



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

Tatiana Andreia Moreira Ribeiro

*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

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança

2015

*“Professor não é o que ensina, mas o que desperta
no aluno a vontade de aprender” (Jean Piaget – 1896-1980)*

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com o apoio incondicional de várias pessoas. Deste modo, deixo aqui palavras de agradecimento, a todos aqueles que sempre acreditaram em mim e que contribuíram para o meu crescimento.

Em primeiro lugar, tendo consciência que sem eles nada disto seria possível, dirijo um agradecimento especial aos meus pais, Maria Cecília e Francisco Ribeiro e ao meu irmão os quais fizeram de mim aquilo que sou hoje. Obrigado por serem a minha ponte de abrigo, por serem modelos de coragem, pelo apoio incondicional, amor, dedicação e paciência, pela educação que me deram, por nunca me deixarem desistir, por todos os sacrifícios que fizeram por nós e por terem acreditado sempre que eu era capaz. Obrigado queridos pais por me terem ajudado a superar todos os obstáculos encontrados ao longo desta caminhada!

Ao meu namorado, não poderia deixar de agradecer. Muito obrigada pela compreensão, paciência, confiança que depositou em mim durante todo este percurso, dando sempre muita força e carinho para me fortalecer.

À D. Cristina, ao Sr. Manuel e à Joana, pelas pessoas maravilhosas que são e especiais que se tornaram, pelo apoio incondicional, pela amizade, pela ajuda preciosa que me disponibilizaram, pelas palavras e conselhos, por tudo um muito obrigado!

Ao professor doutor Luís Castanheira, pela disponibilidade e motivação na orientação deste relatório e pelo apoio na supervisão relativa ao contexto de Educação Pré-Escolar. Agradeço ainda as palavras de incentivo e força e a partilha de conhecimento pedagógico e científico, essenciais para a realização deste relatório.

À professora Maria do Céu, enquanto supervisora do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo carinho, apoio, orientação e colaboração proporcionada ao longo da prática de ensino supervisionado.

Ao professor Francisco Gonçalves, às educadoras de Infância Filomena Almeida e Helena Martins, pelo apoio, compreensão e confiança que depositaram no meu trabalho e por serem excelentes profissionais que me proporcionaram aprendizagens que nunca irei esquecer.

Às crianças um especial obrigado pelo bom ambiente e por tudo o que me transmitiram ao longo desta prática, sem elas este trabalho não seria possível.

Às minhas colegas e amigas Sara e Sónia pelo apoio, companheirismo, pelo espírito de equipa e por todas as vezes que rimos e choramos juntas, enquanto pilares de força,

coragem e incentivo, sem elas seria tudo mais difícil. À Daniela Almeida, Inês Silva, e João Silva, companheiros de muitas horas, obrigada pela amizade, apoio e por todos os momentos vividos que nunca serão esquecidos.

A todas as pessoas que se cruzaram comigo nesta caminhada, o meu obrigada por tudo.

Resumo

O presente estudo foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em instituições da rede pública na cidade de Bragança, sendo a Educação Pré-escolar constituída por um grupo de 16 crianças de 3, 4, 5 e 6 anos de idade, e o 1.º Ciclo do Ensino Básico por uma turma de 25 crianças com 7 e 8 anos de idade. Este trabalho contém três etapas relevantes: a investigação, a descrição e a reflexão da prática pedagógica realizada, e partiu da questão problema: *Como as relações de afetividade podem potenciar a motivação para a aprendizagem em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?* Com os seguintes objetivos: (i) proporcionar atividades de grupo em que as crianças tem de se relacionar entre si fazendo com que haja troca de saberes; (ii) criar experiências de aprendizagem que estimulem a criança a relacionar-se com a comunidade, e (iii) promover boas relações/construções de relações afetivas na sala de aprendizagem, tendo sido trabalhados de forma a existir uma interligação entre todas as áreas do saber, ocorrendo assim em ambos os contextos. A EPE e o Ensino do 1.º CEB são duas etapas essenciais para vida das crianças, contribuindo para a sua formação pessoal e social e para a construção de valores, integrando-as na sociedade, e tornando-as cidadãos autónomos e participativos. Ao longo do processo ensino/aprendizagem procurou-se criar um ambiente de relações afetivas positivas, tornando as experiências de aprendizagem mais enriquecedoras e motivando as crianças a aprender. Na prática procuraram desenvolver-se atividades, de forma a estimular as relações afetivas entre crianças, com a comunidade e meio envolvente, partilhando saberes e criando-se ainda momentos de participação ativa. Estas atividades foram refletidas com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e do Programa Nacional do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A metodologia utilizada para este estudo foi a investigação qualitativa, baseada na utilização de instrumentos de recolha de dados de forma qualitativa, a saber, observação participativa, notas de campo e registos fotográficos. A apresentação dos dados deste tipo de investigação pauta-se pelas narrativas com descrições contextuais e citações das crianças.

Palavras-Chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, relações afetivas, pedagogia participativa, observação.

Abstract

This study was conducted under the Course of Supervised Teaching Practice (PES), inserted in the course of Master in Preschool Education (EPE) and Education for the 1st cycle of basic education (1st CEB) in public network institutions in the city of Bragança, the Pre-school education consists of a group of 16 children aged 3, 4, 5 and 6 years old, and the 1st Teaching Cycle Basic by a group of 25 children 7 and 8 years of age. This work contains three important steps: research, description and reflection of teaching practice carried out, and left the problem question: How the relationships of affection may enhance the motivation for learning in the context of pre-school education and 1st Teaching Cycle Basic ?, with the following aims: (i) provide group activities in which children have to relate to each other so that there is exchange of knowledge; (ii) create learning experiences that encourage children to relate to the community, and (iii) promote good relations / construction of affective relationships in the learning room, having been worked in order to be a link between all areas of knowledge, thus occurring in both contexts. The EPE and the education of the 1st CEB are two essential steps for children's lives, contributing to their personal and social development and for building values, integrating them in society and making them autonomous and participative citizens. Throughout the teaching / learning process we tried to create an environment of relations / positive affective interactions, making the most enriching learning experiences and motivating children to learn. In practice they tried to develop activities in order to stimulate interactions among children, with the surrounding community and environment, sharing knowledge and creating even up moments of active participation. These activities were reflected and based on the Curriculum Guidelines for Pre-School Education and the National 2nd year of the 1st cycle of Basic Education Program. The methodology used for this study was a qualitative research, based on the use of tools for collecting data quantitatively, namely participant observation, field notes and photographic records. The presentation of the data of this research is guided by the narratives with contextual descriptions and quotes from children.

Keywords: Education Preschool, 1st cycle of basic education, personal relationships, participatory pedagogy, observation.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Quadros.....	xv
Lista de Siglas, Abreviaturas e Acrónimos	xvii
Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico	5
1.1 As relações afetivas em Contexto Escolar.....	5
1.2 Participações pedagógicas relativas às relações afetivas no desenvolvimento da aprendizagem da criança.....	6
1.2.1 Jean Piaget.....	6
1.2.2 Vygotsky	8
1.2.3 Henri Wallon.....	9
1.2.4 Jonh Dewey.....	10
1.3 Pedagogia participativa/Transmissivas.....	11
1.4 Modelos Pedagógicos	13
1.4.1 Modelo High-Scope como construtor de relações afetivas positivas.....	13
1.4.1 O modelo Reggio Emilia como construtor de relações afetivas positivas	16
1.4.2 O modelo Movimento da Escola Moderna como construtor de relações afetivas positivas.....	17
2. Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	19
2.1 Caraterização do Ambiente Educativo	19

2.1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar	19
2.1.2. Grupo de crianças	21
2.1.3 Organização do espaço educativo	22
2.1.4. A organização do tempo educativo	25
2.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
2.2.1. Caraterização da turma	28
2.2.2. Espaço Educativo.....	30
2.2.3 Organização do tempo no 1º Ciclo do Ensino Básico	31
3. Metodologia de Investigação do estudo	33
3.1 Questão de Investigação	33
3.2 Objetivos de investigação	33
3.3 Natureza da Metodologia.....	34
3.4 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	35
3.4.1 Observação Participativa	36
3.4.2 Notas de Campo	36
3.4.3 Registos Fotográficos.....	37
4. Apresentação, análise e discussão de dados.....	39
4.1 Apresentação e análise das notas de campo da Educação Pré-Escolar	39
4.2 Análise das notas de campo do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	41
5. Descrição e Análise das Experiências de Ensino/Aprendizagem	43
5.1 Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	43
5.1.1 Descobrir o processo de germinação	44
5.1.2 À descoberta dos instrumentos musicais	51
5.1.3 À descoberta do meio onde vives	58
5.2 Reflexão Final sobre as Experiências de ensino/aprendizagem de EPE	62

5.3 Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico	63
5.3.1 Sei tudo sobre o Pai Natal	64
5.3.2 A caixa da avó Maria	71
5.3.3 O João e a matemática.....	77
5.4 Reflexão Final sobre as Experiência de ensino/Aprendizagem no 1º CEB.....	80
6. Considerações finais	83
7. Referências Bibliográficas.....	89
ANEXOS	97
ANEXO I – Sei tudo sobre o Pai Natal	98
ANEXO II – A caixa da avó Maria	103
ANEXO III – Ficha de Estudo do Meio	104
ANEXO IV – Ficha de Matemática	109

Índice de Figuras

Figura 1- Planta e legenda da sala de atividades EPE	23
Figura 2- Quadro da rotina diária na EPE	26
Figura 3- Planta da sala de aulas do 1º CEB	31
Figura 4- Elementos tirados da caixa das surpresas por cada criança.....	45
Figura 5 – As crianças organizam as sementes por grupos	47
Figura 6- Os quatro momentos da sementeira	48
Figura 7- Observação, registos e rega das sementes.	49
Figura 8- Observação das partes constituintes da planta.....	50
Figura 9 - Relacionar a linguagem com a escrita	53
Figura 10 - Realização da técnica da digitinta.....	55
Figura 11 - Elaboração do pictograma	56
Figura 12- Crianças manipulam os instrumentos	57
Figura 13 - Exploração da aldeia de parada	59
Figura 14- Momentos de aprendizagem na aldeia de Parada	59
Figura 15 - Cenários da peça de teatro	61
Figura 16 - Interação adulto- criança	61
Figura 17 - Chuva de ideias realizadas pelas crianças	66
Figura 18 - Capa da obra <i>Sei tudo sobre o Pai Natal</i>	67
Figura 19 - Produção da atividade de expressão plástica - os pais natais.	69
Figura 20 - Elaboração de um postal de natal	70
Figura 21 - Representação da peça de teatro da turma.....	70
Figura 22 - Interação entre crianças durante a festa de natal.	70
Figura 23- Registo do resumo no caderno diário das crianças	73
Figura 24 - Registo sobre meios de comunicação pessoal no quadro branco	75
Figura 25 - Registo sobre os meios de comunicação social no quadro branco	75
Figura 26 - Etiquetas e maqueta construída pelas Professoras Estagiárias	77
Figura 27 - Aprendizagem da tabuada do 2.....	78

Índice de Quadros

Quadro 1- Características género/idade do grupo de crianças EPE.....	21
Quadro 2- Organização do tempo na EPE	27
Quadro 3- Horário do 1.ºCEB	32

Lista de Siglas, Abreviaturas e Acrónimos

EPE - Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE- Professora Estagiária

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE- Necessidade Educativas Especiais

ATL- Atividades de Tempos Livres

ME- Ministério da Educação

DEB- Departamento de Educação Básica

Art.º- Artigo

MEM- Movimento de Escola Moderna

Introdução

O presente documento foi redigido enquanto exigência pedagógica da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de forma a dar corpo ao relatório de estágio que se realizou em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), durante o ano letivo 2014/2015.

O estágio foi concretizado em instituições do ensino público, urbanas e com localização geográfica na cidade de Bragança, tendo como grupo de trabalho no Pré-Escolar, dezasseis crianças com idades entre os três e os seis anos de idade e no 1.º CEB vinte e cinco crianças de sete e oito anos de idade que frequentavam o 2º ano de escolaridade. É de realçar que foram ainda realizadas duas semanas de estágio em contexto de Creche.

A Prática de Ensino Supervisionada teve início, em contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no dia três de novembro de 2014 e terminou no dia vinte e seis de fevereiro de 2015, tendo sido um desafio individual, pois a PES deveria ser feita a pares e tal não aconteceu, o que não afetou a qualidade da prática. O estágio foi realizado inicialmente, às segundas e terças-feiras, exceto as duas últimas semanas que tiveram direito a segunda, terça e quarta-feira, cinco horas por dia, resultando num total de cento e oitenta horas.

De seguida, ocorreu o estágio em contexto de Educação Pré-escolar iniciado no dia nove de março de 2015 e terminando a vinte e sete de maio, tendo lugar segundas, terças e quartas-feiras de manhã, cinco horas por dia, exceto quarta-feira que eram somente três horas, perfazendo cento e quarenta e sete horas na totalidade. No contexto de 1.º CEB não houve qualquer relação com o outro grupo de estagiárias, no que diz respeito à realização de atividades intra-grupais, ao contrário do contexto de EPE, em que foram realizadas algumas atividades em grupo, colaborando com outro grupo de colegas.

O tema principal desta prática relacionava-se com as relações afetivas, isto porque se sentiu a necessidade de relacionar mais as crianças entre si, especialmente no 1º CEB, pois eram crianças que não se respeitavam e eram bastante individualistas. Posto este problema foi criada a seguinte questão: *“Como as relações de afetividade podem potenciar a motivação para a aprendizagem em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?”*. Ao longo da PES tentaram desenvolver-se atividades que procurassem responder às necessidades e interesses das crianças e também que estimulassem a interação

entre criança-criança, adulto-criança, criança-adulto e entre escola-família-comunidade, proporcionando desta forma uma aprendizagem positiva, motivando-as a comunicar e a expor as suas ideias e conhecimentos. Deste modo, a formação pessoal e social das crianças foi evidenciada ao longo da prática, procurando sempre valorizar o empenho e a participação da criança, escutando as suas ideias e respeitando-as essencialmente.

Para dar resposta à questão atrás mencionada, foram tidos em conta os seguintes objetivos: proporcionar atividades de grupo em que as crianças têm que se relacionar entre si, fazendo com que haja trocas de saberes; criar experiências de ensino/aprendizagem que estimulem a criança a relacionar-se com a comunidade; promover relações afetivas positivas na sala de aprendizagem.

No decorrer do estágio foram utilizadas algumas técnicas que ajudaram à elaboração deste relatório. Nomeadamente a observação ativa/participativa que permitiu conhecer o grupo de crianças e recolher notas de campo sobre conversas importantes para este estudo e também foram tirados alguns registos fotográficos ao longo das atividades realizadas. Além destas foram também realizadas diversas investigações tanto ao longo da prática como durante a realização deste relatório, considerando estas investigações fundamentais para a formação profissional futura.

Contudo e de forma a refletir a temática identificada, o relatório foi organizado em quatro grandes tópicos. Inicialmente apresenta-se o enquadramento teórico em que foi abordada a importância das relações afetivas nas crianças em idade de EPE e 1º CEB. No desenvolvimento deste mesmo tópico foram expostos os contributos pedagógicos de: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e John Dewey, bem como as perspetivas pedagógicas, debruçando-se especialmente na pedagogia em participação utilizada no decorrer das experiências de ensino/aprendizagem, que visa defender a participação ativa das crianças, e que Brickman & Taylor (1991), elencam como sendo “experiências [que] devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” (pp. 3-4). Para terminar este tópico foram também referidos os três modelos pedagógicos, High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, relativamente à construção de relações afetivas.

O segundo tópico dá-nos a informação, ao pormenor, dos dois contextos em que foi desenvolvida a PES, fazendo referência à caracterização: das instituições que acolheram o estágio, dos grupos de crianças, da organização do espaço em ambas as salas de atividades, concluindo com a descrição da rotina diária de cada grupo.

No terceiro tópico dá-se a conhecer a metodologia usada no relatório, evidenciando a questão problema e os respetivos objetivos. De seguida apresentou-se o tipo de metodologia, sendo ela de carácter qualitativo bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados, mantendo sempre presente durante a PES a observação participante onde foram recolhidas notas de campo e tirados registos fotográficos. A análise dos dados foi realizada através das notas de campo recolhidas, que permitiram analisar e retirar algumas conclusões importantes.

No quarto e último tópico procedeu-se à descrição, análise e interpretação de seis experiências de aprendizagem sendo três de EPE e três do 1.º CEB.

Concluiu-se o relatório, expondo-se as considerações finais, nas quais se referiram aspetos que se consideraram relevantes durante este percurso e também dando resposta à questão inicial deste relatório.

1. Enquadramento Teórico

O presente capítulo referencia a temática em estudo ao longo de todo o relatório, a saber, “As relações afetivas como motivo para aprendizagem”, com o propósito de demonstrar a importância das relações afetivas (criança/criança – adulto/criança – escola/família/comunidade).

Posteriormente apresentam-se, em linhas gerais, as perspetivas que cada um dos pedagogos defende, particularmente as de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e John Dewey, acerca das relações de afetividade tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta escolha deve-se ao facto destes pedagogos serem especialistas da área da Educação e darem uma elevada relevância à afetividade no processo pedagógico.

Neste contexto, referencia-se também a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa. Para concluir este ponto foi feita uma reflexão acerca dos três modelos pedagógicos, High Scope, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna.

1.1 As relações afetivas em Contexto Escolar

O papel do adulto é fundamental na vida das crianças, pois faz com que estas estabeleçam relações afetivas entre si e com o outro, sendo também responsável na criação de relações afetivas positivas relacionando-as com o clima educativo, para que assim se desenvolva um ambiente propício à aprendizagem, ao desenvolvimento social e cognitivo. Uma das formas de incentivar as relações afetivas no dia-a-dia das crianças é realizar atividades em grupo, promovendo a capacidade de aceitar o outro, de partilhar opiniões e também de resolver possíveis conflitos encontrados neste contexto. O papel do educador/professor nestas situações é apoiar, orientar, estimular o trabalho das crianças, para que assim elas possam construir o conhecimento através do seu relacionamento com o outro e dos saberes de cada um. Tal como escreveu Vygotsky: "Tanto quem ensina como quem recebe a informação aprende, pois, ao ensinar, o parceiro mais experiente reorganiza seu conhecimento e assim sabe cada vez mais" citado em (Martin, 2015, p. 1).

O papel das relações afetivas é crucial na Educação, já que a presença de um amigo, de um educador/professor que denote confiança, apoio, carinho é um motivo forte para a integração e adaptação de uma criança na sociedade. As relações de afetividade positivas são fatores que influenciam o relacionamento, o desenvolvimento cognitivo, a motivação da criança para o processo da aprendizagem e aquisição de competências sociais.

No que concerne às relações afetivas nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, um ambiente positivo, onde sejam notórias as relações de amizade, companheirismo, convivência, confiança e de ajuda mútua, era imprescindível para a concretização do presente estágio com êxito, conforme se pretende descrever ao longo de todo o relatório.

O trabalho de grupo foi essencial para tentar resolver este problema. Tal como refere (Pato, 1995) o trabalho de grupo é “indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e afetivo” das crianças. Este promove a cooperação entre crianças procurando uma aprendizagem significativa. Para isso, o Educador/Professor possui um papel fundamental: orientar as atividades de acordo com os objetivos propostos, dificuldades, estar atento aos ritmos de aprendizagem de cada criança e determinar regras e as responsabilidades de cada uma. A comunicação entre crianças sobre os conhecimentos ou experiências de vida determina e incentiva a autonomia e o poder de se relacionar com a comunidade, em que está inserida, motivando-a para a aprendizagem.

1.2 Participações pedagógicas relativas às relações afetivas no desenvolvimento da aprendizagem da criança

São diversos os autores que se dedicam ao estudo do desenvolvimento das crianças, mais precisamente no campo das relações de afetividade que estabelecem entre si e com o adulto.

No desenrolar deste estudo apontam-se algumas perspetivas defendidas pelos pedagogos: Jean Piaget, Jonh Dewey, Henri Wallon e Vygotsky, visto que são autores que abordam as relações afetivas.

1.2.1 Jean Piaget

A perspetiva Piagetiana defende o desenvolvimento psicológico e cognitivo, em que o conhecimento é adquirido através da constante interação entre o sujeito e o objeto (Vieira & Dalila, 2007). Jean Piaget afirma, também, que o processo de desenvolvimento humano não depende só de um amadurecimento do sujeito, mas também implica a interação entre o sujeito e os contextos em que se insere. Este pedagogo enfatiza a importância da relação entre a psicologia afetiva da criança, a análise da mente, os aspetos

afetivos intelectuais inocentes e a apreciação moral, as reações rebeldes, a obediência e ainda os sentimentos de carinho e medo.

Para Piaget citado por Vieira & Dalila (2007) o construtivismo “pressupõe que o conhecimento e a aprendizagem não constituem uma cópia da realidade, mas uma construção ativa do sujeito em interação com o ambiente físico e social que o rodeia” (p. 214).

Na perspectiva deste pedagogo, a criança passa por fases de aquisição de conhecimento com variações, que se relacionam com os aspectos afetivo e cognitivo e que foram identificadas como processos de assimilação e acomodação afetivas, em que a assimilação é a capacidade que a criança tem em interpretar e construir o mundo exterior, objetos e ações contribuindo, assim, para o desenvolvimento psicológico e cognitivo da mesma, já a acomodação prende-se com a capacidade da criança em aceitar esta construção inicial, aspectos fundamentais para o seu equilíbrio afetivo.

Piaget põe de parte todas as outras teorias e defende que a criança “interage para construir o seu próprio entendimento da realidade” e construir o sentido do eu e do outro, valorizando também o trabalho de pares com a colaboração do adulto (Lima, 2014, p. 24). Também Novo (2009) refere que Piaget alude que “à medida que o adulto pratica a reciprocidade com a criança, com ações e não com palavras, exerce sobre ela uma enorme influência” (p. 55).

As relações grupais na teoria de Piaget possuem grande importância, confrontam a criança com outros pontos de vista o que facilita o desenvolvimento socioafetivo e intelectual sem necessitar de apoio constante do adulto. Tendo em conta a leitura de Piaget sobre a relação entre pares verifica-se “que a interação entre companheiros é muito importante na construção de sentimentos morais, sociais e de valores” (Vieira & Lino, 2007, p. 205).

As estruturas cognitivas da criança sofrem alterações e à medida que essas mudanças acontecem, também a interação com o meio físico e social se modifica. Estas mudanças foram o ponto de partida dos estudos de Piaget sobre a teoria dos estádios, que “...descrevem as características desenvolvimentais desde o nascimento até ao final da adolescência” (Vieira & Lino, 2007, p. 206). Segundo o estudo de Piaget, os estádios são sequenciais e integradores e dividem-se em quatro, a saber: o estágio sensório-motor (do nascimento até aos dois anos), o estágio pré-operatório (dos dois até aos sete anos), o estágio das operações concretas (dos sete até aos onze anos) e o estágio das operações formais (dos onze aos dezasseis anos).

Com base na teoria de Jean Piaget, a integração exerce um papel fundamental na construção do “eu” e na compreensão do objeto (experiências ocorridas). Por fim as relações afetivas em pares ou em grupo são essenciais, ajudam as crianças a interagir com outras ou com o adulto e após esta interação são confrontadas com vários aspetos importantes que dão origem ao seu envolvimento moral, social e valorativo.

1.2.2 Vygotsky

Lev Vygotsky, tal como Jean Piaget, também partilha a visão construtivista, defendendo que a aprendizagem acontece através da experimentação, sendo significativa quando existe interação entre a criança, o objeto e outras crianças ou adultos. Na teoria Vygotskyana defende-se que a sociedade e o desenvolvimento do homem estão completamente relacionados, construindo uma abordagem do desenvolvimento humano que é sociocultural, histórica, integrativa e semiótica (Pimentel, 2007). Para este autor é necessário investigar o processo de construção da consciência, encontrando como raízes a relação do homem com o mundo social através da utilização de instrumentos técnicos e simbólicos. Tal como alude Pimentel (2007), a conceção psicológica Vygotskyana é construída a partir do bem-estar e da inter-relação, ou seja, consiste na relação dinâmica do Homem com o meio social. É também defendido pelo pedagogo que a aprendizagem tem um papel essencial no processo de desenvolvimento cultural em que é impulsionado e promovido, aparecendo primeiramente a um nível social e futuramente a um nível individual, na criança.

Tal como refere Pimentel (2007), “desde o nascimento, o individuo internaliza o conteúdo cultural do seu grupo social” (p. 222), processo que se traduz nas relações afetivas persistentes com o adulto ou com os colegas, o que potencia na criança a evolução dos processos psicológicos mais complexos.

Neste contexto, Vygotsky assegura que não existe um desenvolvimento da criança calculado, e sim um processo de maturação do organismo, realçando que o contexto em que se insere e a criação de novas relações sociáveis promovem cada vez mais a aprendizagem, não só cognitiva mas também de relações afetivas, constituindo-a como um ser sócio histórico.

Vygotsky propôs a noção de desenvolvimento proximal (ZDP) (Pimentel, 2007), definido como a diferença entre o que a criança consegue aprender/fazer individualmente e o que ela é capaz de realizar com orientação de outra pessoa ou com a ajuda de um colega

mais eficiente. Segundo Pimentel (2007), citado por Baquero (2001) “A ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e á ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar” (p. 128). É também fundamental mencionar que o desenvolvimento não depende só dos saberes e aptidões que cada criança adquire, mas também das relações afetivas que estabelece com o meio social e do nível de dificuldade das experiências de aprendizagem. De acordo com Teixeira (2011)

Vygotsky valoriza a educação e a escola como promotores do desenvolvimento dos conceitos científicos, acreditando que é através da socialização e da interação com os outros que se constrói o conhecimento. Neste sentido, importa promover o crescimento cognitivo, afectivo, psicomotor e social numa perspectiva integradora, sem estabelecer estanques entre os mesmos” (p. 20).

A escola tem um papel crucial nas relações de afetividade na teoria de Vygotsky, pois é o centro de diferentes relações afetivas sendo estas fomentadoras da construção do conhecimento e desenvolvimento da criança, em que o papel do adulto ou de pares na formação, desenvolvimento e aprendizagem da criança é fulcral enquanto saber que é partilhado ou construído na interação de duas ou mais pessoas.

1.2.3 Henri Wallon

Para Henri Wallon as emoções têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança e é partindo delas que as crianças manifestam os seus desejos e motivações. A teoria que Wallon desenvolve trata o processo de desenvolvimento humano centrado no processo de relação entre quatro grandes núcleos funcionais, determinantes do processo: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa (Leite, 2012, p. 360). A afetividade, por sua vez, envolve manifestações, englobando as emoções (de origem biológica) e os sentimentos (de origem psicológica). Neste sentido, é um processo amplo, que envolve a emoção, o sentimento e a paixão, conceptualizado de uma forma muito vasta, através da interação social, presente ao longo do desenvolvimento humano e englobando vivências, formas de expressão e tendo o seu auge no reconhecimento e representação dos processos simbólicos da cultura. Para Wallon, citado por Almeida (2005) a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo ou interno por sensações agradáveis ou desagráveis (p. 19).

Wallon defende, na sua teoria, que a motricidade tem um símbolo pedagógico, sendo necessária a adaptação da sala de aulas para incrementar o movimento das crianças, já que o fundamento da sua teoria se prende com a relação entre o movimento, a afetividade e o espaço físico, enquanto elementos essenciais para o desenvolvimento intelectual da cultura de cada criança. Contudo o processo de desenvolvimento afetivo só se pode atingir através da intervenção cultural e a partir de um ambiente social (Dantas, 1992). Desta forma, a afetividade e cognição coexistem na pessoa em todos os momentos, embora, em diversas etapas de desenvolvimento, Wallon defenda que há uma predominância alternativa entre as duas funções. Como lembra Almeida (1999), “a inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários” (p.29).

Sucintamente, para este autor, o movimento está no suporte do pensamento e das emoções sendo estas fulcrais para o desenvolvimento das crianças, valorizando a afetividade na prática pedagógica como elemento fundamental para a relação professor/aluno facilitando o processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a autoestima, o diálogo e a socialização.

1.2.4 Jonh Dewey

Dewey não desenvolveu propriamente uma teoria destinada à educação de infância (0 aos 6 anos), as suas contribuições foram em torno das ideias de experiência, interesse, pensamento reflexivo e educação democrática construindo alicerces fundamentais para a pedagogia da infância e particularmente para o estudo sobre relações afetivas. Como evidencia (Pinazza, 2007) “a pedagogia da infância pode valer-se da concepção Deweyana de uma educação e de uma instituição escolar verdadeiramente libertadoras” (p.74).

John Dewey dá vivacidade à educação progressiva acordada na conexão entre o método educativo e as experiências pessoais. De facto, para Dewey, a criança é considerada um agente ativo, pois o único conhecimento que a criança possui é aquele que se alcança através da experiência pessoal tendo como apoio a educação. Corroborando ainda que o conhecimento só é adquirido quando a criança exercita várias tentativas para o que pretende.

Nesta fase de experimentação é fundamental perceber que a interação é um aspeto presente, quer esta interação seja entre adulto/criança, criança/adulto ou entre crianças e os materiais. Dewey defende que para a criança aprender ou para fortalecer as suas

aprendizagens, deve ser a própria a criar estratégias de como realizar as atividades, dando assim origem à aprendizagem ativa.

De tal forma, Pinazza (2007) cita que “a educação para Dewey, é um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura” (p. 81). Na perspectiva Deweyana a escola deve ser observada como um instituto social onde se deve representar a vida na realidade, dando importância às vivências e experiências das crianças para avançar novas práticas que lhes possibilitem adquirir e reconstruir o conhecimento. Contudo, Mesquita (2011) indica que nas teorias pedagógicas de Dewey “prevalece o objetivo de educar a criança como um todo” (p. 69), dando relevância ao crescimento físico, emocional e intelectual da criança.

Refere John Dewey que o jogo é uma forma que fornece meios através dos quais se efetiva uma vivência social cooperativa, pois dá relevância aos órgãos sensoriais (mãos, olhos...) para a aprendizagem, considerando também que os materiais e equipamentos formam uma alternativa que permite apoiar as crianças nas diversas atividades, favorecendo a interação entre elas.

Este pedagogo defende também, segundo Pinazza (2007), “uma educação que promova a liberdade e as individualidades ..., ser livre é poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins percebidos como relevantes” (p.75). Nas aprendizagens construtivistas a criança assume o lugar de investigadora, na concretização de atividades diversificadas, promovendo a sua capacidade de observação e de autonomia na tomada de decisões.

1.3 Pedagogia participativa/Transmissivas

A Pedagogia Participativa tem como suporte os ideais construtivistas apresentados por Piaget, Vygotsky e Dewey, com um papel importantíssimo no processo de ensino aprendizagem das crianças e cujos objetivos se prendem com o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p, 15) tal como afirmam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011).

Esta perspectiva realça a importância do papel do professor/educador na organização do espaço, na atenção, no escutar e compreender as necessidades da criança para que esta se sinta segura na sua aprendizagem e também se sinta proveitosa na colaboração do quotidiano educativo. Para reforçar esta ideia Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) referem que, “ O papel do educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar

e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimento da criança e do grupo em direção à cultura” (p.18).

Neste contexto, Brickman & Taylor (1991) mencionam que “o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem mas apoiá-lo” (p.4), sendo essencial neste processo, pois tem como função incentivar as crianças a criarem relações afetivas entre elas e com o meio que as rodeia, serem criativas, confiantes, motivá-las a seguirem os seus interesses para que se fortaleçam e desenvolvam o espírito de responsabilidade ao longo do processo ensino/aprendizagem onde desenvolvem as competências cognitivas e sociais que irão auxiliar o seu crescimento. A criança nesta pedagogia é considerando um ser habilitado, capaz de realizar as atividades propostas e está integralmente envolvido e interessado no procedimento de ensino/aprendizagem, gerado essencialmente através do envolvimento interativo entre o aluno e o professor.

A pedagogia participativa é uma pedagogia que procura defender uma aprendizagem pela ação ou um “ensino por descoberta” fazendo com que os alunos vivam práticas diretas e imediatas e não métodos repetitivos e de memorização, aperfeiçoando o seu saber através do conhecimento e envolvimento com o mundo.

Para concretizar a pedagogia participativa é necessária a “criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e relações afetivas permite desenvolver atividades que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 19), permitindo assim que as crianças vivam, conheçam, criem e encontrem significados. A organização do espaço pedagógico é essencial para desempenhar um bom papel no que diz respeito às relações afetivas. Concordando com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) o espaço tem que ser

um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências que a criança se sinta bem, onde possa comunicar e adquira regras sociais, como o respeito pessoal e social, seja um ambiente seguro e amigável onde lhe permite a construção de aprendizagens e interesses plurais das crianças e comunidades (p.28).

O espaço significa um lugar que potencie as relações afetivas significativas. No que diz respeito à organização do tempo, ele não funciona independente da organização do espaço, pois estes dois aspetos juntos completam-se. A rotina diária é também um fator importante para o desenvolvimento da criança. O tempo pedagógico inclui uma “polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo todo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 30), contribuindo para a diversidade de experiências,

a cognição, as emoções trocadas entre elas durante as atividades e também o desenvolvimento da linguagem e os conhecimentos das diferentes culturas. Tal como aludem Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011), “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e relações afetivas que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (p.30).

Para confirmar que se implementa uma Pedagogia Participativa, tem que se observar o desenvolvimento das relações entre adulto-criança, pois estas são tratadas com enorme relevância, sendo que o oposto direciona para uma pedagogia transmissiva, enquanto método em que “o professor é visto como mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido que utiliza geralmente materiais estruturados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 14), em que o objetivo da educação é acelerar a aprendizagem, aplicando-se atividades de memorização de conteúdos, transmitidos de forma constante, contínua, e “baseada em reforços seletivos” provenientes geralmente do professor. Bertrand (2001) também faz alusão a esta pedagogia como sendo uma atividade que se inquieta “sobretudo com o que deve ser ensinado, de modo a dar ao estudante uma boa formação de base, uma visão dos conhecimentos e uma cultura clássica” (p. 203).

Contudo esta pedagogia transmissiva diminui a importância que as relações afetivas trazem à criança, fazendo com que a criança e o professor deixem de ser o centro e passem a ser os materiais estruturados para que haja essa transmissão.

1.4 Modelos Pedagógicos

1.4.1 Modelo High-Scope como construtor de relações afetivas positivas

O modelo High-Scope tem como base a aprendizagem ativa da criança, estando sempre ativa no seu processo de conhecimento do mundo. Para reforçar a ideia anterior menciona Hohmann & Weikart (2011) que “a aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22).

O modelo High-Scope tem como principal objetivo facultar às crianças um ambiente educativo que promova um bom desenvolvimento mental, cognitivo e autónomo. Mas para que este desenvolvimento se concretize é necessário existirem elementos estruturantes, tais como, o espaço, a rotina diária e as relações afetivas e relações entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança. A organização do espaço e recursos de

trabalho (espaço físico) no modelo High-Scope são crucial para proporcionar à criança uma aprendizagem ativa. Para que isto aconteça é necessário que o espaço esteja convenientemente organizado e equipado, pois este aspeto deve-se adaptar às necessidades e interesses de cada criança.

Um espaço organizado permite à criança mover-se com liberdade, fazer as suas próprias explorações e observações, criar e resolver problemas, conversar e estabelecer ligações entre elas, assim a criança terá uma outra visão do que gira à sua volta, sendo esta organização da responsabilidade do educador, aceitando sempre a opinião ou ajuda da criança, pois é ela que vai usufruir do espaço. Por fim, a organização do espaço deve ser definida por áreas de interesse para que possa permitir diferentes aprendizagens, que assumem um papel importantíssimo, tal como afirma Oliveira-Formosinho (1996) “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.67). Na organização do espaço também é importante referir que os recursos são fundamentais para este modelo, devendo ser diversificados de modo a permitir a realização de várias atividades, adequadas aos interesses e competências das crianças. O tipo de recursos expostos na sala devem estar de acordo com o conhecimento da criança fazendo com que esta se sinta num ambiente familiar. Tal como indica Oliveira-Formosinho (1996) os materiais permitem “à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (p. 69)

A rotina diária é também um ponto essencial neste modelo, pois tal como refere Oliveira-Formosinho (1996), “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 71). Esta rotina pode ser flexível, fazendo com que a criança se sinta segura em relação à sequência de atividades que vai realizar ao longo do seu dia, pois ela tem a noção do tempo e o que faz em cada momento. Neste modelo as atividades podem ser propostas quer pelas crianças ou pelo Educador, utilizando o apoio de um plano de atividades consoante a rotina e a aprendizagem ativa de cada criança.

Ao iniciar a rotina diária das crianças e através de um questionário informal feito pelo educador, as crianças revelam os seus interesses, o que querem aprender. Depois de ser feito o primeiro momento, o planejar, executam-se as atividades com ajuda de ambos, o educador neste momento deve mostrar, estimular e motivar as crianças para as tarefas fazendo com que elas observem e despertem a sua curiosidade para que se efetue uma aprendizagem ativa. Depois da atividade terminada o educador deve proceder ao momento

de revisão, ou seja, as crianças comunicam aos colegas dizendo quais as tarefas que realizaram, o que aprenderam e o que mais gostaram. Estes momentos são cruciais para o desenvolvimento da criança, pois são momentos em que se deve motivar as crianças para a exploração e manuseamento de novos recursos e sensibilizar para locais públicos distintos. Com o objetivo de realizar experiências de aprendizagem ricas, fazendo com que as crianças se tornem autónomas e que formem relações afetivas saudáveis entre si e com o meio que as rodeia.

Desta forma, é essencial referir que o processo de aprendizagem, neste modelo, é formado por vários momentos de relações afetivas. A aprendizagem por ação que se encontra evidenciada neste modelo promove nas crianças a oportunidade de se “envolverem invariavelmente em experiências-chave-interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” tal como mencionam (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5).

As relações afetivas estabelecidas entre o adulto e a criança são cruciais para este tipo de aprendizagem. No modelo em questão as relações afetivas entre adulto e criança é de cooperação, ou seja, o adulto dá auxílio à criança nas suas atividades sejam elas brincadeiras, conversas ou mesmo atividades pedagógicas. O adulto tem um papel essencial neste caso, pois deve ativar a curiosidade da criança, fazer com que ela queira saber sempre mais, estimulando-a para que sinta vontade de ser a própria a realizar a experiência de ensino/aprendizagem.

Concordando com (Hohmann & Weikart, 2011),

Num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia. As crianças são activas na escolha dos materiais, das atividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são activos na forma de apoiar e de participar nas experiências de aprendizagem indicadas pelas crianças, bem como no planejar das experiências de grupo e na sua concretização. Esta relação de dar e receber é o motor do ensino e da aprendizagem (p.51).

As relações afetivas são verdadeiramente importantes, pois é necessário refletir e compreender que nem só o adulto ensina a crianças, mas também a criança tem alguma coisa para ensinar ao adulto, é relevante visar que perante esta aprendizagem ativa a reciprocidade é mútua, ambos ensinam e ambos aprendem.

1.4.1 O modelo Reggio Emilia como construtor de relações afetivas positivas

O modelo curricular Reggio Emilia, tal como o modelo anteriormente referido, partilha de uma participação ativa na construção de novos saberes da criança. Como afirma Lino (1996) “a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do Mundo” (p. 99). O mesmo autor refere ainda que “em Reggio, procura-se promover as relações, interacções e comunicações” (p.99). Este modelo é defensor de que todo o conhecimento tem a sua base na construção pessoal e social, tendo a criança um papel ativo na comunicação/socialização construída pelo trabalho em pares. Neste processo o adulto interpreta um papel essencial, ajudando a criança a desenvolver todas as suas competências.

O modelo curricular Reggio Emilia é muito importante na construção da união entre família-escola-comunidade, isto torna-se muito gratificante para a criança pois realça a cooperação entre elas, mostrando à criança o papel sociocultural intensificador que ocupa na sociedade. Através desta ligação a criança irá estabelecer diversos tipos de relações afetivas e relações importantes, sendo elas com as crianças e adultos, com a família e com a comunidade educativa e social. Tal como alude Lino (2007) a criança desenvolve o conhecimento “no âmbito de uma rede de interacções e relações que estabelece com o outro – crianças e adultos – com quem interage na escola, na família, na comunidade” (p.102).

O adulto perante este modelo estabelece um estatuto essencial, sendo o principal promotor de uma

aprendizagem cognitiva, social, física, e afetiva, cabe ao educador organizar um ambiente rico estimulante em materiais e equipamentos, que proporcione às crianças uma diversidade de experiências e que vá de encontro às necessidades e interesses individuais e do grupo de pares (Lino, 1996, p. 114).

O educador promove uma relação pessoal com cada criança e auxilia a integrá-la no sistema social da escola, fazendo com que esta aprenda a ouvir e comunicar respeitando o outro. Concordando com a ideia de Lino (1996) não sendo o papel do educador apenas “facilitar, mas estimular, encorajar, cooperando com a criança” (p.114), o apoio do educador é fundamental nas relações afetivas da criança com o mundo que o rodeia.

A organização do espaço e dos recursos na escola e na sala do modelo Reggio Emilia deve ser feita tendo em conta que deverá ser um espaço que “reflecte as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 1996, p.

107). Este espaço é cautelosamente pensado e estruturado por “educadores, artistas plásticos, pedagogos, pais e arquitectos” (p.107). O espaço em Reggio Emilia é concebido especialmente para satisfazer o bem-estar físico e estético refletindo as práticas e vivências de todos. Os recursos também evidenciam alguma importância, sendo escolhidos pelos adultos de acordo com as necessidades, níveis de evolução e interesses das crianças.

Quanto à organização da rotina diária esta é inexistente, as instituições com este modelo estão abertas de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 16:00 horas adaptando-se às necessidades das famílias. O tempo é pré-determinado consoantes as diferentes atividades, existindo uma estrutura de forma a facultar às crianças a oportunidade de criar diferentes tipos de relações entre elas, podendo escolher as atividades que pretendem trabalhar sozinhas, acompanhadas pelo educador ou pelo auxiliar ou mesmo em pequeno ou em grande grupo.

Contudo para que haja uma relação afetiva é necessário um trabalho realizado com ajuda de todos os intervenientes educativos.

1.4.2 O modelo Movimento da Escola Moderna como construtor de relações afetivas positivas

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é baseado na perspectiva de Freinet que ao longo dos tempos foi integrando as perspectivas de Vygotsky e Bruner. A longo prazo a pedagogia de Freinet foi progredindo para o desenvolvimento das aprendizagens através das relações afetivas. O MEM encontrou uma forma própria na designação das relações entre criança-criança e adulto-criança, partindo de “fundamentos presentes na pedagogia da cooperação educativa que é catalisadora do desenvolvimento sociomoral e cívico das crianças” (Craveiro, 2007, p. 178).

Posto isto, as crianças que frequentam instituições com este modelo curricular, têm a afoiteza de realizarem experiências de aprendizagem que promovem a cooperação e relações afetivas saudáveis. O MEM é defensor de proporcionar um clima livre entre as crianças, valorizando as convivências e experiências no seu dia-a-dia e também considerando essenciais as suas ideias e opiniões. O papel do educador, neste modelo curricular, é registar notas de campo, estimular a convivência entre crianças e incentivar nas suas produções técnicas e artísticas.

A organização do espaço segundo Freinet é executada respeitando seis áreas de atividades distribuídas à volta da sala, denominadas de oficinas ou ateliês, havendo na zona

central um espaço para trabalho colaborativo. Esta organização promove diversas aprendizagens às crianças, nomeadamente explorar e experimentar e executar algumas das suas ideias. Estas áreas devem ser o mais próximas possíveis aos “espaços originais e utilizando materiais autênticos, com exceção, naturalmente, do centro dos brinquedos como áreas de jogo e “faz de conta”” (Niza, 1996, p. 148), mencionando também que os materiais se encontram corretamente organizados e em locais acessíveis a todas as crianças. As salas de atividades deste modelo curricular proporcionam em geral um ambiente “agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 1996, p. 148).

As crianças são estimuladas a delinear as tarefas que pretendem realizar, sendo elas individuais ou em grupo. São também utilizados alguns instrumentos essenciais para auxiliar as crianças a gerir o seu tempo, a planear e a refletir, tais como “o *Plano de atividades*, a *Lista Semanal dos Projetos*, o *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas* de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o *Mapa de Presenças* e o *Diário de grupo*” (Niza, 1996, p. 148). Estes instrumentos fazem com que as crianças se tornem autónomas, confiantes de si próprias e responsáveis, sendo o papel dos educadores neste modelo o de promover a organização, estimular a cooperação e animação cívica e moral.

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

Nos seguintes pontos apresenta-se a caracterização dos contextos onde se realizou a PES, na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB, e onde serão abordados os seguintes subtópicos: caracterização das estruturas físicas e funcionais, o grupo de crianças, a organização do espaço da sala de atividades e a organização da rotina diária. Estes dados foram recolhidos através da observação direta, informações fornecidas pelos docentes cooperantes e documentos das instituições.

2.1 Caracterização do Ambiente Educativo

2.1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada de Educação Pré-Escolar decorreu numa instituição de contexto urbano e de rede pública que integrava somente a Educação Pré-Escolar. Esta instituição enquadrava-se num Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança.

Neste estabelecimento educativo o horário de funcionamento era das 7:45h às 19:15h incluindo a componente letiva, sendo esta das 9:00h às 12:00h e das 14:00h às 16:00h, assegurada pela educadora titular de grupo e coadjuvantes. A componente de apoio à família era das 07:45h às 09:00h, das 11:40h às 14:00h e das 16:00h às 19:15h, assegurada pelas assistentes de ação educativa da componente socioeducativa, com a supervisão das educadoras titulares de grupo. Este estabelecimento era frequentado por aproximadamente 50 crianças, organizadas em três grupos heterogéneos com 3, 4, 5 e 6 anos de idade.

No que diz respeito ao espaço físico, estas instalações encontravam-se no rés-do-chão em que o corredor central dava acesso a todas as divisões, sendo amplo, equipado com placares para afixação de informações, trabalhos e registos produzidos pelas crianças no âmbito dos projetos propostos, com o intuito de partilhar e apresentar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo das experiências de aprendizagem. Estava também equipado com cabides identificados com o nome e fotografia das crianças, sendo de fácil acesso para as crianças conseguirem arrumar os seus pertences, trabalhando, assim, a autonomia.

O espaço interior era composto por três salas de atividades, dois sanitários para crianças e dois para adultos, tendo uma cozinha, uma sala de arrumações de materiais, uma pequena biblioteca, um gabinete de reuniões e um salão polivalente.

O salão polivalente era amplo permitindo à criança movimentar-se livremente pelo espaço, destinando-se à realização de atividades de carácter cultural, educativo e recreativo, abertas à comunidade e sendo indispensável para o desenvolvimento da componente de apoio à família. Neste espaço também se realizavam as atividades de expressão motora/educação física e funcionava, também, como recreio interior quando as condições climáticas eram de chuva, baixas ou altas temperaturas, assim como era possível assistirem a filmes na televisão. Da mesma forma, existiam vários recursos materiais neste salão, tais como, televisão, DVDs, escorrega de interior, colchões, mesas, cadeiras, que promoviam atividades de lazer.

O gabinete de arrumo de materiais continha diversos materiais necessários às atividades que se realizavam nas salas, tais como cartolinas, papel de cenário, tintas, material de desperdício, etc.

Por último, o gabinete de atendimento aos Encarregados de Educação e biblioteca era um local que se destinava ao atendimento dos Encarregados de Educação, mas para além disso dispunha de livros que eram consultados pelas crianças e levados para as bibliotecas das salas.

Quanto ao espaço exterior, o Jardim-de-Infância dispunha de um parque exterior, que era delimitado por um muro e grades. Tratava-se de um espaço amplo, com equipamento diverso uma vez que nele estava inserido um parque, com piso antiderrapante, onde se podiam encontrar um escorrega, baloiços, jogo do galo, cavalinhos de mola, um mini campo de futebol e o jogo da macaca. Tratavam-se de equipamentos adequados não só às idades, mas também aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Havia, também, um pequeno campo de futebol e de basquetebol com as respetivas balizas e cestos. Tudo isto facilitava o desenvolvimento de motricidade global em cada criança. Todo este espaço lúdico permitia que as crianças se pudessem movimentar livremente, não havendo um número limitado de crianças por cada jogo, potenciando a oportunidade de criar laços de amizade umas com as outras livremente, em pequeno ou grande grupo.

No desenrolar das atividades lúdicas eram as próprias crianças que iam aprendendo a respeitar-se mutuamente, respeitar as regras dos jogos (saber perder, saber esperar), e,

paralelamente, iam criando laços afetivos, construindo a noção de si mesmo e do outro e dos direitos e deveres de cada um.

Este Jardim-de-Infância era munido de aquecimento central em todas as divisões devido às condições climatéricas desfavoráveis que surgem durante o tempo de inverno.

A porta que dá acesso ao exterior encontrava-se sempre fechada à chave, exceto na hora de entrada e saída das crianças para a hora de almoço com a presença de um adulto.

2.1.2. Grupo de crianças

A prática de ensino supervisionada foi realizada envolvendo um grupo de crianças heterogéneo, constituído por dezasseis crianças com idades de três a seis anos de idade, como é possível observar no quadro 1 que de seguida se apresenta.

Género e idades do grupo de crianças				
Idade	3anos	4anos	5anos	6anos
Nº de crianças	2	4	8	2
Género	0 Feminino 2 Masculino	2 Feminino 2 Masculino	3 Feminino 5 Masculino	0 Feminino 2 Masculino

Quadro 1- Características género/idade do grupo de crianças EPE

Verificamos que o grupo era constituído por duas crianças de três anos, sendo elas do género masculino, quatro crianças com quatro anos de idade, duas do género feminino e duas do género masculino, oito crianças com cinco anos de idade, sendo três do género feminino e cinco do género masculino e por fim duas crianças de seis anos ambas do género masculino. Verifica-se também, que a maior parte das crianças tinha cinco anos de idade e as restantes são repartidas pelas três diferentes faixas etárias. Verifica-se ainda que o género predominante era o género masculino constituído por onze crianças e as restantes cinco eram do género feminino, sendo assim no total dezasseis crianças.

Este grupo participava na planificação das atividades com entusiasmo, propondo possíveis ideias para a realização das mesmas. As crianças revelavam interesse, curiosidade e motivação na realização das tarefas que foram abordadas, sendo também consideradas crianças bastante autónomas. Para confirmar estes aspetos utilizou-se a observação e as notas de campo, sendo realizadas atividades orientadas pela Educadora

Estagiária e atividades livres que foram desenvolvidas em grande grupo, em pequeno ou individualmente, de forma a responder às necessidades e interesses de cada criança.

Quanto ao trabalho foi desenvolvido tendo em conta as características de cada criança, com base numa pedagogia organizada e estruturada que dava grande importância ao aspeto lúdico.

É importante salientar que as crianças tinham liberdade de escolha nas atividades a desenvolver no seu dia-a-dia, com vista a possibilitar a sua iniciativa, autonomia, autoexpressão, resolução de problemas e o respeito pelo outro e pelo seu trabalho.

Relativamente ao grupo em geral, nas relações entre crianças notou-se que, para além de amizade e companheirismo também havia a formação de grupos de amizade, as meninas brincavam mais com as meninas e os meninos com os meninos, havendo por vezes algumas brincadeiras em que eram aceites as meninas nos grupos dos meninos, mas isso acontecia com pouca frequência, como pode ser observado em notas de campo registadas. Eram crianças que gostavam de se relacionar com outras crianças de outras salas e a maior parte mostrava uma grande capacidade de comunicação com toda a comunidade educativa.

A o grupo permitiu diversos tipos de relações afetivas, em contexto de sala, importantes e significativas para o seu desenvolvimento harmonioso.

2.1.3 Organização do espaço educativo

O espaço onde foram desenvolvidas as atividades, tinha a forma hexagonal com cerca de 47 m² de área, tendo as paredes da sala pintadas de cor branca, possuindo duas grandes janelas, que embora proporcionassem uma iluminação natural tornando-a num espaço mais arejado e luminoso, provocava o efeito de estufa.

Grandes placares estavam espalhados por toda a sala, facilitando a exposição/afixação das produções das crianças, que ao longo do ano iam dando um feedback do trabalho realizado. O chão, de cor clara, era de corticite, material confortável, resistente, lavável e antiderrapante, o que garantia segurança em atividades diversas. Quanto ao mobiliário da sala, existiam armários de madeira e duas estantes de alumínio, quatro mesas retangulares e uma mesa redonda com cadeiras adequadas ao tamanho das crianças.

A sala encontrava-se organizada por áreas de interesse devidamente identificadas, tendo este processo de organização do nível ecológico por áreas, sido realizado e registado

pelas crianças. Post & Hohmann (2011) afirmam que “um ambiente [espaço de aprendizagem] bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e relações afectivas” (p.101). Desta forma, para uma melhor percepção da organização sala de atividades apresentamos a figura 1.



Figura 1- Planta e legenda da sala de atividades EPE

As salas de atividades dispostas por áreas são espaços organizados a pensar nas crianças, para que estas disfrutassem de bem-estar, alegria e prazer que estas áreas lhe forneciam. Procura-se que seja um espaço para brincar, integrar e acima de tudo aprender. As áreas são lugares que permitem às crianças desenvolverem a comunicação, expressar sentimentos, desenvolver a capacidade de destreza manual, pensar, imaginar, desenvolver experiências/vivências da realidade, assim como, papéis sociais, relações que estabelecem entre si e com o meio.

Como se pode verificar na figura1, a sala de atividades (*vide* fig. 1) estava organizada por áreas bem visíveis, sendo elas seis, e mais duas que foram implementadas ao longo do período da PES (Área da Escrita e Área da Música), sendo um total de oito áreas na totalidade. É importante referir que foram as crianças juntamente com a educadora

que decidiram o número de pessoas que poderiam estar em cada área. A área da expressão plástica (B) incluía o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a modelagem. Esta área dispunha de lápis de cor, canetas de filtro, lápis de cera, diversificados materiais para colagens (massas, feijões, papéis, conchas, etc.), folhas brancas, cola, tesouras, massa de farinha, barro, plasticina, tintas, pincéis, entre outros mais. Foi negociado com as crianças que esta área era usada somente por quatro crianças de cada vez.

A área das Tecnologias de Informação e Comunicação (G) dispunha de equipamento constituído por um computador e uma impressora - Programa Kidsmart Early Learning - equipamento informático destinado aos Jardins de Infância para promover a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de um quadro interativo. Foi negociado com as crianças que este espaço era partilhado só por quatro crianças de cada vez, estando duas no Kidsmart e duas no quadro interativo.

A área da biblioteca (F) era constituída por uma estante com livros variados, a maior parte deles recentes e identificados como pertencendo ao Plano Nacional de Leitura, embora outros fossem trazidos livremente de casa pelas crianças ou então pelas estagiárias. Esta área era munida de sofás confortáveis, almofadas e uma tapete, situada num local calmo, com um ambiente agradável, o que é corroborado por Hohmann & Weikart (2009) quando referem que “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas” (p. 203). De facto este espaço, a biblioteca, encontrava-se num lugar apropriado em frente à janela para desfrutar da luz natural, entre a área da escrita (E) e a área da informática (G), visto que são duas áreas que requerem tranquilidade e concentração. Neste espaço foi acordado por todos estarem duas crianças.

A área da casinha (I), dispunha de mobiliário e utensílios característicos da cozinha, quatro cadeiras e uma mesa. O quarto tinha, também, uma cama, bonecas, guarda-fatos, uma arca, um cabide, roupas e calçado. Esta área permite à criança vivenciar experiências quotidianas através da representação, entendendo assim progressivamente o mundo dos adultos. Esta área era utilizada por três crianças, uma no quarto e duas na cozinha.

A área dos jogos (J) era constituída por uma mesa redonda com cadeiras e uma estante de alumínio com puzzles, blocos lógicos, jogos diversos. Estes jogos eram especialmente relacionados com o domínio da matemática e expressões e ainda linguagem oral e abordagem à escrita e outros. Nesta área as crianças tinham oportunidade de trabalhar individualmente ou em pequeno grupo. Ao longo da atividade prática foram introduzidos mais jogos produzidos por nós, dois dominós e dois tangram. Os jogos eram utilizados no máximo por três crianças.

Na área das construções (k) existiam legos de várias cores e feitos e materiais de construção, um cesto de animais e brinquedos (tratores, máquinas, etc.). No decorrer da PES, como foi referido anteriormente, foram introduzidas a pedido das crianças a área da escrita e a área da música. Foi negociado com as crianças que nas construções só podiam estar duas crianças no máximo.

Na área da Escrita (E), encontrava-se disponível uma mesa quadrada que incluía folhas brancas, canetas, lápis, borracha, caderno pequeno que algumas crianças disponibilizaram para registar os seus trabalhos, e também elementos de escrita, como o abecedário. Nesta área foi acordado pelas crianças com o consenso de todos que só estaria uma criança de cada vez, devido ao seu espaço reduzido.

Para a área da música (D), foi disponibilizada uma arca que continha vários instrumentos musicais como, xilofone, pandeireta, reco-reco, maracas, viola, guizos, pau de chuva e outros. Alguns dos instrumentos foram realizados pelas crianças anteriormente. Neste lugar era permitido só uma criança de cada vez, isto porque nesta área era permitido utilizarem os instrumentos musicais e se houvesse mais que uma criança perturbaria o trabalho do resto das crianças.

As áreas estavam pensadas e organizadas no sentido de enfatizar as diversas áreas de interesse, tendo em conta, as suas funcionalidades, adequação ao espaço e as potencialidades educativas dos materiais. A organização era flexível, estando sujeita a alterações sempre que houvesse a inserção de uma nova área de interesse e/ou sempre que se verificasse uma necessidade ou interesse por parte da criança, atendendo às suas dinâmicas e às finalidades educativas dos materiais.

O espaço onde a criança se encontrava diariamente, era organizado pelo educador com a ajuda da criança, de forma a proporcionar diferentes oportunidades e aprendizagens através da ação.

2.1.4. A organização do tempo educativo

O tempo educativo estava organizado em torno de uma rotina diária, sendo programado a partir dos interesses e necessidades do grupo de crianças. Era uma rotina flexível e suscetível de ser alterada, sempre que fosse necessário e possível.

A rotina é uma referência temporal que ajuda as crianças a consolidar e a entender acontecimentos sequenciais, tal como menciona Oliveira Formosinho (2011):

O tempo pedagógico organiza o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo todo (p.113).

A rotina deste grupo foi ajustada entre as crianças e a educadora no início do ano letivo sendo exposta na sala de atividades, como podemos observar na figura 2.



Figura 2- Quadro da rotina diária na EPE

Este quadro ajuda não só a criança como também o adulto, sobretudo na forma como o dia-a-dia estava organizado, para que possa proporcionar atividades motivadoras, ativas e potenciadoras de um desenvolvimento equilibrado. Segundo refere Oliveira-Formosinho (2007) “Criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas de interações positivas” (p.69). No quadro 2 apresentamos a organização do tempo educacional. No entanto, é importante referir que esta era flexível, ou seja eram feitas alterações sempre que necessário.

Quadro 2- Organização do tempo na EPE

Rotina Diária	
Manhã	
Hora:	
09:00h	Acolhimento
09:15h	Tempo de trabalho em grande grupo
10:00h	Tempo de Lanche
10:20h	Tempo de Recreio
10:45h	Tempo de trabalho em pequeno grupo
11:40h	Rotina de higiene para as crianças que almoçam na cantina. As outras mantêm-se em atividade na sala.
12:00h	Interrupção para o almoço
Tarde	
14:00h	Relaxamento
14:15h	Tempo de Planear
14:40h	Tempo de Trabalho
15:15h	Tempo de Rever
15:55h	Tempo do Leite
16:00h	Final das atividades

O quadro exposto atrás apresenta-nos a organização da componente letiva do contexto de Educação Pré-escolar, esta ocorre no período da manhã das 9:00h 12:00h e o período da tarde das 14:00h às 16:00h. Durante estes períodos eram dedicados alguns momentos à higiene, que não tinham horário certo. No entanto é importante referir que depois da componente letiva, as crianças podiam usufruir da componente de apoio à família que decorria entre as 16:00h e as 19:00h.

2.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O contexto institucional onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada (PES) relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição da rede pública, mais propriamente num centro escolar, situado numa zona residencial da cidade de Bragança. Este estabelecimento era um edifício novo, construído no ano 2009/2010, tendo entrado em funcionamento no ano 2010/2011, integrando a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este centro escolar tinha vinte salas para ministrar a componente letiva, das quais, dez eram utilizadas pelo 1.º ciclo, quatro pelo Pré-Escolar e duas eram utilizadas para a componente apoio à família (CAF). Havia quatro salas de expressão plástica (uma destas

destinada às atividades da Educação Pré-Escolar e as restantes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico). Existia um salão polivalente que era utilizado para o prolongamento das atividades de animação e apoio à família (AAAF) da Educação Pré-Escolar. Além dos espaços atrás referidos havia também um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, uma para o pessoal não docente, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para toda a comunidade escolar e ainda uma biblioteca.

As instalações eram providas de luz natural, luz elétrica, aquecimento a gás, água canalizada e saneamento, tendo também instalações sanitárias, com casas de banho para professores e alunos.

A tipologia da Escola era formada por blocos retangulares, com corredores centrais. Era composta por um campo aberto de futebol e basquetebol, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois espaços pavimentados com parque infantil, um para a Educação Pré-Escolar e outro para o 1ºCiclo.

A população escolar era composta por aproximadamente duzentas e oitenta crianças com idades dos três aos onze anos, sendo setenta e quatro do Jardim-de-Infância e duzentas e seis do 1º ciclo, dividindo-se por nove turmas/grupos.

O horário de funcionamento deste Centro Escolar era das 7:45h às 19:00h tendo em conta as necessidades das famílias, sendo que o tempo letivo se realizava das 9:00h às 12:30h e das 14:00h às 17:30h, e o tempo não letivo das 7:45h às 9:00h e das 17:30h às 19:00h.

2.2.1. Caraterização da turma

A PES foi realizada durante 180 horas neste contexto com uma turma do 2º ano de escolaridade formada por vinte e cinco crianças, quinze do género feminino e dez do género masculino entre os sete e oito anos de idade.

No que diz respeito ao grupo, era bastante heterogéneo, existindo um caso de necessidades educativas especiais, acompanhado pela Professora de Ensino Especial duas vezes por semana durante todo o dia, beneficiando de apoio pedagógico personalizado e adequações curriculares individuais, tal como refere o *Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Artigo 16º número 2 alínea a) e b)*. Havia mais três casos em que era proporcionado apoio individualizado, a crianças com dificuldades de aprendizagem, causada por falta de concentração, existindo ainda cinco crianças que solicitavam apoio

constante na realização das tarefas, pois mostravam ser bastante distraídas e pouco participativas, sendo sempre apoiadas e respeitadas, adotando métodos de motivação para o trabalho. As restantes dezasseis crianças mostravam estar motivadas para a aprendizagem, eram participativas e ativas, mas ao mesmo tempo algo indisciplinadas, sendo que sete das dezasseis crianças eram extremamente rápidas de raciocínio e de destreza manual realizando as atividades propostas sem dificuldades. Este grupo de crianças, por ter uma participação muito positiva, por vezes tornava-se um fator negativo, pois não deixavam sequer os outros colegas participarem.

Ao longo das experiências de ensino/aprendizagem fomos melhorando esse problema, realçando que nem todos tinham a mesma capacidade de raciocínio, por isso necessitavam mais tempo para pensar, tendo que se respeitar mutuamente.

Segundo Arends (1999) “ (...) um passo importante para compreender os alunos e a aprendizagem em salas de aula diversificadas é a compreensão das diferenças existentes nas capacidades de aprendizagem, e a forma como estas têm sido definidas e medidas” (p. 47). Assim, tentou-se, em conjunto, desenvolver estratégias envolvendo atividades diversificadas como jogos pedagógicos aprendendo e aplicando as regras de convivência e cumprimento de normas.

Quanto à residência destas crianças, viviam em diversas zonas da cidade, sendo acompanhadas pelos encarregados de educação, tanto na entrada como na saída da escola, à exceção de três crianças que habitavam em aldeias do concelho de Bragança, deslocando-se para a escola no transporte escolar.

Este envolvimento dos encarregados de educação é essencial, já que promove as relações criança/família/escola e vai ao encontro do que defendem Ducharme & Cruz (2005) quando indicam que é essencial “a posição/disponibilidade dos pais e a motivação/actuação dos professores (...); a identificação da escola e as possibilidades/oportunidades do envolvimento dos pais na vida da escola; a motivação/desempenho dos alunos nas actividades escolares” (p.12). Desta forma, a família e a comunidade são meios de suporte da criança proporcionando-lhe a interação com o mundo que a rodeia potenciando o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

2.2.2. Espaço Educativo

No que diz respeito à sala de aula, esta apresentava um espaço agradável e organizado, as mesas estavam dispostas em três filas, as paredes estavam decoradas com o mapa das refeições, um calendário, um relógio, calendário com os aniversários das crianças, o abecedário, uma pirâmide alimentar, desenhos alusivos ao outono, “O Maquinista” (ilustração sobre as classes das unidades) e os casos de leitura e escrita. Esta sala apresentava vários recursos como: material informático (quadro interativo e acesso à internet), quadro branco, material multibásico (abaco, sólidos, régua, armários, material escolar (lápiz de cor/carvão, canetas e borrachas).

No início do ano letivo cada criança escolheu onde se queria sentar, mas com o decorrer do ano letivo foi necessário fazer mudanças, visto ser uma turma numerosa e não haver possibilidades de colocar crianças sozinhas, devido ao seu comportamento agitado já referenciado anteriormente. Foram-se tentando colocar as crianças em locais estratégicos, existindo algumas crianças que se movimentavam livremente pela sala sem autorização nomeadamente para entregar algum objeto ao colega ou então para mostrar ou falar com a professora estagiária (quando não lhe era dada atenção imediata). Tínhamos especial atenção nos casos de deficiência auditiva ou visual, essas crianças estavam distribuídas pelas mesas mais à frente.

Em relação à sala, esta apresentava boas condições apesar de ser um espaço relativamente pequeno para o número de crianças. Seguidamente apresentam-se todas as características da sala de aula onde foi desenvolvida a prática no 1.ºCEB na figura 3.

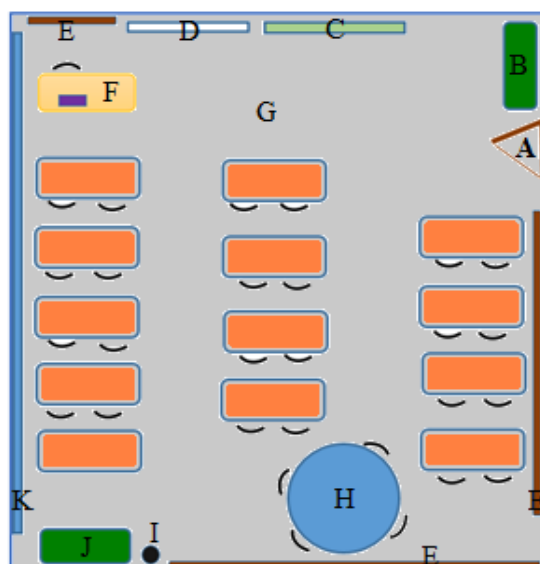


Figura 3- Planta da sala de aulas do 1º CEB

Legenda	
A	Porta do interior
B	Armário do Professor
C	Quadro Interativo
D	Quadro Branco
E	Placares
F	Secretária do Professor
G	Mesas dos alunos
H	Mesa de apoio
I	Bengaleiro
J	Armário dos alunos
K	Janelas

A sala era munida de luz natural, visto que tinha janelas ao longo da parede lateral e era composta por estores exteriores, que permitiam também regular a luminosidade da sala. O mobiliário era suficiente, sendo constituído por trinta cadeiras e catorze mesas adaptadas ao suporte físico das crianças e adultos presentes na sala. Existia uma secretária com sistema informático disponível e ainda um armário para o professor, onde era guardado todo o material de trabalho e outro armário disponibilizado para as crianças, em que cada uma possuía uma capa de argolas onde guardavam trabalhos realizados ao longo do ano letivo. Os placares era utilizados essencialmente para expor os trabalhos realizados pelas crianças e também foram expostos alguns cartazes que abordavam conteúdos estudados durante as aulas. A sala de aula deve estar organizada de modo a promover relações afetivas entre crianças e professores da turma, adequando-se ainda às necessidades do processo ensino/aprendizagem.

2.2.3 Organização do tempo no 1º Ciclo do Ensino Básico

A organização do tempo é uma mais-valia tanto para as crianças como para o adulto, a rotina ajuda a organizar e a rentabilizar tempo. No 1.º CEB a gestão do tempo era bem perceptível, pois era uma dimensão pedagógica muito crucial nesta etapa da criança, já que é essencial que se trabalhem as diferentes áreas de conteúdo, descritas no quadro seguinte, que apresenta todas as componentes distribuídas diariamente e semanalmente ao longo do PES.

Quadro 3- Horário do 1ºCEB

Tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 9:30 9:30 – 10:00 10:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 11:30 11:30 – 12:00 12:00 – 12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 14:30 14:30 – 15:00 15:00 – 15:30 15:30 – 16:00	Estudo do Meio	Expressões	Matemática	O.C	Estudo do meio
		Apoio ao estudo	Estudo do Meio	Expressões	Apoio ao estudo
16:00 – 16:30	Intervalo				
16:30 – 17:00 17:00 – 17:30	Música	Exp.Plástica	AT.Física	Inglês	AT.Física

A existência deste horário orientava o tempo educativo, não sendo estanque mas flexível, de forma a não fragmentar os conteúdos que estavam a ser abordados e não quebrar a aprendizagem das crianças.

Quanto à gestão do tempo da sala de aula, era o professor quem definia as atividades e as áreas a explorar, tal como as regras eram enunciadas pelo mesmo. Apesar de ser o professor a definir as atividades era sempre disponibilizado um tempo no início de cada aula em que eram discutidos assuntos/curiosidades das crianças trazidas do exterior.

3. Metodologia de Investigação do estudo

Relativamente a este ponto incidiu-se sobre as opções metodológicas relativas à componente investigativa do presente trabalho em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente apresentou-se a questão problema que levou à elaboração deste relatório, foram apresentados os objetivos que se procuraram atingir ao longo da prática, bem como os métodos da investigação utilizados.

3.1 Questão de Investigação

Ao iniciar a PES em contexto de 1.ºCEB foi complicado decidir o tema de imediato, pois o educador/professor, para realizar qualquer atividade com os seus alunos, necessita previamente de observar as suas necessidades, compreender os seus interesses e desinteresses e posteriormente organizar uma prática motivadora para que seja possível captar a sua atenção. Ao longo desta prática, especialmente no contexto de 1º CEB, foram observadas várias situações de mau relacionamento entre as crianças e comportamentos desagradáveis. Assim, foram pensadas medidas para que estas questões fossem melhoradas e foi a partir desta problemática que foi definida a questão de investigação: *Como as relações de afetividade podem potenciar a motivação para a aprendizagem em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?*

3.2 Objetivos de investigação

Perante a questão de investigação, ao longo do estágio foram definidos objetivos que proporcionassem possíveis respostas à mesma.

Assim, os objetivos encontrados foram os seguintes:

- Proporcionar atividades de grupo em que as crianças tem de se relacionar entre si fazendo com que haja troca de saberes.
- Criar experiências de aprendizagem que estimulem a criança a relacionar-se com a comunidade.
- Promover boas relações/construções de relações afetivas na sala de aprendizagem.

Justificam-se estes objetivos pela necessidade e importância em potenciar o trabalho de grupo enquanto base de partida para as crianças aprendam a colaborar em grupo, formando pequenas sociedades dentro das salas de aprendizagem,

ênfatizando a área de formação pessoal de cada criança, promovendo o sucesso escolar, pessoal e social.

3.3 Natureza da Metodologia

Neste tipo de trabalhos é essencial a investigação da prática, esta é uma atividade importantíssima para a evolução do conhecimento, facilitando uma melhor compreensão da realidade que se investiga. Realça-se a dificuldade em definir uma pesquisa como um processo com princípio, meio e fim, isto já que deverá ser feita ao longo de um período de tempo prolongado, meses/anos, permitindo considerar esta pesquisa como um processo inacabado. No entanto todo o processo realizado na investigação, teve como preocupação essencial, aproximar-se à realidade dos contextos, uma vez que estas informações são necessárias para a evolução profissional enquanto futuros Educadores/Professores.

Atendendo às suas características da investigação, verificou-se que a natureza da metodologia desta seria exclusivamente qualitativa. Concordando com (Bogdan & Biklen, 1994), definem a investigação qualitativa como “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p.16). Deste modo, investigação qualitativa significa que “os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bodgan & Biklen, 1994, p.16).

A investigação qualitativa não se baseia diretamente em dados recolhidos em forma de números, mas também através de palavras ou imagens. A pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”, tal como afirma Gerhardt & Silveira (2009, p.32), mas não quer dizer que não se analise dados numéricos, porque ao observarmos os grupos estamos a analisar um número de crianças.

Os mesmos autores afirmam que a investigação qualitativa aplicada encontra-se repartida em três tipos: *investigação avaliativa e decisória*, *investigação pedagógica e investigação-ação*. Estas repartições tem como objetivo proporcionar uma forma útil de organizar a discussão, sendo que cada uma deve ser compreendida como diferente das outras tendo uma discussão completa e exaustiva. Estes tipos de investigação qualitativa aplicada têm “diferentes relações com o processo de mudança, sendo executados por diferentes pessoas e por diferentes razões” (idem, ibidem, p. 266). Na investigação avaliativa e decisória é contratado um investigador com o objetivo de produzir a descrição e avaliação de um determinado processo de mudança com intenção de o melhorar ou

excluir. Enquanto na investigação pedagógica é considerado como um praticante ou adjacente à prática com o objetivo de utilizar a pesquisa qualitativa para melhorar aquilo que faz tornando-se mais eficaz no trabalho pedagógico. Por fim, sobre a investigação-ação, estes autores citam que “os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações” (idem, *ibidem*, p. 266).

O suporte de orientação de estudo deste relatório passa pela atividade prática desenvolvida com dois grupos distintos de crianças, respeitando a metodologia definida, sendo o primeiro grupo no contexto de 1.ºCEB constituído por crianças com idades compreendidas entre os sete e oito anos e o segundo em contexto de EPE com crianças de três, quatro, cinco e seis anos de idade.

3.4 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para identificar as técnicas e instrumentos de recolha de dados é necessário conhecer o que cada um quer dizer. Segundo o dicionário de língua portuguesa, técnica representa um “conjunto de processos baseados em conhecimentos científicos, e não empíricos, utilizados para obter certo resultado” (Infopédia, 2013-2015). No entanto (Pardal & Correia, 1995) define as técnicas de recolha de dados como “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a afectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica” (p.48). Neste sentido, estes autores identificam a observação, questionários e entrevistas como técnicas de recolha de dados. Quanto aos instrumentos o dicionário de língua portuguesa defini-os como sendo "tudo o que serve para executar algum trabalho ou fazer alguma observação" (Infopédia, 2013-2015).

Saber observar é um papel essencial na iniciação de um bom investigador e um Educador/Professor deve estar sensibilizado para a observação, deve saber como observar e o que observar, isto é, um observador deve ser perspicaz, para a recolha e organização da informação pertinente para a obtenção de dados úteis e significativos.

Na presente investigação a observação tornou-se uma técnica fulcral para a recolha de dados para a elaboração da metodologia de investigação do relatório. Desta forma, o trabalho apresenta dois instrumentos de recolha de dados. Inicialmente recorreu-se à observação participante e posteriormente a notas de campo (Brito, 2013).

3.4.1 Observação Participativa

A observação participante é um dos processos de recolha de informação mais usados na metodologia qualitativa, pois permite a ligação num grupo ou comunidade. Neste caso, abrange um grupo de crianças de 1ºCEB e outro de EPE, procurando compreender comportamentos de relações afetivas entre si e com o adulto. Isto implica que o observador “em primeiro lugar se envolva no contexto social que escolheu estudar” (Marshall & Rossman, 1989, p. 79). Esta estratégia é muito utilizada em contextos educativos para a compreensão de determinados comportamentos/attitudes das crianças perante a comunidade escolar e vice-versa.

A observação é também considerada uma ação de extrema importância para a aplicação da prática, pois é através dela que se recolhem todas as informações necessárias para conhecer tanto o grupo como o ambiente em que se está inserido. Tal como diz Estrela (1994) “a observação participativa corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto” (p. 35). Com este tipo de observação, vão-se conhecendo as necessidades básicas, os afetos, as vivências dentro e fora da escola, tudo o que rodeia a criança, ou seja esta observação encaminha para a análise de fenómenos importantes em que o observador se foca no estudo de comportamentos dos indivíduos da sociedade envolvente.

Para concluir e corroborando por Estrela (1994) “a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p. 56).

3.4.2 Notas de Campo

As notas de campo são muito utilizadas na investigação qualitativa, pois aplicam-se a casos em que o educador/professor pretende estudar práticas educativas em contexto de sala de aula ou atividades. As notas de campo são instrumentos de recolha de dados fundamentais durante o processo de investigação, pois complementam a observação participante. Deste modo, o investigador recolhe informações das várias circunstâncias da rotina diária das crianças, regista ideias, estratégias, entre outras. Bogdan & Biklen (1994), afirmam que este tipo de registo é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (p. 150).

Ao longo da presente investigação, as notas de campo recolhidas foram registadas em pormenor o maior número de vezes possível, ou seja os discursos das crianças eram escritas de forma original, tal como eram ditas, acompanhadas sempre com data e local onde se passava a ação. Como é referido por Bogdan & Biklen (1994) as notas de campo geram “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (pp. 150-151). Concluindo, esta recolha foi realizada no decorrer da ação ou após o término de cada atividade/aula, apontando ideias, sentimentos e observações essenciais realizadas pelas crianças.

3.4.3 Registos Fotográficos

Cada vez mais os métodos audiovisuais estão presentes nas salas de aulas/atividades da atualidade, já que a utilização da câmara fotográfica está de igual modo ligada à observação participativa porque a fotografia é um instrumento essencial para captar momentos importantes para a investigação que poderão ser analisados e refletidos posteriormente, sendo vistos como aspetos fiáveis para a investigação. É considerado por Bogdan & Biklen (1994) que a fotografia “é utilizada como meio de lembrar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (p.189). Com os registos fotográficos é possível visualizar comportamentos das crianças, e as suas relações afetivas, registar a forma como se encontra organizada a sala de aula/atividades, entre outras situações fundamentais.

É importante referir que todos os registos fotográficos produzidos foram autorizados pelos encarregados de educação, garantindo a privacidade das crianças, e apesar disto foram aprovados pelas mesmas, não o fazendo contra a sua vontade.

4. Apresentação, análise e discussão de dados

Ao longo da investigação nos dois contextos e como já foi referido atrás optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizadas técnicas e instrumentos de recolha tais como a observação participativa, notas de campo e registo fotográfico, estando sempre presente na realização do estudo. Depois da descrição das técnicas e instrumentos utilizados procedeu-se à apresentação e análise dos registos conseguidos através das notas de campo anotadas no contexto de Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes instrumentos serão desenvolvidos de uma forma mais pormenorizada, mais à frente, ao longo das experiências de ensino/aprendizagem.

Segundo (Bogdan & Biklen, 1994):

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...), envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

A apresentação dos resultados, no que diz respeito às notas de campo e à observação, foi feita através da leitura, de modo a descrever da forma mais original possível, os momentos ocorridos. Ao longo da análise dos dados tiveram-se sempre em conta os objetivos e a questão de investigação, conforme de seguida se aborda.

4.1 Apresentação e análise das notas de campo da Educação Pré-Escolar

No início deste processo a observação foi uma ação fundamental para a recolha de informação acerca do grupo de pessoas, caracterização de locais, observação das suas rotinas diárias e das suas relações afetivas, criança-criança, criança-adulto, adulto-criança e também para observar as relações entre escola-família-comunidade.

Posto isto, o primeiro momento de observação começou precisamente na organização do espaço que, relativamente à sala de atividades, sendo um lugar bastante preenchido, encontrava-se devidamente organizado, mediante o espaço disponível. A sala de atividades estava organizada para que as crianças se pudessem deslocar e tivessem fácil acesso a todos os materiais existentes, inclusive às áreas do conhecimento. Seguidamente observaram-se os placares expostos dentro da sala e verificou-se que estes eram grandes, o que permitia a exposição dos trabalhos das crianças e assim se mantiveram esses hábitos.

Durante a prática verificou-se que cada criança tinha uma cadeira identificada por si próprio e essa cadeira era usada somente por essa criança. Essa situação levantou alguma curiosidade e durante conversas informais questionou-se a educadora do porquê das cadeiras estarem identificadas. Após a explicação dada pela educadora - forma de organização mais rápida das crianças na sala de atividades – aproveitou-se essa temática para iniciar a prática. De seguida, foram realizados alguns registos de observação relacionados com a convivência entre crianças anotando que nem todas as crianças se relacionavam/interagiam com todos os membros do grupo.

Afirmam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) que “as duas primeiras áreas de aprendizagem – identidades e relações, promovem o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas” (p.24), questão que direciona a discência acerca do próprio (corpo, mente, espírito), dos outros e também para aprendizagem acerca das relações, relações afetivas, ligações e laços de afetividade.

Com esta temática presente e em momento de grande grupo surgiu o tema da amizade, desencadeando-se assim a conversa para o ponto de partida da questão problemática. A este respeito foram questionadas as crianças sobre *será que amizade é importante na escola?* Todas as crianças responderam que sim, mas ao longo da conversa foi verificado pelas crianças que interagiam com mais frequência, com umas mais que as outras, tendo amigos de eleição. Depois desta conversa, começaram a surgir algumas hipóteses de mudança por parte das crianças em relação ao tema.

Criança J- Eu gosto de brincar e conversar com toda a gente.

Criança P- Eu posso me começar a sentar ao lado da D.

Ed. Estagiária- Muito bem, mas porquê P?

Criança P- Porque é a primeira vez que está na escola e eu não conheço bem.

Criança A- Também podemos fazer trabalhos juntos com os amigos que falamos menos.

Ed. Estagiária: Ótima ideia, então e se começarmos por sempre que fazemos momentos de grande grupo ou pequeno nos sentar-mos ao lado de uma amigo diferente, que acham?

No entanto, todas as crianças responderam que sim e, assim, em conjunto e após a partilha de ideias, de opiniões e de imposição de regras, que foram fundamentais para o desenvolvimento das identidades relacionais e sociais, de modo a criar oportunidades de aprendizagens ricas, manteve-se a decisão inicial de se sentarem ao lado de um amigo diferente em momentos de grande ou pequeno grupo, o que vai ao encontro que Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) referem sobre a importância do trabalho “do professor como poder para fazer diferença na pedagogia requer transformar (...) relações afetivas que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno” (pp.30-31).

No que diz respeito às relações afetivas, neste contexto, era pretendido que se desenrolasse um ambiente positivo, que fossem notórias as relações de amizade, companheirismo, convivência, confiança e de ajuda mútua entre criança/criança, num grupo em que já se conheciam do ano anterior, havendo apenas seis a sete crianças que frequentavam o EPE pela primeira vez. Assim, particularmente neste grupo, a ligação das crianças que já frequentavam a EPE era notória, havia grandes laços de carinho entre elas. Como o estágio se iniciou a meio do ano letivo não se observou a inserção das crianças que frequentavam pela primeira vez a EPE, no entanto ao longo da prática pedagógica verificou-se que o grupo das dezasseis crianças estava integrado razoavelmente no tempo, no espaço e na sociedade. De realçar que ainda havia uma grande dificuldade de relacionamento por parte de algumas crianças tanto na relação entre elas como com os adultos, particularmente cinco crianças que se tornavam agressivas enquanto trabalhavam nas áreas e mesmo no recreio, pois queriam manipular sempre o trabalho dos colegas, gerando confusão, forçando o adulto a intervir nestas situações, impondo regras.

A criança de NEE existente no grupo era tratada com muito carinho por parte dos colegas e também por toda a comunidade escolar. Branco (1995), refere que “As interações entre as crianças são básicas para o desenvolvimento de padrões específicos de comportamento, atitudes e valores sociais” (p.16).

Na Educação Pré-Escolar é crucial implementar e produzir com as crianças regras de sala de atividades, não só facilita a prática educativa como contribui para o desenvolvimento, autonomia e envolvimento das crianças e para criar um ambiente de novas aprendizagens. Em resumo, durante a análise das notas de campo em contexto EPE, foi-se refletindo ao longo das experiências de aprendizagem acerca da importância da realização de atividades em pequenos e grandes grupos como contempla o modelo High/Scope e a pedagogia-em-participação.

4.2 Análise das notas de campo do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente às notas de campo recolhidas em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, verificou-se nos primeiros momentos de observação que as relações afetivas entre aluno/aluno não eram muito satisfatórias e relativamente díspares em relação às da Educação Pré-Escolar. Observou-se a formação de grupos de amizade, que durante a aula havia casos de “queixinhas” entre colegas, principalmente se estes não fizessem parte do grupo de amigos, essas crianças pretendiam que o professor os repreendesse de algum

modo. Durante os intervalos, no recreio, eram também manifestadas, por parte de outros colegas ou mesmo crianças da mesma turma, agressões físicas e verbais. Na sala de aula só mostravam ajuda mútua se o professor o solicitasse.

As crianças mais céleres não mostravam interesse em ajudar as que necessitavam de mais apoio e tempo para a realização das tarefas. Estas crianças mostravam ser individualistas, havendo por vezes competição de resultados entre si e era sempre facultado um trabalho extra às crianças que assim o exigissem, para que estas se mantivessem em silêncio, caso contrário eram conversadoras e destabilizavam o ambiente. Perante esta situação foi necessário impor regras para a solução do problema. Após uma conversa informal foram questionadas sobre *será que amizade é importante na escola?*, mas mesmo após as respostas positivas das crianças, verificaram-se lacunas acerca do conceito de *Amizade/Amigo*.

Prof. Estagiária – O que é um amigo?

Aluno N- É uma pessoa que brinca connosco.

Prof. Estagiária – Só é isso ser amigo aluna I?

Aluna I – Não, ser amigo é ajudar e respeitar todos os amigos.

Aluno G – Mas se eu pedir ajuda ao aluno T ele não me ajuda!

No decorrer desta conversa identificou-se de imediato a necessidade de intervenção do adulto. Ao longo das intervenções foi proposto que os alunos com maior aproveitamento escolar se juntassem a um aluno que tivesse mais dificuldades, para que assim houvesse um maior relacionamento de entajuda e conhecimento entre eles, indo ao encontro do que Ladd & Coleman (2002) referem pois, “para que as crianças possam estabelecer relações de amizade, precisam de oportunidade de interagir com vários pares” (*as cited in Dessa, 2014, p. 5*). Por vezes era necessário incentivar os alunos a relacionar-se com o colega do lado, promovendo um ambiente de bem-estar motivador à aprendizagem, onde predominasse o desenvolvimento da confiança, da partilha, da autonomia e da iniciativa, acabando por ter um papel fundamental no desenvolvimento integral dos mesmos.

5. Descrição e Análise das Experiências de Ensino/Aprendizagem

Este ponto é reservado para dar a conhecer algumas atividades realizadas com as crianças nos dois contextos. Estas atividades foram descritas, analisadas, refletidas e desenvolvidas de forma integradora, respeitando e valorizando as características individuais de cada criança constituindo um apoio para novas aprendizagens. Contou-se também com a “oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de relações afetivas alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá construindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

As experiências de aprendizagem foram efetuadas de modo a interligar todas as áreas de conteúdo, considerando as crianças seres participantes do seu próprio desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais (Portugal & Laevers, 2010, p. 37) e promovendo as relações afetivas entre elas e com o adulto facultando as trocas de experiências e saberes. Quanto às planificações, neste dois contextos, foram realizadas tendo sempre em conta os documentos oficiais orientadores, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar e ainda a Organização Curricular e Programas de 1º CEB. Ao longo das experiências de ensino/aprendizagem apresentadas neste trabalho tentou-se sempre procurar resposta à questão problema desta investigação e evidenciar a realização dos objetivos a atingir.

Neste tipo de trabalhos é importante referir que o nome das crianças é fictício, pelo que ao longo deste documento e especialmente neste ponto referiram-se conversas de crianças, em que o nome é representado por letras, para manter o anonimato.

5.1 Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Neste ponto, descreveu-se e analisou-se o processo educativo desenvolvido com crianças em idade Pré-escolar durante a PES, que incidiu especificamente sobre três experiências de ensino-aprendizagem, a saber, *Descobrir o processo de germinação; À descoberta dos instrumentos musicais; À descoberta do meio onde vives.*

5.1.1 Descobrir o processo de germinação

A aprendizagem das ciências naturais e humanas na educação Pré-Escolar tem um papel fundamental para desenvolver competências essenciais que “despertam a curiosidade natural da criança e do seu saber e compreender o porquê, ao contactar com situações novas e ao mesmo tempo circunstâncias de descoberta e exploração do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

A experiência de aprendizagem que se segue surgiu num momento de conversa com as crianças, em grande grupo – o acolhimento. Um momento já habitual do grupo, especialmente ao início da manhã onde tinham a liberdade de partilhar acontecimentos essenciais, um momento especialmente guardado para contar novidades, dar ideias do que gostariam de aprender/trabalhar durante a semana entre outras coisas que achassem relevante partilhar. Nesse mesmo diálogo e em relação à semana anterior as crianças partilharam que tinham plantado duas batatas e duas cebolas, identificando as fases que teriam que ser feitos para que as plantas crescessem. Depois desta conversa as crianças mostraram interesse em saber semear e plantar outro tipo de sementes/plantas e partiu-se dessa vontade para proporcionar um momento de conhecimento do ambiente natural, em que foi esclarecida a diferença entre semente/planta e plantar/semear às crianças. A este respeito, Jean Piaget declara que o desenvolvimento da criança torna-se positivo, não só pelas interações entre si e com o adulto mas também com a interação entre a criança e o ambiente físico que a rodeia (Vieira & Dalila, 2007, pp. 214-215).

Noutra atividade, foi apresentada em grande grupo uma caixa de papelão às crianças em que estas foram questionadas sobre a mesma, que depois de um diálogo decidiram dar-lhe o nome de “A caixa das surpresas”. Foi posteriormente aberta e as crianças, uma de cada vez, levantaram-se e tiraram um elemento da caixa, descobrindo que nela havia sementes de feijão, favas, trigo, grão-de-bico, milho, copos, uma história, cartões de cores, massarocas de milho, espigas de trigo e terra (*vide* fig. 4).



Figura 4- Elementos tirados da Caixa das Surpresas por cada criança

Análise da figura 4: As crianças encontram-se num momento de grande grupo em que manipulam vários tipos de sementes onde conhecem os seus nomes, as suas propriedades e utilidade.

As crianças perante estas situações criam um ambiente de aprendizagem e enriquecem o domínio da linguagem oral, enquanto “um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (Ministério da Educação, 1997, p. 66). Neste sentido, a Educadora Estagiária questionou as crianças:

Transcrição	Análise
<p>-Ed. Estagiária- Sabem identificar as sementes que tiraram da caixa?</p> <p>-Criança A- Eu tenho feijões, que serve para fazer sopa.</p> <p>-Criança F- E eu tenho milho e serve para fazer pipocas.</p> <p>-Criança G- Eu tenho umas sementes parecidas com arroz, mas não sei como se chamam (a criança referia-se às sementes de trigo).</p> <p>-Ed. Estagiária- Então vamos tentar descobrir com ajuda de todos. Vamos ver se algum de vós conhece.</p> <p>-Criança B- Nunca vi isso.</p> <p>-Criança D- O meu pai dá essas sementes aos porcos.</p> <p>-Ed. Estagiária- Muito bem! Também servem para isso e outras coisas. C sabes o nome disso que tens na tua mão (espigas de trigo)?</p> <p>-Criança C- Acho que são espigas ...</p> <p>-Ed. Estagiária – Espigas de quê alguém sabe?</p> <p>-Criança A- São espigas onde está o trigo.</p> <p>(...)</p>	<p>As crianças mostraram interesse em saber o nome das sementes e para que serviam.</p> <p>No decorrer deste diálogo, a liberdade de expressão é claramente evidenciada em que se podia verificar a relação entre criança-adulto e adulto-criança. Usando esta relação para a troca de conhecimentos, tanto pelo adulto como pelas crianças.</p>
(Nota de campo nº 3 13/04/2015)	

Na continuação do diálogo com as crianças sobre o que encontraram na caixa das surpresas, a criança K conta aos colegas que tem uma história agindo de forma entusiasmada, pedindo para que se lesse a História *A Galinha Ruiva* de Torrado (1983). Antes de realizar a leitura foram-se explorando os elementos paratextuais do livro,

mencionando o autor, qual a capa, contracapa e lombada, havendo algumas crianças que já possuíam conhecimento sobre o assunto. Posteriormente, as crianças foram incentivadas para a observação da capa e para imaginarem o título do livro. Após mencionarem alguns títulos foi lida a história através de uma leitura expressiva para que houvesse melhor compreensão da história por parte das crianças. A leitura é um aspeto importante na vida da criança, pois é com ela que “a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores” refere (Tim, 2015). Depois da realização da leitura foi feito um recontar da história com sequência apropriada, pelas crianças mas com auxílio. Ao longo desta atividade foi mencionado o termo “germinação” como se pode verificar na seguinte nota de campo.

<i>Transcrição</i>	<i>Análise</i>
<p>-Criança K – <i>Tatiana o que é a germinação?</i> -Ed. Estagiária- <i>Ora aí está uma boa pergunta! Alguém sabe o que é?</i> -Todos – <i>Não!</i> -Ed. Estagiária- <i>A germinação é um conjunto de fenómenos que ocorrem durante um determinado tempo na semente e que dá origem à planta.</i> -Criança G- <i>Ah já sei! Foi o que aconteceu às sementes da galinha ruiva depois das semear, cresceram.</i> -Criança F- <i>Tatiana então nós com aquelas sementes que falamos de manhã podemos semeá-las e ver como crescem.</i> (...)</p>	<p>Ao longo desta nota de campo verificamos que nenhuma criança tinha o conhecimento do que era a germinação. As crianças mostraram-se entusiasmadas em fazer a experiência com as sementes que conheceram anteriormente, e verificar as suas transformações.</p>
(Nota de campo nº4 13/04/2015)	

Após algumas questões, foi feita uma breve abordagem à “germinação” que mostra o crescimento do embrião, questionando as crianças sobre o que é necessário para as sementes germinarem, como indica a nota de campo seguinte:

<i>Transcrição</i>	<i>Análise</i>
<p>-Ed. Estagiária - <i>O que é necessário para as sementes germinarem?</i> -Criança J – <i>Eu acho que elas precisam de sol.</i> -Criança P- <i>E chuva!</i> -Criança H- <i>Terra.</i> -Ed. Estagiária – <i>Exatamente, então as plantas que nós vamos plantar vão precisar de água, luz e os nutrientes que vem da terra.</i></p>	<p>As crianças tiveram a oportunidade de expor os conhecimentos prévios acerca do processo de germinação.</p>
(Nota de campo nº 5 13/04/2015)	

Depois de feitas estas observações executou-se a atividade, uma das crianças retirou da caixa das surpresas quatro cartões (verde, vermelho, azul e amarelo), que correspondiam a cada grupo que realizou esta atividade. Segundo Oliveira-Formosinho & Gâmbôa (2011) “A Pedagogia-em-Participação favorece a organização de grupos heterogêneos em termos etários que incluam a diversidade cultural envolvente” (p. 32).

Depois dos quatro grupos repartidos pelas mesas de trabalho, distribuíram-se várias sementes pelas mesas, forneceu-se um recipiente a cada criança e colocou-se um saco de terra em cada mesa, sendo pedido às crianças que agrupassem as sementes consoante a cor, tamanho e identificação de quantos grupos foi possível fazer (*vide* fig. 5).



Análise da figura 5:

Com esta atividade pretendíamos um momento de trabalho em pequenos grupos, em que as crianças se relacionassem umas com as outras, onde houvesse a troca de ideias ou estratégias e partilha de materiais. Nesta atividade as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar o sentido de número.

Figura 5 – As crianças organizam as sementes por grupos

Posteriormente deu-se início à sementeira, à qual as crianças aderiram com motivação e entusiasmo. Com este trabalho organizado em pequenos grupos pretendeu-se não só estabelecer relações afetivas entre crianças mas também a partilha dos materiais, partilha de conhecimentos entre as crianças mais velhas e mais novas, a entajuda das crianças, explorar a comunicação e adquirir regras de convivência social. Hohmann & Weikart (2009) referem que “a chave para um tempo em pequenos grupos bem-sucedido é a planificação de experiências que vão ao encontro dos interesses das crianças e apoiam o seu desenvolvimento” (p. 33).

Perante um assunto que fazia parte da área do conhecimento do mundo, foi importante acompanhar as atividades e necessário escutar os saberes das crianças e facultar-lhes momentos de construção do conhecimento sobre o ambiente natural, seres vivos, plantas, germinação das sementes. Existem varias razões pelas quais é necessário proporcionar momentos de sensibilização às crianças sobre o conhecimento das ciências, tal como afirma Eshach citado por Martins (2009):

as crianças gostam de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia; as crianças são capazes de compreender alguns

conceitos científicos elementares e de pensar cientificamente; A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente (p.13)

As crianças efetuaram as várias fases da sementeira (*vide* fig. 6).



Figura 6- Os quatro momentos da sementeira

Análise da figura 6:

- 1) As crianças colocam a terra com as mãos dentro do recipiente;
- 2) As crianças introduzem as sementes na terra. A educadora escreveu o nome de cada semente e as crianças copiam-no.
- 3) Depois de semeadas, as sementes são regadas pelas crianças.
- 4) Por fim as crianças escolhem o local onde vão deixar as sementes, no parapeito da janela.

As crianças colocaram uma pequena porção de terra com as mãos (*vide* fig.6 – 1) no copo de plástico, de seguida colocaram as sementes que cada uma escolheu (*vide* fig. 6 – 2), cobrindo-as de terra novamente. As crianças, depois de terem feito a sementeira, quiseram identificar cada um dos copos. A educadora escreveu o nome da semente e as crianças reproduziram copiando as palavras (*vide* fig. 6 – 3). Na educação pré-escolar é essencial que as crianças desenvolvam conhecimentos sobre o reconhecimento e escrita de palavras, tendo como orientador o adulto, assim as crianças vão adquirindo competências, para que servem e as funções que têm a linguagem e abordagem à escrita. Tal como refere Mata (2008) as crianças desenvolvem a escrita “com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações”. Depois de identificados os recipientes colocaram-nos no parapeito da janela, local escolhido pelas crianças (*vide* fig. 6 – 4). Por fim, decidiu-se com que regularidade se faziam as observações das sementeiras, chegando a um acordo entre crianças e educadora, eram feitas observações diárias fazendo um registo semanal. Dias depois num momento em que as crianças trabalhavam nas áreas, duas crianças conversavam na área da biblioteca sobre o crescimento das sementes que estavam no parapeito da janela, e comentavam:

Transcrição	Análise
<p>-Criança H- Olha E já cresceram as minhas sementes de trigo.</p> <p>-Criança E- São muitas plantinhas. Se calhar não vão caber no copo.</p> <p>-Criança E- Os meus feijões também já estão a crescer.</p> <p>-Criança H – Olha já têm muitas raízes!</p>	<p>Nesta nota de campo podemos analisar que as crianças estavam entusiasmadas e atentas ao crescimento das suas plantas. Também podemos verificar alguns conhecimentos prévios da criança H, sobre a constituição das plantas que se formaram.</p>
(Nota de campo nº 6 20/04/2015)	

No momento em que reviam os trabalhos de cada um, a criança E referiu que tinha estado a olhar para as sementes com o H. Assim sendo as crianças no dia seguinte iniciaram o dia com a observação, registo e rega da sementeira de cada um (vide fig. 7).



Figura 7- Observação, registos e rega das sementes.

Análise da figura 7:

- 1) Neste momento as crianças observam o crescimento das plantas e verificam que necessitam de ser regadas para crescerem ainda mais.
- 2) As crianças individualmente identificam a cor que representa o seu grupo e reproduzem desenhando o que viram evoluir na sua sementeira.
- 3) Por fim as crianças regam as sementes.

Ao longo das semanas as crianças foram observando o crescimento das plantas e as suas modificações ao longo do desenvolvimento, verificando que precisam de água para crescerem e ainda fazendo o respetivo registo da planta de cada um (vide fig.7 (1)). O registo era feito num quadro de registos, onde constava a data da observação e os dados observados (vide fig. 7 (2)). Durante o desenvolvimento desta atividade a participação ativa das crianças foi muito importante, proporcionou o seu envolvimento evidenciando-se as relações afetivas entre crianças, desenvolvendo-se o seu conhecimento científico acerca da germinação das sementes mostrando-se sempre interessados por experimentar e observar os acontecimentos. O modelo curricular High-Scope defende que a aprendizagem e o desenvolvimento se constroem através das experiências educacionais ricas e nas

interações que ela promove (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 71), indo ao encontro da realização desta atividade, que foi sendo trabalhada ao longo do crescimento das plantas, como se mostra a seguir (*vide* fig.8).



Figura 8- Observação das partes constituintes da planta

Análise da figura 8:

As crianças verificam atentamente as alterações das plantas ao longo do seu crescimento. Ficando curiosas de como uma semente pequenina se transforma numa planta grande. A educadora apura conhecimentos prévios das crianças, essencialmente questionando se as crianças sabem quais são as partes que formam uma planta. Ao longo desta atividade tal como podemos observar no registo fotográfico ocorreu uma relação entre adulto-criança e criança-adulto.

As crianças verificaram as alterações ao longo do desenvolvimento da planta, neste caso do feijão. A educadora ao longo das observações feitas às sementes foi ajudando as crianças a descobrir e a explorar os fenómenos que acontecem na formação das plantas. Martins (2009) refere que “na interacção criança-adulto que ocorre durante a actividade devem privilegiar-se as respostas através de questões que vão sendo colocadas às crianças e não de respostas que lhe são fornecidas pelo adulto” (p. 20). Ao longo do desenvolvimento das crianças é importante que haja um envolvimento na atividade e que todos estejam a contribuir para o conhecimento e foi desta forma conseguido como podemos verificar (*vide* fig.8). A educadora arranca um feijoeiro do copo e mostra às crianças questionando-as:

Transcrição	Análise
<p>-Ed. Estagiária – <i>O que podemos ver no feijoeiro?</i> -Criança L- <i>Parece uma mini árvore.</i> - Ed. Estagiária – <i>Então e como se alimentam estas plantas?</i> - Varias crianças – <i>Da água que lhe deitamos e das vitaminas da terra.</i> -Ed. Estagiária – <i>Muito bem! E as árvores são feitas de quê?</i> -Criança I – <i>Tem raiz, e folhas.</i> -Ed. Estagiária – <i>O que veem mais?</i> -Criança B- <i>O tronco.</i> -Ed. Estagiária – <i>O tronco nas plantas é chamado de caule.</i> -Criança H – <i>Então as plantas iguais a essas tem raiz, caule e folhas.</i> -Ed. Estagiária – <i>E quando for maior vai deitar ...</i> -Criança M- <i>Já sei! As flores e depois tem frutos que são os feijões.</i> (...)</p>	<p>Nesta experiência tínhamos como objetivos que as crianças pudessem identificar as partes constituintes das plantas e compreender o processo de plantação e como se podem tratar para elas crescerem. Explicando também que as plantas absorvem a água e os nutrientes da terra que percorrem toda a planta para se alimentar. Nesta nota de campo podemos verificar que as crianças já tinham adquirido alguns conhecimentos ao longo da aprendizagem. Podemos verificar ainda que a partilha de saber e a interação esteve presente.</p>
(Nota de campo nº 7 06/05/2015)	

Esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem conhecimento sobre a germinação das sementes. Como esta atividade demorava a que se pudessem observar as flores e frutos e as crianças mostravam-se ansiosas em poder verificar, recorreu-se a uma pesquisa na internet e procuraram-se imagens das várias sementes verificando que o resultado ia ao encontro aos seus conhecimentos, estabelecendo assim comparações entre o que disseram, o que visualizaram na Internet e o que acontecia com as plantas que tinham na sala. A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação na educação pré-escolar é uma das formas que potencia novas aprendizagens, promovendo as vertentes da Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997, p. 72).

Refletindo sobre esta experiência de ensino/aprendizagem concluiu-se que as crianças estabeleceram relações de afetividade diversificadas tal como se verificou ao longo da descrição das atividades, indo ao encontro à concretização dos seguintes objetivos: proporcionar atividades em grupo em que as crianças têm que se relacionar entre si fazendo com que haja trocas de saberes; e promover boas construções de relações afetivas na sala de atividades.

5.1.2 À descoberta dos instrumentos musicais

Esta experiência de aprendizagem surgiu em conversa com as educadoras cooperantes relativamente ao projeto curricular de grupo “*O cofre viajante da cultura tradicional da região*” em que se planeou uma visita ao Conservatório de Música, decorrendo toda a semana em atividades de modo a preparar a visita. A semana iniciou normalmente com o momento de grande grupo, partilhando as novidades do fim-de-semana.

É fundamental que o educador oiça as crianças de forma a “valorizar a sua contribuição para o grupo, comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, estimulando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Ministério da Educação, 1997, pp. 66-67). A comunicação entre adulto-criança apoia as relações afetivas fazendo com que a criança se sinta à vontade para comunicar sem receio, constituindo o domínio pela linguagem alargando o seu campo lexical, usando adequadamente frases simples. No decorrer da conversa, uma criança disse:

Transcrição	Análise
<p>-Criança H - <i>Eu ontem fui a festa da aldeia da minha mãe e estava lá a banda filarmónica.</i></p> <p>-Ed. Estagiária – <i>E o que é que faziam essas pessoas?</i></p> <p>-Criança H – <i>Tocavam muitos instrumentos musicais.</i></p> <p>-Ed. Estagiária – <i>E sabes o nome de algum?</i></p> <p>-Criança H – <i>Sim a flauta, eu perguntei à minha mãe como se chamava um instrumento grande que tocavam mas já não me lembro.</i></p> <p>-Ed. Estagiária – <i>Que instrumentos musicais conhecem mais?</i></p> <p>- Criança A – <i>Eu conheço a guitarra, porque o meu irmão tem uma.</i></p> <p>- Criança B- <i>Eu não me lembro de nenhum.</i></p> <p>- Criança J- <i>Mas tu podes-nos ensinar! (...)</i></p>	<p>O momento do acolhimento é essencial para o desenvolvimento pessoal e social da criança. A criança expõe os acontecimentos da sua vida quotidiana, dando a conhecer-se tanto aos colegas como á educadora, sendo um aspeto fundamental para a sua integração, bem-estar e desenvolvimento das relações afetivas. Esta nota de campo mostra que as crianças possuíam conhecimentos reduzidos acerca de instrumentos musicais. As crianças mostraram interesse em conhecer os instrumentos musicais.</p>
<p>(Nota de campo nº 8 27/04/2015)</p>	

Depois deste diálogo com as crianças e agarrando o assunto da criança H, iniciou-se a experiência de aprendizagem com a leitura do conto *Os músicos de Bremen* de Grimm (1965), criando um ambiente mais cómodo, colocando mantas no chão para que as crianças se pudessem sentar, enquanto era contada a história através de imagens encarnando cada uma das personagens. Com este exercício de animação de leitura observou-se o interesse e a atenção com que estavam as crianças enquanto era representado o conto.

Num outro momento de pós-leitura estabeleceu-se um diálogo com as crianças para tentar perceber se estas tinham entendido o conteúdo da história, já que é essencial que as crianças compreendam o conteúdo dos contos, para que possibilite trabalhar outras noções, como por exemplo o domínio da matemática, conceitos de números ordinais (1,2,3 e 4) e cardinais (1º,2º,3ºe 4º). E na área do conhecimento do mundo abordando a identificação de animais domésticos, como vivem, onde vivem, o que comem e o seu revestimento. Com estas atividades pretendeu-se fazer uma integração entre conceções e áreas de conteúdo. Ao longo da atividade foram feitas algumas questões às crianças como se pode verificar no diálogo seguinte:

Transcrição	Análise
<p>- Ed. Estagiária – De quantos animais falava a história?</p> <p>-Várias crianças - Quatro animais e os bandidos.</p> <p>-Criança L - O galo, o gato o burro e o cão.</p> <p>-Ed. Estagiária – Então e lembram-se qual foi o 1º animal que apareceu na história?</p> <p>-Criança C- Eu sei! Foi o burro.</p> <p>-Ed. Estagiária- Então vamos ordena-los consoante aparecem na história.</p> <p>-Criança M- O segundo foi o cão.</p> <p>-Criança I- O terceiro foi o gato.</p> <p>-Criança D- E o galo foi o último.</p> <p>- Ed. Estagiária- E agora se pedisse que ordenassem ao contrário?</p> <p>- Criança N – Galo, gato (...)</p> <p>- Criança G – Posso ajudar o N Tatiana?</p> <p>- Ed. Estagiária – Sim claro!</p> <p>- Criança G - Cão e Burro.</p>	<p>Com este diálogo, verificamos que as crianças entenderam a história contada. Elas relembram a história e são capazes de identificar corretamente a ordem como foram aparecendo os animais ao longo do texto. Com isto podemos verificar que as crianças se integraram e estiveram atentas ao momento do conto da história. Podemos verificar, também, nesta nota de campo que havia interesse em ajudar-se mutuamente, influenciando as suas relações entre criança-criança positivamente, mostrando-se respeitar reciprocamente. Apesar que neste diálogo a interação adulto-criança estava presente.</p>
(Nota de campo nº 9 27/04/2015)	

Após o diálogo e em pequeno grupo foi realizada uma atividade de conhecimento de convenções gráficas referente ao domínio da linguagem e abordagem à escrita. Forneceram-se imagens dos animais (*vide* fig. 9 (1)) referentes à história a cada grupo.

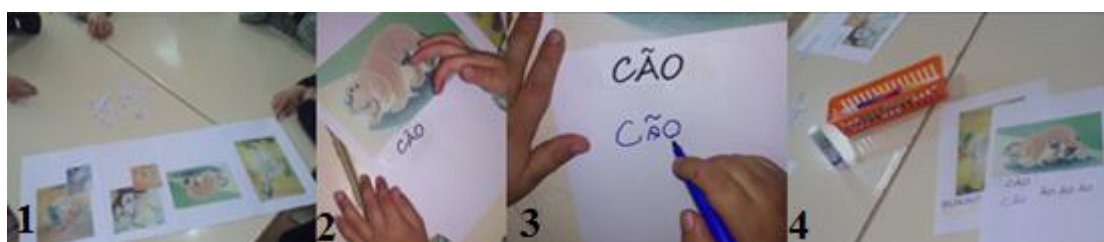


Figura 9 - Relacionar a linguagem com a escrita

Análise da figura 9:

- 1) Nesta imagem as crianças ordenam os animais pela ordem que apareceram na história (Burro, Cão, Gato e Galo).
- 2) As crianças com ajuda da educadora estagiária identificam as letras dos nomes e relacionam com a imagem.
- 3) Transcrevem fazendo cópia das letras atrás coladas.
- 4) Na imagem 4, as crianças imitam os sons que cada um reproduz e identificam como se escreve com ajuda da educadora estagiária.

O domínio da matemática na educação Pré-Escolar é fundamental, sendo que nestas idades as crianças vão construindo noções matemáticas, naturalmente, partindo das vivências do dia-a-dia. O educador neste momento representa um papel fundamental na construção e no apoio em desenvolver o pensamento logico-matemático da criança, com o propósito de proporcionar “momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p. 73). Tal como refere Castro (2008) “Cabe

ao educador estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu desenvolvimento” (p.16).

Na continuação da descrição da atividade e partindo da numeração dos animais (*vide* fig. 9 (1)) foram identificados esses animais, recorrendo ao domínio da linguagem e abordagem à escrita, através da associação e reconhecimento de algumas letras, colocando-se os nomes dos animais impressos em cima da mesa e com ajuda da mesma as crianças tentaram decifrar as letras que constituíam, por exemplo, a palavra “cão” (*vide* fig. 9 (2)). Depois das crianças relacionarem as palavras com as imagens, estas propuseram o seguinte: *Podíamos copiar as letras da palavra e ficava escrita coma nossa letra*. Tal como se pode verificar na (*vide* fig. 9 (3)) procedeu-se à divisão silábica de cada palavra com ajuda de palmas. No decorrer da atividade uma criança questiona o porquê dos animais não falarem como os seres humanos e foi-lhe explicada a diferença interrogando sobre quais os sons reproduzidos por esses animais, e dando-lhe o nome de onomatopeias. Com o apoio e ajuda providenciados, identificaram o som reproduzido por cada animal e colaram na respetiva folha (*vide* fig. 9 (4)).

Ao longo deste estudo verificou-se que a expressão plástica também tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, fazendo com que estas desenvolvam a capacidade de expressão, consciência crítica, criatividade, imaginação, conhecimento de diversas culturas e respeito pelas mesmas.

Uma vez que o tema eram os animais, estimulou-se a criança para a aprendizagem de uma nova técnica de expressão plástica, a digitinta mais concretamente a monotipia, que é uma técnica de impressão simples em que se consegue reproduzir um desenho ou uma mancha de cor numa só vez. Ou seja imprime-se (tipia) para o papel apenas uma só imagem (mono). A digitinta é uma técnica que permite à criança a realização de trabalhos em que promove a exploração da textura e a cor, a criatividade, a imaginação, desenvolve a motricidade fina e proporciona à criança momentos lúdicos. Esta atividade de expressão plástica foi realizada em pequenos grupos, em que se disponibilizaram várias tintas que eram escolhidas consoante os gostos das crianças.

A execução do trabalho foi em cima das mesas, para permitir às crianças que pudessem manipular as tintas e a espuma com as mãos e desenhar com os dedos. Nestas atividades é importante que exista acompanhamento por parte do adulto para auxiliar as crianças quando for preciso. Ao longo da realização da atividade as crianças interagiram entre si fazendo os seguintes comentários:

Transcrição	Análise
<p>-Criança E – Estou a gostar desta atividade. -Criança G – Podíamos fazer mais vezes. -Criança I – Cheira bem! -Criança M – Parece creme. É fresco e fofinho. -Criança A – Eu juntei amarelo e azul e ficou verde! - Criança D- Eu quero desenhar o galo mas não sei. Podes-me ajudar A? (...)</p>	<p>Nesta nota de campo foi notório a satisfação e agrado por parte das crianças ao desenvolverem esta atividade. Nesta atividade foi disponibilizado tempo suficiente para que as crianças explorassem a textura, as cores, os cheiros (...).A interação/relação entre adulto-criança e criança-adulto esteve presente e é evidenciada no momento adulto auxiliou a criança no decorrer da atividade</p>
(Nota de campo nº 10 28/04/2015)	

Durante a execução da atividade foi notória a vontade que as crianças tinham de experimentar pelo facto de ser uma experiência nova e por poderem manipular a pasta colorida com as mãos, sentiu-se que as crianças estavam motivadas a participar na atividade e evidenciou-se a relação de afetividade entre as criança e o adulto que auxiliava o trabalho, como se visualiza na figura seguinte (vide fig. 10).



Figura 10 - Realização da técnica da digitinta

Análise da figura 10:

- 1) As crianças desfrutam da sensação tátil, e também das relações afetivas estabelecidas.
- 2) A criança coloca a folha para proceder à impressão do desenho.
- 3) Resultado do trabalho das crianças (exposição dos trabalhos finais).

A figura mostra o trabalho realizado pelas crianças desde a junção da espuma e da tinta à estampagem do seu desenho.

Na continuação do tema desta experiência de ensino aprendizagem, foi utilizada de novo a temática dos animais domésticos através da produção de multimédia realizada pela educadora estagiária com o propósito explorar o conhecimento do ambiente natural e social. A apresentação multimédia era constituída por várias imagens de animais domésticos do quotidiano (vaca, porco, galo, ovelha ...) com o objetivo de rever ou dar a conhecer às crianças os vários animais domésticos que elas teriam de reconhecer algumas características (nome, onde vivem, o que comem...), levar as crianças a conhecer o mundo que as rodeia. Depois do conhecimento de alguns animais domésticos, foi questionado o

grupo: *Qual é o teu animal preferido?* Esta questão resultou na elaboração de um Pictograma de grupo como mostra na figura seguinte (*vide fig.11*).



Figura 11 - Elaboração do pictograma

Análise da figura 11:

- 1) Esta imagem mostra a escolha do animal preferido por cada criança.
- 2) Realização do pictograma ordenadamente.
- 3) As crianças mostram o seu trabalho de grande grupo. Na realização desta atividade é evidenciada a interação criança-criança.

Esta tarefa foi realizada em grande grupo, colocando um cartaz com o pictograma desenhado e disponibilizando cartões com a imagem de cada animal conhecido anteriormente (*vide fig. 11 (1)*). As crianças tiveram a liberdade de escolha e assim deram início à realização do pictograma, respeitando-se mutuamente na elaboração do mesmo e ao mesmo tempo foram promovidas trocas de conhecimentos entre crianças e adulto (*vide fig. 11 (2 e 3)*). A este respeito Henri Wallon alude que a inteligência e afetividade completam-se mutuamente afirmando ainda que a papel do Educador/Professor é essencial para a aprendizagem e interação da criança com o meio envolvente, apoiando a autoestima e a motivação (Almeida, 2005, pp. 29-30).

Considerando que nesta experiência de ensino-aprendizagem se pretendeu investigar os sons, foram levados instrumentos musicais para a sala de atividades, consistindo num jogo, onde os instrumentos musicais foram distribuídos pela sala de atividades e as crianças percorreram a mesma em busca dos instrumentos escondidos. As crianças em grande grupo manipularam os instrumentos como se pode observar (*vide fig. 12*).



Figura 12- Crianças manipulam os instrumentos

Análise da figura 12:

Crianças manipulam os instrumentos musicais, conhecem os seus nomes e os materiais de que são constituídos. Nesta atividade as crianças mostraram curiosidade em conhecer os vários instrumentos, e partilham entre si os instrumentos uma vez que só era possível disponibilizar um instrumento de cada.

Posteriormente ao manuseamento de todos os instrumentos, deu-se início à segunda parte do jogo que consistia em que todas as crianças dispostas num círculo estivessem de costas voltadas para os instrumentos, e apenas uma criança iria tocar um instrumento e as restantes teriam que colocar o dedo no ar para que o colega que tocou desse permissão a uma só criança para responder.

O jogo é uma forma que favorece a interação e comunicação entre as crianças fazendo com que “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progrida gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando (Hohmann & Weikart, 2009, p. 64). John Dewey também defende o jogo como uma técnica favorável à afetividade como uma vivência social cooperativa (Pinazza, 2007, pp. 73-74).

Desta forma, desenvolveu-se o domínio da expressão musical que se expressa nas OCEPE afirmando que “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e produzir” (Ministério da Educação, 1997, p. 63). A música trabalhada com as crianças foi “*Eu perdi o dó da minha viola*” sendo convidadas a repetir a letra da música e posteriormente reproduzi-la acompanhado com ritmo utilizando os instrumentos. A exploração musical é, sem dúvida, uma ligação à linguagem, ou seja, “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz (...), explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (Ministério da Educação, 1997, p. 64). A expressão musical é fundamental na educação pré-escolar porque faz com que se desenvolva o domínio da linguagem.

Refletindo sobre esta experiência de ensino/aprendizagem concluiu-se que as crianças desenvolveram atividades importantes para dar resposta à questão problema, bem como se desenvolveram os objetivos iniciais propostos. Nesta experiência de

ensino/aprendizagem procurou-se desenvolver boas relações afetivas, proporcionar atividades de grupo que estimulassem a aprendizagem das crianças bem como a partilha de conhecimentos.

5.1.3 À descoberta do meio onde vives

Ao longo do ano letivo, o Jardim desenvolveu um projeto curricular de grupo “*O cofre viajante da cultura tradicional da região*” mencionado anteriormente. Este projeto consistia na organização de visitas ao exterior do Jardim-de-Infância por exemplo: visita ao Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, ao Museu Abade de Baçal, ao Conservatório de Música, visita à aldeia de Parada, entre outras. O objetivo deste projeto era despertar a curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia, nomeadamente pelo património local, formando questões sobre o que observam, estimulando o espírito crítico.

A este respeito, Vygotsky valoriza as relações com o meio social, já que a relação com a sociedade tem um papel crucial no desenvolvimento individual bem como na aprendizagem da criança, sendo que o crescimento da criança deverá estar ligado com a sociedade onde ela se encontra inserida.

Estas foram algumas das visitas de estudo em que se participou ao longo da PES, indo ao encontro ao Ministério da Educação (1997) que mencionam que “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (p.80). A criança na idade pré-escolar já tem algumas noções sobre as relações com os outros e que o mundo natural é construído pelo homem e já sabe como se usam e manipulam os objetos. A educação pré-escolar vem ajudar na construção e formação do cidadão.

A visita à Aldeia de Parada, no concelho de Bragança, foi uma atividade de grande responsabilidade pois requereu muita atenção e organização das educadoras. O dia foi organizado da seguinte forma: as crianças foram acolhidas nas salas de atividade como era habitual, alertando-as dos cuidados a ter durante a viagem e a visita.

As crianças foram organizadas em pares, para melhor organização do grupo, foi-lhes ainda facultado um boné e de seguida foram organizadas no autocarro, sendo estas acompanhadas pela Educadora titular de grupo, a Educadora coadjuvante, a Educadora estagiária e uma auxiliar de ação educativa. Após chegar à aldeia de Parada, as crianças brincaram livremente com os colegas do Jardim-de-Infância da aldeia, até que toda a comunidade se juntasse para dar início às atividades planeadas, interagindo com as

crianças, mas ao mesmo tempo salvaguardando-as. Quando toda a comunidade chegou, organizaram-se as crianças e procedeu-se assim à visita da aldeia no período da manhã.

Esta visita de estudo proporcionou às crianças conhecimentos sobre a escola dos colegas de Parada, algumas histórias acerca desta aldeia, nomeadamente a *lenda os 7 infantes de Lara*, bem como algumas tradições da aldeia como o pão cozido no forno a lenha (*vide fig.13*).



Figura 13 - Exploração da aldeia de Parada

Análise da figura 13:

- 1) Nesta imagem as crianças assistiram à junção dos ingredientes (farinha, fermento, água e sal) para confeccionar o pão.
- 2) A massa é dividida em porções e deixando-a repousar.
- 3) Nesta imagem podemos observar um dos momentos ao longo da visita em que as crianças interagem entre si livremente, sendo o nosso principal objetivo criar diferentes relações entre crianças e adultos.
- 4) As crianças exploram e descobrem a aldeia acompanhadas pelos adultos, mais uma vez encontram-se aqui evidenciadas as relações afetivas entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança.

Esta visita ofereceu vários conhecimentos bem como estabeleceu relações afetivas com crianças de outras escolas, um aspeto importante para o estudo deste relatório. A visita de estudo foi uma experiência enriquecedora tanto para as crianças como para a formação, como podemos visualizar (*vide fig. 14*).



Figura 14- Momentos de Aprendizagem na aldeia de Parada

Análise da figura 14:

- 1) As crianças exploram e descobrem flores selvagens diferentes e observam as diferenças com ajuda da educadora. Como podemos observar as relações estão presentes.
- 2) Crianças observam ao vivo um cavalo.
- 3) As crianças mostram-se interessadas em saber o ciclo do trigo (ceifa, moagem do grão e farinha).

Na exploração da aldeia foram proporcionados momentos de descoberta do mundo, sendo aprendizagens muito enriquecedoras e marcantes (*vide* fig. 14).

O papel do educador nestas situações é fundamental para as crianças, pois é necessário sensibilizá-las para a exploração, observação e ao mesmo tempo alertá-las para os perigos, estabelecendo regras de segurança. A área do conhecimento do mundo é estimulada e alargada nesta etapa de vida das crianças com este tipo de oportunidades de visitar um sítio novo, isto é, a “oportunidade de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

Ao longo do dia verificou-se o quão importante é para as crianças saírem do seu meio habitual. É fundamental para as crianças interagir com outras crianças pois faz parte do seu envolvimento em sociedade, especialmente na troca de informação e conhecimento entre elas. O almoço foi organizado no pavilhão da junta de freguesia envolvendo toda a comunidade ali presente e, depois do almoço, foram realizados vários jogos tradicionais monitorizados pela equipa educativa, a saber: corrida de sacos, jogo do lenço, jogar futebol, jogo do pião e jogo da macaca. Nestes jogos as crianças eram livres das suas escolhas podendo percorrer todos os jogos as vezes que quisessem, potencia a expressão motora e indo ao encontro a Wallon, quando refere que a tomada de consciência pela criança, do movimento, das diferentes partes do seu corpo, das suas possibilidades e limitações, a afetividade e o espaço físico são fundamentais para o desenvolvimento global da criança.

A expressão motora também faz com que a criança relacione o corpo com o exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. Afirma Ministério da Educação (1997) que “Os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (p.59). Ao longo das atividades realizadas não foram encontradas dificuldades de interação e integração entre as crianças, isto é, todos se relacionavam mesmo estando num espaço diferente com grupos diferentes e, paralelamente, foram também concretizados momentos de reflexão com as crianças para perceber os conhecimentos adquiridos e explicitar melhor alguns conceitos.

As crianças durante este dia de atividades mostraram-se motivadas, interessadas e curiosos, pois era um dia diferente num ambiente diferente, questionando e partilhando conhecimentos. Foram proporcionadas diversas relações afetivas a todos os níveis, tanto

com as crianças em questão, com os adultos e mesmo com o meio. Por ser um ambiente diferente ao qual não estão habituadas foram observadas algumas diferenças entre aldeia e cidade. Durante todo o dia, as crianças estiveram alegres, bem-dispostas e participativas e demonstraram um comportamento positivo.

Chegando à reta final da prática educativa no contexto de Educação Pré-Escolar e após várias atividades diversificadas, desenvolveu-se a Expressão Dramática, apesar de ter sido trabalhada ao longo deste estágio com jogos de imitação, mimica, expressão corporal entre outros. Esta atividade foi planeada no seguimento da leitura da fábula “A raposa e a cegonha” (Fontaine, 1992) e que as crianças entusiasmadas solicitaram:

Transcrição	Análise
<p><i>Criança H – Não à mais?</i> <i>Criança D – Podes contar mais que nós gostamos.</i> <i>Criança K – Nós não gostamos, adoramos!</i></p>	<p>Análise: Com esta nota de campo verificamos que as crianças tinham interesse em ouvir histórias.</p>
(Nota de campo nº 11 25/05/2015)	

Posto isto, resolveu-se surpreender as crianças com uma peça de teatro “A cigarra e a Formiga” de Fontaine (1992) representada pelas estagiárias, para todas as salas do jardim (vide fig. 15 e 16).



Figura 15 - Cenários da peça de teatro



Figura 16 - Interação adulto- criança

Análise da fig. 15: Neste registo podemos visualizar os cenários e como o espaço foi organizado para a peça de teatro.

Análise da fig. 16: Nesta imagem podemos ver que as relações estavam presentes, especialmente a interação adulto-crianças e criança-adulto.

Depois de trabalhar com as crianças aspetos de expressão dramática tal como fazem na área da casa, representando várias vivências e experiências de vida começaram a

manifestar o gosto pela dramatização de histórias que conhecem, apesar de já terem representado em jogos de mimica, mas com o domínio da linguagem seguem novas áreas de interesse. Estas atividades que eram realizadas em grande grupo proporcionam capacidade de interagirem, criar novas relações afetivas, adquirir regras e respeitarem-se mutuamente. O Ministério da Educação (1997) mais uma vez mencionam que “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p. 59). A expressão dramática faz com que a criança se desiniba e que se sinta bem e que exclua os preconceitos e os medos.

Refletindo sobre esta experiência de ensino/aprendizagem as crianças depararam-se com atividades diferentes do habitual, tanto a visita de estudo à aldeia de Parada como a representação da peça de teatro por parte das educadoras estagiárias presentes naquela instituição. Estas atividades foram ao encontro ao segundo objetivo em que se tentaram criar experiências de ensino/aprendizagem que estimulassem a criança a relacionar-se com a comunidade, tentou-se atingir este objetivo com todas as visitas de estudo que foram realizadas, bem como todas as relações estabelecidas dentro do Jardim-de-Infância.

5.2 Reflexão Final sobre as Experiências de ensino/aprendizagem de EPE

Todas as experiências de ensino/aprendizagem realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar foram planeadas e pensadas previamente para que fossem ao encontro aos objetivos a atingir. No início das intervenções foi feito um acordo entre as crianças e educadoras em que nos momentos de grande grupo ou pequeno se sentassem ao lado de um colega diferente. O acordo foi aceite pelas crianças e assim as relações afetivas foram melhorando significativamente ao longo das intervenções, tornando-se um relacionamento salubre, de companheirismo e de entajuda entre todas.

Outro ponto de realce, foi o facto de o Jardim-de-Infância proporcionar visitas de estudo às crianças, uma vez que estas visitas fazem toda a diferença para as crianças, estar perto da sociedade e do mundo que as rodeia e especialmente estabelecer relações com outras crianças com as quais não estão habituadas. No desenrolar destas experiências no exterior foram presenciadas as relações afetivas estabelecidas entre as crianças do grupo onde estavam inseridas e as crianças de outras instituições da localidade e, de facto, foi notória a ligação entre elas, o respeito, a ajuda mútua, a troca de conhecimentos e a relação de afetividade que evoluía ao longo de novos encontros realizados. Como referenciam

Hohmann & Weikart, (2009) “A confiança depositada pelas crianças de idade pré-escolar nos adultos exteriores à sua família começa por ser cautelosa, e vai-se tornando mais confortável conforme a criança consegue ir aceitando o desafio de alargar o seu círculo relacional” (p.67).

No decorrer destas atividades, fora do espaço de aprendizagem habitual, houve a necessidade de se implementarem regras de convivência social, para que o grupo entendesse que o espaço exterior também proporciona várias aprendizagens, e que se pode estabelecer novas relações afetivas. No decorrer de uma conversa informal numa saída para o exterior a criança B referiu que *as visitas que fazemos fora da escola também podemos dar a mão a outros amigos sem ser aos da nossa sala*. E a criança F mencionou que *gosta de sair fora da escola porque aprende a ser como as pessoas grandes e conhece novos amigos*.

Deste modo, concluiu-se que o grupo reagiu conforme organizado os desafios proposto, sentindo-se à vontade em todas as atividades realizadas havendo uma forte ligação das crianças na construção da aprendizagem, tando individual, em pares, em pequenos grupos como em grande grupo.

5.3 Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção é um processo de grande responsabilidade do professor, sendo feita depois de uma fase de observação/cooperação, uma vez que estas fases são fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade do formando(a) como futuro(a) professor(a).

As atividade abaixo descritas decorreram durante o período de 18 de novembro de 2014 e terminaram no dia 25 de fevereiro de 2015. As atividades foram sempre previamente planeadas, utilizando um documento essencial na vida de um Professor, a planificação, foi um documento essencial que acompanhou a prática e serviu para refletir a preparar a ação educativa. Esta é importante, especialmente na educação básica de forma a manter os vários intervenientes informados acerca dos objetivos propostos, devendo ser adequada a cada criança e ao mesmo tempo ao grupo das mesmas, pois as atividades têm que se adaptar às suas necessidades e interesses. É de salientar que a planificação não deve ser considerada de forma rígida, mas sim como um fio transmissor e orientador à prática pedagógica que se pretende, ou seja, a planificação pode ser flexível, dependendo das necessidades das crianças. Além disso um professor para ter as atividades bem

planificadas, deve mostrar capacidade em se adaptar de forma eficaz e eficiente a cada situação e até a situações menos previsíveis. Outro documento fundamental que auxiliou na planificação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico foi o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, que circunscreve qual o desenvolvimento das competências a adquirir no final da educação básica, apontando sempre a articulação de todas as áreas curriculares.

Sendo assim, neste documento serão expostas três experiências de ensino e aprendizagem referentes ao 1.º CEB, a saber, *Sei tudo sobre o pai natal; A caixa da avó Maria e O João e a Matemática*. Foram selecionadas estas experiências de ensino/aprendizagem, uma vez que ao longo da sua concretização foram as que mais se relacionaram com a temática e com os objetivos delineados.

5.3.1 Sei tudo sobre o Pai Natal

A experiência de ensino/aprendizagem decorreu no dia nove de dezembro de 2014, e teve como assunto de destaque introduzir a temática do Pai Natal e rever aspetos gramaticais (sinónimos-antónimos; plural-singular; feminino-masculino, acentos gráficos e fonéticos e ordem alfabética), na área curricular de português. Para a exploração dos conceitos pretendidos deu-se início à atividade mostrando a capa da obra denominada de “Eu sei tudo sobre o Pai Natal” de Delebarre & Blanz (2008), apresentada em multimédia. Neste sentido, foi encetado um diálogo com as crianças como se constata na nota de campo que se segue:

Transcrição	Análise
<p><i>Prof. Estagiária – Sabem qual é a época festiva que se está a aproximar?</i> <i>Varias crianças – O Natal.</i> <i>Prof. Estagiária – Muito bem! E qual é a personagem principal do natal?</i> <i>Criança F- O menino jesus. É ele que me traz as prendas.</i> <i>Criança D – E não, é o Pai Natal.</i> (...) <i>Prof. Estagiária - Como é o pai natal? O que sabes sobre ele?</i> <i>Criança D – Ele distribui as prendas pelos meninos bons! É gordo e velho.</i></p>	<p>Com esta nota de campo podemos verificar que as crianças tem conhecimento das datas festivas. Esta é uma conversa no início da aula que serve de introdução à atividade seguinte. Nesta nota de campo mostra-se presente as relações adulto-criança e vice-versa.</p>
(nota de campo n.º1, 9 de dezembro de 2014)	

No seguimento da atividade foi mostrada uma apresentação (vide anexo I) em que se referiram questões acerca do tema o Natal: (*Qual é o acontecimento que marca o Natal? Quais as figuras que fazem parte do presépio? Que tipo de festa é o Natal? Além do*

Menino Jesus, qual é a outra figura alusiva ao Natal, que os meninos tanto gostam? Qual é o trabalho do Pai Natal? Como é que imaginam o Pai Natal? O que é que sabem sobre ele?) Estas questões foram expostas com o objetivo de serem discutidas em grande grupo, e serem partilhadas opiniões e saberes. Com esta atividade pretendeu-se explorar os conhecimentos prévios das crianças, dando importância às relações afetivas (criança-criança, adulto-crianças e criança-adulto) que se desencadearam ao longo desta partilha de conhecimentos de costumes e tradições. Depois da discussão das questões, *Como é que imaginam o Pai Natal? O que é que sabem sobre ele?*, questões que geraram mais agitação por parte das crianças, como é possível verificar na nota de campo abaixo:

Transcrição	Análise
<p><i>Prof. Estagiária – Como é que imaginam o Pai Natal? O que é que sabem sobre ele?</i> <i>Criança H- O Pai Natal veste-se de vermelho e tem barbas.</i> <i>Criança C – O pai natal não existe! Fiquei triste quando descobri!</i> <i>Criança D – Pois não o Pai Natal são os nossos pais.</i> <i>Criança G – Existe sim é ele que distribuí os presentes.</i> <i>Criança C – Não existe! Então já o viste?</i> <i>Criança G – Não mas eu sei que ele existe, ele só aparece quando vou dormir.</i> (...)</p>	<p>Nesta nota de campo esta presente a relação criança-criança, em que conversam sobre a ideia de o Pai Natal existir ou não. Como podemos analisar nesta nota de campo, há alguns alunos que já não acreditam no Pai Natal mostrando-se desiludidos, outros que ainda acreditam e outros que estão quase a deixar de acreditar.</p>
(nota de campo n.º2, 9 /12/ 2014)	

Esta atividade suscitou um debate entre crianças, dando lugar à interação entre criança-criança e posteriormente foi lançado o desafio que pretendia que a criança imaginasse uma ideia, palavra ou uma frase curta sobre o que sabe sobre o pai natal, sendo as ideias escritas no quadro, pela professora estagiária, formando assim, uma “chuva de ideias” (vide fig.17).

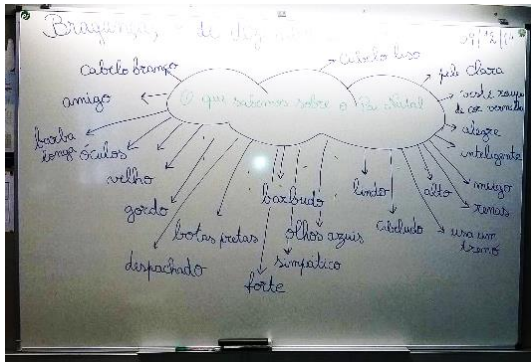


Figura 17 - Chuva de ideias realizadas pelas crianças

Análise da figura 17:

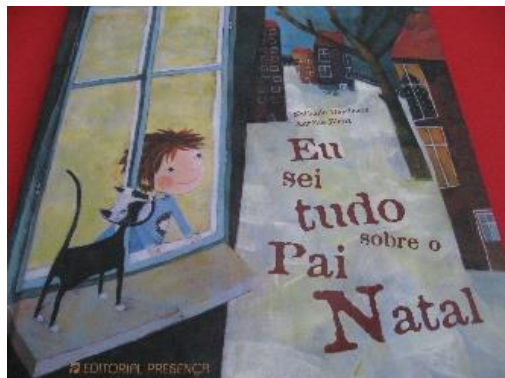
Todas as crianças participaram entusiasmadas para que não houvesse palavras ou ideias repetidas. Nesta atividade esteve presente a relação entre criança-criança e adulto-criança.

Ao longo desta atividade todas as crianças tinham de escrever essas ideias no seu caderno diário. Depois de todas as palavras escritas passou-se para um momento de revisão da gramática em que cada criança tinha a liberdade de escolher uma palavra e classificá-la quanto ao género e número, identificar um antónimo ou sinónimo, se possível, e classificar os acentos gráficos e fonéticos existentes. Esta atividade foi realizada oralmente, contudo ao refletir com o professor cooperante, verificou-se que estava incompleta, porque as crianças poderiam ter feito o registo no caderno tal como fizeram das palavras. No momento de prática considerou-se ser suficiente, mas mais tarde reconheceu-se que teria sido fundamental para as crianças, terem feito o registo no caderno diário.

A atividade seguinte foi essencial para o desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança. Foi pedido às crianças que imaginassem uma história em que introduzissem no máximo dez palavras das que se tinham referido anteriormente. Nesta atividade sentiu-se uma grande dificuldade das crianças em se concentrarem e imaginarem, solicitando ajuda várias vezes. As crianças no geral optaram por criar um texto descritivo, em que usaram as palavras anteriormente mencionadas para descrever o Pai Natal. É necessário que a criança quando inicia a escrita tenha vários momentos em que redija textos, “redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 20). A escrita permite à criança o desenvolvimento das aptidões linguísticas e desenvolvimento pessoal representando um mundo novo através da imaginação. Posteriormente, procedeu-se à leitura, cada criança leu o seu texto em voz alta para os colegas.

Após a introdução à obra com a atividade já mencionada, apresentou-se a história em apresentação multimédia, dando relevância ao conteúdo da capa. Na capa foram

analisados os elementos paratextuais (autor, ilustrador ...) e explorada a imagem da capa (vide Fig. 18), indo ao encontro de Gomes (2000) quando refere que é essencial “habituar os alunos à recolha de todas as informações que um livro pode fornecer” (p. 56).



Análise da figura 18:

Esta figura representa a imagem da capa da obra que foi estudada. As crianças fizeram a leitura das imagens observadas.

Figura 18 - Capa da obra *Sei tudo sobre o Pai Natal*

As crianças ao serem questionados sobre as imagens da capa, perspetivaram algumas conjecturas sobre a história, possibilitando assim observar as suas conceções em torno da antecipação do conteúdo da mesma, como se pode constatar na nota de campo que se segue:

Transcrição	Análise
<p><i>Criança P – Professora o menino e o gato estão á espera que o Pai Natal chegue.</i></p> <p><i>Criança F- Não! Eu acho que eles estão a ver o Pai Natal a subir a chaminé do vizinho.</i></p> <p><i>Criança D- Parecem estar contentes!</i></p> <p><i>Criança B- A história irá falar-nos de um menino que queria ser como o Pai Natal. (...)</i></p>	<p>Os pensamentos das crianças em relação ao conteúdo do livro foram diversos. As crianças ao longo da visualização da imagem elas relacionaram sempre as suas respostas com as imagens da capa.</p>
<p>(Nota de campo nº 3 9/12/2014)</p>	

Após acalmar a ansiedade e curiosidade demonstrada pelas crianças criada na suposição de assuntos que tratavam a história, procedeu-se à leitura da mesma, e durante este momento as crianças mostravam atenção, interesse e por vezes exibiam sorrisos. Após o término da mesma, imediatamente algumas crianças pediram para serem as próprias a ler. Repartiu-se o texto de modo a que todos os alunos lessem pelo menos um parágrafo, já que é fundamental que os professores incentivem os alunos a manter contacto com a leitura no ensino do 1.ºCEB. A história era feita de ideias dos adulto «os crescidos dizem que...» que rapidamente são desconstruídas pelo menino protagonista que acredita que o Pai Natal existe. A exploração foi feita através de diálogo, que por sua vez tornou-se bastante

enriquecedor para as crianças, havendo uma partilha de costumes e tradições desta época, mostrando entusiasmo em descrever os acontecimentos que já vivenciaram. É na consequência destes diálogos que se pode notar a evolução que revelam as crianças, na formação e construção pessoal e social, podendo observar especialmente o respeito pelo outro esperando pela sua vez para falar.

Considerou-se que este tipo de atividades promoveram bastante as relações afetivas, especialmente criança-criança, adulto-criança e criança-adulto. É importante o contacto e a partilha de experiências entre crianças, não só para estabelecerem uma relação afetiva positiva, mas também “promover coerentemente a personalidade da criança, aumentar a sua motivação, entusiasmo e maturidade e valorizar os recursos humanos e materiais, para melhor levar a cabo a tarefa educativa” (Sanches, 2001, p. 94), bem como conhecer o ambiente familiar. A família é também essencial e deve ser incluída no processo educativo pois auxilia no desenvolvimento pessoal e social da criança e também no conhecimento do mundo que a rodeia. Afirma Sanches (2012) que “os pais apresentam características diversificadas, quer a nível sociocultural, quer a nível da estrutura de relações”. Assim a relação entre escola-família é fundamental no crescimento da criança.

As crianças durante o 1.ºCEB devem explorar livremente a expressão plástica, pois esta contribui para um despertar da imaginação e criatividade da criança que faz com que desenvolva a destreza manual e a motricidade fina. É “durante o 1.º ciclo que as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (Ministério da Educação, 2004, p. 95). No decorrer desta experiência de aprendizagem teve-se a oportunidade de trabalhar a expressão plástica, sendo uma área bastante desejada por estas crianças, como se pode observar no registo a seguir indicado:

Transcrição	Análise
<p><i>Criança A – Professora podíamos fazer um desenho sobre o Pai Natal.</i> <i>Criança G- Sim! Até podíamos desenhar o trenó e as renas.</i> <i>Criança M- Nós gostamos de desenhar e pintar.</i> <i>Criança E – E até podíamos trabalhar em grupo, ajudamo-nos uns aos outros.</i> <i>Prof. Estagiária: Boa ideia! Mas hoje para trabalharmos a expressão plástica trouxe várias materiais para poderem construir com o que quiserem o vosso Pai Natal.</i> <i>Criança E – Que fixe!</i></p>	<p>Nesta nota de campo podemos verificar a preferência e desejo por parte das crianças em trabalhar a expressão plástica. Verifica-se ainda que as relações afetivas entre criança-criança estão a melhorar pois já são elas que solicitam trabalhar em grupo com ajuda dos colegas.</p>
<p>(Nota de campo nº 4 10/12/2014)</p>	

Inicialmente foram organizados os grupos e distribuídos os vários materiais (rolos de papel higiênico, algodão, folhas de jornais, desperdícios de cartolinas) pelas mesas. Em grande grupo foi feita a exploração dos materiais, primeiramente em pequeno grupo eram identificados os tipos de materiais que tinham e depois eram divulgados, verificando que cada grupo tinha o mesmo tipo de materiais. Após esta constatação foram-se comparando os materiais partindo de algumas explicações sobre as propriedades (flexibilidade, resistência, dureza, transparência...). Seguidamente, ainda se agruparam os materiais segundo as suas propriedades, identificando a sua utilidade e ainda alguns materiais reutilizáveis. Posto isto relacionou-se o discurso entre adulto e crianças e houve a oportunidade de ligar a expressão plástica ao estudo do meio. Um dos objetivos gerais desta área aponta que é necessário “utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação” (Ministério da Educação, 2004, p. 103).

Seguidamente deu-se início à realização dos Pais Natal, como se pode verificar (*vide fig. 19*):



Análise da fig. 19:

Na imagem podemos verificar alguns materiais como: rolos de papel higiênico, cartolina, tesoura, algodão, papel de jornal, borracha, lápis. Esta atividade em grupos permitiu a interação entre crianças e ajuda mútua para a realização do trabalho. Este tipo de trabalhos desenvolve não só a destreza manual como a resolução de problemas e troca de opiniões de como há-de ser produzido o trabalho.

Figura 19 - Produção da atividade de expressão plástica - Os Pais Natais.

Após esta atividade as crianças ainda tiveram oportunidade de pintar um postal de Natal (*vide fig. 20*), que foram expostos no placar da sala e, antes da pausa de natal, cada criança levou os seus postais para casa juntamente com os Pais Natal.



Figura 20 - Elaboração de um postal de Natal

Análise da fig. 20:

As crianças continuam as suas produções alusivas ao Natal. Como se pode verificar na figura as relações afetivas criança-criança estavam presentes.

Uma vez que esta época tem um valor simbólico a escola preparou um sarau em que todas as turmas participaram. A participação desta turma no sarau foi explorando a expressão dramática em que encarnaram personagens do presépio, tal como Maria e José (*vide* fig. 21). O contributo nesta atividade foi nos ensaios da peça e na organização e realização de roupas. Estas atividades são essenciais para crianças, pois contribuem para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros (*vide* fig. 22). Tal como refere Vygotsky a criança deve estar em contacto com a sociedade envolvente, pois promove novas relações de afetividade proporcionando ao mesmo tempo aprendizagens significativas (Pimentel, 2007, p. 223).

Pode analisar-se perante a visualização destas figuras (*vide* fig. 21 e 22) que o carácter lúdico da atividade transforma-se em momentos de partilha e enriquecimento da formação pessoal e social das crianças.



Figura 21 - Representação da peça de teatro da turma.



Figura 22 – Relações afetivas entre crianças durante a festa de Natal.

Análise fig. 21:

Neste registo fotografarico podemos verificar o trabalho das crianças. Foi representado por as imagens principais do presépio e os restantes cantavam uma musica natalicia acompanhada de gestos..

Análise fig. 22:

Ao longo da vida a criança nessecita de se relacionar e ter momentos diversificados, sendo esse o nosso objetivo.

A este respeito o Ministério da Educação (2004) refere que,

actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, e de objectos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro (p.77).

A prática da atividade dramática promove uma ligação com o exterior importante, já que contou com a presença de todos os encarregados de educação e familiares das crianças em questão, crucial para o desenvolvimento da criança. Cabe ao Educador/Professor promover esta relação entre escola e família, especialmente fazer a ligação continua entre o trabalho feito na escola e em casa. Segundo Katz & Chard (1997) “Os pais também aprendem aspetos do currículo associados à aplicação de capacidades e ao desenvolvimento de predisposições que têm probabilidades de contribuir para o sucesso escolar das crianças” (pp.217-218).

Refletindo sobre esta experiência de ensino/aprendizagem tentaram desenvolver-se atividades adequadas às necessidades de cada criança, sendo um aspeto complicado de gerir pelo menos no início das intervenções pois havia crianças que desenvolviam rapidamente as atividades e outras que necessitavam de mais tempo. As atividades foram planeadas de modo a existir um encadeamento entre as áreas do conhecimento e delineadas tentando motivar a criança para a aprendizagem bem como estabelecendo diversas relações de afetividade dentro da sala de aula, indo ao encontro ao objetivo número dois desta investigação, criando experiências de ensino/aprendizagem que estimulassem a criança a relacionar-se com a comunidade.

5.3.2 A caixa da avó Maria

Deu-se início à experiência de ensino/aprendizagem com a área do português através da exploração da obra “ A caixa da avó Maria” de Mexia (2009), que constava no Plano Nacional de Leitura, destinado para o 2º e 3º ano.

No momento prévio à leitura foi mostrada a capa do livro, todas as crianças leram o título e partilharam entre si ideias sobre o conteúdo do mesmo. As crianças não ficam somente a falar do que viram, o seu diálogo é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento, bem como para a troca de saberes e opiniões e essencialmente é uma

forma de se manterem em interação promovendo as relações de afetividade ente si (Vygotsky, 1998, pp. 28,29). Após este momento foram explorados os elementos paratextuais (capa, contracapa e Lombada). Seguidamente, foi entregue às crianças um plano descritivo, sendo este um exercício de pré-leitura, em que as crianças tinham que escrever aquilo que anteriormente viram na imagem da capa (*vide* anexo II). Com o terminus desta atividade, cada criança lia o seu trabalho, se assim o pretendesse.

Optou-se por uma leitura diferente, em que a história foi lida e gravada, interpretada com vozes distintas para assim ser mais fácil a interpretação da criança. O espaço escolhido para a realização da atividade foi a biblioteca por ser um espaço confortável com um ambiente agradável. Posteriormente, iniciou-se a audição da história, em que todas as crianças fecharam os olhos. Após o término da audição foi feita a interpretação da mesma questionando-as sobre a temática, obtendo as respostas seguintes:

Transcrição	Análise
<p><i>Criança K – A história fala da avó Maria e do menino João.</i> <i>Prof. Estagiária – E o João que grau de parentesco é a avó Maria?</i> <i>Criança G- Então se ela é avó ele é neto.</i> <i>Criança O- Professora a avó morreu e deixou ao João uma caixa de recordação.</i> <i>Criança C – Assim com aquela caixa o João vai se lembrar sempre da avó.</i></p>	<p>As crianças expressam-se livremente sobre o conteúdo que ouviram, e dão a sua opinião.</p>
(Nota de campo nº 5 19/01/2014)	

Durante a conversa de exploração da história, foram-se questionando as crianças com o objetivo de perceber se nestas idades conseguem identificar os sentimentos e valores que a história transmitiu. Citado por Amado et al (2009), John Dewey menciona que muitas vezes, “os grandes problemas da educação provinham da ausência de uma ideia de continuidade entre a razão e o corpo, a pessoa e a sociedade, a pessoa e a natureza” (p.77). Ao longo do diálogo foram observadas as seguintes respostas:

Transcrição	Análise
<p><i>Prof. Estagiária – Quais os sentimentos que encontram presentes nesta história?</i> <i>Criança B- É triste porque a avó partiu.</i> <i>(Tristeza)</i> <i>Criança F- Amor!</i> <i>Criança I – Carinho!</i> <i>Criança J- Alegria!</i> <i>Criança T- Saudade!</i></p>	<p>Ao longo da atividade, tentamos entender se os sentimentos eram entendidos pelas crianças.</p>
(Nota de campo nº 6 19/01/2014)	

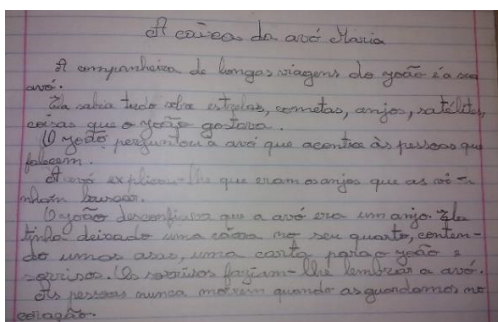
Neste sentido tal como menciona Wallon (2005) “As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação” (p. 140). Quer dizer que as crianças têm a noção do que são os sentimentos adequando-os às várias situações que acontecem na história.

No dia seguinte, deu-se continuidade à exploração do livro *A caixa da avó Maria*, começando por relembrar o conteúdo da obra. Posto isto, informaram-se as crianças que o que tinham acabado de fazer era um resumo da história, oralmente, explicando-lhe que um resumo é um texto que se escreve só com as ideias principais de um texto ou uma história.

Ao longo do diálogo as crianças questionaram:

Transcrição	Análise
<p>Criança B – <i>Tatiana hoje podemos aprender a fazer um resumo?</i> Criança G – <i>Até podemos fazer um resumo de todos, cada um diz uma ideia.</i></p>	<p>As crianças mostram interesse em aprender a escrever o resumo, partilhando as ideias de cada um.</p>
(Nota de campo nº 7 19/01/2014)	

O exercício de escrita foi refletido em grande grupo, as crianças expressavam oralmente as ideias e com ajuda foram construídas frases simples. Para Piaget é essencial o trabalho em grupo com o apoio do adulto, pois irá simplificar o desenvolvimento das relações afetivas e a construção do saber (Vieira & Dalila, 2007, p. 205). Após este exercício as crianças registaram no seu caderno diário (*vide. Fig.23*).



Análise fig.23:

Registo do resumo no caderno diário das crianças.

Figura 23- Registo do resumo no caderno diário das crianças

Este tipo de atividade, em conjunto, é essencial para adquirir regras de como viver em sociedade, aproveitado ainda esta atividade para serem lembradas regras de convivência social que se encontravam expostas na porta da sala de aula, uma vez que algumas crianças não respeitavam os colegas falando ao mesmo tempo. Estas regras foram

relembradas ao longo das intervenções para que assim as crianças melhorassem os seus comportamentos.

A atividade seguinte surgiu num diálogo entre crianças, como se pode verificar no registo seguinte:

Transcrição	Análise
<p><i>Criança B – Já não se usa escrever cartas.</i> <i>Criança L- Mas de certeza que na altura que avó escreveu a carta ao João ainda não havia internet.</i> <i>Criança G – Pois se calhar não. Agora usa-se mais email, a minha mãe esta sempre a dizer que ter de ir ver os emails.</i> <i>Prof. Estagiária - As cartas, emails e SMS servem para quê?</i> <i>Varias crianças- Para falar com pessoas que estão longe.</i> <i>(...)</i></p>	<p>Este diálogo entre as crianças surgiu numa nova experiencia de ensino/aprendizagem, os meios de comunicação pessoais e sociais.</p>
<p>(Nota de campo nº 8 20/01/2014)</p>	

Ao longo deste discurso abordou-se a área curricular Estudo do Meio com o reconhecimento dos tipos de comunicação pessoal (correio, telefone...) e comunicação social (Jornais, radio, televisão...). Roldão (2004) menciona que “a área de Estudo do Meio permite, assim, não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (p.32). Posto isto esta atividade desenvolveu-se, inicialmente, com um diálogo entre professora estagiária e crianças, em que foram mostradas algumas imagens (carta, telemóvel, postal, fax, ...) e identificadas pelas crianças. Posteriormente, foi escrito um resumo que explicava o que eram os meios de comunicação pessoais, tal como se pode verificar (*vide fig. 24*).

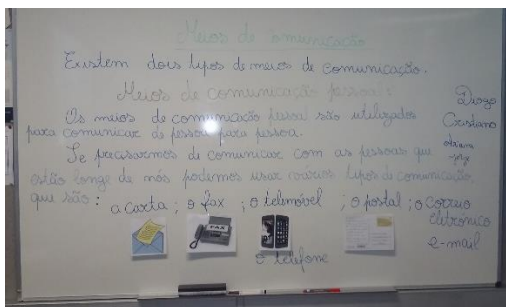


Figura 24 - Registo sobre Meios de Comunicação Pessoal no quadro branco

Análise da fig. 24:

O registo fotográfico mostra uma das formas que era transmitida o conhecimento e as imagens depois de ser explorado antes.

Durante esta atividade evidenciou-se a relação entre adulto e crianças, uma vez que o conhecimento estava a ser transmitido pelo adulto e captado pelas crianças. Dewey defende que a criança deve ser preparada para a vida adulta e para as funções que ela possa vir a estabelecer na sociedade futura e que é essencial que o adulto dê importância às experiências da criança, desmistificando as concepções alternativas adquiridas e reconstruindo o saber.

O texto foi escrito no quadro branco para que todas as crianças tivessem a oportunidade de o registar no seu caderno diário, para utilizar no seu estudo. Além dos meios de comunicação pessoal também existiam os meios de comunicação sociais que foram igualmente explorados, e feito um resumo escrito, como se pode ver (vide fig. 25).

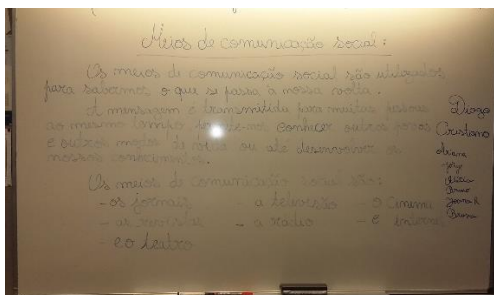


Figura 25 - Registo sobre os Meios de Comunicação Social no quadro branco

Análise fig. 25: Texto de análise dos Meios de Comunicação Social.

Posto isto, foi feita a consolidação de conteúdos já estudados, sobre os domínios - À descoberta dos outros e das instituições e À descoberta das inter-relações entre espaços, mais precisamente as instituições, profissões, regras de convivência pessoal e ainda relembrar os meios de comunicação pessoal e social, pois as crianças iam ter ficha de avaliação desta área no dia seguinte. Para realizar esta consolidação de uma forma diferente e apresentando um carácter lúdico, foi levada para a sala de aula uma maquete

produzida pelas estagiárias (*vide* fig. 13 (2)), que se encontrava coberta com um saco preto. As crianças estavam muito curiosas e interessadas em saber o que estaria escondido debaixo do saco, indo ao encontro ao que Jonh Dewey afirma quando refere que é através destas atividades de caráter mais lúdico que as crianças desenvolvem as suas relações de afetividade e convivência social. Após desvendar o mistério, as crianças fizeram os seguintes comentários:

Transcrição	Análise
<p><i>Criança E – Que lindo Tatiana, foste tu que fizeste?</i> <i>Prof. Estagiária: Sim fui!</i> <i>Criança H- Tiveste muito trabalho.</i> <i>Criança C – Isto parece uma mini cidade de verdade!</i> <i>Criança X- Isto são os bombeiros?</i> <i>Crianças P- O que vamos fazer com isto?</i></p>	<p>Após estes comentários verificamos o entusiasmo e o interesse que as crianças tinham em saber o que trabalhar ali. As crianças mostravam-se motivadas para a atividade.</p>
(Nota de campo nº 9 20/01/2014)	

Posteriormente foi explicado às crianças que com essa maquete ia ser feita uma síntese dos conteúdos que já tinham sido falados. A atividade foi realizada em grande grupo, foi distribuída uma etiqueta sendo umas com nome das instituições, outras com imagens de profissionais e ainda uns balões em que seriam escritas regras de convivência social ou regras acerca das instituições identificadas (*vide* fig.26 (1)). Após a entrega das etiquetas lançou-se o desafio das crianças se relacionarem entre si e explorarem a maquete identificando as instituições e profissões como se pode verificar (*vide* fig. 26 (2)).

Relacionou-se também esta atividade com a linha de ideias de Vygotsky que defende o bem-estar e a inter-relação entre crianças promovendo aprendizagem a nível cultural e social, evidenciando as relações afetivas entre crianças, a partilha de conhecimentos e tiveram o cuidado de cumprir as regras de convivência social ao longo da atividade, fazendo com que as crianças tivesse um desempenho positivo.



Figura 26 - Etiquetas e Maqueta construída pelas Professoras Estagiárias

Análise fig 26:

- 1) Etiquetas que foram distribuídas pelas crianças.
- 2) Durante esta atividade as crianças trocaram ideias e sugeriram opiniões, a relação criança-criança esteve presente.

Ainda no decorrer desta atividade as crianças regressaram aos seus lugares, a professora estagiária entregou os balões de fala por cada mesa e as crianças em pares escreveram uma regra de convivência social que foi colocada na maqueta. Pato (1995) refere que “O trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento. (...) pressupõe uma activação do potencial dos saberes, da experiência e da intervenção de cada um dos alunos” (p. 9). Para promover uma consolidação mais sólida foi entregue, a cada criança, uma ficha de revisão dos conteúdos lecionados (*vide* anexo III).

Refletindo sobre esta experiência de ensino/aprendizagem tentou-se dar resposta ao primeiro e terceiro objetivos, a saber, proporcionar atividades em grupo em que as crianças têm que se relacionar entre si fazendo com que haja troca de saberes e promover boas relações/construções de relações afetivas na sala de atividades/aprendizagem. As atividades mencionadas anteriormente foram ao encontro a aspetos importantes para este trabalho, especialmente no progredir das relações afetivas positivas.

5.3.3 O João e a matemática

Deu-se início a esta experiência de aprendizagem com a área da matemática. Esta área assume de igual modo um papel importante para a formação das crianças, especialmente na Educação básica. Desta forma, “a matemática, ou melhor, a compreensão e o uso de uma linguagem matemática, constitui uma dimensão importante para o assumir da personalidade e tornando-se mesmo vital a uma cidadania plena” (Matos, 2004, p. 9). Deste modo a atividade de matemática iniciou-se com um diálogo com as crianças e apresentado um cartaz, onde estavam colados copos de plástico. Este cartaz foi utilizado para explicar o processo usando palhinhas na aprendizagem da tabuada do dois, em que foram colocadas duas palhinhas num copo, ou seja, um copo X duas palhinhas (1x2),

repetindo-se assim várias vezes o processo até ao número dez, sendo dez copos vezes duas palhinhas (10x2) isto na multiplicação, a mesma coisa se pode fazer na soma mas com estratégia diferente, duas palhinhas em dez copos (2+2+2+2+2+2+2+2+2+2) que é igual do que dizer duas palhinhas vezes 10 copos. O processo realizado foi o seguinte como se pode ver a seguir (vide fig. 27):

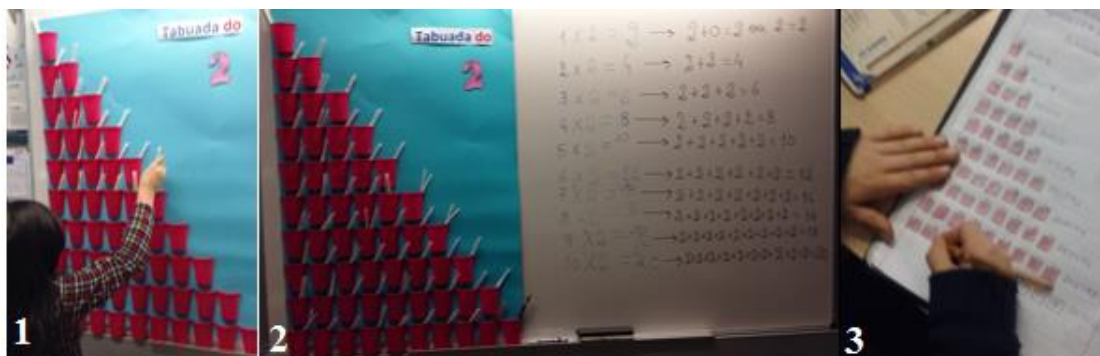


Figura 27 - Aprendizagem da tabuada do 2

Análise fig. 27:

- 1) A criança está a colocar duas palhinhas em cada copo que representa o numero da tabuada que trabalhamos.
- 2) A tabuada é feita com a colaboração de todos, estando presentes interações entre criança.criança e adulto-criança.
- 3) As crianças fazem o registo da tabuada no caderno diario, para depois mais tarde tem a oportunidade de estuda-la.

Depois de se trabalhar a tabuada, as crianças tiraram as suas conclusões como se pode ver no registo seguinte:

Transcrição	Análise
<p><i>Criança J – A forma como estão colados os copos forma um triângulo.</i> <i>Prof. Estagiaria – E sabem porque tem esta forma?</i> <i>Criança D- Porque à medida que passa para a linha de baixo é mais um copo e mais duas palhinhas e aumenta o resultado final.</i> <i>Criança I – Os resultados da tabuada estão sempre a crescer.</i> <i>Criança U- Os números são sempre de dois em dois.</i> (...)</p>	<p>Após esta nota de campo verificamos que as crianças fazem boas observações. E revelam também ter entendido as explicações e obtiveram conhecimentos matemáticos acerca da tabuada do 2.</p>
(Nota de campo nº 10 26/01/2014)	

Posto isto e como menciona Sequeira, Freitas & Nápoles (2009) “as tabuadas, para além de serem um suporte do cálculo numérico, contêm muitas regularidades e padrões” (p.96). O ensino da matemática é essencial no 1.º CEB, pois é com ele que a criança desenvolve uma atitude crítica perante as situações problemáticas, para que sozinho ou acompanhado encontre estratégias de resolução para tal. Desta forma Jonh Dewey defende uma aprendizagem construtivista para a criança, tendo esta um papel investigador, procurando as próprias conclusões (Pinazza, 2007, p. 75). Nesta mesma linha Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011) refere que “as relações e relações afetivas são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (p. 30). A compreensão da matemática é essencialmente conseguir explicar aos outros a maneira como está a pensar, o seu raciocínio, estratégias e defender as suas ideias. A matemática tem um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, bem como na interação entre crianças e professor crianças, em que o professor transmite conhecimentos/explicações e a crianças aprendem centrando-se na partilha de comunicação entre crianças e professor contribuindo assim para a construção do saber matemático.

Para completar a atividade anterior foi realizada uma ficha de trabalho (*vide* anexo IV), efetuada de modo a praticar todos os conteúdos abordados anteriormente e forma de estudo para a ficha de avaliação. Foi entregue uma ficha a cada criança e esta foi realizada em pares, propondo que as crianças com melhor aproveitamento ajudassem as que tinham mais dificuldades. Esta foi uma forma de patentear as relações afetivas entre criança-criança, em que interagindo umas com as outras trocam conhecimentos cruciais para o seu desenvolvimento. Assim como evidencia Piaget que afirma que as relações grupais facilitam o desenvolvimento social, afetivo e intelectual e respeitando-se mutuamente, construindo sentimentos morais e sociais e valores (Vieira & Dalila, 2007, pp. 203-205).

Refletindo nesta experiência de ensino/aprendizagem concluiu-se que as crianças desenvolveram relações de afetividade entre si e com o adulto, demonstrando ter momentos de aprendizagem positivos. Com estas atividades tentou-se dar resposta ao objetivo número um, proporcionar atividades em grupo em que as crianças têm que se relacionar entre si fazendo com que haja troca de saberes. As atividades atrás descritas mostram que através de relações de afetividade positivas e a partilha de conhecimentos entre crianças, se difundem aprendizagens significativas.

5.4 Reflexão Final sobre as Experiência de ensino/Aprendizagem no 1º CEB

Ao longo da prática foram-se adotando técnicas para dar resposta à questão problema evidenciada ao longo do trabalho. Uma delas foi repetida várias vezes mas sem sucesso, realizar atividades em que as crianças trabalhassem em grupos de três a quatro elementos, para que se pudessem partilhar conhecimentos e mesmo se conhecerem entre si. Tornou-se muito complicado trabalhar assim uma vez que era uma turma considerada agitada.

Numa outra intervenção foram propostas regras dentro da sala de aula, em que as crianças colaboraram na realização do quadro de regras de sala de aula. Depois das regras estabelecidas, as crianças passaram a trabalhar em pares, sendo estes escolhidos pelas estagiárias, trocados de semana a semana para que, assim, os vinte e cinco alunos tivessem a oportunidade de melhorar as relações afetivas entre si e aperfeiçoar os seus conhecimentos partilhando os saberes de cada um, indo ao encontro ao que referem Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) “com o fluir das relações afetivas e relações que essa vivência sustenta, medeia as experiências e as aprendizagens construídas através de atividades e projectos” (p. 33).

A relação afetiva destas crianças ao longo do tempo foi melhorando pouco a pouco à medida que eram realizadas as experiências de ensino/aprendizagens e eram sensibilizadas para essa partilha de sentimentos e conhecimentos, fazendo com que estas dialogassem de forma adequada com a comunidade e aprendessem regras de como viver em sociedade e cumprir os seus deveres como cidadãos.

Todas as intervenções realizadas tiveram por base a observação, a escuta e questionamento das crianças, especialmente atendendo aos interesses e às necessidades de cada uma. Para ajudar a orientar este trabalho foi necessário recorrer ao Programa, pois este contexto tem bastantes diferenças do anterior, o que requer maior exigência e preocupação por parte dos professores. É importante não esquecer os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, pois umas aprendem mais facilmente que outras, o que aconteceu muito durante esta prática. Sendo estas crianças tratadas com respeito motivando-as para a aprendizagem, utilizando um tom de voz adequado respeitando e ouvindo a opinião de cada uma, foi possível assistir à interligação entre estagiárias e crianças, proporcionando assim o enriquecimento dos laços de afetividade ao longo da PES, existindo sempre interajuda mútua e melhorando o ambiente da sala de aula, semana após semana, tornando-se agradável e produtivo.

Ao longo dessas semanas em conversas informais com as crianças, tanto no exterior como na sala de aula, mostravam uma melhoria nas relações entre si. Por exemplo, porque a criança C referiu que *depois de trabalhar com a criança F já brincavam com ele mais vezes no recreio*. E ainda outra criança mencionou que *a criança T a tinha ajudado a estudar a tabuada dos dois e agora já a sabia de cor*. É perante estas notas de campo que se considera que as intervenções mudaram alguma coisa na vida dessas crianças, já que as atividades dentro da sala de aula foram enriquecedoras e motivadoras para este grupo de crianças.

É fundamental o professor ter um papel ativo, participativo e estimulante para apoiar o envolvimento da criança e a construção do conhecimento da mesma. Neste caso as ligações que se estabeleceram eram bastante agradáveis, embora por vezes, houvesse situações menos delicadas devido aos seus comportamentos, tendo estas atitudes que ser dominadas através da postura revelada, tentando manter as crianças o mais atentos possível, motivando-as para a aprendizagem.

Foi uma relação baseada no diálogo, escuta de opiniões e respeito, promovendo a autonomia da criança, motivar o seu próprio pensamento e ajudar na descoberta de coisas novas. Ao longo das experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas a turma mostrou-se sempre curiosa, empenhada, mostrar vontade de aprender mais.

Para aquelas crianças que requeriam especial atenção ou mostravam mais dificuldades procuraram-se estratégias que as motivasse, especialmente ajudar a ultrapassar as suas dificuldades e elogiar o seu trabalho. De facto, Arends (1999) é claro quando diz que o “contexto da sala de aula influencia a motivação dos alunos. A principal descoberta é a de que ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos do que outros ambientes” (p. 116).

O afeto é essencial para o funcionamento emocional do corpo, promovendo a coragem, motivação, interesse, que contribui para o desenvolvimento pessoal.

Para concluir, no decorrer da prática educativa tentou-se sempre ir ao encontro à questão inicial e atingir os objetivos, não foi de todo uma tarefa fácil de cumprir até porque o tempo disponibilizado não foi suficiente para alcançar os objetivos na totalidade.

6. Considerações finais

Neste ponto final, refletiu-se sobre todo o trabalho desenvolvido em contexto de Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente foi realizada a integração na dinâmica de cada instituição, começando por desenvolver um período de observação, enquanto ação fundamental para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem, no início da formação como futuros Professores/Educadores.

Neste contexto, refletiu-se sobre as características do grupo/turma, sobre o espaço e sua importância, a gestão do tempo e as suas relações afetivas como promotores de desenvolvimento (criança-criança), (criança-adulto), (adulto-criança) e ainda (escola-família-sociedade). A observação permitiu ainda ter contacto com as estratégias e metodologias de ensino utilizadas pelos Educadores/Professores cooperantes, contribuindo com uma visão alargada de como se pode e deve abordar determinados assuntos. De facto, a observação é de extrema importância para a aplicação da prática, pois na sua concretização, recolhem-se todas as informações necessárias para conhecer tanto o grupo/turma como o ambiente em que está inserido, para uma intervenção coerente e que responda a todas as necessidades e interesses das crianças.

Ao longo desta investigação, foram-se conhecendo as necessidades básicas, os afetos, as vivências dentro e fora do ambiente educativo das crianças, enquanto elementos fulcrais para a elaboração das planificações, uma vez que são planeadas e elaboradas pensando sempre nas necessidades e características das crianças. Segundo Estrela (1994) “O professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (p. 26).

De tal forma, a planificação é um instrumento importante, que serve de guia ao Educador/Professor, é uma ferramenta que consiste em definir e sequenciar acontecimentos e objetivos das experiências educativas das crianças, clarificar processos e indicar recursos/materiais auxiliares. De facto, Arends (1999) corrobora que “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (p. 92). Assim, as planificações tentaram ir sempre ao encontro ao projeto curricular de grupo/turma, pensar sempre nas competências e interesses das crianças utilizar sempre atividades diversificadas e adequadas às necessidades das crianças, proporcionando-lhes aprendizagens nos vários domínios curriculares, utilizar a

interdisciplinaridade. As planificações foram sempre realizadas com o apoio dos documentos oficiais, as OCEPE e a Organização Curricular e Programas de 1.º CEB e usufruindo em conjunto das Metas Curriculares. Posto isto, nas experiências de ensino/aprendizagem que se desenvolveram criaram-se momentos que promoveram relações afetivas positivas entre crianças e adultos, aproveitando tanto os momentos de atividades nas áreas como os momentos de exploração do conhecimento em grande e pequenos grupos.

Durante a investigação foi realçada a importância das relações afetivas para o crescimento e desenvolvimento da criança. A interação entre pares/grupos de crianças é fundamental, tendo em conta que “os pares vão ajudar o outro a socializar-se e aprender sobre si e sobre os outros, vão ajudá-lo a perceber o mundo” (Matta, 2001, p. 315).

O papel do adulto é extremamente essencial nestes dois contextos, pois cabe ao adulto observar e interagir com as crianças, tentando compreender os seus interesses e oferecendo-lhe um espaço agradável em que se sinta bem, para que possa criar momentos de aprendizagem, ajudando-a na sua construção da identidade, partilha de saberes e entajuda. Enquanto educador/professor é também crucial que se entendam as características do grupo, para que as experiências de aprendizagem sejam adequadas ao desenvolvimento e às necessidades formativas de cada uma das crianças. Além destas relações afetivas também se valoriza a interação entre escola-família-comunidade, indissociáveis na vida da criança, necessárias para o seu crescimento saudável, uma vez que devem estar em constante contacto com o ambiente que as envolve. Com esta interação entre escola-família-comunidade a criança adquire valores, comportamentos e saberes fundamentais para o seu desenvolvimento.

Ao longo da realização destas atividades refletiu-se sobre as dimensões éticas e sociais, concluindo que as crianças nestas idades necessitam de motivação para se relacionarem entre si. Verificou-se uma maior dificuldade de interação no contexto de 1.ºCEB, notando que as crianças tinham o seu grupo de amigos e quando era proposto trabalhar com outras crianças a não ser com as quais se relacionavam mais frequentemente, estas recusavam fazê-lo. Desta forma, foram pensadas estratégias de trabalho em que as crianças se fossem incluindo noutros grupos de modo a que se estabelecessem relações afetivas positivas. A estratégia usada foi o trabalho em grupo, especialmente em pares no 1.º CEB, ao longo do tempo foram notórias as mudanças, havendo um maior respeito entre crianças, ajudando-se mutuamente. Na EPE não foi necessário utilizar uma estratégia específica, notando que existiam crianças mais tímidas que outras, optando por fazer

grupos de trabalhos heterogéneos, estimulando as crianças a comunicar, a expor-se e ajudar os colegas. Através da observação foi-se verificando que essas crianças foram progredindo tanto na autonomia, autoconfiança e nas relações afetivas com a comunidade.

Todo este documento foi realizado em redor da questão problema: “Como as relações de afetividade podem potenciar a motivação para a aprendizagem em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?”. A afetividade é essencial numa sala de atividades/aprendizagem, pois é através desta relação que se podem realizar atividades gratificantes para o desenvolvimento das crianças. De forma a dar resposta à questão inicial, foram concretizadas experiências de ensino/aprendizagem diversificadas promovendo uma aprendizagem mais enriquecedora, através de um ambiente agradável e harmonioso onde se proporcionaram diferentes relações afetivas e de cooperação entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança, para que as crianças se sentissem motivadas e com vontade de aprender.

Uma vez que a PES foi desenvolvida na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, para responder à questão, apostou-se nos tempos em pequeno e grande grupo em ambos os contextos, proporcionando diferentes aprendizagens curriculares, onde as relações de afetividade entre crianças eram visíveis, enfatizando que é com as relações que as crianças desenvolvem e que se vão tornando cidadãs ativas.

Refletiu-se ainda acerca do espaço educativo, pois é considerado um aspeto que influencia as relações afetivas, verificando-se que o espaço e os materiais estavam organizados de forma a promover a autonomia das crianças e o espaço estava organizado no sentido de proporcionar às crianças bem-estar, prazer, partilha, escuta e saberes múltiplos. A este respeito concorda-se com as orientações do Ministério da Educação (1997) que lembram que “o bem-estar e a segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua autoestima e desejo de aprender” (pp. 20-21). O espaço educativo é, sem dúvida, um elemento essencial no processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Estiveram ainda presentes as relações entre escola-família-comunidade, realçando que a família representa um grande e importante papel na vida da criança, pois estes dois elementos devem-se manter em constante contacto uma vez que é importante a troca de informação entre pais e filhos assim como o apoio mútuo. Quanto à escola-comunidade também apresenta benefícios fundamentais ao crescimento e conhecimento das crianças, contribuindo para a inclusão da criança na sociedade, pois também adquire conhecimento, não só através do Educador/Professor mas também do meio envolvente.

Ao longo da prática o trabalho concretizado com as crianças pautou-se pela adoção de uma pedagogia mais participativa e colaborativa, que envolveu momentos de partilha, escuta e reflexão, fazendo com que o trabalho das crianças fosse sempre valorizado e que fosse uma mais-valia para o desenvolvimento da sua aprendizagem, havendo uma interação entre adultos e crianças, denotando participação e colaboração entre ambos.

Ao longo deste percurso realizado durante três semestres de mestrado, não esquecendo a licenciatura, considera-se importante referir a importância da teoria e da prática. É fundamental mencionar que os contributos dos saberes tanto teóricos como práticos de todas as unidades curriculares foram importantes para a formação enquanto futuros Educadores/Professores. Estes contributos ajudaram, sem dúvida, a construir o saber mais sólido na ação. A PES foi um momento de grande relevância, difundindo a interação com os diferentes contextos educativos, contribuindo para a formação de forma positiva, tal como alude Mesquita (2013),

a formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional.

O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente (p.13).

Esta experiência foi considerada muito enriquecedora uma vez que se experienciou um contacto mais próximo com a realidade e com tudo o que lhe está associado, construindo conhecimentos que fortalecem a segurança em enfrentar a responsabilidade de ser Educador/Professor, tendo assim uma ideia mais completa da realidade.

Contudo, é relevante referir a importância da supervisão e de todos os docentes que acompanharam neste percurso académico. Foi importante a reflexão diária realizada com os docentes cooperantes, pois refletiu-se sobre a prática e sobre estratégias e atitudes para melhorar a formação enquanto professores. Quanto aos docentes supervisores foram sempre aconselhando e transmitindo os conhecimentos e valores corretos contribuindo assim para que a formação se tornasse positiva. Assim, refere Cró (1998) que “a formação de professores deverá ser a mais humana possível, a fim de oferecer à sociedade uma geração de educadores e professores que responda adequadamente às expectativas do Homem de hoje” (p. 32). É importante que os educadores/professores invistam na sua formação adequando-se à sociedade de hoje tendo em conta a caracterização das crianças e do meio em que estão inseridas.

No início da PES foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente no controlo da turma de 1.º CEB, devido aos comportamentos já mencionados. Num primeiro momento foi complicado adaptar a planificação aos níveis de exigência, aos ritmos de aprendizagem das crianças e era também difícil esconder algum nervosismo ou até alguma insegurança. Na Educação Pré-Escolar as maiores dificuldades sentidas relacionaram-se com a adaptação do discurso às idades das crianças, tendo sido colmatadas ao longo da experiência e ultrapassando todos os receios e atitudes, juntamente com o apoio dos educadores/professores cooperantes e docentes da supervisão.

Concluindo, a PES foi uma experiência em que foram realizadas diversas aprendizagens quer a nível pessoal e profissional, e ainda fez com que se desenvolvessem competências de autonomia e responsabilidade nomeadamente pela organização do grupo a acompanhar. A nível pessoal, permitiu o crescimento pessoal, pelo facto de promover a continuidade, mesmo em situações menos encorajadoras, de incerteza e insegurança que inicialmente foram sentidas, conseguindo-se ultrapassar ao longo do tempo. No que diz respeito à vertente profissional, foram conhecidas várias estratégias, partilha de conhecimentos teóricos e práticos e ainda se verificou a necessidade da constante investigação procurando sempre melhorar a prática, construindo aprendizagens significativas para um trabalho futuro.

7. Referências Bibliográficas

- Afonso, N., Roldão, M. d., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I. L., & Leite, T. (2010). *Projeto "Metas de Aprendizagem"*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Almeida, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus. Consultado 2 de setembro de 2015 no URL: <https://books.google.pt/books?id=FMBSnxYF8Q8C&pg=PA3&lpg=PA3&dq=a+emo%C3%A7%C3%A3o+na+sala+de+aula+ana+rita+silva+almeida&source=bl&ots=hzCQCZMC2e&sig=t6EFI7aj2MjJfW-XRGEfby0bacE&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CB4Q6AEwAGoVChMIoc-tmPyNyQIVBH4aCh035Adh#v=snippet&q=a%20intelig%C3%A2ncia%20n%C3%A3o%20se%20desenvolve%20sem%20afetividade%2C%20e%20vice-versa%2C%20pois%20ambas%20comp%C3%B5em%20uma%20unidade%20de%20contr%C3%A1rios&f=false>
- Almeida, L. R. (2005). *Afetividade e processo ensino-Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Sao Paulo.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. Sísifo: Revista de Ciências da Educação 08.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. MCgraw- Hill: Lisboa.
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Mistério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bento, A., & Mendonça, A. (2010). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança/ Currículo/ Inovação/ Supervisão* (2º ed.). CIE-UMa Centro de Investigação em Educação.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, A.U. (1995). Canalização Cultural das Interações Criança-Criança na Pré-Escolar, (pp. 13-22). Brasília. Consultado a 5 de janeiro de 2015, disponível em <https://revistaptpt.unb.br/index.php/ptp/article/view/1564>.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, R. (01 de outubro de 2013). *SlideShare*. Obtido de Observação em Contextos Educativos: <http://pt.slideshare.net/ritabrito01/observacao-rita-brito>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Castro, J. P. (2008). *Sentido de Número e organização de dados: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia de Infância*. . Braga: Tese de Doutoramento Universidades do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Cró, L. M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores - estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Delebarre, N., & Blanz, A. (2008). *Eu Sei Tudo Sobre o Pai Natal*. Editorial Presença .
- Dias, J., & Bhering, E. (janeiro/abril de 2004). A Interação Adulto/ Crianças: foco central do planeamento na educação infantil. *ContraPontos, IV*, pp. 91-104.
- Ducharne, M. A., & Cruz, O. (2005). Piaget e Vygostky - Reflexões sobre a avaliação do desenvolvimento. *In J. Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos (pp. 10 - 29)*. Porto: Livpsic.
- Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fontaine, L. (1992). *A cigarra e a Formiga*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Fontaine, L. (1992). *A Raposa e a Cegonha*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Formisinho, J. (1996). *A contextualização do modelo High-Scope no âmbito do projeto infância*. Porto: Porto Editora.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gomes, J. (2000). *Da Nascente à Voz : Contributos para uma pedagogia da Leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Grimm, I. (1965). *Os Músicos de Bremen*. Alemanha: Jacob Grimm.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança- 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infopédia. (2013-2015). *Infopédia*. Obtido de Dicionários Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/t%C3%A9cnica>
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto Na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G.W., & Coleman, C.C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B.Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação da Infância*. (pp. 109-166). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Leite, S. (2012). *Afetividade nas práticas pedagógicas*. Campinas , Brasil.
- Lima, A.C. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.), D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a educação de infância*:

- construindo a praxis da participação (3ª ed. Atualizada) (pp. 93-125). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (1996). *O projeto de Reggio Emilia: Uma apresentação*. Porto : Porto Editora.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão* (1º ed.). Penafiel: Editorial Novembro.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Martin, C. S. (8 de setembro de 2015). *O valor da interação na pré-escola*. Obtido de Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/valor-interacao-pre-escola-educacao-infantil-grupos-produtivos-interatividade-541706.shtml>
- Martins, M. I. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministerio da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita- textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. (2004). *Aspectos formativos de matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. C. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: Um Estudo de Caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas* (1º ed.). Porto: Profedições.
- Mexia, L. (2009). *A Caixa da avó Maria*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico* (4º ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Porto : Porto Editora.

- Novo, R. M. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto - Criança: Um estudo*. Braga: Universidades do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Oliveira Formosinho, J., Spodek, B., Brown, C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4º ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3º ed.). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, LDA.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico*. Lisboa : Texto Editora.
- Pereira, Í. S. (janeiro/abril de 2010). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância n.º 92*, pp. 55-65.
- Pereira, Í. S. (julho/dezembro de 2012). Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de carácter linguístico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 217-228.
- Pimentel, A. (2007). *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. Porto Alegre : Artmed.
- Pinazza, M. A. (2007). *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância*. Porto Alegre: Artmed.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. d. (2004). *O estudo do meio no 1º ciclo - Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Textos Editores, LDA.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação: Tese de Doutoramento.
- Sequeira, L., Freitas, P., & Nápoles, S. (2009). *Números e Operações: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação : Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. .
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Teixeira, T. R. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Tim, M. (18 de Fevereiro de 2015). *Como ensinar a seu filho que ler é um prazer*. Obtido de <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/importancia-leitura-521213.shtml>
- Torrado, A. (1983). *A Galinha Ruiva*. Lisboa: Plátano Editora.
- Vieira, F., & Dalila, L. (2007). *As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia de infância* . Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. (1998). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo : Martins Fontes.

Wallon, H. (2005). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições70.

Legislação Consultada

Decreto de Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

ANEXO I – Sei tudo sobre o Pai Natal



✓ **Quais as figuras que fazem parte do presépio?**

As figuras que fazem parte do presépio são: Nossa Senhora, São José, o Menino Jesus e os três Reis Magos.



✓ **Que tipo de festa é o Natal?**

O Natal é a festa da família.
As famílias reúnem-se a confraternizar.



✓ Além do Menino Jesus, qual é a outra figura alusiva ao Natal, que os meninos tanto gostam?

A outra figura alusiva ao Natal é o Pai Natal.



✓ Qual é o trabalho do Pai Natal?

O trabalho do Pai Natal é entregar presentes aos meninos e meninas.





✓ Como é que imaginam o Pai Natal?
O que é que sabem sobre ele?

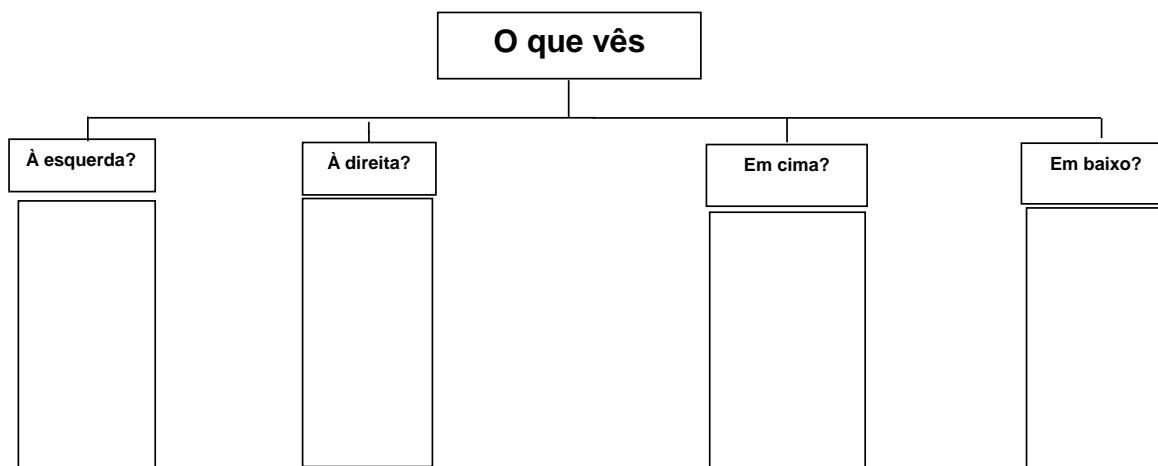
ANEXO II – A caixa da avó Maria

Descreve a imagem:

1. Antes, porém, vamos fazer um plano, respondendo às seguintes perguntas nos espaços vazios.



PLANO DO TEXTO DESCRITIVO



Introdução: Diz o que pensas desta imagem.

Desenvolvimento: Diz o que vês à esquerda, à direita, em cima e em baixo....

Conclusão: Dá a tua opinião sobre a imagem que observaste.

ANEXO III – Ficha de Estudo do Meio

Estudo do Meio

Nome: _____

Data: _____

Não te esqueças!

- Na sala de aula mantém as costas sempre direitas, as pernas debaixo da carteira, direitas e chegadas para a frente, e os braços em cima da carteira.
- Não abanes as pernas nem escrevas com a cabeça deitada. A letra não ficará tão bonita e a vista pode ser prejudicada.
- Sempre que quiseres perguntar algo ao professor, levanta o braço.

1- Liga cada local à expressão que lhe corresponde.

Na escola...

sou educado e não estrago os espaços públicos.

Em casa...

ajudo os meus colegas quando é necessário.

Na rua...

cumpro as tarefas que me são atribuídas.

2- Regista uma das tarefas que podes fazer:

- Em tua casa.





- Na escola





Estudo do Meio

Nome: _____

Data: _____

3- Depois de teres estudado as profissões, diz qual é o trabalho que faz cada uma das pessoas representadas, de acordo com o exemplo.

O polícia mantém a ordem e a segurança.

O carteiro _____

O comerciante _____

O professor _____

O pescador _____

O médico _____

O agricultor _____

O pastor _____

O carpinteiro _____

O eletricista _____

O arquiteto _____

O trolha _____

4- Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) de acordo com as funções de cada profissional.

O polícia faz o pão.

O juiz conduz o autocarro.

O músico toca melodias.

O professor aplica vacinas.

O carteiro entrega a correspondência.

5- Pinta de verde os serviços ou instituições que existem na zona onde vives.

hospital	correios	jardim de infância	banco
câmara municipal	escola	lar de 3.ª idade	bombeiros
junta de freguesia	centro de saúde	igreja	

5.1 - Completa o espaço em branco com outro serviço ou instituição que existe na zona onde vives.

Estudo do Meio

Nome: _____

Data: _____

6- Assinala com um X os meios de comunicação social e pessoal que mais utilizas.

rádio	telefone	cinema	revistas	internet
jornal	carta	televisão	e-mail	teatro

7- Escreve o nome do meio de comunicação representado



8- Assinala as frases com V (verdadeira) ou F (falsa).

- As revistas e os jornais são meios de comunicação social.
- Nos correios compramos selos, enviamos encomendas e compramos livros.
- O cinema é um meio de comunicação social.
- Quando quero falar com os meus amigos faço-o através da rádio.
- Quando telefono aos meus avós uso um meio de comunicação pessoal.


Estudo do Meio

Nome: _____

Data: _____

9- Imagina que o teu aniversário está a chegar. Elabora o convite para oferecer aos teus amigos e familiares.

CONVITE



9.1 - Para convidares os teus amigos, que outro meio de comunicação poderás utilizar? Porquê?

ANEXO IV – Ficha de Matemática

Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico
Agrupamentos de Escola Emídio Garcia – Centro Escolar da Sé
Ano/Turma: 2º SE6

Matemática

Nome: _____

Data: _____



1 Pinta de acordo com a legenda.

azul – números pares

verde – números ímpares



2 Escreve os números imediatamente inferiores à esquerda e imediatamente superiores à direita.

	55	
--	----	--

	600	
--	-----	--

	790	
--	-----	--



3 Escreve, nas etiquetas, os números 383, 203 e 356, por ordem decrescente.

> >



4 Pinta de azul o círculo com o número que completa corretamente a igualdade seguinte.

$$13 + 5 = \underline{\quad} + 6$$



5 Calcula $501 + 79$

Explica como chegaste à tua resposta.



O André estava a formar números, usando os três cartões que vêz na figura seguinte.



Um dos números formados foi o seguinte.



Assinala com X a leitura correta do número formado pelo André.

- 4 dezenas, 5 centenas e 9 unidades.
- 4 centenas, 5 dezenas e 9 unidades.
- 4 centenas, 5 unidades e 9 dezenas.
- 4 unidades, 5 dezenas e 9 centenas.



Assinala com X, na reta numérica seguinte, onde se deve localizar o número 629.



O José adicionou uma centena a 642.
Assinala com X o número que o José obteve.

- 643
- 652
- 742
- 753



Efetua a subtração, utilizando a estratégia da decomposição, como o exemplo.

$$79 - 53 = (70 + 9) - (50 + 3) =$$

$$= (70 - 50) + (9 - 3) =$$

$$= 20 + 6 = 26$$

$$68 - 32 =$$



Transforma as adições em multiplicações e efetua os cálculos.

$$7 + 7 + 7 + 7 = __ \times __ = __$$

$$5 + 5 + 5 + 5 = __ \times __ = __$$

$$2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = __ \times __ = __$$

$$4 + 4 + 4 + 4 + 4 = __ \times __ = __$$



Pinta:

- Com o lápis vermelho as figuras que são triângulos;
- Com o lápis azul as figuras que são quadrados.



Figura A



Figura B

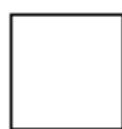


Figura C



Figura D



Figura E



Figura F



Repara nos triângulos desenhados na seguinte malha.



Pinta de amarelo os triângulos isósceles.



Assinala com X o triângulo equilátero.

12

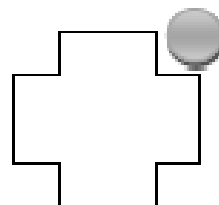
Assinala com x a opção em que o círculo está completamente no interior do polígono.



A



B



C

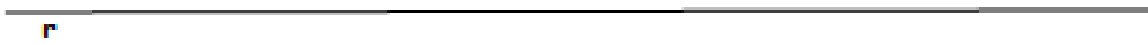


D

13

Assinala os pontos D, E e F na reta r, sabendo que:

- a reta r é a reta suporte da semirreta DE
- o ponto F não pertence à semirreta DE



14

Na escola da Daniela, perguntou-se aos colegas qual o fruto de que mais gostavam. Na tabela seguinte, foram registados os frutos escolhidos e a contagem do número de colegas que escolheram cada fruto. Cada colega escolheu apenas um fruto.

FRUTO	CONTAGEM
Maçã	
Pêssego	
Morango	
Uva	

||||| Representa 5 alunos

14.1

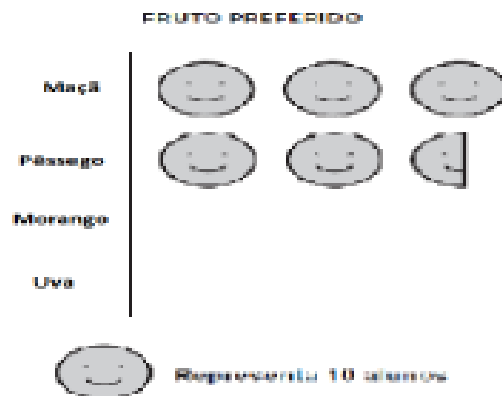
Quantos colegas escolheram a maçã?

R: _____



Com os registos da tabela anterior, a Daniela começou a construir um pictograma.

Completa corretamente o pictograma que a Ana começou a construir.



PROBLEMAS



O Diogo e a Beatriz participaram num jogo.
No final do jogo, a Beatriz tinha 97 pontos



Tive mais
36 pontos
do que o
Diogo!

Lê o que diz a Beatriz.

Quantos pontos tinha o Diogo no final desse jogo?

Explica como chegaste à tua resposta.



O André tem 15 cromos. O Ricardo tem o quádruplo dos cromos do André.
Quantos cromos têm os dois amigos, no total?

Explica como chegaste à tua resposta.

17

O irmão da Margarida gosta de usar peças de roupa de cores diferentes. Todos os dias escolhe uma camisola e umas calças, combinando-as de formas diferentes. Ele tem as seguintes opções.



Quantas combinações diferentes pode fazer o irmão da Margarida?

Explica como chegaste à tua resposta.