



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

**Andreia Daniela Fernandes Pereira**

*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

**Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Maria do Céu Ribeiro**

**Bragança  
2014**







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

**Andreia Daniela Fernandes Pereira**

*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

**Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Maria do Céu Ribeiro**

**Bragança  
2014**





## **Agradecimentos**

Quero agradecer a todos que estiveram comigo durante este percurso, no qual, sem o apoio deles isto não seria possível.

Aos professores supervisores e orientadores Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira e à Professora Mestre Maria do Céu Ribeiro, pela orientação, pela partilha, pela motivação e pela disponibilidade. A todos os professores da Escola Superior de Educação de Bragança pelo acompanhamento e recetividade que tiveram ao longo do meu caminho escolar.

Às crianças dos dois contextos por onde passei, que sem elas não seria possível desenvolver o meu trabalho e que fomentam a minha experiência.

À Educadora de Infância Cooperante Ana Cristina Martins e à Professora Cooperante Maria Teresa Mendes pelo apoio, pela amizade, pela disponibilidade, pelas palavras reconfortantes, pela partilha do espaço, dos materiais e do grupo de crianças, deixando-me à vontade para a elaboração de todas as experiências de aprendizagem.

À instituição que abriu portas para a minha prática pedagógica, na qual me acolheu e deixou-me à vontade para a elaboração dos meus projetos.

Aos meus amigos que me acompanharam nesta jornada, que sempre me apoiaram, pelo trabalho de grupo, pela partilha de saberes, pela paciência, pelas palavras encorajadoras e pela amizade.

A uma pessoa que fez parte da minha vida e que me apoiou na minha decisão de continuar os estudos e que me deu muita força.

E por último aos meus pais e irmão que sem eles não seria possível de continuar com os estudos, obrigada pela paciência, pelo apoio, por estarem presentes nos momentos mais importantes neste meu percurso e por acreditarem em mim. O seu apoio foi fundamental.

Obrigada.









## **Resumo**

O presente relatório é referente à ação educativa realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. As instituições onde decorreram os diferentes contextos são de rede pública, sendo dois grupos de crianças de três e de seis anos de idade, respetivamente.

Apresentamos a contextualização das instituições envolvidas bem como a caracterização de cada um dos grupos. Explanamos ainda um conjunto de experiências de aprendizagem que foram selecionadas, com o intuito de apresentar uma visão integrada da ação educativa desenvolvida nos contextos supra referenciados.

A ação pedagógica foi desenvolvida em conjunto com as crianças, as Educadoras de Infância e Professoras Cooperantes valorizando sempre uma ação participativa. Os dados recolhidos sobre os grupos de crianças foram obtidos através de instrumentos de recolha de dados de registo de observação e dos diálogos com o educadora/professora. O trabalho realizado foi fruto da nossa formação académica, da nossa investigação, com o intuito de promover nas crianças aprendizagens significativas, assentes em pedagogias ativas e participativas. Refere-se ainda o respeito pelo ritmo da criança no processo de ensino e aprendizagem e a sua capacidade de interação no meio em que está inserida, pois são elas as protagonistas.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, pedagogia participativa, experiências de aprendizagem.

## **Abstract**

The present report refers to the educational activities conducted during the Supervised Teaching Practice in the context of Preschool Education and First Primary School. Both contexts are public institutions with two groups of children from three and six years of age, respectively.

We present the context of the surrounding institutions as well as the characterization of each group also we explain a set of learning experiences selected in order to present an integrated view of the educational activity developed in the context referenced above.

The pedagogical action was developed on a partnership between children, Childhood Educators and Cooperating Teachers always valuing a participatory action. The data collected about the groups of children were obtained through data collection instruments for registration of observation and dialogue with the educator/teacher.

The work was the result of our academic training, our investigation, with the aim of promote meaningful learning in young children, based on active and participatory pedagogies. Also note the respect for the pace of the child in the process of teaching and learning and their ability to interact in the environment in which it operates, because they are the protagonists.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice, Pre-school, First Cycle of Basic Education, participatory pedagogy, learning experiences.

## Índice-Geral

Índice de Figuras .....	7
Índice de Anexos .....	9
Introdução .....	11
1 - Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada .....	13
1.1. Caracterização da instituição de Educação Pré-Escolar.....	13
1.1.1. Caracterização dos grupos de crianças .....	14
1.1.2. Dimensões pedagógicas no funcionamento dos grupos/salas.....	15
1.1.2.1.Organização do espaço.....	16
1.1.2.2.Organização do Tempo .....	17
1.1.2.3.Interações .....	18
1.2.Caracterização da instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	19
1.2.1. Caracterização dos grupos de crianças .....	20
1.2.2. Dimensões pedagógicas no funcionamento dos grupos/salas.....	21
1.2.2.1.Organização do espaço.....	22
1.2.2.2.Organização do Tempo .....	23
1.2.2.3.Interações .....	24
2 - Fundamentação das opções educativas .....	25
2.1 Princípios pedagógicos .....	25
2.1.1.Pedagogia de transmissão/participação.....	25
2.1.2.Modelos Curriculares.....	27
2.1.2.1.Modelo Curricular High-Scope.....	27
2.1.2.2.Modelo Curricular Reggio Emilia.....	28
2.1.2.3.Movimento da Escola Moderna .....	29
2.2.Opções Educativas em contexto Pré-Escolar.....	29
2.3.Opções Educativas em contexto do 1.º CEB .....	34
3 – Descrição, análise e interpretação de experiências de Ensino/Aprendizagem ...	39
3.1.Experiências de Aprendizagem no contexto Pré-escolar .....	40
3.1.1.Experiência de aprendizagem: A germinação.....	41
3.1.2.Experiências de Aprendizagem – Propriedades da água.....	52
3.1.3.Experiências de Aprendizagem – Características dos animais .....	55

3.2.Experiências de aprendizagem no contexto do 1.º CEB .....	65
3.2.1.Experiências de aprendizagem - Hábitos de higiene.....	67
3.2.2.Experiências de aprendizagem - Segurança Rodoviária .....	73
3.2.3.Experiências de aprendizagem - Qual o melhor tecido para nos aquecermos, no inverno?.....	79
Reflexão crítica Final .....	91
Referências Bibliográficas .....	97
Anexos .....	101

## Índice de Figuras

Figura 1. Sala de atividades das crianças de três anos em abril de 2013 (Fonte: Própria).....	15
Figura 2. Organização da sala em novembro de 2014 (Fonte: Própria) .....	21
Figura 3. Horário escolar do 1.º CEB (Fonte: Professora Cooperante) .....	22
Figura 4. Registos da história "A semente sem sono" .....	43
Figura 5. Realização das sementeiras .....	45
Figura 6. Sementeiras de feijão e de coentro .....	45
Figura 7. Preenchimento do desenho com diferentes materiais .....	46
Figura 8. Realização de conjuntos utilizando diferentes tipos de feijões.....	47
Figura 9. Ordenação cronológica das imagens principais da história "A semente sem sono" .....	47
Figura 10. Reconhecimento visual das letras .....	48
Figura 11. Realização de estafetas com o objetivo de concluir o puzzle .....	49
Figura 12. Apresentação do vaso individual .....	50
Figura 13. Dramatização da peça de teatro .....	51
Figura 14. Cartões ilustrados .....	53
Figura 15. Registos realizado pelas crianças sobre o ciclo da água .....	54
Figura 16. Atividade experimental - Flutua/não flutua.....	55
Figura 17. Bilhete de Identidade do animal de estimação (Fonte: Própria) .....	57
Figura 18. Habitat.....	58
Figura 19. Construção do puzzle.....	59
Figura 20. Padrões utilizando imagens de animais domésticos .....	59
Figura 21. Formação de conjuntos utilizando linhas delimitadoras .....	60
Figura 22. Tabela de registo .....	61
Figura 23. "Quinta do Coelhoinho".....	62
Figura 24. Material utilizado para a atividade experimental sobre a impermeabilidade das penas .....	63
Figura 25. Registo da atividade experimental .....	64
Figura 26. Identificar o grafema [M/m] .....	67
Figura 27. Quadra do grafema [M/m] .....	68
Figura 28. Identificação do grafema [M/m] .....	68
Figura 29. Frases formadas pelas crianças .....	69

Figura 30. Frases formadas pelas crianças e ilustração das mesmas .....	69
Figura 31. Hábitos de higiene antes de irem para a escola .....	70
Figura 32. Colagens sobre os alimentos consumidos nas diferentes refeições .....	71
Figura 33. Espetadas de Frutas .....	72
Figura 34. Cartaz da subtração .....	73
Figura 35. Grafema [V/v] .....	74
Figura 36. Poema realizado pelas crianças referente ao grafema [V/v] .....	74
Figura 37. Exercícios de leitura e escrita (Fonte: Própria) .....	75
Figura 38. Segurança rodoviária .....	76
Figura 39. Postais de Natal .....	77
Figura 40. Árvore de Natal .....	77
Figura 41. Representação do número seis .....	78
Figura 42. Decomposição do número seis .....	79
Figura 43. Texto selecionado para introduzir o grafema [R/r] (Fonte: Própria) .....	80
Figura 44. Frase para introduzir o grafema [R/r] .....	81
Figura 45. Exercícios de leitura de palavras .....	81
Figura 46. Quadra referente ao grafema [R/r] .....	82
Figura 47. Exercício de leitura e de escrita .....	82
Figura 48. Regra do grafema [R/r] .....	83
Figura 49. Regra do grafema [R/r] .....	83
Figura 50. Carta de planificação .....	85
Figura 51. Termómetros .....	86
Figura 52. Observação, e comprovação da atividade experimental .....	86
Figura 53. Bonecos de Neve .....	87
Figura 54. Construções utilizando blocos lógicos .....	88
Figura 55. Construções realizadas pelas crianças reutilizando revistas .....	88
Figura 56. Esquema para introduzir os conteúdos de Matemática .....	89
Figura 57. Figuras geométricas realizadas pelas crianças no geoplano .....	89



## Índice de Anexos

Anexo 1. Vídeos sobre o processo de germinação .....	101
Anexo 2. Guião da atividade experimental “Germinação em diferentes solos” ....	102
Anexo 3. Letra da música “A Sementinha” .....	104
Anexo 4. Poema sobre as propriedades da água .....	104
Anexo 5. Vídeo sobre o ciclo da água.....	105
Anexo 6. Guião da atividade experimental “Flutua e não flutua” .....	106
Anexo 7. Bilhete de Identidade do animal de estimação .....	108
Anexo 8. Imagens de animais domésticos e selvagens .....	108
Anexo 9. Exemplos de fichas realizadas pelas crianças .....	109
Anexo 10. Imagens selecionadas para a formação de conjuntos.....	109
Anexo 11. Elaboração da “Quinta do Coelhoinho” .....	110
Anexo 12. Guião da atividade experimental “Será que as galinhas precisam de roupa para se aquecerem do frio como nós, porquê?” .....	111
Anexo 13. Letra da música da festa final de ano .....	113
Anexo 14. Sombras chinesas .....	113
Anexo 15. Festa final de ano.....	114
Anexo 16. Texto utilizado para apresentação do grafema [M/m] .....	114
Anexo 17. Ficha referente ao grafema [M/m] .....	115
Anexo 18. Quadros de avaliação de leitura e de escrita .....	116
Anexo 19. PowerPoint sobre a rotina diária .....	116
Anexo 20. PowerPoint sobre a alimentação.....	117
Anexo 21. Texto referente ao grafema [V/v].....	117
Anexo 22. PowerPoint sobre a segurança rodoviária .....	118
Anexo 23. Atividades referentes ao grafema [R/r] .....	120
Anexo 24. PowerPoint da história <i>Pedro e o Senhor Boneco de Neve</i> .....	121
Anexo 25. Guião da atividade experimental “Qual a melhor roupa que nos protege do frio?” .....	123
Anexo 26. Folha de registo da atividade experimental – Qual o melhor isolador? 125	
Anexo 27. PowerPoint sobre algumas atividades realizadas durante o inverno e algumas características que o representam.....	126
Anexo 28. Ficha de Matemática.....	127
Anexo 29. “Quadro do Chefe” .....	128

Anexo 30. Livro das texturas .....	128
Anexo 31. Elaboração do postal do Dia da Mãe.....	128

## **Introdução**

O presente relatório procura ser uma reflexão do trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada [PES] no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo principal é evidenciar as experiências de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento das crianças, onde desenvolveu-se novos conhecimentos e competências fundamentais para o seu crescimento tanto a nível cognitivo, como afetivo e social. O envolvimento nos contextos surgiu como um primeiro contacto com a profissão, possibilitando assim uma visão do que acontece, do que necessitamos, como funciona, expondo assim algumas experiências tanto a nível profissional como pessoal que sejam significativas para o nosso desenvolvimento. Segundo Mesquita (2011) o “aluno/futuro professor, como pessoa e professor em desenvolvimento, enfrenta um conjunto de experiências significativas que podem potenciar a sua ação profissional no futuro” (p. 15).

A PES decorreu em duas instituições distintas. O contexto de Educação Pré-Escolar desenrolou-se numa instituição de rede pública, com um grupo de dez crianças de três anos de idade. A prática pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico [1.º CEB] decorreu numa instituição pública, sendo um grupo de 1.º ano de escolaridade constituído por dez crianças de seis anos de idade.

Ao longo desta experiência educativa pretendemos desenvolver experiências de ensino e aprendizagem, trabalhar a autonomia, a participação ativa das crianças nas atividades sempre a pensar nos seus interesses. Através do que observámos e dialogámos com a Educadora e Professora sobre o que as crianças já sabiam foi-nos possível tornar as aprendizagens mais significativas e atrativas. Com estas experiências pretendíamos responder às necessidades das crianças e envolvê-las em novas aprendizagens. A nível da Educação Pré-Escolar “significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem activa. As crianças em acção desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e autoconfiança – características que lhes serão bem úteis ao longo de toda a vida” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 2), garantindo “às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p. 93). Sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa “da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa

da família (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME/DEB, 1997, p. 15), esta deve iniciar o desenvolvimento da criança preparando assim para uma melhor articulação com o 1.º CEB. Já o 1.º CEB é

abrangente de todos os indivíduos [...], o ensino básico constitui-se como etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Departamento de Educação Básica [DEB], 2004, p. 11).

O trabalho que realizámos durante esta PES foi sustentado pelas orientações curriculares, metas de aprendizagem, metas curriculares, programas, pelos projetos educativos do agrupamento e pelos planos anuais de atividades para sustentação das práticas realizadas.

Neste relatório, inicialmente expomos uma introdução, a caracterização dos contextos na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º CEB, no qual, identificamos as características da instituição, como se organiza o espaço e o tempo, dando a conhecer aspetos que consideramos fundamentais para a sua compreensão. Em seguida, apresentamos uma introdução sobre as aprendizagens desenvolvidas nos contextos, o seu enquadramento teórico, e as experiências de aprendizagem desenvolvidas, refletindo assim sobre o trabalho realizado e quais as aprendizagens que as crianças adquiriram. Os nomes das crianças apresentados ao longo do trabalho são fictícios, não correspondendo assim à verdade a fim de proteger a sua identidade. A estrutura deste documento segue as normas da APA 6.º edição (2013). As ferramentas utilizadas para registos da atividade foram: registos fotográficos/vídeos e registos escritos realizados através dos diálogos das crianças. Por fim, apresentamos as interações e uma reflexão crítica final e a respetiva bibliografia e anexos.

## **1 - Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

A formação dos educadores/professores realizou-se em dois contextos educativos, sendo que numa primeira fase se realizou em contexto do Pré-Escolar e numa segunda fase em contexto do 1.º CEB. Esta experiência profissional permite ao formando o contacto com os profissionais do terreno e com as crianças sendo uma mais-valia na formação destes profissionais. Assim sendo iremos apresentar os contextos onde desenvolvemos a nossa formação prática, analisando a instituição enquanto “contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias por indivíduos que, em interdependência com o contexto constrói a intencionalidade educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 26). Desta forma, apresentaremos estas instituições referenciando a sua estrutura física, o funcionamento, a organização do tempo e do espaço, as interações, e os atores que aqui interagem.

### **1.1. Caracterização da instituição de Educação Pré-Escolar**

A PES do contexto Pré-escolar foi realizada numa instituição pública pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Bragança. Trata-se de um centro escolar com quatro salas de Educação Pré-Escolar com um total de oitenta crianças e dez salas de 1.º CEB com um total de duzentas e quarenta crianças. Está localizado numa zona residencial, com uma construção moderna, tendo sido inaugurada no dia cinco de outubro do ano 2010. O espaço físico desta instituição é composto por dois volumes com rés-do-chão e 1.º andar, com espaços comuns aos dois níveis escolares. No rés-do-chão encontra-se o refeitório, um salão polivalente, quatro WC; quatro salas de aulas, salas de atividades e de multimédia para a Educação Pré-Escolar. No 1.º andar, duas salas para necessidades educativas especiais, duas WC, três salas de expressões, um gabinete de primeiros socorros, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação, uma sala de Educadores/Professores, seis salas de aulas, uma biblioteca bem equipada com computadores e livros para níveis de escolaridade diferentes e espaços para arrumos. No exterior, encontram-se dois parques infantis com pisos específicos e equipamento para as crianças, um destinado ao Pré-escolar e outro para o 1.º CEB. Esta instituição conta com duas entradas (na parte da frente da instituição) e um parque de estacionamento. Na entrada principal encontra-se um *hall* espaçoso onde

são colocadas as informações e alguns trabalhos das crianças quando se aborda um tema ou uma ocasião especial.

O pessoal docente do contexto Pré-escolar é constituído por cinco Educadoras de Infância e o pessoal não docente por quatro assistentes operacionais, responsáveis também pela componente de apoio à família. A instituição funciona no horário entre as 8:00 da manhã e as 19:00 da tarde. Está dividida entre a componente letiva e a componente social ou de apoio à família. A componente letiva funciona na parte da manhã das 9:00 até às 12:00 e na parte da tarde das 14:00 às 16:00. A componente de apoio à família funciona das 8:00 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00, sob a responsabilidade da Câmara Municipal de Bragança. Este apoio é prestado nos diversos espaços da instituição como refeitório, biblioteca, sala polivalente, recreio exterior, salas de atividades, entre outros.

### **1.1.1. Caracterização dos grupos de crianças**

O grupo de crianças do contexto Pré-Escolar é constituído por dez crianças de três anos de idade, sendo três do género masculino e sete do género feminino. A Educadora de Infância da sala era apoiada por uma auxiliar de ação educativa comum a outras salas. Todas as crianças residam na cidade, deslocando-se para o Jardim-de-infância em veículos, acompanhados pelos seus pais e avós. Apenas duas crianças têm irmãos sendo os restantes filhos únicos. O grupo inicialmente era constituído por onze crianças sendo que uma criança foi viver para o estrangeiro com os pais só estando presente no primeiro período do ano letivo.

Quanto às profissões dos pais de acordo com a classificação nacional das profissões (CNP), estes estão todos empregados tendo dezoito pais com habilitação académica ou com grau de licenciatura e dois pais sem qualificação secundária. Dentro desses, dois estão nos quadros superiores da administração pública dirigentes e quadros superiores da empresa, um dos pais é diretor e gerente de pequenas empresas e o outro é diretor de empresa; seis são especialistas e profissões intelectuais e científicas no qual um é especialistas das ciências físicas, matemáticas e engenharia e dois são docentes do ensino secundário, ensino superior e profissões similares e os outros três são especialistas das ciências da vida e profissionais da saúde; sete são técnicos e profissionais de nível intermédio, no qual, três são técnicos e profissionais de nível intermédio das ciências físicas e químicas, da engenharia e trabalhos similares, os restantes são outros técnicos de nível intermédio. Três pais

são agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas, outros dois são trabalhadores não qualificados dos serviços e comércios. Estes dados permitem-nos conhecer em que meio as crianças estão inseridas. Através deles, conseguimos propor atividades mais integradoras para com a sociedade em que vivem, com a comunidade escolar e as suas próprias vivências.

### 1.1.2. Dimensões pedagógicas no funcionamento dos grupos/salas

A instituição cumpre a legislação quanto às dimensões das salas (Despacho Conjunto n.º268/97 de 25 de agosto) pois estas apresentam 50m<sup>2</sup> cada uma, equivalente a 2m<sup>2</sup> por criança, uma vez que cada sala não pode ultrapassar o número de vinte e cinco crianças. No caso da sala onde realizámos a nossa PES devido ao número reduzido de crianças (dez) o espaço excedia largamente o legislado. A dimensão da sala deve ser apropriada para não impedir a criança de realizar os seus projetos, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME/DEB, 1997, p. 37). A sala tem ainda uma boa iluminação natural, com seis janelas, um pavimento de fácil limpeza, aquecimento central, pois encontramos-nos numa zona climatérica de invernos muito rigorosos (frios), entre outras comodidades essenciais para o conforto das crianças. A figura seguinte mostra a sala de atividades e a sua organização.

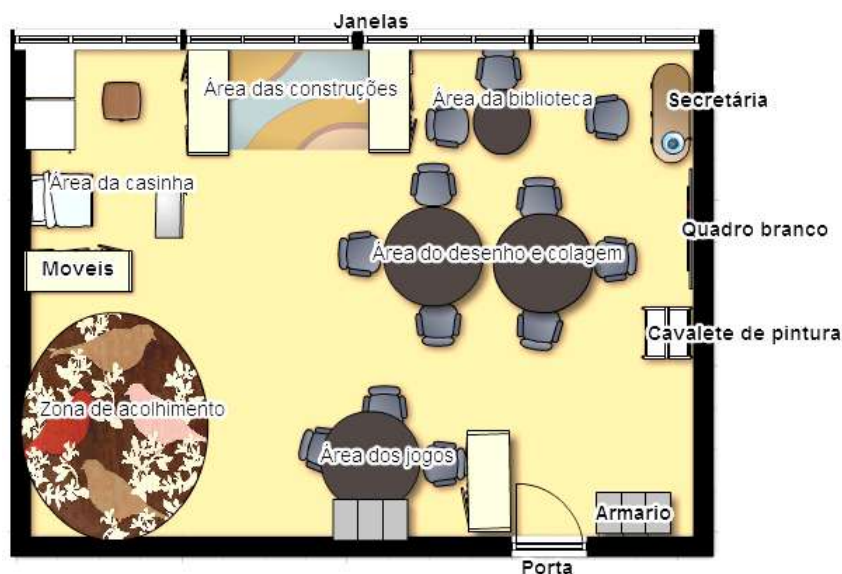


Figura 1. Sala de atividades das crianças de três anos em abril de 2013 (Fonte: Própria)

### **1.1.2.1.Organização do espaço**

A sala de atividades das crianças de três anos é constituída por diferentes áreas de interesse sendo elas a área da casa onde podemos encontrar o mobiliário da cozinha, do quarto e também um armário que passou a ser o armário da casa de banho com espelho; a zona da biblioteca continha uma mesa, cadeiras almofadadas e uma estante com diversos livros de histórias para a infância. Inicialmente esta área não era muito procurada pelas crianças devido ao estado de degradação em que se encontravam bastantes livros e à sua falta de renovação. Neste campo a nossa intervenção melhorou esta área pois passou a ser das mais procuradas, os livros foram consertados/recuperados e passou a haver uma maior circulação de livros novos. Existia também a área da construção com diverso material, como vários tipos de legos e outros brinquedos, sendo muito requisitada; a área dos jogos era composta por uma mesa e estante onde se guardavam os diferentes puzzles e quebra-cabeças e por fim, a área do desenho e colagem com duas mesas e respetivas cadeiras, um cavalete com tintas e pincéis, um armário para o material e um quadro branco onde estavam colocadas as músicas abordadas ao longo do ano. Cada área estava devidamente identificada e sinalizada com letras e imagens e com o número de frequência de crianças permitidas.

Na Educação Pré-Escolar deve haver à disposição das crianças uma grande variedade de objetos e materiais “pedagógicos [...] visando experiências plurais para identidades plurais” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 112) sendo eles “essenciais para a aprendizagem activa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade [...] que possam ser explorados, transformados e combinados” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 162). A quantidade de objetos na sala deve ao encontro do número de crianças por grupo, pois assim podem manipular os objetos como lhes convém sem serem perturbadas e sem perturbar os outros permitindo uma grande variedade de brincadeiras. Esses objetos são criados para que as experiências de aprendizagem ocorram e “constituem-se em transações em que as identidades se vão constituindo como realidade em permanente mudança” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 112), possibilitando assim o seu desenvolvimento. Estes materiais e outros devem estar organizados pelas diferentes áreas de interesse e de fácil identificação por parte das crianças, em cada área também deverá haver materiais que a identificam. O contacto da criança com estes



materiais pode desenvolver conhecimentos que permitem “descrever as suas actividades a outras crianças e a adultos” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 162). Pela observação constatámos que nesta sala se seguiam todas essas vertentes, estando apta para receber as crianças, sendo num local acolhedor e propício para novos conhecimentos.

As áreas de interesse têm o intuito de desenvolver na criança experiências de aprendizagens, “a aprendizagem através da acção é um processo através do qual as crianças constroem a compreensão das coisas que lhes interessam” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 52), é importante o papel do educador/adulto na sua orientação, pois este “deve continuamente encontrar novas formas de estimular a actividade da criança e estar preparado para adaptar novas formas de estimular as actividades da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 32). O adulto/educador deve estar preparado para juntamente com as crianças encontrarem as soluções através de exemplos que a criança possa entender. Em suma, o espaço, a diversidade dos materiais e a sua organização “ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 113), porque através dessas variantes é possível concretizar novos saberes, novas experiências.

### **1.1.2.2. Organização do Tempo**

A compreensão da rotina diária implementada no jardim-de-infância constitui-se como um desafio para a nossa prática educativa. A rotina diária “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 224). A existência de uma rotina permite organizar o tempo tanto para o educador como para a criança de forma a oferecer experiências de aprendizagens, sendo uma “estrutura que define, ainda que de forma pouca restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 224) promovendo às crianças momentos para expressarem os seus objetivos, as suas interações, entre outras. É necessário criar uma boa variedade de experiências através da ação para que a criança evolua tanto a nível cognitivo como sócio emocional.

A rotina diária permite: *tempo de pequeno grupo, tempo de grande grupo, tempo para planear, tempo para fazer e tempo para rever*. Esta torna-se num hábito que permite às crianças um apoio ao seu nível de aprendizagem. Contudo, não trata de ser uma rotina fixa, podendo ser alterada se assim se justificar. Esta identifica-se da seguinte maneira: das 8:00 às 9:00 componentes de apoio à família; das 9:00 às 10:30; componente letiva; das 10:30 às 11:00 tempo para o lanche e recreio; das 11:00 às 12:30 componente letiva; das 12:30 às 13:00 almoço; das 13:00 às 14:00 componente de apoio à família; das 14:00 às 16:00 componente letiva e das 16:00 às 19:00 componente de apoio à família. Enunciamos que a prática realizada durante a componente letiva designa-se à exploração e desenvolvimento com o objetivo de que a criança atinja competências necessárias, e que seja um fator para a construção ativa do sujeito em interação com o ambiente físico. As experiências de aprendizagem traduzem-se assim em meios de fornecer à criança atividades de enriquecimento a todos os níveis.

### **1.1.2.3. Interações**

A relação entre educador-criança e criança-educador contribuiu para a autoestima da criança, trata de ser um “processo de construção de um auto-conceito positivo supõe um apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente mais independentes e autónomos” (ME/DEB, 1997, p. 53). O facto de o professor ouvir a criança, interagir com as ideias e pensamentos dela permite que a criança exprima “com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos” (Hohmann, & Weikart, 2011, pp. 6-7) esta interação vai fortalecer a relação e proporcionar um ambiente rico em experiências e aprendizagens, baseado na partilha de ideias e conhecimentos. A interação resultou num percurso favorável na nossa ação educativa através da partilha de ideias e pelas estratégias envolvidas, dando voz às crianças e criando no espaço sala de atividades um clima de interajuda e cooperação entre as mesmas. As experiências de aprendizagem foram pensadas de maneira a construir mais do que cidadãos ativos e participativos, familiarizados com a partilha e cooperação.

## **1.2. Caracterização da instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A instituição onde se realizou a prática de ensino supervisionada pertence a um agrupamento de escolas públicas, na cidade de Bragança. Funciona num edifício por dois pisos. Atualmente possui as valências de ensino 1.º, 2.º e 3.º ciclo no mesmo edifício, e as valências da educação pré-escolar e do ensino secundário em edifícios diferentes. No entanto iremos focar-nos no 1.º CEB, contexto onde realizámos o nosso estágio. Este é constituído por dois pisos (piso 0 e piso 1). No piso 0 temos dois WC (masculino e feminino), sala de multideficiência com profissionais especializados, duas salas de aula; uma sala de professores, reprografia e papelaria, sala de ATL, uma sala de apoio e uma sala de pequena dimensão onde se encontram materiais (tintas, papel de cenário, pincéis, entre outros) e se realizam trabalhos para decorar a instituição. No piso 1 identificámos quatro salas de aulas, sala de arrumos, sala de apoio ao 2.º ciclo do Ensino Básico e duas salas vazias. A escola é dotada de uma biblioteca bem equipada, cantina e dois auditórios, criando condições adequadas a várias atividades pedagógicas e culturais. Dispõe, ainda, de uma sala de informática, de três salas dotadas de quadros interativos e um auditório com um quadro interativo. O parque de estacionamento existente é exíguo para as necessidades sentidas carecendo de obras de ampliação. Como recursos humanos a instituição tem um número de profissionais que permitem um bom funcionamento da mesma, organizando-se pelas seguintes categorias: docentes, assistentes operacionais, administrativos, porteiro, guardas-noturnos, cozinheiros e manutenção. Atendendo às necessidades das famílias a instituição funciona 11 horas por dia (8:00 às 19:00) organizando atividades extra curriculares para os períodos extra letivos. Estas horas distribuem-se da seguinte forma: 5 horas diárias de componente letiva, 90 minutos de atividades de enriquecimento curricular e o restante horário de componente de apoio à família. A componente letiva é da responsabilidade da professora titular de turma, as atividades extra curriculares (ensino do Inglês, ensino da Música e atividade Física e Desportiva) são da responsabilidade de professores contratados pela autarquia, ou de professores com horários letivos incompletos, organizando as atividades em articulação com a Professora titular de turma. Na sua totalidade a população escolar do 1.º CEB é composta por oitenta e sete crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos.

### **1.2.1. Caracterização dos grupos de crianças**

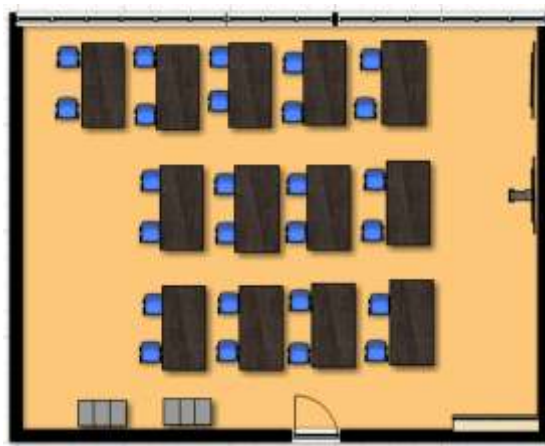
A sala do 1.º ano de escolaridade onde se desenvolveu a nossa ação pedagógica era composta por dez crianças sendo seis do género feminino e quatro do género masculino. Todas as crianças completam seis anos até final de dezembro de 2013, estas residem na cidade de Bragança e de nacionalidade portuguesa. Analisando a sua estrutura familiar verifica-se que apenas três crianças vivem num agregado familiar composto por mãe, pai e irmãos. As restantes vivem apenas com um dos progenitores ou com um dos progenitores e o(a) companheiro(a) do(a) mesmo(a). Uma criança vive em custódia partilhada (quinze dias com a mãe e quinze dias com o pai). Neste grupo apenas uma criança não tem irmãos. Quanto ao nível académico dos encarregados de educação verificámos que, de acordo com os dados disponíveis, um encarregado de educação possui o grau de mestre, dois possuem o grau de licenciatura, um o 12.º ano de escolaridade, três com o 9.º ano de escolaridade e três não completaram a mesma sem que se tenham dados exatos do seu nível académico. Quanto ao seu comportamento, de uma forma geral são crianças bastante irrequietas, barulhentas, com muita dificuldade em cumprir as regras pré-estabelecidas. Em relação à execução das tarefas as crianças solicitam muito o apoio do professor na execução dos trabalhos propostos. A este nível é de referir que quatro crianças (António, Miguel, Anita e Carlos) revelam períodos de concentração/atenção muito curtos. Pela nossa observação e intervenção verificámos que estas crianças são desorganizadas, descuidadas com os materiais, não obedecem a ordens e não têm a noção do espaço/escola. Este tipo de comportamento perturba com muita frequência o bom funcionamento das aulas. Os encarregados de educação destas crianças foram informados pela Professora titular da turma. Como exemplo revelamos que o António destrói todos os materiais, requer e solicita constantemente a atenção da Professora. O Miguel revela um comportamento muito perturbador, violento e agressivo para com os colegas e os adultos. Com frequência rejeita realizar as atividades propostas, atira com o material escolar para o chão, risca e rasga os trabalhos chegando mesmo a tentar fugir da sala de aula. Todas as ocorrências estão devidamente registadas no processo individual da criança. Com a anuência da encarregada de educação o Miguel vai ser encaminhado para consulta de Pedopsiquiatria. A Anita demonstra uma instabilidade comportamental acentuada, não terminando a maioria dos

trabalhos. O Carlos é também uma criança muito instável, muito irrequieta, faladora, não realizando os trabalhos propostos, perturbando o trabalho dos colegas. Revela muita dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem e de trabalho do grupo. À semelhança da Anita não termina a maioria das tarefas propostas. As restantes crianças (seis) têm revelado, até ao momento, um comportamento aceitável e um ritmo de trabalho e de aprendizagem normais.

Todas estas informações, como já referimos, foram recolhidas em conversa com a Professora cooperante, através da consulta dos processos individuais das crianças e através da observação participante. Importa ainda dizer que estes dados ajudam na preparação das atividades e a pensar em novas estratégias de forma a melhorar o ritmo de trabalho destas crianças.

### **1.2.2. Dimensões pedagógicas no funcionamento dos grupos/salas**

A sala apresenta uma boa iluminação natural, um pavimento de fácil limpeza, aquecimento central, pois encontramos-nos numa zona climatérica de invernos muito rigorosos (frios), entre outras comodidades essenciais para o conforto das crianças. A seguir apresentamos a organização da sala (*vide* figura 2).



**Figura 2. Organização da sala em novembro de 2014 (Fonte: Própria)**

A sala trata de ser

o espaço e um lugar de bem-estar e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais e comunidades. Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 28).

O horário escolar do grupo do 1.º CEB apresenta-se estruturado de acordo com o que se pode visualizar na figura 3.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:00					
08:30					
09:30	PORT 1 S-3 A	MAT 1º S-3 A	PORT 1 S-3 A	MAT 1º S-3 A	PORT 1 S-3 A
10:00					
10:30					
10:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00					
11:30					
11:30	EST. M S-3 A	EST. M S-3 A	MAT 1º S-3 A	PORT 1 S-3 A	MAT 1º S-3 A
12:00					
12:00					
12:30					
14:00					
14:30					
15:00	MAT 1º S-3 A	PORT 1 S-3 A	MAT 1º S-3 A	*F.C.C S-3 A	EMR 1
15:00			APOIO S-3 A		
15:30		APOIO S-3 A	EXPRE S-3 A	EXPRE S-3 A	APOIO S-3 A
15:30					
16:00					
16:00					
16:30					
16:30					
17:00	*A.F.D gin-1	*E.M. S-3 A	E.L. 1 S-3 A	EST. M	ESP S-3 A
17:00					
17:30					

Figura 3. Horário escolar do 1.º CEB (Fonte: Professora Cooperante)

No entanto, este pode ser alterado pela Professora titular, sempre que se justifique.

### 1.2.2.1. Organização do espaço

O espaço onde foi desenvolvida a ação educativa foi pensado com o objetivo de responder às necessidades das crianças e permitiu um maior envolvimento ao nível do seu desempenho. Neste sentido, privilegiou-se o trabalho de interação entre pares, a cooperação e a interajuda entre as crianças, pois a

estratégia de ensino baseada na interação social, e que consiste na estruturação dos objectivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas face às pautas clássicas do tipo competitivo, apresenta-se como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado fundamentalmente em formas de aprendizagem e/ou competitiva (Ribeiro C. M., 2006, p. 2).

Pelo exposto situamos o tipo de interação predominante como sendo aquele a que Vygotsky (1991) designa por Zona de Desenvolvimento Profissional (ZDP) definindo-a como a

distância entre o nível de desenvolvimento real tal como determina pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial de determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (p. 97).

Assim sendo, podemos referir que o potencial de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança se situa entre dois limites, inferior e superior. O limite inferior corresponde ao nível que se atinge através de situações de aprendizagem individualizadas e o limite superior corresponde a “situações de aprendizagem com a interação social, em que ocorre a estimulação promovida por sujeitos mais evoluídos” (Vygotsky, 2004, p. 78), situando aqui o papel do professor como forma de fornecer recursos e apoiar a criança para que ela alcance um nível superior de conhecimentos que, sem esta colaboração, não seria possível. Como já foi referido, a sala do 1.º ano de escolaridade onde decorreu a nossa PES apresentava condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, pois era ampla, bem iluminada, arejada e confortavelmente aquecida. Os recursos pedagógicos eram os adequados, dispondo de um computador, data show, quadro interativo, quadro branco com marcadores apagáveis. O mobiliário era adequado para o escalão etário com o qual estávamos a trabalhar. Referimos ainda a presença de painéis de corticite que nos permitiam apresentar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo do tempo.

#### **1.2.2.2. Organização do Tempo**

É importante existir uma rotina tanto para as crianças como para nós, pois permite-nos organizar o tempo “de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 224). A planificação organiza essa rotina, composta por objetivos que as crianças devem atingir e “têm um efeito de atracção nos alunos e na sua aprendizagem [...] e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (Arends, 2008, p. 95). A rotina diária permite, ainda, que o tempo seja passado na elaboração de boas práticas educativas. Esta torna-se num hábito que permite às crianças um apoio ao seu nível de aprendizagem. Contudo, não trata de ser uma rotina fixa pois é sempre possível de ser modificada. Esta identifica-se da seguinte forma: entrada das crianças na instituição que integra a componente de apoio à família; tempo de recreio; componente letiva; almoço; componente letiva; tempo para o descanso; componente extracurricular; componente social.

Enunciamos que a prática realizada durante a componente letiva destina-se à exploração e desenvolvimento com o objetivo de que a criança atinja competências necessárias, e que seja um fator para a “construção ativa do sujeito em interação com o ambiente físico e social que o rodeie” (Vieira, & Lino, 2007, p. 214). Assim torna-se importante a integração das crianças em atividades onde se possam relacionar com a comunidade. A instituição apresenta-se assim como um local de partilha e de desenvolvimento de projetos que possibilite essa integração. Todos estes aspetos devem ser constituintes para o desenvolvimento cognitivo e social.

### **1.2.2.3. Interações**

As interações desenvolvidas ao longo da PES têm como autores principais as crianças e os adultos (professores). O adulto deve proporcionar momentos que potencializem aprendizagens e que promovam a participação ativa das crianças, para que haja uma construção e desenvolvimento dos conhecimentos através de diferentes experiências de aprendizagens. A relação educativa entre os intervenientes (criança e professor) tem como afimco “atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, [...] a relação pedagógica estabelece-se por intermédio do trabalho escolar” (Postic, 1991, p. 12). Esta relação deve ser estabelecida “entre a moral, concebida com força de integração social, e a educação” (Postic, 1991, p. 15). O adulto tem assim um papel de mediador, ou seja, “deve conduzir o grupo, ajudá-lo a reconhecer a validade das regras de funcionamento e até ajudá-lo a elaborá-las” (Postic, 1991, p. 16). Deve estabelecer ainda o diálogo, o incentivo à descoberta, apoiando cada criança nas suas aprendizagens. A cooperação entre as crianças é essencial para o desenvolvimento destas no que respeita à descoberta e partilha de conhecimentos. “A motivação que a criança ou o adolescente tem para uma determinada aprendizagem varia em função das informações que ela recolhe em si mesma, junto dos outros” (Postic, 1991, p. 167). Pelo exposto, a interação entre as crianças é fundamental para o seu crescimento a nível afetivo e para a sua integração na sociedade como membro responsável e autónomo. Durante a nossa prática pedagógica procurámos sempre criar momentos de aprendizagem que promovessem essa interação entre todos os intervenientes da ação educativa.



## **2 - Fundamentação das opções educativas**

Vamos apresentar as diferentes pedagogias utilizadas no decorrer da nossa ação pedagógica. Abordaremos a pedagogia de transmissão e a pedagogia da participação. É nosso intuito ainda analisar os modelos curriculares que fundamentaram a nossa ação educativa, as orientações curriculares e o enquadramento das metas de aprendizagem nos novos programas do 1.º CEB. No final explanamos três experiências de aprendizagem realizadas na Educação Pré-Escolar e três experiências de aprendizagem no Ensino do 1.º CEB.

### **2.1 Princípios pedagógicos**

Neste ponto desenvolvemos a pedagogia de transmissão e de participação, bem como os diferentes modelos curriculares. Foi nossa intenção desenvolver as nossas práticas educativas pela pedagogia de participação, o que nem sempre foi possível como se poderá constatar na descrição/reflexão das experiências de aprendizagem apresentadas mais adiante. Nós, como professores e educadores, na ação educativa devemos defender uma pedagogia diversificada e participativa. A criança deve ser vista “como ser participante, e não como um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 13). Deste modo, as nossas práticas foram realizadas sempre com o intuito de proporcionar à criança uma pedagogia de participação.

#### **2.1.1. Pedagogia de transmissão e Pedagogia de participação**

Para podermos optar por um modo de fazer pedagogia temos que ter um conhecimento teórico aprofundado. Existem inúmeros modos de fazer pedagogia, sobressaindo-se estes dois: pedagogia da transmissão e pedagogia da participação. Desta forma, apresentamos uma abordagem sobre as pedagogias, dando mais ênfase ao modo participativo, pois este esteve mais presente na nossa ação educativa. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a pedagogia de transmissão centra-se “na lógica dos saberes, no conhecimento que quer vincular [...] fundamenta a acção” (pp. 18-20) sendo o método centrado no professor transmissor e nos produtos. Enquanto, a pedagogia de participação deve “ser activa; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias” (Brickman, & Taylor, 1991, p. 3)

sempre com orientação de um adulto. Essas interações permitem identificar o que são pedagogias de transmissão e de participação, as “relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 113). Contudo, devem promover as interações, calcular, refletir e reedificar para que sejam uma realidade. A aprendizagem pela ação realizada pela criança “é definida como uma aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com pessoas e acontecimentos, constrói novos conhecimentos” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 22), onde o método utilizado é a aprendizagem por descoberta, investigação e resolução de problemas. A pedagogia da “participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21). Esta pedagogia tem como base, um constante diálogo

entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007, pp. 18-19).

Este itinerário é visto, também, com igual importância na interação com o seu contexto de vida e com o contexto de ação pedagógica, pois todos esses fatores contribuem para a construção de uma aprendizagem ativa e participativa.

No que se refere à instituição, este é um local de construção de aprendizagens e de apreensão de novos conhecimentos devendo reunir algumas características que permitam criar “possibilidades múltiplas [e que desenvolva o] processo de construir participativamente conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19). Tudo isto refere-se à questão de professor/educador e da criança no processo de ensino-aprendizagem. O envolvimento da criança é crucial para desenvolver uma pedagogia participativa, a sua relação com as “atividades e [com os] projetos é considerada indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21), pois tudo depende de como é abordado e do interesse que a criança lhe dá. No processo de participação guiada, os adultos (professores/educadores) e as crianças colaboram em processos de organização e interação de modo a atingir as metas. Essa “participação guiada é um processo de colaboração” (Oliveira-

Formosinho, 2007, p. 28) entre as partes que o constitui, desenvolvendo assim o trabalho em equipa respeitando todos os intervenientes. É da responsabilidade dos adultos criar um espaço que promova a participação ativa do grupo de crianças a fim de que a escuta e o diálogo sejam a base de todo o processo.

### **2.1.2. Modelos Curriculares**

No contexto do Pré-Escolar bem como no 1.º CEB podemos aplicar o modelo curricular que mais se adequa à caracterização do grupo de crianças. O modelo curricular consiste “num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). A função deste permite ao educador organizar/planear as suas intenções educativas, a sua rotina, as diferentes áreas de conteúdos de modo a facilitar o desempenho das suas atividades e experiências de aprendizagem.

Os três modelos curriculares são “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um habitus para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Apresentamos alguns modelos curriculares e as suas características, sendo que, foi nossa intenção desenvolver nas práticas educativas o modelo High-Scope. Pois este, já era utilizado nos dois contextos, e a sua estrutura está pensada na construção da autonomia, responsabilidade, entre outras. Este modelo defende o modo como os espaços e os materiais se organizam, como também a rotina diária e experiências-chave, para que a sua conceção do papel do adulto e, para o seu triângulo: observação, planificação, avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007).

#### **2.1.2.1. Modelo Curricular High-Scope**

Este modelo procura, através de vários meios, criar um espaço apropriado, condição necessária para a criança poder ser independente nas suas atividades, oferece materiais agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a sua escolha pela parte das crianças. A consistência da rotina é clara, estável e explícita pelo educador, visando a segurança e a autonomia da criança. Sendo que,

a criança interioriza a sequência da rotina, e, assim, pode organizar o seu tempo e as suas actividades de forma mais independente. Também se requer tempo suficiente para cada segmento da rotina a fim de permitir às crianças acabar independentemente os seus planos (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66).

A sala de actividades promove a construção de conhecimentos no qual difere áreas de interesse diversificadas permitindo diferentes aprendizagens e contendo mensagens pedagógicas do quotidiano. Ou seja, a criança poderá vivenciar ações que os adultos realizam de modo a confrontar-se com a sua realidade. O papel do educador trata de propor estímulos para provocar o conflito cognitivo “é este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 71). Os princípios básicos deste modelo é o processo de planejar-fazer-rever, ou seja, tempo para planejar o que vai acontecer, para pôr em prática as actividades/experiências e para refletir sobre o que aconteceu.

### **2.1.2.2. Modelo Curricular Reggio Emilia**

Este modelo tem como objetivo tornar a criança protagonista na realização de actividades e investigadora através de várias linguagens - expressivas, comunicativas e cognitivas. A criança “é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia” (Lino, 2007, p. 99).

A organização do espaço é planeada por todos os intervenientes no processo educativo, os materiais e espaços estão organizados de maneira a promover a aprendizagem cooperativa e interação social, proporcionar escolhas, criar um ambiente próximo do ambiente que as crianças têm em casa.

A organização do tempo não é definida exaustivamente, respeitam o ritmo da criança e valorizam as interações, planeiam as actividades com as crianças, realizam registos sistematicamente e têm necessidade de expor os trabalhos das crianças. “Estes espaços reflectem a história da comunidade educativa de cada centro, integrando as memórias recentes e longínquas que conferem uma identidade à escola e aos grupos de crianças e professores que nela vivem ou viveram” (Lino, 2007, p. 107). O papel do educador recai no escutar as crianças, partindo assim dos seus interesses para gerar situações de aprendizagem de forma a incentivá-las, a observar e registar o que irá facilitar o desenvolvimento da criança.

### **2.1.2.3.Movimento da Escola Moderna**

Este modelo fomenta uma pedagogia cooperativa, de solidariedade e de democracia, bem como a autoformação do educador, favorecendo o desenvolvimento sociomoral e cívico, o sentido de responsabilidade e a autonomia. Valoriza, também, a interajuda, o respeito pelas diferenças individuais e é constituído por crianças de todas as idades (três, quatro e cinco anos) e está organizado por uma rotina.

Quanto à organização do espaço este apresenta áreas básicas e uma área polivalente, “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 2007, p. 133). Disponibilizam também o plano de atividades, a lista semanal dos projetos, entre outros para toda a comunidade ver. O educador designa-se “como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e atitude crítica” (Niza, 2007, p. 139). Importa ainda salientar que este modelo trabalha articuladamente com toda a comunidade e convida-a a participar nos eventos propostos pelo jardim-de-infância pois são vistos como fonte de informações.

### **2.2.Opções Educativas em contexto Pré-Escolar**

Ao longo do Pré-Escolar seguimos as metas de aprendizagem da Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE-Ministério da Educação/Departamento da Educação Pré-Escolar, 1997], pois estas servem para auxiliar e orientar o educador nos processos e estratégias a utilizar para desenvolver na criança etapas necessárias para a integração no 1.º CEB. As metas de aprendizagem são compostas por diferentes áreas de conteúdo sendo elas a área do conhecimento do mundo, área de expressões, área de formação pessoal e social, área da linguagem oral e abordagem à escrita, área da matemática e a área de tecnologias de informação e comunicação.

Como já referido anteriormente cada área de conteúdo é composta por domínios que a criança deve alcançar até ao fim da Educação Pré-Escolar. Esses domínios encontram-se subdivididos abrangendo um conjunto de competências a atingir sendo elas fundamentais para um melhor desempenho no seu percurso escolar. Daremos a conhecer a estrutura e a organização das metas de aprendizagem que de acordo com as orientações curriculares são consideradas auxiliares do processo

educativo da Educação Pré-Escolar. A área do conhecimento do mundo depara-se subdividida em três domínios sendo eles: Localização no espaço e no tempo; Conhecimento do ambiente natural e social; Dinamismo das inter-relações natural-social. Na área de Expressões esta apresenta-se organizada pela Expressão Plástica, pela Expressão Musical, pela Dança, pela Expressão Motora e pela Expressão Dramática/Teatro, cada uma composta por diferentes domínios. A área de Formação Pessoal e Social encontra-se subdividida em cinco domínios sendo eles: Identidade/Autoestima; Independência/Autonomia; Cooperação; Convivência Democrática/Cidadania; Solidariedade/Respeito pela Diferença. Quanto à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita esta encontra-se segmentada em quatro domínios, a saber: Consciência Fonológica; Reconhecimento e Escrita de Palavras; Conhecimento das Convenções Gráficas e Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal. A área da Matemática encontra-se organizada em três domínios sendo eles: Números e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados. Quanto à área da Tecnologia de Informação e Comunicação esta encontra-se subdividida em quatro domínios sendo eles: Informação, Comunicação; Produção e Segurança. Todas estas áreas são necessárias no desenvolvimento da criança sendo que devem ser abordadas de forma articulada, respeitando sempre as necessidades da criança. Assim, o educador deve ser “o construtor, o gestor do próprio currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento [...] o educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e das suas famílias” (ME/DEB, 1997, p. 7). Não só as metas mas também as orientações curriculares servem para esse efeito e “não pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido de educação ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p. 17).

O educador deve planear o seu trabalho de acordo com as necessidades das crianças, com a sua cultura e o meio em que se encontram de forma a promover a curiosidade e desejo de aprender e adequar as propostas das crianças às situações imprevistas. De acordo com a Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar que enquadra as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho) apresenta um conjunto de princípios que dão apoio às práticas pedagógicas do educador na formação do desenvolvimento da criança. O educador deve organizar o ambiente educativo, os objetivos gerais enunciados na

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, deve ter em conta as áreas de conteúdo (definidas pela OCEPE), dar continuidade e intencionalidade educativa. Contudo deve promover experiências de aprendizagem ricas e diversificadas para melhor ser compreendido pela criança, proporcionando uma aprendizagem ativa. Esta experiência “directa e imediata de objetos, pessoas, ideias e acontecimentos – é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 22). A “aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar” (ME/DEB, 1997, p. 65) sendo que a abordagem à escrita se começa a desenvolver cada vez mais no contexto da Educação Pré-Escolar. A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser praticada num processo contínuo, através do contacto com a escrita, quer seja através de uma história, quer de um poema, as crianças apercebem-se que a escrita é uma forma de mostrar informação sem ser por imagens, deixando-as curiosas e intrigadas, pedindo muitas vezes que a Educadora as leia. Com o decorrer do tempo as crianças ao verem os “outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades” (Mata, 2008, p. 14) que são necessárias para o seu desenvolvimento, no qual o apoio do educador e dos que as rodeiam é fundamental.

A partir da transdisciplinaridade vamos promover diferentes experiências de aprendizagem englobando a área de formação pessoal e social, a qual, se inclui em todas as outras áreas “pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (ME/DEB, 1997, p. 49) e nas restantes áreas e domínios. Posto isto, a articulação é fulcral para o desenvolvimento em todos os níveis na criança pois a partir de uma área podem trabalhar-se todas as outras. A criança ao iniciar a Educação Pré-Escolar traz consigo capacidades ainda básicas que vão evoluindo ao longo do tempo. O educador deve “favorecer o contacto com várias formas de expressão e comunicação proporcionando o prazer de realizar novas experiências” (ME/DEB, 1997, p. 56), deve também propor diferentes atividades e situações para as desenvolver progressivamente. Cada área de expressão – expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical deve ser trabalhada de forma articulada mas dando sempre importância a cada uma.

A área da expressão motora foi desenvolvida intensamente durante este período de tempo, pois verificámos na primeira atividade motora que as crianças ainda não possuíam um bom desenvolvimento motor, sentem dificuldade no equilíbrio e na orientação espacial sendo uma vertente a desenvolver. Contudo a função da Educação Pré-Escolar é de “proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME/DEB, 1997, p. 58). Assim todas as semanas a manhã de terça-feira era dedicada à expressão motora juntamente com outro grupo de crianças de três, quatro e cinco anos. Decidimos juntar os grupos para que as crianças socializassem construindo assim laços de amizade e de cooperação.

A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista (ME/DEB, 1997, p. 35).

Esta área permite desenvolver também a compreensão, alargar a linguagem, o saber e respeitar as regras do jogo, aprende a relação que tem perante o espaço que ocupa, entre outros que vão ajudar a construir na criança aprendizagens para a vida futura. A área da expressão dramática foi desenvolvida de diferentes formas oferecendo à criança situações de faz de conta, utilizando fantoches, sombras chinesas e máscaras. No decorrer dos temas trabalhados apresentámos às crianças diferentes peças de teatro, no qual, são convidadas a “vestir a personagem” recriando assim a peça de teatro. O educador deve propor “à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (ME/DEB, 1997, p. 60).

A expressão plástica foi uma das áreas mais trabalhada neste contexto desde a criação de novos objetos utilizando como base materiais de desperdício como outras técnicas mais elaboradas. É “fundamental a experimentação física de materiais diversificados e o recurso a meios e técnicas variadas. Só assim, a expressividade e as aprendizagens estéticas e artísticas mais complexas se poderão desenvolver de forma mais consciente e potencial” (Godinho, & Brito, 2010, p. 18), visto que a diversidade e o contacto com outros materiais desenvolvem capacidades criativas na criança.



A expressão musical “está entre as primeiras experiências sociais da criança. De facto, as crianças são sensíveis à música antes do nascimento” (Perry, 2010, p. 461), a música é uma componente que não pode faltar na educação Pré-Escolar, contudo, foi pouco desenvolvida nas nossas práticas. Segundo as OCEPE (1997) a expressão musical trata de ser uma exploração de sons e ritmos que a criança vai produzindo e apreendendo, desenvolvendo cinco eixos: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. “As artes plásticas e a música na educação de infância assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade vão edificar” (Godinho, & Brito, 2010, p. 9) as capacidades e competências da criança, preparando-as para a vida futura em diferentes aspetos.

Na área do conhecimento do mundo, destacam-se as ciências experimentais de forma a fomentar a curiosidade nas crianças, motivando-as e desenvolvendo o seu lado cognitivo e emocional. Na atualidade as crianças cada vez mais têm contacto com as novas tecnologias, muitas vezes apresentadas em forma de brinquedos. O objetivo desta área é “a formação de cidadãos capazes de exercer uma cidadania activa e responsável é uma das finalidades da educação em ciências” (Martins, et al., 2009, p. 11), ou seja, preparar cidadãos que sejam aptos de analisar, criticar situações que sejam próximas. Desde de muito novos já iniciam contacto com o mundo das ciências, o simples empurrar o carro de brincar, brincar com os objetos na água e ver quais deles flutuam ou não, entre outros. “Através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia” (Martins, et al., 2009, p. 12). Cabe ao educador promover situações diversificadas, alimentando assim o desejo de saber mais, facultando experiências, para que, a criança retire daí aprendizagens.

As crianças no seu dia-a-dia constroem noções matemáticas sem dar conta, através das atividades espontâneas e lúdicas, assim, o educador deve promover momentos de consolidação e experiências onde desenvolvem novas aprendizagens.

É importante que o educador parta do que as crianças já sabem, tenha em conta as suas experiências anteriores e aproveite as oportunidades que ocorrem naturalmente, considerando que a aprendizagem matemática mais significativa resulta das experiências e materiais que lhes interessam e, sobretudo, que as levem a reflectir sobre o que fizeram e porque o fizeram (Castro, & Rodrigues, 2008, p. 9).

É necessário que a criança veja a matemática não só como aprendizagem de conceitos mas essencialmente como um processo, como por exemplo: encontrar padrões, justificar escolhas e suas estratégias, resolver problemas, entre outros. O objetivo da matemática consiste em “promover o domínio das competências básicas; estimular a compreensão dos factos, regras e procedimentos matemáticos; ou encorajar o desenvolvimento do pensamento crítico” (Baroody, 2010, p. 339). Ao longo do contexto Pré-Escolar as crianças vivenciaram diferentes atividades contribuindo para o seu desenvolvimento a diferentes níveis (cognitivo, afetivo e social).

### **2.3.Opções Educativas em contexto do 1.º CEB**

As experiências de aprendizagem foram planificadas de acordo com os conteúdos do programa do 1.º CEB, as metas curriculares, a planificação mensal do agrupamento e o projeto curricular de turma, sendo que o nosso principal objetivo era corresponder às necessidades individuais de cada criança e do grupo. Segundo o

despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012 o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares cuja definição organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 4).

Iremos agora enunciar algumas características das componentes do currículo: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

As Metas Curriculares de Português seguem alguns princípios:

definição dos conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade; definição dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 4)

A área do Português assume-se através de quatro domínios, sendo eles a oralidade, leitura e escrita, a educação literária e a gramática. Em cada domínio existem objetivos e descritores de desempenho que devem ser atingidos. A oralidade contempla a Compreensão do Oral e a Expressão Oral “considera-se que a junção do domínio Oralidade reforça a interdependência entre a Compreensão e

Expressão” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 5). A Leitura e a Escrita “surtem associadas nos dois primeiros ciclos de ensino. Sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 5). O domínio da Educação Literária trata de ser uma componente do património nacional contribuindo para a formação da criança. No domínio da Gramática é pedido para que a criança alcance e desenvolva a

capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 6).

O grupo em questão, como já foi referido, era do 1.º ano de escolaridade, sendo o ano em que as crianças entram pela primeira vez em contacto com os grafemas, a leitura de pequenas sílabas, sendo este, o seu primeiro contacto com o ensino formal da escrita.

O Português é essencial na formação escolar, a língua é um constituinte que ajuda no relacionamento das crianças e jovens e para além disso desenvolve as capacidades cognitivas, bem como as competências comunicativas. Sendo o Português a língua materna que engloba o saber. O Português tem o princípio da transdisciplinaridade pois liga-se a outras áreas curriculares. Segundo Reis e Adragão (1990) “a língua materna [é] o lugar por excelência do cruzamento e da partilha dos conhecimentos de todas as disciplinas” (p. 27), exercendo um papel de estimulador da interdisciplinaridade na escola.

A área disciplinar de Matemática apresenta-se com três grandes finalidades: a estrutura do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. A estrutura do pensamento consiste “na organização do pensamento, constituindo-se como uma gramática basilar do raciocínio hipotético-dedutivo. O trabalho desta gramática contribui para alicerçar a capacidade de elaborar análises objetivas, coerentes e comunicáveis” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 2). A análise do mundo natural “indispensável a uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia, isto é, a uma modelação dos sistemas naturais que permita prever o seu comportamento e evolução” (Bivar,

Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 2). Por fim a interpretação da sociedade, no qual, se aplica aos cálculos, operações, em que “o Ensino da Matemática contribui assim para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 2).

Os objetivos traduzem-se nos desempenhos fundamentais que as crianças devem atingir até ao final do 1.º CEB. Os conteúdos encontram-se organizados em três domínios, sendo eles: Números e Operações (NO) – no qual, é elementar que as crianças adquirem fluidez no cálculo e destreza na aplicação; Geometria e Medida (GM) - reconhecimento visual de objetos e conceitos elementares como pontos, direções, [...]; Organização e Tratamento de Dados (OTD) – onde “é dada ênfase a diversos processos que permitem repertoriar e interpretar informação recolhida em contextos variados” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 6). É necessário que haja uma articulação no processo de ensino e aprendizagem, pois a Matemática é essencial “para a estruturação do pensamento e da acção” (DEB, 2004, p. 163). A necessidade de uma maior “diversificação de actividades serão mais estimulantes para os alunos” (DEB, 2004, p. 164), pois é uma estratégia que permite um melhor desenvolvimento das aprendizagens provocando um melhor estímulo.

As crianças ao longo do seu percurso vão constatando e adquirindo “um conjunto de experiências e saberes [...] em contacto com o meio que as rodeia” (DEB, 2004, p. 101). A função da escola nomeadamente do 1.º CEB através da área do Estudo do Meio trata de reforçar e desenvolver um conjunto de saberes propondo aprendizagens mais complexas.

O meio local, espaço vivido, deverá ser objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta [...], será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade (DEB, 2004, pp. 101-102).

Assim, as crianças além de aprofundarem os seus conhecimentos estão também a conhecer os espaços/tradições e como funcionam, integrando-se no meio envolvente e compreendendo melhor o significado dos conceitos. Este grupo, sendo de uma região do país com alguns costumes e tradições facilitou-nos na abordagem destes temas, sendo estes uma aprendizagem significativa para ambas as partes, pois “pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os

conteúdos programáticos possam gerar novas significações” (DEB, 2004, p. 23). A área do Estudo do Meio está organizada por seis blocos, cada bloco apresenta os objetivos que queremos que a criança atinja e os descritores de desempenho correspondentes. Nomeadamente quanto às Expressões estas são fundamentais para o desenvolvimento da criança, em diferentes pontos, permitindo o desenvolvimento de aptidões que favorecem o desenvolvimento cognitivo e social.

A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários [...]. Igualmente importante é o facto de a música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas. [...]. O desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam a música (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 658).

Permite também desenvolver vários movimentos fortalecendo o controlo e orientação motoras. A manipulação de diferentes materiais permite que a criança descubra novas sensações, novas formas de se expressar e de representar.

A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies (DEB, 2004, p. 89).

Através das Expressões a criança exprime e desenvolve vários mecanismos que lhes serão uteis no seu percurso e na sua evolução. A “arte está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e acção corporal” (Read, 2007, p. 27) desenvolvendo assim todos os sentidos das crianças. Neste sentido planificámos a nossa prática respeitando as necessidades de cada criança, utilizando estratégias e métodos que permitissem o desenvolvimento de experiências de aprendizagem.

Através do modelo curricular high-Scope, que desde já foi um suporte nas nossas atividades, recorreremos a estímulos nomeadamente ao jogo e ao quadros de pontos, de modo a promover e desenvolver aprendizagens. Sendo que através do jogo as crianças sentiram-se motivadas para atingir o objetivo proposto, sendo uma forma atraente de aprendizagem. “O jogo não é apenas o meio pelo qual a criança vem a descobrir o mundo; é principalmente a actividade que lhes dá equilíbrio” (Read, 2007, p. 191). Segundo outro autor, o

jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento (Pimentel, 2007, p. 226).

Assim sendo os jogos ou brincadeiras realizadas dentro da sala de aula, permitem desenvolver outras capacidades e competências essenciais de forma atrativa e motivadora para as crianças.

### **3 – Descrição, análise e interpretação de experiências de Ensino/Aprendizagem**

As experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da Educação Pré-Escolar foram selecionadas e discutidas em reuniões de reflexão com as Educadoras de Infância Cooperantes, e adaptadas de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo. A partir da observação e do diálogo com a Educadora, fomos capazes de identificar o que o grupo sabia sobre determinado tema e qual o melhor método a utilizar. Procurámos sempre apresentar atividades diferentes introduzindo as várias áreas de conteúdo de forma articulada, para que “a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e aprender [...], para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (ME/DEB, 1997, p. 48). Deste modo o ambiente deve promover nas crianças a vontade de participar, sentindo-se incentivadas, pois o sujeito da aprendizagem são as crianças e estas devem sentir-se confortáveis.

Os diferentes temas foram quase sempre introduzidos pela leitura de uma história, de um poema, de um verso ou através de uma peça de teatro, pois esta, possibilita o

contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito [...] é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio (ME/DEB, 1997, p. 71).

Este tipo de abordagem foi com o intuito de possibilitar a articulação com outras áreas do conteúdo, tornando-se enriquecedoras “visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interrelações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns [...] e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME/DEB, 1997, p. 48).

As experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo do 1.º CEB foram quase sempre introduzidos pela leitura de uma história ou de uma quadra, visto que “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita [...] permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (DEB, 2004, p. 146). Procurou-se sempre apresentar atividades diferentes introduzindo as várias áreas de conteúdo de forma articulada.

A área disciplinar do Português foi mais desenvolvida pois este grupo apresentava mais dificuldades do que nas restantes áreas disciplinares. O ensino e a

aprendizagem do Português demarcam a formação das crianças, pois este designa-se como a língua materna que está ligada à criação e ao desenvolvimento cognitivo, envolvendo outras áreas disciplinares. A língua materna é essencial e é um instrumento de acesso a todos os saberes, bem como a sua identidade nacional e cultural. O Português sendo transversal a todas as áreas desempenha uma função fulcral para o sucesso da criança.

O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que o português e a sua aprendizagem estão directamente relacionados com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele (Reis, et al., 2008, p. 12).

O nosso papel é desenvolver na criança o gosto pela escrita, pela arte, pois como dizem Reis e Adragão (1990) “ensinar a técnica e a arte de escrever fazem parte das atribuições da escola, na área da língua materna” (p. 40). As línguas verbais podem ser designadas através de dois modos: a escrita e a oralidade. A escrita possibilita a comunicação e a elaboração de um pensamento sem usar a contextualização. O seu léxico é bastante rico, variado e cuidado do que o léxico oral, tanto como na sintaxe, semântica e pragmática. Como nesta fase a criança cria laços com a sua língua e só depois inicia a escrita. A escrita implica três competências: competência gráfica (desenho das letras); competência ortográfica (convenções escritas) e por fim a competência compositiva (organização das expressões linguísticas para formar textos). As duas primeiras competências deverão ser desenvolvidas o mais cedo possível, para melhorar a aprendizagem fortalecendo a competência compositiva em que é necessário que a criança tenha vivido diferentes situações de modo a realizar textos diversificados (Reis, et al., 2008).

### **3.1.Experiências de Aprendizagem no contexto Pré-escolar**

A ação educativa que aqui se apresenta realizou-se entre os meses de fevereiro e maio, num total de 180 horas, três dias por semana (15 horas semanais). Neste sentido, iremos relatar os processos pedagógicos desenvolvidos evidenciando as interações e construções realizadas pelo grupo de crianças. Para esse efeito, descrevem-se e analisam-se as experiências de aprendizagem seleccionadas. A análise da sucessão de dados decorreu da observação feita às crianças, tendo em



conta o seu envolvimento nas experiências de aprendizagem e os processos de comunicação, diálogo, escuta e observação que iam emergindo.

Iremos, em seguida, descrever três experiências de aprendizagem onde se procurou integrar diversas áreas de conteúdo das OCEPE (ME/DEB,1997). Neste sentido, analisaremos a ação desenvolvida nas seguintes experiências de aprendizagem: *a germinação; propriedades da água e as características dos animais*. As atividades foram pensadas de acordo com os Projetos Curriculares de Instituição e de grupo e com os conteúdos que tínhamos que abordar em cada uma das áreas de conteúdo, tendo sempre os interesses e necessidades das crianças em primeiro lugar. De um modo geral, foi nosso objetivo promover o desenvolvimento de competências através da participação ativa das crianças, de modo a cativar o seu interesse e fomentar o gosto pela descoberta. A nossa seleção incidu sobre as experiências de aprendizagem que consideramos que as crianças estiveram mais envolvidas e motivadas para a sua realização. Após a descrição de cada experiência de aprendizagem iremos apresentar uma breve síntese acerca dos processos desenvolvidos.

### **3.1.1.Experiência de aprendizagem: A germinação**

Esta experiência de aprendizagem teve como suporte o plano anual de atividades e o projeto curricular da instituição designado por “Proteger o Ambiente”. O objetivo deste tema era sensibilizar para o respeito pela natureza e a proteção do ambiente; reconhecer a importância e a necessidade de viver num ambiente saudável; promover a participação da família nas atividades do jardim-de-infância. Junto com as crianças pensámos em abordar este tema partindo da terra - solo, através do processo da germinação. Sendo um grupo de crianças de três anos, estas devem desenvolver alguns conhecimentos, sendo talvez a primeira vez que entraram em contacto com esta atividade.

Foi nossa intenção procurar abordar e desenvolver competências relacionadas com as áreas de conteúdo. Desta forma, sugerimos às crianças três livros relacionados com a temática em questão. Todas as crianças tiveram acesso aos livros e cada uma elegeu o que mais gostava. No fim escolhemos o livro mais votado deixando os outros na área da biblioteca. O livro escolhido foi *A semente sem sono* de Maria de Lourdes Soares (2010) que está identificado no Plano Nacional da Leitura. Pensámos pertinente utilizá-lo devido ao seu conteúdo, mas também pelas imagens

que apresenta serem chamativas e divertidas, tendo sido esse o fator que influenciou e levou a ser o escolhido pelas crianças, conforme referido por elas. Posto isto, passámos assim à análise dos elementos paratextuais, falando sobre o título da obra, sobre a imagem da capa e posteriormente à sua leitura mostrando calmamente as imagens às crianças, pois trata de ser uma das formas “de abordar um texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutras domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (ME/DEB, 1997, p. 70). Tivemos o cuidado de proporcionar um momento agradável para a leitura da história. Depois da leitura, a pedido das crianças mostrámos algumas imagens da história e iniciou-se um diálogo demonstrativo do seu interesse e compreensão da história pelas crianças, que apresentamos a seguir:

*-Há ossos enterrados na terra! (Telmo)*

*-E o que mais existia? (Educadora Estagiária)*

*-Raízes de outras plantas! (Ricardo)*

*-Então a nossa sementinha não estava sozinha na terra, pois não? (Educadora Estagiária)*

*-Não. Tinha também umas cenouras bem laranjinhas! (Anita)*

*-E depois o que aconteceu à semente? (Educadora Estagiária)*

*-A semente ficou gorda! (Ângelo, Ricardo, Filipe e Francisca)*

*-Porquê? (Educadora Estagiária)*

*-Porque cozinhou, a água! (Ricardo)*

*-E as vitaminas, e por isso ficou gorda! (Telmo)*

*-Aquilo que ela tem na cozinha, eu também tenho! (Anita referindo-se ao exaustor)*

*-Chama-se exaustor serve para tirar os cheiros da cozinha, quando estamos a cozinhar! (Educadora Estagiária)*

(Nota de campo, n.º 1, 15-04-2013)

Através deste diálogo pudemos verificar quais os pontos mais significativos para a criança, e a partir daí desenvolver outros conhecimentos. De seguida, ainda em grande grupo, cada criança foi recontando um pouco da história, pois cabe ao “educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos [...] que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ME/DEB, 1997, p. 68). Verificámos que as crianças retiraram informações do que se abordou, através dos registos que realizaram (*vide* figura 4), pois esta foi a forma de escrita utilizada, sendo uma forma de exprimir ideias, isto é ““narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (ME/DEB, 1997, p. 69) que mais se evidenciaram para a criança.



**Figura 4. Registos da história "A semente sem sono"**

Mais tarde o grupo assistiu à visualização de dois vídeos (um de desenho animado e outro de imagem real- *vide* anexo 1) onde se evidenciam o processo da germinação. Reconhecemos a importância de utilizar este recurso pois através dele as crianças desenvolvem outras competências, permitindo assim completar e relacionar com o que já ouviram. Em seguida, em grande grupo, sendo este um grupo de dez crianças permitiu-nos desenvolver atividades em conjunto havendo espaço e materiais para todas. Na área de desenho e colagem propusemos uma atividade experimental como consta no guião da experiência (*vide* anexo 2). Começámos por apresentar os materiais necessários para a atividade sendo eles, fundos de garrações, areia, terra, sementes de feijão, coentro e água. Posteriormente questionámos as crianças sobre o que queríamos que acontecesse, o que era necessário e o que observamos.

*-O que podemos fazer com estes materiais: fundos de garrações, areia, terra, sementes de feijão, coentro e água! O que acham?(Educadora Estagiária)*

*- As sementes precisam de terra, e de água, como vimos na história! (João)*

*-E onde podemos por esta terra? (Educadora Estagiária)*

*-Dentro desses garrações, como se fossem vasos! (Filipe)*

*-Mas temos que furar para a água sair. Os vasos que tenho em casa têm buracinhos! (Filipe)*

*-Será que podemos criar uma sementeira de forma a vermos o crescimento da sementinha? (Educadora Estagiária)*

*-Sim, vamos ter uma horta na nossa sala! (Anita)*

*-E temos tudo o que precisamos ou falta alguma coisa? (Educadora Estagiária)*

*-Temos tudo senão depois arranjamos mais coisas! (Francisco)*

*-E para quê a areia? (Cláudia)*

*-Será que podemos semear na areia? (Educadora Estagiária)*

*-A minha avó semeia na terra, não temos areia! (Telmo)*

*-Vamos então experimentar se a semente consegue germinar na areia? (Educadora Estagiária)*

*-Sim, vamos! (Todos)*

(Nota de campo, n.º 2, 15-04-2013)

Através deste diálogo pudemos apurar o que a criança conhece, e a partir daí desenvolver outros conhecimentos. Foi pedido às crianças para preverem o que aconteceria, ou seja, se as sementes germinavam ou não, através de um desenho. Depois passámos à prática e com a nossa orientação as crianças semearam as sementes de feijão em dois vasos, um com areia e outro com terra, e num outro vaso com terra semearam a semente de coentro (*vide* figura 5 e 6). A atividade do feijão em vaso de areia e outro de terra serviu para que as crianças comprovassem que no vaso com a areia a planta acabaria por não se desenvolver tão bem devido à falta de nutrientes ao contrário do vaso de terra. No decorrer desta experiência foram lembrados por nós os passos que já tínhamos abordado.

*-Como viram na história e no vídeo, o que precisamos para semear as sementinhas? (Educadora Estagiária)*

*-Terra, sementes como estas! (João, José, Cláudia)* (cada criança encheu o vaso com a terra)

*-E agora? (Educadora Estagiária)*

*-As sementes! (Ângelo, Ricardo, Filipe e Francisca)* (cada um colocou uma semente)

*-E agora, o que falta? (Educadora Estagiária)*

*-Água! (Telmo)* (todas as crianças colocaram um pouco de água)

(Nota de campo, n.º 3, 15-04-2013)

Através deste diálogo pudemos verificar que as crianças dominam este tema, pois indicaram todos os passos do processo de germinação. Este tipo de práticas provocou na criança novos conhecimentos, pois, incentivaram-nas, sendo que “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 22). No final da atividade duas crianças relacionaram-na com o vídeo e sentaram-se perto das sementeiras à espera que nascessem.

*-Agora vamos esperar como o Alex! (Anita)*

*-Estas sementes são diferentes, não são mágicas. Temos que esperar que venha o sol, temos de as regar e depois de alguns dias a semente vai começar a espreitar. (Educadora Estagiária)*

*-Estou ansiosa! (Cláudia)*

(Nota de campo, n.º 4, 16-04-2013)

Este reconhecimento foi interessante e cativante, quando as crianças fizeram a relação de um vídeo de desenho animado com a realidade. Perante isto vimos que os vídeos trazem uma dinâmica e um desenvolvimento que enriquece.



**Figura 5. Realização das sementeiras**



**Figura 6. Sementeiras de feijão e de coentro**

No decorrer deste tema abordou-se uma nova música, onde se descreve o processo de germinação (*vide* anexo 3) desenvolvendo o escutar, o dançar e o cantar, no qual, “é uma actividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo” (ME/DEB, 1997, p. 64). Segundo Perry (2010) “a música é um catalisador contextual para muitos resultados desenvolvimentais, pouco fazendo por si só, mas aumentando o efeito de determinados tipos de actividades” (p. 476), explorando diversas competências tais como a personalidade, a cognição, a dependência do campo espacial, a criatividade, o desenvolvimento vocal e da linguagem, competências motoras, interação social, entre outras, sendo elas necessárias para a vida futura da criança.

Para fortalecer o que já desenvolvemos com o grupo apresentámos numa cartolina as diferentes partes de uma planta, onde as crianças logo identificaram dizendo e apontando onde se encontrava a raiz, o caule, as folhas, a flor e o fruto. Compararam com as nossas sementes, que ainda se encontravam a “espreitar”, notando-se um pouco o caule, pois a sala como tinha aquecimento ajudava no seu

desenvolvimento. Desta forma vimos que este grupo desenvolveu competências, sabendo assim o que é necessário para o desenvolvimento de uma semente. Já em pequeno grupo, três das crianças enquanto as outras estavam pelas diferentes áreas de interesse, utilizaram diferentes materiais e texturas para decorar e preencherem o mesmo desenho que a cartolina retratava (*vide* figura 7). Esta tarefa tinha o objetivo de desenvolver o controlo da motricidade fina, manuseando diferentes objetos que podem encontrar no dia-a-dia, a fim de “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME/DEB, 1997, p. 63).



**Figura 7. Preenchimento do desenho com diferentes materiais**

Na área dos jogos em pequeno grupo criou-se um diálogo articulando assim com outra área do saber.

*-O que temos aqui? (Educadora Estagiária)*

*-Feijões! (Filipe)*

*-As sementes de feijão são todas iguais? (Educadora Estagiária)*

*-Não! (Anita)*

*-Quantos tipos de sementes têm aqui? (Educadora Estagiária)*

*-Vermelhas, pretas e brancas! (Ângelo)*

(Nota de campo, n.º 5, 16-04-2013)

Através deste diálogo pudemos verificar os conhecimentos das crianças, o que permitiu desenvolver novas aprendizagens. Recorremos aos feijões para que as crianças comparassem as suas diferenças quanto às cores e tamanhos, questionando assim: qual o conjunto que teria mais feijões (*vide* figura 8). Esta tarefa revelou-se interessante pois permitiu reconhecer “as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (ME/DEB, 1997, p. 74), pela observação direta concluímos que já atribuíram significado ao que é um conjunto, e que sabem agrupá-los.

Uma outra atividade, realizada em grande grupo foi a ordenação cronológica das imagens principais da história com a ajuda do livro (*vide* figura 9), este tipo de tarefa possibilita que as crianças adquiram a noção de seriar e ordenar pois são “fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (ME/DEB, 1997, p. 74). As imagens possibilitam também outro meio de ter acesso à leitura e de aprofundar a linguagem.



**Figura 8. Realização de conjuntos utilizando diferentes tipos de feijões**



**Figura 9. Ordenação cronológica das imagens principais da história "A semente sem sono"**

Entretanto, uma das crianças prestou atenção à capa do livro e identificou algumas letras. Ao verificar essa situação resolvemos providenciar algumas palavras relacionadas com o tema que estávamos a tratar. Mais tarde, apresentáramos ao grupo alguns cartões com palavras-chave em maiúsculas sobre o processo de crescimento da planta. Começámos por mostrar esses cartões e questionar as crianças se sabiam o que estava nos cartões, algumas crianças (três em dez) disseram logo que eram palavras. Sendo assim explicámos o que eram palavras e

como são constituídas, em seguida, pedimos para que as crianças identificassem qual a palavra com mais letras e com menos letras. As crianças ao longo dessa tarefa faziam comparações, identificando as letras, como por exemplo: a letra “A” era de “Ana”, visto que “a criança está atenta à escrita envolvente, procurando activamente atribuir-lhe significado e reconhecendo algumas palavras em contexto (nome próprio, nomes, ou outras palavras familiares) ” (Mata, 2008, p. 82). Mais tarde em pequeno grupo, cada criança pegou num cartão e procurou as letras que estavam espalhadas (*vide* figura 10). Verificou-se assim que o grupo relacionou as letras que constituem a palavra com a letra sozinha, sabendo isolá-la das restantes.



**Figura 10. Reconhecimento visual das letras**

Pela nossa observação na sala e durante o período do recreio no exterior, as crianças mostravam muita vontade em correr e saltar, por isso, decidimos realizar atividades de expressão motora. Para isso convidámos um outro grupo de crianças de quatro/cinco anos para se juntar a nós, e desenvolvemos uma série de atividades motoras, sendo que uma delas era direccionada para este tema. Para isso, organizámos cinco grupos de seis elementos, ao ouvirem o apito teriam que correr até onde estavam expostas as tiras (seis tiras) do puzzle, de seguida tinham de escolher e pegar numa tira e voltar para o lugar, quando este chegava saía outra criança da mesma equipa com o mesmo objetivo, e assim sucessivamente até completar o puzzle, com o nosso auxílio caso necessitassem. Esta atividade consistia em realizar estafetas com o objetivo de completar um puzzle onde se evidenciavam as partes constituintes de uma planta (*vide* figura 11). Ganhava o grupo que completasse o puzzle, ficando o puzzle para a sala. A interajuda entre as crianças é importante pois desenvolvem-se laços de amizade e de confiança entre os grupos, visto que a Educação Pré-Escolar deve criar momentos em que fomentam os



valores que não se ensinam, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir (ME/DEB, 1997, p. 52).



**Figura 11. Realização de estafetas com o objetivo de concluir o puzzle**

Mais tarde em seguimento deste tema, em grande grupo, constituído por dez elementos e, por isso, possibilita a realização de atividades em grande grupo, observámos as sementeiras que tínhamos realizado, e uma das crianças disse *que gostava muito dos nossos vasos*. As restantes crianças também manifestaram interesse.

*-Também gosto, já conseguimos ver o caule, e as folhas! (Cláudia)*

*-Podíamos fazer mais vasos com muitas sementes! (José)*

*-Será que temos material que chegue Anita! (Educadora Estagiária)*

*-Amanhã trago mais garrafas! (Anita)*

*-Eu trago o resto do material, combinado? (Educadora Estagiária)*

*-Sim! (Todos)*

(Nota de campo, n.º 6, 16-04-2013)

Através deste diálogo verificamos o contentamento pela atividade realizada, o que permitiu, mais tarde, desenvolver um novo projeto. Desta forma, partimos para a elaboração das sementeiras, aproveitando alguns materiais de desperdício já existentes na sala e outros que tínhamos em casa. Mais tarde, começámos por organizar quatro grupos de três crianças e enquanto um dos grupos estava a realizar a atividade, os outros grupos estavam nas áreas de interesse, sendo que depois passariam pela atividade. Este tipo de trabalho dependia do nosso auxílio, tivemos que formar pequenos grupos não podendo ser todo o grupo ao mesmo tempo. Os materiais de desperdício utilizados foram: tampas de frasco de café, revistas, fundos de garrafas já com os buracos para sair a água, cola branca, tesoura, tintas, terra, água e sementes. Visto que “a diversidade de situações que enriquecem a expressão

plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística” (ME/DEB, 1997, p. 63), decidimos implementar essas atividades. Com o nosso auxílio as crianças construíram o vaso e decoraram a gosto. No outro dia, já a tinta estava seca o que permitiu semear as sementes, relembrando assim todo o processo da germinação (*vide* figura 12). Durante esta atividade pudemos observar que as crianças conhecem o processo da germinação e o que é necessário para que ocorra, pois através da construção individual do vaso a criança não necessitou de ajuda no que refere à colocação da semente e todos os cuidados a ter para que a semente germinasse.



**Figura 12. Apresentação do vaso individual**

Para finalizar este tema, pensámos juntamente com as restantes Educadoras em reunir os grupos do Pré-Escolar no ginásio para visualizarem uma peça de teatro, utilizando fantoches. A história selecionada, relacionada com a natureza foi o *João e a floresta de betão* de Pedro Reizinho (2004). Esta história retrata a oposição entre cidade e campo, mostrando que a vida no meio rural é mais agradável. O espaço urbano é apresentado como sendo mais triste e escuro, a fim de demonstrar as diferenças que existem e a importância da natureza. Quando finalizou a história, as crianças foram para a sala e em grande grupo cada criança elegeu um fantoche e dramatizou partes da história com o nosso auxílio, em que nós liamos o texto e a criança repetia dando ação à sua personagem (*vide* figura 13). A utilização dos fantoches “facilitam [na] expressão e comunicação através de um outro, servindo

também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc” (ME/DEB, 1997, p. 60).



**Figura 13. Dramatização da peça de teatro**

Este tipo de atividade tem sido bem aceite pelas crianças como demonstram o contínuo interesse e a disputa manifestada pelo manuseamento dos fantoches. Como salientam Hohmann e Weikart (2009) a representação é “um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objectos, pessoas e experiências reais” (p. 476). Segundo os autores, “ao criarem estas imagens externas as crianças pré-escolares resolvem problemas, seguem as suas intenções e tornam-se pessoalmente determinadas nos processos e resultados no seu trabalho e brincadeira” (p. 476). Através desta atividade foi-nos possível identificar a opinião sobre o que pensaram da história. Em diálogo questionámos se estas gostariam de viver num sítio cinzento e só paredes de cimento ou num campo cheio de maravilhosas flores. A resposta foi que todos (dez crianças) queriam viver num lugar cheio de cor e de flores. A integração dos fantoches possibilitou-nos uma maior atenção por parte das crianças sendo que estas tinham pouco contacto com os fantoches, também devido a ser o primeiro ano na Educação Pré-Escolar.

O objetivo desta experiência de aprendizagem foi que “a criança [comparasse] o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências, distinguindo as diferentes partes de uma planta” (in <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>). No decorrer desta experiência verificou-se que as crianças adquiriram conhecimentos sobre o que é necessário para a semente desenvolver, pelas razões já explicitadas anteriormente, quais os cuidados a ter e todo o processo que envolve. Através dos vasos iniciais que as crianças realizaram constataram que no vaso que se utilizou a areia a planta acabou por morrer, enquanto nos outros não. Verificaram também que a raiz foi crescendo e

que ia à procura da água, e de que era necessário uma estaca para auxiliar o crescimento do feijão, acompanhando assim todo o processo. Ao longo desta atividade as crianças uma vez por semana realizaram o registo sobre o desenvolvimento da semente. No final cada criança levou para casa o seu vaso, a fim de cuidar dela e em conjunto com os pais transplantar para um espaço mais amplo. Sendo assim os objetivos foram atingidos, tornando-se uma experiência de aprendizagem rica em diversos aspetos mencionados.

### **3.1.2. Experiências de Aprendizagem – Propriedades da água**

De uma conversa com as crianças surgiu que um dos principais elementos que era necessário para o desenvolvimento da semente era a água tendo uma das crianças perguntado o porquê da água ser importante para o crescimento das sementes. Sendo assim, iniciámos um diálogo sobre a importância da água e da utilidade que lhe damos, no qual, as crianças apresentaram algumas respostas:

- *A água serve para tomar banho, para por sabão! (Telmo)*
  - *Só! (Educadora Estagiária)*
  - *Não, para tirar o sabão, para lavar as mãos antes do almoço! (Cláudia)*
  - *Para beber quando estamos com sede! (Ângelo)*
  - *Para regar as plantas! (João)*
  - *Para lavar os dentes! (Filipe)*
  - *Para lavar o carro! (Cláudia)*
  - *Para chapinharmos e brincarmos! (João)*
- (Nota de campo, n.º 7, 6-05-2013)

Através deste diálogo pudemos verificar que as crianças retêm alguns conhecimentos, pois indicaram razões sobre a importância da água no nosso dia-a-dia. Para dar continuidade apresentámos alguns cartões ilustrados (*vide* figura 14), onde se identificavam as ações corretas e incorretas a fim de os alertar para os cuidados que devemos ter. Segundo as OCEPE “a educação para a cidadania, baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes” (ME/DEB, 1997, p. 55) que devem ter perante um assunto que faz parte da comunidade o que “inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo” (p. 81).



**Figura 14. Cartões ilustrados**

Em seguimento deste diálogo, propusemos a leitura de um poema, o qual foi ouvido atenciosamente (*vide* anexo 4), e que retrata as transformações que a água pode apresentar. Uma das crianças após à leitura colocou uma questão:

-Como a água sai pela torneira? (Filipa)

-Tem um motor! (Telmo)

-Querem saber mais? Onde podemos descobrir? (Educadora Estagiária)

-Pode ser na internet! (João).

-Procurar nos livros! (Anita)

-Vou perguntar ao meu pai! (Telmo)

-E se fossemos todos procurar na internet? (Educadora Estagiária)

-Sim! Vamos. (Ângelo, Telmo, Cláudia, João)

(Nota de campo, n.º 8, 6-05-2013)

Através deste diálogo verificamos os conhecimentos das crianças sobre as fontes de pesquisa que podemos utilizar. A utilização da internet permitiu desenvolver novas aprendizagens, sendo um recurso cada vez mais presente. Passámos à pesquisa e encontrámos um vídeo que evidenciava o ciclo da água (*vide* anexo 5). As crianças assistiram atentamente e visualizaram assim o ciclo da água até chegar às nossas casas, posteriormente realizaram o registo de modo a podermos verificar o que foi mais importante para a criança nesta demonstração (*vide* figura 15). Os vídeos são uma forma diferente de passar a informação, fazendo com que a criança esteja mais motivada, pois na “introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (ME/DEB, 1997, p. 85). Com isto as crianças retiraram informações de como a água surge e o caminho que segue até chegar à torneira, verificaram também os diferentes estados que pode apresentar.



**Figura 15. Registos realizado pelas crianças sobre o ciclo da água**

Em grande grupo realizámos uma atividade experimental com a finalidade de verificar o porquê de alguns objetos flutuarem e outros não. Esta atividade torna-se interessante pois permite mostrar às crianças que alguns materiais que flutuam independentemente da sua densidade. Para isso recorreu-se ao guião da atividade experimental (*vide* anexo 6), utilizando diferentes materiais: uma tina com água, imagens dos objetos, os objetos e ao quadro para registo. Depois de colocar os objetos na mesa, foi questionado a cada uma das crianças se o objeto em questão flutuava ou não flutuava.

*-Quando os meninos estão na banheira, ou na piscina, por vezes utilizam uma bola, boia, golfinho de borracha. E quando estão na banheira? Utilizam o patinho de borracha (Educadora Estagiária)*

*-Eu uso o meu peixinho de borracha! É amarelo! (Anita)*

*-E esse peixinho vai ao fundo Anita? (Educadora Estagiária)*

*-Não! (Anita)*

*-Vamos então fazer uma experiência e ver se estes objetos vão ao fundo ou não? (Educadora)*

*-Sim! (Anita, José, Carlos, Telmo)*

*-Será que o clip vai flutuar ou não vai flutuar, ou seja, vai ao fundo da água ou fica na superfície? (Educadora Estagiária)*

*-Vai ao fundo! (Anita)*

*-Porquê? (Educadora Estagiária)*

*-Porque é leve! (José)*

(Nota de campo, nº 9, 6-05-2013)

Através deste diálogo pudemos verificar os saberes das crianças, o que permitiu desenvolver aprendizagens, sendo elas significativas para o seu dia-a-dia.

A criança previa o que iria acontecer e colocava a imagem do objeto na zona que pensava ser a correta (existindo duas imagens da tina, uma para os objetos que flutuam e outra imagem para os objetos que não flutuam) e o porquê. Em seguida, comprovávamos colocando o objeto na tina com água (*vide* figura 16) e caso a previsão estivesse incorreta mudaríamos para a correta depois de todos observarem. A reação das crianças foi para nós satisfatória, pois estas empenhavam-se,

mostrando curiosidade a fim de provar as suas previsões. As crianças usaram os termos corretamente (flutua ou não flutua) e no final realizaram o registo da atividade.



**Figura 16. Atividade experimental - Flutua/não flutua**

O objetivo desta atividade foi verificar que “um objecto flutua na água quando não vai ao fundo; a flutuação em água depende dos objectos em causa; objectos com formas idênticas, uns podem flutuar e outros não; um objecto que não flutua pode ser moldado e passar a flutuar” (Martins, et al., 2009, p. 33). “A capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (ME/DEB, 1997, p. 85) são essenciais para promover uma experiência de aprendizagem. Com isto, as crianças desenvolveram novos conhecimentos e aplicaram nas suas brincadeiras, comparando os objetos quanto ao seu peso e tamanho sendo que “o quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas [...] a criança começa a encontrar princípios lógicos que lhe permitem classificar objectos, coisas e acontecimentos de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles” (ME/DEB, 1997, pp. 73-74).

### **3.1.3. Experiências de Aprendizagem – Características dos animais**

Em diálogo com a Educadora Cooperante e ao longo da prática, demos conta do quanto este grupo de crianças gostava de animais e de tudo o que existe sobre eles. Desta forma tornou-se um tema muito estimulante para realizar esta experiência de ensino/aprendizagem. De forma a abordar e desenvolver as competências relacionadas com as áreas do conteúdo sugerimos às crianças três livros. Todas as crianças tiveram acesso aos livros e cada uma elegeu o que mais gostava. No fim

escolhemos o livro mais votado deixando os outros na área da biblioteca para consulta. Começámos, assim, por disponibilizar três livros sobre o tema, cada criança utilizou um lego para votar no seu favorito, sendo que, este tipo de votação já era conhecida por elas. No final, o livro com mais legos foi escolhido, sendo ele *Porque é que os animais não conduzem?* de Pedro Seromenho (2011).

*-Porquê escolheram este livro? (Educadora Estagiária)*

*-Tem imagens bonitas! (Carlos, Anita)*

*-E tem muitos animais! (Telmo)*

Passámos assim à análise dos elementos paratextuais, questionamento sobre o título da obra, no qual obtivemos as seguintes respostas:

*-Porque não tem mãos! (José)*

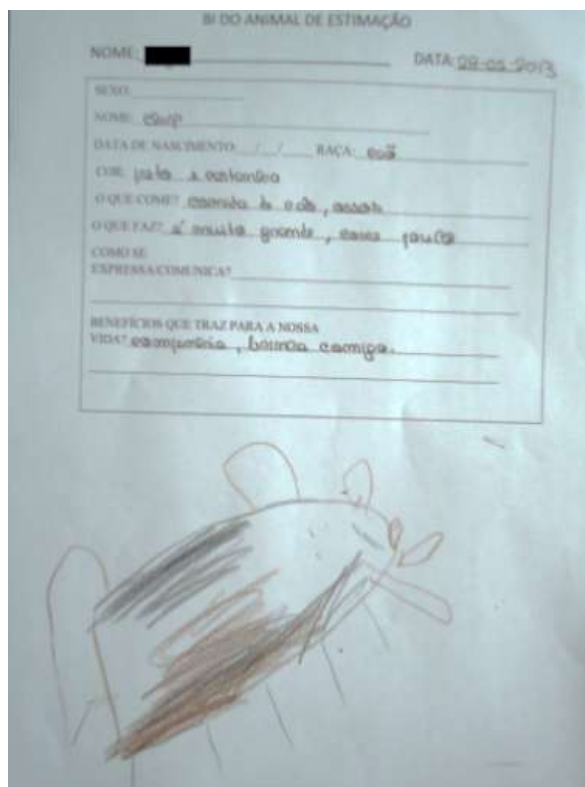
*-Não têm pernas! (Carlos)*

*-Falam assim ão...ão, miau...miau! (Anita)*

(Nota de campo, n.º 10, 21-05-2013)

Através deste diálogo pudemos verificar os conhecimentos das crianças sobre as características dos animais, o que permitiu desenvolver novas aprendizagens. Seleccionámos apenas alguns animais da história, pois, esta é longa podendo tornar-se maçuda e levar à falta de atenção da criança e, seguidamente, passámos à leitura afixando-a no placar para que no final pudessem contactar com ela sempre que fosse possível. Após a leitura questionámos as crianças sobre o que entendiam por animais de estimação, se possuem um animal de estimação ou se conhecem algum. Posto isto, realizaram o Bilhete de Identidade do animal de estimação (*vide* anexo 7) ou indicarem o animal de estimação que gostavam de ter (*vide* figura 17). O facto de terem que preencher a ficha do respetivo animal com o nosso apoio chamou a atenção da escrita, sendo que eles nos diziam o que queriam que estivesse lá escrito, e perguntavam sempre se já estava escrito e o quê. É importante que as crianças percebam a importância da escrita, sendo ela um meio de expressar informação, pois “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (ME/DEB, 1997, p. 71).



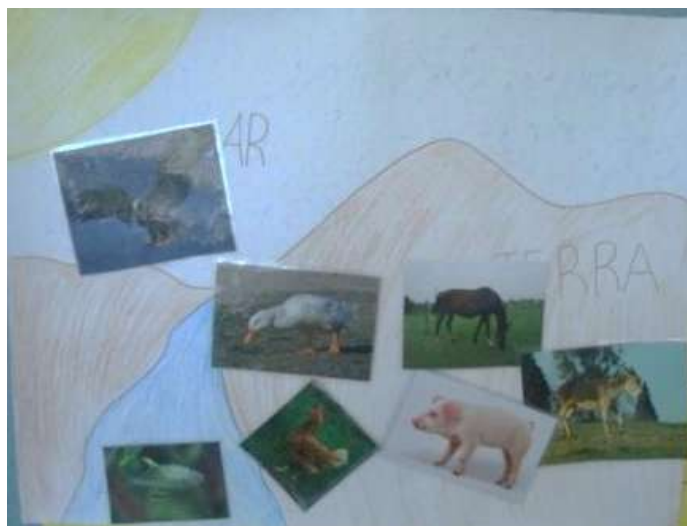


**Figura 17. Bilhete de Identidade do animal de estimação (Fonte: Própria)**

Em grande grupo foram disponibilizadas algumas imagens (*vide* anexo 8), nas quais, as crianças teriam de identificar quais os animais domésticos e os animais selvagens, dentro desses ainda falámos sobre o seu revestimento e o som que reproduzem - onomatopeias. Durante esta atividade através do diálogo observou-se que as crianças já identificaram algumas características dos animais.

- Quais são os animais que vivem na nossa casa ou perto de nós? (Educadora Estagiária)
  - Eu tenho um cão grande e um pequeno! Gosto mais do grande. (Ângelo)
  - O meu cão chama-se Pintas, mas ainda é pequenino. (Anita)
  - E conhecem mais animais que vivem perto de nós? (Educadora Estagiária)
  - Sim! Os gatos e as gatas! (Francisco)
  - Os hámster! (Telmo)
  - A minha avó tem um aquário com dois peixinhos! (Cláudia)
  - E os outros animais (zebra, elefante, leão, chita)? (Educadora Estagiária)
  - São selvagens. Moram na selva! (Telmo)
  - E no ZOO! Eu já vi! (José)
  - Tens razão, podemos vê-los no ZOO, mas será que temos condições para termos os animais selvagens na nossa casa? (Educadora Estagiária)
  - Não, eles são grandes e estragam tudo! (Filipe)
  - Na minha casa não dá! (João)
- (Nota de campo, n.º 11, 22-05-2013)

Através deste diálogo pudemos verificar que as crianças identificaram os animais sendo eles selvagens ou domésticos e algumas das suas características. A fim de verificar se as crianças identificam o meio em que os animais vivem, pedimos para que fixassem as imagens dos animais no seu respetivo habitat (*vide* figura 18).



**Figura 18. Habitat**

Para o registo desta atividade, foi proposto às crianças realizarem um registo onde tinham de ligar o animal ao seu habitat, no qual foi de fácil interpretação e todas conseguiram cumprir o objetivo (*vide* anexo 9). Perante esta tarefa identificámos que as crianças conhecem as características dos animais, quais as suas necessidades, onde habitam, os sons que produzem, entre outros.

Em pequeno grupo (quatro grupos de três) disponibilizámos várias atividades relacionadas com o tema. Em cada mesa (três mesas) e na área do acolhimento haveria uma atividade e cada grupo iria passar pelos diferentes espaços. A um dos grupos foi pedido para realizarem conjuntos através das imagens (*vide* anexo 10), no que respeita ao mesmo revestimento e ao mesmo número de patas. Para auxiliar a contagem do número de patas recorreu-se a tampas de iogurte colocando em cada pata do animal a tampa respetiva (realizaram conjuntos com animais de duas patas, de quatro patas e de seis patas) distinguindo assim “o que pertence a um e a outro conjunto” (ME/DEB, 1997, p. 74). Nesta atividade verificou-se que a criança sabia identificar conjuntos e qual o conjunto com mais e menos elementos, sendo palavras/conceitos novos para as crianças, pois será através do diálogo “criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas [pois] a maneira como fala e se exprime, [constituiu] um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, pp. 66-67). Um outro grupo passou à construção de um puzzle (*vide* figura 19) a fim de adivinhar qual o animal de que se tratava sendo “uma

forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo” (ME/DEB, 1997, p. 76).



**Figura 19. Construção do puzzle**

Uma outra atividade baseou-se na formação de padrões através de imagens de animais (*vide* figura 20), com a nossa orientação as crianças compreenderam o que são padrões e como os realizar, pois tratam de ser “sequências que têm regras lógicas subjacentes [...] são formas de desenvolver o raciocínio lógico” (ME/DEB, 1997, p. 74). Através das imagens de animais as crianças sentiram-se mais motivadas, sendo esta uma forma de as incentivar à aprendizagem. Essas atividades estão relacionadas com a área da matemática abrangendo diferentes domínios.



**Figura 20. Padrões utilizando imagens de animais domésticos**

Recorrendo novamente às imagens utilizadas anteriormente, utilizaram-se duas cordas de cores diferentes para demonstrar uma linha fechada e outra aberta. Utilizando as cordas como delimitadoras as crianças formaram conjuntos com o número pretendido (*vide* figura 21), questionando qual seria o conjunto com mais elementos, ou seja, com mais animais o que foi de fácil identificação para todas as crianças, não existindo dúvidas nas atividades propostas.



**Figura 21. Formação de conjuntos utilizando linhas delimitadoras**

No decorrer do tempo constatamos em diferentes situações que a realização destas atividades facultou às crianças a aquisição de conhecimentos/competências que foram utilizados sempre que recorriam a um dado número de objetos/materiais. Estas experiências de aprendizagem proporcionam à criança “oportunidades para raciocinarem indutivamente (analisar exemplos para descobrir uma regra) e dedutivamente (usar informação ou regras conhecidas para tirar uma conclusão)” (Baroody, 2010, p. 342). A realização destas atividades, pensadas como um circuito, onde cada grupo experimentou, brincou, e desenvolveu competências foi vista como uma atividade rica, ativa e sobretudo atrativa, sendo um tema que agradou a este grupo. Posto isto, em grande grupo foi proposto a elaboração da “Quinta do Coelho”. Coelho porque a sala tinha por nome “coelho” e uma quinta para desenvolver conteúdos sobre os animais da quinta. As crianças logo se propuseram à sua realização, entusiasmadas pois conheciam alguns animais da quinta sendo que este grupo vive no concelho de Bragança e estão em contacto com estes animais. Assim iniciámos logo a elaboração do projeto da quinta, questionando as crianças sobre quais os animais que a quinta devia conter.

*-Muitos cavalos! (João)*

*-Galinhas! (José)*

*-Vacas! (Ângelo)*

*-Burros! (Anita)*

*-Um cão e um gato, como o meu avô tem! (Telmo)*

*-Coelhos! (Ricardo)*

*-Patinhos! (Cláudia)*

*-Peru! (Filipe)*

*-Formigas! (Francisco)*

(Nota de campo, n.º 12, 22-05-2013)

Através desta lista pudemos ver que as crianças conhecem os animais e sabem separar os animais selvagens dos domésticos. Na elaboração de cada animal para

colocarmos na quinta, realizámos uma tabela de registo, onde foi colocada a informação que sabiam do animal e o que queriam saber (*vide* figura 22).



**Figura 22. Tabela de registo**

As tarefas foram divididas pelos grupos. Para a finalização deste projeto foram necessárias três semanas, mais tarde as crianças foram questionadas sobre o que ainda faltava na nossa quinta de forma a orientar a elaboração da mesma.

*-Trator. Para trabalhar na horta. E tem de ser grande! (Carlos)*

Através das imagens que estavam espalhadas pela sala, dos diferentes animais, surgiu uma dúvida:

*-O que é que as vacas têm na orelha? (José)*

*-Serve para identificar a vaca, como se fosse o BI do animal, num conjunto de vacas, de uma manada os pastores colocam um número na orelha, e assim sabem qual é a vaca, se é n.º 1, n.º2,...*  
(Educadora Estagiária)

*-Já vi um sino nas vacas. Para saber onde está! (Anita)*

*-Pois é Anita, quando o pastor não sabe onde estão o sino ajuda-o a saber onde ela está.*  
(Educadora Estagiária)

*-Porque estás a escrever? (Cláudia)*

*-Para depois me lembrar do que vocês disseram, são coisas importantes. (Educadora Estagiária)*  
(Nota de campo, n.º 13, 28-05-2013)

O diálogo trata de ser uma forma de analisar os conhecimentos das crianças e de refletir sobre o nosso trabalho, a fim de ver se está a ir ao encontro das necessidades de cada criança. Depois da finalização da quinta (*vide* figura 23) esta foi transpostada para o *hall* de entrada dando a conhecer à comunidade o trabalho realizado. Todo o processo para sua elaboração encontra-se em anexo (*vide* anexo 11).



**Figura 23. "Quinta do Coelho"**

Os últimos animais a serem finalizados foram a galinha e o pato por possuírem características comuns. Em grande grupo foi surgindo o seguinte diálogo:

- Os animais têm pele igual à nossa? (Educadora Estagiária)
- Não! (Telmo, Ângelo)
- O que têm as galinhas a protegerem o seu corpo? (Educadora Estagiária)
- Pelos! (Carlos)
- Será! O que as galinhas têm? (Educadora Estagiária)
- Bico, crista. (João)
- E o corpo da galinha, como está coberto? (Educadora Estagiária)
- Lã é da ovelha! (Sara)
- Sim muito bem! E as galinhas, o que será? Será lã? O nosso revestimento é a pele e temos uns pelinhos que ainda não conseguimos ver bem. Como será na galinha? (Educadora Estagiária)
- O meu pai tem pelos grandes. (Ricardo)
- E a galinha tem pelos como nós? (Educadora Estagiária)
- Não! (Carlos)
- (Mostramos a imagem da galinha) A galinha é igual ao bicho-da-seda? (Educadora Estagiária)

Alguns diziam que sim e outros diziam não. Através deste diálogo deu para perceber que as crianças desconhecem algumas características dos animais, e por isso a importância de desenvolver novas aprendizagens.

- O bicho-da-seda tem bico e crista? (Educadora Estagiária)
- Não! (Todos)
- Tem duas patas? (Educadora Estagiária)
- Tem muitas! (Anita)
- O que é isto? (Tirou-se uma pena do saco). (Educadora Estagiária)
- Penas! (Carlos)
- Então o que será que a galinha tem a proteger o seu corpo? (Educadora Estagiária)
- Penas! (João)
- E o coelho também tem penas? (Educadora Estagiária)
- Não. (Todos)
- Tem pelos! (Francisco)
- Come cenouras! (Filipa)
- Bebe água! (João)
- E o pato? Qual é o seu revestimento? (Educadora Estagiária)
- E igual ao da galinha? (Educadora Estagiária)
- Não! (Todos)

-Vamos pensar? (Educadora Estagiária)  
-São penas! (Filipa)  
-Mas são penas pequeninas! (Francisco)  
-O revestimento dos animais é igual ao nosso? (Educadora Estagiária)  
-Não! (Todos)  
-Quando temos frio, vestimos roupa mais quentinha. E como os animais se protegem do frio? (Educadora Estagiária)  
-Estão na quinta! (Francisco)  
-No caso da galinha sabemos que as penas protegem o seu corpo! Mas como sabemos isso? (Educadora Estagiária)  
-Vamos pesquisar! (Irina)  
(Nota de campo, n.º 14, 28-05-2013)

Através deste diálogo pudemos verificar os conhecimentos das crianças acerca destes animais, com algumas características em comum nomeadamente o seu revestimento, o que permitiu desenvolver uma nova aprendizagem. Para isso realizámos uma atividade experimental com o seguinte guião (*vide* anexo 12), para dar a conhecer a função do revestimento, nomeadamente da galinha e do pato. Na mesa disponibilizámos vários tipos de penas, uma vela e um conta-gotas (*vide* figura 24). Inicialmente foi pedido para que as crianças comparassem as penas quanto ao tamanho e quanto à cor, pedindo para agrupá-los formando conjuntos.



**Figura 24. Material utilizado para a atividade experimental sobre a impermeabilidade das penas**

O primeiro passo da atividade consistiu em colocar uma gota de água na pena, no qual as crianças observaram que a gota se mantinha e não passava para baixo a não ser que descaíssemos a pena. Todas as crianças comprovaram que depois de a gota cair na pena e cuidadosamente deslocá-la para esquerda e para a direita, esta se mantinha seca. Verificando assim a expressão das crianças de admiração, o mesmo se passou quando se deixou cair uma gota na nossa pele para provarem que esta se molhou e não ficou seca como a pena. O segundo passo da atividade foi pedido às crianças que imaginassem que estava muito vento na sala (todas as crianças

sopravam). Em seguida, colocou-se uma pena à frente do rosto da criança e outra criança soprou através da pena, questionando à criança se esta sentia o vento no rosto (todas as crianças participaram). Algumas crianças disseram que sentiram, sendo que a maioria (sete em dez) disse que não sentiu. Utilizando uma vela, as crianças puderam observar se a chama se movia ou não quando soprada. As crianças observaram que esta não se mexia, concluindo assim que a pena não deixava passar o vento. Constataram assim que as penas protegem as aves do frio, do calor e da chuva, não precisando assim de usar roupa para se protegerem. As aprendizagens pela ação, o “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significados através da reflexão- as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 5). No final da atividade realizaram o registo da atividade experimental (*vide* figura 25).



**Figura 25. Registo da atividade experimental**

Mais tarde, em conjunto com as Educadoras de Infância Cooperantes realizámos uma peça de teatro referente à história *Oh, Boris!* de Carrie Westom (2008), sendo as personagens animais, apresentando assim diferentes revestimentos. Posteriormente em grande grupo dialogámos sobre a história apresentada, dando assim voz às crianças, pois segundo Hohmann e Weikart (2009) “a chave para um tempo em pequenos grupos bem-sucedido é a planificação de experiências que vão ao encontro aos interesses das crianças e apoiam o seu desenvolvimento” (p. 33). Perante isto queríamos saber o que mais significou para a criança, quais os sentimentos que retratava a história, o que é a amizade e a diferença. Um dos objetivos era também que identificassem o revestimento das personagens, nomeadamente da galinha.



-Qual era mesmo o revestimento da galinha? (Educadora Estagiária)  
-São as penas! (Todos)  
-Protege o corpo! (Francisca)  
-E nos dias de chuva, as penas protegem da...? (Educadora Estagiária)  
-Da chuva! (Filipe)  
(Nota de campo, n.º 15, 5-06-2013)

Com isto concluímos que a atividade realizada referente à impermeabilidade foi bem recebida pelo grupo, visto que identificaram o tipo de revestimento e a sua função.

Ao aproximar-se da reta final do ano letivo e como habitual a instituição realiza uma festa e para isso o nosso grupo teve de apresentar um número. Em conversa com a Educadora Cooperante optou-se por um número musical. Elaborámos os trajes para a festa e reaproveitando o tema “os animais” elaborámos quadras onde se referiu algumas características dos animais (*vide* anexo 13). De modo a dinamizar esta atividade, realizámos sombras chinesas para acompanhar os ensaios (*vide* anexo 14). A expressão musical desenvolve na criança “cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar, criar” (ME/DEB, 1997, p. 64), sendo eles necessários no desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, trazendo benefícios para as crianças onde irá “reforçar e realçar uma determinada competência social ou cognitiva” promovendo e incentivando “a competência pessoal e social em nove áreas: personalidade, cognição (incluindo raciocínio, inteligência e criatividade), leitura, competências linguísticas, socialização de atitudes, competências motoras, locus de controlo, auto-estima e interação social” (Perry, 2010, p. 476). A festa final (*vide* anexo 16) uniu toda a comunidade, sendo um dia especial para as crianças do Pré-Escolar e para todos os intervenientes, considerando-se importante “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afectiva colaboração com a comunidade” (ME/DEB, 1997, p. 22). É essencial para fomentar um ambiente saudável proporcionando à criança experiências e transmitir-lhes valores cívicos.

### **3.2.Experiências de aprendizagem no contexto do 1.º CEB**

A ação educativa que aqui se apresenta realizou-se entre os meses de outubro e janeiro, num total de 180 horas, três dias por semana (15 horas semanais). Como já referenciámos, documentos oficiais como o *Programa do 1.º CEB* (2004) e as metas de aprendizagem (in <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>) foram as bases sustentadoras do trabalho desenvolvido. O programa do 1.º CEB ajudou-nos a

conceder experiências de aprendizagem ativas, socializadoras, diversificadas, integradas e significativas que garantam o direito ao sucesso escolar de cada criança. Neste sentido esforçámo-nos para mobilizar estratégias e atitudes coerentes que nos permitissem alicerçar “a qualidade da educação de todos os alunos e a mudança, de forma a promover uma educação uma formação/educação que responda ao pluralismo e às novas exigências da sociedade contemporânea” (Ribeiro I. F., 2010, p. 116). Como já mencionámos a pedagogia da participação esteve sempre muito presente na nossa ação, incentivando o respeito pela aprendizagem de todas as crianças, contextualizando a nossa ação educativa de modo de fazer participativo pois “a mera transmissão do conteúdo não estimula a aplicação e a experimentação consciente do conhecimento em termos práticos, na vida quotidiana” (Ribeiro I. F., 2003, p. 75). Esta nossa atitude favoreceu o contributo das crianças dando-lhes voz, pois estas devem ser vistas como “co-produtoras dos saberes, saberes-fazer e saberes-ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento” (Barroso, 1995, p. 11). Isto porque acreditamos que um ambiente com estas características, envolvimento da criança em diferentes ambientes de aprendizagem, amplia competências nas diferentes áreas do saber expressas no programa do 1.º CEB, contempladas nas *dimensões pedagógicas* já referidas anteriormente. As experiências de aprendizagem traduzem-se assim em meios de fornecer à criança atividades de enriquecimento.

Iremos, em seguida, descrever três experiências de aprendizagem onde se procuraram integrar diversas áreas disciplinares. Neste sentido, analisaremos a ação desenvolvida nas seguintes experiências de aprendizagem: *hábitos de higiene; segurança rodoviária; e qual o melhor tecido para nos aquecermos, no inverno*. As atividades foram pensadas de acordo com os conteúdos que teríamos que abordar em cada uma das áreas disciplinares, bem como da análise dos interesses e necessidades das crianças. De um modo geral, foi nosso objetivo promover o desenvolvimento de competências através da participação ativa das crianças, de modo a cativar o seu interesse e fomentar o gosto pela descoberta. A nossa seleção incidu sobre experiências de aprendizagem, por considerarmos que as crianças estiveram mais envolvidas e motivadas para a sua realização bem como as que, na nossa opinião, são elucidativas do trabalho realizado na ação em contexto. Após a descrição de cada experiência de aprendizagem iremos apresentar uma breve síntese acerca dos processos desenvolvidos.

### 3.2.1. Experiências de aprendizagem - Hábitos de higiene

A experiência de aprendizagem que iremos descrever foi organizada tendo em conta a planificação do mês de dezembro. No que concerne à área disciplinar do Português desenvolvemos o grafema [M/m]; a Matemática a adição e a subtração, e a Estudo do Meio trabalhámos no domínio: à descoberta de si mesmo - reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo e reconhecer normas de higiene alimentar.

Iniciámos a ordem de trabalhos pela leitura e exposição de um texto, pois, pela observação realizada em contexto, verificámos que este era um recurso atrativo e motivador para as nossas crianças. Expusemos um texto referente ao grafema [M/m], *A Melrita* de António Rubio (2009) (*vide* anexo 16). Seguidamente, em grande grupo realizaram a interpretação do texto e utilizámos uma frase para que as crianças identificassem o grafema (*vide* figura 26).

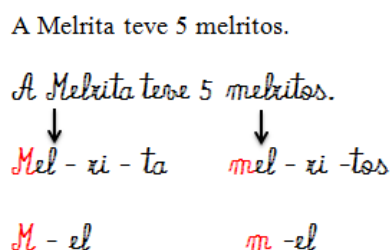
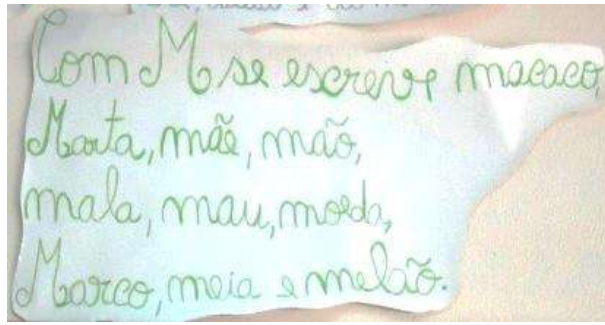


Figura 26. Identificar o grafema [M/m]

Depois de identificarem o grafema realizaram alguns exercícios de leitura e de escrita (*vide* anexo 17). Notamos que as crianças sentiam mais facilidade na elaboração destes e no desenho da grafia. Por fim, as crianças elaboraram uma quadra onde só se poderiam aceitar palavras que iniciassem com o grafema em questão (*vide* figura 27). Esta atividade realiza-se sempre que as crianças aprendem um novo grafema e tem sido realizada com entusiasmo. A prática desta atividade é “fundamental para a criação de oportunidades de leitura, as quais, como a investigação demonstrou, geram um maior apetência dos sujeitos por uma leitura de fruição, estimulando-os a desenvolver as suas técnicas e suas competências, bem como hábitos de leitura” (Azevedo, & Sardinha, 2009, p. 7).



**Figura 27. Quadra do grafema [M/m]**

A escrita criativa “permite ao sujeito experienciar as múltiplas virtualidades da sua língua, estabelecer com ela uma relação de afecto e de liberdade” (Leão, & Filipe, 2005, p. 3) permitindo assim uma forma diferente e didática de desenvolver o Português. Através desta atividade observámos que a maior parte das crianças (seis de dez) quis participar, dando o seu contributo. Esta quadra foi transcrita para o papel de cenário e posteriormente colocada na sala para de certa forma dar a conhecer o nosso trabalho. Através disto a criança sente-se valorizada e com motivação de participar nas atividades propostas.

Mais tarde, utilizámos recortes de jornal, no qual, as crianças teriam de rodear o grafema [M/m], identificando assim o grafema impresso (*vide* figura 28).



**Figura 28. Identificação do grafema [M/m]**

Para desenvolver a leitura e a escrita, realizaram também um jogo “sopa de palavras”. Cada criança teria de tirar da panela uma palavra à sorte e soletrá-la, as restantes crianças teriam de dizer qual era a palavra e, posteriormente, criar uma frase onde constasse essa palavra (*vide* figuras 29 e 30). Depois de as elaborar teriam de ir ao quadro escrevê-las enquanto as restantes crianças passavam para o caderno da escola.

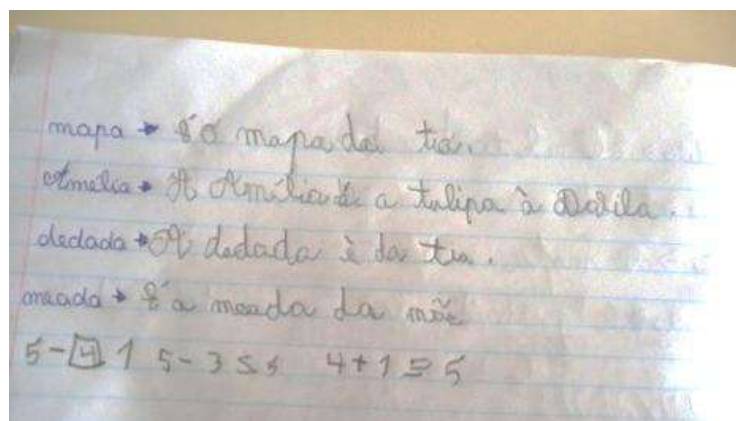


Figura 29. Frases formadas pelas crianças



Figura 30. Frases formadas pelas crianças e ilustração das mesmas

Se a leitura e a escrita dessas frases fossem realizadas sem dificuldade tinham bola verde, se fosse com alguma dificuldade bola amarela e se fosse uma leitura com muita dificuldade bola vermelha. Este tipo de avaliação a nível de leitura e de escrita permitiu motivá-las e avaliá-las, para melhorarem e atingirem a bola verde (vide anexo 18). Este procedimento tem como intuito que as crianças “desenvolvam os hábitos pretendidos e se comportem de determinada forma” (Arends, 2008, p. 139), ajudando a que as crianças tivessem objetivos. “Os instrumentos de gestão do quotidiano são vários e normalmente comuns a várias salas, nada impedindo, contudo, que se crie um outro instrumento, se necessário, no contexto de uma dinâmica que o exige” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 26) que foi o que se constatou.

Posto isto, introduzimos um novo conteúdo na área do Estudo do Meio sobre a higiene, recorrendo uma vez mais ao texto sendo um meio que nos permitiu articular com este tema. Através de um diálogo com as crianças, a “melrita” quando acordava esta também tinha algumas regras de higiene, como por exemplo: o bico penteia as penas, limpa o bico raspando na casca da árvore. Em seguida, colocámos a questão “E nós o que fazemos quando acordamos?”, criando assim um diálogo sobre a rotina diária.

*-Gostava de saber qual a primeira coisa que fazem quando acordam! (Professora Estagiária)*

*-Eu vou à casa de banho, depois tomo banho e penteio-me! (Sandra)*

*-E depois? (Professora Estagiária)*

*-Depois como leite com cereais, no final, lavo os dentes e venho para a escola. (Rute)*

*-E tu Irina? (Professora Estagiária)*

*-Eu também, mas às vezes esqueço-me de lavar os dentes! (Irina)*

*-E vocês acham que devemos lavar sempre ou só às vezes? (Professora Estagiária)*

*-Sempre! (Maria, Filipa, Rute, Irina, Sandra)*

(Nota de campo, n.º 16, 11-11-2013)

O objetivo deste diálogo foi de chamar à atenção das crianças para que desenvolvessem “hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo” (DEB, 2004, p. 104). Posto isto é nosso dever dar a conhecer as regras de higiene pessoal, higienizar e preparar os alimentos e que tipos de alimentos consumir em menor e maior quantidade. Através do PowerPoint (*vide* anexo 19) mostrámos algumas imagens. No decorrer desta apresentação o grupo foi comentando as ações. A utilização do PowerPoint foi uma mais-valia, pois permitia dar a conhecer informação de forma lúdica. Em seguida, essas imagens foram distribuídas, ilustradas e organizadas para a elaboração de um cartaz onde se evidenciaram as normas de higiene (*vide* figura 31).



**Figura 31. Hábitos de higiene antes de ir para a escola**

Mais tarde, realizámos um questionário: “Será que trato bem de mim?”, a fim de ver quais os hábitos que as crianças têm no seu dia-a-dia. Este questionário foi-nos útil para conhecer o grupo e identificar se existiam ou não hábitos de higiene, que deviam fazer parte do seu dia-a-dia, mostrando assim a sua importância. Mais tarde, introduzimos um novo conteúdo na área do Estudo do Meio sobre os cuidados a ter com a alimentação, recorrendo uma vez mais ao texto de forma a articular com este tema. As crianças ao longo do seu caminho mesmo antes de entrar no ensino formal, trazem consigo alguns conhecimentos e aprendizagens que foram adquirindo naturalmente no seu dia-a-dia, por observação de outros, por experiência própria, entre outros. Neste domínio a criança deve “reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo [...] conhecer normas de higiene alimentar (importância de uma alimentação variada, lavar bem os alimentos que se comem crus, desvantagem do consumo excessivo de doces, refrigerantes...)” (DEB, 2004, p. 106). Todos estes objetivos são necessários e fulcrais para o desenvolvimento da criança. Como as crianças já estão familiarizadas com essa rotina alimentar, que já tem sido implementada pelos pais será um bom ponto de partida, para desenvolver estas aprendizagens. Recorrendo a um texto, em que as crianças tinham realizado a leitura no dia anterior, a “Milu” e a “Mili” decidiram dar uma festa, e seria uma festa só com alimentos saudáveis. E, para isso, foram às compras. As crianças visualizaram um PowerPoint (*vide* anexo 20) onde teriam de identificar os alimentos saudáveis e menos saudáveis. Após a visualização, cada criança recortou dos panfletos do supermercado os alimentos que costuma comer no pequeno-almoço, no lanche, no almoço, no jantar e os alimentos que deve ingerir com moderação. Posto isto, foi distribuída uma folha branca, onde as crianças iriam colar os alimentos que costumam comer nas diferentes refeições (*vide* figura 32).



**Figura 32.** Colagens sobre os alimentos consumidos nas diferentes refeições

No seguimento dessa atividade preparámos uma espetada de fruta, que degustámos (*vide* figura 33) no final da aula. No decorrer desta ação apenas uma criança disse que não sabia o que era fruta e que na casa dele não se come. Cada criança comeu mais que uma espetada de fruta enquanto a criança referenciada anteriormente apenas provou.

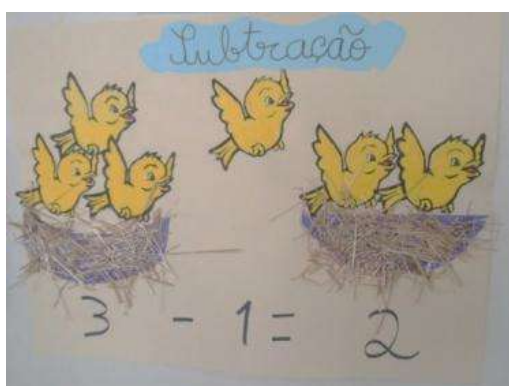
Na área disciplinar do Estudo do Meio é necessário uma atitude experimental e “desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica [...] e em experiências elementares que as destaquem” (DEB, 2004, p. 123). A elaboração das espetadas de fruta tornou-se uma experiência rica e diferente tornando-se assim interessante.



**Figura 33. Espetadas de Frutas**

Com esta experiência de aprendizagem as crianças conheceram e reconheceram os cuidados a ter com o nosso corpo – rotina diária, os cuidados a ter com os alimentos, os quais devem ser bem lavados quando comidos crus – também por isso a elaboração das espetadas. A atividade realizada permitiu às crianças refletir sobre os alimentos mais saudáveis, alimentos de consumo moderado e os menos saudáveis. “A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 22). Em seguimento ao texto abordado na área de Português, explicámos o conceito de subtração através de um cartaz. Esse cartaz conta-nos a história do ninho da melrita, no qual, um dos melritos voa, saindo assim do ninho. Assim será menos um melrito no ninho (*vide* figura 34), aproveitando esse exemplo realizou-se também um cartaz para a adição que já se tinha abordado na semana anterior, relembando assim esses conceitos.





**Figura 34. Cartaz da subtração**

A apreensão destes conceitos/símbolos: adição (+), subtração (-) e igual (=) devem ser apreendidos, pois a Matemática é um

estudo sistemático das suas propriedades e a argumentação clara e precisa [...], têm um papel primordial na organização do pensamento, constituindo-se como uma gramática basilar do raciocínio hipotético-dedutivo. O trabalho desta gramática contribui para alicerçar a capacidade de elaborar análises objetivas, coerentes e comunicáveis. Contribui ainda para melhorar a capacidade de argumentar, de justificar adequadamente uma dada posição e de detetar falácias e raciocínios falsos em geral (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 2).

Para este conteúdo é necessário desenvolver o cálculo mental, sendo que agora “os professores são pois fortemente encorajados a trabalhar com os seus alunos essa capacidade, propondo as atividades que considerarem convenientes e apropriadas a esse efeito” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 6).

### **3.2.2. Experiências de aprendizagem - Segurança Rodoviária**

A experiência de aprendizagem que iremos descrever foi planificada tendo em conta a planificação do mês de dezembro. No que concerne à área disciplinar de Português desenvolvemos o grafema [V/v]; a Matemática o número seis, e na área de Estudo do Meio o domínio à descoberta de si mesmo - conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária e o Natal.

Começámos por fazer a leitura e exposição de um texto (*vide* anexo 21) referente ao grafema [V/v]. Recorremos a uma frase relacionada com o texto para a identificação do mesmo (*vide* figura 35).

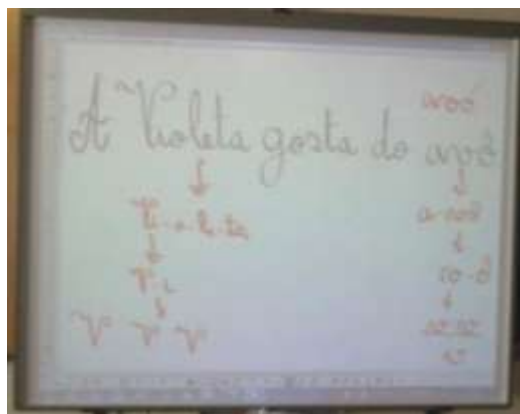


Figura 35. Grafema [V/v]

Seguidamente, como abordámos um novo grafema elaborámos uma quadra. O objetivo desta atividade era aumentar o campo lexical das crianças. Esta tarefa esteve sempre muito presente nas nossas metodologias. No entanto o nível de aplicação dos conhecimentos adquiridos era gradativo, estimulando e motivando a criança no processo de ensino aprendizagem, integrado num projeto do grupo que visava a construção de uma quadra para cada grafema (*vide* figura 36).

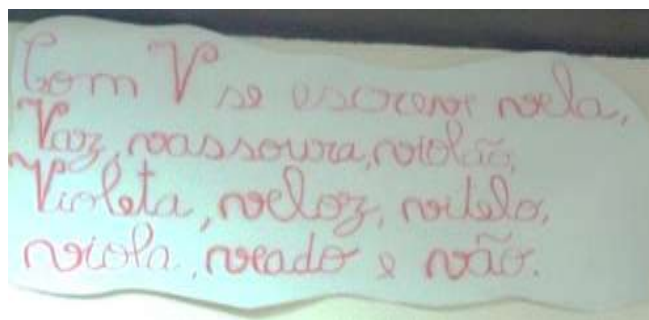


Figura 36. Poema realizado pelas crianças referente ao grafema [V/v]

Realizaram, também, alguns exercícios de leitura e de escrita (*vide* figura 38). Num exercício teriam de legendar a imagem e, com essa legenda, ou seja, com essa palavra elaborar frases. Esta tarefa já era habitual, não mostrando qualquer dificuldade. A maioria das crianças (seis em dez) gosta de participar nestas atividades também pelo facto de se recorrer ao quadro interativo (computador),

Vários estudos recentes demonstram que os computadores podem motivar os alunos a manterem-se envolvidos nas tarefas de aprendizagem. Hatfield (1996) descobriu que a utilização de computadores nas salas de aula aumentava o uso que os alunos faziam deles, assim como a motivação geral (Arends, 2008, p. 145).



Figura 37. Exercícios de leitura e escrita (Fonte: Própria)

Este exercício permite identificar a estrutura frásica da criança. Pois, na elaboração da frase a criança produz verbalmente na intenção de se ouvir e identificar se esta faz sentido. A escrita é uma representação oral, ou seja a partir da oralidade a criança apresenta graficamente o som/palavra. Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) “a linguagem é primeiramente oral, sendo a escrita, uma representação do oral, um sistema secundário” (p. 24). A oralidade é considerada natural/expressiva e a escrita mais formal. É importante, também, que as crianças tenham a noção que existem diferenças entre escrever maiúsculas e minúsculas, pois, segundo o Dicionário Terminológico cada letra do alfabeto pode assumir, por oposição à letra minúscula, utilizada em contextos específicos, como por exemplo na grafia da letra inicial dos nomes próprios ou no início de um período. As minúsculas são utilizadas em nomes comuns e adjetivos, ou seja, quando não são utilizadas maiúsculas, segundo o Dicionário Terminológico por oposição à letra maiúscula, utilizada em todos os contextos em que não é requerido o uso de maiúscula.

Iniciámos um outro conteúdo, utilizando como base o texto referente ao grafema que apresentámos. Começámos por criar um diálogo com a questão: Quem utiliza a passadeira quando quer atravessar a rua?

-A “Violeta” (personagem do texto) sabia que tinha de passar na passadeira, quando o sinal estava verde. Quem utiliza a passadeira, como a Violeta? (Professora Estagiária)

-Eu! (Todos)

(Nota de campo, n.º 17, 11-11-2013)

Neste sentido, temos noção que “a questão torna-se produtiva quando consegue combinar a adequação da exigência cognitiva com a relevância pessoal – o bom desempenho requer cognição e motivação” (Sá, 2004, pp.41-42). Estas questões facilitaram na perceção das necessidades das crianças e as ajudaram a construir significados. Posto isto, apresentámos um PowerPoint (vide anexo 22) com o intuito de esclarecer os cuidados a ter na rua. Decidimos criar uma situação na sala de aula,

a fim de a criança aplicar algumas regras de segurança, chamando atenção para outras que devia ter. Cada criança ficou com um papel a desempenhar (*vide* figura 39). Esta atividade foi realizada com muito entusiasmo, todas as crianças quiseram participar, pedindo para repetir e para trocaram de papel o que mostra que estas crianças viveram intensamente esta atividade e que assimilaram alguns cuidados a ter quando saem à rua. Um dos objetivos gerais do Estudo do Meio é dar a conhecer a si próprio “desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes” (DEB, 2004, p. 103). Muitas das vezes as crianças “desta faixa etária fantasiam [...] situações reais. Estas fantasias, fruto da sua imaginação, são importantes para o desenvolvimento equilibrado do ser humano, pelo que devem ser respeitadas e estimuladas” (DEB, 2004, p. 105). É necessário trazer essas situações da vida real para a sala de aula de modo a que as crianças vejam as ações corretas a fazer, corrigindo assim pequenas falhas que possam existir.



**Figura 38. Segurança rodoviária**

Com esta experiência de aprendizagem as crianças conheceram e reconheceram os cuidados a ter na rua. Um dos conteúdos a abordar na área disciplinar de Estudo do Meio foi também o Natal, e recorrendo novamente ao texto introduzido anteriormente, criámos um diálogo.

*-Como sabem, estamos aproximarmos do Natal e como vimos o avô da “Violeta” já comprou a sua árvore de Natal. (Professor Estagiária a)*

*-E os meninos já têm a árvore de Natal? (Professora Estagiária)*

*-Sim! (Joana)*

*-Eu também já tenho a minha! (Irina)*

*-Eu tenho duas árvores. Uma na sala e outra no meu quarto! (Maria)*

*-E se construíssemos uma árvore de Natal na nossa sala? (Professora Estagiária)*

*-Sim! (Todos)*

*-Uma grande! (Filipa)*

(Nota de campo, n.º 18, 10-12-2013)

Enquanto algumas crianças realizavam a árvore de Natal, outras pintavam os postais (vide figura 39, 40) trocando assim entre elas.



**Figura 39. Postais de Natal**



**Figura 40. Árvore de Natal**

Para finalizar os trabalhos de expressão plástica, decidimos promover um tempo de repouso e apresentar uma história de Natal *Oh - Maria o pai natal não existe* (sd). As crianças assistiram silenciosamente pedindo para repetir. No final, questionámos as crianças sobre o que retratava a história, realizando assim a sua interpretação. Posteriormente realizaram um desenho sobre o que mais gostaram da história,

constatou-se que todas as crianças gostaram da parte final, onde os dois irmãos recebiam os presentes. A integração de histórias vem trazendo às crianças

benefícios da prática de leitura [...] o seu contributo é relevante numa visão planificada para a aquisição e desenvolvimento das concepções emergentes da literacia, também está presente no desenvolvimento das estruturas necessárias à construção do pequeno leitor envolvido [...] “ou em vias de envolvimento (Azevedo, & Sardinha, 2009, pp. 50-51).

Para a introdução de um novo conteúdo na área da Matemática, criámos um diálogo a partir do texto abordado na área disciplinar do Português.

- Sabemos que a Violeta e o avô foram comprar uma árvore de Natal, pois está a chegar o grande dia! Quando chega o Natal, o que acontece? (Professora Estagiária)
  - Quem costuma passar a noite de Natal contigo Sara? (Professora Estagiária)
  - Os meus pais, eu, os meus avós do lado da minha mãe e o meu avô do lado do meu pai! (Sara)
  - Quantos são então? (Professora Estagiária)
  - São seis! (Sara)
  - E como podemos representar o número seis, alguém sabe? O que eu tenho aqui nesta mesa? (Professora Estagiária)
  - O ábaco e as barras! (João)
- (Nota de campo, n.º 19, 11-12-2013)

Utilizando as barras numéricas e o ábaco foi de fácil entendimento para as crianças a noção quantitativa do número seis. Começámos por disponibilizar as barras numéricas (*vide* figura 41) às crianças para experimentarem, sendo uma forma de desenvolver competências comprovando as suas ideias. Criámos um diálogo para melhor compreenderem a composição e a decomposição do número seis.

- Quantos cubos de uma unidade são necessários para termos uma barra de seis unidades, João? (Professora Estagiária)
  - Seis cubos de uma unidade! (João)
  - Quantas barras de duas unidades são necessárias para termos uma barra de seis unidades, Sara? (Professora Estagiária)
  - Três barras de duas unidades! (Sara)
- (Nota de campo, n.º 20, 11-12-2013)

Este diálogo desenrolou-se até esgotarmos todas as alternativas, serviu também, para identificar as dificuldades das crianças quanto a este conteúdo.

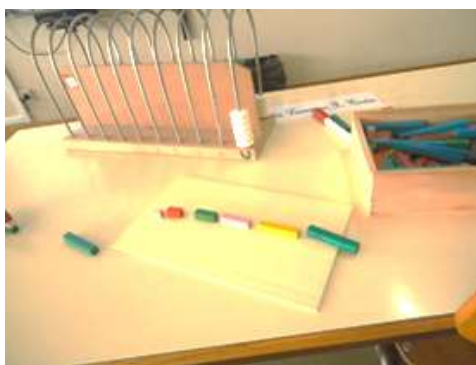


Figura 41. Representação do número seis

Este tipo de material proporciona aprendizagens significativas pois as crianças podem experimentar, comprovar de diferentes formas. Segundo Alonso e Roldão (2005), o professor deve recorrer a “instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências [...] A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento” (p. 49). Ao longo da explicação utilizaram-se as barras, como já referimos, e cada criança participou ativamente indo ao quadro interativo expor as diferentes formas de decompor o número (vide figura 42), registando posteriormente no caderno.

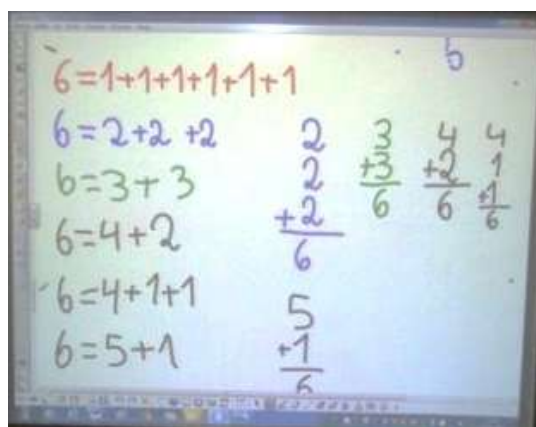


Figura 42. Decomposição do número seis

Constatamos na realização de outras tarefas que este conteúdo foi apreendido, sendo a utilização dos diferentes materiais uma mais-valia no desenvolvimento cónico da criança.

### 3.2.3. Experiências de aprendizagem - Qual o melhor tecido para nos aquecermos, no inverno?

A experiência de aprendizagem que iremos descrever foi planificada tendo em conta a planificação do mês de janeiro. No que concerne à área disciplinar do Português desenvolvemos o grafema [R/r] e sua função entre vogais; a Matemática lados e vértices das figuras geométricas, segmentos de retas (identificar os extremos) e figuras geometricamente iguais. Na área de Estudo do Meio como estávamos no inverno falámos sobre as suas características e qual o melhor tecido para usar no inverno.

Para a integração do grafema [R/r] recorreremos a um trava línguas muito conhecido e divertido de forma a cativar o grupo como foi evidenciado pelo empenho e entusiasmo vivido em sala de aula (vide figura 43). Seguiu-se a sua leitura e

consequentemente a sua interpretação. Cada criança repetiu o trava línguas individualmente, depois de já interiorizado, foi pedido às crianças para o recontarem de várias formas: o cantar, triste, contente, devagar e muito rápido. Esta atividade foi estimulante para as crianças, sendo uma forma diferente de trabalhar o texto, pois “é durante a leitura que a criança e jovem-leitor mais se envolve com o texto [...] e de partilhar as emoções que o mesmo lhe provocou” (Azevedo, & Sardinha, 2009, p. 86), as crianças acabaram por “brincar” com o trava línguas. O texto foi apresentado em modo de pictograma para melhor compreensão por parte das crianças. Por um lado pretendeu-se desenvolver a imaginação da criança, sendo estes “jogos de linguagem que pretendem dizer algo, deixando, no entanto, sempre um espaço de liberdade onde pode entrar a capacidade imaginante do ouvinte” (Azevedo, & Sardinha, 2009, p. 51).



**Figura 43. Texto selecionado para introduzir o grafema [R/r] (Fonte: Própria)**

Depois de “brincarem” e até já saberem o trava línguas de cor, utilizámos uma frase relacionada com este, destacando assim as palavras que continham o grafema inicial [R/r]. Posteriormente decompõem-se as palavras em sílabas até identificar apenas o grafema (*vide* figura 44). Através disto as crianças detiveram o que é uma frase, como é constituída, desenvolvendo também quanto ao número de sílabas. Através desta atividade desenvolvemos as sílabas iniciais (ra, re, ri, ro, ru).



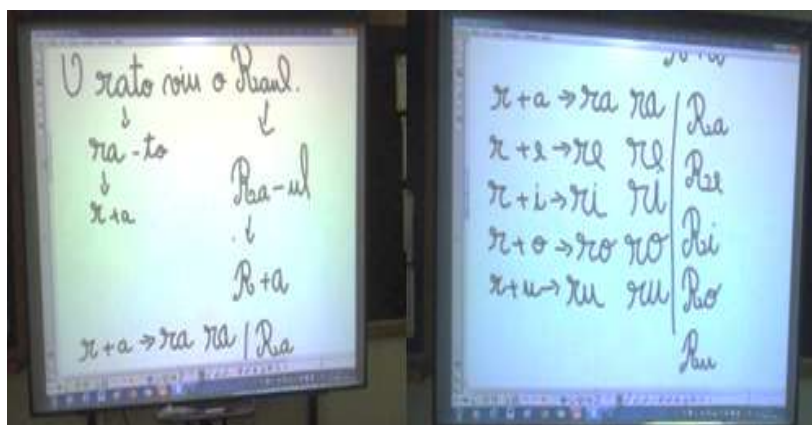


Figura 44. Frase para introduzir o grafema [R/r]

Referente ao novo grafema foi feita a leitura de algumas palavras que foram, posteriormente, escritas no quadro (*vide* figura 45). Esta atividade foi vista pelas crianças como um jogo, onde competiam entre si, sendo uma forma motivadora e encorajadora para a prática da leitura. Em seguida, treinaram a grafia e realizaram alguns exercícios de escrita e de leitura (*vide* anexo 23) onde estão introduzidos todos os grafemas já abordados.

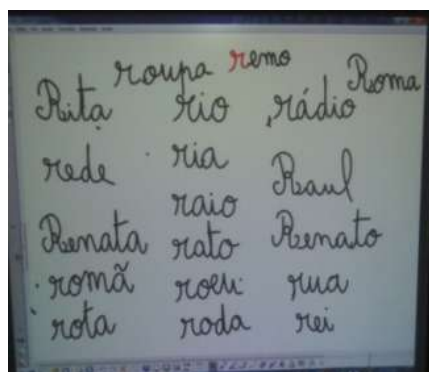


Figura 45. Exercícios de leitura de palavras

Através desta atividade, notamos que as crianças (seis em dez) identificam mais facilmente os grafemas, produzindo correntemente novas palavras. A caligrafia tende a evoluir cada vez mais, existindo um aperfeiçoamento notório.

Como já era um processo realizado desde o início, como já referimos anteriormente, as crianças realizaram uma quadra recorrendo só a palavras, sendo gradual (*vide* figura 46). “A leitura fornece aos sujeitos leitores uma competência enciclopédica necessária nas várias situações do quotidiano, bem como modelos de organização textual. Assim, através de actividades lúdicas, desenvolvemos a compreensão da leitura e a escrita” (Azevedo, & Sardinha, 2009, pp. 99-100). Esta é uma das formas de incentivar a escrita criativa, pois permite desenvolver novas competências, sendo

“mais que um conjunto de exercícios, funciona como uma possibilidade de aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos” (Azevedo, & Sardinha, 2009, p. 159).

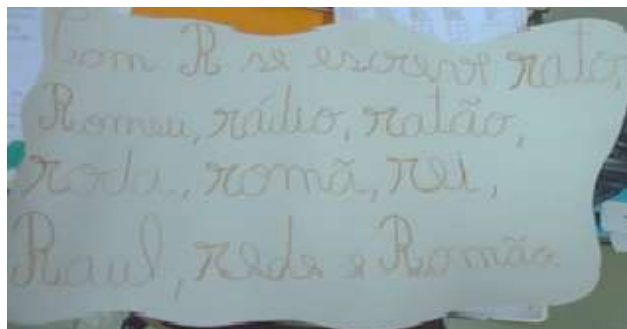


Figura 46. Quadra referente ao grafema [R/r]

Uma outra atividade de leitura e de escrita realizada foi um jogo, em que cada cartão continha uma palavra. Esse cartão estava colocado na mesa para que as crianças não conseguissem ver a palavra. Esta atividade consistia em que cada criança escolhesse um cartão. Posteriormente realizava a sua leitura em silêncio e soletrava para o grupo. As restantes crianças teriam de adivinhar a palavra e construir uma frase (*vide* figura 47). Ao mesmo tempo que a criança realizava a atividade o restante grupo elaborava outras utilizando a mesma palavra. Quando finalizada, era escrita no quadro interativo e as restantes crianças passavam para o caderno. Esta atividade foi vista como um desafio pois teriam que alcançar outros objetivos. A criança ao realizar esta tarefa sem apresentar dificuldades recebia uma bola verde no quadro referente à escrita e no referente à leitura. Estas “atividades podem proporcionar aos alunos experiências e escrita, facto que permite admitir que com as mesmas, para além de consolidarmos uma *comunidade de leitores*, estamos também a fomentar uma comunidade de escritores” (Azevedo, & Sardinha, 2009, p. 86).

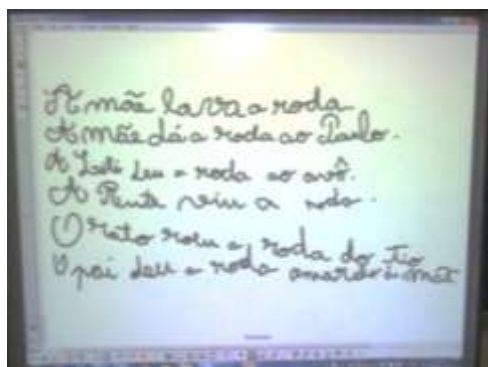


Figura 47. Exercício de leitura e de escrita

O grafema [R/r] como tem algumas regras, decidimos criar uma história para as introduzir, tornando-se mais fácil para a criança interiorizá-las. Em diálogo explicámos que o nosso [R/r] por vezes sentia-se muito fraquinho e não sabia o porquê. Foi então que decidiu ir ao hospital das letras, falar com o Sr. Ponto Final. O Sr. Dr. perguntou qual o seu problema. O Sr. [R/r] disse que se sentia muito fraco e só fazia r r r, (...). O Sr. Dr. já sabia qual era o mal do Sr. [R/r], pois quando ele se encontra no meio de duas vogais sentia-se muito fraquinho, e que não era para se preocupar. Em seguida, escrevemos no quadro algumas palavras, para que as crianças identificassem essa regra (*vide* figura 48), passando assim à sua leitura.

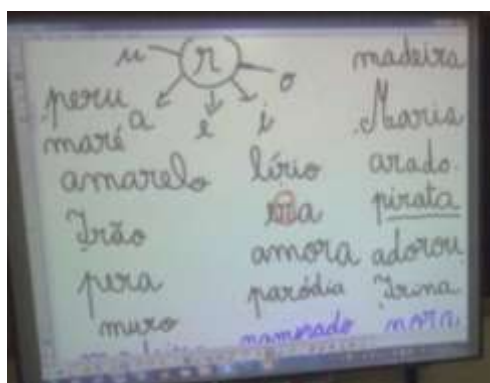


Figura 48. Regra do grafema [R/r]

Numa outra parte da aula, explicámos que o nosso [R/r] tinha um irmão gémeo e quando estava com ele sentia-se muito feliz e forte, pois ninguém lhes metia medo. Em seguida, escrevemos no quadro algumas palavras, para que as crianças identificassem essa regra (*vide* figura 49).

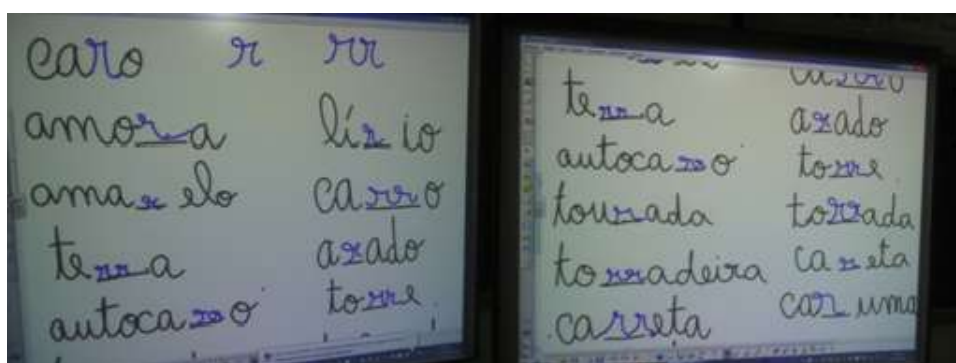


Figura 49. Regra do grafema [R/r]

Para consolidarem estas regras realizaram tarefas de leitura e de escrita, relembando também outros conteúdos já abordados, pois é “fundamental activar constantemente os conhecimentos do aluno, recorrendo, sempre, às aprendizagens anteriores” (Azevedo, & Sardinha, 2009, p. 133). As crianças por vezes ainda

apresentavam algumas dificuldades e por isso sempre que necessário lembrávamos a história criada por nós, de forma a relembrar os conceitos. Este tipo de história é essencial para que a criança perceba as regras de uma forma cativante.

Para introduzir uma outra área disciplinar criámos um diálogo sobre o que acontecia ao “rato” quando chegava o inverno.

*-O Sr. Rato fica em casa quando chega o inverno, porque será? (Professora Estagiária)*

*-Porque tem frio! (Rute)*

*-E o que será que faz para passar o tempo? (Professora Estagiária)*

*-Brinca! (Irina)*

*-Come coisas quentes! (Filipa)*

*-Nós descobrimos que o “rato” como tinha muito frio ficou em casa a ler uma história. Essa história chama-se “Pedro e o Senhor Boneco de Neve”! (Professora Estagiária)*

(Notas de campo, n.º 21, 6-01-2014)

Realizámos a leitura da história *Pedro e o Senhor Boneco de Neve* (sd) utilizando o PowerPoint (*vide* anexo 24) e posteriormente a sua interpretação, de forma, a identificar se esta foi entendida pelas crianças. Posto isto, cada criança recontou um “pedacinho” da história, fazendo assim um apanhado sobre o que mais significou para ela. A história atrás apresentada serviu para retratar o inverno e as suas características, a partir daí reforçámos uma única característica que refere o tipo de vestuário que utilizamos. Ao colocar os materiais na mesa as crianças ficaram logo curiosas sobre o que iríamos apresentar, posto isso iniciámos um diálogo.

*-O que temos aqui? (Professora Estagiária)*

*-Gelo! (Todos)*

*-Blocos de gelo! (Rute)*

*-E são todos iguais Irina? (Professora Estagiária)*

*-Sim! (Irina)*

*-E o que temos mais? (Professora Estagiária)*

*-Tecidos! Peças de roupa! (Sara)*

*-Qual o formato destes tecidos Filipa? (Professora Estagiária)*

*-Quadrados! (Filipa)*

*-Vamos propor um problema para vocês descobrirem! Querem saber qual é? (Professora Estagiária)*

*-Queremos! (Todos)*

*-E são capazes? (Professora Estagiária)*

*-Sim! (Todos)*

*-Qual será o tecido mais isolador. Ou seja, que não deixará passar o frio para o nosso corpo, nem deixar o calor do nosso corpo sair? (Professora Estagiária)*

(Nota de campo, n.º 21, 6-01-2014)

Posto isto, realizámos uma atividade experimental utilizando o guião (*vide* anexo 25) com o objetivo de investigar qual o tecido mais isolador, protegendo-nos assim do frio de inverno. Segundo Sá (2000) a ciência pode “oferecer um manancial de factos e experiências com uma forte componente lúdica. A ciência para crianças deveria pois, assumir-se como dimensão curricular de prazer e deslumbramento que tais factos e experiências, apresentados pelo adulto, podem proporcionar” (p. 3)

dando assim conhecimentos que podem ser cruciais para o entendimento e descoberta de fatores que levam a que tal aconteça, proporcionando uma aula diferente e cativante como foi constatado. Começámos por dar a conhecer quais os materiais que íamos utilizar, reforçando que todos os materiais têm a mesma medida. O objetivo desta atividade é mostrar qual o tecido que isola mais e o que isola menos do frio. Cada criança foi respondendo, enquanto nós anotávamos no registo que tínhamos no quadro interativo (*vide* figura 50) enquanto as crianças registaram na folha de registo distribuída por nós (*vide* anexo 26). Cada criança foi dizendo a sua previsão.

-Lã; (Rute)

-Lã; (Irina)

-Lã; (Sara)

-Lã; (Filipa)

-Lã; (Joana)

-Lã; (Maria)

-Lã; (Sandra)

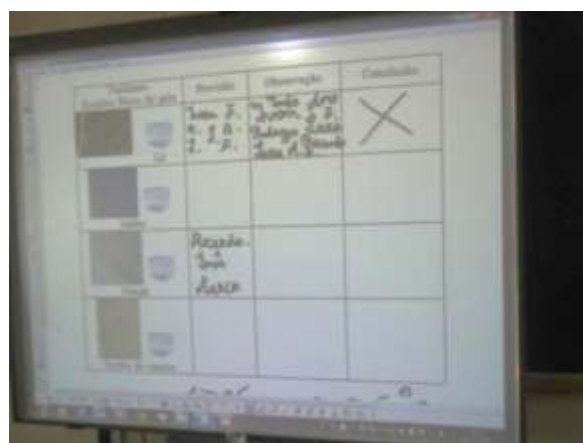
-Ganga; (Silva)

-Ganga; (Luciano)

-Ganga; (Hélder)

(Nota de campo, n.º 22, 6-01-2014)

Posteriormente embrulhou-se o cubo de gelo e cada criança foi apalpando e observando. A ideia que fomos passando ao longo desta atividade experimental foi qual o tecido que mais nos protege, isolando assim o nosso corpo, não deixando o frio passar nem o calor do nosso corpo sair.



**Figura 50. Carta de planificação**

De seguida, realizámos três grupos (um grupo de duas crianças, um de três e outro com as restantes), enquanto esperávamos que os blocos de gelo derretessem o grupo de duas crianças com o nosso acompanhamento mediu a temperatura da sala, um outro grupo mediu a temperatura exterior da instituição. O grupo restante mediu

com o apoio da Professora cooperante a temperatura corporal a fim de verificarem a temperatura normal do corpo humano. Através desta atividade as crianças observaram que as temperaturas são diferentes promovendo-se assim o contacto com os termómetros (*vide* figura 51) e com as suas funções. Mais tarde, as crianças constataram o estado do bloco de gelo e retiraram as conclusões, anotando na folha de registo. Quando finalmente derreteu o bloco de gelo as crianças comprovaram quais os tecidos encharcados e que a lã ainda não estava totalmente encharcada, concluindo assim que a lã é um bom isolador (*vide* figura 58). Reconhecemos a importância de realizar trabalho experimental com as crianças porque “conhecer a metodologia científica de abordagem dum questão significa saber como organizar procedimentos para obter uma resposta, e não conhecer a resposta” (Martins et al., 2007, p.46).



**Figura 51. Termómetros**



**Figura 52. Observação, e comprovação da atividade experimental**

Numa outra parte da aula, as crianças visualizaram um PowerPoint (*vide* anexo 27) onde estavam representadas atividades que costumamos realizar no inverno, o que vestimos e calçamos, como nos aquecemos e o que comemos. Através desse PowerPoint foi-nos possível mostrar tudo o que era pretendido sendo uma ferramenta de carácter imprescindível para complementar as aprendizagens. Após esse diálogo, passámos à construção de um boneco de neve, trazendo o inverno à

nossa sala (*vide* figura 53) e relembrando assim a história apresentada anteriormente.



**Figura 53. Bonecos de Neve**

Para finalizar este conteúdo as crianças apreenderam uma nova música, acompanhada de gestos. Essa música retratava os aspectos do inverno e o vestuário mais indicado. Através desta atividade “as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas [...]. As situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento global” (DEB, 2004, pp. 67-68) da criança. Permite também desenvolver a relação social e afetiva com os outros.

Numa outra fase da aula, iniciámos um diálogo a partir do boneco de neve que retratava na história e que também ele era construído por algumas figuras geométricas.

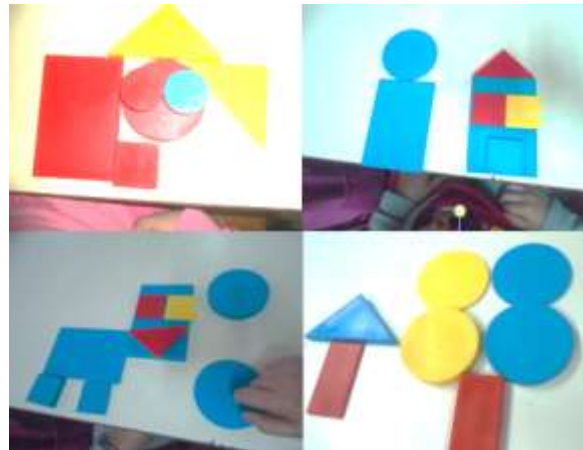
*-Podemos identificar figuras geométricas nesta imagem? (Professora Estagiária)*

*-Sim! Círculo! (Todos)*

*-Dois círculos, mas diferentes. Um mais pequeno e outro maior. (Maria)*

(Nota de campo, n.º 23, 21-01-2014)

As crianças foram questionadas sobre o que seriam os lados e quais seriam os vértices das mesmas. As questões que íamos colocando eram intencionais, no sentido em que queríamos acompanhar e analisar os seus raciocínios. Esses termos rapidamente foram absorvidos pelas crianças, pois identificavam rapidamente quantos vértices tinha o quadrado, o triângulo, (...) quantos lados têm o quadrado, retângulo, (...). Posteriormente, com a ajuda de plasticina e de palitos as crianças construíram as figuras geométricas, e a partir daí viram que a plasticina que unia eram os vértices e os palitos seriam os lados da figura. Utilizando também os blocos lógicos as crianças puderam fazer construções utilizando apenas as figuras geométricas (*vide* figura 54).



**Figura 54. Construções utilizando blocos lógicos**

Reutilizando jornais e revistas as crianças recortaram figuras geométricas e realizaram diferentes composições, sendo uma proposta de trabalho onde puderam desenvolver a criatividade (*vide* figura 55).

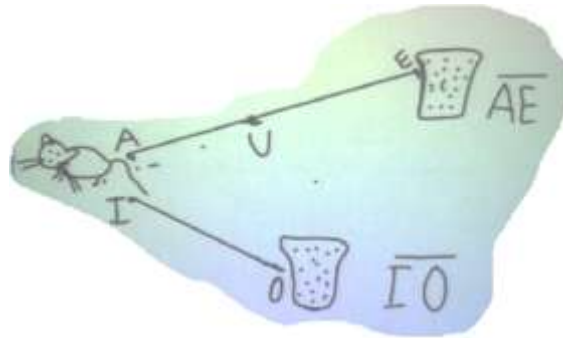
As crianças necessitam de explorar, sensorialmente, diferentes materiais e objetos, procurando, livremente, maneiras de os agrupar [...]. Fazer construções permite a exploração da tridimensionalidade, ajuda a desenvolver a destreza manual e constitui um desafio à capacidade de transformação e criação de novos objetos. O carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados (DEB, 2004, p. 90).



**Figura 55. Construções realizadas pelas crianças reutilizando revistas**

Mais tarde, utilizando o mesmo texto que utilizámos na área do Português realizámos um esquema (*vide* figura 56) para explicar o que é um segmento de reta, e para identificarem qual o segmento de reta mais comprido e como o identificamos. Iniciámos esta explicação dizendo que o “rato” também gostava de Matemática, e estava curioso em saber qual o caminho mais rápido para chegar à rolha da garrafa do rei da Rússia.





**Figura 56. Esquema para introduzir os conteúdos de Matemática**

A partir deste esquema as crianças puderam ver a diferença entre as retas, e que um conjunto de pontos alinhados forma uma reta. Posto isto, através do quadro interativo realizaram-se algumas tarefas nas quais as crianças tinham de comparar as retas e identificá-las. A partir disto verificámos que as crianças identificam as retas e as comparam segundo os parâmetros a ter em conta.

*-A reta IO é mais pequena, o rato vai chegar primeiro! (Joana)*

Numa outra fase dando seguimento ao tema, recorremos ao geoplano para desta forma entenderem que um conjunto de pontos todos alinhados forma um segmento de reta. As crianças construíram também as figuras geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, e círculo) utilizando elásticos de diferentes cores. Verificaram que especialmente o círculo, a linha que o limita é um conjunto de pontos (*vide* figura 57). “A geometria, considerada uma ferramenta para compreender, descrever e interagir com o espaço em que vivemos é, provavelmente, a parte da matemática mais intuitiva, concreta e ligada à realidade” (Azevedo, & Sardinha, 2009, p. 196).



**Figura 57. Figuras geométricas realizadas pelas crianças no geoplano**

Por fim, o grupo realizou uma ficha com várias tarefas de Matemática, lembrando assim outros conteúdos. A utilização desta ficha serviu-nos também para avaliar se os conteúdos foram absorvidos pelas crianças e também para identificar as dúvidas sentidas pelas crianças (*vide* anexo 28). Pretende-se que a articulação destes diferentes conteúdos seja “eminente integrador” (DEB, 2004, p. 16) nas diferentes áreas dando uma aprendizagem mais significativa. Com esta experiência de aprendizagem as crianças constataram qual o melhor tecido para usarmos durante os dias mais frios. O facto de medirem as temperaturas e observarem o mercúrio do termómetro subir e descer foi uma mais-valia não só pelo contacto mas pela aprendizagem em si. A utilização do geoplano possibilitou-nos explicar todo o conteúdo pretendido através de uma aprendizagem mais ativa e participativa para a criança.

As crianças necessitam de explorar, sensorialmente, diferentes materiais e objetos, procurando, livremente, maneiras de os agrupar [...].Fazer construções permite a exploração da tridimensionalidade, ajuda a desenvolver a destreza manual e constitui um desafio à capacidade de transformação e criação de novos objetos. O carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados (DEB, 2004, p. 90).

Este tipo de experiências de aprendizagem que engloba a utilização de materiais diversificados e atividades práticas reforça as áreas disciplinares permitindo uma recolha de competências essenciais para a criança e para o seu futuro.

## **Reflexão crítica Final**

O nosso objetivo neste relatório foi apresentar de forma contextualizada, experiências de ensino e aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, através de uma participação ativa, procurando ir ao encontro das necessidades de cada criança. Através de vários autores verificámos que o educador/professor deve assumir determinados aspetos para serem profissionais capazes e integradores dos conhecimentos. Como revela Sanches (2012) estes, devem assumir “uma visão integradora e integrada da acção educativa, no quadro de percursos de aprendizagem de qualidade, e o desempenho de funções em situação e contextos de natureza cada vez mais complexa” (p.126). Este nosso papel como agentes do ensino é desenvolver um conjunto de atitudes reflexivas sobre a criança e uma constante transformação de saberes.

Ao longo desta prática procurámos ir ao encontro das necessidades das crianças, pois, “a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e [...] promove-se a compreensão desses interesses com base para a experiência e sua estruturação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21). Numa prática pedagógica é essencial a participação de todos os intervenientes e para tal, consideramos que as crianças têm um papel muito importante no desenvolvimento de experiências de aprendizagem, pois “o bom aluno é o que se envolve, pois o seu envolvimento nas atividades e nos projetos é considerado indispensável” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21).

O nosso objetivo era aplicar uma pedagogia de participação consistindo na integração das crenças e nos saberes, da teoria à prática, da ação e de valores. Estes fatores são essenciais no desenvolvimento da criança porque vão construir o “seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21), preparando-a assim para a integração na sociedade. Desenvolvemos também um espaço de diálogo e de escuta contribuindo para um melhor desenvolvimento, partilha e construção de conhecimentos.

Uma estratégia muito utilizada por nós ao longo da PES como recurso de motivação foram as histórias, pois a partir destas foi-nos possível desenvolver a interdisciplinaridade. Segundo Macedo e Soeiro (2009), os “livros de história são

uma potencial mais valia na compreensão do mundo e no acesso aos mundos possíveis” (p. 51).

No âmbito da Educação Pré-Escolar, não descurámos a integração das áreas do saber, tentamos sempre ir ao encontro das necessidades das crianças. A nossa abordagem pedagógica foi inspirada no modelo *High-Scope*, pois valorizamos a aprendizagem pela ação sustentada em experiências ricas e com significado para o grupo de crianças. Este tipo de abordagem solicita um trabalho de investigação e de reflexão o que nem sempre foi possível. Pois avaliar a criança nem sempre é fácil, sendo que é necessário um conhecimento mais abrangente, visto que, o tempo de observação foi curto e o controlo de grupo nem sempre foi conseguido, sendo este o primeiro ano que frequentavam a Educação Pré-Escolar. A observação, sendo o primeiro momento da nossa PES, possibilitou-nos “caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução” ( Estrela, 2008, p. 128). Segundo Oliveira-Formosinho (2007) afirmam também que “a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual” (p.32). Assim sendo, pelas características apresentadas do grupo decidimos implementar um quadro de pilotagem seguindo assim o modelo curricular – “Quadro do chefe” (*vide* anexo 29), de modo a promover a responsabilidade, a autonomia, respeito pelo colega. Estes quadros traduzem-se também no progresso da criança e “antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 26). Ao longo do percurso fizemos sempre questão de utilizar materiais de desperdício chamando assim a atenção para a reciclagem/reutilização e mostrar que é possível criar novos objetos, consequentemente o mesmo tema do Projeto Curricular da Instituição.

Um ponto que realçou a socialização entre nós e as Educadoras Cooperantes foi a realização conjunta de peças de teatro para as crianças, proporcionando assim experiências diferentes do habitual, o que levou ao “desenvolvimento de novas estratégias para trabalhar com as crianças” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 130), apoiando e valorizando as aprendizagens ativas da criança.

Durante a nossa PES no contexto Pré-Escolar comemorámos diferentes datas, como o Dia do Livro, Dia da Criança, Dia da Mãe, e para isso desenvolvemos algumas atitudes de forma a assinalar a sua importância tornando-se de certa forma um dia especial. No Dia do Livro desenvolvemos com o grupo o “Livro das Texturas”, (*vide* anexo 30) trabalhando assim diferentes texturas desenvolvendo os sentidos das crianças. No Dia da Criança, juntamente com as outras colegas da PES vestimo-nos de acordo com a ocasião e realizamos pinturas faciais a todas as crianças inclusive as crianças do 1.º CEB. Para finalizar o dia, juntamente com as Educadoras de Infância Cooperantes realizámos uma peça de teatro para todas as crianças do Pré-Escolar e ainda para um grupo do 1.º CEB nomeadamente o 2.º ano. Na semana dedicada ao Dia da Mãe as crianças com o nosso apoio realizaram um postal utilizando uma nova técnica que consistiu em derreter o lápis de cera e deixar pingar na cartolina. O efeito final foi interessante pois é necessário apostar na diversidade de novas técnicas, oferecendo uma experiência nova (*vide* anexo 31). Notámos que as crianças queriam muitas das vezes imitar-nos a contar histórias e fazer o nosso papel ou o da Educadora de Infância Cooperante.

O contexto mais conhecido na infância é o jogo sociodramático, em que as crianças atribuem papéis e representam cenas com base em experiências reais ou imaginárias. Este tipo de jogo faz a fusão de um conjunto de capacidades e destrezas como, por exemplo, a capacidade de simbolizar, fazer um objecto ou pessoa passar por outro/outra, e usar língua como meio de iniciar e negociar a actividade lúdica, e também como meio de a desenvolver (Dyson, & Genishi 2010, p. 274).

Ao fazerem de conta que estão a ler uma história, imitavam “alguns comportamentos de leitor, que vêm nos outros que os rodeiam. Apesar de não saberem ler, já se aperceberam de um conjunto de aspectos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura” (Mata, 2008, p. 66). Verificámos também, mais no final da prática pedagógica, que a criança sentia vontade de escrever o seu nome. Quando terminavam o seu desenho utilizavam a caneta da Educadora de Infância Cooperante ou a nossa, tentando reproduzir o seu nome “através de garatujas e/ou formas tipo letra. Posteriormente, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita tem uma mensagem” (Mata, 2008, p. 9) dando valor e utilidade.

A maior dificuldade sentida foi no controlo do grupo, visto que era o primeiro ano que as crianças frequentaram a Educação Pré-Escolar e estas ainda se estavam a adaptar a uma rotina diária.

Todas as experiências foram vividas intensamente pelas crianças e por nós, havendo sempre consideração pelo ritmo da criança, pois esta ainda sente muita necessidade de brincar nas áreas de interesse e de descobrir por si só novas situações. O educador deve por isso “criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras activas [...] para conceber ambientes nos quais as crianças, pela escolha de materiais e de actividades, possam expressar os seus próprios planos, intenções e interesses” (Brickman, & Taylor, 1991, p. 151). Sendo este um dos nossos objetivos. Contudo, conseguimos atingir os nossos objetivos e proporcionar às crianças novas aprendizagens, sabendo que ainda temos muito que aprender de modo a melhorar a capacidade quanto profissionais.

No âmbito do 1.º CEB, não descurámos a integração das áreas do saber e, embora tivéssemos de obedecer ao *Programa do 1.º CEB* (ME, 2004), tentámos sempre ir ao encontro das necessidades das crianças. Pela nossa observação e diálogo com a Professora Cooperante, este grupo de crianças gosta de jogos - sendo uma estratégia de motivação e uma forma diversificada onde podem retirar aprendizagens. A essas aprendizagens chamamos de ativas pois as crianças têm a “oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho [...] descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (DEB, 2004, p. 23). Essas aprendizagens são estimulantes para a criança, pois esta sente-se motivada em procurar, acertar, mostrar que consegue atingir o que é pedido. As aprendizagens além de ser diversificadas e ativas devem ser também significativas, socializadoras e integradoras “concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista” (DEB, 2004, p. 24). Durante a nossa prática tentámos realizar outras tarefas, ou seja, diversificar exercícios, actividades bem como novas estratégias. Nesta fase é fundamental desenvolver a autoestima da criança e para isso a utilização dessas estratégias e diferentes actividades promove a “construção de um auto-conceito positivo [que] supõe um apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente mais independentes e autónomos” (ME/DEB, 1997, p. 53).

As crianças, em ambos os contextos mostraram-se sempre prontas para a realização de actividades nomeadamente, dialogar e expressar opiniões sobre o trabalho

realizado. Esta colaboração foi essencial para que as crianças se sentissem motivadas, respeitadas, ouvidas e intervenientes no processo de aprendizagem, aprendendo a respeitar a opinião dos outros e a serem respeitadas.

Tal como referimos anteriormente e, por termos adotado uma postura que valoriza a participação das crianças, tentámos que o espaço fosse organizado no sentido de proporcionar às crianças bem-estar, prazer, partilha, escuta e proporcionar saberes múltiplos pois, como afirmam Formosinho e Andrade (*cit in* Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011)

este conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (p. 11).

Como sabemos a organização do espaço é muito diferente em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, mas ambos os espaços podem e devem ser pensadas de forma a proporcionar diferentes aprendizagens curriculares. Portanto, verificámos que a organização do espaço e muitas vezes a sua reestruturação melhora a condição da criança enquanto aprendiz. Assim, tentámos organizar o espaço de maneira a que as crianças usufríssem de atividades educativas integradas e, embora, em contexto Pré-Escolar o espaço já estivesse organizado de forma positiva, a introdução de novos materiais foi essencial para as descobertas das crianças. Por conseguinte, esforçamo-nos no sentido de enriquecer o espaço contribuindo com novos materiais capazes de proporcionar novas brincadeiras, experiências e aprendizagens. No 1.º CEB facultámos às crianças a possibilidade de trabalharem com materiais diversificados, e privilegiámos, algumas vezes, o trabalho em grupo e a colaboração entre pares. Pensamos que o espaço deve criar relações e a interação entre adulto/criança e entre a criança e os seus pares. Pensar no espaço desta forma é

um exercício profissional reflexivo e não rotineiro, porque se trata de um exercício que visa intencionalmente fazer do espaço um território feito de muitos territórios, de jogo, trabalho, sonho, transgressão...com primado na relação e visando a aprendizagem dos instrumentos culturais (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 13).

Uma das ferramentas utilizadas nos dois contextos de forma a orientar a nossa prática, no desenvolvimento das diferentes dimensões pedagógicas foi, a

planificação. Para isso tivemos sempre em conta os dados recolhidos, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças; as situações emergentes; os projetos e atividades que propõe, os interesses e necessidades das crianças. A nossa planificação foi realizada de uma forma abrangente e transversal, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

Quanto à organização do ambiente educativo organizamos o espaço e os materiais de modo a promover com as crianças experiências educativas integradoras, mobilizamos e utilizamos materiais estimulantes e diversificados.

Na ação e relação educativa fomentámos e apoiámos o envolvimento das crianças em atividades e projetos, individuais e de grupo; estimulámos a curiosidade da criança, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; tirámos partido de situações imprevisíveis, o que criou momentos ricos de aprendizagem; promovemos o desenvolvimento oral das crianças e os recursos de expressão (dramática, musical, plástica), explorando cada uma delas.

O nosso trabalho foi compensado, quando nos apercebemos que as crianças revelavam um empenhamento e níveis de compreensão elevados. O nosso objetivo foi proporcionar às crianças experiências de aprendizagem significantes e integradoras, e que fossem, ativadoras de conhecimentos, de autonomia, de responsabilidade e de partilha, o que favoreceu assim a sua formação pessoal e social.

Todas as reflexões realizadas na PES, com os orientadores, com as Professoras e as Educadoras de Infância Cooperantes deram-nos uma grande maturidade profissional, fundamental para a realização desta prática. Portanto, continuaremos a refletir nas nossas práticas com um espírito crítico e investigativo, e a considerar o trabalho em equipa como um fator de enriquecimento pessoal e profissional.

O papel de educador/professor não acaba aqui, pois este deve manter-se atualizado no que englobe a educação.



## Referências Bibliográficas

- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Porto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Espanha: McGraw - Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Barrody, A. J. (2010a). Bases do currículo educativoda educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Brickman, & Taylor. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português*. Ministério da Educação.
- Castro, & Rodrigues. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2010). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua:Desenvolver a consciência Fonológica*. Ministério da educação. Obtido em 27 de 10 de 2011
- Godinho, & Brito. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância -Textos de Apoio para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, & Weikart. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leão, & Filipe. (2005). *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.
- Macedo, & Soeiro. (2009). A emergência da leitura no jardim-de-infância: Os tapetes narrativos. In F. Azevedo, & M. d. Sardinha, *Modelos e Práticas em Leteracia* (pp.49-62). Lisboa: Lidel - edições técnicas, lda.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, J. S. (2009). *Despertar para a ciência*. Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1.º ciclo* (4.<sup>a</sup> ed.). Departamento de Educação Básica.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministerio da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições sílabo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruído uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do projecto de infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A.Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro* (pp.13-36). São Paulo: Artemed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto:Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, & Formosinho, J. (2011a). As interações adulto-criança(s) como questão vital da pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.113-114). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, & Formosinho, J. (2011b). Organização no ambiente da pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.111-113). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, & Formosinho, J. (2011). Organização das dimensões da pedagogia num ambiente educativo de coconstrução das aprendizagens. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.26-37) Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Universidade do Minho.
- Perry, J. C. (2010b). Bases do currículo educativa educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.461-526). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pimentel, A. (2007a). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A.Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro* (pp.219-248). São Paulo: Artemed.
- Postic, M. (1991). *A relação pedagógica* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra editora, limitada.
- Profissional, I. d. (s.d.). *Classificação Nacional de Profissões -CNP*. Obtido em 12 de 03 de 2014, de <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, O. M. (2008). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, C. M. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Tese de Mestrado: Vila Real: UTAD.
- Ribeiro, I. F. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Ribeiro, I. F. (2010). *Prática Pedagógica e cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Rocha, A., do Lago, C., & Linhares, M. (2004). *Amiguinhos Língua Portuguesa 1.º ano*. Lisboa: Texto editora, LDA.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico : sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Obtido em 12 de 03 de 2014, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8097>
- Sá, J. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Pordto editora.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007b). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A.Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro* (pp.197-218). São Paulo: Artemed.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. Sá, J. (2004). In L. Sá, *Crianças Aprendem a Pensar Ciências uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Pordto editora

### **Legislação Referenciada**

Despacho conjunto n.º268/97 de 25 de agosto – Normas de instalação

Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho - Diário da Republica, n.º 178, II Série de 97-08-04

Despacho n.º 5306/2012 – Diário da Republica, n.º 77, II Série de 18 de abril de 2012

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Vídeos sobre o processo de germinação**

[http://www.youtube.com/watch?v=i4\\_0pJmmcLI](http://www.youtube.com/watch?v=i4_0pJmmcLI) obtido a 24 de julho de 2013

[http://www.youtube.com/watch?v=voQhhbe\\_Rbw](http://www.youtube.com/watch?v=voQhhbe_Rbw) obtido a 24 de julho de 2013

## **Anexo 2. Guião da atividade experimental “Germinação em diferentes solos”**

Finalidade da atividade:

Prever, experimentar, observar e comparar o processo de germinação de uma semente em diferentes solos.

Recursos didáticos:

Kit de recursos: Carta de planificação, folha de registo, fundos de garrafão, várias sementes (feijão, coentro), solos (terra e areia), pá, água.

Situação contextualizadora:

Realização de uma atividade experimental que consiste na germinação de algumas sementes.

As crianças irão observar e analisar os materiais. Posteriormente realizarão as suas previsões através de um diálogo, e pelo desenho. Mais tarde, dá-se início à atividade prática, começando pelo enchimento do vaso com a terra. Colocar as sementes e cobrir com terra. Repetem-se os procedimentos utilizando areia. Decidimos também utilizar a semente de coentro para que as crianças possam identificar e comparar o seu crescimento. Numa fase seguinte, irão registar as suas observações e, uma vez por semana, irão observar o que está a ocorrer e proceder ao registo dessa mesma observação.

Questão problema:

Será que o vaso com o solo – terra e o outro solo – areia tem influência na germinação das sementes?

Exploração das ideias prévias das crianças e o seu respetivo registo:

A exploração das ideias prévias das crianças será realizada com base num questionamento, como por exemplo:

- 1- As sementes necessitam de luz para germinar? Porquê?
- 2- As sementes necessitam de água para germinar? Porquê?
- 3- O que vai acontecer à planta com o solo - terra?

4- O que vai acontecer à planta com o solo - areia?

Planificação da atividade:

Após o levantamento das ideias prévias das crianças, a Educadora terá o cuidado de criar, juntamente com elas, uma carta de planificação. De seguida, colocam o solo nos respetivos fundos de garrafão com a semente e escolhem um local com boa luminosidade. Posteriormente, as crianças registam as suas conceções numa folha de registo.

5- Observar vários tipos de sementes como por exemplo: feijão, coentro.

6- Questionar as crianças de forma a descobrir quais as suas conceções.

7- Introduzir em cada recipiente, a mesma quantidade de solo.

8- Colocar a semente.

9- Escolher um local com luz.

10- Introduzir em cada recipiente, a mesma quantidade de água.

11- Pedir às crianças que registem as suas ideias prévias numa folha de registo.

12- Observar as sementes em diferentes dias por semana e registar as suas observações com desenhos.

13- Pedir às crianças que registem o que observaram numa folha de registo. Dialogar com as crianças acerca do sucedido e comparar as suas ideias prévias com o observado.

Registos da atividade:

Com o registo da atividade pretendeu-se que as crianças comparassem as suas ideias prévias, com o que observaram. Para tal, procedeu-se ao respetivo registo (folha branca). As crianças ao longo desta atividade poderão ver as diferenças entre os solos e o que acontecia à semente. Desta forma, ocorre o confronto entre aquilo que as crianças sabiam com o que realmente corresponde à verdade, sendo, dessa comparação que emerge a aprendizagem significativa.

### Anexo 3. Letra da música “A Sementinha”

Semente, sementinha,  
Que na terra dá flor.  
Semente, sementinha,  
Verde, branca, ou de outra cor.

Com terra, água e ar,  
Luz vai precisar.  
Para ser forte,  
E poder germinar.

Força, força,  
Força, para nascer!  
Caule, folhas e frutos,  
Aí que linda a aparecer.

(Fonte: Própria)

### Anexo 4. Poema sobre as propriedades da água



(Fonte:

[https://www.google.pt/search?q=Poema+sobre+a+import%C3%A2ncia+da+%C3%A1gua&rlz=1C1FDUM\\_pt-PT&espv=210&es\\_sm=122&tbn=isch&imgil=u2qzgDGq3N7knM%253A%253Bhttps%253A%252F%252Fencrypted-tbn3.gstatic.com%252Fimages%253Fq%253Dtbn%253AANd9GcOoyuWd4Ou8LnrNO-f-kwgeIpIB--M0JlXVklTe4SihacNeVckJ%253B579%253B800%253BoUDaWoNLY5CawM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fpaolitamimos.blogspot.com%25252F2013%25252F02%25252Fprojeto-sobre-agua-agua-nossa-de-cada.html&source=iu&usg=\\_\\_r0eqdQ74pLzIHLMXkd9LoWIsSa8%3D&sa=X&ei=gx4CU8HyLeOSywPTy4K4CQ&ved=0CDIQ9QEwAQ&biw=1280&bih=610#imgdii=...](https://www.google.pt/search?q=Poema+sobre+a+import%C3%A2ncia+da+%C3%A1gua&rlz=1C1FDUM_pt-PT&espv=210&es_sm=122&tbn=isch&imgil=u2qzgDGq3N7knM%253A%253Bhttps%253A%252F%252Fencrypted-tbn3.gstatic.com%252Fimages%253Fq%253Dtbn%253AANd9GcOoyuWd4Ou8LnrNO-f-kwgeIpIB--M0JlXVklTe4SihacNeVckJ%253B579%253B800%253BoUDaWoNLY5CawM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fpaolitamimos.blogspot.com%25252F2013%25252F02%25252Fprojeto-sobre-agua-agua-nossa-de-cada.html&source=iu&usg=__r0eqdQ74pLzIHLMXkd9LoWIsSa8%3D&sa=X&ei=gx4CU8HyLeOSywPTy4K4CQ&ved=0CDIQ9QEwAQ&biw=1280&bih=610#imgdii=...) obtido a 30 de julho de 2013)



## **Anexo 5. Vídeo sobre o ciclo da água**

(Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=eu1ZRcfI0BE> obtido a 30 de julho de 2013)

## **Anexo 6. Guião da atividade experimental “Flutua e não flutua”**

Finalidade da atividade:

Prever, experimentar, observar e comparar alguns materiais que flutua e não flutua.

Recursos didáticos:

Kit de recursos: Carta de planificação, folha de registo, diferentes objetos (mola de plástico e de madeira, clip, peixe de borracha, maçã, batata, lápis, bola de borracha, vela, colher de plástico, chave, funil, dedal e uma palheira), tina com água.

Situação contextualizadora:

Realização de uma atividade experimental que consiste na visualização de alguns materiais, seguidamente, serão colocados esses objetos perto das crianças de modo a que possam manegar. Mais tarde, será construída uma carta de planificação juntamente com as crianças, no qual, a criança irá prever e colocar a imagem do objeto correspondente na zona que acha correta e o porquê. Em seguida, comprovaremos colocando o objeto na tina com água, caso a previsão estiver incorreta a criança recolocaria no local certo após todos observarem. Numa fase seguinte, irão registar as suas ideias numa folha de registo.

Questão problema:

Quais os objetos que flutuam e os que não flutuam?

Exploração das ideias prévias das crianças e o seu respetivo registo:

A exploração das ideias prévias das crianças será realizada com base num questionamento, como por exemplo:

- 1- Será que este objeto flutua ou seja, fica na superfície? Porquê?
- 2- Será que este objeto não flutua ou seja, será que vai ao fundo da tina? Porquê?

Planificação da atividade:

Após o levantamento das ideias prévias das crianças, a Educadora terá o cuidado de criar, juntamente com elas, uma carta de planificação. De seguida, cada criança escolhe um objeto, faz a sua previsão e cola a imagem correspondente ao objeto na imagem que indica que este flutua ou não flutua. No final da previsão

comprovamos, utilizando o objeto escolhido na tina com água de modo a comprovar se estavam errados ou se estava certo nas previsões realizadas anteriormente.

3- Observar vários tipos de objetos.

4- Questionar as crianças de forma se o objeto escolhido flutua e não flutua.

5- Criar com as crianças uma carta de planificação

6- Registrar as suas observações com desenhos.

#### Registos da atividade:

Com isto, as crianças desenvolveram novos conhecimentos e aplicaram nas suas brincadeiras, comparando os objetos quanto ao seu peso, tamanho. Com o registo da atividade pretendeu-se que as crianças comparassem as suas ideias prévias, com o que observaram, numa fase posterior. Para tal, procedeu-se ao respetivo registo (folha em branco).

## Anexo 7. Bilhete de Identidade do animal de estimação

BI DO ANIMAL DE ESTIMAÇÃO

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_/\_\_/\_\_ RAÇA: \_\_\_\_\_

COR: \_\_\_\_\_

O QUE COME? \_\_\_\_\_

O QUE FAZ? \_\_\_\_\_

COMO SE EXPRESSA/COMUNICA? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

BENEFÍCIOS QUE TRAZ PARA A NOSSA VIDA? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(Fonte: Própria)

## Anexo 8. Imagens de animais domésticos e selvagens



### Anexo 9. Exemplos de fichas realizadas pelas crianças



### Anexo 10. Imagens selecionadas para a formação de conjuntos



## Anexo 11. Elaboração da “Quinta do Coelho”



## **Anexo 12. Guião da atividade experimental “Será que as galinhas precisam de roupa para se aquecerem do frio como nós, porquê?”**

### Finalidade da atividade:

Prever, experimentar, observar se as penas protegem ou não do frio, do calor, do vento.

### Recursos didáticos:

Kit de recursos: Carta de planificação, folha de registo, penas de galinha, vela, conta-gotas.

### Situação contextualizadora:

Realização de uma atividade experimental sobre a função das penas das aves. Seguidamente deixar que as crianças digam o que tem à sua frente e o que acham que vai acontecer. Para tal, será construída uma carta de planificação juntamente com as crianças sobre a função das penas. Colocaremos uma gota de água na pena, no qual as crianças irão observar e prever o que acontece. Após suas previsões irão tirar as suas conclusões através de um diálogo. Posteriormente, também poderão experimentar esta atividade. O segundo passo da atividade será pedido às crianças que imaginassem que está muito vento na sala. Em seguida, colocar-se-á uma pena à frente do rosto da criança e pedir que outra criança sopre em direção à pena, questionando à criança se esta sentia o vento no rosto. Utilizando uma vela, as crianças irão observar se a chama se move ou não quando soprada.

Numa fase seguinte, irão registar as suas ideias prévias numa folha de registo.

### Questão problema:

As penas protegem mesmo a galinha do frio, do vento, do calor?

### Exploração das ideias prévias das crianças e o seu respetivo registo:

A exploração das ideias prévias das crianças será realizada com base num questionamento, como por exemplo:

- 1- Será que a pena deixa atravessar a água? Porquê?
- 2- Será que a pena deixa atravessar o vento? Porquê?

### Planificação da atividade:

Após o levantamento das ideias prévias das crianças, a Educadora terá o cuidado de criar, juntamente com elas, uma carta de planificação. De seguida, cada criança faz a sua previsão. No final da previsão comprovamos, utilizando a pena e os respetivos materiais.

3- Observar vários tipos de penas.

4- Questionar as crianças de forma se as penas protegem a galinha do frio, da chuva.

5- Criar com as crianças uma carta de planificação.

6- Pedir às crianças que registem as suas ideias prévias numa folha de registo.

7- Registrar as suas observações com desenhos.

### Registos da atividade:

Com o registo da atividade pretendeu-se que as crianças comparassem as suas ideias prévias, com o que observaram, numa fase posterior. Para tal, procedeu-se ao respetivo registo (folha branca).



### Anexo 13. Letra da música da festa final de ano

Olha, olha, olha  
Vem chegando o **CÃO**  
Amigo do dono  
Não o deixa não.

Olha, olha, olha  
Olha o **COELHINHO**  
De orelhas compridas  
E pelo branquinho.

Olha, olha, olha  
Gosto o **PATINHO**  
Nasceu amarelo  
E hoje está  
branquinho.

Olha, olha, olha  
Olha a **JOANINHA**

Vestido vermelho  
Todo às pintinhas.

Olha, olha, olha  
Olha o **RATINHO**  
Bicho pequenino  
Mas muito espertinho.  
Olha, olha, olha  
Olha o **LEÃO**  
Com as suas garras  
Não me assusta não.

Olha, olha, olha  
Olha o **PORQUINHO**  
Que vive na quinta  
E é tão fofinho.

Olha, olha, olha

Gosto do **GATINHO**  
Com as quatro patas  
Foge do cãozinho.

Olha, olha, olha  
Olha a **TARTARUGA**  
Não sabe correr  
Nem andar na rua.

Olha, olha, olha  
Olha o **PEIXINHO**  
Animal com escamas  
Vive no laguinho.

(Fonte: Própria)

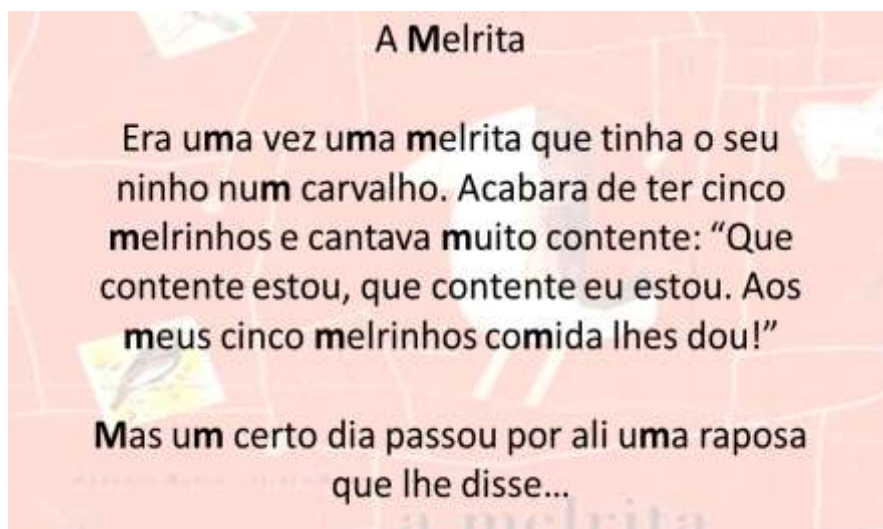
### Anexo 14. Sombras chinesas



## Anexo 15. Festa final de ano



## Anexo 16. Texto utilizado para apresentação do grafema [M/m]



(Fonte: [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/A-melrita-PT\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/A-melrita-PT_01.pdf) consultada a 12-03-2014)

## Anexo 17. Ficha referente ao grafema [M/m]



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

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

m m M M

m \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

ma \_\_\_\_\_ Ma \_\_\_\_\_

me \_\_\_\_\_ Me \_\_\_\_\_

mi \_\_\_\_\_ Mi \_\_\_\_\_

ms \_\_\_\_\_ Ms \_\_\_\_\_

mu \_\_\_\_\_ Mu \_\_\_\_\_

1. Pinta as imagens que tenham o som m:



2. Lê e forma as palavras.

ma - la \_\_\_\_\_ mi - ou \_\_\_\_\_ mu - ou \_\_\_\_\_

me - do \_\_\_\_\_ mo - e - da \_\_\_\_\_

3. Lê, copia e desenha.

meia \_\_\_\_\_

lume \_\_\_\_\_

tomate \_\_\_\_\_

mão \_\_\_\_\_

## Anexo 18. Quadros de avaliação de leitura e de escrita



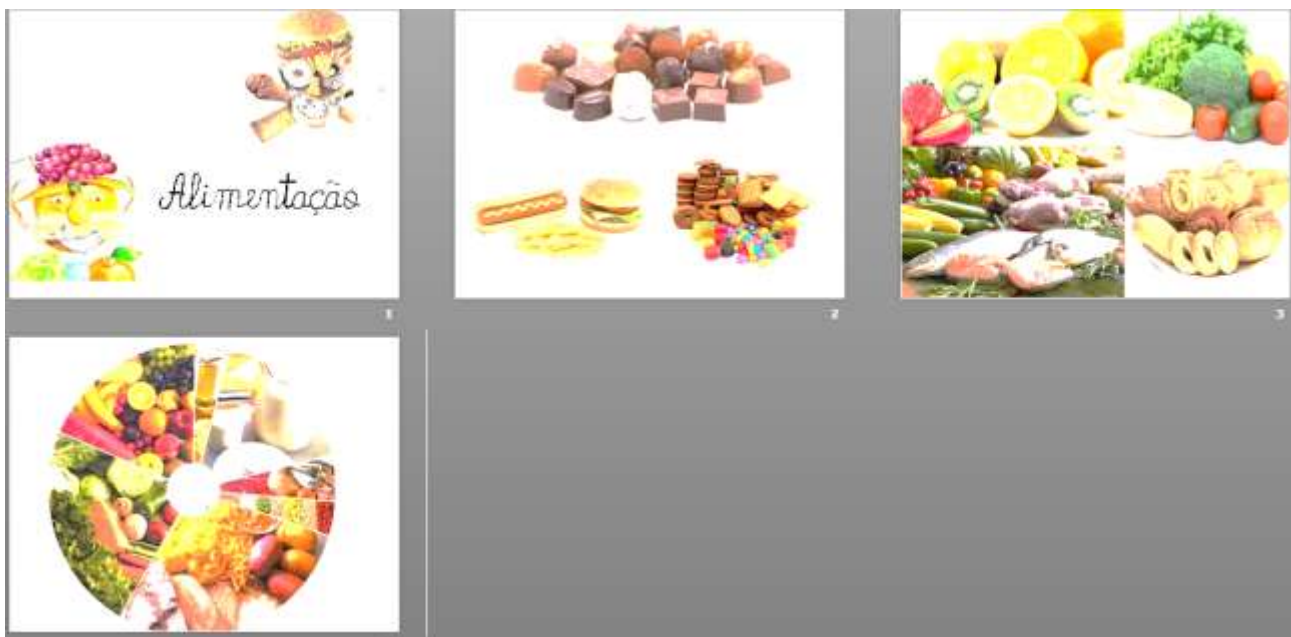
(Fonte: Própria)

## Anexo 19. PowerPoint sobre a rotina diária



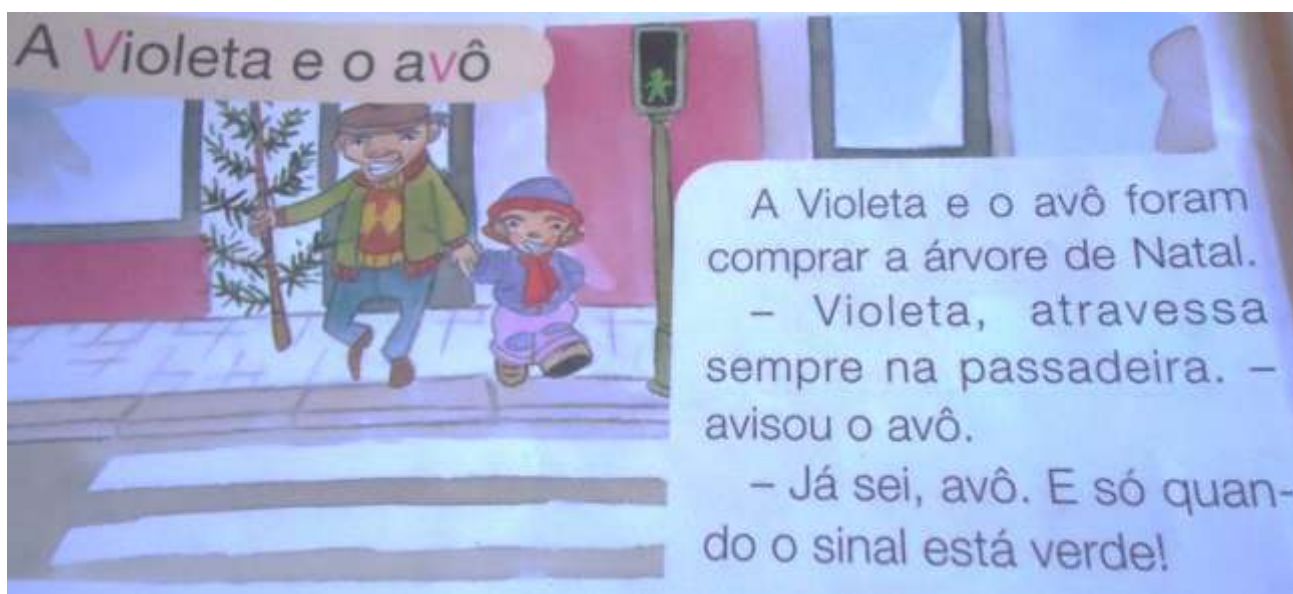
(Fonte: Própria)

## Anexo 20. PowerPoint sobre a alimentação



(Fonte: Própria)

## Anexo 21. Texto referente ao grafema [V/v]



(Fonte: Rocha, A., do Lago, C., & Linhares, M. (2004). Amiguinhos Língua Portuguesa 1.º ano. Lisboa: Texto editora, LDA.)

## Anexo 22. PowerPoint sobre a segurança rodoviária

**ALFA**  
**Estudo do Meio**  
1º ano de escolaridade

**Segurança rodoviária**  
A segurança do seu corpo

Quando caminhas pela rua és um **peão**.

Utiliza a passadeira para atravessar a estrada.

Atravessa apenas quando o sinal estiver verde para os peões.

Circula sempre pelo passeio.

Utiliza a passadeira para atravessar a estrada.

Atravessa apenas quando o sinal estiver verde para os peões.

Circula sempre pelo passeio.

Circula pela esquerda para veres os carros de frente.

À noite, usa materiais reflectores.

Nas bermas, caminha em fila indiana.

Quando andas de autocarro és um **passageiro.**




Espera pelo autocarro em fila.



Entra na tua vez.

Situação do Meio



Senta-te e lembra-te que não deves incomodar o motorista.

Situação do Meio



Carrega no botão para mandar parar o autocarro. Segura-te bem!

Situação do Meio



Sai na tua vez, sem correr, saltar ou empurrar as outras pessoas.

Situação do Meio



Senta-te e lembra-te que não deves incomodar o motorista.

Situação do Meio



Carrega no botão para mandar parar o autocarro. Segura-te bem!

Situação do Meio



Sai na tua vez, sem correr, saltar ou empurrar as outras pessoas.

Situação do Meio



Se precisares de atravessar a estrada, espera que o autocarro se afaste.

Quando andas de carro também és um **passageiro.**



Situação do Meio



Coloca sempre o cinto de segurança.

Situação do Meio



Não incomodes o condutor.

Situação do Meio



Entra e sai sempre pelo lado do passeio.

Situação do Meio



Sai apenas quando o carro estiver parado.

(Fonte: Escola virtual - AIFA, Estudo do Meio – 1.º ano do Ensino Básico, Porto: Porto Editora (sd) <http://www.escolavirtual.pt/professores/downloads-professores/?page=%2Fmenu-em-arvore%2Fdownloads%2Fensino-curricular%2F1-ano%2Festudo-do-meio-1-ano%2F&at=0&ac=1> consultado a 9-12-2013)

## Anexo 23. Atividades referentes ao grafema [R/r]



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

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

r r R R

r	<i>r</i>	R	<i>R</i>
ra	<i>ra</i>	Ra	<i>Ra</i>
re	<i>re</i>	Re	<i>Re</i>
ri	<i>ri</i>	Ri	<i>Ri</i>
ro	<i>ro</i>	Ro	<i>Ro</i>
ru	<i>ru</i>	Ru	<i>Ru</i>

1. Pinta as imagens que tenham o som n.



2. Lê e forma as palavras.

ra-to \_\_\_\_\_ ro-da \_\_\_\_\_ re-mo \_\_\_\_\_  
ro-eu \_\_\_\_\_ rá-di-o \_\_\_\_\_ re-de \_\_\_\_\_

3. Lê, copia e desenha.

Raul \_\_\_\_\_ raio \_\_\_\_\_  
ramo \_\_\_\_\_ rã \_\_\_\_\_

(Fonte: Própria)



Anexo 24. PowerPoint da história *Pedro e o Senhor Boneco de Neve*

1 Pedro e o Senhor Boneco de Neve

2 "Está a nevar!  
Viva! Está a nevar!"  
O Pedro foi fazer um boneco de neve.

3 "Primeiro, a cabeça."

4 "Duas pedras para os olhos."

5 "Dois ramos para os braços... e uma cenoura para o nariz!"

6 "Um... dois... três...  
quatro... cinco botões para fazer a boca."

7 De repente, o Senhor Boneco de Neve abre os olhos!

8 O Senhor Boneco de Neve levanta os braços.

9 O Senhor Boneco de Neve toca no nariz... e na boca.  
"Bom dia, Pedro!"

10 O Senhor Boneco de Neve toca nas pernas.

11 O Senhor Boneco de Neve salta.  
O Pedro salta também.

12 O Pedro anda à roda.  
O Senhor Boneco de Neve anda à roda também.



(Fonte: [http://www.escolovar.org/inverno\\_conto\\_pedro-e-o-boneco-de-neve.pptx](http://www.escolovar.org/inverno_conto_pedro-e-o-boneco-de-neve.pptx) consultado em 24 de abril de 2014)

## **Anexo 25. Guião da atividade experimental “Qual a melhor roupa que nos protege do frio?”**

### Finalidade da atividade:

Prever, experimentar, observar qual o melhor tecido que nos isola do frio, não deixando o calor do corpo diminuir.

### Recursos didáticos:

Kit de recursos: Carta de planificação, folha de registo, pedaços iguais de diferentes tecidos (ganga, lã, malha e tecido de camisa), termómetros, blocos de gelo e fita-cola.

### Situação contextualizadora:

Realização de uma atividade experimental que consiste na comparação de alguns tecidos quanto ao seu isolamento.

Serão colocados os materiais a serem utilizados pedindo às crianças para observar e apalpar os diferentes tecidos. Embrulhar-se-á o cubo de gelo, cada criança voltará a observar fazendo assim as suas previsões sobre qual o tecido que mais isolador. A temperatura da sala foi medida (enquanto que se espera pelos blocos de gelo derreterem-se) e comparada com a temperatura exterior, através disto as crianças observarão que as temperaturas são diferentes promovendo assim o contacto com os termómetros. Mais tarde, as crianças irão constatar o estado do bloco de gelo e retirar as conclusões registando assim na folha de registo. Quando finalmente o bloco de gelo derreter as crianças comprovarão os tecidos encharcados e que a lã ainda não se encontra totalmente encharcada, concluindo assim que a lã é um bom isolador

### Questão problema:

Qual o melhor tecido a utilizar no inverno?

### Exploração das ideias prévias das crianças e o seu respetivo registo:

A exploração das ideias prévias das crianças será realizada com base num questionamento, como por exemplo:

1- Qual o tecido mais isolador? Porquê?

### Planificação da atividade:

Após o levantamento das ideias prévias das crianças, a Professora terá o cuidado de criar, juntamente com elas, uma carta de planificação. De seguida, cada criança faz a sua previsão. No final da previsão comprovamos, pelo facto do bolco de gelo estar mais ou menos derretido e qual o tecido menos encharcado.

2- Observar vários tipos embrulhos.

3-Criar com as crianças uma carta de planificação.

6- Pedir às crianças que registem as suas ideias prévias numa folha de registo.

7- Registrar as suas observações com desenhos.

### Registos da atividade:

Com o registo da atividade pretendeu-se que as crianças comparassem as suas ideias prévias, com o que observaram, numa fase posterior. Para tal, procedeu-se ao respetivo registo (folha de registo).

**Anexo 26. Folha de registo da atividade experimental – Qual o melhor isolador?**




**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
Escola Superior de Educação



Carta de planificação

Qual o melhor isolador para mantermos o corpo protegido do frio?

Variantes Tecidos/ bloco de gelo	Previsão	Observação	Conclusão
  Lã			
  Malha			
  Ganga			
  Tecido de camisa			

Temperatura da sala

Temperatura exterior

(Fonte: Própria)

**Anexo 27. PowerPoint sobre algumas atividades realizadas durante o inverno e algumas características que o representam**

O inverno chegou!!

O que acontece?

1

O que acontece?

2

3

4

5

6

Como se vestem?

7

8

9

O que comem?

Como podem aquecer?

Brincadeiras na neve

• O que são aves migratórias?  
Quando chegam os dias frios de inverno, alguns espécies de aves migram para regiões mais quentes. Elas vão a procura de alimentos e passam o todo inverno. Mas regressam aos locais de origem no momento e nasce o filhote que se reproduz.

(Fonte: Própria)

# Anexo 28. Ficha de Matemática

**Ficha de Matemática**

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

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Atende à reta com o segmento de reta com os pontos pedidos.

\_\_\_\_\_  4 pontos

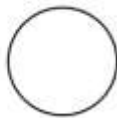
\_\_\_\_\_  3 pontos

\_\_\_\_\_  2 pontos

2. Marca 4 pontos não alinhados e liga-os com uma reta.



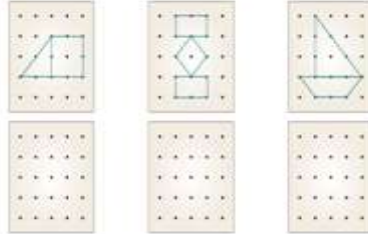
3. Marca 2 pontos na linha que limita o círculo.



Os pontos marcados são  
 alinhados  ou  
 não alinhados

4.

Copia as figuras.



5.

Desenha no porteador:

1 quadrado    
  1 triângulo    
  1 retângulo

6.

- os triângulos de cor (verde)    
 - os quadrados de cor (laranja)  
 - os retângulos de cor (vermelho)    
 - os retângulos de cor (verde)



7.

Liga cada objeto às superfícies que tem o mesmo formato.

8. Observa as figuras e conta.



9. Calcula.

5-3=	4-__=2	
2-1=	5-__=2	
4-2=	3-__=0	
5-1=	4-__=3	
3-2=	5-__=1	
5-1-1=	2-__=2	
4-2-0=	5-_-_=2	
5-2-1=	4-_-_=1	
5+0=	__+1=3	1=__+__
4+1=	2+__=5	2=__+__
2+3=	4+__=4	3=__+__
4+0=	2+__=4	4=__+__
3+2=	4+__=5	5=__+__
2+2=	1+__=4	
1+1=	0+__=3	
	1+__=1	

(Fonte: Própria)

### Anexo 29. “Quadro do Chefe”



(Fonte: Própria)

### Anexo 30. Livro das texturas



### Anexo 31. Elaboração do postal do Dia da Mãe

