47).

Tratando-se a reciclagem de um assunto atual e importante para a qualidade de vida das sociedades, o educador deve manter as crianças informadas e sensibilizá-las para os problemas existentes no meio natural, e inculcá-lhes regras que possibilitem o desenvolvimento de medidas face à preservação e valorização dos ambientes, para que futuramente possamos ter uma boa qualidade de vida.

No dia seguinte propusemos fazer as folhas para o livro de papel reciclado. Assim, solicitámos às crianças que recolhessem, em casa, jornais velhos e folhas de papel que já não iam ser utilizadas. Recolhido algum desse material, procedemos à concretização das tarefas que esse processo implicou. Para a realização desta atividade o grupo de crianças foi organizado em três grupos, no qual um grupo ficou encarregue pela rasgagem do papel, outro grupo juntava o papel à água e amassava o papel para retirar a água e o último grupo colocava a pasta de papel numa peneira com o formato de uma folha A4 (*vide* figura 16 a 19).



Figuras 16 a 19. As crianças confeccionam pasta de papel

Durante a atividade, as crianças tiveram a ajuda dos adultos da sala, visto serem tarefas mais complexas em que se utilizam também materiais perigosos como a varinha mágica.

Quanto ao envolvimento das crianças nesta atividade, observámos que estavam muito entusiasmadas porque podiam manipular e explorar livremente os materiais dispostos, sobretudo quando as crianças amassavam a pasta de papel, como pode ver-se nos exemplos dos seus comentários:

- *Tânia o papel está peganhento, ui!* (Inês);
- *Pois está! Parece que escorrega da mão!* (Tomás).

(Nota de campo, n.º5, 23 de maio de 2013)

Como os comentários das crianças revelam, esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem experiências sensoriais, mais concretamente, ao nível do tato, descrevendo as características do material que o toque e o manuseamento do mesmo lhe permitiram perceber. Sabendo que as experiências sensoriais se baseiam na visão, olfato, tato, audição e paladar e que estes possibilitam que a criança observe, identifique e classifique as características do objeto em questão. As experiências sensoriais enquadram-se no trabalho prático, o qual aplica-se a situações em que a criança se envolve ativamente na realização de atividades e, tal como afirmam Martins et al (2007) “as tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, sobretudo para as mais novas, como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento” (p.38).

De seguida, para que todo o grupo de crianças tivesse oportunidade de realizar as três tarefas, estipulou-se um tempo determinado para cada tarefa, assim todos os grupos passaram pelas três. À medida que concluíam o processo, as crianças colocavam as folhas num espaço exterior, dispostas ao sol, para repousarem e secarem nos dias seguintes, uma vez que tinham que secar. A produção do livro foi planeada para a semana seguinte.

Com esta atividade promoveu-se um momento lúdico para que as crianças aprendessem a trabalhar em grupo, para desenvolver a interação entre elas e o trabalho de equipa, aprendendo a observar o trabalho desenvolvido e a esperar pela sua vez. Pretendeu-se também criar oportunidades para as crianças se envolverem num trabalho prático, exigindo a sua participação e fomentando a importância de preservar o mundo e tirar proveito de situações quotidianas no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Ao nível das atividades de expressão plástica constatámos situações que implicavam uma forte participação das crianças em explorar e realizar trabalhos, e segundo é afirmado nas OCEPE (1997) “as actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (p.61).

Ao nível da expressão plástica sugerimos às crianças a elaboração de lagartas. A atividade tinha como objetivo a utilização de materiais diversos e a construção de uma figura (lagarta) em 3D. Colocámos à disposição das crianças, para além dos materiais existentes, outro tipo de materiais tais como: rafia, lápis de cor, marcadores, jornais, revistas, tiras de tecido, tesoura, cola, olhos de plástico, cartolinas e meias. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “o adulto deve providenciar um conjunto de materiais para que as crianças tenham a oportunidade de explorar, criar, experimentar e construir”. Com os materiais dispostos deu-se início à construção das lagartas. Auxiliámos as crianças na produção do trabalho, criando oportunidades de escolha do grupo e materiais que queriam utilizar (*vide* figuras 20 a 22).



Figuras 20 a 22. Construção de lagartas com materiais diversos

Constatámos que as crianças se ajudavam mutuamente e opinavam sobre quais os materiais que deviam utilizar para a concretização da atividade. Este tipo de atividade desenvolve o nível de interação entre as crianças, o que se verifica quando as crianças se dirigem para os seus colegas com competências sociais mais desenvolvidas, não somente para pedir-lhes conselhos, mas também para partilhar com eles informações (Lopes & Silva, 2008, pp.11-12). Assim, o educador deve proporcionar atividades em que as crianças tenham possibilidade de interagir para encontrar respostas às suas dúvidas e ajudarem os outros em situações semelhantes.

Durante a atividade colocámos música ambiente para proporcionar a criação de um clima de expressão e interação confortável e agradável. As crianças demonstraram expressões faciais e gestos de felicidade, de satisfação e bem estar, individual e coletivo. O

resultado final foi satisfatório para as crianças pois ficaram orgulhosas pelo trabalho desenvolvido (*vide* figuras 23 a 25).



Figuras 23 a 25. Resultado final das lagartas.

Depois de concluído o trabalho uma das crianças mencionou: *Amanhã podíamos fazer mais lagartas Tânia, mas com outros materiais!* (Joana). Depois deste comentário sugerimos que em casa arranjassem alguns materiais que provavelmente seriam para ir para o lixo e que poderiam servir para realizar as referidas produções.

As crianças ficaram muito entusiasmadas com esta sugestão, ficando ao critério de cada uma. Concordamos com o afirmado nas OCEPE quando referem que as atividades de expressão plástica “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” (ME/DEB, 1997, p.61).

Na semana seguinte, retomou-se a atividade da produção do livro. Para esta atividade dispusemos materiais a utilizar na elaboração, em cima da mesa, tais como: marcadores, lápis de cera, papel goma eva, tesoura, cola, folhas de papel reciclado e tinta verde. De

seguida, apresentámos três tarefas à escolha, formando três pequenos grupos, em que um dos grupos recortava as folhas de papel reciclado, outro grupo ilustrava as páginas à medida que escrevíamos a informação sobre os bichos-da-seda e o último cooperava na compilação e união das folhas para a produção do livro (*vide* figuras 26 e 27). Enquanto este último grupo aguardava que as páginas ficassem prontas para produzir o livro, ajudavam os outros grupos com as restantes tarefas inacabadas.



Figuras 26 e 27. Elaboração do livro dos bichos-da-seda

Enquanto o trabalho se desenvolvia as crianças mostraram-se entusiasmadas e inquietas para verem o resultado final. Depois de concluído, o livro ficou exposto na sala de atividades para que todos, incluindo os pais, que diariamente entravam na sala, o pudessem folhear, observar e apreciar o trabalho realizado. As crianças mostravam-se muito orgulhosas quando, um ou outro pai ou mãe, apreciava e elogiava o livro produzido e todo o trabalho promovido em torno dele. É fundamental que o trabalho das crianças seja reconhecido tanto pelas famílias como pelos professores e outros profissionais da instituição e comunidade envolvente de forma a motivá-las no desenvolvimento das suas aprendizagens.

No dia seguinte levámos para a sala uma caixa surpresa. Quando as crianças entraram para a sala estranharam o facto de estar em cima da mesa uma caixa “intrusa” aos objetos habituais que se encontravam dispostos. Depois desta observação, seguiram-se os comentários:

- *É uma surpresa Tânia?* (Inês);
- *Realmente é uma surpresa mas vão ter de adivinhar o que é!* (Educadora estagiária);
- *São doces!* (Mariana);

- *É um jogo!* (Pedro);
- *Não, não é! Tem a ver com o assunto que temos explorado. Uma promessa que fiz quando começamos as pesquisas sobre os bichos-da-seda!* (Educadora estagiária);
- *São os bichos-da-seda!* (Mariana).

(Nota de campo, n.º6, 24 de maio de 2013)

As crianças ficaram muito entusiasmadas por saberem que poderiam acompanhar o crescimento dos bichos-da-seda, não deixando perder o trabalho iniciado (*vide* figura 28).



Figura 28. Bichos-da-seda

Inicialmente, mostrámos em grande grupo, passando a caixa por todas as crianças para que pudessem tocar e observar os bichos-da-seda (*vide* figuras 29 a 32).



Figuras 29 a 32. Observação dos bichos-da-seda

Algumas crianças tiveram receio de lhes tocar, desenrolando alguns comentários: *Que pegajoso!* (Mariana), *Eles não param quietos e estão sempre a comer!* (Martim), *São tantos! Se calhar não cabem assim tantos nesta caixa tão pequena?* (Tiago). Partindo desta última questão, explicámos que o tamanho da caixa não era de facto suficiente para manter e permitir a sobrevivência dos bichos-da-seda, isto porque iam crescer e precisar de mais espaço para, posteriormente, construírem os seus casulos. Assim ficou decidido colocar uma outra caixa para dividir, metade dos bichos-da-seda.

Procurámos dispor alguns materiais para decorar a caixa dos bichos-da-seda (*vide* figura 33 e 34). Posteriormente conversámos com as crianças sobre como cuidar dos bichos-da-seda, e para além de todos deverem colaborar no arranjo de alimentos e limpeza do espaço em que se encontram, as crianças manifestaram entusiasmo e até houve crianças com a promessa que o seu comportamento seria razoável e o ambiente ficaria mais calmo.



Figuras 33 e 34. Resultado da caixa para os bichos-da-seda

Assim, todos os dias reservávamos um momento para as crianças observarem se havia alterações nos bichos-da-seda e, na hora do intervalo, três crianças acompanhavam o adulto para a colheita de folhas de amoreira que se encontravam mesmo á saída da instituição. (*vide* figura 35 a 38).



Figuras 35 a 38. As crianças recolhem e alimentam os bichos-da-seda

Nestes momentos, era notório o entusiasmo e excitação das crianças, desejando que no dia seguinte pudessem observar alterações nos bichos-da-seda. À medida que lhes era possível observavam transformações, ficavam cada vez mais entusiasmadas, tornando-se uma aventura, pois estes cresciam, o que fazia crescer a ânsia para ver o resultado final.

Em conversa com as crianças, discutimos a questão de como cuidar dos bichos-da-seda durante o fim-de-semana, isto porque se ficassem no jardim-de-infância e não fossem alimentadas não sobreviriam. Aceitando partilhar responsabilidades e assumir o dever de cuidar de algo que é de todos, concordámos em criar um quadro para a gestão das responsabilidades a assumir ao longo do fim de semana (*vide* figura 39).



Figura 39. Quadro do responsável pelos bichos-da-seda.

Às segundas-feiras as crianças que tinham levado os bichos-da-seda para casa contavam aos restantes colegas como tinha decorrido a experiência, ouvindo e respeitando as opiniões deles quanto às suas ações.

Orientar as crianças e integrá-las num projeto desta envergadura implica envolvê-las e motivá-las, pois é necessário um envolvimento mais persistente e duradouro no decorrer das pesquisas e na resolução de problemas que surjam ao longo do projeto. Torna as crianças mais participativas e ativas no processo de ensino-aprendizagem, porque o projeto permite-lhes aprenderem conteúdos e modos de aprender de uma forma experienciada. Parafraseando Oliveira Formosinho e Gambôa (2011) quando referem que o projeto, se e quando aparece, surge como o novo, o diferente, sendo, assim, tantas vezes assimilado e acomodado pelo modo tradicional de fazer atividades.

Para tal, requer o despertar da sua curiosidade e interesse, pois, para que tal ocorra é necessário levantar uma problemática para servir como base de pesquisa. Todo o processo do projeto torna a criança capaz de interagir com os outros, de experienciar situações e apresentar opiniões sobre elas. Faz com que se tornem mais autónomas na sua forma de pensar, pois leva-as a questionar e pesquisar sobre os temas discutidos ao longo do processo de projeto. Segundo Gambôa (2011) “o trabalho de projeto, no quotidiano de uma prática construtivista, é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (p. 76).

3.1.3. Descobrimo a profissão preferida

A área do Conhecimento do mundo incide sobre os saberes básicos da vida social que se sucedem nas experiências do contexto de educação pré-escolar ou que interagem com o seu meio próximo. Como exemplos desses saberes, as OCEPE apresentam

saber nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios, utilizar objectos para construir novas formas, reconhecer e nomear diferentes côres, sensações e sentimentos, saber o seu nome completo, morada e localidade, saber dizer a sua idade e perceber que está a crescer; situa-se socialmente numa família e noutros grupos sociais; conhecer alguns aspectos do ambiente natural e social (ME/DEB, 1997, p. 81).

Na educação pré-escolar pretende-se que a criança aprenda valores e saberes sociais para que cresça e enriqueça a sua formação, de modo a possibilitar a sua integração na sociedade. Pretende-se que a criança conheça o meio envolvente uma vez que serve de

fator de motivação na parte integrante da vida de cada uma, pois pode incidir nas suas experiências afetivas e nas suas relações. Roldão (2004) clarifica duas vertentes no estudo do meio, referindo que

por um lado, o meio é visto pela criança como a sua rotina, a realidade em que está mergulhado afectivamente, e não, à partida, como um objecto de estudo, interessante em si mesmo,; importa levá-los à descoberta do lado fascinante dessa realidade; por outro lado, há que desenvolver estratégias que permitam à criança tomar consciência de que as características do meio – aquele em que vivem ou qualquer outro-interagem com os indivíduos, condicionam as suas opções e enquadram as suas vivências e actividades (pp. 26-27).

As profissões e o papel social de cada ofício são conteúdos que ajudam as crianças em idade pré-escolar, a construir ideias sobre a vida e sobre a construção da sua cidadania. Assim, consideramos importante desenvolver atividades para que as crianças reconhecessem a importância da ocupação laboral das pessoas e que fossem capazes de identificar características de diferentes profissões. Com efeito, desenvolvemos uma experiência de aprendizagem intitulada *Descobrimo a profissão preferida*.

Esta teve início com a leitura da história “O que eu quero ser...” de José Jorge Letria. Depois da leitura da história mostrámos as imagens do livro enquanto as crianças teciam alguns comentários sobre as profissões referidas na história: *Quero ser astronauta para viajar para outros planetas!* (Daniel); *Eu quero ser bombeiro e polícia para ajudar as pessoas!* (Francisco); *Eu quero ser médica dos animais, porque quero ajudá-los para não morrerem e não andarem na rua!* (Inês).

Os comentários permitiam a partilha de opiniões entre as crianças face às suas escolhas de atividades que gostariam de fazer. A interação implica a participação e permite o desenvolvimento da comunicação bem como o diálogo entre as crianças e com o adulto, levando-as a sentirem-se mais confiantes ao expressarem as suas ideias publicamente. Para tal é necessário que o educador estimule o desenvolvimento da comunicação verbal, proporcionando oportunidades comunicativas, sem esquecer “que é importante ensinar a criança a *ouvir falar* e a *expressar-se* adequadamente consoante os contextos e os objectivos da situação” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Após este momento de diálogo e com o objetivo de proporcionarmos um momento lúdico e divertido, realizou-se a apresentação de uma canção sobre as profissões. Primeiramente, apresentámo-la em formato de vídeo para as crianças acompanharem as imagens e repetirem os movimentos corporais que apareciam. À medida que ouviam a

música da canção iam executando os movimentos e entoando a canção. Este momento foi repetido várias vezes, indo as crianças memorizando a letra da música, e tornando mais expressivas nos movimentos corporais.

Parafraseando Hohmann e Weikart (2011) a música é considerada um tipo de linguagem, através do qual as crianças aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros, mas também que transmite emoções, apresenta vivências e marca ocasiões históricas e visuais, fornecendo a capacidade de comunicarem e exprimirem os seus sentimentos face às diversas situações. É importante referir que a capacidade de representar mentalmente é adquirida através da música, tal como defende Hohmann e Weikart (2011) “as crianças de idade pré-escolar apreciam ouvir e identificar sons que ouvem e depois fazer com que correspondam a imagens mentais” (p. 662).

Dando continuidade à experiência e desenvolvimento das atividades a realizar, iniciámos uma atividade que consistiu na realização do jogo da glória. Este jogo da glória baseou-se no tópico profissões, no qual das pistas apresentadas às crianças teriam que nomear a profissão que correspondia às informações dadas. Para a sua realização, dispusemos o jogo no chão e as crianças sentadas em círculo, para que tivessem boa visibilidade. De seguida, formámos duas equipas e atribuímos a cada equipa um objeto para as identificarem no jogo. Assim, anunciámos as pistas, uma a uma, e quando cada equipa acertava, avançava uma casa e assim, sucessivamente, até chegarem à meta do jogo.

No decurso do jogo as crianças encontravam-se entusiasmadas e inquietas a aguardar a sua vez para mover a peça correspondente à equipa ou para responderem à pista. Todas as crianças participaram dando as opiniões e souberam trabalhar em equipa, uma vez que respeitavam os outros e esperavam pela sua vez. Quanto à competitividade que implicava o jogo entre equipas, fazia com que o jogo se tornasse mais empolgante.

No final do jogo, a equipa vencida demonstrou compreensão perante a equipa vencedora e, embora, esta gostasse de falar, também soube aceitar e respeitar o facto de ser outra a equipa vencedora. Assim, proporcionar este tipo de jogos, incute nas crianças a competitividade, mas implica o conhecimento de regras e normas para que a realização do jogo seja satisfatória para os dois lados e aprender a lidar com sucessos e insucessos, no quadro de vida de uma cidadania democrática e responsável.

No dia seguinte, dando continuidade às atividades relacionadas com o tema profissões, questionámos as crianças sobre: *Qual a profissão preferida?*. Posteriormente

realizámos uma atividade de matemática que consistiu na realização de um pictograma para organizar os dados recolhidos em resposta à questão colocada anteriormente. Assim, procedemos à organização e tratamento de dados que consiste na leitura e interpretação de informações apresentadas em diferentes tipos de organização, tais como as tabelas de frequência, gráficos de pontos e pictogramas. É importante que as crianças saibam questionar, recolher e organizar as informações, utilizando os instrumentos adequados a cada situação.

Para ajudar a indicar a escolha, apresentámos imagens de algumas profissões e uma cartolina onde esboçariam o pictograma. As profissões apresentadas foram: polícia, cozinheiro, hospedeira, maquinista, dentista, futebolista, professora, bailarina, jornalista, astronauta, bombeiro, modelo e incógnita (para outras profissões que as crianças ainda não tinham escolhido de qual gostavam mais). As escolhas apresentadas foram baseadas nas profissões referidas na história *O que eu quero ser...* explorada inicialmente. Desta forma, questionámos as crianças sobre quais as suas escolhas e solicitamo-lhes que colocassem no quadro, a imagem que correspondia à sua opção (*vide* figura 40).



Figura 40. Pictograma sobre as profissões preferidas.

Na análise do pictograma, surgiu um diálogo com as crianças:

- *Analisando o pictograma, quais foram as profissões mais escolhidas?* (Educadora estagiária);
- *Em primeiro foi o bombeiro!* (Tomás);

- *Porquê o bombeiro?* (Educadora estagiária);
- *Porque foi escolhida 8 vezes e não há outra escolhida mais vezes!* (Tomás);
- *Depois foi o polícia, escolheram 7 vezes!* (Inês);
- *E depois foi a modelo, escolheram 6 vezes!* (Joana);
- *Então já dissemos quais as profissões mais escolhidas! E a profissão menos escolhida, qual foi?* (Educadora estagiária);
- *Foi o maquinista e o futebolista!* (Martim);
- *Muito bem! Então quais as profissões que não foram escolhidas?* (Educadora estagiária);
- *Não, o cozinheiro, a hospedeira, o dentista, o jornalista e a incógnita não foram escolhidos!* (Joana).

(Nota de campo, n.º7, 28 de maio de 2013)

Da análise dos comentários emerge o desenvolvimento de regras no tratamento dos dados apresentados, ou seja, é notório que as crianças realizavam a leitura dos dados do pictograma realizado.

Da análise do pictograma, uma das controvérsias apresentada nesta atividade foi a escassez das profissões apresentadas, dificultando a escolha das crianças visto que algumas delas não queriam nenhuma das profissões referidas. No final da realização do pictograma e para resolver tal situação, demos livre acesso para as crianças desenharem a sua profissão preferida, criando a oportunidade de esboçarem profissões diferentes das que foram apresentadas.

Refletindo sobre a globalidade das atividades, no caso desta experiência de aprendizagem, sendo integradora, envolveu todas as áreas de conteúdo, estabelecendo uma ligação transdisciplinar. Quanto à área da formação pessoal e social esteve presente durante todo este processo, visto que as crianças trabalharam em grupo, juntamente com os adultos e partilhando as suas ideias e respeitando as opiniões dos outros. A área da expressão/comunicação abrangendo os diferentes domínios, tais como, o das expressões, nomeadamente a expressão musical e a expressão plástica, o da linguagem e abordagem à escrita e o da matemática. Ao nível da expressão musical, foram desenvolvidas atividades relacionadas com o aprender a escutar a melodia, a cantar e exprimir a música dançando. No que se refere à expressão plástica implicou a exploração do desenho e a pintura. Relativamente ao domínio da linguagem oral fomentou-se o diálogo entre as crianças e o adulto e valorizava as suas ideias, no quadro de um mútuo empenhamento e desenvolvimento do vocabulário. Quanto à abordagem escrita desenvolvemos atividades e criámos oportunidades em que fosse possível a criança entrar em contacto com o livro,

como na leitura da história “*O que eu quero ser...*”, deste modo a criança aprende a importância da leitura e desenvolve o prazer pela leitura.

Relevamos que o contacto com o livro é um meio de abordar o texto narrativo, suscitando o desejo de aprender a decifrar as palavras para posteriormente aprender a ler. Para tal, o educador deve apresentar diferentes tipos de texto para que a criança compreenda a escrita consoante as suas necessidades.

As OCEPE referem que “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (ME/DEB, 1997, p.71).

O domínio da matemática também esteve presente, quando as crianças elaboraram e organizaram o pictograma, pondo em prática os conhecimentos básicos sobre organização e tratamento de dados, bem como a leitura dos números.

Por fim, a área do conhecimento do mundo emergiu quando as crianças demonstravam curiosidade e o desejo de saber e compreender mais sobre assuntos abordados quando questionavam sobre as profissões, quais as funções de cada uma.

É importante que o educador esteja atento às necessidades de cada criança, crie momentos de diálogo, planeie momentos de aprendizagem diversificados para que se desenvolva a interação entre o grupo mas também para conhecer aprofundadamente as dificuldades de cada criança de forma a resolver as suas dúvidas e ajudá-la no processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito e segundo as OCEPE cabe

ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima (ME/DEB, 1997, p.26).

3.2. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB

Neste ponto serão descritas algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB. Na escolha das experiências de ensino aprendizagem esteve subjacente a abordagem integradora e articulada das diferentes componentes do currículo. Sendo assim, serão descritas algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas pelo grupo de crianças e por nós adultos no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

Para a descrição e análise foram escolhidas as experiências de ensino aprendizagem que pensamos, mostrarem de uma forma abrangente o trabalho realizado na prática educativa desenvolvida na turma do 4.º ano de escolaridade. Neste seguimento, será descrita e interpretada a ação educativa em três experiências de ensino aprendizagem que intitulamos: *O segredo do Sol e da Lua*; *A história dos sólidos geométricos*; *A maior flor do mundo*.

3.2.1. O segredo do Sol e da Lua

Esta atividade iniciou-se com um diálogo acerca do sistema solar, dando oportunidade às crianças de terem voz e partilharem os seus conhecimentos sobre o sistema solar. Como eram crianças que já se encontravam no 4.º ano de escolaridade, possuíam alguns saberes sobre o assunto, e como eram crianças empenhadas e atualizadas apresentavam ideias que provavelmente surgiam de pesquisas realizadas numa fase em que já tinham abordado o mesmo assunto. Em seguida foi apresentada a história *O segredo do Sol e da Lua* de Graça Breio e Manuela Micaelo. Como foi apresentada em suporte digital, deu-se a oportunidade para as crianças visualizarem as imagens da história e ouvirem a narrativa, em simultâneo. No final da apresentação, desencadeou-se um diálogo sobre a história, surgindo algumas dúvidas levantadas pelas crianças.

- *Professora, afinal qual é o segredo do Sol e da Lua? Eu não percebi.* (Carolina);
- *Então não reparaste que o Sol segredou à Lua?* (Alexandre);
- *Pois foi! Quando a confusão se instalou na terra, o Sol disse um segredo à Lua!* (Daniel);
- *E sabem qual foi o segredo?* (Professora estagiária);
- *Pelo que eu percebi, o Sol combinou encontrar-se com a Lua apenas nos dias em que ela ficasse muito magrinha.* (Alexandre);
- *Só quando ela fica magrinha? E sabem que dias são esses?* (Professora estagiária);
- *Deve ser quando a Lua muda de fase professora!* (Ricardo);
- *Professora, não será quando acontece o eclipse solar?* (Luana);
- *Vamos descobrir mais adiante. E relativamente ao Sol e à Lua pensam que tem alguma importância para o sistema solar?* (Professora estagiária);
- *Claro que sim professora, o Sol é o elemento principal do sistema solar, é ele que nos oferece a luz solar, o calor e os dias de sol.* (Afonso);
- *Como aconteceu na história, se a Lua estivesse presente durante o dia, era sempre noite, por isso é que existe o Sol, para nos dar os dias de sol, energia e vida para todos os seres vivos.* (Daniel).

(Nota de campo, n.º8, 18 de novembro de 2013)

Um dos aspetos mais importantes para estimular a linguagem é através das questões que o adulto coloca à criança, pois o diálogo estabelecido é orientado por ele e, tal como afirma Roldão (1994), os resultados deste tipo de diálogo são considerados “algo artificiais” (p.152). Com efeito, estas conversas são diferentes das conversas realizadas em casa, o que faz com que algumas crianças apresentem dificuldades em participar. Parafraseando Roldão (1994) este aspeto acontece porque as conversas realizadas na escola normalmente se baseiam nos jogos e atividades, nas experiências que decorrem no momento, o que não acontece com as conversas em casa. Com isto pretendemos clarificar que a realização de diálogos possibilitou a participação das crianças e o desenvolvimento da sua comunicação e, neste caso em concreto, permitiu às crianças expor as suas ideias e interpretações relativamente aos assuntos abordados, e permitiu-nos perceber as dificuldades sentidas pelas crianças, uma vez que foi possível verificar se compreenderam a história.

Após o diálogo, realizou-se uma interpretação mais aprofundada sobre a história, e seguidamente apresentámos algumas frases retiradas da história e solicitámos às crianças que classificassem todas as palavras presentes nas frases. Como as frases tinham palavras que desempenhavam funções diferentes das que as crianças conheciam, como o caso do determinante possessivo, encaminhámos as crianças na descoberta do elemento intruso. Pensamos que nesta descoberta estimulámos o pensamento das crianças e conduzimo-las para níveis de abstração progressivamente mais complexas. Na linha de pensamento de Piaget, citado por Ribeiro (1990), o desenvolvimento cognitivo “consiste numa reorganização das estruturas cognitivas construídas através da acção do sujeito e que se manifesta através da sequência de estádios”(p.56). Podemos então considerar que o conhecimento é ação e que ação gera conhecimento.

No decorrer da atividade, incentivámos as crianças, valorizando todos os seus conhecimentos prévios, incentivando-as a desconstruir esses conhecimentos para, posteriormente, as ajudarmos a construir conhecimentos científicos.

Realizámos com as crianças recolha de informação sobre o planeta preferido de cada uma, com a intenção de elaborarmos vários tipos de representação de dados. Visto que o conteúdo a lecionar na matemática foi a interpretação e a representação de dados, integrámos o mesmo assunto sobre a Lua, o Sol e os planetas, para que houvesse interdisciplinaridade. Questionámos as crianças de forma a percebermos se sabiam

elaborar pictogramas e diagramas de caule e folhas. Algumas delas tinham uma vaga noção e foram opinando sobre o aspeto e constituintes dos mesmos. O diagrama de caule-e-folhas é outro tipo de representação de dados, no qual se apresentam dados verdadeiros como numa tabela e, tal como a própria expressão indica, é composto por um caule e pelas folhas. Para a sua elaboração, propusemos que algumas das crianças esboçassem um diagrama de caule e folhas no quadro branco, enquanto os restantes colegas de turma davam sugestões. Considerámos importante estimular a entreajuda para que as crianças soubessem escutar e comparassem as opiniões dos outros com as suas ideias.

Sendo a matemática a componente curricular em que a maioria das crianças mostra maior dificuldade, torna-se mais fácil se houver momentos de explicação e exposição por parte dos colegas de turma que dominam melhor os conceitos matemáticos, para que se sintam mais seguras de si mesmas, tendo o apoio de colegas que as acompanham no dia a dia.

Com o intuito de aprofundarmos melhor o tema abordado, durante o dia foram apresentadas, em formato de vídeo, mais informações sobre o sistema solar, revelando a sua origem, os seus constituintes, a importância dos seus elementos e as alterações que sofreu ao longo dos séculos. Depois da apresentação, desencadeou-se um diálogo com as crianças:

- *Então, como é que teve origem o sistema solar?* (Professora estagiária);
- *Pelo que vimos a formação do sistema solar deu-se por causa das rochas que andavam no espaço!* (Adriano);
- *E como é que apareceram essas rochas? O que é que começou a formar?* (Professora estagiária);
- *Foi por causa da explosão do Big Bang! Deu-se a explosão e várias rochas, juntamente com os gases provocados pela explosão, agruparam-se e durante muito tempo começaram a formar os planetas do sistema solar.* (Alexandre);
- *E formaram-se em simultâneo todos os planetas que atualmente conhecem?* (Professora estagiária);
- *Claro que não professora, foi um a um! O primeiro foi o Sol, como vimos no vídeo e seguiram-se os restantes!* (Daniel);
- *E o Sol é um planeta?* (Professora estagiária);
- *Não professora! É uma estrela!* (Alexandre);
- *Porque é que podemos considerar uma estrela?* (Professora estagiária);
- *Porque tem luz própria.* (Daniel);
- *Muito bem! E quanto aos constituintes dos planetas? São todos iguais? São todos iguais ao planeta Terra?* (Professora estagiária);
- *Não professora!* (Todos);
- *Então porquê?* (Professora estagiária);

- *Por exemplo professora, os planetas que se encontram mais próximos do Sol, à partida são planetas mais quentes, e os que se encontram mais distantes, são planetas mais frios.* (Afonso);
- *E porque é que só o planeta Terra é considerado o único planeta habitável?* (Professora estagiária);
- *Por causa da atmosfera que o planeta Terra tem. E é o único planeta onde existe oxigénio e nós precisamos dele para viver* (Matilde).

(Nota de campo, n.º9, 18 de novembro de 2013)

As crianças revelaram que estiveram atentas à apresentação do vídeo, pois conseguiram interpretar a informação, bem como também apresentaram as suas ideias acerca do tema. O recurso a diferentes exposições de conceitos/conteúdos dá a possibilidade de cativar mais facilmente as crianças, despertando a sua motivação e conseqüente empenho na realização das tarefas em sala de aula. Pudemos constatar que se mostravam mais entusiasmadas, participativas e livres para partilhar os conhecimentos adquiridos. Pensamos também poder afirmar que a utilização da tecnologia é uma excelente ferramenta de aprendizagem. Neste âmbito Arends (2008) salienta que “a maioria dos professores que utiliza os computadores, e as tecnologias com eles relacionadas, nas suas salas de aula, relatam os fortes factores de motivação que os computadores e os recursos da Internet podem constituir” (p. 145).

Posicionando-nos ainda na atividade foi apresentado um *PowerPoint* que continha mais informações detalhadas sobre todos os planetas do Sistema Solar. Durante a visualização surgiam questões levantadas pelas crianças, às quais tentámos responder com base na pesquisa realizada na preparação da aula. Uma vez que as crianças se mostravam curiosas por saber mais detalhes, improvisámos e solicitámos que realizassem uma pesquisa rápida na Internet, atendendo às dúvidas levantadas pelo grupo. Este momento improvisado foi enriquecedor tanto para as crianças como para nós, porque para além de serem as crianças a pesquisar as respostas para as suas próprias também pensamos que contribuímos para que estas sistematizassem e consolidassem os conhecimentos que já possuíam.

Depois da pesquisa mostrámos um modelo platónico para que as crianças o explorassem e para que fosse possível explicarmos as rotações realizadas por todos os planetas. Este modelo era conhecido pelas crianças, mas isso não foi motivo de desinteresse, antes pelo contrário, mostraram-se mais entusiasmadas em nos dar a conhecer o que já sabiam. A utilização deste tipo de material incentivou as crianças no decorrer das

atividades, promovendo o seu interesse, não só pela novidade do material, mas também pela forma dinâmica como foi abordado o conteúdo. Neste sentido, recorremos a Arends (2008) quando sustenta que os materiais e exemplos de materiais que sejam novidade são entusiasmantes e podem estabelecer motivações eficazes no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Dando continuidade à atividade, e como forma de abordarmos as fases da lua, distribuímos por 4 crianças as fases da lua construídas previamente em esponja, para que estas apresentassem uma pequena dramatização que deveria ser improvisada, e na qual teriam de mostrar os seus conhecimentos sobre as fases da lua. Como se tratava de uma dramatização foi possível a exploração de conteúdos no âmbito da expressão dramática. À medida que as crianças dramatizavam íamos sugerindo alguns tópicos que podiam apresentar. Segundo Gomes (2011) “as atividades dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas” (p. 30). Permitem ainda às crianças a exploração do corpo, da voz, do espaço e de objetos para enriquecer as suas experiências. Optar por uma área de expressão para abordar conteúdos é um meio de tornar as crianças livres de atuar mais confortáveis, de comunicar e interagir frente a frente com os colegas. Não proporcionar estes momentos à criança é o mesmo que a tornar mais expositiva e menos desinibida e menos capaz de desenvolver o seu discurso perante um público. Desenvolver atividades que envolvam a expressão dramática é o mesmo que contribuirmos para a criança ser capaz de desenvolver capacidades discursivas futuras situações de monólogo e/ou de exposição de um determinado assunto.

3.2.2. A história dos sólidos geométricos

A matemática é considerada aliciante se o professor organizar meios e criar um ambiente propício a uma aprendizagem significativa e dinâmica. As suas grandes finalidades, segundo o Ministério da Educação (2006) são: “desenvolver a capacidade do raciocínio, desenvolver a capacidade de comunicação, desenvolver a capacidade de resolver problemas” (p.163). Por isso, tivemos como objetivo realizar atividades que desenvolvessem as capacidades referidas.

Iniciámos uma atividade com a leitura de um texto *A história dos sólidos geométricos*, elaborado previamente por nós e apresentado em suporte *PowerPoint*. Com a utilização do texto pretendeu-se introduzir o texto dialogal e os determinantes possessivos

e, ainda, os sólidos geométricos. A intenção de elaborarmos o texto vai ao encontro dos objetivos estipulados para a aula.

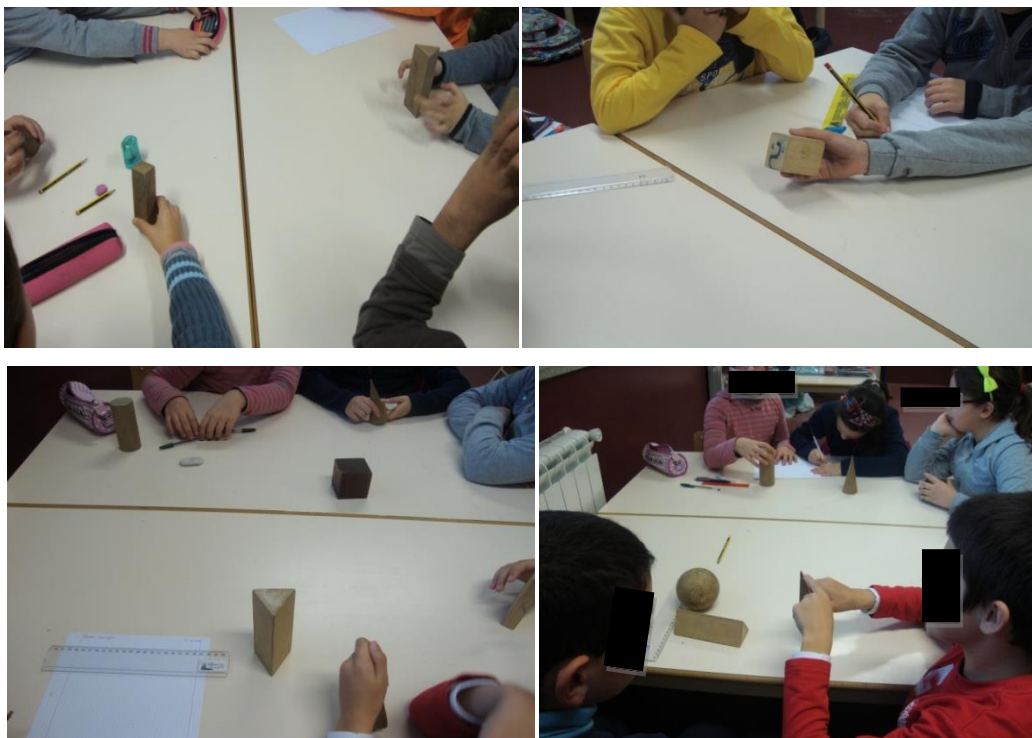
Após a leitura do texto proporcionámos um momento de leitura silenciosa para que as crianças interiorizassem melhor o conteúdo do texto, bem como a forma como estava elaborado, uma vez que, posteriormente, esses aspetos seriam objeto de questionamento. Percebemos que, nesta dinâmica, é necessário aprender a ler e a compreender o texto escrito e que, para tal, se devem adequar diferentes métodos de leitura para possibilitar às crianças diferentes formas de interiorizar e memorizar a informação presente no texto escrito. Tal como defende Sardinha (2007), “ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos através de métodos incertos” (p. 3). Assim, no domínio da leitura também permitimos que as crianças aprendessem novas palavras e fossem capazes de as utilizar corretamente. Após a leitura do texto desencadeou-se um diálogo com as crianças:

- *O que sabem destes sólidos geométricos? Já os conhecem?* (Professora estagiária);
- *Sim professora, é o cubo, a pirâmide e o paralelepípedo!* (Carolina);
- *Achei engraçado porque o paralelepípedo também queria ser cubo, mas não pode!* (Luana);
- *Não, porquê?* (Professora estagiária);
- *Porque as faces do cubo são quadrados e as faces do paralelepípedo são retângulos* (Daniel);
- *Muito bem! Os sólidos geométricos de que nos fala este texto podem ser designados de forma diferente?* (Professora estagiária);
- *Podem sim professora, são designados de poliedros, porque só têm superfícies planas* (Alexandre);
- *E se na história entrasse um cilindro? Como o designávamos?* (Professora estagiária);
- *Podíamos designar de não poliedro porque tem pelo menos uma superfície curva.* (Afonso);
- *Muito bem meninos. Agora quanto ao tipo de texto, é igual aos textos que temos explorado anteriormente?* (Professora estagiária);
- *Não professora! Porque tem falas e travessões!* (Alexandre);
- *Então se tem falas e travessões, normalmente são utilizados em que tipo de discurso?* (Professora estagiária);
- *No discurso direto, e se têm falas significa que há diálogo* (Daniel);
- *Então qual é o tipo de texto que estamos a analisar?* (Professora estagiária);
- *É um texto dialogal* (Afonso).

(Nota de campo, n.º10, 6 de janeiro de 2014)

Após o diálogo, apresentámos a frase *Este cubo tem um fato vermelho* e solicitámos às crianças que a classificassem morfologicamente. O propósito da classificação foi encontrar o determinante demonstrativo, conteúdo desconhecido das crianças. Este tipo de exercício fez com que as crianças desenvolvessem o seu pensamento e tentassem compreender a função de cada palavra na frase. Pensamos que este tipo de atividades dá a oportunidade para as crianças se desenvolverem linguisticamente e, para tal, é necessário que o professor seja proficiente de modo a conseguir identificar o estado de desenvolvimento do seu grupo de crianças e que esboce estratégias condutoras à diversificação e complexificação crescente. Segundo Duarte (2001) “se queremos que as nossas crianças cresçam linguisticamente de modo a tornar-se proficientes, comecemos por lhes oferecer, nos jardins-de-infância e nas escolas, *input* linguístico de qualidade” (p.30). Ser proficiente, segundo Duarte (2001), na utilização do português centra-se em determinados objetivos, a saber: dominar o português europeu padrão; saber ouvir discursos em várias variedades do português; ser fluente na expressão oral; ser um leitor fluente e crítico; escrever com clareza e correção e ter competência meta linguística e saber utilizá-la.

Após a realização do exercício descrito anteriormente solicitámos às crianças para referirem outros exemplos de frases, mas colocando os determinantes demonstrativos. Estas referiram vários exemplos e todas as frases continham o tema inicial “sólidos geométricos”. Posteriormente as crianças fizeram o registo dos exemplos no quadro e no caderno. Dando continuidade às tarefas que foram propostas, passámos à componente da matemática. Começámos por dividir a turma em três grupos e distribuímos, por cada grupo, 5 sólidos geométricos (cone, pirâmide triangular, cubo, paralelepípedo e prisma quadrangular). Posteriormente, cada grupo comparou os sólidos geométricos, identificando as semelhanças e as diferenças entre eles, bem como analisou e registou as propriedades de cada um (*vide* figuras 41 a 44).



Figuras 41 a 44. As crianças comparam e identificam as características dos sólidos

Para recordar os conteúdos abordados em aulas anteriores, solicitámos às crianças que organizassem a informação através de um tipo de representação de dados à escolha. A maioria optou por organizar a informação através de tabelas, tal como mostram as figuras seguintes (*vide* figuras 45 e 46).



Figuras 45 e 46. As crianças organizam as informações em tabelas

A utilização de tabelas para organizar dados recolhidos ou informação permite às crianças obter uma leitura mais eficaz dos dados. No decorrer da atividade as crianças

questionavam se estariam a organizar corretamente toda a informação. Mostraram-se bastante empenhadas, tentando trabalhar em conjunto com os colegas, uma vez que esta era a maior dificuldade sentida por toda a turma. Foi também visível a dificuldade de algumas crianças em identificar as características dos sólidos geométricos, isto porque ainda não se sentiam familiarizadas com os conceitos, mas com a ajuda dos colegas, foi possível partilhar ideias e aprender em colaboração. Auxiliar as crianças na compreensão de conceitos exige mais do que dar apenas as definições e introduzir novo vocabulário, é pois necessário expor os objetivos e apresentar exemplos que identifiquem os conceitos. Assim, na perspectiva de Arends (2008) “a aprendizagem de conceitos envolve o processo de construção de conhecimentos e de organização da informação em estruturas cognitivas mais amplas e complexas” (p.315).

Posteriormente, cada grupo expôs para os restantes o trabalho que desenvolveu. O envolvimento das crianças refletiu-se nas diferentes formas, encontradas em grupo, de organizar a informação recolhida. Depois de um grupo apresentar, os restantes expunham as suas ideias e comparavam com os seus trabalhos, dando a oportunidade de refletirem entre si e discutir aspetos a melhorar futuramente.

Salientamos que é importante proporcionar momentos de trabalho de grupo, isto porque as crianças necessitam interagir entre elas, conhecerem-se melhor para proporcionarem um bom ambiente de trabalho, mas também para desenvolverem momentos de ajuda entre as crianças com mais dificuldades e as crianças com melhores níveis de aprendizagem, proporcionando assim uma aprendizagem cooperativa. Com base neste tipo de aprendizagem a criança pode desenvolver competências sociais que, tal como referem Lopes e Silva (2008), são “designadas de competências interpessoais, competências de colaboração, aptidões para permanecer em grupo, competências de comunicação e competências pró-sociais” (p.18). Algumas competências sociais que se pretendiam ensinar às crianças eram: respeitar a sua vez; partilhar; ajudar; ouvir atentamente; olhar nos olhos; expressar educadamente o seu desacordo; encorajar; negociar; felicitar; aprovar com um aceno de cabeça; sorrir; convidar e chamar as pessoas pelo nome. Para que tais competências sejam adquiridas é necessário que os educadores/professores criem situações de aprendizagem que ajudem as crianças a dominá-las. As crianças deverão também desenvolver as competências cognitivas. Este tipo de competências são designadas por “competências de raciocínio, [e] compreendem

designadamente a categorização, o raciocínio, a comparação, a avaliação, a análise e a resolução de problemas” (Lopes, & Silva, 2008, p.22).

Este tipo de aprendizagem significa mais do que um mero trabalho de grupo, é uma forma das crianças interagirem e participarem de modo a que as suas ações sejam necessárias na realização da atividade ou trabalho. As atividades conduzidas numa perspetiva de aprendizagem cooperativa “permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais”, sendo que “competências sociais são as competências necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo” (Lopes, & Silva, 2008, p.6).

Depois de todas as apresentações de grupo realizadas, convidámos as crianças a exporem os trabalhos na sala de aula, com a intenção de verem reconhecidos os seus trabalhos e sentirem que o adulto valoriza o seu empenho e participação. Segundo Arends (2008) “muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (p. 96).

3.2.3. A maior flor do mundo

Esta atividade teve início com a visualização da história *A maior flor do mundo* de José Saramago, em formato de vídeo. No vídeo da história é apresentada apenas uma sequência de imagens e algumas falas do autor acerca da história que quer contar para as crianças. Durante a visualização do vídeo as crianças mostraram-se atentas e entusiasmadas em compreender uma história que era contada apenas com imagens.

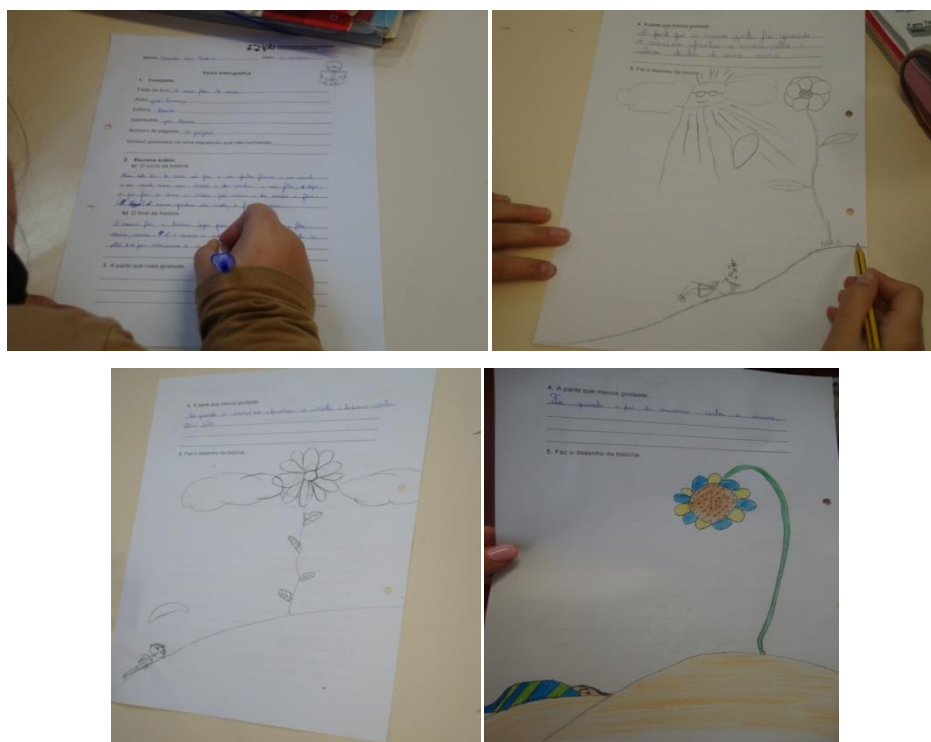
Depois da apresentação do vídeo desencadeou-se um diálogo com as crianças:

- *Porque é que o autor não narrou a história?* (Professora estagiária);
- *Porque ele disse que não sabe contar histórias para crianças* (Afonso);
- *E porque é que isso acontece?* (Professora estagiária);
- *Como o autor disse, as crianças gostam de palavras simples e ele não deve saber escrever palavras simples* (Daniel);
- *E que palavras simples são essas que ele fala?* (Professora estagiária);
- *São palavras mais complexas, com significados que não conhecemos professora* (Alexandre);
- *Qual será a intenção do autor ao contar uma história só com imagens?* (Professora estagiária);
- *A intenção dele é que nós possamos escrever uma história por palavras nossas com base nas imagens que vimos. Para contarmos a história com palavras mais simples, uma vez que somos crianças* (Guilherme).

(Nota de campo, n.º 11, 20 de janeiro de 2014)

Com base no diálogo que estabelecemos, solicitámos às crianças que recontassem a história em voz alta e depois a leitura também em voz alta do livro *A maior flor do mundo* de José Saramago, porque pretendíamos comparar a interpretação feita pelas crianças sobre a história com a narrativa do autor. Optámos por fazer a leitura em voz alta, isto porque a história continha palavras que eram desconhecidas das crianças, e que iam dificultar a leitura e a compreensão do texto na sua globalidade. Após a leitura, questionámos as crianças sobre a sequência da história, comparando com a sequência dada anteriormente na interpretação das imagens, ou seja, se a história que elaboraram, através das imagens, era semelhante à história original do autor.

Depois das crianças verificarem que as interpretações tinham algumas diferenças, procedemos à exploração, das características do livro e também dos itens bibliográficos. Dando continuidade às tarefas, distribuímos fichas bibliográficas por cada criança. A atividade consistia em elaborar uma ficha bibliográfica sobre o livro explorado anteriormente, na qual teriam de referir o autor, o título do livro, o número de páginas, a parte da história que mais gostaram e a que menos gostaram e, ainda, elaborar um desenho livre sobre a história, tal como apresentamos nas figuras seguintes (*vide* figuras 47 a 50).



Figuras 47 a 50. As crianças elaboram a ficha bibliográfica

Posteriormente, alertámos para a importância de ler obras literárias, isto porque é importante ler textos de todos os géneros literários. Reforçámos a importância do treino da leitura, em diferentes suportes, isto porque diferentes tipos de texto exigem diferentes competências de leitura e compreensão. Ou seja, a estética, os saberes e culturas são diferentes de texto para texto e exigem das crianças o treino de aptidões específicas. A leitura de obras literárias pode ser uma estratégia agradável para atrair as crianças a envolverem-se na leitura, mas cabe também ao professor estimular o gosto pela leitura de obras literárias.

As obras literárias, se de tradição oral, apresentam a história dos nossos antepassados. Outras traduzem acontecimentos que permitem que as crianças elevem o seu saber enciclopédico a outro nível de apreciação e ampliem o vocabulário devido à riqueza da linguagem. Assim, tal como refere Azevedo (2007)

devem ser criadas condições para que o leitor ultrapasse uma simples leitura de fruição e atinja um nível que permita apreciar o texto e ir de acordo com as suas experiências, os seus quadros referenciais e os conhecimentos de que é portador (p. 54).

Ainda relativamente à componente curricular do Português realizou-se uma atividade sobre as palavras simples e as palavras complexas. Começámos por dividir a turma em três grupos e distribuámos uma folha policopiada por grupo que continha algumas passagens do livro *A maior flor do mundo*. A atividade consistia em encontrar palavras simples e, posteriormente, alterá-las formando palavras complexas. Durante a atividade algumas crianças apresentaram dúvidas sobre o objetivo da tarefa, pois questionavam as possíveis alterações das palavras, se seriam corretas ou não, e neste processo teceram alguns comentários, entre os quais salientamos:

- *Professora, a palavra rio podemos alterá-la para riozinho?* (Daniel);
- *O que pensam sobre isso? Que alterações estão a aplicar?* (Professora estagiária);
- *Estamos a aplicar o diminutivo da palavra rio!* (Daniel).

(Nota de campo, n.º12, 20 de janeiro de 2014)

A intenção de colocar em prática os itens gramaticais vai ao encontro da promoção do conhecimento explícito da língua, designado nas metas curriculares por domínio da gramática. Neste documento expressa-se que é necessário aplicar o ensino gramatical para que o conhecimento da criança sobre a língua assente numa instrução formal. Por isso é

importante que a criança mobilize o conhecimento adquirido para melhorar o seu desenvolvimento no modo oral e no modo escrito.

No final desta atividade, pedimos a um elemento de cada grupo que registasse no quadro branco todas as palavras que encontrassem e as alterassem. Neste sentido, todas as crianças tiveram conhecimento das diferentes palavras e das suas possíveis alterações.

Para dar continuidade às atividades no âmbito do português, no dia seguinte, procedeu-se à leitura do livro *A maior flor do mundo* de José Saramago (2001). Foi necessário recorrer novamente à leitura do livro para as crianças reverem as passagens para poderem recontar a história. Deste modo, solicitámos às crianças para que lessem em voz alta e, após a leitura, disponibilizámos um momento para esclarecer dúvidas sobre o vocabulário presente. De seguida, sugerimos a realização de uma atividade de reconto da história em forma de escrita, tendo como base as imagens do livro. Para tal, selecionámos imagens do livro e organizámo-las em forma de banda desenhada. Distribuímos a banda a cada criança desenhada e propusemos que, individualmente, reescrevessem a história com palavras simples, como sugeria o autor.

Durante esta atividade foram notórias, em algumas crianças, dificuldades em recontar a história, pois apenas se limitavam a descrever o que observavam nas imagens, não alargando a sua imaginação e nem registando pormenores diferentes dos que eram apresentados nas imagens. Para resolver esta situação, mencionámos que podiam imaginar e referir outros espaços ou até introduzir novas personagens na história, pois não tinham de seguir as passagens, tal e qual como tinham lido na história.

Concordamos que é importante que o professor crie oportunidades de escolha e de desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças, levando-as a desenvolverem o seu pensamento. Corroborando, ainda a afirmação de Goulão (2006), quando afirma “as actividades devem constituir desafios ao pensamento das crianças e serem geradoras de conflitos cognitivos, que as ajudem na procura de respostas” (p.100).

Esta atividade implicou um forte envolvimento das crianças, pelo que não foi possível terminá-la no mesmo dia, e, por conseguinte, foi retomada no dia seguinte. Concluída a expressão escrita sugerimos às crianças que lessem as suas histórias em voz alta para os restantes colegas, de forma a verem reconhecido todo o seu esforço. Após a leitura em voz alta, as crianças demonstraram satisfação por todo o trabalho realizado,

felicitando a boa escolha do livro pois apreciaram os conteúdos da história: a preservação da natureza.

A experiência de aprendizagem centrou-se, assim, em sensibilizar as crianças para os problemas ambientais e para a promoção de regras e deveres dos cidadãos para a sua preservação. Através da história as crianças puderam, ainda, comparar os problemas referidos com os problemas que conheciam na realidade. Entendemos que é essencial criar hábitos de leitura, uma vez que o ato de ler influencia o processo de maturação, bem como a autonomia intelectual, possibilitando um maior enriquecimento individual. Tal como refere Sobrino (2000) o livro “aparece como um magnífico instrumento de permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e expressão” (p.31).

Considerações finais

Como tivemos a oportunidade de referir ao longo deste relatório as experiências de aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos tiveram como principal objetivo favorecer a participação ativa das crianças na sua própria aprendizagem e criar oportunidades de desenvolvimento de todos os intervenientes nesse processo, crianças e adultos. Parafraseando Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) a opção pela pedagogia que valoriza estas dimensões justifica-se pelo papel que cada um assume na co-definição do seu interesse educativo.

Para que os objetivos assinalados fossem concretizados tivemos em consideração as características individuais de todas as crianças envolvidas na prática educativa, pois, percebemos que para as apoiarmos nesse processo necessitávamos de aceder a um conhecimento aprofundado sobre as suas dificuldades e capacidades. Foi então necessário estabelecer com as crianças uma relação de proximidade, de afetividade, companheirismo, respeito e confiança mútua.

A relação educativa estabelecida nos dois contextos (educação pré-escolar e 1.º CEB) foi encarada de modo diferente. No que diz respeito à educação Pré-escolar deparamo-nos com uma relação de grande proximidade entre as crianças e a educadora cooperante, resultando de um percurso longo vivido em conjunto. No período de observação foi visível essa relação. Constatámos que tinham muito respeito e carinho pela Educadora e que não seria fácil obter por parte das crianças a mesma atenção e receptividade face às indicações ou ordens que lhes apresentávamos. Assim, o controlo de grupo e as dificuldades em resolver conflitos foi um processo delicado que exigiu grande investimento da nossa parte, mas que tentámos ultrapassar recorrendo a sugestões da Educadora Cooperante e ao diálogo com as crianças. Todavia, a orientação dos momentos de diálogo foi outro aspeto que se nos colocou no início da nossa ação educativa, visto que partilhar e comunicar ideias exigia controlo do grupo e a gestão muito bem orientada da sua participação.

No que diz respeito às relações estabelecidas no contexto 1.º CEB podemos considerar que se basearam num clima de interação mais favorável, desde o início da ação pedagógica, talvez por se tratar de um grupo de crianças de uma faixa etária diferente, o que lhes permitia compreender melhor a nossa função e papel.

Procurámos desenvolver experiências de aprendizagens enriquecedoras e que impulsionassem a aquisição de conhecimentos nas diversas áreas de conteúdo e domínios

curriculares. Para isso, seleccionámos atividades que possibilitassem explorar conteúdos considerados pertinentes do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento do grupo em geral e cada criança em particular e que fossem ao encontro das suas preferências, ou seja, que lhe suscitassem interesse.

No contexto da educação Pré-escolar as experiências de aprendizagem integraram momentos de leitura que suscitavam o diálogo com as crianças e, a partir deles, identificávamos os seus interesses e as possíveis linhas de orientação da ação para intervenções futuras. Neste sentido, optámos por explorar atividades centradas em jogos, leitura de histórias e exploração de materiais estruturados e não estruturados, pois observámos que eram muito solicitados por parte das crianças. Optámos também por ajudar a inculcar responsabilidades nas crianças, envolvendo-as em projetos em que teriam de assumir responsabilidades individuais e de grupo, preparando-as para a vida em sociedade e para aprenderem a procurar respostas para possíveis situações de conflito.

No contexto do 1.º CEB as experiências de ensino aprendizagem centraram-se em atividades que envolveram também a participação das crianças e, como era um grupo muito empenhado e participativo, enveredámos por motivá-lo através da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e da promoção do trabalho em grande e pequeno grupo.

Para que as crianças construíssem conhecimentos enriquecedores tornou-se fundamental o desenvolvimento de um ambiente favorável, pelo que nos dois contextos tivemos como preocupação promover momentos de diálogo em que as crianças pudessem exprimir os seus sentimentos e ideias acerca de conteúdos explorados e refletissem sobre as aprendizagens conseguidas e as não conseguidas. Promovemos oportunidades de escolha de materiais pedagógicos que as crianças entendessem mobilizar e explorar, de forma a motivá-las e a envolvê-las mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Procurámos, através delas, gerar motivação, pelo que concordamos com a ideia de Fontaine (1990) quando refere que esta “representa o aspecto dinâmico da acção: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que leva a iniciar uma acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo” (p. 97). Fontaine (1990) acrescenta ainda a ideia de que os indivíduos motivados são aqueles que são capazes de sentir prazer e orgulho face ao sucesso e à vergonha. Procurarão ativamente as realizações

conduzidas ao sucesso que permitam experienciar sentimentos e evitar condutas que levam ao fracasso.

Foi também nossa preocupação valorizar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo deste processo, acompanhando e apoiando a concretização dos mesmos, enveredando pelo reforço positivo que, nas diferentes interações, nos foi possível proporcionar. A promoção de interações com outros intervenientes educativos prendeu-se também com o envolvimento da família das crianças na vida escolar dos filhos.

Acrescentamos ainda que ao longo da nossa ação educativa deparamo-nos com algumas dificuldades que nos fizeram refletir acerca da formação inicial e do desempenho da profissão docente. Neste sentido, visamos destacar algumas fragilidades para o que retomamos aqui alguns conteúdos teóricos. Ribeiro, citado por Mesquita (2011), apresenta-nos os seguintes dilemas da formação inicial: “uniformidade e tradição *versus* inovação; alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor; desfasamento entre teoria e prática; e ausência de ligação instituição-escola” (p.55). Sobre estes aspetos refletimos sobre o quão importante é o estudante aprender a solucionar problemas e a construir as competências necessárias para exercer a profissão.

Acerca da formação de professores destacamos a escolha da profissão docente. Os aspetos que motivam a escolha da mesma são diversos e são influenciados por variáveis externas, como o meio social, a natureza socioeconómica e as condições de trabalho, e variáveis intrínsecas que dizem respeito às motivações para exercer esta profissão. Tal como refere Mesquita (2011)

a vontade em tornar-se professor poderá resultar das imagens construídas sobre a profissão que, associadas a interesses e habilidades no seu desempenho, conduzem a uma forma própria de estar na mesma. Neste sentido, a escolha da profissão, deixa de assentar num simples desejo pessoal, ganhando consistência face aos interesses do sujeito tornando-se uma opção real do mesmo (p. 83).

As nossas vivências foram compensadas porque aprendemos experimentando teorias e sem dúvida que as crianças nos ajudaram a aprender muito, porque na realidade aprendemos a interagir com elas e a responder às suas necessidades. As crianças ajudam ainda a perceber que é este o nosso caminho e que é importante segui-lo com dedicação, valorizando pequenas atitudes e comportamentos que as crianças demonstram e que nos ensinam e ajudam a crescer. Por isso, concluímos afirmando que nos sentimos realizadas

com a nossa prática educativa que pensamos ter desenvolvido de forma positiva ao longo deste percurso.

Referências Bibliográficas

- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Alonso, L. (coord.), & Roldão, M. (coord.), *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. (pp.43-64). Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7.ª edição)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil – elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.
- Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (tradução portuguesa), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barros, M., & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico - recursos e técnicas para a formação do século XXI – O educador. A formação*. Setúbal: Marina Editores.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico – alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros horizonte.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'água.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Cadernos de formação de professores*, n.º 2, 27-34.

- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (coords.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. (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*. Volume I. Vila real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando: português língua materna e não materna. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil – elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 93-108). Lisboa: Lidel.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hohmann, M. (1996). A socialização na abordagem High/Scope. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp.14-25). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.

- Lluch, G. (2006). Para uma selecção adequada do livro – das capas ao estilo da literatura comercial. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp.215-230). Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância – um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação [ME] (2006). *Organização curricular e programas – 1.º ciclo do ensino básico* (5ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (orgs.). *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da infância – Dialogando com o passado construindo o futuro*. Santana: Artmed Editora S.A.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.ª edição). Alfragide: McGraw-Hill.
- Powell, A. (1996). Reaja correctamente. In N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 26-34). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da educação.

- Ribeiro, J. (2010). Desenvolvimento intelectual. In B. Campos (coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp.49-92). Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança – uma perspectiva a questionar no currículo*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo – fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de infância como tempo fundador – repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & 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.
- Sobrinho, J. (org.) (2000). *A criança e o livro – a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 45- 68). Lisboa: Lidel.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

Legislação

Despacho nº 5220/1997, de 4 de Agosto, nº 178 – Define Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar.

Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro, nº 34 – Lei Quadro da Educação Pré-escolar