



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

Sofia Adelaide Pinheiro Miranda Batista

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

Orientado por

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

Ilda da Purificação Freire Ribeiro

Bragança
2012

Dedicatória

Aos meus pais, Ana Paula e Rui.

Aos meus avós, Maria e Miguel.

AGRADECIMENTOS

Sendo esta a fase final do meu percurso académico, não podia deixar de agradecer a todos que me acompanharam ao longo de todos estes anos.

Por isso, agradeço:

À professora Cristina Mesquita Pires e à professora Ilda Freire Ribeiro, por toda a paciência, ajuda e apoio ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada e da realização deste relatório e, por todos os conhecimentos transmitidos;

Ao corpo docente da ESEB, que de alguma forma me acompanhou, por toda a disponibilidade, compreensão e por todos os saberes que me transmitiu;

À educadora Guida e professora Teresa por me terem acolhido nos seus grupos, deixando-me trabalhar com as suas crianças;

Aos responsáveis das instituições que me acolheram no seu seio, obrigada por me terem permitido realizar o meu estágio no vosso estabelecimento;

A todas as crianças que me acompanharam ao longo dos períodos de estágio. Agradeço por me terem deixado partilhar as minhas ideias e saberes e, por tanto me terem ensinado;

Aos meus pais, avós e irmã, que sempre me apoiaram e animaram quando me sentia mais perdida e desanimada. Vocês foram o meu pilar e tornaram o meu sonho possível;

À minha prima Vanessa, obrigada por me considerares sempre a tua “caçulinha” e por me dares tanta força;

À restante família que sempre me apoiou, dando-me palavras de alento;

Ao Fábio, por tanto me ter aturado e apoiado com palavras de encorajamento, dizendo-me que ia conseguir;

Às minhas amigas, as que estão perto e as que estão longe, pelo apoio incondicional e encorajamento ao longo deste percurso;

À Ana Almeida por me ter acompanhado durante quatro anos e por tanto me ter apoiado e ouvido as minhas lamentações;

À Marta Pereira, pelas conversas de encorajamento e pela sua amizade incondicional;

À Cláudia Magalhães, por todos os anos de amizade, companheirismo e apoio.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O presente relatório assenta na descrição dos estágios realizados em educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico entre fevereiro e junho de 2011 e, outubro e fevereiro de 2012, respetivamente. No âmbito da educação pré-escolar, aceitamos como referenciais pedagógicos o modelo curricular *HighScope* e as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar. Para o 1º Ciclo do Ensino Básico utilizamos, sempre que foi possível, uma pedagogia de participação, não seguindo um modelo concreto. Toda a ação educativa teve um mesmo propósito: dar voz às crianças, deixando-as participar, fomentando a sua criatividade, autonomia e cooperação. Procuramos adotar uma postura de valorização da ação da criança, aprendendo a ouvi-la e a apoiá-la. Em educação pré-escolar este modo de fazer estava já implementado e, em 1º Ciclo do Ensino Básico tentámos conduzir a nossa ação educativa para um modo de fazer participativo.

Palavras-chave: prática de ensino supervisionada, aprendizagem pela ação, pedagogia de participação.

ABSTRACT

The present report settles in the description of the training period carried out in preschool education and elementary school between February and June of 2011 and, October and February of 2012, respectively. In preschool education as pedagogical yardsticks we've used the curricular model *HighScope* and the curricular orientation for preschool education and, for the elementary school we've used, whenever was possible, an pedagogy of participation, not following a concrete model. All the educational action had the same purpose: give voice to the children, leaving them to participate, increasing their creativity, autonomy and cooperation. We've tried to adopt a posture of valorization of the action of the children, learning how to hear and how to support them. In preschool education this way of do was already implemented and, in the elementary school we've tried to drive our action in pedagogy of participation.

Keywords: training period, learning through action, education for participation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT	II
ÍNDICE DE FIGURAS	IV
ÍNDICE DE QUADROS	V
ÍNDICE DE ANEXOS	V
Introdução.....	1
1. Contextualização da prática de ensino supervisionada	3
1.1. Contextualização da prática de ensino supervisionada no pré-escolar.....	3
1.2. Contextualização da prática de ensino supervisionada no âmbito do 1.ºCEB	5
2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas	7
2.1. Organização do ambiente educativo em educação pré-escolar	7
O espaço.....	10
A Rotina Diária	12
As interações	14
2.1.1. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas em educação pré-escolar..	15
Uma viagem ao laboratório.....	15
A descoberta da lua	21
Descobrimo o nosso peso.....	28
Uma caça ao tesouro	36
2.2. Organização do ambiente educativo em 1.º CEB	41
O espaço.....	44
2.2.1. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas em 1.ºCEB	46
Jogando com as variações do nome em género e em número.....	46
O Estudo do Meio como mediador de partilha de vivências	51
Misturando temas – Uma atividade de organização e tratamento de dados.....	54
Da família ao Biopoema	59
Reflexão Crítica Final.....	65
Referências Bibliográficas.....	70
Legislação consultada.....	72
ANEXOS	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1 – Roda da aprendizagem pela ação.....	8
Fig.2 – Planta da sala de atividades.....	12
Fig.3 – Observação do sangue ao microscópio.....	18
Fig.4 – Observação da pele na lupa binocular.....	18
Fig.5 – Observação do sangue ao microscópio na sala de atividades.....	20
Fig.6 – Ilustração da Lua na história “Orelhas de borboleta”.....	21
Fig.7 – Capa da história sobre a Lua lida às crianças.....	23
Fig.8 – Cartão de correspondência para o jogo do bingo.....	24
Fig.9 – Jogo do bingo.....	27
Fig.10 – Pesagem das crianças.....	31
Fig.11 – Construção da tabela com o peso das crianças.....	32
Fig.12 – Análise e discussão dos dados.....	33
Fig.13 – Folha de registo “O que eu penso”.....	34
Fig.14 – Preenchimento da folha de registo.....	34
Fig.15 – Pesagem dos objetos com as mãos.....	35
Fig.16 – Folha de registo com as observações feitas pelas crianças.....	36
Fig.17 – Crianças no percurso da caça ao tesouro.....	38
Fig.18 – Primeira pista encontrada pelas crianças.....	39
Fig.19 – Crianças a desenharem o percurso no mapa.....	40
Fig.20 – Mapa do tesouro feito pelas crianças.....	40
Fig.21 – Planta da sala de aula.....	45
Fig.22 – Cartazes expostos nos placares da sala de aula.....	45
Fig.23 – Jogo gramatical para a variação do nome em género.....	49
Fig.24 – Jogo gramatical para a variação do nome em número.....	50
Fig.25 – Texto com a técnica palavra puxa palavra.....	53
Fig.26 – Procura de palavras na sopa de letras.....	56
Fig.27 – Construção do gráfico de barras.....	57
Fig.28 – Dramatização da história “Avós”.....	60
Fig.29 – Elaboração do biopoema.....	63
Fig.30 – Resultado final do biopoema.....	64

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Rotina diária.....	13
Quadro 2 – Verbalizações das crianças quanto aos aparelhos, sangue e pele.....	17
Quadro 3 – Palavras enunciadas pelas crianças no jogo do bingo.....	27
Quadro 4 – Verbalizações das crianças quanto à balança.....	30
Quadro 5 – Verbalizações das crianças no momento das pesagens.....	31

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Folha de registo “O que eu penso”.....	73
Anexo B – Folha de registo “O que eu observei”.....	74
Anexo C – História inventada pelas crianças sobre os piratas.....	76
Anexo D – Pistas da caça ao tesouro.....	78
Anexo E – Palavra puxa palavra “O álcool e o tabaco são nossos inimigos”.....	80
Anexo F – Biopoema.....	81

Introdução

O relatório de estágio que aqui se documenta tem como intuito dar a conhecer a Prática de Ensino Supervisionada [PES] que, se desenvolveu em educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico [1.º CEB]. Como refere Pinheiro (2008),

o estágio é um processo de aprendizagem indispensável a um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira. Está no estágio a oportunidade de assimilar a teoria e a prática, (...), conhecer a realidade do dia-a-dia, no que o académico escolheu para exercer (s.p).

Como é referido na Lei-Quadro da Educação pré-escolar (Lei nº 5/97, 10 de fevereiro), a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica que se vai processar ao longo da vida de um indivíduo e, esta educação deve ser partilhada com a família da criança, criando-se uma colaboração mútua com o mesmo objetivo, fomentar a formação e o crescimento das crianças tendo como finalidade a inserção da criança na sociedade como ser “autónomo, livre e solidário” (capítulo II, artigo 2º, p. 670).

A instituição onde se desenvolveu a PES em contexto da educação pré-escolar era uma Instituição Particular de Solidariedade Social [IPSS] da cidade de Bragança. Essa IPSS encontrava-se a desenvolver uma experiência de pedagogia centrada numa linha construtivista. Desta forma, o trabalho que desenvolvemos procurou seguir esta conceptualização.

São vários os autores (Oliveira-Formosinho, 2007; Craveiro, 2006; Mesquita-Pires, 2007; Hohmann & Weikart, 2009) que defendem este modo de fazer e, foi apoiando-nos nas suas ideias que encaminhamos a nossa ação educativa. Como refere Sutherland (1996), “os educadores de infância têm, em grande medida, sido os melhores receptores da mensagem piagetiana, (...) ou seja, que as crianças entre os 3 e os 7 anos aprendem melhor através da prática” (p. 204). Deste modo, procuramos sempre ver as crianças como um elemento ativo e participante da nossa ação educativa.

Relativamente à PES em 1.º CEB, esta foi desenvolvida num centro escolar da rede pública, também na região de Bragança que albergava dois níveis de ensino: a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Também durante esta ação educativa procuramos adotar uma pedagogia de participação, sempre que era possível, proporcionando às crianças experiências de aprendizagem que apelassem à sua participação, em detrimento daquelas que se ficam pela mera transmissão de informações, uma vez que,

os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas atividades na sala de aula, quer nas demais atividades da escola (ponto 1, art. 5º., Lei nº. 30/2002).

Como tal, corroboramos a ideia de Sutherland (1996), quando refere que “cada aluno deve ser considerado como sendo único” e, que “os professores devem encorajar e estimular o aluno a consolidar os conceitos e as estratégias de aprendizagem que traz consigo para a escola” (p. 194).

Como foi referido anteriormente, o presente relatório de estágio pretende refletir essa prática, através da descrição de algumas experiências de aprendizagem por nós desenvolvidas nos dois contextos. Este relatório está organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo refere-se à contextualização da Prática de Ensino Supervisionada, onde se irão dar a conhecer as duas instituições em que esta foi desenvolvida; o segundo capítulo diz respeito à descrição de experiências de aprendizagem que pretendem expor aos leitores um pouco da nossa ação educativa. Finalmente, no terceiro capítulo, consta uma reflexão crítica global, onde iremos refletir sobre o nosso estágio nos dois contextos, abordando a alteração de pensamento que tivemos que fazer de um pensamento transmissivo para participativo pois, sempre contactamos com uma prática pedagógica voltada para o método tradicional; a planificação, evidenciando as nossas maiores dificuldades e obstáculos encontrados bem como, a relação pedagógica com as crianças; e, por fim, iremos refletir sobre o nosso desempenho ao longo dos dois estágios e sobre as suas implicações para o nosso futuro profissional.

1. Contextualização da prática de ensino supervisionada

O educador/professor é mais um elemento do processo educativo que deve promover uma ação educativa de qualidade. Para tal, é necessário que tenha em conta alguns aspetos como, a instituição em que vai desenvolver a sua ação pedagógica, o meio envolvente que deve aproveitar e dele usufruir, vendo-o como mais uma oportunidade para promover aprendizagens significativas com o grupo com quem irá trabalhar, encarando as crianças como autoras e atoras do processo educativo. Deste modo, neste capítulo iremos dar a conhecer as instituições de educação pré-escolar e do 1.º CEB onde foi desenvolvida a ação educativa, fazendo a descrição de cada uma delas. Iremos também caracterizar os grupos de crianças com quem desenvolvemos os nossos estágios.

1.1. Contextualização da prática de ensino supervisionada no pré-escolar

O jardim-de-infância onde se desenvolveu a ação educativa no âmbito da educação pré-escolar é uma IPSS, dirigida por uma congregação de religiosas. A instituição está inserida em meio urbano no distrito de Bragança e possui as seguintes valências: creche, pré-escolar, atividades de tempo livre (ATL) e semi-internato de jovens do sexo feminino. A estrutura física do Jardim-de-Infância funciona em dois pisos, possuindo quatro salas de atividades, três sanitários, uma área polivalente, sala de vídeo, sala de descanso, portaria, vestiário, sala de reuniões e refeitório.

No piso superior, estão localizados: a portaria, o vestiário, a área polivalente que é utilizada como sala de recreio interior e de atividades em grande grupo, três salas de atividades: a sala dos quatro anos, a sala dos cinco anos e a sala dos três, quatro e cinco anos; dois sanitários; a sala de vídeo que, para além de servir de sala para atividades de expressão dramática, serve também como espaço de recreio e, por fim, a sala de reuniões.

No piso inferior, está localizada a sala de atividades dos 3 anos, a sala de descanso, e o refeitório com copa. Este local é destinado às refeições das crianças e, pode servir também, para atividades de culinária.

No que respeita ao espaço exterior, esta instituição está apetrechada com mobiliário lúdico, como baloiços, escorrega, entre outros. O parque possui pavimento em corticite, apropriado às crianças e possui, também, um campo de jogos onde se

podem desenvolver atividades físicas ao ar livre. De referir que todo o espaço exterior está delimitado por gradeamento de modo a proporcionar a segurança das crianças.

O grupo era constituído por 26 crianças, sendo dezasseis do sexo masculino e dez do sexo feminino. Era um grupo horizontal em termos de idade, uma vez que, todas as crianças tinham 4 anos.

No que diz respeito à frequência na instituição, três crianças estavam inscritas pela primeira vez, dez frequentavam a instituição há um ano e treze crianças frequentavam-na há dois anos.

Este grupo mostrava interesse sobre as questões do corpo humano e, também era bastante recetivo a atividades que envolvessem o domínio da matemática.

Muitos autores (Oliveira-Formosinho, 2007; Craveiro, 2006; Mesquita-Pires, 2007; Hohmann & Weikart, 2009), apologistas das pedagogias de participação defendem que os interesses das crianças devem ser o fio condutor para a planificação das atividades na sala pois, as crianças nascem com uma

predisposição para tirar o melhor proveito das suas experiências e para investigar, formular hipóteses, analisar, prever e testar essas previsões, mesmo durante a pré-escola. As mais importantes tendências académicas são, na sua maioria, inatas e devem ser fortalecidas e suportadas e não minadas por prematuras pressões académicas (Katz citado por Maia, 2008, p.8).

Depois de analisado o projeto de grupo, verificamos que as crianças eram provenientes de famílias com ocupações diversas tais como, especialistas de profissões intelectuais e científicas, técnicos e profissionais de nível intermédio e, pessoal dos serviços e vendedores. Através desta análise, averiguamos que existe maior incidência na categoria de Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas.¹ Deste modo, podemos concluir que as crianças deste grupo são provenientes de famílias estruturadas, com uma situação económica de nível médio-alto, não se verificando aparentes problemas sociais.

¹ Segundo o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), os profissionais desta área desenvolvem conhecimentos ou aplicam conceitos e teorias científicas ou artísticas, que nos são transmitidos de forma sistemática através do ensino. Estes profissionais estão classificados segundo quatro sub-grupos, sendo eles: especialistas das ciências físicas, matemáticas e engenharia; especialistas das ciências da vida e profissionais da saúde; docentes do ensino secundário, superior e profissões equivalentes; outros especialistas das profissões intelectuais e científicas. (<http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Documents/CAP2.pdf>)

1.2. Contextualização da prática de ensino supervisionada no âmbito do 1.º CEB

A ação educativa desenvolvida no âmbito do 1.º CEB decorreu numa sala do 3º ano de escolaridade de um centro escolar da rede pública, integrado num agrupamento de escolas. Esta instituição está inserida em meio urbano no distrito de Bragança, tendo nas suas proximidades uma escola básica, o quartel dos bombeiros voluntários da cidade de Bragança e, ainda, o mercado municipal desta cidade.

Esta instituição está estruturada em dois pisos e, no piso superior, logo à entrada existe um corredor central, onde se encontram a sala de atendimento aos encarregados de educação, a sala de coordenação e, a sala dos professores. A seguir a este *hall* de entrada, virando à direita temos acesso às salas do jardim-de-infância e à sala polivalente e, virando à esquerda dirigimo-nos para as salas de 1º ciclo que funcionam nos dois pisos. No piso inferior, encontram-se algumas salas de aula do 1.º CEB, salas destinadas ao ATL, salas de expressão plástica, o refeitório e, ainda, uma sala para os professores e educadores conviverem durante os intervalos. Ainda no espaço interior, podemos encontrar uma biblioteca, uma sala destinada aos cuidados médicos das crianças e, uma sala de reprografia.

Este centro escolar entrou em funcionamento no ano de 2010/2011 para dar resposta à necessidade de proporcionar qualidade de ensino e educação que as crianças, ao nível da educação pré-escolar e do 1.º CEB necessitam, fazendo com que estas possam desfrutar de espaços adequados no que se refere à prática desportiva e lazer.

O grupo onde se desenvolveu a ação educativa era constituído por 26 crianças, 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, matriculadas no 3º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. No entanto, existiam duas crianças que, apesar de estarem matriculadas no 3º ano, as suas aprendizagens efetuavam-se ao nível do ao 2º ano de escolaridade necessitando de um ensino mais individualizado para, assim, conseguirem ultrapassar de forma eficaz as suas dificuldades. Porém estas crianças eram, muitas vezes, integradas em algumas atividades com o restante grupo, nomeadamente nas de leitura e de expressões.

O grupo era muito entusiasta e participativo o que, por vezes, fazia com que se gerassem momentos de barulho e perturbação mas que, através da reflexão sobre esses comportamentos, era controlado. Contudo, consideramos este aspeto “normal” pois, trata-se de crianças e, numa sala de aula não se pretende que elas estejam caladas mas sim, que participem e que expressem as suas opiniões, respeitando o outro.

As crianças deste grupo mostravam um grande interesse pela área da Matemática, revelando muito entusiasmo com todas as experiências de aprendizagem que lhes eram propostas nesta área do saber. Como tal, várias vezes lhes propusemos a realização de jogos matemáticos que muito lhes agradavam e, que se mostraram uma outra via para a realização de aprendizagens ativas. No que respeita ao nível de aprendizagem das crianças este grupo era bastante homogêneo nesse aspeto, as crianças mostravam facilidade em aprender os conteúdos abordados e, muitas delas possuíam já um conhecimento científico e nível intelectual bastante avançados para a sua faixa etária.

Relativamente à frequência na instituição, a maioria das crianças passaram a frequentá-la no ano letivo em que abriu o centro escolar, sendo que, quatro delas apenas se juntaram à turma nesse ano e uma no corrente ano letivo.

No que respeita ao ambiente familiar destas crianças, é de salientar que os fatores socioeconómicos familiares constituem um conjunto de variáveis que, podem afetar o desempenho escolar das crianças. Deste modo, a categoria socioprofissional, bem como o estatuto profissional dos pais e/ou encarregados de educação constituem outros fatores determinantes da qualidade do "currículo doméstico", pelo significado que podem ter no acesso aos bens culturais e na atitude face aos valores.

As crianças do grupo onde foi desenvolvida a ação educativa, provinham de um meio sociocultural e profissional diversificado. Algumas crianças provinham de famílias estruturadas com nível sócio cultural médio-alto, assim como crianças provenientes de famílias com nível sócio cultural médio-baixo. No entanto, todas se respeitavam e mostravam ser um grupo bastante unido.

2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas

Consideramos que em educação existem alguns fatores que devem ser tidos em conta por parte dos educadores/professores para que, se possam proporcionar aprendizagens ativas às crianças. Assim sendo, neste capítulo, iremos apresentar a descrição da nossa ação educativa, evidenciando as opções metodológicas pelas quais nos guiamos e, refletindo sobre os princípios que as orientam. Neste ponto serão também apresentadas e descritas algumas dimensões curriculares da pedagogia da infância: o espaço, o tempo e as interações. Serão ainda apresentadas experiências de aprendizagem que refletem o trabalho que desenvolvemos no período de estágio e que, descrevem as aprendizagens das crianças nas diferentes áreas do saber, em contexto da educação pré-escolar e do 1.º CEB.

2.1. Organização do ambiente educativo em educação pré-escolar

Neste ponto, iremos dar a conhecer o trabalho que desenvolvemos no âmbito da educação pré-escolar, descrevendo os pressupostos da pedagogia de participação que foi o pilar da nossa ação educativa. Para tal, seguimos as orientações dadas por Hohmann e Weikart (2009) interligando-as com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) Silva et al., (1997).

Tal como foi referido anteriormente, iremos ter em atenção a organização do ambiente educativo, relativamente às dimensões do espaço, tempo e interações entre os elementos do grupo, descrevendo estes aspetos e, por fim, serão apresentadas experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar.

A ação educativa foi realizada durante 13 semanas com uma carga horária de 15 horas semanais.

O jardim-de-infância no qual se desenvolveu a ação educativa tem como opções metodológicas o modelo curricular de orientação construtivista *HighScope*, Hohmann e Weikart (2009), caracterizado por apostar na aprendizagem pela ação, interligando-o com as OCEPE (Silva et al., 1997).

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), “o currículo *HighScope* apoia-se extensivamente no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e seus colaboradores bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey”(p. 21).

O modelo curricular *HighScope* baseia-se em cinco princípios básicos – aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e,

avaliação. Estes cinco princípios formam o enquadramento da abordagem educativa *HighScope* (vide fig.1).

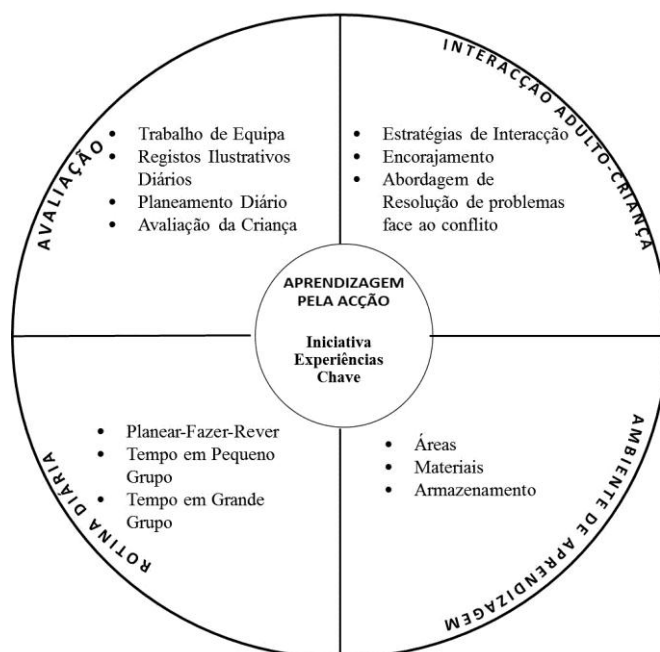


Fig.1 – Roda da aprendizagem pela ação

Numa aprendizagem pela ação, as crianças questionam e procuram respostas, resolvem problemas e produzem novas estratégias. Assim, as crianças vão construindo conhecimento autonomamente, através de experiências chave pensadas naquilo que elas gostam de fazer e, que pode resultar na construção de significados.

No contexto da aprendizagem pela ação o planeamento do espaço no jardim-de-infância e a escolha dos materiais é um fator bastante importante. Como tal, o espaço é dividido em várias áreas de interesse para as crianças e, para a criação destas áreas é necessário que o educador compreenda quais os interesses do seu grupo e, ao longo do ano, podem-se criar novas áreas de acordo com estes interesses.

No que respeita à rotina diária, os educadores na abordagem *HighScope* devem proporcionar uma rotina diária que sustente a aprendizagem pela ação, possibilitando às crianças anteciparem qual o momento que se segue no decorrer das atividades. Deste modo, segundo Formosinho (citado por Maia, 2008), a criança “pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma independente” (p. 67).

A rotina diária do modelo curricular *HighScope* engloba três momentos principais, sendo eles o tempo de trabalho em grande grupo, o tempo de trabalho em pequeno grupo e o tempo de planear-fazer-rever.

Como sustentam Hohmann e Weikart (2009) o tempo de trabalho em grande grupo tem como principal função promover a partilha de informações e a participação em atividades que requerem um número mais elevado de intervenientes. O trabalho em grande grupo deve envolver todas as crianças e adultos e as atividades consistem, normalmente, em cantar, fazer jogos de movimento, contar histórias ou apenas conversar sobre temas que sejam importantes para as crianças.

O tempo de trabalho em pequeno grupo é um tempo onde o educador apresenta uma atividade, com uma intencionalidade educativa definida e, as crianças trabalham com os materiais da forma que querem e, cada uma com o seu ritmo. Aqui, o adulto tem o papel de apoiar e encorajar as crianças no decorrer da atividade.

O tempo de planear-fazer-rever é o pilar da aprendizagem pela ação que se defende no modelo curricular *HighScope* uma vez que, neste processo, estão incluídos os elementos que a aprendizagem ativa engloba, tais como: a manipulação, a escolha dos materiais, a linguagem das crianças e, ainda, o apoio do educador. O tempo de planear-fazer-rever é o período mais longo da rotina diária e, proporciona às crianças a capacidade de fazer escolhas, planear o seu trabalho, desenvolvê-lo de forma autónoma e, por fim, revê-lo, partilhando-o com os colegas.

Durante o tempo de trabalho, “as crianças põem em prática o seu plano inicial e outras atividades auto-iniciadas, trabalhando e brincando sozinhas ou em cooperação com outras. Os adultos interagem com as crianças para apoiar as suas atividades” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 248).

Por fim, no tempo de revisão, as crianças que planeiam o trabalho partilham as suas experiências com os colegas, relatando o que fizeram.

Na abordagem *HighScope*, todos os dias o educador reúne dados sobre as crianças através da observação que faz, “da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). Através destes registos, o educador pode, após analisá-los, planear o dia seguinte tendo em conta os interesses das crianças. Periodicamente, o educador usa os registos que fez das crianças para completar um instrumento de avaliação da criança – o HighScope Child Observation Record (COR).²

² O COR é um instrumento de observação-baseado que, fornece a avaliação sistemática do conhecimento e das capacidades das crianças em todas as áreas de desenvolvimento “Para preencherem o COR, os adultos retiram os dados dos seus registos ilustrativos diários e das reflexões de planeamento feitas em equipa” (Hohmann & Weikart, 2009, p.9).

O espaço

De acordo com Hohmann e Weikart (2009) o ambiente educativo deve ser organizado para que as crianças tenham um elevado número de oportunidades de aprendizagem ativa pois,

quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de sobre ele agir (Talbot & Frost citados por, Hohmann & Weikart, 2009, p. 161).

Na instituição onde desenvolvemos o estágio, o espaço era amplo e com boa iluminação e, estava organizado por sete áreas de interesse, sendo elas: a área dos jogos, a área das construções, a área da escrita, a área da biblioteca, a área da casa, a área da expressão plástica e, por fim, a área das experiências. Todas as áreas estavam organizadas de forma a permitir uma boa visibilidade de qualquer espaço da sala e, cada área estava identificada com o respetivo nome e, o número de elementos que nela podia estar presente, representado através de desenhos realizados pelas crianças. As áreas de interesse proporcionavam às crianças a exploração de vários materiais, diversas experiências de aprendizagem, tornando-as mais autónomas e com maior nível de iniciativa.

A área da casa estava dividida em dois espaços distintos, a cozinha e o quarto. Nesta área as crianças podiam brincar ao faz de conta com diversos materiais. Na parte do quarto, encontrávamos mobiliário baixo como roupeiro (com vários disfarces), cómoda, cama e, vários objetos que levavam as crianças a “encarnarem” uma personagem. Na parte da cozinha as crianças tinham ao seu dispor uma tábua de engomar, um estendal para a roupa, um fogão, bancadas e armários. A cozinha possuía também vários objetos de plástico e alguns materiais levados pelas crianças, a fim de enriquecerem esta área.

Na área da expressão plástica, as crianças tinham ao seu dispor um cavalete com tintas de diversas cores, pincéis e batas, onde podia estar uma criança. Nesta área estavam ainda três mesas retangulares, armários com vários materiais que podiam ser utilizados para as crianças fazerem trabalhos de recorte, colagem, modelagem, desenho, entre outros. Estas mesas serviam também para o tempo de trabalho em pequeno grupo, sempre que era necessário.

Na área das experiências encontravam-se vários materiais que apelavam à investigação, tais como: lupas, termómetro, lupa binocular, esqueleto, puzzles sobre o corpo humano, minhocas que podem ser observadas pelas crianças, entre outros. Nesta área podiam estar apenas dois elementos e, por isso, possuía apenas uma mesa e duas cadeiras.

A área da biblioteca estava junto à janela e nela, as crianças podiam encontrar uma estante com diversos livros, um sofá, uma mesa, duas cadeiras de verga, fantoches, enciclopédias de vários temas, *dossiers* com animais, elaborados pelas crianças, uma capa com as canções aprendidas e, ainda um mapa.

Junto à área da biblioteca encontrava-se a área da escrita, onde as crianças podiam trabalhar aspetos informais e formais de literacia³. Esta área estava equipada com uma mesa, onde estavam várias canetas e papéis, um computador, um quadro de letras magnéticas e, também, um quadro de giz. Aqui, as crianças tinham também ao seu dispor uma estante com várias caixas de cartões de palavras, letras em cartolina e outros elementos de escrita como revistas ou bilhetes de cinema.

Na área dos jogos, junto à porta as crianças deparavam-se com uma variedade de jogos, como puzzles, dominó, bingo, ábaco, entre outros. Aqui podiam estar quatro elementos do grupo e, por isso, nesta área existia uma mesa retangular e quatro cadeiras. Nesta área, as crianças podiam desenvolver o seu raciocínio através de jogos simples e lúdicos.

Por fim, na área das construções encontrava-se um tapete que representava uma pista de automóveis e, as crianças tinham ao seu dispor legos de vários materiais, outros materiais de construção, carros de brincar e sinais de trânsito e, ainda, uma mesa de ferramentas onde as crianças podiam fazer construções, martelando, aparafusando, serrando, etc. Esta área estava localizada junto à porta de entrada e nela podiam estar presentes quatro elementos.

³ Entende-se por literacia como a capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita contida em vários materiais impressos, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade. A definição de literacia vai para além da mera compreensão e descodificação de textos, para incluir um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais.

(http://literaciadainformacao.web.simplesnet.pt/Literacia_da_informacao.htm)

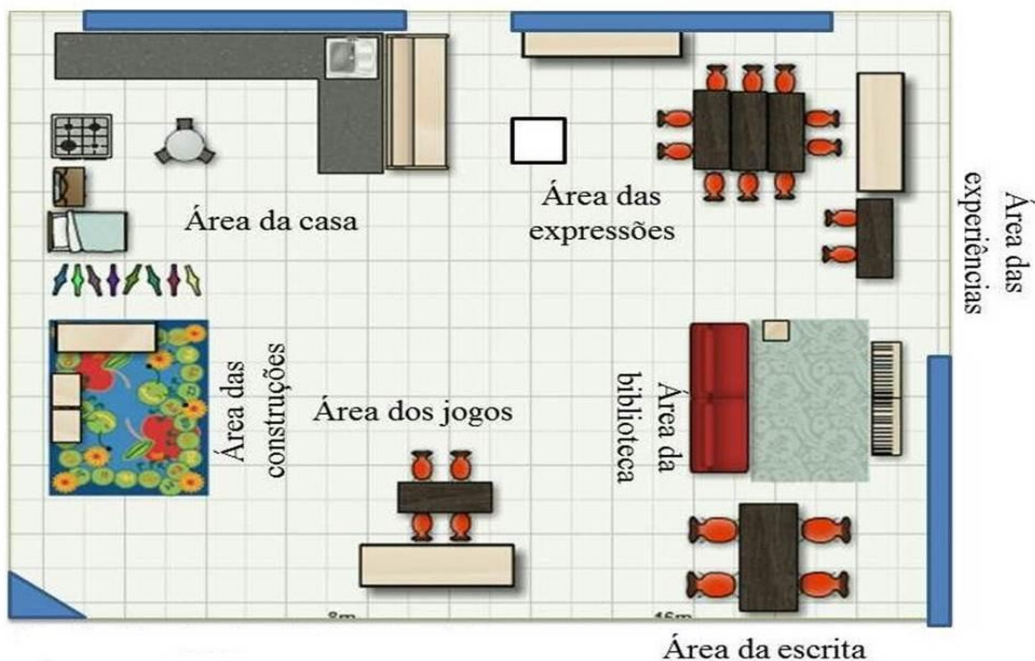


Fig.2 – Planta da sala de atividades

Através da planta da sala representada na figura 2, pode verificar-se que a sala de atividades tinha forma retangular e, todas as áreas de interesse estavam dispostas em redor desse espaço.

A Rotina Diária

A rotina diária no modelo *HighScope* é uma estruturação dos acontecimentos que se vão realizar ao longo do dia e, embora através da rotina diária o dia esteja dividido por blocos, não nos demonstra o que as crianças irão fazer em cada momento do dia, uma vez que, “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224).

A rotina diária é, assim, “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntos” (idem; p. 226).

No quadro 1 pode verificar-se a gestão do tempo, ao longo do dia na instituição em que a ação educativa foi realizada. Esta distribuição do tempo já estava definida na instituição onde a ação foi desenvolvida e, deste modo, apenas tivemos que nos enquadrar e adaptar ao que já estava previamente definido.

Quadro 1 – Rotina diária

	Tempo	Descrição
Manhã	09:00	Tempo de trabalho autónomo. Neste momento, as crianças que já estavam presentes iam autonomamente para as áreas, trabalhando autonomamente, até se dar início ao tempo de trabalho em grande grupo.
	09:30	Tempo de grande grupo. Durante o tempo de grande grupo, eram realizadas atividades que envolviam todos os elementos do grupo.
	10:15	Lanche. As crianças comiam o seu lanche matinal.
	10:40	Tempo de pequeno grupo. Todos os dias, neste tempo de trabalho, era chamado um grupo que iria participar nas experiências de aprendizagem propostas. Na sala onde desenvolvemos a nossa ação educativa existiam três grupos sendo que, dois tinham 9 elementos e um tinha 8 elementos.
	11:25	Reunião informal. Neste momento, as crianças que tinham estado a trabalhar em pequeno grupo partilhavam com as restantes o que tinham estado a fazer, explicando os processos pelos quais as atividades passavam.
	11:45	Almoço. Neste momento, as crianças que iam almoçar a casa dirigiam-se para o ginásio onde brincavam e faziam jogos enquanto ficavam à espera dos seus encarregados de educação e, as crianças que almoçavam na instituição eram encaminhadas para o refeitório. Após o almoço, as crianças iam para o ginásio onde se realizavam jogos lúdicos.
Tarde	14:00	Planear. No tempo de planear, as crianças que tinham estado presentes no tempo de trabalho em pequeno grupo informavam sobre o que iriam fazer e para que área queriam ir. Estas crianças tinham prioridade na escolha das áreas e, as restantes, distribuíam-se pelas diferentes áreas até o número de elementos de cada área estar preenchido.
	14:15	Fazer. No tempo de fazer, as crianças que haviam planeado o trabalho colocavam-no em prática.
	15:15	Tempo de arrumar. Aqui as crianças arrumavam as áreas e a sala e, à medida que iam acabando, sentavam-se na roda. Neste momento, eram cantadas canções até que todos os elementos do grupo estivessem na roda.
	15:25	Rever. Neste momento, todas as crianças tinham a oportunidade de partilhar com as restantes o trabalho que haviam desenvolvido nas áreas. Contudo, as crianças que tinham planeado o trabalho tinham prioridade nesta partilha de experiências.
	15:45	Lanche. No lanche da tarde, as crianças eram encaminhadas para o refeitório, onde cada uma comia o seu lanche.
	16:30	Recreio. Entre as 16:30 e as 19:00, as crianças eram encaminhadas para a sala de vídeo ou para o ginásio da instituição, enquanto esperavam os seus encarregados de educação. A cada dia, iam duas salas para cada um dos espaços, organizadas por um sistema rotativo.

No decorrer da nossa ação educativa, procuramos conduzir os momentos de grande grupo de forma a proporcionar às crianças diversos tipos de atividades, tais como: cantar, fazer jogos de movimento ou contar histórias. Contudo, acabamos por nos debruçar mais nos jogos de movimento corporal em detrimento de outro tipo de

atividades como a aprendizagem de canções, jogos lúdicos e, a leitura de histórias que é uma atividade bastante importante para o desenvolvimento da literacia e, como nos sugerem Hohmann e Weikart (2009), cada vez que se lê uma história às crianças, estas começam a identificar as imagens e a ganhar o sentido da história apreendendo o ritmo e a cadência da linguagem escrita.

O tempo de trabalho em pequeno grupo realizava-se no segundo momento do período da manhã. No início do ano letivo, as crianças em conjunto com a educadora definiram quais seriam os grupos de trabalho para estes momentos e, todas tinham presente a que grupo pertencia. Deste modo, foram formados três grupos de trabalho, dois deles com nove elementos e um com oito elementos.

No momento de planificar as experiências de aprendizagem, definíamos previamente qual seria o grupo que iria participar na atividade embora, em alguns momentos houvesse troca de grupos ou apenas de alguns elementos. Procuramos sempre proporcionar atividades que fossem ao encontro dos interesses das crianças. Contudo, a tomada de consciência destes interesses nem sempre é fácil. Para estes momentos primamos sempre pela variedade de materiais e de experiências de aprendizagem, tentando promover a articulação de conteúdos.

As interações

Nos contextos de aprendizagem pela ação, o educador deve pensar num ambiente que promova interações positivas. Conforme salientam Hohmann & Weikart (2009)

na aprendizagem pela acção, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia. (...) Crianças e adultos tomam a iniciativa e respondem às iniciativas uns dos outros, alicerçando as suas interações nas ideias, sugestões e ações de todos e de cada um. Esta relação recíproca de dar e receber é o motor do ensino e da aprendizagem (p.51).

Foi, a partir deste princípio que na ação educativa que desenvolvemos procuramos criar uma relação positiva com o grupo, partilhando o controlo e, aproveitando as suas riquezas e aptidões para se realizar construção de significados.

Nos momentos de trabalho autónomo participávamos com as crianças nas suas brincadeiras, ajudando-as, quando era solicitado e, apoiando o seu trabalho. Enquanto estávamos com as crianças tentávamos conduzir as conversas de acordo com os seus interesses ou seja, se as crianças fizessem observações sobre um tema, mostrando interesse nele, ouvíamos as suas ideias, fazendo comentários acerca do assunto em questão pois, “este estilo de interação permite à criança expressar com liberdade e

confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 7).

Por vezes, geravam-se conflitos entre as crianças e, nestas situações assumíamos a postura de mediadoras, levando as crianças a resolver os seus problemas sozinha. No entanto, quando as crianças não se entendiam intervínhamos e, aproximávamo-nos delas, questionando-as sobre o problema e o porquê de se ter gerado o conflito, conduzindo o discurso a fim de as crianças acabarem por resolver o problema entre si, através do diálogo.

2.1.1. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas em educação pré-escolar

Uma viagem ao laboratório

O grupo com quem desenvolvemos a ação educativa, no início, mostrava um grande interesse sobre o estudo do corpo humano e, como tal, esta experiência de aprendizagem, uma viagem ao laboratório, surgiu desse projeto que, consistia na pesquisa e investigação de aspetos relacionados com o funcionamento do corpo humano.

Durante a semana de observação, assistimos a algumas experiências de aprendizagem que iam ao encontro dos interesses das crianças sobre o funcionamento do corpo humano sendo que, uma delas foi a visita de uma encarregada de educação à sala para falar sobre os hábitos alimentares corretos. Consideramos que a relação entre família e instituição é uma mais-valia para a aprendizagem das crianças pois, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 1997, p.43).

Apercebendo-nos deste interesse das crianças pela descoberta do funcionamento do corpo humano, tentamos perceber o que as crianças já sabiam sobre este assunto e o que ainda queriam saber. Como estávamos, ainda, numa fase de observação, ao percorrermos a sala de atividades deparamo-nos com um placar onde constavam estas informações e, constatamos que as crianças tinham interesse em descobrir mais sobre o sangue.

Perante esta situação, decidimos proporcionar às crianças uma visita ao laboratório de biologia da Escola Superior de Educação de Bragança, tendo como intencionalidade a descoberta das características do sangue e da pele. Reconhecemos

que os espaços do meio envolvente devem ser utilizados e, que devemos usufruir deles para proporcionarmos novas aprendizagens às nossas crianças e, como referenciam Silva et al. (1997), “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p. 23).

Para organizarmos essa visita ao laboratório de biologia, foram necessários alguns procedimentos para que, tudo estivesse preparado para quando as crianças chegassem. Deste modo, dirigimo-nos ao laboratório a fim de combinar com a responsável a visita de estudo, acertando que tipos de experiências as crianças iriam realizar, adequadas à sua faixa etária e, de que forma essas experiências iriam decorrer. De referir que, para as observações do sangue iriam ser utilizadas preparações definitivas⁴ e, para as observações da pele a educadora disponibilizou-se para fornecer amostras.

Posteriormente, combinamos com as crianças como se iria organizar a visita e todas se mostraram muito entusiasmadas com a ideia de irem fazer observações do sangue e da pele. Como é sabido, as crianças estão, no seu dia-a-dia, rodeadas de ciência e, as aprendizagens que brotam destas atividades emergem, fundamentalmente, da ação e da manipulação de objetos (Martins et al., 2009) e, era este o nosso propósito com a visita ao laboratório de biologia.

No dia anterior à visita ao laboratório de biologia, assumimos uma postura de questionamento, tentando perceber quais as concepções que as crianças tinham sobre as características do sangue e sobre a pele. Algumas crianças referiram que já tinham visto nos livros, disponíveis na área da biblioteca, que *o sangue está dentro do nosso corpo e que passa por uns tubos*, outras crianças referiram que *o sangue é um líquido vermelho que sai quando nos aleijamos*. Quando questionadas sobre a pele, todas as crianças foram unânimes em referir que *a pele é o que temos a proteger os ossos e, se cairmos, o sangue sai pela pele*. Ao fazerem estas observações, as crianças demonstraram que já tinham alguns conhecimentos prévios sobre o sangue e sobre a pele mas, a sua curiosidade apelava a mais conhecimento que, iríamos tentar alargar com a visita ao laboratório de biologia.

⁴ Segundo Baptista e Alcântara de Melo (1995) “uma preparação é um conjunto de lâmina de vidro, meio de montagem, objecto a observar e lamela. As preparações definitivas podem ser mantidas por um tempo considerável sem que as estruturas celulares sofram alteração. O meio de montagem é permanente, mas as células morrem devido à fixação” (p. 100).

No dia da visita ao laboratório, dirigimo-nos, a pé, para a Escola Superior de Educação de Bragança onde já nos esperava a responsável pelo mesmo que, nos iria ajudar a fazer as observações do sangue e da pele.

Num primeiro momento, as crianças foram apresentadas à responsável do laboratório e, mostraram logo muita curiosidade em relação aos aparelhos que estavam em cima das mesas (microscópios e lupas binoculares). Assim sendo, começamos por lhes perguntar se sabiam de que instrumentos se tratavam e, como todas responderam que não os conheciam, embora algumas tivessem referido que tinham um parecido na sala, explicitamos que instrumentos eram aqueles e quais as suas diferenças pois, munindo-nos só da observação os aparelhos eram idênticos

Após uma breve conversa sobre os dois instrumentos expostos nas mesas, a responsável do laboratório questionou as crianças sobre o que sabiam sobre o sangue e sobre a pele e, após ouvir as respostas das crianças, informou-as que o sangue é constituído por alguns componentes que servem para nos proteger. No momento em que foram dadas às crianças informações sobre a pele, todas ficaram com um ar espantado pois, descobriram que *a pele é o maior e mais pesado órgão do corpo humano*.

Nesse momento, teve início o confronto entre os conhecimentos prévios das crianças e o conhecimento científico que lhes foi fornecido. Enquanto a responsável do laboratório de biologia ia falando sobre as características do sangue e da pele, as crianças iam anuindo e fazendo alguns comentários, revelando o que já sabiam sobre estes constituintes do corpo humano (*vide* quadro 2). Com as informações dadas pela responsável do laboratório e pela educadora, as crianças ficaram a saber que o sangue era composto por círculos, os glóbulos brancos e vermelhos e, que cada tipo de círculo tinha uma determinada função. Vendo a curiosidade das crianças emergir em relação a este aspeto, foram mencionados os nomes científicos para os “círculos” – glóbulos brancos e vermelhos.

Quadro 2 – Verbalizações das crianças quanto aos aparelhos, ao sangue e à pele

Categorias	Verbalizações das crianças
Instrumentos	<i>São muito parecidos, parecem iguais. Aquele azul é diferente do preto. Nós também temos uma lupa na nossa sala mas, é de segurar com a mão.</i>
Sangue	<i>O sangue é vermelho! Eu já vi sangue quando me cortei uma vez! Eu uma vez também caí e deitei muito</i>

	<i>sangue do joelho. Quando temos uma ferida sai o sangue por lá.</i>
Pele	<i>A pele é isto tudo no nosso corpo! Se rasgarmos a pele também sai sangue! A pele é meia amarela...</i>

Por fim, as crianças foram divididas por grupos e, enquanto um grupo observava o sangue ao microscópio, outro observava a pele nas lupas binoculares (vide fig. 3 e 4).



Fig.3 – Observação do sangue ao microscópio



Fig.4 – Observação da pele na lupa binocular

À medida que as crianças iam observando iam surgindo alguns comentários:

- *Olha, veem-se bolinhas.* (Gustavo)⁵
- *Tão giro!* (Raquel)
- *É mesmo vermelho.* (Martim)
- *Onde estão os glóbulos brancos?* (Júlio)

⁵ Os nomes das crianças presentes neste relatório são fictícios.

As crianças iam verbalizando as palavras científicas dizendo *glóbulos* e, essas verbalizações mostravam que as crianças estavam interessadas e, que iam alargando o seu vocabulário científico. Este tipo de atividades e as observações que a criança faz, acompanhada pelo adulto ou de forma autónoma, levam-na a “formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (Martins et al., 2009, p. 12).

No momento de fazer as observações da pele na lupa binocular, algumas crianças comentaram que só viam *uma luz amarela com uns risquinhos*. Explicamos, então, que viam assim a pele porque, tal como a responsável do laboratório tinha elucidado, a lupa binocular apenas servia para aumentar de tamanho e, por isso, as crianças não iriam ver os constituintes da pele.

Posteriormente, essa experiência de aprendizagem foi novamente realizada na sala de atividades, no tempo de pequeno grupo para que, fosse possível as crianças fazerem o registo do que tinham observado. Para tal, começamos por montar na sala de atividades um microscópio com uma preparação definitiva do sangue e, seguidamente questionamos as crianças, ouvindo as suas afirmações sobre os significados que construíram pois, “uma das formas mais eficazes de encorajar as crianças a falar e a descrever as coisas é escutá-las” (Hohmann & Weikart 2009, p.542), indagando se as suas conceções prévias tinham sido alteradas/alargadas com a visita ao laboratório:

- *Então meninos, o que ainda se lembram sobre o sangue?* (educadora)
- *É vermelho e serve para nos proteger.* (Carolina)
- *Eu lembro-me que tinha uns círculos.* (Luísa)
- *Sim eram os globos.* (Tomás)
- *Sim, eram os glóbulos. É uma palavra difícil de dizer?* (educadora)
- *É um bocadinho complicada – rindo-se o Tomás respondeu.*
- *Glóbulos.* (Tomás)
- *E como eram os glóbulos?* (educadora)
- *Uns eram os vermelhos e outros os brancos.* (Luísa)
- *Mas lá na máquina não estava branco, só vermelho e preto.* (Filipe)
- *O que vocês viam preto eram os glóbulos brancos. Ainda se lembram para que servem?* (educadora)
- *Para nos proteger!* (todos)

Com estas verbalizações das crianças, que iam mencionando os constituintes do sangue, constatamos que as suas conceções prévias tinham sido alargadas uma vez que, antes da visita ao laboratório, as crianças tinham a ideia prévia de que o sangue é apenas um líquido pois, como algumas mencionaram, *quando se cortavam só viam um líquido*

vermelho e, com a visita ao laboratório, tentamos desconstruir essa ideia, mostrando-lhes que o sangue tem alguns constituintes que apenas são visíveis ao microscópio.

À medida que as crianças iam observando o sangue ao microscópio, comentavam que era igual ao que tinham visto no laboratório (*vide* fig.5).



Fig.5 – Observação do sangue ao microscópio na sala de atividades

Perante isto, informamos as crianças de que o que viam era igual pois, tratava-se de uma preparação que já estava feita há muito tempo e, que estava assim para poder ser observado muitas vezes.

Conforme as crianças faziam as suas observações, dirigiam-se para a mesa e, uma vez que a sala de atividades tem à sua disposição vários materiais de trabalho, umas optaram por registar o que observaram com massas que colavam na folha e pintavam com tintas, outras recorreram a canetas de feltro, outras utilizaram tecidos.

Enquanto as crianças faziam o seu registo da observação, registamos o diálogo entre duas crianças,

- *Agora vou desenhar um glóbulo.* (Rafael)
- *Tens que meter uns brancos.* (Filipe)
- *Não, porque ali no microscópio vê-se preto!* (Rafael)
- *Pois é. Eu vou fazer isso com massas e depois pinto com as tintas.* (Filipe)
- *Posso fazer com massa não posso?* (Filipe)
- *Podes fazer com o que tu quiseres Filipe.* (educadora)
- *Vai ficar giro!* (Rafael)

Essa experiência de aprendizagem surgiu para tentar responder ao interesse das crianças sobre o funcionamento do corpo humano. Atendendo aos pressupostos da abordagem *HighScope*, consideramos que, através da aprendizagem pela ação, as crianças realizam aprendizagens que não obteriam pela mera transmissão de

informações pois, concordamos com a ideia de Piaget citado por Hohmann e Weikart (2009) que nos diz que, “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (p. 19). Daí termos promovido esta visita ao laboratório de biologia para que, as crianças pudessem observar alguns constituintes do corpo humano (o sangue e a pele) e, através dessa observação confrontar as suas concepções com a realidade.

Consideramos a educação em ciências uma mais-valia para as crianças pois, através desta área elas constroem significados sobre o mundo que as rodeia, confrontando as suas ideias prévias com a realidade. Assim, partilhamos a ideia de Rodrigues (2011) quando diz que, “é necessária a emergência da educação em ciências no âmbito da educação pré-escolar, conduzindo a uma mudança prática didáctico-pedagógica dos agentes educativos” (p.14).

A descoberta da lua

As experiências de aprendizagem que iremos descrever surgiram a partir da leitura da história “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguilar (2011), num momento de tempo de trabalho em grande grupo. Concordamos com a perspectiva de Mata (2008) que nos diz que, “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (p. 78). Apesar de ter sido em grande grupo que surgiram as questões que deram origem a essas experiências de aprendizagem foi durante os momentos de trabalho em pequeno grupo que estas foram desenvolvidas. Poder-se-ia colocar a questão do porquê destas experiências de aprendizagem terem surgido a partir desta história.

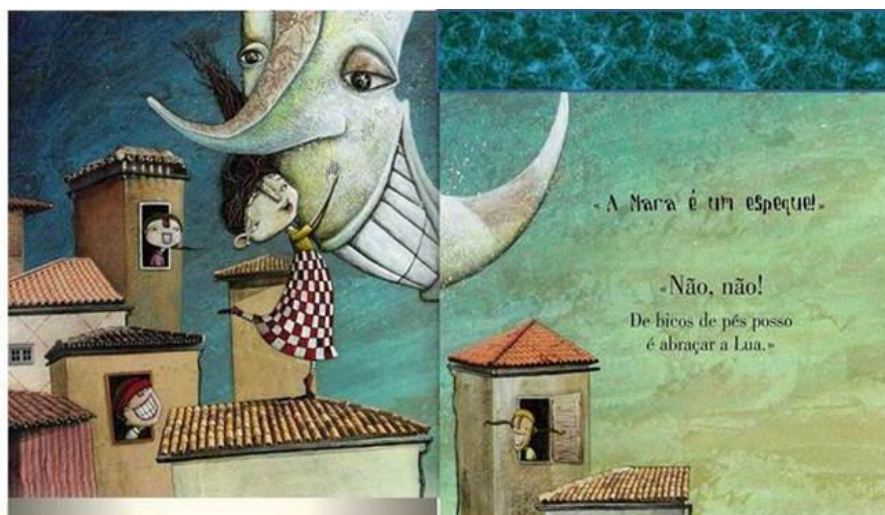


Fig.6 – Ilustração da lua na história “Orelhas de borboleta”

Tratando-se de um livro simples e com imagens apelativas, a curiosidade das crianças foi espiciçada pela imagem da lua, ilustrada na história (*vide* fig.6).

A observação desta imagem suscitou algumas verbalizações por parte das crianças:

- *A lua não tem olhos nem boca.* (Nuno)
- *A lua não está assim perto de nós para a abraçarmos.* (Filipe)
- *Às vezes a lua está grande e noutras vezes está pequena.* (Isabel)

Partindo destas verbalizações, a educadora achou pertinente investigar o interesse das crianças sobre esta temática. Assim sendo, num momento de reunião informal questionamo-las no sentido de perceber quais os conhecimentos que as crianças já tinham sobre a lua:

- *A lua é amarela!* (Martim)
- *Às vezes a lua é uma bola, parece um queijo.* (Luísa)
- *Tem dias que parece uma banana!* (Carolina)
- *E noutros dias não se vê...* (Luísa)
- *Ah, está no céu e não chegamos lá!* (Martim)
- *Porque é que a lua está sempre a mudar ?* (Tomás)

Aproveitando a observação desta criança, questionamos o grupo se queria aprender mais coisas sobre a lua e como o poderíamos fazer e, neste ponto, uma criança sugeriu: *podíamos ler uma história sobre a lua para aprendermos mais sobre ela.* Consideramos a leitura de histórias bastante importante para a aprendizagem das crianças, uma vez que é

desde cedo que as crianças, ao observarem outros a lerem começam a aperceber-se de algumas características do ato de leitura: a postura, o olhar para o texto, aexplorações que se fazem com os olhos, a voz ou o movimento dos lábios” (Ferreiro & Teberosky, citados por Mata 2008, p.67).

Aceitamos a sugestão das crianças e, na semana seguinte, no tempo de trabalho em grande grupo, apresentamos-lhes a história “Papá, por favor apanha-me a lua” de Eric Carle (2010) (*vide* fig.7).



Fig.7 – Capa da história sobre a lua lida às crianças

Esta história fala-nos de uma menina que quer brincar com a lua e, para isso, pede ao seu pai que a apanhe. A história aborda, tenuemente, as diferentes fases lunares pois, quando o pai da menina consegue apanhar a lua, esta está em quarto crescente e, enquanto a menina brinca com a lua, esta vai passando por todas as outras fases até desaparecer indo, assim, ao encontro das observações feitas anteriormente pelas crianças.

Procurávamos, assim, estimular o gosto das crianças pela leitura uma vez que “as crianças a quem são lidas histórias desde uma tenra idade são aquelas que se tornarão mais capazes na leitura” (Thorndike citado por Hohmann & Weikart, 2009, p. 546). É necessário, em idade pré-escolar fomentar as competências de leitura que se sustentam em três pilares fundamentais: “comportamentos e estratégias de leitor; contato com diferentes suportes de leitura, incluindo o livro; e, desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler” (Mata, 2008, p. 66).

Seguidamente, passamos à exploração dos elementos paratextuais do livro e, como se tratava de um livro desdobrável, as crianças ficaram muito entusiasmadas, curiosas e agitadas pedindo à educadora que iniciasse a leitura porque *o livro devia ser fixe*. À medida que íamos lendo a história, íamos mostrando as ilustrações às crianças. A leitura da história foi feita com todas as crianças sentadas em roda e, a educadora estava sentada ao mesmo nível das crianças, ficando assim mais próxima delas pois consideramos que, “através da leitura de histórias às crianças, (...) cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação

intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 547).

Conforme íamos fazendo a leitura da história, fazíamos algumas pausas, para que as crianças pudessem expressar as suas opiniões sobre o que estavam a ouvir:

- *Eu já vi a lua muitas vezes, é assim dessa cor que está aí.* (Joana)
- *E que cor é?* (educadora)
- *Eu sei, eu sei, é cinzento.* (Miguel)
- *Mas às vezes também parece amarela.* (Martim)
- *Vês Isabel, a lua está a ficar mais pequena ali no livro.* (Sandra)
- *Pois está, eu já vi o céu com a lua assim.* (Isabel)

Ao longo da leitura da história, as crianças iam verbalizando interjeições de admiração, aquando da expansão do livro para as partes desdobráveis e, mostravam-se muito atentas como se estivessem elas próprias a ler. Como referem Hohmann e Weikart (2009),

de cada vez que um adulto lê uma história a crianças, elas começam a identificar as imagens, a ouvir as mesmas palavras na mesma ordem, a ganhar o sentido da história e, a apanhar o ritmo e a cadência da linguagem escrita (p.557).

Dando continuidade a esta temática, para o tempo de trabalho em pequeno grupo, preparamos para as crianças um jogo que, para além de outros domínios iria envolver, a linguagem oral e abordagem à escrita na perspetiva de fomentar as capacidades das crianças quanto a este domínio pois, consideramos que existe “uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras no final do jardim-de-infância e a aprendizagem da leitura no ano seguinte” (Mata, 2008, p.37). O jogo em questão era o jogo do bingo mas, um pouco diferente do convencional, uma vez que, os cartões eram compostos por letras e imagens das quatro fases da lua (*vide* fig.8).

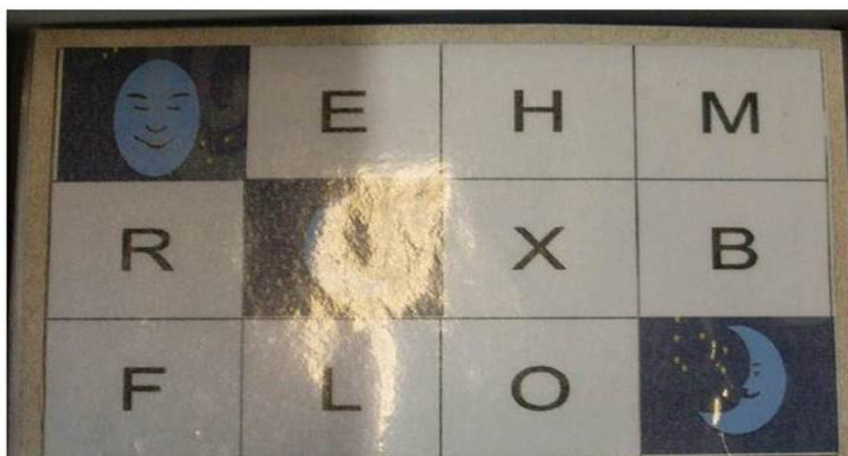


Fig.8 – Cartão de correspondência para o jogo do bingo

Optamos por colocar as imagens da lua pois, estávamos envolvidos com essa temática e, assim, as crianças poderiam familiarizar-se cada vez mais com cada fase lunar até chegar a altura de descobrirem o nome de cada uma e outros factos científicos sobre o satélite natural.

Essa experiência de aprendizagem tinha como intencionalidade proporcionar às crianças o contato com os grafemas (que já lhes eram conhecidos) e, a nomeação e escrita de palavras começadas por esses grafemas pois, como refere Schickedanz citado por Hohmann e Weikart (2009), “as crianças de idade pré-escolar têm já alguns conhecimentos sobre as letras impressas mesmo antes de receberem treino formal na escrita e na leitura, ou mesmo antes de saberem nomear as letras ou reconhecer palavras” (p. 551).

Para iniciar essa experiência de aprendizagem, começamos por colocar uma caixa fechada em cima da mesa o que, de imediato, despertou a curiosidade das crianças. Ao abrimos a caixa, tornaram-se visíveis os cartões do bingo e, questionamos as crianças se conheciam aquele jogo e se o sabiam jogar,

- *É o bingo!* (Gustavo)
- *Eu nunca joguei, como é?* (Filipa)
- *Eu sei, é bué fixe.* (Camila)
- *Eu também nunca joguei, tens que me ensinar.* (Carolina)

Visto que algumas crianças referiram que não sabiam jogar, pedimos a alguns elementos do grupo que sabiam, que tentassem explicar às restantes crianças em que consistia o jogo pois, como referem Hohmann e Weikart (2009), “outra forma através da qual os adultos encorajam as crianças a resolver os seus problemas é enviá-las umas às outras, pedindo ideias e apoio, de maneira a que aprendam a auxiliar-se mutuamente” (p. 50). Após a explicação das crianças, que teve direito a exemplos práticos, questionamo-las se já tinham percebido o jogo e se ainda tinham dúvidas:

- *Eu já percebi, afinal acho que já tinha visto.* (Filipa)
- *Vamos começar!* (Camila)
- *Depois temos que ensinar a eles (ao restante grupo) como se joga.* (Gustavo)

No entanto, faltava ainda ditar uma regra do jogo que não fazia parte das regras habituais do jogo do bingo. Acrescentamos então a regra da letra: *por cada letra que sair temos que dizer algumas palavras que comecem por essa letra*, de imediato se ouviram alguns comentários:

- *Yeee, fixe!* (Gustavo)

- *Eu sei muitas palavras já.* (Camila)
- *Olha e se não soubermos nenhuma palavra começada por uma das letras?* (Filipa)
- *Então aí, podemos dizer palavras que não comecem por essa letra mas que a tenham em qualquer sítio.* (educadora)
- *Boa!!* (Todos)
- *E depois, no fim do jogo, podemos tentar escrever as palavras que vocês disseram.* (educadora)
- *Sim!!* (Todos)

Após todas as crianças terem compreendido as regras do jogo, demos início à sessão de bingo. Cada criança retirou da caixa um cartão de marcação e alguns feijões e, uma a uma, ia retirando um cartão com letras/imagens mostrando-a para todo o grupo. À medida que as letras iam saindo, em conjunto as crianças tentavam descobrir palavras começadas por essa letra ou com a letra no meio da palavra e, a pedido da educadora tentavam ainda enunciar por que outras letras eram compostas.

De acordo com Mata (2008), através de atividades diversificadas e contextualizadas “as crianças vão começando a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas e vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada” (p. 37).

No fim do jogo, fizemos um levantamento de todas as palavras que haviam sido ditas e, seguidamente, as crianças tentaram escrever algumas delas. Para tal, escrevemos todas as palavras em folhas A4, para que as crianças pudessem observar como se desenhava cada letra e, à medida que iam escrevendo iam enunciando as letras que precisavam para formar uma certa palavra: *agora é um A, depois um N e depois outro A.*

De acordo com Hohmann e Weikart (2009),

as capacidades de escrita desenvolvem-se gradualmente em consonância com o desenvolvimento da linguagem oral, devendo ambas as capacidades ser apoiadas. Para tal, devemos aceitar e acompanhar a emergência destas capacidades em todas as formas que surjam, reconhecendo nelas uma tentativa significativa em usar a escrita como um meio de comunicação (p. 551).

Houve apenas uma letra para a qual as crianças não encontraram nenhuma palavra: o H. Deste modo, no tempo de revisão as crianças que haviam participado na atividade explicaram às restantes o que tinham estado a fazer e perguntaram-lhes se conheciam alguma palavra começada por H e, de imediato surgiram três palavras começadas por esta letra,

- *Hélia!* (Júlio)
- *Iiii, pois é o nome dela começa por H.* (Camila)

- *Helicóptero.* (Filipe)
- *Hiena!* (Júlio)
- *O que é uma hiena?* (perguntou o André)
- *És capaz de explicar Júlio?* (educadora)
- *É aquele animal do rei leão que se ri!* (Júlio)



Fig.9 – Jogo do bingo

É ainda de salientar que este jogo ficou na sala de atividades, na área dos jogos (vide fig.9) para que todas as crianças a ele tivessem acesso e o pudessem utilizar.

Os elementos do grupo que participaram nesta atividade ficaram encarregues de explicar o jogo às restantes crianças.

No quadro 3, estão evidenciadas todas as palavras que as crianças disseram ao longo da realização do jogo do bingo.

Quadro 3 – Palavras enunciadas pelas crianças no jogo do bingo

A - Ana; Águia; Amarelo; Azul; Clara.	I - Índio; Igreja; Luís; Pinto.	R - Rio; Rena; Rui; Rei; Rato.
B - Borboleta; Barro; Barco; Bandeira; Bolas.	J - Jorge; João; Janela; Jarros.	S - Sofia; Serpente; Silvina; Sandra.
C - Camaleão; Caneta.	L - Luís; Lata; Lavar; Lua; Lebre.	T - Teresa; Tigresa; Tomako; Telmo; Tigres.
D - Dinossauro; Doninha; Dedo; Dado; Dominó.	M - Maria; Mário; Mara; Mãe.	U - Urso; Unha; Um; Uva.
E - Eva; Elefante; Estrela.	N - Nuvem; Nuno; Nadar.	V - Verónica; Voa; Voar; Volante.
F - Fofa; Francisca; Fina; Faca.	O - Ovo; Olga; Osso; Óculos; Ovelha.	X - Xaile.
G - Gato; Guilherme; Gonçalo; Garra.	P - Panela; Pato; Pena; Pano; Pamela; Pão; Paulo; Pomba.	Z - Zebra; Zé.
H - Helena; Helicóptero; Hiena.	Q - Queijo; Queixo.	

Através deste jogo lúdico, as crianças foram capazes de reconhecer e identificar grafemas, nomeando algumas palavras iniciadas por cada letra do alfabeto, bem como escrevê-las e, como refere Mata (2008),

um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita. [A escrita] deve ser algo sistematicamente presente e, portanto, que as crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir (...) (p. 46).

É de salientar que, reconhecer e identificar as letras pelos seus nomes é um grande passo para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita visto que, geralmente, o nome de cada grafema fornece pistas sobre os fonemas que representam.

Concordando com o ponto de vista de Mata (2008), temos presente que as crianças formam as suas próprias ideias sobre diversos assuntos e, a escrita não é exceção. As crianças questionam-se em que momentos a escrita é utilizada, como funciona e porque regras é regida. Para as crianças desta faixa etária, “a princípio, não há necessidade de atribuir qualquer significado à escrita; a escrita é escrita e, não tem que ter uma mensagem. Gradualmente, vão atribuindo alguma mensagem, que começa muitas vezes por ser um nome, ou uma palavra isolada” (pp. 39-40).

Descobrimo o nosso peso

Desenvolvendo, ainda, a temática da descoberta da lua, preparamos, para o tempo de trabalho em grande grupo a visualização de um vídeo sobre a chegada do homem à lua em 1969, com a intenção de mostrar às crianças como é a lua vista de perto e, ainda, para que as crianças tivessem a perceção de que a lua não é inalcançável.

Assim sendo, preparamos a sala de atividades com o material tecnológico necessário para a visualização do vídeo – computador e colunas de som. Seguidamente demos início à visualização do vídeo e, as crianças muito atentas ao que estavam a observar iam fazendo alguns comentários entre si,

- *Já viste, ele anda aos saltos.* (Isabel)
- *Parece que está a voar!* (Sandra)
- *A lua é mesmo cinzenta e parece que tem pó.* (Martim)
- *Aqui às vezes parece amarela.* (Miguel)

Para tentarmos dar resposta a estes comentários das crianças, no final da visualização do vídeo, explicamos-lhes o porquê de na lua andarmos *aos saltos*. Para tal, utilizamos o termo científico para este fenómeno – força da gravidade, e utilizando um exemplo prático explicamo-lo sucintamente:

- *Aqui na terra, existe a força da gravidade que nos puxa para baixo. Na lua, isso não acontece porque a lua tem menos gravidade.* (educadora)

Pegando numa amêndoa e num lego, atirámo-los ao chão e explicamos às crianças que, se na terra não houvesse gravidade, a amêndoa e o lego flutuavam e não caíam ao chão.

- *Ah, então na lua somos leves?* (Gustavo)

- *Sim Gustavo, podemos dizer que na lua nos tornamos mais leves.* (educadora)

- *Xii, aqui devemos pesar uns 100 quilos e lá uns 40.* (André)

- *Que fixe! Como é que sabemos quanto é que pesamos?* (Tomás)

- *Eu já me pesei! E quando fomos ao centro de saúde também nos pesamos.* (Júlio)

- *Pois foi!* (Carolina)

- *Vocês gostavam de saber quanto pesam?* (educadora)

- *Sim!!* (Todos)

Estávamos perante uma situação que nos remetia para a área do conhecimento do mundo e, para respondermos ao interesse das crianças em descobrirem quanto pesavam, planeamos para a semana seguinte uma atividade de pesagens para os tempos de trabalho em pequeno grupo pois, como referem as OCEPE (Silva et al., 1997), “a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (p. 82).

Segundo o mesmo documento, “a área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (p. 79) e, apoiando-nos nesta afirmação preparamos a experiência de aprendizagem que a seguir se irá descrever.

Essa experiência de aprendizagem teve como principal intencionalidade responder ao interesse das crianças sobre como poderiam descobrir o seu peso. Como foi referido anteriormente, este interesse partiu da visualização de um vídeo sobre a lua e, para tentarmos responder a este interesse, preparamos uma atividade de pesagens que era composta por duas fases. Na primeira fase, fizemos o levantamento do peso de cada criança que foi registado num pictograma visto que, “a análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo atual tem uma grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico” (Castro e Rodrigues, 2008, p.59); na segunda fase fizemos uma atividade de pesagens de recursos, partindo das perceções das crianças para o confronto com a realidade.

Essa experiência de aprendizagem integrava, assim, dois domínios, o domínio da matemática e a área do conhecimento do mundo pois, concordamos com a perspectiva de

Silva et al., (1997) ao dizer que “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (p. 48). A distinção entre as diferentes áreas do saber é apenas uma forma de o educador se organizar e saber que aspetos deve contemplar na sua ação educativa uma vez que, a aprendizagem “se processa de forma integrada e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (idem; p. 48).

Para iniciarmos essa experiência de aprendizagem, começamos por retirar de uma caixa uma balança doméstica questionando as crianças se conheciam aquele objeto e para que achavam que servia (*vide* quadro 4).

Quadro 4 – Verbalizações das crianças quanto à balança

Categoria	Verbalizações das crianças
Que objeto é este?	<i>É uma balança! Tenho uma assim em casa. Também temos ali uma na área da casa mas é diferente... Porque a dali é para pesar a comida esta é para pesar pessoas e outras coisas. Tens aí uma balança gira, tem duas partes!</i>
Para que serve a balança?	<i>Serve para pesar coisas. E também pessoas! No médico também há balanças.</i>

Seguidamente perguntamos às crianças o que achavam que íamos fazer ao que todas responderam *Vamos saber o nosso peso!* e, informamo-las que cada uma se iria pesar para, posteriormente se construir um gráfico com o peso de todas as crianças do grupo.

Assim sendo, uma a uma, foi subindo para a balança e, juntos, tentaram descobrir quanto pesavam, demonstrando que já tinham bem presente a escrita dos números. De acordo com Charbonneau e John-Steiner citados por Maia (2008), as crianças “constroem a sua compreensão do número durante muitos anos, devagar e cuidadosamente, passando por novas experiências dentro das estruturas cognitivas que têm” (p. 65).

- *Eu acho que ela pesa 10.* (Martim)
- *10? Como sabes?* (educadora)
- *Porque ali tem o número 10.* (Martim)

- *Mas sabes que para vermos quanto pesamos existe uma técnica. Venham cá todos para verem como é e, depois tentam vocês dizer o peso da Hélia.*
(educadora)

Deste modo, explicamos às crianças como deveriam verificar o peso numa balança e, como se tratava de uma balança doméstica, dissemos que teriam que verificar o peso olhando de cima e vendo em que número estava a marca vermelha da balança. Após esta explicação, à medida que as crianças iam sendo pesadas, as restantes tentavam dizer o seu peso, sempre apoiadas por nós (*vide* fig. 10).



Fig.10 – Pesagem das crianças

Esta experiência de aprendizagem foi realizada durante três dias para que todos os grupos pudessem participar e, assim se construísse uma tabela com o peso de todas as crianças. Durante as pesagens surgiram alguns comentários que foram documentados por nós (*vide* quadro 5).

Quadro 5 – Verbalizações das crianças no momento das pesagens

Verbalizações das crianças	Questões da educadora
<i>Humm...Está no dois e no zero!</i>	<i>Então, o dois e o zero formam que número?</i>
<i>Eu sei!! É o 20!</i>	
<i>Agora sou eu!</i>	<i>Então, quanto é que pesas?</i>
<i>Não está como o dela, está mais à frente.</i>	<i>Vamos contar quantos traços tem à frente do 20.</i>
<i>São quatro.</i>	<i>E então, como é que sabemos que número é?</i>
<i>Contamos com os dedos...temos que levantar quatro dedos.</i>	<i>Então é... 21, 22, 23, 24 (levantando os dedos ao mesmo tempo com as crianças).</i>
<i>Já chega! É 24!</i>	
<i>Posso ser eu o primeiro?</i>	<i>Podes, se os teus colegas concordarem. O Júlio pode ser o primeiro?</i>
<i>Pode, e depois vai assim (sentido dos</i>	<i>Achas que consegues ver quanto pesas?</i>

<i>ponteiros do relógio).</i>	
<i>Como é que se vê?</i>	<i>Tens que ver em que número é que o risco vermelho está a bater.</i>
<i>Está perto do 20, que eu estou a ver.</i>	<i>Pois está, mas está antes ou depois do 20?</i>
<i>Está antes!</i>	<i>Quantos traços antes do 20?</i>
<i>Vou contar! (passados uns segundos...) São dois!</i>	<i>Qual é o número que vem antes do 20?</i>
<i>Agora temos que ver qual é o número que falta dois para 20!</i>	<i>E qual é que vem antes do 19?</i>
<i>19!</i>	
<i>18!!!</i>	
<i>Então eu peso 18?</i>	<i>Exatamente.</i>

Após cada criança se pesar e descobrir o seu peso, ia colar uma fotografia sua numa folha de papel de cenário que já estava preenchida com os eixos da tabela (vide fig. 11).



Fig.11 – Construção da tabela com o peso das crianças

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 1997), “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. (...). 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” (p. 73).

No final da semana, quando a tabela do peso das crianças ficou totalmente preenchida, passamos à análise e discussão dos resultados. Como referem Castro e Rodrigues (2008), “no trabalho com crianças pequenas a escolha dos dados, a forma de os recolher e organizar, deverá, sempre que possível, ser realizada por elas, promovendo a análise e discussão das diferentes ideias e propostas” (p. 60). Assim, no momento de reunião informal, as crianças dispuseram-se em roda e, juntas começaram a analisar a tabela (vide fig.12), verificando que:

- Há 11 crianças que pesam menos de 20 kg;

- Há 7 crianças que pesam 20 kg;
- Há 8 crianças que pesam mais de 20 kg;
- O número de crianças que pesa entre 10 e 20 kg, inclusive, é 18.



Fig.12 – Análise e discussão dos dados

Como referimos anteriormente, a segunda parte desta experiência de aprendizagem consistia na pesagem de alguns materiais que levamos para a sala: um cubo mágico, um ferro de íman, um pedaço de madeira, uma colher, uma pedra, algodão, um saco fechado (cheio com ar) e uma pena. Estes objetos foram escolhidos pensando na sua possível proximidade de peso munindo-nos apenas da visão mas, quando pesados com pesos bastante diferentes.

Colocamos todos estes materiais divididos em conjuntos de dois elementos em cima da mesa e, entregamos às crianças uma folha de registo onde estas registaram as suas conceções prévias (*vide* figs.13 e 14) (*vide* anexo A).

O QUE EU PENSO 

MATERIAL	O QUE PESA MAIS +	O QUE PESA MENOS -
CUBO 		
FERRO 		
MADEIRA 		
COLHER 		
PEDRA 		
ALGODÃO 		
SACO PRETO 		
PENA 		

Fig.13 – Folha de registo “O que eu penso”



Fig.14 – Preenchimento da folha de registo

Van Hook e Huziak-Clark (citados por Martins et al., 2009) defendem que, “os educadores(as) devem partir das noções intuitivas das crianças sem pretender que sejam memorizadas definições técnicas, e reconhecer o potencial de aprendizagem que as crianças têm, o qual irá sendo desenvolvido em situações posteriores” (p. 15).

Após todas as crianças terem feito o seu registo colocamos a seguinte questão:

- *Se quiséssemos saber se o cubo pesa mais que o ferro como é que podíamos fazer?* (educadora)
- *Podíamos ver com as mãos.* (Carolina)
- *E como fazíamos isso Carolina?* (educadora)
- *Púnhamos o cubo numa mão e o ferro na outra e víamos qual era a mão que ia mais para baixo.* (Carolina)
- *Muito bem, então vamos experimentar?* (educadora)

Segundo Martins et al. (2009), “as crianças constroem explicações a partir de variadas experiências familiares e escolares. Os adultos dos seus contextos próximos deverão proporcionar-lhes situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real” (p.17). Experimentamos então pesar os objetos com as mãos e, todas as crianças foram colocando um objeto em cada mão, tentando verificar qual é que pesava mais (*vide* fig.15).

- *Afinal, acho que estava engando, o ferro pesa mais que o cubo!* (Tomás)
- *Porque dizes isso?*(educadora)
- *Porque a mão em que está o ferro desce mais.* (Tomás)
- *Vou ver com a madeira e a colher.* (Luísa)
- *E eu com o saco e a pena!* (Isabel)



Fig.15 – Pesagem dos objetos com as mãos

No entanto, como pretendíamos uma coisa mais concreta voltamos a questionar as crianças se haveria outra forma de sabermos qual dos materiais era mais pesado. E, após alguns minutos de silêncio e trocas de olhares uma criança disse que podíamos ver com a balança quanto pesava cada um cada objeto. Assim sendo, colocamos em cima da mesa uma balança de cozinha e fomos pesando os materiais, um a um, e eram as próprias crianças a tentar descobrir qual o peso de cada material. À medida que um material era pesado, as crianças iam preenchendo outra folha de registo, desta vez com as observações feitas (*vide* fig. 16) (*vide* anexo B).

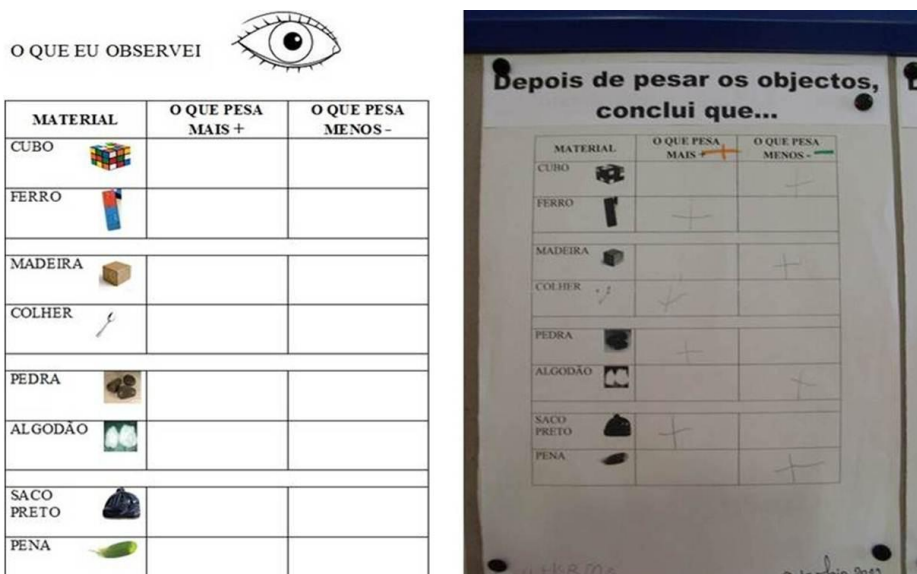


Fig.16 – Folha de registo com as observações feitas pelas crianças

No final desta atividade, as crianças em conjunto com a educadora comparavam as suas previsões com o que haviam observado.

Com esta experiência de aprendizagem foi possível analisar e debater algumas concepções sobre o peso e abordar conceitos desta temática, como a unidade de medida da massa, bem como explorar diferentes formas de representar, analisar e organizar dados.

Uma caça ao tesouro

A experiência de aprendizagem que se irá descrever surgiu na sequência da visita de uma encarregada de educação à sala de atividades que no dia do livro contou às crianças uma história de piratas. Quando chegamos à sala no dia seguinte, as crianças dirigiram-se a nós muito entusiasmadas contando o que tinha acontecido. Ouvimos as crianças atentamente, questionando-as acerca da razão de tanta euforia. Como referem Hohmann e Weikart (2009) “falar com os outros acerca de experiências com significado pessoal proporciona às crianças uma base sólida para a aprendizagem da linguagem e da literacia” (p. 529).

Para responder a este interesse das crianças propusemos-lhes, para o tempo de trabalho em grande grupo a elaboração de uma história sobre piratas inventada por elas. Deste modo, sentamo-nos todos em roda e, juntos viramos escritores e autores. A história inventada pelas crianças teve a nossa orientação para interligar as frases e, em alguns casos para lhes dar sentido. A frase inicial da história foi sugerida por nós: *Era*

uma vez uma menina que se chamava Teresa. Essa menina viva ao pé do mar e, o título da história foi escolhido pelas crianças – “A história da menina Teresa e dos piratas” (*vide* anexo C)

Com a invenção da história, as crianças ficaram ainda mais entusiasmadas com os piratas e nesse sentido preparamos uma caça ao tesouro. Essa atividade tinha como principal intencionalidade, favorecer a construção de conhecimento, sobre os piratas e as suas aventuras, mas sobretudo permitir que as crianças seguissem itinerários.

Desta forma, essa experiência de aprendizagem remetia para a área de geometria e, como refere o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (citado por Mendes e Delgado, 2008) a geometria entre outros aspetos deve permitir “especificar localizações e descrever relações espaciais recorrendo à geometria de coordenadas e a outros sistemas de representação” (p. 10) e, era precisamente esse o nosso propósito com essa experiência de aprendizagem.

Antes de iniciarmos a caça ao tesouro, preparamos o percurso que as crianças iriam percorrer. Assim sendo, colocamos as pistas em lugares estratégicos da instituição e, em alguns pontos do percurso colocamos alguns obstáculos, como arcos no chão que as crianças tinham que saltar, bolas que as crianças tinham que conduzir e, nas pistas também constavam algumas indicações que as crianças tinham que seguir como por exemplo, andar em bicos de pés. Consideramos importante que as crianças seguissem um determinado percurso com indicações e termos específicos de localização, uma vez que, desta forma poderiam desenvolver “as capacidades relacionadas com o ser capaz de localizar um objecto ou uma pessoa” (Mendes & Delgado, 2008, p.16).

Quando o percurso ficou pronto, chamamos as crianças do grupo com quem iríamos trabalhar para outra sala e começamos a *levantar o pano* do que iríamos fazer, colocando um pouco de suspense na conversa:

- *Hoje vamo-nos transformar noutras pessoas.* (educadora)
- *Ah, vamos fazer um teatro?* (Carolina)
- *Não, é muito melhor que um teatro.* (educadora)
- *O que é, o que é? Diz lá.* (Júlio)

Sem dizermos às crianças o que íamos fazer, pegamos em lenços vermelhos e começamos a colocá-los. Todas permaneceram em silêncio mas, muito curiosas por saberem o que iam fazer até que, enquanto estávamos a colocar os lenços dissemos num tom de voz baixo, *vamos fazer uma caça ao tesouro!* De imediato surgiram observações muito entusiásticas,

- *Iupiiiiii!* (Nuno)

- *Piratas, piratas!* (Gustavo) (a criança começou aos pulos e a bater palmas)
- *Mas olhem, para sermos piratas temos que escolher o capitão.* (educadora)
- *Posso ser eu?* (Gustavo)
- *Podes se os teus colegas concordarem.* (educadora)
- *Posso ser eu o capitão?* – perguntou o Gustavo ao restante grupo.
- *Claro Gustavo, tu gostas muito de piratas. Tu és o capitão e nós somos os outros piratas não é?* (Júlio)

Todas as crianças concordaram e, o Gustavo tornou-se o capitão dos piratas. Para esta personagem consideramos que poderíamos ter levado outros adereços como uma pala e um chapéu de pirata mas, na altura em que a planeamos não pensamos neste aspeto.

Esta experiência de aprendizagem foi desenvolvida pois, distinguir localizações e descrever relações espaciais é fundamental na aprendizagem da geometria e, por isso, é também importante que “no jardim-de-infância, sejam realizadas tarefas que envolvam a identificação do local onde se encontra determinado objecto, a descrição e identificação de caminhos e a análise da posição do objecto” (Mendes & Delgado, 2008, p.11).

Seguidamente, explicamos às crianças o que tínhamos que fazer – como referimos anteriormente, havia pistas espalhadas por toda a instituição e alguns obstáculos e tarefas que as crianças tinham que ultrapassar/realizar. Inicialmente, consideramos realizar esta atividade no exterior mas, devido às condições climáticas que se faziam sentir optamos por realizá-la dentro da instituição (*vide* fig. 17).



Fig.17 – Crianças no percurso da caça ao tesouro

Demos então início à caça ao tesouro,

- Bem meninos, agora vamos partir. Não se esqueçam que temos que procurar as pistas, segui-las e desenhar o mapa do tesouro. (educadora)
- Mas nós não sabemos ler. (Carolina)
- Pois não, mas eu sou a vossa ajudante e vou-vos ler as pistas. (educadora)
- Ah, assim está bem. (Carolina)
- Olha Sofia, temos que ir até ao X. (Gustavo)
- Ao X porquê? (educadora)
- Sim, até ao sítio onde está o tesouro. Os tesouros estão sempre num sítio onde está o X! (Gustavo)
- Ah tens razão. Então vamos seguir as pistas e procurar o X. (educadora)

Decidimos pedir às crianças que fossem desenhando o mapa do percurso pois, partilhamos a ideia de Mendes e Delgado (2008) quando dizem que “ler e desenhar mapas simples, descrever um objeto escondido (...), são exemplos de atividades que promovem o desenvolvimento de capacidades de visualização” (p. 12).

Pusemo-nos então a caminho e, as crianças começaram por procurar a primeira pista (vide fig.18)⁶

Após a leitura da primeira pista, as crianças fizeram algumas observações,

- Os passos que dermos podemos marcar com tracinhos. (Hélia)

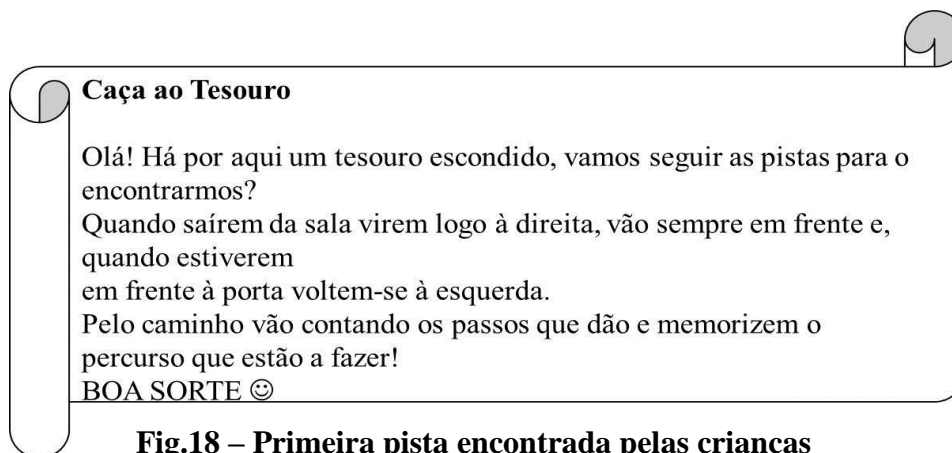


Fig.18 – Primeira pista encontrada pelas crianças

- Sim, e nos sítios que viramos temos que meter setas. (Júlio)
- Vá vamos começar, não se esqueçam de contar os passos. (Hélia)

Seguidamente, as crianças encontram a segunda pista e, também aqui fizeram alguns comentários,

- Temos que marcar os passos certos! (Nuno)
- Pois, até aqui demos dez passos por isso, temos que fazer 10 tracinhos não é Hélia? (Gustavo)
- É, é. Quem faz? (Hélia)
- Faço eu. (Júlio)

⁶ As restantes pistas da caça ao tesouro encontram-se no anexo D

As crianças foram percorrendo o percurso, seguindo as indicações das restantes pistas e, à medida que iam avançando paravam para desenhar no mapa o percurso percorrido até determinado ponto (vide fig. 19).



Fig.19 – Crianças a desenhar o percurso no mapa

Finalmente, quando o tesouro foi encontrado, as crianças descobriram que era um jogo de sinais de trânsito para a área das construções. Para terminar, as crianças acabaram de desenhar o mapa do tesouro, completando-o com a última parte do

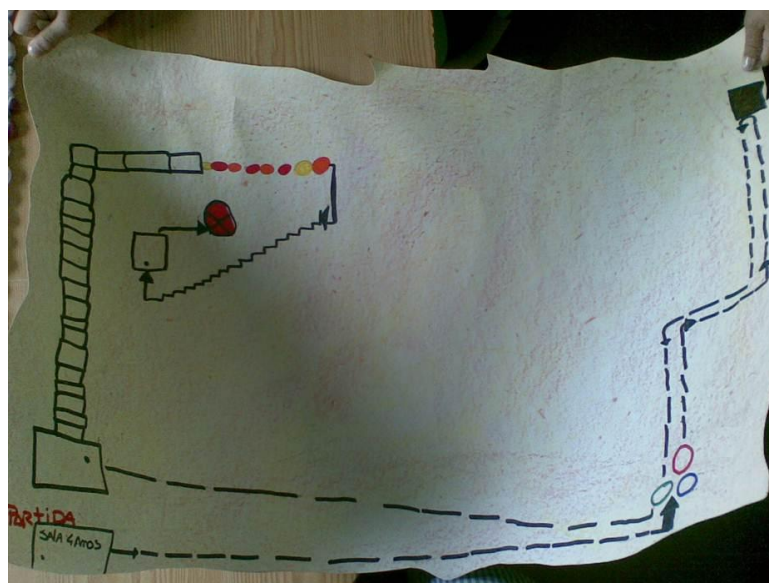


Fig.20 – Mapa do tesouro feito pelas crianças

percurso e com a localização do tesouro (vide fig. 20).

De volta à sala, no tempo de revisão, o grupo que participou nesta atividade explicou ao restante grupo o que tinha estado a fazer.

Por fim, como ainda faltava algum tempo para o almoço decidimos fazer um jogo sensorial. Como a caixa onde estava o tesouro era uma caixa de tato, colocamos lá dentro alguns sinais de trânsito. As crianças tinham que descobrir qual era a sua forma

pois, “explorar os atributos das coisas, ordenar e estabelecer correspondências são maneiras das crianças pequenas construir o seu mundo físico e social” (Hohmann & Wiekart, 2009, p. 680).

- *O meu é um triângulo.* (Sandra)
- *Este que me saiu é um círculo.* (Martim)
- *Eu acho que o meu é um quadrado. Vou apalpar melhor.* (Tomás)
- *O meu também é um triângulo como o da Sandra.* (Raquel)

Com esta atividade pretendemos que as crianças recorressem a dados de localização, com o objetivo de procurarem um *tesouro* no espaço e de percorrerem, descreverem, representarem e interpretarem itinerários. Para além dos aspetos desenvolvidos, mais diretamente relacionados com a geometria, foram ainda, abordados aspetos ligados ao desenvolvimento do sentido do número, nomeadamente, a ordem pela qual foram identificados ou representados os diversos pontos de referência (primeiro, segundo, terceiro...). Esta experiência de aprendizagem constituiu, uma boa oportunidade para as crianças alargarem o seu vocabulário, utilizando expressões associadas ao tempo (antes, depois, a seguir) bem como, expressões associadas a relações espaciais (longe, perto, atrás, à frente) e, a exploração desta atividade proporcionou diferentes oportunidades de comunicação oral e iconográfica.

2.2. Organização do ambiente educativo em 1.º CEB

Neste ponto, iremos documentar algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto do 1.º CEB.

O 1.º CEB tem sido referenciado como o período da educação mínima, ou, como refere Anjos citado por Pacheco (2008) é o “mínimo de formação e cultura necessárias para tornar o indivíduo apto para a vida” (p. 85) no entanto, apesar de ser uma educação mínima é muito importante pois, é a partir dela que se vão formar indivíduos que são o futuro da sociedade.

A ação educativa por nós desenvolvida no âmbito deste contexto sustentou-se no documento Organização Curricular e Programas (ME, 2004), das diferentes áreas do saber. Este documento auxiliou-nos na organização e planificação da nossa prática pedagógica, dando-nos a conhecer os objetivos centrais para cada uma das áreas e, que aspetos deveriam ser abordados para o nível de ensino com que nos encontrávamos a trabalhar. A ação educativa que pretendemos documentar foi realizada durante 13 semanas com uma carga horária de 15 horas semanais. Assim sendo, nesta descrição

iremos apresentar algumas experiências de aprendizagem que foram realizadas entre os meses de novembro de 2011 e fevereiro de 2012.

Ao longo do estágio tentamos, sempre que possível, optar pelos pressupostos de uma pedagogia de participação que vê as crianças como um ser ativo e, o adulto como mais um elemento do grupo que apoia as crianças nas suas descobertas. De acordo com alguns autores como Bruner (s.d) e Vygotsky (s.d) in Pires (2010), o aluno não aprende pela interiorização de um significado, mas sim através de um processo seu que resulta da interação de novas ideias com as que ele já tem na sua estrutura cognitiva. Isto significa que o professor deve sempre ter em conta o que o aluno já sabe, ou seja, as suas concepções alternativas.

Segundo os mesmos autores, o professor deve envolver o aluno no processo de aquisição de conhecimentos. Daí a perspectiva de ensino por participação ser tão importante, aqui todos têm voz, todos aprendem partilhando experiências, os alunos decidem de que forma querem realizar as atividades propostas, resolvendo os problemas encontrados pelo caminho.

Assim, os alunos tornam-se mais autónomos, desenvolvem a interação social, descobrem novos conceitos e investigam. Estes aspetos vão ao encontro da teoria de aprendizagem por descoberta de Bruner que nos diz que a aprendizagem “faz-se” pela descoberta de conceitos, ou seja, a criança aprende o conhecimento “construído/descoberto” por si própria tornando-se um sujeito ativo, envolvido no processo de aprendizagem. Na perspectiva de Bruner (s.d) in Pires (2010), o desenvolvimento psicológico dá-se passando por três representações, a representação ativa, a representação icónica e a representação simbólica e, o conhecimento do mundo baseia-se em aspetos do quotidiano, construídos pela própria criança.

É ainda de salientar que a pedagogia de participação se foca na descoberta, no desenvolvimento das crianças, nos processos realizados até chegar ao produto final. Aqui não é o professor que é o centro da questão, mas sim a criança, pois é ela que prepara e realiza o seu trabalho adquirindo conhecimentos através de uma aprendizagem significativa. Foram estas indicações que tentamos seguir ao longo do nosso estágio em contexto do 1.ºCEB.

Segundo o documento Organização Curricular e Programas Ensino Básico 1º ciclo (ME, 2004), o ensino básico possui três objetivos fundamentais que passamos a citar:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuem para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 2004, p.13).

Estes objetivos devem ser vistos como metas que devem ser alcançadas de forma progressiva, ao longo de todos os ciclos do ensino básico. O professor deve encará-los como objetivos de desenvolvimento, adequando-os ao estágio de desenvolvimento em que as suas crianças se encontram.

De acordo com o mesmo documento, o 1.º CEB deve promover a realização de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. É de extrema importância que o professor tenha em conta alguns valores profissionais que conduzam a estratégias e atitudes consequentes. Referindo-nos a alguns destes valores, destacamos o respeito por cada criança, pelas suas diferenças e ritmo de aprendizagem; a valorização das vivências anteriores das crianças; a ponderação pelos interesses e necessidades de cada criança; o estímulo às interações, bem como à troca de saberes e vivências; a permissão da escolha de atividades por parte dos alunos, entre outros (ME, 2004).

No 1.º CEB, a avaliação deve centrar-se “na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno” (ME, 2004, p. 25). Deste modo, a avaliação não se deve basear em juízos previamente formados, uma vez que,

a avaliação permite verificar o grau de consecução dos objetivos, através da comparação das metas com os resultados, ajuda a detectar as falhas e incorrecções no processo de ensino e aprendizagem e facilita a distribuição dos resultados escolares dos alunos de acordo com uma escala previamente definida (Marques, 1999, p. 139).

Assim sendo, ao longo do estágio neste contexto, procuramos fazer uma avaliação diária das crianças, tendo em conta alguns aspetos tais como, a sua participação na sala de aula, o desenvolvimento de aprendizagens e, o alargamento de conhecimentos.

O espaço

Quanto à organização do ambiente educativo, consideramos que o espaço deverá ser organizado tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças bem como, de acordo com as atividades que pretendamos propor-lhes. Como refere Zabalza (1998),

o espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspetos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (p. 50).

Como tal, em alguns momentos da nossa ação educativa alteramos a disposição da sala de aula de forma a torná-la adequada para determinadas atividades, como sendo atividades realizadas em grupo. É necessário proporcionar um ambiente educativo acolhedor e, ao mesmo tempo, estimulante e motivador para as crianças construírem aprendizagens.

A sala de aula do 3º ano onde a nossa ação educativa foi desenvolvida, era ampla e bem iluminada, possuía janelas grandes, com estores manuseáveis que permitiam o controlo de luminosidade, consoante os diferentes momentos do dia e as condições climáticas. A sala possuía dezasseis mesas, adequadas à faixa etária das crianças (mobiliário de tamanho mais reduzido), organizadas em três filas, com cinco carteiras cada e, todas as mesas estavam ocupadas pelas crianças. A maioria das crianças estava sentada a pares mas, existiam cinco crianças que não tinham parceiro de carteira.

Esta sala estava também provida de materiais tecnológicos, um computador, na secretária da professora, um quadro interativo e um *data-show*. Para além destes materiais, na sala existia também um quadro branco, um armário de arrumação, onde se colocavam as capas das crianças com informações de anos letivos anteriores; placares de exposição, que estavam cobertos com trabalhos das crianças, dando a conhecer o trabalho desenvolvido e, cartazes informativos sobre determinados assuntos que, por vezes, auxiliam as crianças na abordagem a esses assuntos; aquecedores nas paredes que, apesar de algumas falhas funcionavam razoavelmente bem para que crianças e adultos se sentissem mais confortáveis naquele espaço. Devido ao pouco mobiliário de arrumação, no parapeito das janelas estavam as capas de cada criança, onde são colocados os trabalhos do corrente ano letivo.

A fig. 21 representa a planta da sala onde a nossa ação educativa foi desenvolvida e, na fig. 22, constam alguns cartazes expostos nos placares da sala de aula.

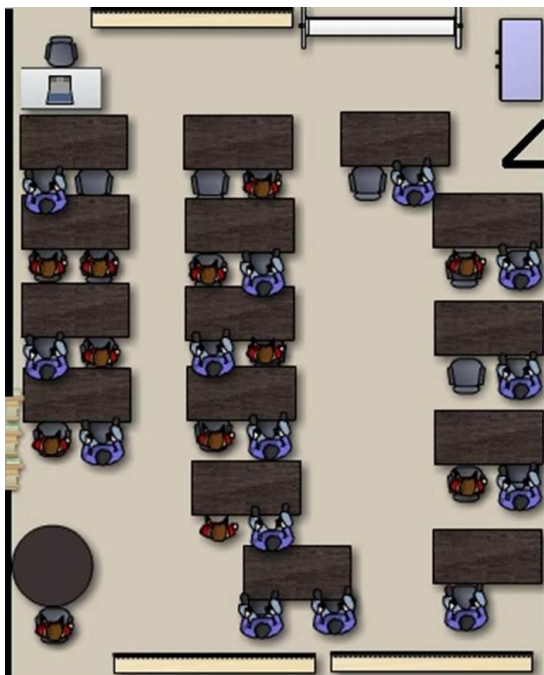


Fig. 21 – Planta da sala de aula

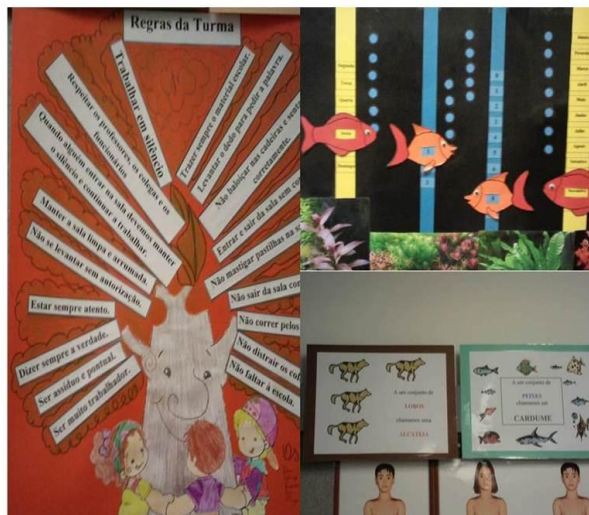


Fig.22 – Cartazes expostos nos placares na sala de aula

A organização do tempo

Relativamente à organização do tempo, neste estabelecimento era fornecido aos encarregados de educação, um horário com os momentos em que cada área era lecionada, no entanto, as crianças não tinham acesso a este documento. Contudo, este horário nem sempre era seguido e era flexível pois, muitas vezes fazia-se a ligação entre duas áreas não sendo necessário cumprir o horário e, noutras alturas, podia ser mais benéfico para as crianças iniciarem com uma determinada área ao invés da que se encontra no primeiro tempo no horário da turma. Como salienta Zabalza (1998)

a pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças. Mas, ao mesmo tempo, os professores(as) também precisam planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento daquelas competências específicas que constam na proposta curricular (p. 50).

Na instituição onde a ação educativa foi desenvolvida, a rotina diária seguia os seguintes trâmites: acolhimento às crianças, componente letiva (90 minutos), intervalo de meia hora, componente letiva (90 minutos), almoço, componente letiva (90 minutos), apoio ao estudo e, ao fim do dia, algumas crianças iam para o ATL. De referir que, do grupo com quem desenvolvemos a ação pedagógica, apenas cinco crianças

frequentavam o ATL. Por vezes, a componente letiva era interrompida para dar lugar a atividades de enriquecimento curricular passando, assim, 45 minutos da aula para o período da tarde.

As interações

Era fácil interagir com este grupo, a turma acolheu-nos como mais um elemento do grupo que estava ali para lhes proporcionar aprendizagens e, também para aprender com ele. Ao longo das nossas 13 semanas de estágio, a relação com as crianças foi-se fomentando e tornando-se cada vez mais uma relação de confiança, de cooperação e de amizade. Quanto à relação entre criança-criança verificamos que, este grupo era ameno e respeitoso, tendo cada criança as suas diferenças e necessidades, ajudavam-se mutuamente, cooperando e partilhando os seus conhecimentos e experiências com os outros.

As experiências de aprendizagem que aqui se irão documentar surgiram para dar resposta ao seguimento do programa, embora a sua preparação tenha sido feita de acordo com as necessidades e interesses daquelas crianças. O grupo trabalhava como um só, mostrando-se cooperante e respeitador dos ritmos e necessidades dos outros.

2.2.1. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas em 1.ºCEB

Jogando com as variações do nome em género e em número

A experiência de aprendizagem que a seguir se descreve surgiu durante uma sessão de língua portuguesa e teve como principal intencionalidade proporcionar às crianças aprendizagens no conhecimento explícito da língua, através de jogos lúdicos.

De acordo com Costa et al. (2011) o termo conhecimento explícito só pode ser utilizado se tivermos como referência a ideia que existe um conhecimento implícito sobre a língua. Queremos com isto dizer que, para abordar o conhecimento explícito da língua temos que assumir que as crianças utilizam a língua, mobilizando automaticamente regras gramaticais que dão origem a enunciados corretos.

Segundo Sim-Sim et al., (1997), o ser humano é a única espécie biológica capaz de adquirir as competências da linguagem e estas competências são adquiridas espontaneamente e, desde cedo, as crianças adotam a sua língua materna e, passam a usá-la de forma criativa tornando-se locutores, interlocutores e ouvintes. Como tal, o desenvolvimento da leitura e da escrita pressupõe a apropriação dos códigos de

transferência do oral para o escrito, compilados na ortografia, pontuação. O domínio das variedades estilísticas e a consciência dos contextos e situações em que devem ser usadas, deve-se ao conhecimento sólido da língua. Desta forma, a escola deve ter um papel ativo na apresentação de atividades que permitam às crianças e jovens a obtenção deste conhecimento, de forma a aperfeiçoar e diversificar o uso da língua.

No decorrer da ação educativa, todos os dias, iniciávamos a sessão com um diálogo informal com as crianças sobre o dia anterior ou sobre assuntos que elas quisessem partilhar. De seguida, dávamos início à aula propriamente dita com outro diálogo mas, desta vez, sobre o assunto que iria ser abordado e, como tal, para esta experiência de aprendizagem, começamos por questionar as crianças sobre o que sabiam sobre a variação do nome em género. As respostas foram várias, umas foram ao encontro do que se pretendia, outras não,

- *Quem é que sabe o que é a variação do nome em género?* (professora)
- *Eu acho que já ouvi falar disso mas, não me lembro muito bem.* (Joel)
- *Por exemplo, eu sou rapariga e tu és rapaz e, para a classificação dos nomes, cada um de nós tem uma classificação diferente...* (professora)
- *Ahhh, eu acho que já sei, é o homem e a mulher!* (Mário)
- *Sim é o homem e a mulher, mas hoje vamos falar dos nomes específicos para essa classificação. A palavra feminino diz-vos alguma coisa?* (professora)
- *Sim, sim, eu já ouvi! Feminino e masculino!* (Fábio)

E assim, demos início à nossa sessão, começando por nomear algumas palavras e questionando as crianças em que géneros se encontravam. Era necessário que as crianças percebessem que nem todas as palavras formam o mesmo feminino/masculino e, por isso, tentamos dar exemplos de todas as formações possíveis a fim de verificar se as crianças conseguiam dizer corretamente a sua formação no masculino/feminino.

- *Vou-vos dizer algumas palavras e, se acharem que está no feminino tentem colocá-las no masculino, se acharem que está no masculino tentem colocá-las no feminino.* (professora)
- *Médico.* (professora)
- *Está no masculino e no feminino é médica.* (Cláudia)
- *Cantora.* (professora)
- *Acho que se tira o “a”, fica cantor.* (Paulo)
- *É assim mesmo Paulo. Então e se for professor?* (professora)
- *Professor, acrescentamos um “a”, é ao contrário.* (Bianca)
- *Muito bem. Agora vamos a uma mais complicada: comilão.* (professora)
- *Realmente é mais complicada.* (Margarida)
- *É comilona?* (Fábio)
- *É sim Fábio.* (professora)

Segundo Duarte (2008) quando a língua materna é a mesma que a língua de escolarização, as crianças ingressam no Ensino Básico aptas a entenderem e produzirem enunciados orais. Contudo, isto somente é possível porque as crianças já estão familiarizadas, de modo intuitivo, com aspetos da sua estrutura gramatical, assim sendo, quando as questionamos verificamos que já tinham presentes algumas destas regras gramaticais conseguindo formar corretamente o feminino/masculino de algumas palavras. No entanto, a dificuldade das crianças começou a transparecer com palavras mais complexas e, passamos, então, à apresentação das regras para a variação do nome em género para que, as crianças tivessem a percepção de que nem todos os nomes formam o feminino da mesma forma e, para que, tivessem conhecimento de regras gramaticais que ainda lhes eram desconhecidas.

Para a apresentação destas regras, optamos por apresentar um documento em multimédia, onde constavam as regras da flexão do nome em género, bem como alguns exemplos de nomes no masculino com a sua formação no feminino, representados com imagens. Adotamos esta estratégia pois após observarmos os ritmos e necessidades das crianças, chegamos à conclusão que, desta forma, elas ficam mais motivadas pois, apesar de se tratar de uma apresentação em multimedia, tentamos torná-la atrativa com as figuras que, muito agradam às crianças, apelando à sua atenção e motivação.

Após a visualização das regras e da sua explicação, as crianças fizeram o registo no caderno diário das regras abordadas, através de um esquema e colocando exemplos para cada uma delas. Consideramos importante o registo dos assuntos abordados na sala de aula pois, o caderno diário é um instrumento de estudo para as crianças e, a simples memorização de informação não é suficiente para que as crianças realizem aprendizagens significativas.

Por fim, propusemos às crianças a realização de um jogo gramatical, cujo material utilizado está patente na fig.23.



Fig.23 – Jogo gramatical para a variação do nome em género

Este jogo consistia no seguinte: dentro de uma caixa com esferovite estavam cartões com palavras escritas no masculino e no feminino. Aleatoriamente era escolhida uma criança que retirava um cartão da caixa e lia, para toda a turma, a palavra que lhe tinha saído dizendo, em seguida, em que género estava e, formando o masculino/feminino correspondente. Se a criança sentisse alguma dificuldade, os colegas poderiam ajudá-la.

Consideramos que o ensino da gramática não se deve ficar apenas pelo ensino de normas que têm que ser utilizadas, daí termos optado por utilizar a estratégia do jogo gramatical que se tornou numa boa ferramenta de consolidação e avaliação dos conteúdos abordados.

Para o dia seguinte, preparamos a temática da variação do nome em número, continuando na linha do conhecimento explícito da língua. Esta experiência de aprendizagem seguiu o mesmo rumo da anterior mas, para o jogo gramatical optamos por outra variante. Em cima de uma mesa, com uma manta colorida, estavam cartões de palavras escritas no singular ou no plural, voltados para baixo e, noutra parte da manta estavam essas mesmas palavras mas com a sua variação em número, voltadas para cima. Por exemplo num lado da manta encontrava-se a palavra “azul” e, no outro lado encontrava-se a palavra “azuis”. As crianças tinham a tarefa de retirar um cartão que estivesse voltado para baixo, e dirigirem-se à outra parte da manta a fim de procurar o

Consideramos o domínio da língua portuguesa decisivo no desenvolvimento individual e no acesso ao conhecimento de todas as pessoas. O grande objetivo desta disciplina em ambiente escolar é desenvolver nas crianças um conhecimento da língua que lhes permita compreender e produzir discursos orais e escritos, formais e públicos (Sim-Sim et al., 1997).

Na elaboração dos documentos em multimédia, tivemos o cuidado de colocar imagens alusivas a diversos temas e, ao longo da apresentação iam surgindo diálogos sobre as imagens que, na maioria das vezes remetiam para a área do estudo do meio. A área da matemática foi também trabalhada, quando se abordaram questões da variação do nome em número pois, as crianças iam fazendo ligações entre o número de elementos de cada imagem e até cálculo mental de subtração e de adição. Consideramos importante a descrição desta experiência de aprendizagem (jogando com as variações do nome em género e em número) pois, a partir dela surgiu outra que se irá descrever mais adiante neste relatório – Misturando temas – Uma atividade de organização e tratamento de dados

O Estudo do Meio como mediador de partilha de vivências

A experiência de aprendizagem que aqui se descreve decorreu durante uma sessão da área do Estudo do Meio em que foi abordado o tema “Álcool, tabaco e outras drogas”. Tendo como principal intencionalidade a partilha de vivências e experiências tentamos conduzir a aula através de um diálogo entre adultos e crianças e, posteriormente testar os seus conhecimentos através da escrita criativa. De acordo com o documento Organização Curricular e Programas (ME, 2004), todas as crianças, ao ingressarem na escolaridade, trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que foram adquirindo ao longo da vida. Assim sendo, a escola deve “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes” (p. 107) e, era este o nosso propósito na preparação desta experiência de aprendizagem.

Iniciamos a sessão entregando a cada criança um poema de Luísa Ducla Soares “O casamento” que, para além de ir ao encontro dos conteúdos abordados na área da língua portuguesa, relacionava-se também com a temática a ser abordada na área do estudo do meio. Optamos por entregar este poema às crianças para que estas tentassem perceber sobre o que iríamos falar e, logo a partir do primeiro verso do poema gerou-se um diálogo informal, em que todos partilharam alguns aspetos da sua vida relacionados

com este tema pois, algumas crianças vivenciavam no seu dia-a-dia, com situações que advinham do abuso de algumas destas substâncias.

Neste ponto, assumimos a postura de mediadoras do diálogo e íamos acrescentando informações ao que as crianças iam verbalizando pois, “ao professor cabe a orientação de todo este processo [de apoio às crianças], constituindo, também, ele próprio, mais uma fonte de informação em conjunto com os outros recursos da comunidade” (ME, 2004, p.108).

De referir que ao longo da sessão iam sendo passados diapositivos com algumas informações sobre o uso do álcool, tabaco e outras drogas. No entanto, estes só apareciam após as crianças partilharem as suas vivências e as suas opiniões sobre o assunto, confrontando, assim, a sua realidade com as informações presentes nos diapositivos.

Algumas crianças partilharam com o restante grupo que já tinham visto adolescentes a fumar, outras tentaram explicar o que seriam as drogas mostrando quais as suas perceções sobre este assunto. Sobre este aspeto, muitas referiram que as drogas eram comprimidos, outras disseram que não sabiam o que era mas que achavam que fazia mal. No entanto, houve uma criança que chegou ao ponto fulcral deste assunto:

- *Quando as pessoas se drogam, usam seringas para se injetarem com droga e depois ficam muito doentes e já não conseguem viver sem isso!* (Fábio)
- *É isso mesmo Fábio, e o que sabes mais sobre as drogas?*(professora)
- *Há droga que também se pode fumar, porque eu já vi na televisão.* (Fábio)

A verbalização desta criança demonstra que ela já possui alguns conhecimentos sobre estas substâncias, bem como um conhecimento científico bastante avançado para a sua faixa etária. Consideramos que, partindo das suas vivências, perceções e representações do mundo, a criança é levada a compreender, a reelaborar, a tomar decisões e a adotar uma linguagem que, progressivamente se vai tornando mais rigorosa e científica.

Seguidamente continuamos com o diálogo e, quando passamos para a temática do álcool, algumas crianças partilharam vivências a que já assistiram com pessoas que lhes são próximas e que, por vezes, abusam do consumo desta substância. Partilhamos aqui algumas das observações feitas pelas crianças sobre este assunto:

- *O meu pai às vezes bebe e depois chega a casa e discute com a minha mãe, mas comigo e com os meus irmãos nunca discute.* (Ricardo)
- *O meu padrasto às vezes bebe muito e depois há muitos gritos lá em casa. Uma vez até já bateu na minha mãe!* (Bianca)

- *O meu pai bebe muito e depois há muitas discussões em casa. Eu e os meus irmãos temos que nos esconder na cama para ele não nos bater e, temos sempre muito medo!* (Bernardo)
- *Eu uma vez experimentei cerveja do meu pai e não gostei nada, começou-me a doer a barriga, acho que o álcool faz mal.* (José)

Estas partilhas de vivências continuaram criando-se uma conversa bastante agradável e de confiança mútua denotando-se, assim, a natureza integradora desta área pois, “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (ME, 2004, p.101).

Quando já tinham sido feitas todas as partilhas, propusemos às crianças a elaboração de um texto com a técnica de escrita palavra puxa palavra com a frase inicial *O álcool e o tabaco são nossos inimigos*, promovendo, assim, a integração entre as diferentes áreas do saber (vide fig. 25) (vide anexo E).

Palavra Puxa Palavra

O álcool e o tabaco são nossos inimigos
 Inimigos que fazem mal à nossa saúde
 Saúde que é muito importante
 Importante é a nossa vida
 Vida para nos sentirmos felizes
 Felizes sem drogas
 Drogas não no nosso organismo
 Organismo do nosso corpo
 Corpo em formação
 Formação que nos dá inteligência
 Inteligência que fica no nosso cérebro
 Cérebro que nos ajuda a pensar
 Pensar no álcool e no tabaco NÃO!

Fig.25 – Texto com a técnica palavra puxa palavra

Ao longo de todo o diálogo e da elaboração do texto, várias vezes fomos ao encontro de outros temas desta área como os sistemas do corpo humano e, as crianças explicavam, o que cada uma destas substâncias poderia provocar no nosso corpo. Deste modo, para a elaboração do texto foi necessária uma escolha de conteúdos para que não se fugisse ao tema.

Consideramos que,

a integração de saberes dá-se, desde logo, entre a escrita e o conhecimento que é expresso. Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua seleção, vai ser necessário tomar decisões, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e à sua organização. (...) O ensino da escrita não se limita às horas dedicadas à Língua Portuguesa (Barbeiro & Pereira, 2007; pp. 11-12).

O resultado final deste trabalho de escrita criativa foi publicado no *blog da escola*, o que muito agradou às crianças e também aos pais pois assim podem “acompanhar” de mais perto os trabalhos dos seus educandos. A escrita criativa serviu para nos dar a conhecer os saberes adquiridos pelas crianças sobre o tema que havíamos estado a tratar.

Como referem Barbeiro e Pereira (2007), “são inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginários” (p. 7) e, foi esse exatamente o propósito desta tarefa. Este texto foi elaborado em conjunto por considerarmos que a partilha de ideias e de opiniões poderá contribuir para enriquecer a união da turma e também para ajudar a desbloquear formas de expressão e ainda por que “a interação que ocorre da escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (idem; p. 10). Estes aspetos estavam no cerne da nossa intenção pois, como era um tema bastante próximo para algumas crianças pretendíamos que as crianças elaborassem um texto que fosse ao encontro das opiniões de todo o grupo.

Misturando temas – Uma atividade de organização e tratamento de dados

Como é sabido, a Matemática é uma área do saber imprescindível para o desenvolvimento do pensamento das crianças e, segundo Abrantes et al. (1999), aprender matemática é um direito de todos os indivíduos, dando resposta às necessidades sociais e individuais de cada um.

No último dia desta semana de estágio, optamos por preparar uma atividade de organização e tratamento de dados que integrava os conteúdos abordados nas áreas de língua portuguesa e de estudo do meio, fazendo, assim, uma conexão entre as três áreas do saber. Uma conexão matemática é uma ligação ou uma dependência, de algo que tem nexos e analogia com alguma outra coisa, como um conceito, uma ideia, uma situação, um processo (Boavida et al., 2008). Deste modo, as conexões matemáticas pretendem que os alunos criem e explorem situações, em que a matemática se liga a situações do quotidiano ou a outras disciplinas do currículo e, visam ainda destacar a relação entre

tópicos ou temas matemáticos. Sendo a ligação a outras disciplinas a nossa intenção na preparação desta experiência de aprendizagem, corroboramos a ideia de Boavida et al. (2008) quando referem que as crianças devem ter a capacidade de usar a matemática em contextos não matemáticos e, como tal, as conexões são essenciais para a aprendizagem desta área para que, esta seja compreendida e para que se desenvolva a capacidade de a utilizar e apreciar.

Começamos por dialogar com as crianças sobre os temas tratados nas outras áreas ao longo da semana, fazendo uma breve revisão às temáticas e, deixando transparecer um pouco o que iríamos fazer nesta sessão. De seguida, informamos as crianças sobre o que iria ser feito, questionando-as sobre o que sabiam acerca dos gráficos, ao que algumas crianças responderam:

- *Um gráfico serve para ver quantas vezes se repete uma coisa.* (Fábio)
- *Os gráficos podem ser feitos com bolinhas ou com linhas...* (Cláudia)
- *E no fim do gráfico devemos sempre analisá-lo e escrever o resultado.* (Fábio)
- *Muito bem, estou a ver que já sabem muito sobre os gráficos.* (professora)

Seguidamente fornecemos a cada criança uma folha com uma sopa de letras, onde constavam palavras sobre os primeiros socorros, tema também abordado ao longo desta semana, que, foi colada no caderno diário de cada criança. À medida que íamos procurando palavras alguns comentários foram surgindo:

- *Já encontrei cuidados!* (Paulo)
- *E eu encontrei hemorragia...* (Bernardo)
- *Está ali álcool!* (Cláudia)
- *Estão ali muitas! Temos que encontrar mais para descobrir o que vamos fazer a seguir, não é?* (Fábio)
- *É exatamente isso, só depois de encontrarmos todas as palavras é que descobrimos o que vamos fazer a seguir.* (professora)

Na fig. 26 podemos observar as crianças a preencherem a sopa de letras, com palavras sobre os primeiros socorros, neste momento as crianças estavam completamente autónomas a realizar o seu trabalho e, como tal, apenas tínhamos que as apoiar e ajudar quando a nossa presença era solicitada.



Fig.26 – Procura de palavras na sopa de letras

Após as crianças terem encontrado todas as palavras presentes na sopa de letras, fornecemos-lhes, uma outra folha com uma tabela de dupla entrada, que foi também colada no caderno diário. Nesta tabela, as crianças tinham que registar o número de palavras da sopa de letras que se encontravam no masculino, feminino, singular e plural.

É de referir que algumas crianças sentiram dificuldades em perceber o que era pretendido com a tabela e, por isso, decidimos fazer uma tabela no quadro branco com o número de crianças do sexo masculino e feminino daquele grupo para que, as crianças tivessem acesso a um exemplo explícito sobre o que se pretendia com a tabela participando na construção desse exemplo. Seguidamente, fizemos o registo das palavras da sopa de letras no quadro e, posteriormente passamos ao preenchimento da tabela em conjunto.

Como já tem vindo a ser referido, ao longo da nossa ação educativa consideramos sempre as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem pois, consideramos que a aprendizagem é “um processo de construção ativa do conhecimento por parte das crianças” (Abrantes et al., 1999, p.22) e, tal como os adultos as crianças criam um modelo do mundo, baseando-se nas suas vivências e nos seus conhecimentos prévios.

Quando já todas as crianças tinham compreendido o que se pretendia com a tabela, continuaram a sua construção autonomamente e, à medida que a iam

preenchendo iam fazendo alguns comentários. Neste momento, assumimos a postura de apoiar as crianças no seu trabalho, respondendo às suas dúvidas, acompanhando-as sempre que solicitavam a nossa ajuda.

- *Eu acho que há 10 de cada!* (Bernardo)
- *Mas o objetivo é descobrirmos quantas são na realidade.* (professora)
- *Ah! Então vou contar e depois o que faço?*(Bernardo)
- *Depois preenchemos a tabela todos juntos.* (professora)
- *Eu já encontrei quantas são de cada!* (Fábio)
- *Vamos aguardar pelos restantes meninos para fazermos todos juntos está bem Fábio?* (professora)
- *Sim.* (Fábio)

Para terminar esta atividade, colamos no quadro branco os eixos de um gráfico feito em papel de cenário, que foi preenchido por algumas crianças e registado no caderno diário de cada uma. As tabelas e os gráficos são ferramentas cruciais para atividades de representação e análise de dados e, é necessário que as crianças aprendam a usar estes instrumentos sem qualquer dificuldade, como tal, este tipo de atividades deve partir sempre de situações do quotidiano que sejam familiares às crianças (Martins & Ponte, 2010).

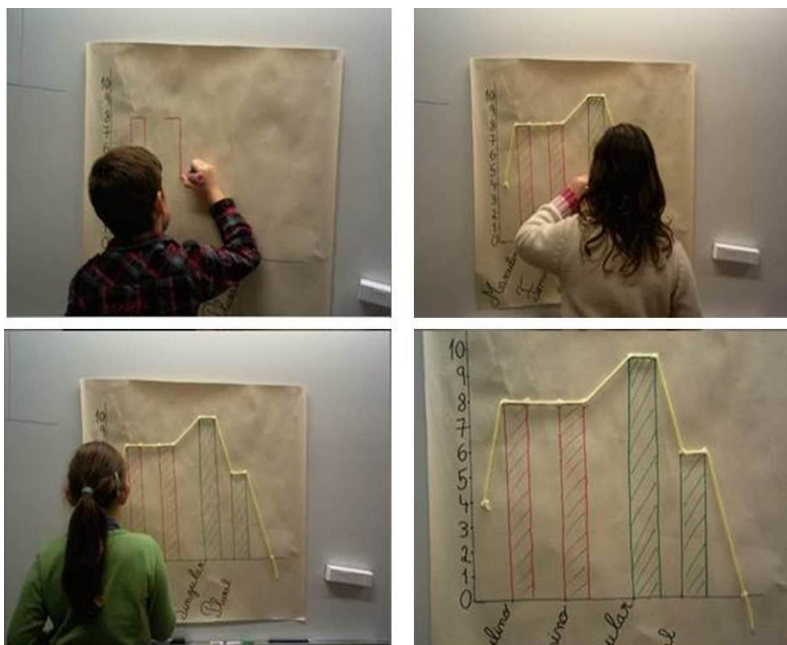


Fig.27 – Construção do gráfico de barras

Na fig. 27 é possível observar as crianças a preencher o gráfico de barras que, depois foi unido com um pedaço de lã, a pedido das crianças.

Como sabíamos de antemão que existiam duas crianças na turma que sentiam algumas dificuldades em realizar e interpretar gráficos, privilegiámos a sua participação na construção do gráfico.

Por fim, passamos à análise do gráfico construído pelas crianças e, para tal, colocamos algumas questões sobre o gráfico construído e, algumas crianças elaboraram outras questões que se poderiam colocar para se analisar o gráfico em causa.

Decidimos propor a elaboração de outras possíveis questões uma vez que “toda a representação de dados em tabelas ou gráficos deve ser motivada por uma ou mais questões e depois dos dados representados deve indagar-se que outras questões seria ainda possível responder” (Martins & Ponte 2010; p.43).

No decorrer desta experiência de aprendizagem, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas pois, estavam a fazer uma tarefa diferente do habitual. Em conjunto, o grupo tentou descobrir as palavras na sopa de letras e, foram dando sugestões de outras palavras que poderiam ter sido também utilizadas. Apesar de algumas disparidades entre os ritmos e as necessidades das crianças deste grupo, todos os elementos se mostraram respeitadores e adotaram uma atitude de cooperação para com os colegas que apresentavam maiores dificuldades.

Consideramos pertinente a descrição desta experiência de aprendizagem pois, embora em todas as sessões tentássemos fazer uma conexão com todas as áreas do saber, nesta em particular essa conexão era bastante evidente e, como este grupo de crianças era bastante apreciador da área da matemática decidimos alargar os seus saberes sobre as temáticas de língua portuguesa e de estudo do meio, utilizando esta área curricular como mediadora. Consideramos este aspeto importante, visto que as conexões que a criança estabelece dos diferentes temas matemáticos entre si, com as várias áreas do conhecimento é que vão conceder significado à atividade matemática.

Quando são abordados de forma isolada, os conteúdos matemáticos não são compreendidos na sua totalidade, nem aprendidos pelas crianças como ferramentas eficazes para resolver problemas e para construir novos conceitos, assim sendo, é necessário fazer uma interligação entre diferentes conteúdos para que, as crianças construam significados.

Da família ao Biopoema

Para iniciarmos o tema da família resolvemos apresentar uma história às crianças e, como tal, levamos para a sala o livro “Avós” de Chema Heras (2010). Pensamos que a leitura frequente de histórias poderá contribuir para a formação de leitores e para desenvolver competências de leitura, daí termos levado para a sala de aula inúmeras histórias. Como tal, corroboramos a opinião de Cullinan (1995) e Galda e Cullinan (2000) citados por Noronha et al. (2008) quando referem que,

a prática de leitura de histórias proporciona oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente, fornece modelos e ideias, alarga o tipo de experiências das crianças proporcionando-lhes conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam obter por vivências directas, «abre o apetite» para os livros e novos interesses, ensina as crianças a lidarem e manusearem os livros, apoia-as na construção de muitos conceitos sobre a escrita e aumenta o seu vocabulário (p.1).

No início desta experiência de aprendizagem, tínhamos o livro dentro de um saco opaco e percorremos toda a sala com o saco na mão, despertando a curiosidade das crianças:

- *É um jogo!* (Bianca)
- *É um muito pequeno para ser um jogo...* (Margarida)
- *É um livro? Mostre lá professora.* (José)

Retiramos, então, o livro do saco e, fez-se um silêncio absoluto na sala.

Seguidamente mostramos o livro às crianças, folheando-o e deixando as crianças observarem todas as imagens do livro, questionando-as sobre qual seria o conteúdo da história. Ao mesmo tempo que percorríamos a sala com o livro para que as crianças visualizassem as imagens, estas iam passando também no quadro interativo para que todas as crianças conseguissem fazer uma observação mais concreta das imagens. Obtivemos alguns comentários, tais como:

- *São dois velhinhos que vão passear.* (Fábio)
- *Os avós estão sozinhos.* (Cláudia)
- *Os avós vão dançar juntos.* (Teresa)
- *Vão às compras juntos!* (José)

Após todas as crianças terem expressado a sua opinião sobre o conteúdo do livro, passamos à leitura da história. Todas as crianças estavam no seu lugar e, a professora ia percorrendo toda a sala enquanto fazia a leitura. Como esta história tinha algumas repetições frásicas *E faz o favor de te despachar, que temos que ir dançar!*, pedimos às

crianças que dissessem connosco estas repetições, com a intenção de fazer com que as crianças “usufruissem do prazer da leitura recreativa” (Sim-Sim, 2007, p.13).

No final da leitura, voltamos a mostrar as imagens da história às crianças questionando-as:

- *Afinal do que fala a história?* (professora)
- *Fala de um avô e uma avó que iam a um baile na aldeia mas, a avó estava sempre a dizer que estava velha e feia e o avô dizia-lhe que era bonita como o sol.* (Bianca)
- *O mais importante é o sentimento de amor que eles têm e, depois a avó viu que o avô também já era velho como ela e bonito como a lua. O amor que o avô demonstra à avó vai ajudá-la a ver que mesmo sendo velha é bonita.* (Fábio)

Esta última verbalização demonstra que esta criança tem já uma perceção do mundo e da vida bastante apurada, podendo, desta forma, afirmar que “existe uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para comunicar, as experiências que vivenciamos e o conhecimento que temos sobre o Mundo e sobre a vida. (...) E, a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler” (idem; p.11).

Seguidamente mostramos às crianças um outro saco opaco e, desde logo, todas começaram a especular:

- *Agora é que deve ser um jogo!* (Paulo)
- *Ou então é outro livro, agora podia ser sobre os netos!* (Teresa)

Retiramos os objetos do saco (um xaile, uma bengala, um boião de creme, batom, entre outros) e, ouviu-se um som de admiração por toda a sala.

- *São coisas que estavam no livro! Vamos recontar a história?* (Cláudia)
- *Sim e, para isso, preciso de três voluntários – um avô, uma avó e um narrador. E depois pode vir outro grupo fazer a leitura dramatizada da história.* (professora)

Na fig.28, está o primeiro grupo de crianças que se voluntariou para fazer a leitura dramatizada da história.



Fig.28 – Dramatização da história “Avós”

As crianças começaram por se caracterizarem (a avó e o avô) e, o narrador deu início ao conto da história.

Com o nervosismo do momento, a criança que fazia de narrador não se lembrava de algumas partes da história e, os restantes elementos da turma foram-na ajudando no desenrolar da ação. Quando este grupo terminou a sua leitura dramatizada, um outro grupo mostrou-se também interessado.

Para que esta leitura dramatizada fosse possível, as crianças tinham que ter cientes algumas estratégias de compreensão de textos uma vez que, aquelas são “ferramentas de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos” (Sim-Sim, 2007, p.15).

Finalmente colocamos algumas questões às crianças, sobre a história ouvida e sobre questões do conhecimento explícito da língua trabalhado noutras sessões. Partindo da leitura desta história, iniciamos o tema “A família” que nos iria acompanhar durante toda a semana. Para a experiência de aprendizagem sobre a família, assumimos uma postura de questionamento, conduzindo as questões para um diálogo coletivo em que todas as crianças partilharam o que achavam ser a família e que membros faziam parte desse núcleo:

- *A família são aquelas pessoas que estão sempre à nossa volta e que nos ajudam em tudo...mãe, pai, irmão, avós.* (Bianca)
- *Sim, mas há mais membros da família.* (Fábio)
- *E quais são Fábio?* (professora)
- *Primos, tios, cunhados, sogros. Não são só os que vivem na nossa casa que são família. O meu padrinho não vive comigo e é da minha família.* (Fábio)

Com o término do diálogo, apresentamos às crianças a nossa árvore genealógica pois, consideramos importante partilhar com as crianças também as nossas vivências, assumindo-nos como mais um elemento do grupo.

Partindo do tema global da família fomos caminhando, sequencialmente, para o “eu” e, uma vez nesse ponto, propusemos às crianças a elaboração de um Biopoema, incitando as crianças a escreverem um texto individual.

Como sabíamos que as crianças nunca tinham ouvido falar em “biopoemas”, começamos por questioná-las para verificar se, através da associação das palavras, as crianças conseguiam construir uma noção de biopoema. Algumas crianças deram o seu parecer, dando origem aos seguintes comentários:

- *Temos que inventar um poema sozinhos.* (Paulo)

- *É um poema sobre alguma pessoa.* (José)
- *Sobre uma pessoa qualquer ou será que é sobre alguém específico?* (professora)
- *Eu acho que pode ser sobre uma pessoa qualquer.* (Teresa)
- *Se calhar, é um poema sobre nós próprios...* (Cláudia)
- *Exatamente. Um biopoema é um tipo de texto onde vamos escrever sobre nós.* (professora)
- *O que quisermos sobre nós ?*(Fábio)
- *Não, segue algumas regras. Vamos ver um exemplo.* (professora)

Tínhamos já preparado uma apresentação em multimédia com alguns exemplos de biopoemas retirados da internet e realizados por crianças de outras escolas. Para além destes exemplos, criamos o nosso próprio biopoema, partilhando, assim, com as crianças um pouco mais da nossa vida e personalidade. Após todos os exemplos terem sido observados e discutidos pelas crianças, questionamos:

- *Então, o que verificaram nos poemas que observaram?* (professora)
- *Que eles falam do que gostam.* (Fábio)
- *E começam com o nome.* (Mariana)
- *Pois é, e depois, tem coisas sobre eles.* (José)
- *E acaba sempre com o último nome.* (Margarida)
- *Um biopoema, segue algumas regras, não se pode fazer de qualquer maneira. Vamos ver as regras que o biopoema tem e, depois, cada um de vocês vai fazer o seu.* (professora)

Após mostrarmos as regras que um biopoema tem que seguir chamamos à atenção das crianças para a ilustração do poema. As crianças referiram que,

- *Na parte de cima só tem a cabeça e, na parte de baixo só tem os pés.* (Teresa)
- *Pois é...então o que está escrito é como se fosse o corpo!* (Fábio)

Como referem Barbeiro e Pereira (2007),

o processo de escrita constitui um processo aberto em diversos níveis de decisão. Mesmo quando já se parte com uma estrutura textual definida (...), o processo de escrita de um texto constitui um processo complexo: mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática (p.17).

Como tal, consideramos ser necessária a prática corrente de atividades de escrita para que, cada vez mais, as crianças se vão tornando escritores e falantes mais competentes.

Seguidamente, passamos à elaboração do biopoema (*vide* fig. 29) e, cada criança começou a fazer um rascunho daquilo que queria escrever, utilizando, intuitivamente, as três etapas da produção textual mencionadas por Barbeiro e Pereira (2007):

1 activar conhecimentos sobre o tópic e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa (...); 2 redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã; 3 avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando (p.17).



Fig.29 – Elaboração do Biopoema

Após as crianças terem feito o seu rascunho e as alterações que achavam pertinentes, iam buscar uma folha, que elaboramos em computador, para que fosse mais fácil a ilustração do biopoema.

Para concluir esta experiência de aprendizagem, algumas crianças voluntariaram-se para lerem para a turma o seu biopoema, dando a conhecer aos colegas um pouco mais da sua personalidade. Consideramos que, “no fim de cada sessão, a partilha dos resultados alcançados entre redactores (alunos e professor) é sempre um factor estimulante na prossecução dos trabalhos de escrita da turma” (Leitão, 2008, p.31).

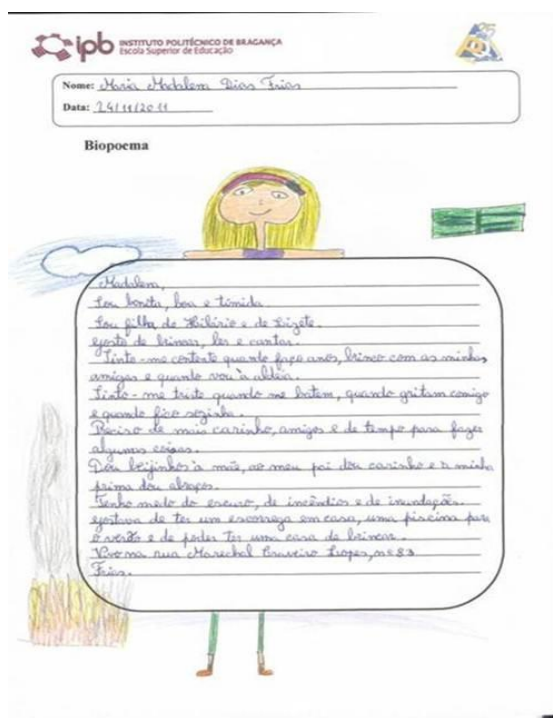
Com esta experiência de aprendizagem, apesar de as crianças já se conhecerem há algum tempo, foi-lhes possível ficar a conhecer mais alguns aspetos da personalidade de cada uma pois, com o biopoema, é preciso expor alguns sentimentos como, medos, desejos, necessidades, entre outros. Ao longo de todo o processo, as crianças mostraram-se concentradas no seu trabalho e, apesar de ser uma atividade nova, aprenderam o que se pretendia.

Ao longo da nossa ação educativa, após uma observação das crianças e da perceção sobre os seus interesses, fomos-lhes proporcionando diversas experiências de aprendizagem baseadas na escrita criativa (chuva de ideias, palavra puxa palavra, acrósticos) tendo como intenção o desenvolvimento da criatividade das crianças, bem como a sua capacidade de escrita cada vez mais melhorada pois, como refere Leitão (2008),

quando devidamente estruturado, faseado e hierarquizado, um programa de escrita criativa, que conduza os estudantes num espectro de tempo amplo a propostas e desafios de escrita de complexidade sempre crescente, constitui não só um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico (sobretudo no que toca ao despertar de ideias nos estudantes e ao estímulo da sua imaginação em todo o processo e esforço de transposição das suas próprias ideias para o papel), como constitui também um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal (p.31).

Durante todas as sessões, a nossa postura era de apoiantes das crianças e, íamos colocando questões sobre o que estavam a fazer e como estavam a fazer e, enquanto as crianças trabalhavam íamos construindo, mentalmente a nossa própria escrita criativa e, quando solicitado, algumas das nossas ideias eram fornecidas às crianças que tinham a decisão de as aceitar ou não, pois “o professor deve acompanhá-los [aos alunos] nos exercícios que propõe, escrevendo com eles e submetendo-se ao mesmo tipo de constrangimentos com que desafia criativamente os seus alunos” (Leitão, 2008, p.31).

Na fig. 30 está o registo do texto elaborado por uma criança deste grupo, demonstrando que foi assimilado o que se pretendia com a escrita de um biopoema (vide anexo F). Como já era habitual, os textos elaborados pelas crianças foram publicados no *blog* no centro escolar para que, toda a comunidade escolar pudesse ter acesso aos seus trabalhos.



Madalena,
Sou bonita, boa e tímida.
Sou filha de Hilário e de Lizete.
Gosto de brincar, ler e cantar.
Sinto-me contente quando faço anos, brinco com as minhas amigas e vou à aldeia.
Sinto-me triste quando me batem, quando gritam comigo e quando fico sozinha.
Preciso de mais carinho, amigos e tempo para fazer algumas coisas.
Dou beijinhos à minha mãe e ao meu pai do carinho e à minha prima dou abraços.
Tenho medo do escuro, de incêndios e de inundações.
Gostava de ter um escorrega em casa, uma piscina para o verão e de poder ter uma casa de brincar.
Vivo na rua Marechal Craveiro Lopes, nº83.
Frias

Fig.30 – Resultado final do Biopoema

Reflexão Crítica Final

Neste ponto, iremos refletir criticamente acerca da ação desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada nos dois contextos em que a desenvolvemos: a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

Consideramos que estes dois contextos são diferentes e que a nossa ação teve aspetos distintos em cada um deles e, como tal, em alguns pontos iremos refletir sobre cada uma das práticas separadamente. Consideramos, também, que ser professor/educador é estar em constante mudança e formação, avaliando e alterando as nossas práticas de forma a praticar um ensino cada vez melhor e direcionado para o grupo de crianças que nos acompanha.

Iremos começar por refletir sobre as metodologias de ensino por nós utilizadas nos dois contextos – a pedagogia de participação, abordando as dificuldades que sentimos em desconstruir um pensamento para criar um novo pois, ao longo do nosso percurso escolar sempre contactámos com o método transmissivo, mesmo no ensino superior e, deste modo, foi-nos difícil conceber a ideia de que este método de ensino não era o mais correto para as nossas crianças. Refletiremos também sobre a planificação e a relação pedagógica com as crianças, dando uma noção de como preparávamos as experiências de aprendizagem e, em que momentos sentíamos mais dificuldades. Por fim, tentaremos refletir acerca do nosso desempenho e sobre as implicações deste estágio para o nosso futuro profissional.

Pedagogia de participação: uma alteração de pensamento

A instituição em que desenvolvemos a PES em Educação Pré-Escolar tinha implementado um modelo curricular construtivista o que, para nós, foi um pouco difícil de concretizar uma vez que, no início da nossa ação educativa tínhamos uma visão mais tradicionalista da educação. Como refere Sutherland (1996), “para os educadores de infância, a mensagem construtivista significa detetar e encorajar quaisquer estratégias de aprendizagem que os alunos trazem para a escola” (p.205) e, ao longo do nosso estágio, esta tarefa nem sempre foi fácil pois, sentimos muitas dificuldades em identificar os interesses das crianças e em aproveitar esses interesses para lhes proporcionarmos experiências de aprendizagem. Estávamos perante uma realidade “assustadora” em que tínhamos que aceitar a ideia de que existem modos de fazer diferentes e, conseguirmos alterar um pensamento que já estava formado, mostrou-se

um processo complexo. Quanto à PES desenvolvida em 1.º CEB, como anteriormente já tínhamos trabalhado de acordo com os pressupostos da pedagogia de participação, tentámos desenvolvê-la utilizando a mesma com o intuito de proporcionarmos ao grupo experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, como vem referido no documento Organização Curricular e Programas (2004) e, tal como Vygotsky (citado por Sutherland, 1996), consideramos que o “o professor deve desafiar a criança a alcançar metas que de outra maneira não atingiria” (p. 71).

A planificação

Considerando a planificação como um suporte de apoio ao professor/educador, tínhamos presente a ideia de que esta pode ser alterada em função do rumo que as sessões podem tomar e, como tal, por vezes não cumprimos as planificações por nós elaboradas alterando as experiências de aprendizagem que tínhamos preparado. Sendo a planificação um instrumento de apoio flexível, estas alterações davam-se por variados motivos, como sendo: mudança de temas em diálogo com as crianças e imprevistos como visitas às salas de atividades. Em algumas situações, quando preparamos uma determinada experiência de aprendizagem não pensamos concretamente nela, não refletimos sobre ela tentando indagar se irá resultar tornando-se este aspeto também influenciador para a mudança repentina de planos na ação.

No estágio realizado em Educação Pré-Escolar, os nossos dias eram iniciados com o tempo de trabalho em grande grupo e, relativamente a este tempo deparámo-nos com algumas dificuldades. Este tempo de trabalho deve envolver “todas as crianças e todos os adultos membros da equipa educativa. Participam, habitualmente durante cerca de 10 minutos, cantando, fazendo atividades de movimento, contando histórias, ou conversando brevemente sobre temas importantes para as crianças (Hohmann & Weikart, 2009, p. 405) e, para nós, tornou-se complicado preparar estes momentos, especialmente no início da nossa ação educativa pois, ainda não tínhamos criado uma relação com as crianças nem conhecíamos bem o grupo. No entanto, com o decorrer da ação educativa fomos começando a conhecer as crianças, as suas necessidades e interesses e, começamos a preparar estes momentos de acordo com esses aspetos.

Seguidamente passávamos para o tempo de trabalho em pequeno grupo e, quanto a este momento também nos deparámos com alguns obstáculos, não em preparar as experiências de aprendizagem mas sim, em lhes dar seguimento para responder aos

interesses das crianças despertados por elas. Durante este tempo de trabalho, assumíamos a postura de apoiantes das crianças pois, devemos deixar “as crianças trabalhar com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 374).

Para fazermos a transição entre os diferentes momentos utilizávamos canções ou jogos, conhecidos pelas crianças, que se prolongavam até todas as crianças estarem presentes na roda, para podermos dar início ao momento seguinte.

No que respeita à planificação das experiências de aprendizagem no 1.º CEB, eramos informado com antecedência que conteúdos teríamos que trabalhar e, em função disso organizávamo-las de acordo com as necessidades e interesses daquele grupo e, procurávamos sempre que estas experiências de aprendizagem apelassem à participação das crianças pois, tal como Vygotsky (citado por Sutherland, 1996), defendemos “a valorização do ensino direto, mas com a criança como um aprendiz ativo” (p. 81).

Tentamos, também, utilizar os conhecimentos prévios das crianças, ouvindo o que elas tinham para dizer e aproveitando esses conhecimentos de forma a conseguirmos alarga-los. Como tal, corroboramos a ideia dada por Sutherland (1996) em relação ao movimento construtivista que nos diz que,

a criança forma a sua própria versão da realidade a partir das suas experiências que lhe são peculiares. (...) O processo de construção do seu próprio conhecimento é ativo, [a criança] fá-lo formando novas relações entre as ideias que já possui e incorpora nestas novos bocados de informações (p. 119).

E ainda que, “o professor construtivista tem a grande responsabilidade de estar atento às experiências de aprendizagem anteriores que cada criança da turma tem” (idem; p. 124).

Quanto à relação pedagógica com as crianças, os grupos onde desenvolvemos a nossa ação educativa acolheram-nos logo no seu seio, não nos vendo como um elemento estranho, mas sim como mais um dos seus elementos que estava ali para partilhar saberes e vivências. Criamos, quase de imediato, uma relação de cooperação, confiança e amizade. Em ambos os grupos, as crianças eram muito respeitadoras, com vontade de aprender e de fazer mais pelo seu desenvolvimento intelectual.

Ao longo dos nossos estágios, utilizamos diversos recursos e estratégias pois, consideramos que a diversificação de estratégias de ensino é uma mais-valia para que as crianças fiquem motivadas e, assim, possam realizar aprendizagens. No 1.º CEB, como a instituição que nos acolheu estava provida de material tecnológico, utilizamos várias

vezes o quadro interativo e, também documentos em multimédia para abordar alguns conteúdos.

O desempenho profissional e as implicações para o futuro

Como no início da nossa ação sentimos algumas dificuldades em desconstruir um pensamento que nos levava a agir utilizando os pressupostos da pedagogia de transmissão, decidimos investigar um pouco mais sobre a pedagogia de participação tentando entender as suas ideias e, na perspetiva de começar a construir um novo pensamento. Como tal, no decorrer da nossa prática pedagógica, fomos começando a alterar a nossa visão da educação e começamos a entender os pressupostos da pedagogia da participação, interiorizando-os e compreendendo que, esta forma de fazer é uma mais-valia para as crianças uma vez que, “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5).

No que respeita ao nosso desempenho ao longo deste estágio, consideramos que poderíamos ter feito mais e melhor e, encontrando-nos agora nesta fase final e após todas as leituras e reflexões que realizamos, ficamos a compreender melhor o modo de fazer participativo e, esperamos saber cada vez mais sobre esta pedagogia para que possamos implementá-la e proporcionar às nossas crianças aprendizagens ativas. Consideramos esta nossa formação como um momento inicial daquilo que entendemos ser um desenvolvimento profissional, ao longo da vida, pois, como refere Ribeiro (2010),

a formação de professores pressupõe um desenvolvimento permanente e ao longo da vida do professor, no qual se vão adquirindo competências de vários níveis e dimensões. Concomitantemente, há um progressivo crescimento pessoal e profissional que se modifica na procura de inovação, crescimento e aperfeiçoamento das suas aptidões, atitudes, saberes e competências. (p. 115).

Ao longo da nossa ação educativa procuramos agir em conformidade com as necessidades e interesses das crianças, embora esta tarefa nem sempre tenha sido fácil, como já foi referido anteriormente. Consideramos que fomos pessoas responsáveis, preocupadas com o nosso estágio tentando sempre ser coerentes e assumir uma postura reflexiva em relação ao que havíamos feito, procurando aspetos que pudessem se melhorados/alterados. Julgamos ter assumido uma postura de mentores e modelos para

as crianças, tratando-as como carinho e respeito, levando-as a cuidar dos outros e promovendo a participação de todas na tomada de decisões.

Retiramos destes estágios a certeza de que ainda temos muito que aprender e, que com a prática iremos melhorar em vários aspetos o nosso método de ensino.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Aguilar, L. (2011). *Orelhas de borboleta*. Kalandraka Portugal.
- Baptista, J. P., & Alcântara de Melo, M. (1995). *Ciências da Terra e da Vida 10º ano*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boavida, A. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carle, E. (2010). *Papá, por favor apanha-me a lua*. Kalandraka Portugal.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Craveiro, M. C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Heras, C. (2010). *Avós*. Kalandraka Portugal.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- IEFP. (s.d.). Obtido de <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Documents/CAP2.pdf>
- Leitão, N. (2008). Questões e razões - As palavras também saiem das mãos. (M. d. Educação, Ed.) *Noesis*, 72, 30-33.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a Ciência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. G., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teoria e práticas*. Lisboa: Profedições.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Noronha, A. P., Machado, C., Almeida, L., Gonçalves, M., Martins, S., & Ramanho, V. (s.d.). *Casa da leitura*. Obtido em 24 de Abril de 2012, de http://195.23.38.178/casdaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_habitos_praticas_leitura_historias_b.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, A. M. (04 de Maio de 2008). *A importância do estágio*. Obtido em 30 de Abril de 2012, de Artigonal: <http://www.artigonal.com/recursos-humanos-artigos/a-importancia-do-estagio-403435.html>
- Pires, D. M. (2010). *Didática do Estudo do Meio: Textos não publicados de apoio à disciplina de Estudo do Meio Físico*. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Ribeiro, I. F. (2010). *Prática pedagógica e cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, M. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar - Contributos de um programa de formação*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, C. (2007). *A literacia da informação*. Obtido em 07 de Julho de 2012 de: http://literaciadainformacao.web.simplesnet.pt/Literacia_da_informacao.htm
- Silva, M. et al., (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sutherland, P. (1996). *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei-Quadro onde se consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 30/2002 de 20 de Dezembro

Lei que estabelece e aprova o estatuto do aluno do ensino não superior.

ANEXOS

Anexo A – Folha de registo “O que eu penso”

O QUE EU PENSO



MATERIAL	O QUE PESA MAIS +	O QUE PESA MENOS -
CUBO 		
FERRO 		
MADEIRA 		
COLHER 		
PEDRA 		
ALGODÃO 		
SACO PRETO 		
PENA 		











Anexo B – Folha de registo “O que eu observei”

O QUE EU OBSERVEI



MATERIAL	O QUE PESA MAIS +	O QUE PESA MENOS -
CUBO 		
FERRO 		
MADEIRA 		
COLHER 		
PEDRA 		
ALGODÃO 		
SACO PRETO 		
PENA 		

Depois de pesar os objectos, conclui que...

MATERIAL		O QUE PESA MAIS + 	O QUE PESA MENOS - 
CUHO 			+
FERRO 		+	
MADEIRA 			+
COLHER 		+	
PEDRA 		+	
ALGODÃO 			+
SACO PRETO 		+	
PENA 			+

UFRJ
9 de Maio 2011

Anexo C - História inventada pelas crianças sobre os piratas

“A história da menina Teresa e dos piratas”

Era uma vez uma menina que se chamava Teresa. Essa menina vivia ao pé de um rio. Certo dia, andava a passear quando viu um barco de piratas. Ela ficou muito, muito assustada, as pernas tremiam, os braços tremiam, toda ela tremia! A menina estava mesmo, cheia de medo. Assustada, foi-se esconder, atrás de uma rocha. Ficou a observar o que se passava, a bordo do barco dos piratas.

De repente, ouviu o capitão dizer:

- O tesouro está por aqui, vamos procurá-lo!

Desceram todos até terra firme... e puseram-se à procura do tesouro. Uns subiram às árvores e nem sinal do tesouro, outros escavaram, escavaram mas... nada do tesouro! Até que um dos piratas resolveu ir procurar o tesouro atrás das rochas e, de repente... deu de caras com a menina Teresa:

- Ahhhhh! Ahhhhh! (gritou o pirata)

Assustado, foi chamar o capitão:

- Capitão! Capitão! Está ali uma menina, com uns longos caracóis, atrás daquela rocha.

- Uma menina? Temos que ir investigar essa menina, ela pode saber onde está o tesouro. (disse o capitão)

O capitão assobiou, e todos os piratas se reuniram. Juntos, dirigiram-se para a rocha onde estava escondida a menina Teresa. Ao vê-los aproximarem-se, a Teresa ficou ainda com mais medo e encolheu-se mais um pouco.

- Não tenhas medo, podes sair daí. (disse o capitão à menina)

A menina, muito lentamente, pôs um braço de fora... uma perna de fora, outro braço de fora, e por fim... outra perna de fora.

- O que é que uma menina tão bonita está aqui a fazer nesta floresta? (questionou o capitão)

- Eu estava aqui a passear. Vim ver o rio. Depois, vi o vosso barco, tive tanto medo que me escondi, atrás desta rocha. (respondeu a menina)

- Mas não precisas de ter medo, nós só andamos à procura do tesouro! Tu, por acaso, não sabes onde poderá estar escondido?

- Não, mas quando andava a passear vi umas pegadas e algumas setas no chão.

- Hum, será que nos leva ao tesouro? Vamos lá ver isso. (ordenou o capitão)

Puseram-se a caminho e quando encontraram as setas seguiram-nas... e depararam-se com uma gruta. O capitão disse à menina Teresa:

- Tu ficas aqui fora e nós vamos lá dentro investigar.

Lá foram então os piratas, muito devagar, sem fazerem barulho e com pezinhos de lã. Depois de andarem um bom bocado, o capitão viu uma luz... era o tesouro! Milhares e milhares de moedas de ouro.

Os piratas pegaram em todas as moedas que conseguiam transportar e voltaram para perto da menina.

- Menina Teresa, encontrámos o tesouro! (exclamou o capitão) Vou dar-te algumas destas moedas de ouro e tu vais comprar uma prenda para ti, outra para a tua mãe e outra para o teu pai.

A menina Teresa ficou muito contente, agarrou-se ao capitão e aos outros piratas, dando-lhes muitos beijinhos. Todos eles ficaram muito envergonhados e corados, pois nunca tinham recebido tantos beijinhos de uma menina.

A menina Teresa...essa despediu-se dos piratas e foi para o shopping mais próximo, fazer umas comprinhas...

Anexo D – Pistas da caça ao tesouro**Caça ao Tesouro**

Contaram os passos que deram? Agora, representem na cartolina, que será o vosso mapa do tesouro, esta primeira parte do percurso. Quando terminarem, saltem, um a um, por cima dos arcos, com os pés juntos e virem à direita. Quando estiverem junto à parede virem à esquerda, vai estar outra pista à vossa espera. Não se esqueçam, contem sempre os passos!

Caça ao Tesouro

OPS! Beco sem saída! O tesouro não deve estar por aqui... Marquem, novamente, no mapa o percurso que fizeram e, quando estiver pronto, voltem para trás em bicos de pés! Agora vão ter muitos passos para contar e direcções para memorizar. Quando chegarem ao fim do corredor parem. Será que está lá alguma coisa?

Caça ao Tesouro

Boa, encontraram outra pista! Curiosos para saberem onde estará o tesouro? Antes de continuarem têm que registar o percurso que fizeram para chegarem até mim. Depois, viram à direita e vão sempre em frente até encontrarem as escadas. Desçam as escadas, contando os degraus, e vejam se encontram outra pista.

Caça ao tesouro

Estão perto, muito perto, de encontrar o tesouro.
Vamos marcar no mapa quantos degraus desceram?
Virem à direita e, conduzindo as bolas nos pés, vão encontrar outras escadas.
Será que está lá outra pista para o tesouro?

Caça ao Tesouro

Quantos passos deram com as bolas? Vamos marcar no nosso mapa?
Agora têm que descer as escadas, com muito cuidado, e depois virem à direita para entrarem no refeitório.
NÃO SE ESQUEÇAM! Contem os degraus e os passos que dão até à porta!
Procurem a última pista antes de entrarem.

Caça ao Tesouro

O tesouro está por aqui no refeitório! Toca a procurar para ver o que vamos encontrar.
Mas primeiro temos que fazer uma coisa...alguém sabe o que é?
Agora sim, vamos procurar o tesouro.
Quando o encontrarem marquem na cartolina a localização do tesouro escondido.
Depois, voltem para a sala com pezinhos de lã.
Quando lá chegarem não se esqueçam de partilhar com os vossos colegas o tesouro que encontraram.

Anexo E – Palavra puxa palavra “O álcool e o tabaco são nossos inimigos”

Bragança, 18 de novembro de 2011
 Camila Brito Gomes Guerra


Palavra puxa palavra.

O álcool e o tabaco são nossos inimigos
 Inimigos que fazem mal à nossa saúde
 Saúde que é muito importante
 Importante é a nossa vida
 Vida para nos sentirmos felizes
 Felizes sem drogas
 Drogas não são nosso organismo
 Organismo do nosso corpo
 Corpo em formação
 Formação que nos dá inteligência
 Inteligência que fica no nosso cérebro
 Cérebro que nos ajuda a pensar
 Pensar no álcool e no tabaco **NAO!**

Trabalho coletivo da SE7

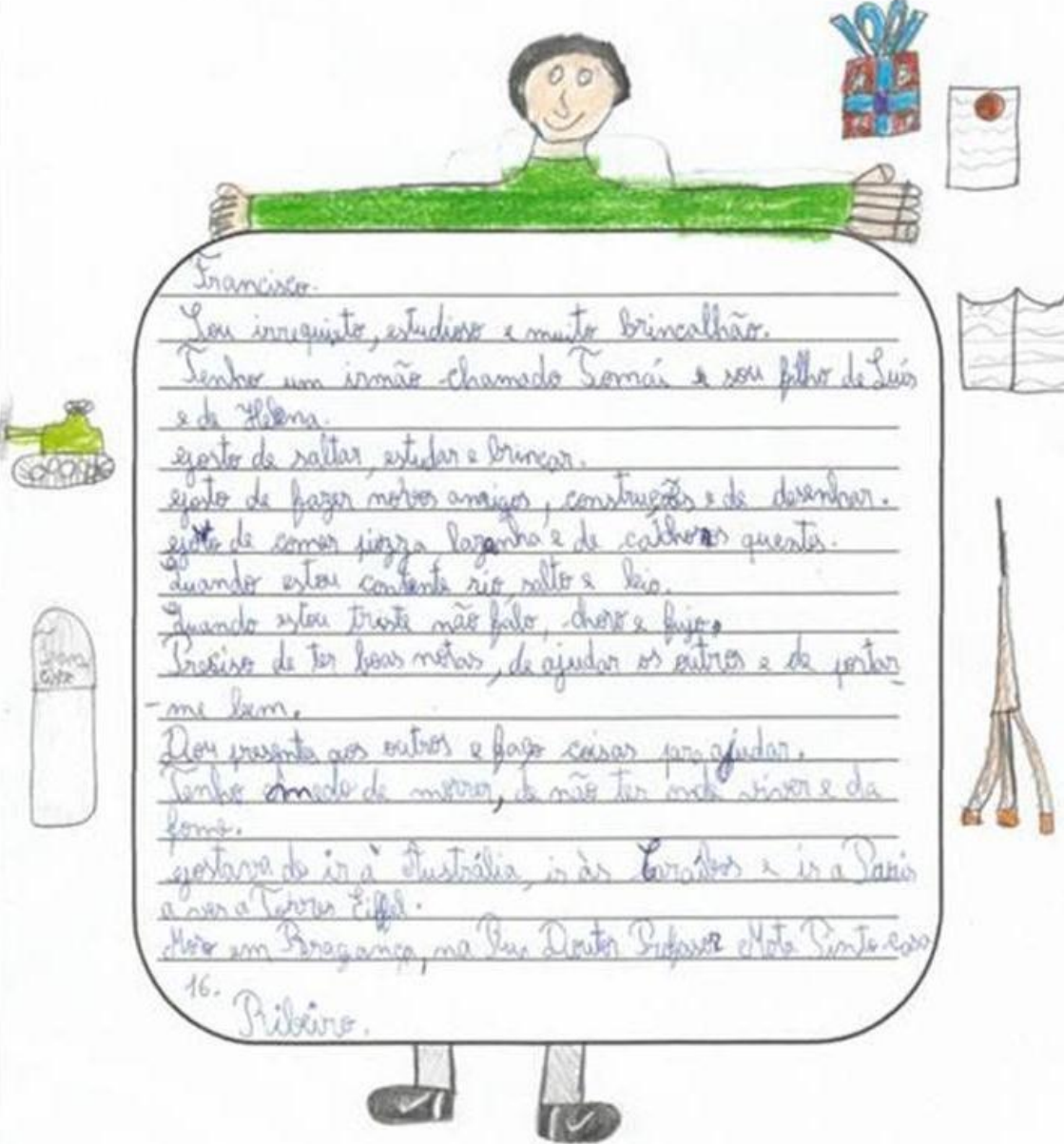
PERIGO!

Anexo F - Biopoemas


INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
 Escola Superior de Educação

Nome: Francisco Vasco Ribeiro
 Data: 24/11/2011

Biopoema



Francisco.

Sou inquieto, estudioso e muito brincalhão.
 Tenho um irmão chamado Tomá e sou filho de Luís
 e da Helena.
 gosto de saltar, estudar e brincar.
 gosto de fazer novos amigos, construções e de desenhar.
 gosto de comer pizza, lasanha e de calções quentes.
 Quando estou contente rio, salto e leio.
 Quando estou triste não falo, choro e fujoo
 Preciso de ter boas metas, de ajudar os outros e de portar
 -me bem.
 Dou presentes aos outros e faço coisas por ajudar.
 Tenho medo de morrer, de não ter mais viver e da
 fome.
 gostava de ir à Austrália, ir às Caraíbas e ir a Paris
 a ver a Torre Eiffel.
 Moro em Bragança, na Rua Doutor Ribeiro e na Rua Santa com
 16.

Ribeiro.


 Nome: João Luís Pedrosa de Sá

 Data: 25/11/2017
Biopoema


João

Sou inteligente, impaciente e engraçado.

Sou irmão da Mariana e filha de António e da Ana.

Gosto de ler, ler e brincar.

Quando estou contente, rio, fico feliz e faço jogos.

 Quando estou triste, sinto-me aborrecido, sozinho e às vezes
fico no meu quarto.

Preciso de estar contente, brincar e ler.

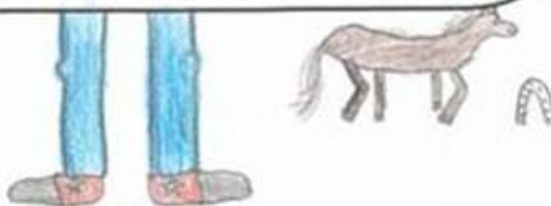
Dou mimos aos meus pais, faço brincadeiras e digo maldades.

Tenho medo de guerras, tempestades e de filmes de terror.

Gostava de ir a sítios que nunca fui, ter um cão e um cavalo.

Vivo na aldeia de Lagomar, freguesia de Damiã.

Pedrosa




 Nome: Gabriel Afonso Reis

 Data: 24/11/2011

Biopoema



Gabriel!

Sou bonito, rápido e esperto.

Sou filho da Yvonta e do Rui.

Gosto da vida, de uma televisão e gosto de jogar D.P.

Gosto - me sinto contente quando me rio, ballo e canto.

Gosto - me sinto triste quando choro, quando alguma família

morre e quando tira más notas.

Dou presentes quando alguém faz anos, dou meus combr-

cidos, dou beijos aos meus pais e dou regalos

aos meus amigos.

Tenho medo que o meu país entre em guerra, tenho

medo do escuro e que acabe o dinheiro.

Gostava de ser filij, de ter um filho quando for grande

de ter um filho.

Eu vivo na Rua das Torres Brancas.

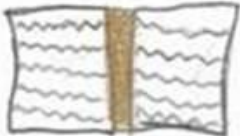
Reis


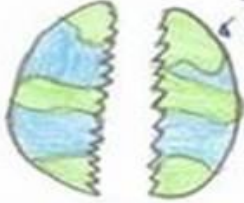




INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
 Escola Superior de Educação

Nome: Lamela Beatriz Gomes Aguiar
 Data: 24/11/2014

Biopoema





 Planeta Terra


 • Lamela
 Eu sou estudiosa, bonita e boa aluna.
 Tenho uma irmã que se chama Edna, filha de Isabel e António.
 Gosto de ir à escola, de fazer e ajudar os amigos.
 Quando estou contente canto, rio-me e salto.
 E quando estou triste fico no meu quarto, fico zangada e não falo com ninguém.
 Preciso de falar com a minha mãe ou com a minha irmã e que haja escuta.
 Tenho medo que haja um terramoto em Bragança, que assaltem a minha casa e que o mundo acabe.
 Gostava de ir a Paris, de ir ao lado da minha família e de viajar.
 Moro em Bragança na rua António Costa de Sousa, Lucinda da Bragança.
 Aguiar

