



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

Beatriz Andreia de Lima e Sousa

*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

Dedicatória

*Dedico este trabalho aos meus pais,
irmão e ao meu namorado.*

Agradecimentos

No final desta etapa da minha vida, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que foram importantes neste processo.

Agradeço aos professores supervisores e orientadores Professora Mestre Maria do Céu Ribeiro e ao Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira, pela dedicação, orientação, compreensão, partilha de saberes e incentivo que me deram neste percurso.

Às crianças do pré-escolar e às crianças do 1.º CEB, que me receberam de braços abertos e me ajudaram nesta prática, enquanto profissional.

Não posso deixar de agradecer às instituições que nos receberam, sempre com a sua simpatia.

À educadora de infância cooperante Maria do Amparo Silva e à professora cooperante Maria Esmeralda Rodrigues, que me acompanharam e partilharam comigo os seus saberes, tornando este trabalho possível.

Agradeço, ainda, ao Instituto Politécnico de Bragança e a todos os professores que contribuíram para a minha formação. Com eles aprendemos a crescer em conhecimento e como cidadãos.

Às minhas amigas Cátia e Cristiana, que me acompanharam neste processo, ao longo destes dois anos, pelo apoio, compreensão, motivação, partilha e por todos os momentos que passámos juntas.

A toda a minha família, ao meu irmão e aos meus pais, pelo apoio, pelo amor e carinho, pelos sacrifícios que fizeram ao longo do meu percurso académico. Um muito obrigado por acreditarem em mim e por me darem alento nos momentos mais frágeis.

Ao meu namorado Ivo, pela sua compreensão, pelo apoio, pelo amor e pela disponibilidade e sobretudo por perceber as minhas ausências. Obrigada por estares sempre presente em todos os momentos tornando possível este percurso. Um muito obrigado por acreditar em mim e por me encorajar a construir este sonho.

A todos os que estiverem presentes nesta etapa o meu profundo agradecimento.

Obrigado

Resumo

O documento que aqui apresentámos é o reflexo do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A ação educativa desenvolvida no contexto do Pré-Escolar ocorreu num grupo de vinte e uma crianças com idades de quatro e cinco anos. No que refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico a ação educativa realizou-se num grupo de treze crianças com idades de seis e sete anos do 2.º ano de escolaridade. Estes contextos situam-se na cidade de Bragança.

Apresenta-se a contextualização das instituições envolventes, bem como dos dois grupos de crianças, a caracterização dos espaço e do tempo e por fim as interações. Apresentámos ainda uma fundamentação teórica que procura explicar as opções metodológicas ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada.

Explanam-se, em síntese, algumas experiências de aprendizagem, desenvolvidas ao longo da prática de ensino supervisionada nos dois contextos abrangendo as diferentes áreas de conteúdos. Estas experiências de aprendizagem foram planeadas com o objetivo de promover a escuta dos interesses, das necessidades e da participação ativa das crianças, dando-lhes voz e respeitando cada uma como um ser capaz de tomar decisões.

O desenvolvimento das experiências de aprendizagem constitui-se como uma narrativa dos processos coconstruídos, da aprendizagem ativa e por descoberta. Neste sentido, procurámos assumir uma linha reflexiva, sustentada numa pedagogia de participação.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, participação ativa, experiências de aprendizagem.

Abstract

The document here presented is the reflection of the work developed under the signature of Practical Supervised Teaching, of Master's Preschool Education and Basic Teaching in the first four years of school.

The educational action was developed in the context of Preschool Education, with a group of twenty-one children in the age of four and five years old. Relatively to the Primary School, the educational action was realized with a group of thirteen children in the age of six and seven years old of the second year of school. Both of the contexts are located in Bragança.

Here is presented the contextualization of the surrounding institutions, as well the characterization of the two groups of children, the spaces where they were, the time, their interactions and relations. We also present a theoretical presentation which tries to explain the methodological options throughout the practice of Supervised Teaching.

The major learning experiences, developed throughout the practice of Supervised Teaching in both of contexts, covering different areas content are briefly explained here.

These learning experiences were planned with the main goal of promote the listening interests, the different needs and the active participation of children, giving them "voice", liberty of expression, making them respecting each person as human being capable of making their own decisions.

The description of the learning experiences is seen as a narrative of co-built of active learning and the discoveries that children have made. In this sense, we tried to take a reflective way, supported of pedagogy of participation.

Key-words: Preschool Teaching, Primary School, Active Participation, Learning Experiences.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de figuras	ix
Índice de quadros	xi
Índice de anexos.....	Erro! Marcador não definido.
Introdução.....	13
1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-escolar e do ensino do 1.º	
Ciclo do Ensino Básico	15
1.1. Contexto de Educação Pré-escolar	15
1.2. Grupo de Crianças da Educação Pré-Escolar.....	17
1.3. O espaço e o tempo em contexto Pré-Escolar.....	18
1.4. Interações.....	24
1.5. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
1.6. Grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
1.7. O espaço e o tempo no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
1.8. Interações.....	31
2. Fundamentação das opções Educativas.....	33
2.1. Breve síntese sobre a Pedagogia de Participação vs Pedagogia de Transmissão.....	33
2.2. Modelos Curriculares.....	35
3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino de aprendizagem.....	37
3.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar	37
3.1.1. A germinação das sementes.....	38
3.1.2. O sol e a sua luz brilhante.....	46
3.1.3. O segredo dos animais	57
3.1.4. Reflexão sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar.	65
3.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB	67

3.2.1. Os sinais de pontuação.....	67
3.2.2. As instituições públicas	73
3.2.3. Vamos comunicar?	78
3.2.4. Reflexão sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB.....	82
4. Reflexão Crítica Final.....	85
Referências Bibliográficas	89
Anexos	93

Índice de figuras

Figura 1: Parque infantil do Jardim-de-infância.....	16
Figura 2: Planta da sala de atividades.....	18
Figura 3: Área das construções e garagem.....	19
Figura 4: Área da Biblioteca.....	20
Figura 5: Área das TIC.....	20
Figura 6: Área das Expressões.....	20
Figura 7: Área da casa das bonecas.....	21
Figura 8: Regras da sala.....	21
Figura 9: Quadro de presenças e do tempo.....	22
Figura 10: Quadro dos dias da semana.....	22
Figura 11: Quadro dos aniversários.....	22
Figura 12: Expositor de registos.....	22
Figura 13: Quadro do responsável.....	25
Figuras 14 e 15: Parque infantil.....	26
Figura 16: Sala de atividades.....	28
Figura 17: Placard para expor os trabalhos.....	29
Figura 18: Planta da sala do 2.º ano.....	30
Figura 19: Regras da sala.....	32
Figura 20: Relógio Silábico.....	39
Figura 21: Descobrimo as Sílabas.....	39
Figura 22: Atividade prática.....	40
Figuras 23 e 24: Realização das sementeiras.....	41
Figura 25: Sementeiras.....	41
Figura 26: Registo da atividade prática.....	42
Figuras 27 e 28: Elaboração da tabela de registo e os registos realizados.....	42
Figura 29: As sementes já germinadas.....	43
Figura 30: Explicação dos constituintes das plantas.....	43
Figura 31: Registo da atividade.....	43
Figuras 32 e 33: Elaboração dos “relvinhas”.....	44
Figuras 34 e 35: Teatro de sombras.....	46
Figuras 36 e 37: Sequenciar as imagens de acordo com a história.....	47
Figuras 38 e 39: Experimentação das crianças.....	47
Figuras 40 e 41: Atividade realizada sobre o dia e a noite.....	49

Figuras 42 e 43: Explicação de como funcionava o relógio solar.	50
Figura 44: As crianças verificaram que realmente funcionava.	50
Figuras 45, 46 e 47: Explicação dos planetas do sistema solar.	51
Figura 48: Cartaz sobre os planetas.	52
Figura 49: Registo dos planetas	53
Figura 50: Um exemplo do cartão do Bingo.	54
Figuras 51 e 52: Jogo do Bingo.	54
Figuras 53 e 54: Exercícios de aquecimento.	55
Figura 55: Percurso.	56
Figuras 56, 57, 58, 59 e 60: Etapas do percurso.....	56
Figura 61: Cartaz dos habitats.	59
Figura 62: Elaboração dos grupos de trabalho.....	60
Figuras 63, 64 e 65: Gráficos realizados para a escolha do animal.	60
Figura 66: Recolha da informação.	61
Figuras 67, 68 e 69: Elaboração dos livros	62
Figuras 70, 71, 72 e 73: Elaboração dos animais.	63
Figuras 74 e 75: Exposição dos animais.....	63
Figuras 76 e 77: Dramatização da peça “O coelhinho branco”.....	64
Figuras 78 e 79: Crianças a moldarem os sinais de pontuação.	68
Figuras 80 e 81: Sinais de pontuação.....	69
Figuras 82 e 83: Atividade prática propriedade dos materiais.....	70
Figura 84: Tabuada do dois.	72
Figura 85: Pesquisa nos dicionários.	74
Figuras 86 e 87: Registos no caderno das instituições.	75
Figuras 88 e 89:Maqueta da cidade.....	76
Figura 90: Exemplo dos cartões utilizados no jogo.	76
Figuras 91 e 92:Jogo das profissões.	77
Figura 93: Tabuada do quatro.....	77
Figura 94: Imagem fornecida às Crianças.....	78
Figura 95: Registo no caderno.....	78
Figuras 96 e 97: Cartaz elaborado pelas crianças.	79
Figuras 98 e 99: Telefone de fios.....	80
Figura 100: E-mail realizado pelo grupo.....	81

Índice de quadros

Quadro 1: Organização da rotina diária. 23
Quadro 2: Horário da sala..... 30

Introdução

Com a realização deste relatório, pretendemos dar a conhecer o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES) e descrever e refletir sobre as experiências de aprendizagem realizadas no âmbito de dois contextos, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), pretendendo assim a construção de competências profissionais, enquanto futura educadora/professora.

Para a execução da nossa prática pedagógica baseamo-nos em alguns documentos, no caso da Educação Pré-escolar: nas “Metas de Aprendizagem”, nas Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (OCEPE) pois estas “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 13). No que se refere ao 1.º CEB, utilizámos a organização curricular e programas do 1.º CEB, as metas curriculares de matemática e português e os programas de matemática e português. A prática pedagógica, desenvolvida no âmbito da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, que iremos dar a conhecer, realizou-se em duas instituições distintas, ambas situadas na rede urbana de Bragança. No que se refere à instituição da educação pré-escolar esta está integrada num centro escolar pertencente ao Agrupamento de Escolas Miguel Torga da cidade de Bragança e realizou-se com um grupo de crianças de quatro e cinco anos de idade.

Quanto ao 1.º CEB a PES decorreu no Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, com um grupo de crianças de sete anos de idade, a frequentar o 2.º ano de escolaridade. A ação educativa em ambos os contextos realizou-se de segunda a quarta-feira num total de 180 horas. No caso da Educação Pré-Escolar esta decorreu durante os meses de abril a junho e no 1.º CEB entre os meses de outubro a janeiro.

Neste documento daremos conta do percurso de aprendizagem que efetuámos, ao longo dos meses em que decorreu o estágio. Assim o nosso relatório organiza-se em quatro pontos. O primeiro refere-se à caracterização do contexto, e nele daremos a conhecer o espaço, a rotina diária e as interações entre adulto/criança e entre criança/criança. No segundo ponto daremos a conhecer as opções metodológicas, refletiremos sobre a pedagogia de participação, pedagogia em evidência ao longo do nosso trabalho, justificando assim as nossas opções metodológicas. No terceiro ponto procedemos à descrição e reflexão sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas nos contextos mencionados. Para tal, utilizámos alguns instrumentos de recolha de dados: planificação; registos fotográficos, notas de campo e registos orais e

escritos das crianças. Por fim, no quarto ponto, apresentámos uma reflexão crítica final, acerca de alguns aspetos que influenciaram o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Como profissionais de dois ciclos de ensino, procuraremos refletir sobre a importância de se considerarem os processos de transição das crianças e a articulação curricular. Ainda dentro deste ponto, refletiremos sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas, analisando as nossas opções, os significados e saberes construídos pelas crianças.

1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-escolar e do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto apresentámos a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a PES. Em primeiro lugar apresentámos o contexto da Educação Pré-Escolar e, no ponto seguinte, o contexto do 1.º CEB. Para cada um destes contextos seguiremos a seguinte ordem: caracterização da instituição, caracterização do grupo, espaço e tempo e por último as interações.

1.1. Contexto de Educação Pré-escolar

A PES desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar decorreu num jardim-de-infância da rede pública pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Bragança. Esta instituição tem fáceis acessos e a sua localização é perto do centro da cidade, o que facilita visitas aos museus e espaços públicos que a cidade oferece. É importante também referir as ótimas infraestruturas e condições que esta instituição possui, pois foi construída recentemente, tendo sido inaugurada no dia 5 de outubro de 2010. Estas condições facilitam, e muito, o trabalho elaborado, pois encontrámos uma instituição bem equipada com material necessário. Possui aquecimento central em todas as salas e é um edifício com bastante área envidraçada transparecendo muita luz natural. Todos os espaços da instituição eram de cor clara o que fazia com que a luz natural se propagasse pelo edifício. Nesta instituição encontrámos em funcionamento o jardim-de-infância e o 1.º CEB. O 1.º CEB possui dez salas de aulas, com sistema informático completo, quadro interativo, computador e acesso à *internet*.

No que se refere ao jardim-de-infância este contém quatro salas de atividades, sendo duas delas para crianças de quatro e cinco anos de idade, uma sala para crianças de três e quatro anos de idade e outra sala para crianças com três anos de idade. O número de crianças por salas do jardim-de-infância não ultrapassava os vinte e cinco elementos, cumprindo o estipulado pelo *Decreto-Lei N.º 147/97, de 11 de junho artigo 10*, que diz que cada sala de Educação Pré-escolar deve ter uma frequência máxima de vinte e cinco crianças. A instituição tem, também, de duas salas utilizadas para as crianças com Necessidade Educativas Especiais, três salas para atividades de Expressões, um gabinete de primeiros socorros, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento para pais e crianças, um gabinete de coordenação, uma sala

dos professores, vários W.C. tanto para adultos como para crianças e uma sala de arrumos que com vários materiais pedagógicos à disposição. Na entrada existe um hall amplo que serve de receção às pessoas que se dirigem à instituição. Contém uma pequena secretária e um sofá e serve também de espaço onde são colocados os trabalhos das crianças tanto do jardim-de-infância como do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como todas as informações pertinentes para os pais e toda a comunidade educativa. A instituição dispõe também de uma biblioteca equipada com vários livros, de várias categorias, e com computadores para as crianças pesquisarem ou fazerem trabalhos, contendo ainda um espaço onde são realizadas pequenas conferências ou peças de teatro. Existe também um salão polivalente que é utilizado para a componente de Apoio à Família: de manhã das 8:00 às 9:00, na hora de almoço das 12:00 às 14:00 e no período da tarde das 16:00 às 19:00. Este espaço também é utilizado como espaço para a Expressão Física e Motora. Contudo, era possível frequentar o ginásio da escola secundária, todas as terças de manhã, onde tínhamos à nossa disponibilidade uma gama imensa de materiais. É ainda de referir que a componente letiva tinha uma duração de cinco horas diárias, estas compreendidas entre as 9:00 e as 12:00 e das 14:00 às 16:00. Existe também na instituição um refeitório, muito amplo, com todas as condições necessárias: várias mesas e cadeiras, uma bancada que serve de divisão para a cozinha com os vários equipamentos necessários para o seu funcionamento.

No que respeita ao espaço exterior existe um parque de estacionamento, uma pequena portaria e dois parques infantis: um destinado às crianças do jardim-de-infância e outro destinado às do 1.º CEB (*Vide* figura 1). Ambos os parques estão equipados com piso adequado, com escorregas, cavalinhos e um espaço amplo para brincadeiras diversas.



Figura 1: Parque infantil do Jardim-de-infância.

O corpo docente da instituição era constituído por cinco Educadoras de Infância, o que correspondia a uma Educadora por sala. No entanto, havia uma sala com duas educadoras de infância. Dispunha, também, de cinco assistentes operacionais, de cinco responsáveis pela componente de apoio à família e de quatro pessoas responsáveis pela limpeza de alguns espaços da instituição.

1.2. Grupo de Crianças da Educação Pré-Escolar

A prática pedagógica que descrevemos desenvolveu-se num grupo constituído por 21 crianças, com idades de quatro e cinco anos. Quanto ao género, este grupo era constituído por catorze crianças do género masculino e sete do género feminino. Todas as crianças do grupo moravam com os pais e a maioria residia na cidade, apenas duas residiam em aldeias dos arredores. No geral eram os pais que as levavam e iam buscar ao jardim-de-infância mas, em alguns casos, eram os avós que cumpriam essa função. Em conversa com a Educadora, pudemos constatar que não existiam crianças com necessidades educativas especiais (NEE), apenas três apresentam dificuldades, nomeadamente, na articulação das palavras e construção frásica, possuindo um vocabulário bastante reduzido e estavam a ser seguidas, uma vez por semana, por uma terapeuta da fala, tendo-se verificado melhorias significativas no seu vocabulário.

A maioria das crianças já frequentava o mesmo grupo na Educação Pré-Escolar desde os três anos de idade, sempre na aquela instituição. Apenas duas das crianças entraram no início do ano: uma delas vinda de uma aldeia dos arredores e outra que mudou de uma outra sala. Apesar desta mudança, as crianças estavam bem integradas no grupo e interagiam entre si.

Quanto à sua caracterização, é um grupo de crianças que se manifestava muito ativo, curioso, predisposto a levar a efeito quer as atividades propostas quer as que surgiam por iniciativa própria. Revelavam uma atitude de questionamento face ao mundo que as rodeia. Todas as crianças eram muito recetivas a novidades, demonstrando grande empenho em concretizá-las.

Considerando o agregado familiar das crianças, cinco delas apresentavam uma estrutura nuclear moderna, composta pelo casal e um(a) filho(a), dez famílias com apenas dois filhos e seis famílias com três filhos. Quanto à profissão dos pais das crianças, apurámos que seis deles estavam desempregados, sendo dois deles do mesmo agregado familiar, ou seja, pai e mãe não tinham emprego. Verificámos também que existiam duas crianças que tinham mães domésticas. No que se refere às

habilitações literárias, existiam dezoito pais licenciados, dois deles já eram mestres, treze frequentaram apenas o Ensino Básico e onze o Ensino Secundário. As profissões dos pais eram variadas, desde pais advogados, bancários, a enfermeiros, a trabalhadores por conta própria, empregados de balcão, entre outros. Estes dados aqui apresentados são de extrema importância, pois eles fornecem-nos informações relativamente à origem das crianças, que nos serão úteis ao longo da prática. Assim, podemos dizer que “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea (...)” (Homem, 2002, p. 36).

1.3. O espaço e o tempo em contexto Pré-Escolar

A sala onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada é de forma retangular, um dos lados é completamente percorrido por janelas o que facilitava a entrada de luz e do lado oposto encontrámos a porta para a saída.

A sala é espaçosa com 52,2 m², o que corresponde a mais de 2m² por criança, ultrapassando assim o exigido por lei. Na figura 2 está representada a planta da sala, esta dá-nos uma melhor percepção da sua organização.

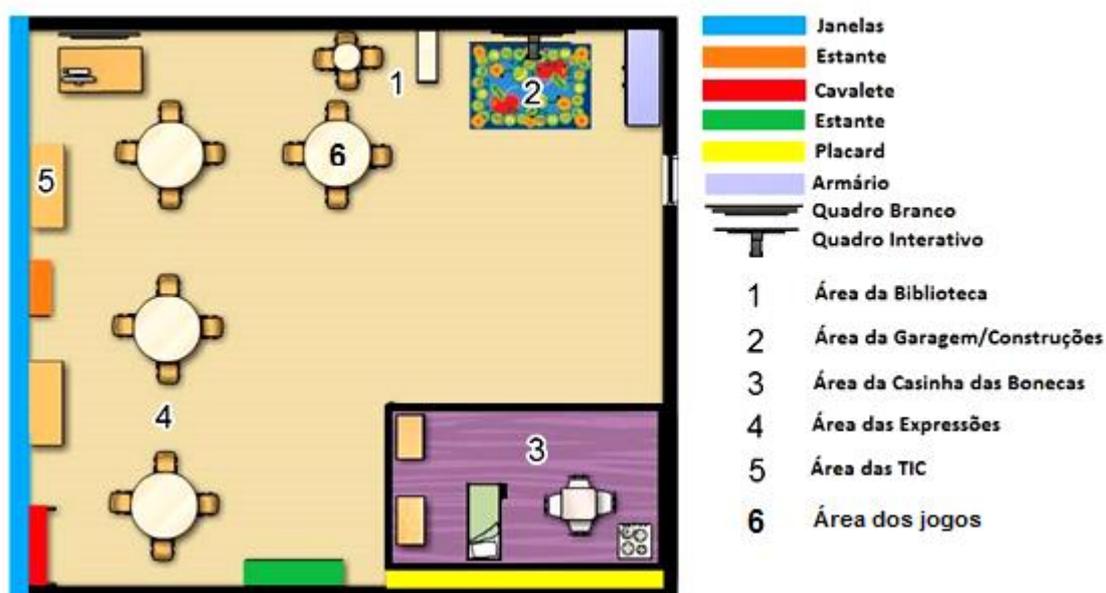


Figura 2: Planta da sala de atividades.

A sala de atividades está de acordo com o Despacho Conjunto nº268/97, 25 de agosto, cumprindo os principais requisitos impostos para a Educação Pré-escolar. Uma vez que a sala estava equipada com cadeiras, quatro mesas com tampo lavável, um armário, uma estante, um espelho, um expositor para a biblioteca, um expositor de parede, quadro branco, um recipiente para o lixo, um cavalete de pintura.

Quanto às áreas de interesse, podíamos encontrar seis áreas, sendo elas a área das construções e garagem, dos jogos, da biblioteca, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), das expressões e da casa das bonecas. Como refere Oliveira-Formosinho (2011), “a sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permite diferentes aprendizagens plurais, isto é, permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p. 9). Todas estas áreas estavam equipadas com uma vasta variedade de material lúdico e pedagógico em bom estado. Concordamos com Hohmann e Weikart (2009) quando dizem que “os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras” (p. 163). No que se refere à área das construções e garagem (*Vide* figura 3), esta possuía um tapete grande dimensão para as crianças poderem brincar no chão, vários materiais desde de blocos de construções a legos e carrinhos de brincar.



Figura 3: Área das construções e garagem.

Na área dos jogos podíamos encontrar jogos relacionados com a matemática, com linguagem oral e abordagem à escrita, vários *puzzles*, alguns relacionados com o conhecimento do mundo. No que respeita à área da biblioteca (*Vide* figura 4) esta

possuía alguns livros consoante o tema que estávamos a trabalhar, enciclopédias, jornais e revistas.



Figura 4: Área da Biblioteca.

Na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (*Vide figura 5*) existia um computador com jogos e acesso à *internet*. Quanto à área das expressões (*Vide figura 6*) esta era a maior área de todas onde tínhamos vários materiais desde folhas brancas, às coloridas para desenho, lápis de cor e marcadores de diferentes espessuras, tesouras, cola de tubo e cola branca, um cavalete de pintura com várias tintas e pincéis de diferentes tamanhos, e muitos materiais de desperdício que serviam para colagens e outros trabalhos.



Figura 5: Área das TIC.



Figura 6: Área das Expressões.

Por fim, a área da casa das bonecas, (*Vide figura 7*) ocupava a segunda maior área da sala, estava dividida em duas partes, a do quarto e a da cozinha. Quanto à primeira parte esta possuía uma cama com lençóis e almofadas, onde tínhamos algumas bonecas, um guarda-fatos com roupa, uma cómoda também com roupa e cobertores, uma mesa-de-cabeceira com um telefone. Na segunda, encontrávamos,

um fogão, várias panelas, uma mesa e cadeiras, um armário com pratos e copos e ainda uma tábua de engomar com um ferro e uma corda com molas para estender a roupa. Todos estes brinquedos eram em miniaturas adequados ao tamanho das crianças. Verificava-se ainda nesta área a existência de vários objetos reais como, pacotes de sumo vazios, cremes de rosto, frascos de sal entre outros.



Figura 7: Área da casa das bonecas.

A organização desta área correspondia às necessidades das crianças, pois o material e mobiliário estavam distribuídos e organizados de forma a assegurar a visibilidade das crianças entre as áreas.

Assegurar a visibilidade entre as áreas implica organizar o espaço de forma a que, quando uma criança estiver de pé, possa observar os seus colegas em atividade noutras áreas, e significa também que os adultos possam rapidamente localizar cada criança (Hohmann & Weikart, 2009, p. 170).

Para a utilização das áreas existiam regras (Vide figura 8) que as crianças já conheciam, como o número de crianças por área, não danificar os materiais e no final arrumarem. Estas regras estavam afixadas na sala e foram elaboradas no início do ano letivo, em conjunto com as crianças.



Figura 8: Regras da sala.

A sala, para além do quadro das regras, possuía ainda o quadro do tempo/do dia da semana e das presenças, que eram preenchidos diariamente (Vide figuras 9 e 10). Encontrávamos ainda o “comboio” dos aniversários (Vide figura 11), que estava dividido em doze carruagens que correspondiam a cada mês do ano e onde tinha uma fotografia e assinalado o dia em que cada criança fazia anos.



Figura 9: Quadro de presenças e do tempo.



Figura 10: Quadro dos dias da semana.



Figura 11: Quadro dos aniversários.

Na sala havia ainda um expositor, (Vide figura 12) onde eram afixados os vários trabalhos realizados pelas crianças. Existia também um quadro branco para que as crianças pudessem utilizar, quer para fazer desenhos, quer para a iniciação à escrita.



Figura 12: Expositor de registos.

No geral o espaço da sala de atividades usufruía das condições essenciais para o bem-estar das crianças.

Quanto à rotina diária, tivemos sempre em conta os interesses das crianças. Não era seguida “à risca” todos os dias, pois esta podia ser alterada sempre que necessário para melhorar o ambiente educativo. “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224). Ainda relacionado com a rotina diária era sempre cantada a música dos Bons dias.

No que refere à organização do tempo, este decorria normalmente, realizávamos tudo dentro do previsto, havia apenas um senão, pois algumas crianças chegam com algum atraso e não acompanhavam as atividades desde o início. E o facto de virem acompanhadas pelos pais também destabilizava o grupo, pois estes falavam quase sempre à entrada da sala perturbando o desenrolar das atividades. No quadro 1 é possível verificar como era organizada a rotina diária do grupo.

Quadro 1: Organização da rotina diária.

Tempo	Atividades e descrição
08:00 às 09:00	Componente de apoio à família: Servia para apoiar os pais, devido ao seu horário profissional, levavam as crianças mais cedo para o jardim-de-infância. Neste período as crianças permaneciam num salão polivalente, ou a fazerem jogos ou a verem filmes.
09:00 às 09:45	Tempo em grande grupo/acolhimento: A criança responsável pelo dia registava a presença dos colegas e assinalava no calendário o dia e o estado atmosférico. De seguida, todo o grupo dialogava sobre os acontecimentos do quotidiano, cantavam-se músicas (Música dos Bons dias), realizavam-se jogos de movimento e lia-se histórias.
09:45 às 10:30	Tempo em pequeno grupo: As crianças eram divididas em grupos de cinco ou quatro elementos. Este tempo era destinado para à experimentação dos materiais por parte das crianças, estas interagiam entre si e com os adultos. Este tempo era ainda utilizado para a realização experiências/projetos por parte das crianças. Todos os trabalhos desenvolvidos tinham sempre uma intencionalidade definida. Eram ainda feitos registos tanto pela educadora estagiária como pelas crianças.
10:30 às 11:00	Lanche/recreio: As crianças depois da sua higiene dirigiam-se para o refeitório para lancharem. No final se as condições atmosféricas permitissem iam para o exterior (jogar futebol, brincar no parque, correr, saltar) se as condições atmosféricas fossem adversas, estas iam para o salão polivalente brincarem livremente.
11:00 às 12:00	Tempo em pequeno grupo: As crianças eram divididas em grupos de cinco ou quatro elementos. Este tempo era destinado para à experimentação dos materiais por parte das crianças, estas interagiam entre si e com os adultos. Este tempo era ainda utilizado para a realização experiências/projetos por parte das crianças. Todos os trabalhos desenvolvidos tinham sempre uma intencionalidade definida. Eram ainda feitos registos tanto pela educadora estagiária como pelas crianças.
12:00 às 14:00	Almoço: Depois da sua higiene, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçarem e, por vezes, algumas iam almoçar a casa.

14:00 às 14:45	Tempo em grande grupo/acolhimento: Todo o grupo dialogava sobre o que iríamos trabalhar em seguida, cantavam-se músicas, realizavam-se jogos de movimento e lia-se histórias.
14:45 às 16:00	Tempo em pequeno grupo: As crianças eram divididas em grupos de cinco ou quatro elementos. Este tempo era destinado para à experimentação dos materiais por parte das crianças, estas interagiam entre si e com os adultos. Este tempo era ainda utilizado para a realização experiências/projetos por parte das crianças. Todos os trabalhos desenvolvidos tinham sempre uma intencionalidade definida. Eram ainda feitos registos tanto pela educadora estagiária como pelas crianças
16:00 às 19:00	Componente de apoio à família: Servia para apoiar os pais, devido ao seu horário profissional, levavam as crianças mais cedo para o jardim-de-infância. Neste período as crianças permaneciam num salão polivalente, ou a fazerem jogos ou a verem filmes.

A tabela apresentada mostra a rotina que o grupo de crianças realizava diariamente, tendo em conta situações em pequeno e grande grupo, com atividades com mais ou menos ritmos, contribuindo assim para aprendizagens diversificadas. Como referem com as OCEPE “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (ME, 1997, p. 40). Com isto podemos dizer que todos os momentos são considerados fundamentais na Educação Pré-Escolar.

No ponto que se segue falaremos das interações ocorridas durante a prática, referentes à Educação Pré-Escolar.

1.4. Interações

As interações desenvolvidas tinham como foco principal as crianças e o adulto.

Como nos dizem Hohmann e Weikart (2009) “a aprendizagem pela ação depende de interações positivas entre os adultos e as crianças”(p. 8). O adulto exercia um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo ele o responsável por proporcionar um ambiente que desenvolvesse as aprendizagens das mesmas. Este ambiente dava a oportunidade à criança de participar ativamente na construção do seu conhecimento de diferentes formas. O adulto tinha ainda a função de mediador das aprendizagens, estabelecendo o diálogo, incentivo à descoberta apoiando sempre a criança. Segundo Hohmann e Weikart (2009), “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente um processo social interativo” (p. 63). Existia na sala um quadro referente à criança responsável (*Vide* figura 13), que indicava tarefas que as crianças, num sistema rotativo, deveriam assumir para o funcionamento do quotidiano. Estas tarefas passavam pela marcação

das presenças, por marcar o tempo e o dia da semana no calendário, chamar os colegas para fazer a fila, quando saem da sala de atividades entre outras. Este quadro era bastante útil pois, todos os dias, o responsável exercia as suas funções, mantendo sempre a sala organizada. O desempenho desta tarefa desenvolvia o sentido de responsabilidade da criança.



Figura 13: Quadro do responsável.

Na sala tinha, também, o quadro das regras da sala indispensável para o bom funcionamento da mesma. Como nos sugerem as OCEPE, as regras de funcionamento da sala são imprescindíveis à vida em comum e “adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” (ME, 1997, p. 36). Assim podemos referir que é importante existir regras que as crianças devem cumprir para um melhor funcionamento da vida coletiva.

1.5. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática de Ensino Supervisionada em contexto do 1.º CEB foi desenvolvida numa escola da rede pública pertencente a um agrupamento de escolas, situado no centro da cidade de Bragança. Este estabelecimento de ensino iniciou a sua atividade letiva, neste ciclo, no ano letivo 2007/2008. As instalações possuem todos os equipamentos considerados essenciais para o seu funcionamento. Encontrámos neste centro várias áreas distintas, tais como: a entrada principal que possui uma portaria, a área que respeita ao 1.º CEB, ao 2.º e 3.º CEB, áreas dos docentes, áreas de serviço e áreas comuns. No que respeita ao 1.º CEB o edifício possui dois pisos. Destes fazem parte seis salas de aula, duas referentes ao 1.º ano, duas ao 2.º ano, uma ao 3.º ano e, por fim, uma sala de aula destinada ao 4.º ano. Todas as salas de aula

estão apetrechadas com sistema informático completo: computador, *data show*, quadro interativo e ligação à *internet*. Estes espaços estão equipados com aquecimento central, possuindo bastante luz natural, favorável ao bom desempenho das atividades letivas.

No piso 0, encontrámos duas salas de aula, uma sala de unidade de intervenção especializada em multideficiência que funciona das 9:15 às 17:00, sala de apoio, sala dos professores, uma sala com materiais, sala de Atividades de Tempo Livre (ATL), W.C para meninos e meninas e uma reprografia/papelaria. Do piso 1, fazem parte quatro salas de aula e uma sala de arrumos. Existem ainda espaços em comum como a biblioteca que está equipada com uma vasta variedade de materiais entre os quais: computadores, livros, material de audiovisual e uma área de estudo. Temos também um bar, refeitório, ginásio com vários materiais disponíveis, auditório, sala de música com diferentes instrumentos musicais e gabinete de apoio ao aluno. No que se refere ao espaço exterior este possui um parque infantil, com o chão preenchido de areia. O piso do restante espaço é cimentado, permitindo assim às crianças jogos de maior movimento (*Vide* figuras 14 e 15). É de salientar que não existe um espaço coberto adequado para os dias em que o tempo não permite sair à rua. No entanto nestes dias as crianças brincam no *hall* de entrada da escola que era um espaço comum com os 2.º e 3.º Ciclos. Existe um parque de estacionamento que serve para o pessoal docente.



Figuras 14 e 15: Parque infantil.

A escola encontra-se em funcionamento das 7:45 até às 19:00. As atividades letivas têm uma duração de cinco horas diárias e uma hora de atividades extra curriculares. As atividades extra curriculares são expressão plástica, educação musical, ensino do inglês, atividade física e desportiva e educação moral e religiosa. A

componente de apoio à família decorre das 7:45 às 9:00 e das 17:30 às 19:00. O horário de atendimento aos encarregados de educação está calendarizado para as 2.^{as} quintas-feiras de cada mês, das 17:30 às 18:30. O corpo docente era constituído por dezassete professores sendo que uma professora exerce a função de coordenação, seis, são professores titulares, cinco, são professores apoio, e cinco são professores externos (atividades extracurriculares). Deste grupo faziam parte, ainda três, professores responsáveis pela componente de apoio à família. Dispõe, ainda, de três assistentes operacionais, responsáveis pelas limpezas e pela vigia dos recreios.

1.6. Grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica em contexto do 1.º CEB desenvolveu-se num grupo do segundo ano de escolaridade, constituído, inicialmente, por 14 crianças com idades entre os seis e os oito anos, sendo que um dos meninos após três semanas de frequência foi transferido de escola, por motivo de transporte, porque a escola que frequentava era fora da sua área de residência. No que se refere ao género, era constituído por sete do género masculino e seis do género feminino. Existiam, ainda crianças, de três nacionalidades; portuguesa, espanhola e brasileira, este facto não prejudicava o processo de ensino e aprendizagem. Verificámos, igualmente, que o grupo integrava crianças que tinham vindo transferidas de outras escolas. No entanto, essa situação não trouxe problemas para as crianças nem para a instituição porque ambos acolheram-nos muito bem.

Todas as crianças deste grupo frequentaram a Educação Pré-Escolar. Podemos observar que existiam duas crianças que eram retidas mas no momento já acompanhavam regularmente o grupo. Foi implementado um PAPI (Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual) a duas crianças com dificuldades de aprendizagem. Denotámos alguma dificuldade em motivar o grupo refletindo-se essa situação em problemas comportamentais. As crianças do grupo residiam na cidade apesar de terem família ou casa na aldeia. No geral eram acompanhadas pelos pais, à escola, tanto na ida como no regresso a casa. Nem todas as crianças apresentavam uma estrutura familiar com ambos os progenitores, havendo quatro crianças que viviam num agregado familiar monoparental. No grupo de crianças, cinco eram filhos únicos e oito tinham pelo menos um(a) irmão(ã).

Quanto à profissão dos pais das crianças, apurámos que seis deles estavam desempregados. Numa das situações verificámos que as crianças tinham os dois progenitores no desemprego. Em relação às habilitações académicas dos pais, seis

possuíam o grau académico de licenciatura, quatro o Ensino Básico, e oito o Ensino Secundário. As profissões dos pais eram variadas, desde: bancário, enfermeiro, professores, guarda prisional, pintor, cantoneiro, condutor de pesado, arquiteto, cozinheiro e empregado fabril. Considerámos esta recolha de dados importante porque nos permitem conhecer a proveniência das crianças, conhecer melhor o grupo, facto que nos fornece dados essenciais para a nossa prática. Concordamos com Sanches (2012) quando menciona que “os pais, constituem a principal âncora para a estruturação de atitudes, construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades” (p. 86).

De seguida iremos abordar o espaço e o tempo no contexto do pré-escolar, visto ser fundamental a sua descrição, para uma melhor compreensão do desenrolar da prática.

1.7. O espaço e o tempo no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sala onde se desenvolveu a prática pedagógica, tinha uma forma retangular, era espaçosa e arejada. Uma das paredes da sala era praticamente toda envidraçada, o que permitia a entrada da luz solar, proporcionando um bom ambiente de trabalho, pois a luz entrava pelo lado esquerdo das crianças (*Vide* figura 16). As janelas tinham estores manuseáveis que permitiam controlar os níveis de luminosidade aquando da realização de tarefas para as quais fosse necessário um maior controlo de luz.



Figura 16: Sala de atividades.

A sala encontrava-se com um boa temperatura ambiente, com aquecimento central, ligado em permanência, proporcionando um ambiente acolhedor, pois estamos numa localidade onde o inverno é muito rigoroso. O material do chão e das paredes da sala era facilmente lavável. O teto era revestido de cortiça o que permitia um bom

isolamento acústico. A sala possuía uma cor clara favorecendo a reflexão da luz e a qualidade da luminosidade. Numa das paredes encontra-se um placard que revestia grande parte da sua superfície, onde eram afixados todos os trabalhos realizados pelas crianças (*Vide* figura 17). Este placard, tinha ainda, outras funções, tais como colocar todas as informações que pudessem ser úteis para as crianças.



Figura 17: Placard para expor os trabalhos.

O mobiliário da sala era constituído por quinze mesas, sendo uma a secretária da professora. À exceção de uma mesa que era ocupada por duas crianças as restantes tinham ocupação individual. Esta disposição da sala foi por opção da professora, pois era organizada para que as crianças não se distraíssem com o companheiro do lado. Como nos diz Arends (2008) “a gestão da sala de aula não é um fim de si mesma; é apenas uma parte do papel de liderança de um professor ” (p. 173).

No entanto ainda nos restaram duas mesas livres para arrumação do material. A sala possuía ainda um armário com várias estantes, onde eram guardados os materiais das crianças e da professora, tais como: os dossiês, os cadernos da escola, os manuais, lápis de cor, tesoura, cola, entre outros. Na sala existia, ainda, um computador que se encontrava na secretária da professora, com acesso à *internet*, um quadro branco para marcadores apagáveis, um quadro interativo, com dupla função, escrita e painel de projeção. Para uma melhor perceção do espaço da sala e da forma como o mobiliário se encontrava disposto, apresentámos a figura 18 que representa a sua planta.

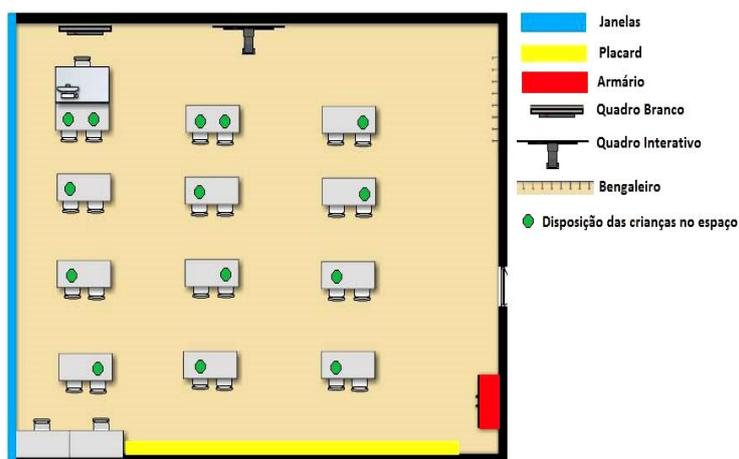


Figura 18: Planta da sala do 2.º ano.

No geral a sala possuía todos os requisitos considerados essenciais para um bom funcionamento. Como menciona Celis (1998), “a maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam, com o objetivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação” (p. 83).

No que respeita à organização do tempo, no decorrer da nossa prática pedagógica, o grupo de crianças, tinha um horário que estabelecia os tempos para cada área curricular.

O quadro 2 mostra-nos a disposição das áreas curriculares pelos dias da semana e a sua carga horária.

Quadro 2: Horário da sala.

Dias \ Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00/9:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:30/10:00					
10:00/10:30					
10:30/11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00/11:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática
11:30/12:00					
12:00/12:30					
12:30/14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00/14:30	Matemática	Português	Matemática	F.C.C	E.M.R
14:30/15:00			Apoio		

15:00/15:300		Apoio	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Intervalo
15:30/16:00	Intervalo	Intervalo		Intervalo	Apoio
16:00/16:30	A.F.D	Educação Musical	Intervalo	Estudo do Meio	Expressão Plástica
16:30/17:00			Ensino do Inglês		
17:00/17:30					

No entanto, esta rotina era flexível e poderia ser modificada tendo em conta uma melhor organização dos conteúdos, respeitando sempre as necessidades das crianças. As horas letivas eram cumpridas apenas a ordem das áreas curriculares é que era modificada consoante as atividades.

De seguida iremos abordar as interações ocorridas na sala, entre criança/criança e adulto/criança. É importante falarmos delas pois, mostram-nos a relação que existia entre ambas as partes.

1.8. Interações

No que se refere às interações, estas privilegiam a relação criança/criança e adulto/criança. O papel do adulto foi fundamental, sensibilizando a criança para a partilha, transmitindo-lhe segurança, serenidade, pois “a criação de um clima de confiança, respeito por cada um, de responsabilidade e de rigor leva-nos a conquistar, pelos afetos, o caminho do sucesso educativo” (Alonso & Roldão, 2005, p. 108). Assim, cada uma das crianças teve a oportunidade de participar, de forma ativa, no de processo ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das atividades lúdicas, mas sempre baseada no quadro das regras e comportamentos que se coadunem com as exigências e especificidades deste contexto educativo, (*Vide* figura 19). O que permitiu o desenvolvimento de atividades e constituiu uma oportunidade para que as crianças realizassem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada criança.

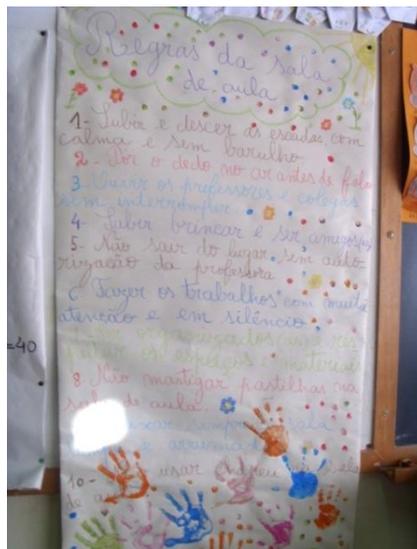


Figura 19: Regras da sala.

Existia ainda uma criança responsável pela organização e gestão em sala de aula. A sua seleção era feita por ordem alfabética. Esta organização era importante pois permitia uma maior autonomia das crianças e um maior sentido de responsabilidade

2. Fundamentação das opções Educativas

Este ponto abordará as opções educativas utilizadas ao longo da nossa prática pedagógica, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB. Importa referir que o enquadramento teórico ao longo desta abordagem diz respeito à pedagogia de participação, de transmissão e os modelos curriculares. No entanto tentámos direccionar as nossas práticas no sentido da pedagogia de participação.

2.1. Breve síntese sobre a Pedagogia de Participação vs Pedagogia de Transmissão

As experiências de aprendizagem visam uma participação ativa das crianças, tendo sempre em mente os interesses das mesmas, “tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” (Taylor & Brickman, 1991, pp. 3-4). As crianças eram ouvidas e participavam ativamente nas atividades propostas. O seu papel era considerado fundamental no processo ensino/aprendizagem.

De acordo com Oliveira-Formosinho, Kishimoto Pinazza (2007) “a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (p. 19). Procurámos desenvolver este modelo pedagógico na PES, como podemos confirmar na descrição e reflexão das experiências de aprendizagem apresentadas nos pontos seguintes.

Como futuros educadores/professores devemos possuir uma formação científica e pedagógica que permita agir em benefício de uma aprendizagem ativa, promotora de sucesso educativo “o papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2011, p. 15). Neste sentido devemos refletir sobre a pedagogia da participação, de forma a garantir o respeito pela aprendizagem de todas as crianças. Concordamos com Ribeiro (2003) quando nos diz que “a mera transmissão de conteúdo não estimula a aplicação e experimentação consciente do conhecimento em termos práticos, na vida quotidiana” (p. 75), pois a pedagogia de transmissão centra-se no conhecimento que se quer veicular.

Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011)

a pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender

a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo de transmissão é a passagem deste patrimônio cultural ao nível de cada geração e de cada indivíduo. (p. 14)

A interação entre o professor e a criança é considerada alta na pedagogia de transmissão uma vez que o professor “é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse patrimônio perene e a criança” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2011, p. 14). No que refere à interação entre criança e criança é considerada baixa na pedagogia de transmissão, pois estas não se relacionam entre si. Apesar do esforço realizado para ultrapassar a pedagogia de transmissão, houve momentos em que esta esteve ligada à nossa prática, pois em alguns casos era difícil desligarmo-nos dela. Porém tentámos sempre contorná-la, acreditando nos princípios sustentadores da pedagogia de participação: a colaboração e a interação. Como defende Ribeiro, (2003), “não faz sentido que a função do professor não se modifique, não podendo a sua função reduzir-se à simples tarefa de ensinar, mostrar, explicar e avaliar” (p. 75).

Numa pedagogia de participação, como já referimos, devemos direcionar-nos para os interesses das crianças, pois o seu envolvimento nas experiências de aprendizagem é uma mais-valia no seu desenvolvimento. A dedicação por parte das crianças nas experiências de aprendizagem demonstra o seu interesse e motivação, na realização das tarefas. Como diz Arends (2008) “a motivação é normalmente definida como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir” (p. 138). Concordamos ainda com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) quando salientam que “a motivação da criança para a aprendizagem experimental desenvolve-se na identificação dos seus interesses, criando intencionalidade e propósito dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a) enquanto detentora de profissionalidade e identidade que projeta no encontro com a criança” (p. 18). A pedagogia de participação dá ênfase ao ambiente educativo, pois este é fundamental no progresso das crianças, bem como a

criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividade e projetos que, porque valorizam a experiências, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2011, p. 19).

Neste sentido as dimensões pedagógicas são consideradas essenciais para o desenvolvimento das interações, sendo a organização do espaço educativo em áreas

diversificadas uma dimensão que proporciona aprendizagens significativas, este deve adaptar-se consoante as atividades ou projetos desenvolvidos ao longo do ano.

No que se refere às interações entre criança e criança e adulto e criança na pedagogia de participação são consideradas altas, pois nesta pedagogia as interações são essenciais no desenvolvimento de várias competências “as interações adulto e criança são uma tão importante dimensão da pedagogia” pois, a partir da análise dessas interações entre criança e adulto podemos “determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2011, p. 30). Assim “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2011, p. 30).

Quando falamos da pedagogia de participação devemos ter em mente os modelos curriculares utilizados nesta pedagogia. Entre esses modelos podemos dizer que sobressaiam três, são eles o modelo HighScope, o modelo Reggio Emilia e o modelo Movimento Escola Moderna.

2.2. Modelos Curriculares

O modelo curricular HighScope surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 por David Weikart. Este modelo tem como principal objetivo proporcionar a autonomia das crianças “a autonomia é a capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 66). O modelo segue a linha de Piaget. Como menciona Oliveira-Formosinho (2007), “a estrutura curricular HighScope está toda pensada para realizar esta grande finalidade Piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança” (p. 64). O modelo HighScope centra-se no processo planear, fazer e rever, para isso devemos ter em atenção a organização dos espaços e materiais.

O currículo HighScope funciona porque dá às crianças poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. No processo, as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade – hábitos de funcionamento que lhes serão úteis ao longo de toda a vida (Hohmann & Weikart, 2009, p. 13).

Podemos dizer que o modelo HighScope demonstra perfeitamente a pedagogia de participação, pois é através da participação ativa que as crianças desenvolvem as suas aprendizagens, respeitando os seus interesses e o ritmo de cada uma.

No que se refere ao modelo Reggio Emília este surgiu no norte de Itália logo após da Segunda Guerra Mundial pelo professor Loris Malaguzzi. Este modelo “é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p. 10). Segue uma linha de Vygotsky e de Piaget. Segundo Lino (2007), o modelo Reggio Emília “caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (p. 95).

Como nos diz Lino (2007), um dos pilares essenciais “é o sentimento e a vivência de comunidade educativa”, onde profissionais e famílias constituem uma equipa de trabalho, “cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (p. 95).

A participação e a troca de ideias entre os diferentes intervenientes fazem com que se crie um ambiente de aprendizagem capaz de responder às necessidades das crianças. Neste modelo curricular são tidos em conta todos os factos que intervêm direta ou indiretamente, para a criação de um bom ambiente educativo.

No que respeita ao modelo Movimento Escola Moderna este teve origem em Portugal, através de Sérgio Niza, no ano de 1963/6. Inspirado inicialmente na pedagogia de Freinet passou mais tarde a ser seguido numa linha de Vygotsky e de Bruner. Este modelo tem como finalidades a formação permanente de docentes de todos os graus de ensino, numa perspetiva de autoformação cooperada. Segundo Niza (2007), o Movimento Escola Moderna “assenta num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 139). Outra das finalidades é apoiar a formação contínua de professores e educadores e a animação pedagógica nas várias áreas de educação e ensino. A inclusão e a participação ativa de cada um na escola são fatores essenciais para este modelo pedagógico.

3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino de aprendizagem

Neste ponto iremos abordar as experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo das PES, tanto a nível da Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB. Estas experiências de aprendizagem foram surgindo através da escuta das necessidades das crianças, em diferentes momentos. A ação educativa foi desenvolvida numa parceria entre as crianças, a família, a comunidade e as educadoras/professoras.

Pretendemos que a descrição e análise das experiências de aprendizagem se constituam como uma narrativa de todos os processos realizados e que seja reveladora da aprendizagem ativa que as crianças realizaram. É importante referir ainda que, no início de cada estágio, solicitámos às crianças, aos pais, à educadora e à professora cooperantes, autorização para tirar fotografias e recolha de outros dados relevantes (trabalhos, conversas), explicando que eles iriam fazer parte do relatório final dos estágios que estávamos a desenvolver.

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

O educador têm um papel fundamental na formação da criança, como se pode constatar na Educação Pré-Escolar onde o educador dá as primeiras noções de regras e como saber estar em sociedade, despertando a criança para a curiosidade, estimulando-a a ter espírito crítico. É neste contexto que as crianças têm consciência do mundo que as rodeia e das suas capacidades. A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica, onde as crianças apreendem tudo o que já foi referido anteriormente e também a sua autonomia “capacidade da criança levar a cabo ações de independência e exploração” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 66). Após as crianças adquirirem as capacidades básicas, em grande parte trabalhadas na Educação Pré-Escolar, a sua integração 1.º CEB será mais fácil, pois estas já têm uma noção do que é aprender, como conviver e trabalhar em grupo.

A seguir serão apresentadas três experiências de aprendizagem: *a germinação das sementes, o sol, e os animais e suas características*. Para isso procurámos, explicar, analisar e refletir, sobre essas experiências de aprendizagem que foram vivenciadas com maior intensidade durante o trabalho de cooperação entre crianças e adultos e crianças/crianças. Cada uma das experiências desenvolvidas será descrita, analisada e refletida tendo em conta o seu caráter integrado, evidenciando diversas

áreas curriculares envolvidas. Estas experiências de aprendizagem surgiram através do diálogo e da escuta das necessidades das crianças, em diferentes momentos da prática e também para darem resposta às problemáticas que iam surgindo no dia a dia pelas crianças.

3.1.1. A germinação das sementes

De forma a iniciarmos esta experiência de aprendizagem devemos antes de mais, referir o principal objetivo a desenvolver, que será o tempo que demora uma semente a germinar. Pretendíamos com esta atividade verificar através de sementes variadas quanto tempo demoravam a nascer.

Esta experiência de aprendizagem surgiu devido a um comentário de uma criança no momento do acolhimento quando disse que tinha ajudado o seu pai a plantar alfaces na aldeia. Após este comentário surgiu um diálogo interessante sobre a germinação das sementes. Assim, trabalhamos este tema visto ser do interesse de todas as crianças. Foi então que trabalhamos a história *Ainda nada?* de Christian Voltz (2010). Começámos por explorar os elementos paratextuais, questionando as crianças sobre o que poderia retratar a história. Como nos diz Azevedo e Sardinha (2009)

o livro de histórias, que antes ocupava um lugar quase invisível numa estante da sala de trabalhos, passa a existir num lugar de destaque onde as crianças podem, de igual modo, tomar contacto com certos elementos paratextuais, acrescentar títulos e conteúdos a partir dos elementos que lhes estão acessíveis (p. 54).

De seguida, procedeu-se, à sua leitura, optando pela projeção da história, utilizando o quadro branco. Depois da leitura desencadeou-se um diálogo sobre o seu conteúdo, debatendo assim o que ouviram e observaram.

M: A história é muito fixe, fala do Senhor Luís que fez um buraco enorme.

Me: E deixou cair lá uma sementinha.

D: E ela foi crescendo.

Z M: Mas demorou muito e o senhor Luís desistiu.

Educadora: Então as sementinhas demoram muito a nascer?

(Todos disseram que sim)

B: Quando eu estava com o meu pai a semear a alface ele disse que agora ia demorar algum tempo para ela crescer e precisava de muita água.

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

Após o diálogo percebemos que as crianças não sabiam o tempo de demora da germinação das sementes. Foi então que surgiu a realização de uma atividade prática

que apresentámos mais à frente. Antes, realizámos a contagem silábica através do batimento das mãos, de algumas palavras retiradas da história lida, trabalhando assim a contagem silábica e a consciência silábica. A contagem é fundamental na idade pré-escolar, pois “as experiências de contagem realizadas em salas de jardim-de-infância mostram que algumas crianças (as que já conhecem a sequência 1 a 1) conseguem mesmo contar de 2 em 2, de 5 em 5” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 15). No final de todas as contagens foi questionado qual a palavra com o maior número de sílabas e, pelas respostas certas dadas, foi evidente a compreensão da consciência silábica pelas crianças. Deste modo Moreira e Oliveira (2003) afirmam que “as experiências de contagem desempenham um papel fundamental na aquisição do conceito de número” (p. 117). De seguida, demos continuidade à contagem silábica mas desta vez com dois jogos relacionados com linguagem oral e abordagem à escrita cujo nome era o “relógio silábico” e “descobrimo as sílabas” (Vide figuras 20 e 21). O primeiro jogo tinha como objetivo ligar uma palavra a outra com o mesmo número de sílabas, abordando assim a contagem silábica. O segundo tinha como objetivo encontrar as sílabas de cada palavra. O primeiro jogo foi realizado em grande grupo e o segundo foi realizado em pequenos grupos. Como mencionam Sim-Sim *et al* (2008) “a capacidade para distinguir, ou discriminar, os sons da fala é apenas uma das facetas do desenvolvimento fonológico” (p. 16).



Figura 20: Relógio Silábico.



Figura 21: Descobrimo as Sílabas.

Nestas figuras podemos observar as crianças a realizarem os jogos. Foram dois jogos distintos com objetivos diferentes, em que as crianças se empenharam na sua realização.

Neste momento passámos para a atividade prática, desenvolvida em grande grupo, com as crianças dispostas em círculo. Como nos mencionam Hohmann e Weikart (2009)

os adultos planeiam e iniciam as experiências participativas do tempo em grande grupo fazendo-as ativas mais do que passivas, transitando rapidamente de uma experiência para a seguinte, fazendo apresentações breves em vez de prolongadas, e integrando os interesses e iniciativas das crianças (p. 405).

Assim sendo, colocámos sobre o chão cinco vasos de plástico, um saco com terra, água, as sementes e as etiquetas. Foi dito às crianças que as sementes eram de alface, tomate, fava, grão-de-bico e agrião (*Vide figura 22*).



Figura 22: Atividade prática.

Nesse momento, depois de ser dito quais as sementes que íamos semear surgiu uma conversa, entre as crianças, que se apresenta a seguir, sobre o tamanho das sementes e as suas formas, pois estas apresentavam tamanhos diferentes.

M: As sementes são todas diferentes.

ZM: Mas tem duas que são parecidas.

Educadora: Quais?

ZM: As da alface e do agrião.

P: E tem umas que são muito pequeninas.

Educadora: Então são todas do mesmo tamanho?

P: Não porque a do grão-de-bico e das favas são muito grandes.

Nota de campo n.º 2, 8 de abril de 2013

Com este diálogo percebemos que as crianças chegaram à conclusão que todas as sementes eram diferentes tanto no tamanho, como na textura e na forma de cada uma delas. No seguimento deste diálogo passámos à realização das sementeiras em que cada criança de cada vez participou na tarefa de semear as sementes, colocando a terra nos vasos, a semente, a água e por fim colocar a etiqueta com o nome da semente que encontrávamos naquele vaso (*Vide figuras 23, 24 e 25*). Desde muito

cedo que as crianças em idade do pré-escolar devem estar em contacto com as ciências, estas

devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentido de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência” (Martins, 2009, pp. 12-13).



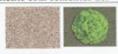
Figuras 23 e 24: Realização das sementeiras.



Figura 25: Sementeiras.

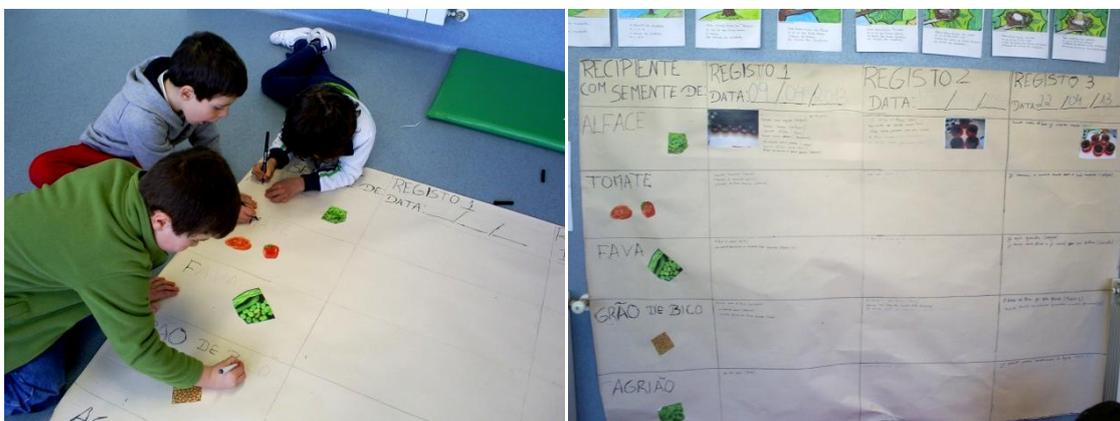
No final de realizarmos as experiências foi fornecido a cada criança uma tabela para cada uma fazer o registo da atividade prática. Este registo foi feito em dois momentos distintos, um logo após a atividade prática e outro no final de todas as plantas germinarem (Vide figura 26). Foi também elaborada em papel de cenário uma tabela de registo em grupo para afixar na sala. Tinha como objetivo registar as semanas, com um registo fotográfico e um comentário das crianças sobre a evolução das sementeiras. Esta atividade era sempre realizada em conjunto com o grupo (Vide

figuras 27 e 38). Segundo Martins, “devemos encontrar formas de registo das ideias prévias das crianças, ilustrando aquilo que elas pensam que vai acontecer numa determinada situação/atividade. Estes registos devem ser feitos em conjunto com as crianças, valorizando o porquê de manifestarem essas ideias” (p. 19). As crianças empenharam-se bastante na realização desta atividade e demonstraram bastante curiosidade em saber qual das sementes iria germinar primeiro. Concordamos com Martins, (2009), quando refere que “devemos responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência” (p. 19).

Recipiente com sementes de:	Previsão	Observação
Alface 	2	1
Tomate 	2	4
Fava 	4	3
Grão de Bico 	3	2
Agrião 	1	5

02-04-2013

Figura 26: Registo da atividade prática.



Figuras 27 e 28: Elaboração da tabela de registo e os registos realizados.

As três figuras que vemos anteriormente representam os registos elaborados pelas crianças, de forma a estas conseguirem perceber qual das sementes demorou mais ou menos tempo a germinar.

No final de algumas semanas já todas as sementes tinham germinado, o que fez com que as crianças ficassem bastante satisfeitas (Vide figura 29).



Figura 29: As sementes já germinadas.

Após a observação das sementes todas germinadas, surgiu outra questão, pois as crianças começaram a falar que as plantas já tinham folhas e já deviam ter raiz, mas nenhuma soube dizer que o tronco era o caule. Foi então que surgiu o tema dos constituintes das plantas. Em que através da planta dos morangueiros foi explicado às crianças, cada uma das partes que constituem as plantas desde a raiz ao fruto e a sua função (*Vide figura 30*).

No jardim-de-infância, o (a) educador (a) deve promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela, visto que as imagens se constroem desde cedo e a sua mudança não é fácil (Martins, 2009, p. 13).

Ainda dentro desta atividade cada criança realizou um registo de todos os constituintes das plantas. Estas desenharam uma planta e de seguida colocaram a legenda de cada um (*Vide figura 31*).



Figura 30: Explicação dos constituintes das plantas.



Figura 31: Registo da atividade.

Como observámos nas figuras, as crianças, estiveram muito atentas ao que era explicado, mostrando sempre interesse e questionando várias vezes. Verificámos ainda com a figura 31 que as crianças perceberam o que foi dito sobre os constituintes das plantas, pois os identificaram sem ajuda.

De forma a dar continuidade à nossa experiência de aprendizagem foi elaborado por parte das crianças um “relvinhas”. Este era um boneco feito de copinhos de iogurte em que as crianças teriam que o decorar e no final foi semeado relva dentro fazendo assim o cabelo do nosso “relvinhas” (Vide figuras 32 e 33). Foi ainda posto à disposição das crianças vários materiais para a sua decoração, mas a maior parte optou pelas tintas. Com defendem Gloton e Clero (1997) quando mencionam que “a atividade criadora só se pode exercer plenamente dentro de um clima aberto e liberal” (p. 27).



Figuras 32 e 33: Elaboração dos “relvinhas”.

Podemos constatar na figura 33 as crianças a pintarem o copo de iogurte que será o boneco, todas queriam ter um “relvinhas” bonito, por isso empenharam-se na sua construção. Na figura a seguinte já o “relvinhas” com o seu cabelo crescido. Estes bonecos foram levados pelas crianças para casa.

No final, em grande grupo, as crianças aprenderam uma nova música intitulada “Sementinha” (Vide anexo 1). Num primeiro passo ouviram a música e de seguida cantámos em conjunto “a exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons” (ME, 1997, p. 64). Assim sendo “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem” (ME, 1997, p. 64).

Ainda dentro da área das expressões foi realizado um diálogo com as crianças sobre a história lida *Ainda Nada?* de Christian Voltz (2010) onde abordamos os aspectos fundamentais da história, de forma a salientar as relações e o tipo de afetos dos diferentes protagonistas (companheirismo, amizade, paixão, amor).

Educadora: Então quem ainda se lembra como terminava a nossa história?

D: Com um pássaro a roubar a flor.

Educadora: E ele roubou a flor para quê?

ZM: Porque estava apaixonado.

R: E queria dar a flor que achou tão bonita à sua companheira.

Me: Pois ele namorava e estava apaixonado.

Nota de campo n.º 3, 15 de abril de 2013

Com o diálogo deu para ter a percepção que as crianças sabiam do que tratava a história e, apesar de já a termos lido há algum tempo atrás, elas ainda a sabiam com todo o pormenor. Verificámos ainda que as crianças sabiam as relações e os afetos que estavam presentes na história.

Posteriormente, ao diálogo, foi realizado uma breve dramatização, onde estavam presentes os afetos que as crianças achavam que eram fundamentais na história. Entre todos fizemos uma pequena dramatização em que as falas foram inventadas pelas crianças dando-lhes margem de escolha sobre o seguimento da história “no desenrolar das propostas ou projetos desenvolvidos em pequenos grupos, deve haver espaço para a improvisação” (ME, 2006, p. 82). É importante que as crianças percebam os afetos e saibam distinguir o certo do errado, muitas vezes essa mensagem é passada pela educadora ou mesmo neste caso pelos livros escolhidos. Segundo Rigolet (2009) o “livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo...” (p. 9).

Podemos dizer que esta experiência de aprendizagem foi uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, pois estas adquiriram novos conhecimentos com a realização de novas atividades. Apesar de algumas delas estarem ligadas à terra e à agricultura devido aos seus familiares, muitas delas não percebiam bem como as sementes germinavam e o seu tempo de germinação. Esta experiência de aprendizagem serviu para isso mesmo, mostrar às crianças cada uma das etapas.

Com a realização desta experiência de aprendizagem surgiu ainda a ideia de trabalhar um novo tema neste caso a luz, visto que a luz é um fator importante para o desenvolvimento das plantas e tem outras funções também consideradas fundamentais para o desenvolvimento da vida em geral.

3.1.2. O sol e a sua luz brilhante

A experiência de aprendizagem que vamos relatar a seguir teve como principal objetivo trabalhar a importância do sol e da luz que ele nos dá.

A atividade integradora que aqui se apresenta iniciou-se com um teatro de sombras chinesas da história *O segredo do Sol e da Lua* de Breia e Micaelo (2008). Esta atividade foi realizada em conjunto com as restantes colegas de estágio para todas as crianças da Educação Pré-Escolar da instituição (*Vide* figuras 34 e 35).



Figuras 34 e 35: Teatro de sombras.

Após apresentação do teatro de sombras chinesas demos início a uma atividade de forma a interagir com as crianças, em que foram apresentadas várias imagens da história lida anteriormente e as crianças teriam que sequenciá-las de acordo com a mesma (*Vide* figuras 36 e 37). Esta atividade foi realizada no salão com todas as crianças que estavam presentes. A contagem em idade pré-escolar, como já referimos, é fundamental, pois “é através de objetos que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos de contagem oral e de relacionar números” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 18). Para além da sequencialização, as crianças desenvolveram noções de número no sentido ordinal. A partir deste ponto as crianças perceberam que tinham que seguir uma ordem específica. É importante nesta faixa etária que se perceba “que cada número ocupa um lugar bem definido, que não pode ser alterado e que nos pode dar indicações em relação a uma determinada seriação” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 20).

Verificámos nas duas imagens a seguir o decorrer da atividade realizada em conjunto, com o objetivo de sequencializar a história.



Figuras 36 e 37: Sequenciar as imagens de acordo com a história.

Como já referimos anteriormente as figuras 36 e 37 dá-nos a noção como foi realizada a atividade. As crianças conseguiram sequenciar a história a partir das imagens. Apenas tiveram uma ou outra dúvida mas com, a ajuda dos restantes colegas que estavam de fora, tudo foi realizado com sucesso.

No final das crianças organizarem as imagens, sabendo que estas estavam bastante curiosas pelos materiais utilizados e visto mesmo que algumas nunca tinham presenciado tal apresentação, demos a oportunidade de estas experimentarem (*Vide* figuras 38 e 39). Por isso demos espaço às crianças de manipularem e experimentarem as diversas possibilidades que o momento proporcionava já que “os jogos de exploração devem ser progressivamente complementados por propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros” (ME, 2006, p. 82).

As duas imagens a seguir mostram as crianças a experimentarem os materiais usados no teatro de sombras, pois estas estavam ansiosas para verem como tudo funcionava.



Figuras 38 e 39: Experimentação das crianças.

Após algum tempo as crianças já manipulavam muito bem os objetos e já mencionavam algumas falas ditas na história. Como nos diz Rigolet (1997) “só depois de um certo treino neste género de atividades é que a criança será capaz de produzir representações distintas do primeiro modelo proposto e chegar a criar situações novas nos papéis atribuídos, para conseguir invenções fantasistas” (p. 92). Quando a exploração das crianças terminou, voltámos para a sala de atividades e surgiu um diálogo sobre a história trabalhada *O Segredo do Sol e da Lua* que apresentámos a seguir:

B: Gostei muito da história!

R: Eu também gostei o sol e lua tinham um segredo.

P: Eu sei qual era! Era que a lua gostava de conhecer o sol.

Educadora: E o que aconteceu quando a lua conheceu o sol?

ZM: Tudo ficou escuro e as pessoas ficaram baralhadas.

R: Tudo ficou escuro porque o sol fugiu com a lua e o sol é que dá luz ao dia.

Educadora: Então o sol é importante para as pessoas?

(Todos dizem que sim)

Educadora: E alguém sabe como funciona o dia e a noite?

Algumas crianças ficaram na dúvida.

Nota de campo n.º 4, 13 de maio de 2013

Com este diálogo deu para perceber o entusiasmo das crianças perante a história que viram e ouviram e foi com ele que surgiu um novo tema a trabalhar sendo este a identificação do dia e da noite. Através de um globo terrestre e de uma lanterna, numa sala fechada e com pouca luz solar foi exemplificado às crianças que, quando numa parte do mundo está de dia a outra encontra-se de noite. Verificando que a terra vai girando em torno si mesma provocando assim, as mudanças entre o dia e a noite (*Vide* figuras 40 e 41). Concordamos com Martins (2009) quando menciona que “as crianças são capazes de compreender alguns conceitos científicos elementares e pensar cientificamente” (p. 13).

Nas figuras que se seguem observámos a atividade realizada para que as crianças tivessem uma maior perceção de como surge o dia e a noite.



Figuras 40 e 41: Atividade realizada sobre o dia e a noite.

Com esta atividade realizada as crianças tiveram a noção como surge o dia e a noite e como a terra faz o seu movimento em torno de si mesma. Todas as crianças tiveram a oportunidade de experimentar e verificar todas as ações. Ainda dentro deste tema, e visto que as crianças, no diálogo anterior, disseram que o sol era importante para as pessoas, surgiu outro diálogo com as crianças sobre a importância do sol. “À medida que a criança se desenvolve, as trocas conversacionais tornam-se cada vez mais elaboradas e a criança fica mais eficiente na transmissão dos seus próprios propósitos e mais eficaz na compreensão das intenções do interlocutor” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 24).

Me: O sol é importante porque seca a roupa das pessoas.

R: E dá calor porque é muito quente.

ZM: Sem sol não existia vida.

Educadora: Porque que não existia vida?

ZM: Porque o sol é importante para o nascimento das plantas.

Educadora: Muito bem! E mais coisas?

R: A minha mãe disse que antigamente as pessoas sabiam as horas pelo sol.

Educadora: Pode ser através de um relógio de sol.

B: Como é o relógio?

Nota de campo n.º 5, 13 de maio 2013

Através do diálogo das crianças, dá para entender que estas sabem qual a importância do sol e que houve conhecimentos que foram adquiridos com a experiência de aprendizagem anterior, visto que há uma criança que diz: “Porque o sol é importante para o nascimento das plantas”. Para além disto surgiu a curiosidade das crianças como seria um relógio de sol. Com isto foi então decidido elaborar um relógio solar. Ao início, as crianças ficaram expectantes sem saber muito bem o que era e

como funcionava. Apresentámos então o relógio e explicámos como este funcionava. Teríamos que o colocar de manhã cedo ao sol e sempre no mesmo sítio e íamos verificando que de hora a hora a sombra do pauzinho se ia movimentando (*Vide* figuras 42 e 43). As crianças ficaram bastante curiosas e satisfeitas por ver realmente que funcionava e que a terra gira mesmo, por isso é que a sombra do sol nunca estava sempre no mesmo sítio e ia avançando (*Vide* figura 44). Foi visível a motivação das crianças, pois estas não paravam de comentar o tal feito e queriam sempre ver o relógio para verificar todas as mudanças. Perante a atividade realizada, como referem Azevedo e Sardinha (2009), “quando a criança se envolve, há, da sua parte, uma entrega total à atividade ou projeto em que ela própria decide participar e do qual se apropria sentindo-o como seu” (p. 59).



Figuras 42 e 43: Explicação de como funcionava o relógio solar.



Figura 44: As crianças verificaram que realmente funcionava.

Quando nos dirigimos à sala de atividades as crianças vinham bastante motivadas. Como podemos ver nas figuras 42,43 e 44, anteriormente apresentadas, estas estavam muito atentas a tudo o que era dito e a todas as mudanças que surgiam. Após a chegada à sala as crianças teceram vários comentários sobre o que tinham verificado no exterior.

B: Foi muito fixe, funcionava mesmo.

R: O sol está no espaço muito longe daqui mas é muito importante para as pessoas.

Educadora: O sol está no espaço?

(Todos simmm!)

Educadora: Então o que é o espaço?

ZM: É onde estão os planetas e onde os homens vão nos foguetões.

Educadora: Planetas?

ZM: Sim, Marte!

S: Vénus e Mercúrio.

R: No espaço também tem estrelas.

MS: Muitas estrelas das pessoas que já morreram.

J: No espaço tem o Planeta Terra.

Educadora: Sabem quais são os planetas do sistema solar?

D: Alguns.

N: Podíamos falar sobre os planetas, eu sei algumas coisas sobre eles.

(Todos Sim podíamos falar!)

Nota de campo n.º 6, 13 de maio 2013

Para além dos comentários sobre o relógio solar desenrolou-se uma nova conversa sobre os planetas. Foi então a pedido das crianças que iniciámos uma nova atividade sobre os planetas do sistema solar, as crianças estavam curiosas para saber quais eram e como era cada um deles. Foi projetado no quadro interativo um vídeo animado sobre os planetas do sistema solar e ao mesmo tempo que o vídeo era passado nós colocávamos planetas em insufláveis pela ordem de cada um deles. Assim as crianças para além de saber quais eram e como eram também sabiam a sua ordem no sistema solar (*Vide figuras 45, 46 e 47. De acordo com Azevedo e Sardinha (2009) quando dizem que “a criança é curiosa por natureza”. Esta, quando gosta de alguma atividade, “envolve-se no que para ela tem significado, no que constitui um desafio à altura das suas capacidades” (p. 59).*



Figuras 45, 46 e 47: Explicação dos planetas do sistema solar.

No seguimento da atividade sobre os planetas foi ainda elaborado um cartaz em conjunto com as crianças sobre os planetas do sistema solar e uma pequena informação sobre cada um deles. Esta ideia surgiu por parte das crianças para que houvesse alguma informação exposta na sala que retratasse os planetas. Cartaz esse que foi realizado como forma de registo e afixado na sala para quando as crianças o quisessem consultar (*Vide* figura 48). Ao mesmo tempo que este cartaz era elaborado as crianças iam dizendo o nome do planeta e uma das suas características. A sua realização deu para entender que as crianças estiveram atentas ao vídeo projetado.



Figura 48: Cartaz sobre os planetas.

Ainda dentro deste tema foi trabalhado um poema sobre os planetas do sistema solar, em que as crianças individualmente fizeram o registo do mesmo (*Vide* figura 49). Foi uma forma de aprenderem um novo tipo de texto e de conseguirem saber melhor quais os planetas que constituem o sistema solar. Esta é uma forma diferente das crianças conseguirem adquirir novos conhecimentos. As rimas do poema chamam à atenção das crianças e torna-se mais divertido para elas. Assim Araújo (2007), refere que “as leituras feitas pelo professor devem ser diárias e incluir textos de géneros literários diversos (...). Esta prática incentiva o gosto pela leitura (...)” (p. 15).

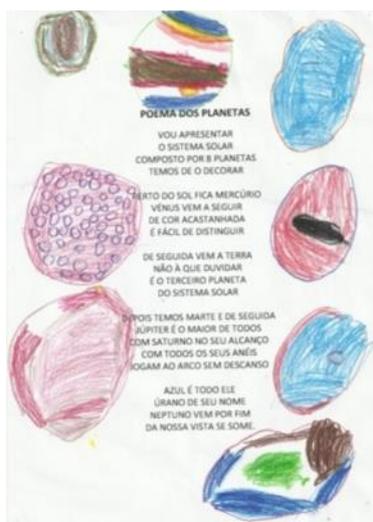


Figura 49: Registo dos planetas

Após o registo, reunimos as crianças, em grande grupo para debater e refletir sobre a atividade dos planetas. Foi assim que surgiram vários comentários sobre tudo o que viram ao longo da atividade.

R: Aprendemos muitas coisas importantes sobre os planetas.

N: Aprendemos que não se pode viver lá, a não ser no planeta terra.

MS: Em alguns é muito calor e noutros é frio.

S: E agora já sabemos o nome de cada um deles e que são oito.

N: Pois é, o espaço é tão grande e só há oito planetas.

B: Eu gosto do número oito. O meu pai disse que é número da sorte.

Educadora: Então porque é o número da sorte?

B: O meu pai diz que joga no euromilhões e põem sempre oito.

G: Professora eu ontem a noite joguei bingo em minha casa, é muito fixe.

B: O que é o bingo?

G: É um jogo, que tens um cartão com números, depois têm uma roleta sai uma bola com um número e tens que ver se tens esse número no cartão.

B: Que fixe podíamos jogar, professora.

Educadora: Querem jogar?

(Todos simm!)

Nota de campo n.º 7, 14 de maio 2013

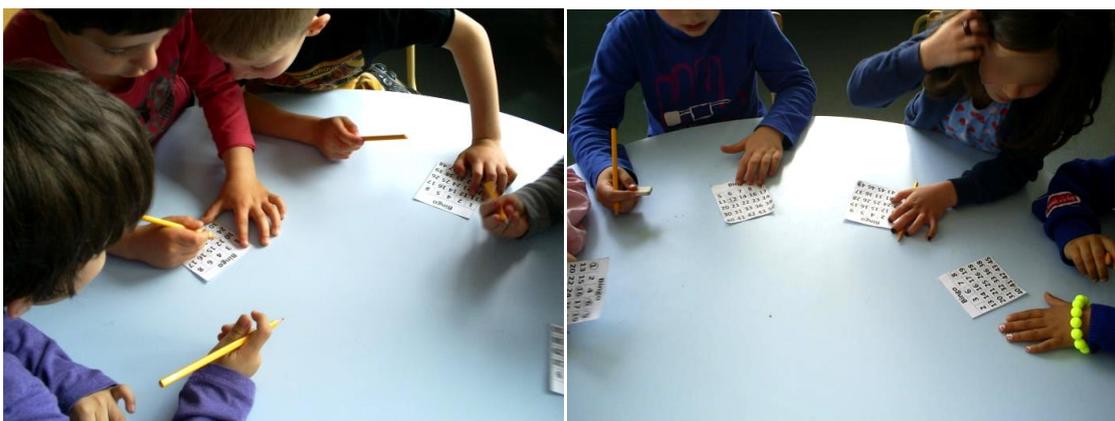
Com este diálogo percebemos que as crianças ficaram bastante motivadas e curiosas para ver o jogo e para saber como se jogava. Foi então que, logo a seguir ao diálogo, passámos ao domínio da matemática e realizámos o jogo do bingo (como as crianças sugeriram) em que cada criança tinha um cartão, com números desde o número um até ao número cinquenta (Vide figura 50). Optámos por colocar até ao número cinquenta, pois algumas crianças já dominavam o sistema numérico até ao número cem, as restantes eram ajudadas pelos colegas, existindo assim um clima de entreajuda. Deste modo “cabe ao educador estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu desenvolvimento” (Castro &

Rodrigues, 2008, p. 17). Numa saca encontrava-se os vários números que retirávamos à vez e as crianças, cada uma no seu lugar, riscavam o número que saía.

Compete ao educador desenvolver a capacidade na criança de “compreender o facto de que os números podem ter diferentes significados e podem ser usados em contextos muito diversificados” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 12). Todas as crianças estavam bastante entusiasmadas e expectantes, para saberem qual o número que se sucedia e para verificarem se o tinham na sua lista, pois estas teriam que associar a representação do número que saía ao que tinham no cartão para ver se coincidiam (*Vide* figuras 50 e 51). Castro & Rodrigues (2008) dizem que “as crianças vão estabelecendo relações e comparações entre números e começam a raciocinar sobre essas relações e a explorar diferentes representações de um mesmo número, superando, muitas vezes, as expectativas do adulto” (p. 14).

Bingo				
2	5	7	8	9
11	13	14	17	19
20	21	25	26	28
33	34	36	38	39
40	42	43	47	49

Figura 50: Um exemplo do cartão do Bingo.



Figuras 51 e 52: Jogo do Bingo.

No que respeita às figuras 51 e 52, vemos as crianças empenhadas na descoberta dos números e a interajuda que houve perante os colegas que tinham mais

dificuldade em encontrar os números. Esta atividade foi a que as crianças mais gostaram de realizar, pois foi cativante a maneira como elas jogaram.

No que respeita às expressões foi realizada uma atividade de expressão motora, em colaboração com uma colega estagiária. As atividades de expressão motora eram sempre realizadas em conjunto com outra colega no ginásio do agrupamento. Esta era realizada uma vez por semana com duração de uma hora. A expressão motora é parte fundamental no desenvolvimento das capacidades motoras das crianças. Cabe ao educador “proporcionar ocasiões de exercício de 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, 1997, p. 58). A atividade iniciou-se com um pequeno aquecimento de 15 minutos, em que o grupo teria que imitar a educadora nos exercícios realizados (*Vide* figuras 53 e 54).



Figuras 53 e 54: Exercícios de aquecimento.

De seguida foi realizado um pequeno percurso em que as crianças teriam que executar, com vários obstáculos: trampolim, cones, banco sueco, arcos e um túnel. Este percurso teve a duração de 30 minutos (*Vide* figura 55), nesta figura dá para perceber como era este percurso e como estava organizado no espaço. As crianças para realizarem o percurso teriam que efetuar algumas habilidades tais como saltar, gatinhar, correr em zigzag entre outras (*Vide* figuras 56, 57, 58, 59 e 60).

Como mencionam as OCEPE “a diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controle voluntário desse movimento” (ME, 1997, p. 58). Isto permite ainda que as crianças tomem “consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e

limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior” (ME, 1997, p. 58).

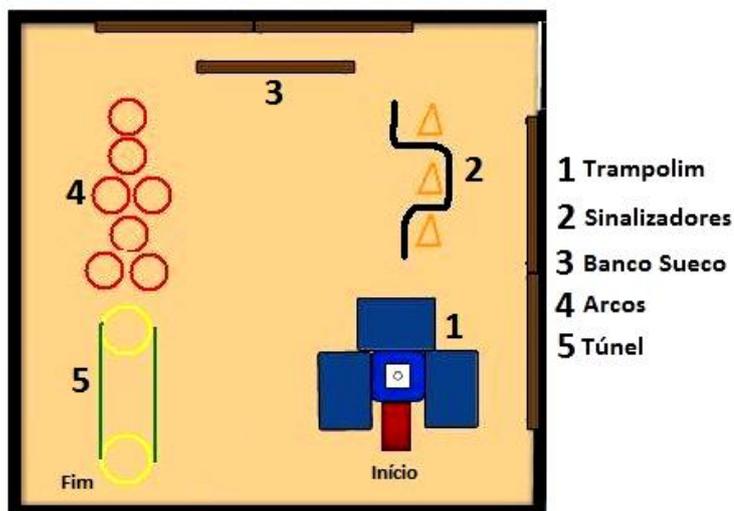


Figura 55: Percurso.



Figuras 56, 57, 58, 59 e 60: Etapas do percurso.

Com todas estas figuras apresentadas dá para perceber as atividades que foram realizadas pelas crianças durante o percurso e quais as habilidades praticadas no percurso. No final foi feito um relaxamento em que todos se deitaram no chão e de olhos fechados teriam que repousar e acalmar-se para seguirmos para a sala de atividades.

É de salientar que toda a atividade era efetuada ao som de uma música adequada para o momento. Devemos ainda referir que o ginásio tinha ótimas instalações e possuía materiais diversificados em boas condições, o que permitia uma melhor aprendizagem por parte das crianças.

A expressão motora pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior ou, ainda, ter lugar em espaços próprios apetrechados para o efeito. Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao educador tirar partido das situações, espaço e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora (ME, 1997, p. 59).

Esta experiência de aprendizagem teve momentos bastantes agradáveis, pois algumas atividades despertaram e muito a curiosidade das crianças. Tais como a atividade do relógio solar, a dos planetas, o jogo do bingo e a aula de expressão motora, esta sim com grande expressividade e entusiasmo. Em expressão motora as crianças sentiam-se livres e realizavam-na com muito empenho.

3.1.3. O segredo dos animais

Esta atividade integradora surgiu, porque ao longo de toda a prática pedagógica, as crianças demonstraram sempre muito interesse por este tema. Isto verificava-se nas idas para o exterior, quando as crianças exploravam o espaço e encontravam vários animais. Quando isto acontecia, elas dirigiam-se a nós muito entusiasmadas a mostrarem o que tinham encontrado. Neste momento desenrolava-se sempre um diálogo sobre os animais e várias das suas características.

Foi então que demos início à nossa atividade que tinha como principal objetivo trabalhar os animais e as suas variadas características.

Para começar apresentámos a leitura da história *Porque é que os animais não conduzem?* de Pedro Seromenho (2011).

Foi feita uma leitura expressiva e sempre mostrando as imagens da história às crianças para que estas tivessem uma melhor perceção do que era dito. O educador deve ter o cuidado de

selecionar, organizar e gerir os comportamentos e as estratégias conducentes à apropriação da leitura por parte da criança que, dada a sua natureza e distanciamento dessa competência, necessita de estratégias lúdico-expressivas que a ajudam a aceder ao conteúdo textual presente em cada livro que chega ao seu contacto (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 49).

O educador deve ser sempre o mediador da leitura, pois este deve “tomar as suas opções sobre a escolha das obras destinadas à leitura orientada, baseando-se no conhecimento que tem sobre o grupo e tomando decisões que definam a sua intencionalidade pedagógica” (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 50).

Após a leitura da história, surgiu um diálogo, com as crianças, cujo tema partiu do título da história.

Educadora: Então quem sabe responder ao título do livro?

G: Como na história diz o caranguejo não pode conduzir porque anda sempre para trás.

ZM: E a tartaruga anda muito devagar.

M: Os animais não podem conduzir porque não têm mãos.

Educadora: Então podemos dizer que nenhum animal pode conduzir?

(Todos Simm!)

ZM: Porque os animais são diferentes de nós. Não têm mãos nem pés, têm patas.

N: Cada animal tem as suas características.

M: Pois, eles não são todos iguais, uns vivem na água, outros no céu.

Nota de campo n.º 8, 20 de maio de 2013

Percebemos, através do diálogo com as crianças, que surgiu uma curiosidade por parte delas. Tal como se refere nas OCEPE, “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, 1997, p. 66/67). Aproveitando essa curiosidade e sede de descoberta por saber mais características dos animais, surgiu então atividade/projeto que foi desenvolvido ao longo de três semanas. Concordamos com as OCEPE, quando dizem que “a curiosidade natural das crianças e o desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (ME, 1997, p. 79).

Seguimos para a abordagem dos habitats dos animais. Fornecemos às crianças imagens de diversos animais dos diferentes habitats e procedemos à explicação da existência de vários habitats, entre eles os terrestres e os aquáticos. E que dentro dos terrestres encontramos muitos outros entre os quais os animais que voam.

Não foi difícil para as crianças perceberem estes conceitos, pois elas já sabiam que existiam diferentes sítios onde os animais viverem.

De seguida, as imagens dos animais trazidos iriam ser colados num cartaz que continha uma imagem com os diferentes contextos em que poderiam viver os animais. Este cartaz foi elaborado em grande grupo em que cada imagem do animal era mostrada e as crianças teriam que indicar qual o local mais apropriado para ele viver (*Vide figura 61*).



Figura 61: Cartaz dos habitats.

No momento da realização desta atividade algumas crianças sugeriram o tema pertencente ao domínio da matemática da formação de conjuntos. Foi então que formámos conjuntos dos animais, aquáticos e terrestres. Dentro dos terrestres ainda formámos o conjunto dos animais que voam. Esta atividade emergiu espontaneamente por parte das crianças, num acontecimento do dia a dia. A matemática vai surgindo através das atividades realizadas.

As crianças formaram mais conjuntos e começaram a enumerar:

R: Podemos também fazer o conjunto dos animais com duas patas.

D: E os que têm quatro.

ZM: Os que têm penas dos que não têm.

P: Podemos fazer muitos conjuntos.

Nota de campo n.º 9, 20 de maio de 2013

De modo a dar continuidade à atividade integradora decidimos trabalhar as características dos animais, para isso, dividimos o grupo em três pequenos grupos, facilitando assim o trabalho e dando um acompanhamento mais individualizado. Cada grupo estaria responsável por um habitat. O grupo número 1 ficou responsável pelo habitat terrestre (animais que voam), o grupo número 2, pelos aquáticos e o grupo número 3, pelos terrestres (que não voam) (*Vide figura 62*). Concordamos com Hohmann e Weikart (2009) pois os tempos em pequenos grupos, “quando planeados

tendo em vista os interesses das crianças, encorajam-nas a fazer coisas de que são capazes e que gostam de realizar” (p. 375). Começámos a nossa atividade e, para isso, tínhamos que escolher três animais para trabalhar cada um. Foi então que surgiu a ideia de fazer a seleção de quais os três animais que seriam escolhidos dentro de cada habitat. Para isso, foram realizados, por parte das crianças, três gráficos de pontos, em que cada grupo teria que escolher qual o animal que queria trabalhar. Como nos diz Castro e Rodrigues (2008) “devem-se valorizar os gráficos construídos pelas crianças discutindo e formulando questões sobre os mesmos” (p. 73).

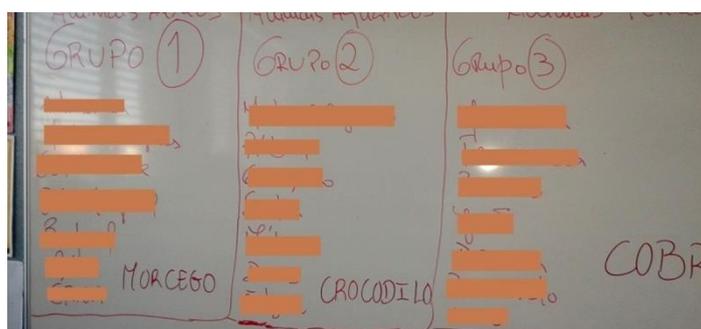


Figura 62: Elaboração dos grupos de trabalho.

Após a realização dos gráficos fizemos uma análise dos mesmos e ficámos a conhecer quais os três animais que iríamos trabalhar: cobra, crocodilo e o morcego (Vide figuras 63, 64 e 65). “A organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 73).



Figuras 63, 64 e 65: Gráficos realizados para a escolha do animal.

A elaboração dos gráficos facilitou-nos a escolha de qual o animal a trabalhar. Hoje em dia é fundamental as crianças estarem em contacto com este tipo de material, pois proporciona-lhes um maior desenvolvimento a nível do conhecimento do sistema numérico.

Tal como refere Castro & Rodrigues (2008),

A análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo atual, tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico (p. 60).

Depois da escolha feita teríamos que partir para a recolha de dados sobre as características dos animais. Antes dessa recolha teríamos que saber, que conhecimento é que as crianças já tinham sobre esse assunto e quais ainda não possuíam. Para isso foi realizada uma tabela. Esta continha duas questões fundamentais: o que as crianças já sabiam sobre o animal escolhido e o que queriam saber (*Vide anexo 2*).

Posteriormente à recolha destes dados, cada grupo teria que fazer a pesquisa da informação. Para isso foram utilizados vários recursos como as enciclopédias, livros diversos e o uso da internet (*Vide figura 66*). Tal como consta nas, OCEPE “se a linguagem oral e a abordagem à escrita merecem uma especial atenção na educação pré-escolar, as novas tecnologias de informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente” (ME, 1997, p. 72). Concordamos ainda com Gloton e Clero (1997) quando dizem que “tanto os pais como os professores têm por missão fornecer às crianças as informações mais ricas e mais variadas” (p. 151).



Figura 66: Recolha da informação.

Após a recolha da informação teríamos que organizá-la para dar início ao nosso produto final que era a realização, por parte de cada grupo, de um livro com as características de cada animal. No final de todos os livros estarem prontos cada um dos grupos apresentou os resultados da pesquisa aos restantes colegas (*Vide figuras 67, 68 e 69*). Todo o trabalho desenvolvido foi sempre em pequenos grupos e cada um

deles teve a responsabilidade de pesquisar a informação e de a organizar partilhando-a aos colegas do que aprendeu de novo. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “o tempo em pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporcionar aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (p. 375).



Figuras 67, 68 e 69: Elaboração dos livros

Nas três figuras anteriores vemos as crianças na realização dos livros, todas participaram de forma ativa para que o trabalho resultasse na perfeição. Estes livros foram depois expostos na nossa biblioteca da sala.

Ainda dentro do tema das características dos animais, foram visualizados três pequenos documentários sobre cada um deles. Como se expressam nas OCEPE, “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (ME, 1997, p. 72). De forma a dar seguimento à atividade integradora, passámos a trabalhar a área das expressões abordando assim uma nova música - o *Fungagá da Bicharada*. A música foi projetada a partir do quadro interativo e repetida várias vezes até que, ao final de algumas repetições, as crianças já sabiam a letra de cor. “A repetição é fundamental na aprendizagem artística, da mesma forma que é importante nas outras áreas” isto porque uma obra musical deve ser ouvida várias vezes “para que passe a ser melhor preservada e representada na mente e na memória” (Godinho & Brito, 2010, p. 14). Posteriormente à atividade da música foram, realizados, em papel collé, os três animais selecionados pelos grupos com a realização dos gráficos (Morcego, Cobra e Crocodilo).

Esta atividade teve bastante êxito perante as crianças, pois cada grupo ficou responsável pelo seu animal, saindo trabalhos muito giro e muito parecidos com a realidade (Vide figuras 70, 71, 72 e 73).



Figuras 70, 71, 72 e 73: Elaboração dos animais.

Para finalizar este tema dos animais, foi realizada uma exposição em colaboração com as restantes salas do pré-escolar, em que foram afixados no hall de entrada todos os trabalhos elaborados pelas crianças, ao longo das três semanas em que trabalhamos o temas dos animais (*Vide* figuras 74 e 75).



Figuras 74 e 75: Exposição dos animais.

Dentro da atividade dos animais surgiu ainda a ideia de realizar uma dramatização (*Vide* figuras 76 e 77) da história *O Coelho Branco* de Ballesteros (2010). Esta dramatização teve o objetivo de finalizar o tema dos animais, pois foi

realizada em colaboração com as colegas estagiárias e com as educadoras cooperantes. Foi uma atividade muito divertida de que as crianças gostaram bastante, principalmente da nossa caracterização.

Como salienta Gomes (2011) quando refere que a implementação de atividades de expressão dramática “deve ter por base o desenvolvimento de atividades lúdicas que enriqueçam a expressão/comunicação das crianças” (p. 32).



Figuras 76 e 77: Dramatização da peça “O coelho branco”.

Foi a experiência de aprendizagem que mais gosto deu em realizar, tanto pelo empenho das crianças em todo o processo, como pelas atividades realizadas. Foram atividades bastante interessantes que corresponderam às necessidades das crianças que iam surgindo para responder às curiosidades. As atividades seguiram uma lógica de acontecimentos de certo modo planeados para que tudo corresse da melhor forma. Clark e Lampert (1986, citado por Arends, 2008) defendem que “a importância da planificação é ter em conta a grande variedade de atividades educacionais que são influenciadas pelos planos e pelas decisões dos professores” (pp. 92-93).

Conseguimos interligar todos os conteúdos de modo a efetuar a interdisciplinaridade de uma forma bastante abrangente.

Como referem as OCEPE, é importante

interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo. Assim, a organização do ambiente educativo na relação com o meio envolvente constitui o suporte do desenvolvimento curricular. Só este processo articulado permite atingir um outro objetivo que deverá atravessar toda a educação pré-escolar: “despertar a curiosidade e o espírito crítico (ME, 1997, p. 22).

Assim conseguimos desenvolver o espírito crítico das crianças e envolvê-las nas atividades propostas.

3.1.4. Reflexão sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar.

Ao longo das 180 horas de estágio realizadas na Educação Pré-escolar, desenvolvemos várias experiências de aprendizagem. As três que referimos anteriormente são apenas uma parte do todo o trabalho desenvolvido. Estas partiram sempre da escuta atenta das crianças, dos seus interesses e das suas vivências. Constatámos isso ao longo das atividades, em que as crianças sugeriam muitas vezes o trabalho seguinte a ser executado. Isto facilitava muito o trabalho a ser desenvolvido, pois, como as experiências de aprendizagem emergiam da curiosidade das crianças e dos seus interesses em descobrir e explorar o mundo em que estas estão inseridas, fazia com que elas próprias estivessem dentro de tudo o que era realizado sentindo-se mais motivadas e empenhadas nas tarefas.

As atividades realizadas no decorrer da prática partiam sempre da leitura de uma história, a partir dela abordávamos as diferentes áreas e domínios, nunca esquecendo a importância de cada um. No correr da prática constatámos que as crianças despertavam mais interesse em certas áreas e domínios, como os domínios das expressões: motora, dramática, plástica e musical e a área do conhecimento do mundo. As ciências eram o ponto em que as crianças mais se empenhavam, pois era uma forma de elas descobrirem o mundo que as rodeia. Como nos diz Reis (2008), “a ciência no Pré-Escolar e no 1.º CEB constitui uma forma racional de descobrir o mundo” (p. 15). Assim, foram realizadas várias atividades práticas. As ciências também eram uma forma de interligar os conteúdos pois, durante a nossa prática, tivemos sempre como intencionalidade o desenvolvimento de uma ação integradora e articulada entre as diversas áreas de conteúdo. Neste sentido, Reis (2008) refere que “a ciência adapta-se naturalmente a qualquer tópico, não originando atividades separadas e artificiais” (p. 15).

Como já referimos anteriormente nunca esquecemos as restantes áreas e domínios, pois trabalhamos-las de igual modo. No que se refere a área de formação pessoal e social tivemos em atenção o espírito crítico das crianças e as regras de convivência social, que tinham que ser respeitadas por todos. As OCEPE dizem que “esta área corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME, 1997, p. 51).

Relativamente à área de expressão e comunicação, no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, foram desenvolvidas atividades de jogos

simbólicos de expressão dramática, oferecendo à criança momentos de criatividade. As atividades de expressão plástica estavam sempre presentes no desenrolar da prática, explorando diferentes técnicas, muitas vezes recorremos aos materiais de desperdício de forma a reutilizá-los. A expressão musical também foi trabalhada, pois foram apreendidas várias músicas, que se enquadravam no tema da atividade desenvolvida. Como mencionam as OCEPE, “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem” (ME, 1997, p. 57).

A linguagem oral foi frequente ao longo de toda a prática, pois existiram vários momentos de reflexão, o que fez com que as crianças dialogassem e comunicassem as ideias. Tal como afirmam as OCEPE, “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem alargando o seu vocabulário” (ME, 1997, p. 67). Realizaram-se, também, algumas atividades de escrita, pois as crianças, como vimos numa das experiências de aprendizagem, elaboraram um livro onde escreveram algumas palavras. Vimos ainda alguns registos, onde as crianças teriam sempre que escrever o seu nome e a data. Relacionado ainda com a escrita, as crianças tinham ao seu dispor, na biblioteca da sala, vários livros e enciclopédias o que lhes permitia estar em contacto com o código escrito.

O domínio da matemática foi trabalhado com vários jogos que implicavam as contagens e a formação de grupos. A matemática está presente em diversas situações do dia a dia, neste sentido foram desenvolvidas atividades que partiram de situações práticas, nomeadamente relatos.

Para concluir podemos dizer que todas as áreas e domínios foram abordados tentando de alguma forma interligá-los, para que houvesse uma interdisciplinaridade. Apesar do esforço realizado houve momentos em que tivemos dificuldades, mas com o tempo fomos ultrapassando e sabendo lidar melhor com as situações que iam surgindo.

Um dos pontos fortes nas atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar foi a sua diversidade. Tentámos que as crianças experimentassem coisas novas e materiais diferentes, fazendo com que estas estivessem sempre interessadas nas atividades, pois uma das coisas que observámos é que as atividades que exigiam menos esforço ou que eram mais monótonas, como menos ritmo, não despertavam o interesse das crianças.

Esta experiência por que passámos foi uma mais-valia para a nossa formação, pois aprendemos a desenvolver técnicas e posturas que devemos tomar em certas situações.

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

No 1.º CEB, as crianças utilizam muito mais as regras de saber estar e de saber fazer, assegurando que nesta formação sejam “equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), pois é no primeiro ciclo que elas aprendem a escrever, ler, aperfeiçoam o seu raciocínio e métodos de aprendizagem, que lhes serão extremamente úteis no futuro como aprendizes e na vida em sociedade. Segundo a LBSE nº 46/86, artigo 7º e 8º, um dos objetivos do Ensino Básico é garantir “a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”, sendo este ciclo considerado como fundamental na formação das crianças.

A seguir serão descritas e analisadas reflexivamente as três das experiências de aprendizagem que, na nossa opinião, foram mais significativas e demonstram melhor a nossa prática. Foi importante encontrar estratégias que possibilitassem uma aprendizagem articulada de todas as áreas curriculares de modo a obter uma sequência de atividades. Para tal, foram selecionadas experiências de aprendizagens que nos pareceram mais integradoras e abrangentes. As experiências de aprendizagem são as seguintes: *os sinais de pontuação, as instituições públicas e os meios de comunicação pessoal*. Segundo Ribeiro (2010), refere que é fundamental que os professores “sejam capazes de desenvolver estratégias que visem a melhoria, a qualidade da educação de todos os alunos” (p. 116). Sustentámos ainda a nossa ação educativa num modo participativo, fazendo com que todas as crianças participassem, de forma ativa, nas atividades propostas. Essa atitude fez com que as crianças interagissem com mais confiança e motivação nas tarefas.

3.2.1. Os sinais de pontuação

O principal objetivo desta experiência de aprendizagem é trabalhar os sinais de pontuação e a suas funções.

Os sinais de pontuação são fundamentais quando se começa a redigir pequenos textos e quando são apreendidas as regras da escrita. Assim sendo é importante que a criança os identifique e conheça a função de cada um. Nesta idade as crianças começam a aprender como escrever pequenos textos, pontuando-os, sendo importante para a coerência e compreensão dos textos escritos. Os sinais de

pontuação são marcações gráficas que servem para compor a coesão e a coerência textual, estes são recursos típicos da língua escrita. Esta não dispõe do ritmo e da melodia da língua falada (Nascimento, 2013).

O professor deve apresentar vários exemplos de como aplicar a pontuação, pois a criança aprende melhor o conteúdo quando está em contacto com situações em que ele se empregue, de forma a poder aplicá-lo. Como forma de introduzir esta atividade decidimos questionar as crianças sobre a descodificação dos sinais de pontuação.

Professora: Então que sinais de pontuação conhecem?

B: Eu conheço o ponto final!

P: Eu conheço os três pontinhos!

L: Ponte de exclamação!

J: Ponto de interrogação!

Professora: Então os três pontinhos como se chamam?

(Todos fazem silêncio)

Nota de campo n.º 10, 7 de janeiro de 2014

Este diálogo foi importante para proceder à atividade seguinte, pois todas as crianças disseram vários sinais de pontuação. Gostaríamos, no entanto, de saber se estas para além do nome sabiam também associar este à sua representação gráfica. Para que percebêssemos se as crianças associavam a designação à grafia, foi pedido a cada criança que moldasse com plasticina os sinais de pontuação que referiram no diálogo e os que conheciam, como podemos verificar nas figuras que se seguem (*Vide* figuras 78 e 79).



Figuras 78 e 79: Crianças a moldarem os sinais de pontuação.

Com esta atividade as crianças desenvolveram a motricidade fina e demonstraram que conheciam vários sinais de pontuação, pois, como podemos verificar nas imagens acima apresentadas, elas elaboraram vários sinais de pontuação. Como mencionam as OCEPE “a expressão plástica implica um controlo da

motricidade fina” (ME, 1997, p. 61). No entanto verificámos, ao questionar as crianças e através desta atividade, que estas conheciam os sinais de pontuação, mas não associavam o nome de cada um à sua representação gráfica. Para combater esta situação foi apresentado em *PowerPoint* cada um dos sinais de pontuação, associando a sua representação gráfica ao seu nome, como por exemplo (ponto de interrogação?). Após a sua apresentação era dada uma breve explicação das funções de cada sinal de pontuação e um exemplo prático onde esse sinal estava presente.

De forma a percebermos se as crianças tinham interiorizado o que foi explorado através do *PowerPoint*, aleatoriamente, foram ao quadro, identificar um dos sinais de pontuação. De seguida, oralmente e por escrito, cada criança tinha de construir uma frase de forma a utilizar o sinal de pontuação que elaborou (*Vide* figuras 80 e 81). Em seguida, todas as crianças registaram no caderno diário os sinais de pontuação e suas respetivas funções.



Figuras 80 e 81: Sinais de pontuação.

As crianças envolveram-se nesta atividade e acharam-na bastante interessante, pois foi uma forma lúdica de trabalhar um conteúdo. Podemos verificar isso na nota de campo n.º 10 analisando os comentários das crianças perante a atividade desenvolvida. É importante trabalhar de forma diversificada para que as crianças estejam motivadas, desenvolvendo assim as suas capacidades. Concordamos com Arends (2008) quando nos diz que “a vida na sala de aula consiste principalmente em alunos individualmente motivados” (p. 137).

E: Gostei muito desta atividade, eu adoro plasticina e já não a usava há muito tempo.

C: Eu gosto de fazer coisas com plasticina.

JP: Eu nunca pensei que podia fazer muitas coisas com a plasticina.

L: João, porque a plasticina é flexível e podemos inventar muitas coisas.

D: Professora o que é flexível? Nunca ouvi falar disso.

Nota de campo n.º 11,7 de janeiro de 2014

Através da nota de campo referida anteriormente, percebemos que as crianças motivaram-se com esta atividade. É notório que através de uma fala de uma criança conseguimos introduzir o conteúdo, “propriedade dos materiais”, esta referiu que a plasticina era flexível, conseguindo realizar diversas coisas com ela. No entanto, também podemos constatar, através do diálogo, que algumas crianças não estavam familiarizadas com o termo flexível. Explicámos então o termo flexibilidade. Achámos importante a transmissão de conhecimentos em alguns momentos da aula, pois quando o fazemos esperamos que “os alunos sejam ouvintes ativos” (Arends, 2008, p. 257).

Após a explicação dos termos considerados essenciais para este conteúdo realizámos uma atividade, em que o grupo foi dividido em dois subgrupos. Na nossa opinião o trabalho em grupo desenvolve várias competências nomeadamente a nível da socialização. Segundo Pato (1995), “o trabalho em grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (p. 9).

O objetivo principal desta atividade era verificar a flexibilidade de vários materiais entre os quais, a plasticina. Começámos por realizar o registo das previsões, passando de seguida a verificação da flexibilidade, testando os vários materiais como podemos ver nas figuras 82 e 83. Como nos diz Chauvel e Michel (2006),

um dos objetivos da escola consiste em utilizar essa sede de descoberta de modo a ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades para pensar, a valorizar o seu desejo de aprender e a fazê-la descobrir o prazer do conhecimento (p. 5).



Figuras 82 e 83: Atividade prática propriedade dos materiais

Após a realização das previsões e depois de verificar a flexibilidade dos materiais, como vemos nas figuras anteriores, as crianças registaram as observações

e as respetivas conclusões (*Vide* anexo 3). “O objetivo das atividades científicas e técnicas é sempre o de levantar e resolver um problema, estas permitem que a criança explore, descubra e fabrique, e adquira os conhecimentos que estão ao seu alcance “ (Chauvel & Michel, 2006, p. 6).

A seguir aos registos iniciámos um diálogo com as crianças, sobre as conclusões a que chegaram depois da atividade prática.

M: Com esta atividade vimos que alguns materiais podem-se dobrar outros não.

P: O lápis parte-se quando se dobra.

D: A plasticina e a esponja não.

L: Foi o que eu disse: a plasticina é flexível.

T: Há materiais que são flexíveis, outros não.

Nota de campo n.º 12, 13 de janeiro de 2014

É importante que as crianças elaborem registos gráficos nas atividades práticas, pois é uma forma de conseguirmos verificar se elas perceberam o que foi transmitido e se a atividade prática foi interiorizada. Observámos isso com a nota de campo anterior, pois há crianças que conseguiram tirar as suas conclusões, a partir da atividade. Estes registos desempenham ainda outra função, pois as crianças fazem as suas previsões e posteriormente as suas observações. Depois, comparam resultados. Concordamos com Martins (2009) quando diz que “a análise dos dados recolhidos deve ser feita através da interpretação dos registos efetuados, devendo esse efeito proporcionar um período de conforto de ideias por comparação e discussão com o seu registo inicial” (p. 23).

Após as crianças efetuarem os registos e as respetivas conclusões da atividade prática, introduzimos o conteúdo tabuada do dois. Abordando assim a área da matemática, pois, como nos dizem Serrazina *et al* (1999), “aprender Matemática é um direito básico de todas as pessoas em particular, de todas as crianças e jovens e uma resposta a necessidades individuais e sociais” (p. 15). De forma a interligar os conteúdos, utilizou-se o sinal de pontuação, dois pontos, formando conjuntos de dois elementos. Foram afixadas, no quadro branco, as imagens com o sinal de pontuação, atrás referenciada. À medida que a atividade ia decorrendo acrescentávamos conjuntos, para que deste modo se concluísse a apresentação gráfica da tabuada referenciada (*Vide* figura 84). “No quotidiano organizámos as coisas em conjuntos (...). Os membros individuais de um conjunto são chamados os seus membros” (Palhares, 2004, p. 113).

Apresentámos em baixo a figura do quadro branco com a tabuada, elaborada através de várias imagens do sinal de pontuação designado dois pontos.

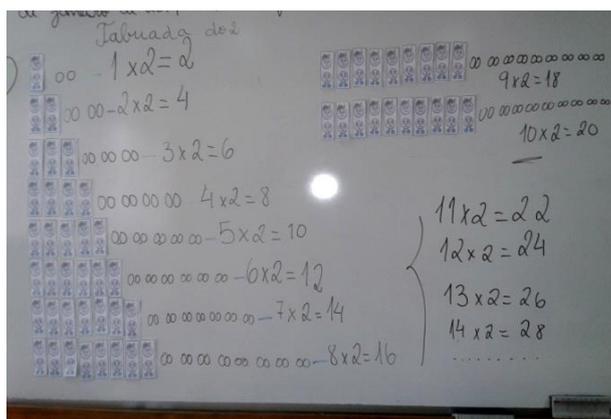


Figura 84: Tabuada do dois.

Conforme as imagens eram colocadas no quadro as crianças iam respondendo às perguntas completando assim a tabuada. Fez-se o registo no caderno diário.

Como vemos no diálogo eram feitas perguntas a que as crianças iam respondendo.

Professora: Um conjunto de dois elementos quanto é?

C: É dois.

Professora: E de dois conjuntos, quantos elementos tem?

P: É quatro.

(Assim sucessivamente)

Nota de campo n.º 13, 13 de janeiro de 2014

No final, percebemos que as crianças sabiam bem a tabuada, pois respondiam corretamente.

Questionámos, ainda, as crianças, sobre as regularidades que encontravam na tabuada do número dois. Como referem Sequeira *et al* (2009) “ as tabuadas, para além de serem um suporte do cálculo numérico, contêm muitas regularidades e padrões” (p. 96). Para uma melhor compreensão dos conteúdos por parte das crianças foram realizados vários exercícios de aplicação.

Os exercícios de aplicação foram sempre uma opção para que fosse perceptível se as crianças adquiriram os conhecimentos abordados ao longo de todas as atividades. Tentámos sempre realizar atividades cativantes para que as crianças se envolvessem. Começávamos por uma atividade prática para que as crianças percebessem melhor os conteúdos, passando de seguida aos exercícios de aplicação.

A seguir abordaremos uma nova atividade que falará das instituições públicas, a sua importância e as funções que prestam à sociedade.

3.2.2. As instituições públicas

Esta experiência de aprendizagem tem como objetivo lecionar conteúdos, como o nome indica, relacionados com as instituições públicas e as suas funções.

Esta atividade surgiu após uma visita das crianças aos bombeiros. Nesta instituição elas passaram a conhecer melhor a profissão de bombeiro, facto que despertou muitas curiosidades nas crianças, tomando a iniciativa de fazer algumas perguntas diferentes das que tínhamos conversado em contexto educativo. A interação adulto/criança e criança/adulto esteve sempre muito presente nesta visita permitindo um conhecimento mais alargado da profissão, bombeiro, e da instituição onde esta está inserida. Em linha de continuidade desta atividade apresentámos, às crianças, o livro de António Torrado *Histórias de Animais e outras que tais* de onde selecionamos um texto intitulado *Bombeiros*. Rigolet (2009) menciona que “um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear” (p. 9).

Quando o livro foi apresentado, as crianças comentaram logo a sua capa, dizendo:

C: A capa do livro é muito gira.

Eduarda: Tem um cão.

T: Com um osso na boca.

B: Casas.

Professora: Então o que pensam que retrarão as histórias do livro?

L: Vão falar de animais.

Professora: Vamos ver.

Nota de campo n.º 14, 20 de janeiro de 2014

Após este diálogo foi pedido às crianças que fizessem uma leitura silenciosa e, posteriormente, sublinhassem as palavras do texto, que não conheciam. De seguida fez-se a leitura, em voz alta, da história. Segundo Jean (1999) “a leitura em voz alta foi, e continua a ser, uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos, informações” (p. 65). No final sugerimos às crianças que nos dissessem quais as palavras, cujo significado não conheciam.

T: Professora, podemos ir ao dicionário ver o significado das palavras que não conhecemos.

Professora: E vocês sabem como se procura no dicionário?

L: Sim. Está por ordem alfabética.

Professora: Sendo assim, como procurámos as palavras que não conhecemos?

L: Pelas primeiras três letras que começam as palavras.

Nota de campo n.º 15, 20 de janeiro de 2014

Após o diálogo percebemos que havia crianças que já conheciam as regras de consulta de um dicionário, ou seja já sabiam como fazer a pesquisa do significado da palavra. Assim demos início à pesquisa das palavras. A maioria das crianças foram eficazes a encontrarem os significados (*Vide* figura 85) “o dicionário é uma ferramenta imprescindível para crianças e adultos” pois este “não se trata de um exercício obrigatório, mas sim de um hábito voluntário que permite esclarecer dúvidas e ampliar os nossos conhecimentos” (Borrás, 2001, p. 380).

Como nos disse Borrás, anteriormente, o dicionário permite esclarecer dúvidas. É possível observar na figura que se segue uma das crianças empenhada na pesquisa do significado das palavras.



Figura 85: Pesquisa nos dicionários.

Após esta pesquisa, iniciou-se um diálogo com as crianças sobre os acontecimentos narrados na história, pois achámos que o questionamento das crianças é importante para percebermos se as crianças entenderam a sequência da história e as partes fundamentais da mesma.

Como nos diz Araújo (2007) “as leituras devem proporcionar o diálogo; a previsão de acontecimentos; a clarificação de sentidos; a discussão de vocabulários desconhecidos e a opinião crítica dos alunos” (p. 15). Apresentámos, de seguida, o diálogo entre a professora estagiária e as crianças:

Professora: Do que nos falava a história?

B: De um macaco.

P: Que ficou preso no telhado.

T: E foi preciso chamar os bombeiros para o tirar de lá.

Professora: Então e se um de nós se aleijasse, onde teria que ir?

C: Ao Hospital.

Professora: E para mandar uma carta?

C: Aos correios

Nota de campo n.º 16, 20 de janeiro de 2014

Através deste diálogo, comunicamos às crianças que esses locais são denominados de “instituições” e existem para prestar serviços à comunidade. Referenciámos ainda a visita aos bombeiros, falando do tipo de instituição e dos serviços que presta à comunidade. Nesta atividade foram ainda escritas, no quadro branco, as funções de cada uma dessas instituições e que profissionais lá trabalham. Para isso, foram distribuídas imagens às crianças de cada instituição para colarem no caderno e escreverem o que fora dito, de forma a terem o registo da atividade (*Vide* figuras 86 e 87).



Figuras 86 e 87: Registos no caderno das instituições.

Após os registos, realizados pelas crianças, sobre as instituições, surgiu a ideia, por parte das mesmas, de realizarmos uma cidade com todas as instituições referidas nos registos. Foi então elaborada, com as crianças, uma maquete de uma cidade, com as várias instituições que referenciámos na aula (*Vide* figuras 88 e 89). Segundo Rodrigues (2002) é “o prazer lúdico de pintar, modelar e construir que sobressai, independentemente do que isso possa significar para os outros, apesar de ser sensível à opinião de pessoas muito próximas com quem tenha uma boa relação afectiva” (p. 17). Assim sendo podemos dizer que, para as crianças, os trabalhos desenvolvidos a nível das expressões, tem muita importância, como podemos ver nas seguintes figuras.



Figuras 88 e 89:Maqueta da cidade.

No seguimento desta atividade surgiu uma outra relacionada, as profissões. Isto porque na atividade anterior falámos das instituições e dos profissionais que aí trabalham. Apresentámos, então, um jogo que consistia em vários cartões em que uns têm a profissão, outros os utensílios que caracterizam essa profissão (Vide figura 90). Os cartões foram dispostos em cima da secretária e cada criança, à vez, tinha que tirar um cartão da profissão e fazê-lo corresponder ao respetivo utensílio de trabalho (Vide figuras 91 e 92). Em simultâneo, sempre que uma criança retirava o cartão tinha de o ligar aos respetivos utensílios. Posteriormente era registado, no quadro branco, a profissão, os utensílios utilizados nesta, a sua importância para a sociedade e ainda qual o local de trabalho desta. Por fim relacionámos as instituições públicas e os profissionais que aí desempenham as respetivas funções, em cada profissão.



Figura 90: Exemplo dos cartões utilizados no jogo.

Como podemos ver nas figuras que se seguem a correspondência ajudou imenso as crianças na realização do jogo das profissões e na compreensão do conteúdo. As crianças gostaram do jogo pois estavam todas com vontade de participar e de encontrar os cartões que correspondiam um ao outro.



Figuras 91 e 92: Jogo das profissões.

De forma a obter uma experiência de aprendizagem integradora, foi utilizada uma das imagens das instituições, neste caso a escola. Foram formados conjuntos de quatro elementos, com a intenção de lecionar o conteúdo, a tabuada do quatro (Vide figura 93).

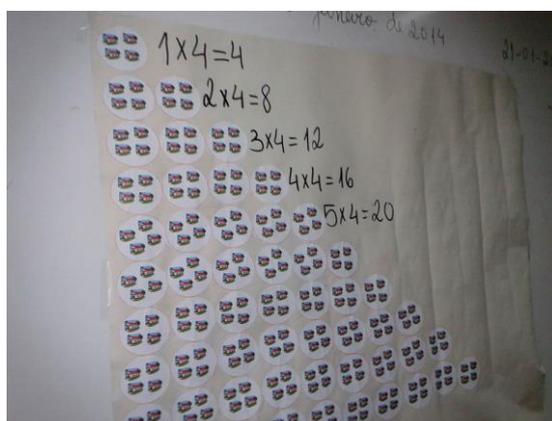


Figura 93: Tabuada do quatro.

No seguimento desta atividade foi ainda fornecido a cada criança uma imagem para colarem no caderno para preencherem com a respetiva tabuada (Vide figuras 93 e 95). Devemos sempre fazer vários exercícios sobre a tabuada para que as crianças as consigam memorizar. Concordamos com Sanches (2001) quando diz que “sem memorizar não se consegue relacionar, atividade no desenvolvimento das aprendizagens” (p. 54).

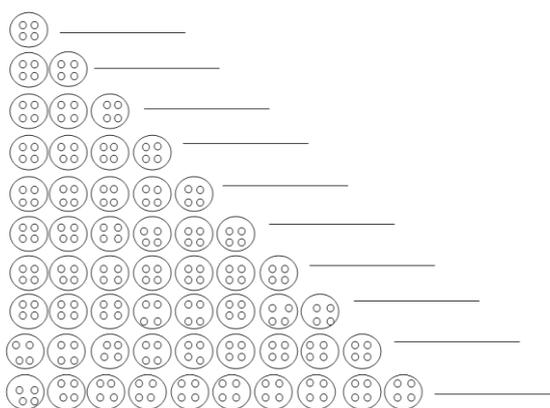


Figura 94: Imagem fornecida às Crianças.



Figura 95: Registo no caderno.

Estas figuras representam as atividades realizadas para que as crianças conseguissem apreender os conteúdos abordados. Como se pode ver na figura 95, foi fornecido material às crianças, como forma de demonstrarem o que aprenderam anteriormente, sendo na nossa opinião uma boa estratégia para nós percebermos se as crianças adquiriram os conhecimentos dados. Ao longo desta atividade prática foram desenvolvidos vários conteúdos e todos eles sempre com vários exercícios de aplicação.

3.2.3. Vamos comunicar?

Esta experiência de aprendizagem tinha como principal conteúdo os meios de comunicação pessoal. Assim sendo iniciámos esta atividade com uma chuva de ideias sobre “o que é comunicar?” e que meios de comunicação conhecem. Como menciona Roldão (1995), “os temas estudados em estudo do meio constituir-se áreas integradoras, possibilitando a articulação de aprendizagens de todas as outras áreas” (p. 41). Como vemos no diálogo começámos com uma chuva de ideias.

Professora: Quem sabe o que é comunicar?

E: É falar.

Professora: Então falar é um meio de comunicar?

Todos: Sim!

Professora: Então comunicar é?

L: É transmitir alguma coisa.

Professora: Então agora que meios de comunicação conhecem? A Eduarda já disse falar e mais?

P: Telemóvel.

J: E-mail.

B: Escrever uma carta.

Nota de campo n.º 17,27 de janeiro de 2014

Através do diálogo identificaram-se vários meios de comunicação, pelo que percebemos que todas as crianças estavam bem informadas quanto aos meios de comunicação existentes. Todas as respostas dadas pelas crianças foram registadas por cada uma no caderno diário. Ao longo da prática de ensino supervisionada utilizávamos frequentemente o caderno diário (“caderno da escola”, como as crianças lhe chamavam) e registávamos sempre os vários conteúdos abordados, para que as crianças ficassem com um registo gráfico dos conteúdos abordados e das atividades realizadas. Este registo permite, também, que as crianças desenvolvam a caligrafia. Após a realização dos registos surgiu ainda a pergunta:

Professora: E o que são meios de comunicação pessoal?

C: É das pessoas.

P: É entre duas pessoas.

Professora: Muito bem. Então agora sabem o que é comunicação social?

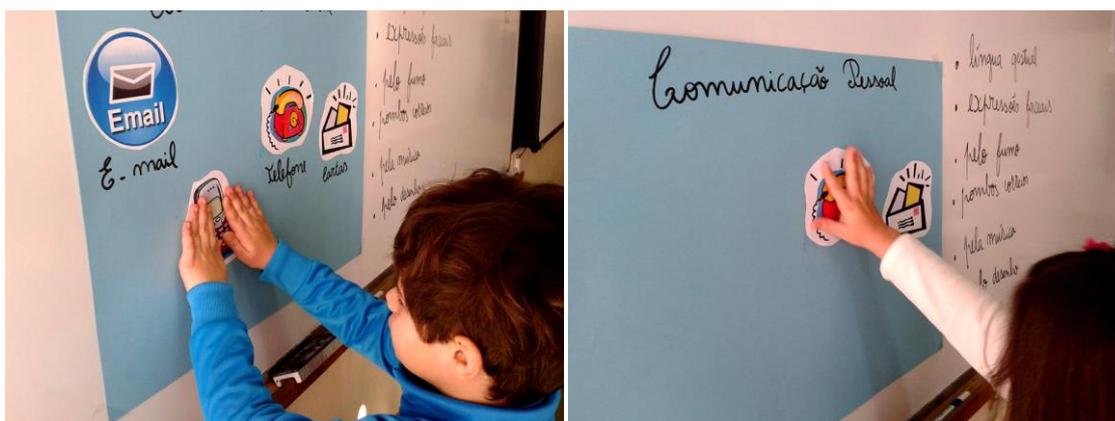
E: É para toda a gente.

Professora: Sim! Aos meios de comunicação social toda agente da sociedade tem acesso.

Nota de campo n.º 18, 27 de janeiro de 2014

Este diálogo foi bastante útil para passarmos à próxima atividade, pois deu para verificar que as crianças já sabiam do que se estava a falar.

No seguimento desta atividade foi realizado um cartaz (Vide figuras 96 e 97) com alguns dos meios de comunicação pessoal, mencionados pelas crianças. Este cartaz foi elaborado com o objetivo de ser afixado na sala para que as crianças o pudessem consultar sempre que precisassem.



Figuras 96 e 97: Cartaz elaborado pelas crianças.

Para lecionar este conteúdo de uma forma mais lúdica foi realizado um telefone de fios com as crianças. Estas demonstraram interesse na realização da atividade, pois ficaram curiosas para saber se realmente funcionava (Vide figuras 98 e 99).



Figuras 98 e 99: Telefone de fios.

Após a realização da atividade do telefone, iniciámos uma nova atividade onde, questionámos às crianças se sabiam o que era um e-mail. Como podemos ver no diálogo apresentado:

Professora: Alguém sabe o que é um E-mail?

P: O meu pai utiliza para escrever alguma coisa para alguém.

E: É preciso ter internet, pois é lá que se escreve.

Professora: E alguém sabe como funciona o e-mail ou já viu algum?

(Todos Não!)

Professora: Então vou mostrar-vos.

Nota de campo n.º 19, 27 de janeiro de 2014

A realização deste diálogo foi uma forma de constarmos que as crianças já sabiam o que era um e-mail. No entanto não sabiam como este funcionava.

Com o acesso à internet foi apresentado, ao grupo, como funcionava o correio eletrónico e como se escreve um e-mail. Escrevemos um convite de aniversário dirigido à professora. Este convite foi elaborado em conjunto pelo grupo em que cada criança dizia uma frase e ia escrevê-la ao quadro para as restantes registarem. Foi ainda fornecida uma folha com o formato de um e-mail para que fosse o mais real possível (*Vide figura 100*).

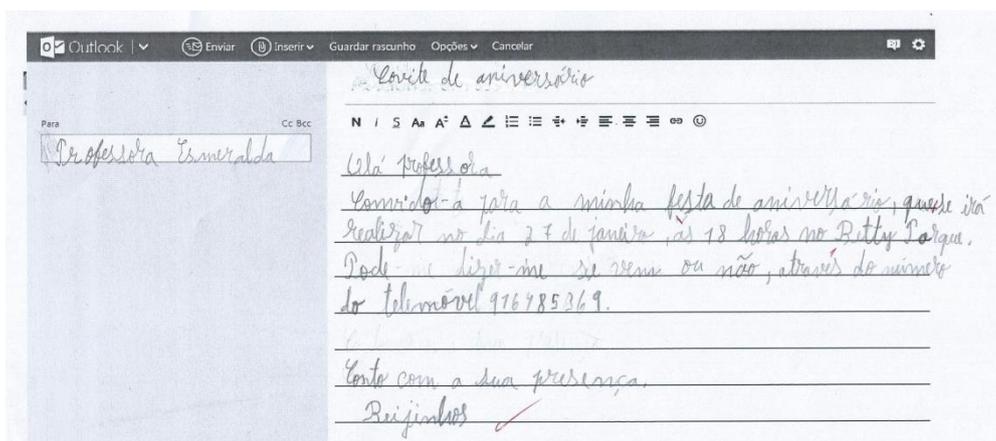


Figura 100: E-mail realizado pelo grupo.

Após a elaboração do e-mail supra referenciado, as crianças realizaram vários exercícios de aplicação para rever as tabuadas lecionadas até à data. Nesta sequência foi introduzida uma nova tabuada, a tabuada do seis. Esta foi lecionada utilizando as mesmas estratégias e metodologias usadas anteriormente ou seja através da formação de conjuntos. Decidimos utilizar esta técnica, pois foi mais fácil para as crianças perceberem a sua organização e composição. Tal como mencionam Castro e Rodrigues (2008), deve-se encorajar “as crianças a usar diferentes critérios de agrupar (...) pois isso ajuda-as a compreender a variedade de possibilidades de os agrupar e de categorizar a informação” (p. 64).

Ao longo da formação dos conjuntos, questionámos as crianças sobre o resultado que se seguia. Como menciona Serrazina (1999), “questionando os alunos, o professor pode detectar dificuldades ao nível da compreensão de conceitos e dos processos matemáticos, ajudá-los a pensar, motivá-los para participar e saber se eles estão a acompanhar o trabalho da aula” (p. 119).

Para finalizar podemos dizer que os conteúdos abordados nesta experiência de aprendizagem foram realizados com sucesso, constatando tal facto através de alguns exercícios de aplicação. Observámos ainda que o tema foi do interesse das crianças e que estas o tinham compreendido. As atividades que mais despertaram a sua atenção foram a escrita de um e-mail, através do correio eletrónico, e a elaboração de um telefone de fios. A maior parte das crianças ainda não conheciam a técnica do telefone de fios e estavam expectantes para saber se este funcionava.

3.2.4. Reflexão sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB.

Ao longo da minha prática e depois de descrever e refletir sobre as experiências de aprendizagem, notei algumas diferenças relativamente à forma de abordar os conteúdos no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, apesar de neste ciclo a criança estar sempre no centro do processo ensino/aprendizagem, tínhamos que cumprir os tempos previstos no horário e os conteúdos do programa, facto que não se verificava no pré-escolar, sendo distinta a forma trabalhar os temas, não existe um programa. Os temas a trabalhar surgiam, muitas vezes, a partir do diálogo com as crianças.

Tivemos sempre a preocupação de escutar as crianças, dar-lhes voz e valorizar os seus interesses ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica. Foi nossa preocupação abordar todas as áreas do saber, tentando interligá-las de forma a obtermos atividades integradoras e que despertassem o interesse das crianças. É importante a interdisciplinaridade, pois existem crianças que não gostam de certas áreas, sendo esta uma forma de cativar a sua atenção para a realização das atividades.

Inicialmente foi complicado dar um encadeamento e sequência às atividades pois sentimos algumas dificuldades em relacionar os conteúdos. No entanto conseguimos relacionar as experiências de aprendizagem, recorrendo a histórias, ao diálogo, à *chuva de ideias*, entre outros.

No que diz respeito às diferentes áreas de conteúdo começámos por abordar a área da língua portuguesa, em que trabalhámos vários tipos de textos. Focámos a escrita criativa, pois é no 2.º ano de escolaridade que as crianças iniciam a escrita com maior ênfase, e para isso é essencial exercitá-la. Além da escrita também focámos a leitura. As crianças levavam para casa todos os dias um texto para treinarem a leitura e no dia seguinte tinham que o ler perante a turma. Concordamos com Fernandes & Ferreira (2007) quando dizem que “a aprendizagem da leitura e escrita é um processo contínuo cujo sucesso é determinado em grande medida pela ação intencional de professores e pais” (p. 23).

A área de estudo do meio era habitualmente o ponto de partida para as experiências de aprendizagem. Deste modo, foi uma forma de conseguirmos realizar a interligação dos conteúdos. Segundo ME (2006) “o estudo do meio está na interseção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (p. 101).

Na área da matemática abordámos vários conteúdos, desde a adição, subtração, multiplicação, o dobro e triplo, e também algumas capacidades transversais. Tentámos trabalhar a matemática de uma forma lúdica, com atividades diversificadas e aliciantes, usando vários materiais manipuláveis, ou outros. Tentámos sempre que as crianças vissem a matemática com gosto e de forma divertida, pois a “tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de matemática” (ME, 2006, p. 163). Contudo a matemática foi uma área em que as crianças mostraram mais dificuldades e diziam não gostar muito desta.

Por fim, temos a área de expressões, em que só abordámos a expressão plástica. Como refere ME (2006) quando diz que “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” (p. 89). A área da expressão plástica era uma área do interesse das crianças. Estas sempre demonstraram bastante empenho na realização das tarefas propostas.

Em conclusão, devemos referir que a maior dificuldade sentida foi interligar os conteúdos, apesar de haver atividades diversificadas do interesse das crianças.

A preocupação com os ritmos de aprendizagem das crianças também foi uma das preocupações muito presentes, pois existem ritmos de trabalho distintos, em cada contexto educativo em que umas crianças terminavam rapidamente as atividades, outras crianças demoravam mais tempo. Contudo, tínhamos a ajuda da professora cooperante que nestas situações nos dava orientações precisas para a ação. Podemos dizer que tínhamos um apoio sempre que dele o precisávamos.

4. Reflexão Crítica Final

Este relatório final é o reflexo do trabalho desenvolvido durante o mestrado, tanto ao nível da Educação Pré-escolar como do 1.º CEB, tendo em vista a obtenção do grau de mestre. Ao longo do mestrado aprendemos bastante e abordámos conteúdos fundamentais para a execução do relatório. Este relatório é considerado importante, pois trata-se de um trabalho científico que contribui significativamente para a nossa formação. Com a sua realização aprendemos a pesquisar e a refletir sobre a nossa ação educativa e sobre todo o trabalho elaborado. Podemos dizer que saímos daqui com um pensamento mais reflexivo e crítico.

Neste ponto iremos refletir também de forma crítica sobre a ação desenvolvida ao longo da prática pedagógica nos dois contextos de estágio. Neste sentido, a realização dos estágios foi uma mais-valia na nossa formação enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB. O desenrolar da prática de ensino supervisionada nos dois contextos distintos fez com que alargássemos o nosso conhecimento inicial, o que fez com que víssemos o ensino de uma forma mais abrangente.

Ao longo desta formação entendemos que ser educador/professor é ter uma visão alargada e integradora dos saberes, deste modo Sanches (2012) diz-nos que a formação inicial deve gerar dinâmicas “que permitam aos educadores e professores assumirem uma visão integradora e integrada da ação educativa, no quadro de percursos de aprendizagem de qualidade, e o desempenho de funções em situações e contextos de natureza cada vez mais complexa e incerta” (p. 126).

Aprendemos ainda, ao longo do tempo, que ser educador/professor é antes de mais respeitar a criança, as suas origens, saberes, ouvi-la e torná-la o mais autónoma possível. Assim é fundamental termos um conhecimento profundo sobre as crianças e, para isso, o período de observação é uma parte fulcral na nossa prática de ensino supervisionada. Como menciona Estrela (1994), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p. 128). Se isto acontecer na nossa prática passámos a conhecer melhor as crianças as suas necessidades e termos um melhor desempenho como educador/professor.

Ser educador/professor é estar num desafio constante e exige de nós sempre uma atitude reflexiva sobre as crianças com que trabalhamos, os saberes em constante transformação e as práticas fundamentadas. Para nós, como futuras educadoras/professoras, implica que se entenda todas as especificidades de cada um desses níveis, promovendo uma articulação que respeite as diferenças e estabeleça

pontos de encontro. Assim, reconhecemos que é fundamental haver uma continuidade educativa entre o pré-escolar e o 1.º CEB. Tal como consta nas OCEPE, “o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (p. 92).

Apesar da Educação Pré-Escolar não ser uma etapa obrigatória, esta é considerada, pelas OCEPE, a primeira etapa da educação básica aponta para a formação de “cidadãos livres, autónomos e solidários” (p. 15). No Programa do 1.º CEB diz-se também que “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadão civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (ME, 2006, p. 12). Com isto podemos dizer que a continuidade educativa aponta para formação de cidadãos com capacidade de tomar decisões, ter pensamento próprio, ser autónomo e saber conviver com os outros.

No entanto, devemos ter em atenção que a mudança da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB necessita uma nova integração por parte das crianças, pois a realidade educativa é diferente. Por isso concordamos com a colaboração entre os educadores e professores, como nos dizem as OCEPE, o “diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º CEB facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p. 91).

Para que tudo o que foi referido anteriormente se concretizasse, realizaram-se experiências de aprendizagem integradoras e com articulação de conhecimentos abordando “as diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança” (ME, 1997, p. 50). Como é referido todas as atividades descritas e apresentadas neste documento, mostram o cuidado que tivemos em articular os conteúdos e as diversas áreas do saber, pois acreditamos que as crianças devem entender o conhecimento como um todo.

Algumas experiências de aprendizagem surgiram quase todas após um momento de leitura, pois era uma boa maneira de interligar as diferentes áreas de conteúdo. Estes momentos são considerados fundamentais para desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, bem como aprender a gostar de livros. De acordo com as OCEPE,

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de

expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (ME, 1997, p. 70).

No mesmo sentido Reis *et al* (2009) referem que no, 1.º CEB,

o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num; trabalho diário com materiais de natureza e objectivos variados (p. 23).

Ao longo de toda a prática pedagógica utilizámos vários livros, tentando, sempre, utilizar vários tipos de textos, como lengalengas, rimas, poesia, trava línguas entre outros. Chegámos mesmo a utilizar na Educação Pré-Escolar as enciclopédias e revistas. Concordamos com as OCEPE quando dizem que, para “além de livros infantis em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas, etc” (ME, 1997, p. 70). Isto fazia com que as crianças estivessem sempre motivadas, pois as escolhas eram variadas. Foi, também, nossa preocupação proporcionar às crianças experiências de aprendizagem que, para além de integradoras fossem, estimuladoras da cooperação e colaboração, favorecendo a sua formação pessoal e social.

No âmbito da educação pré-escolar fomos “aproveitando” situações do quotidiano e as necessidades que emergiam, diariamente, para a concretização de experiências de aprendizagem. Como estávamos num espaço que privilegiámos a aprendizagem ativa, permitiu que as crianças fizessem escolhas e tomassem decisões, manipulassem materiais, interagissem com pares e com adultos. As interações eram fundamentais neste contexto.

No que respeita ao 1.º CEB, não desprezámos a integração das áreas do saber e, embora tivéssemos de cumprir o Programa do 1.ºCEB (ME, 2004), tentámos sempre ir ao encontro das necessidades das crianças. Nesse sentido, tentámos que as crianças experimentassem formas de trabalho diferentes que privilegiassem a interação, cooperação e colaboração.

É importante salientar que, ao longo da prática pedagógica, tivemos sempre presente os ritmos das aprendizagens de cada uma das crianças porque “é preciso também considerar que cada criança tem ritmos de aprendizagem diferentes” (ME, 1997, p. 90).

Todas as experiências de aprendizagem eram previamente planeadas. No início estas planificações eram preocupantes, pois, como profissionais com pouca

experiência, tínhamos medo de não as completar. A planificação era tida como uma orientação do trabalho a desenvolver e tínhamos que ser capazes de a cumprir. Com o tempo esta ideia foi-se modificando e fomos crescendo como profissionais e percebemos que a planificação pode ser alterada se assim o entendermos. A planificação é um instrumento fundamental e rico quando pensado de acordo com as necessidades e interesses do grupo e com as informações que temos dele. Segundo Arends (2008), “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesses nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivos” (p. 92).

A nossa evolução, como profissionais, fez com que percebêssemos que a maneira como estávamos a planear melhorou e as atividades eram bem pensadas. Isto foi demonstrado através da motivação e do interesse das crianças, ajudando-nos a compreender melhor as suas ideias e interpretações.

Podemos concluir que, para que esta etapa fosse possível e gratificante, foi necessário o apoio de todas as crianças envolvidas neste trabalho, os professores supervisores, a educadora e professora cooperantes. Achámos imprescindível a realização do estágio nos dois contextos educativos. É realmente importante estar em contacto com a realidade educativa, trabalhando com crianças diferentes e contextos distintos. O trabalho que desenvolvemos foi bastante importante para a nossa formação, mas devemos, no futuro, investir ainda mais nessa formação acompanhando as mudanças e evoluções a nível da educação, partilhando saberes e experiências com outros profissionais de ensino.

Concluimos com Alarcão & Tavares (1987) quando dizem que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; entendemo-la como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar como profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação continua”” (p. 7).

Esta prática foi uma mais-valia na nossa formação, proporcionando-nos o contacto com as realidades educativas permitindo assim uma melhor preparação como futura educadora e professora.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, M. M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico-Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perpestiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias as Práticas*. Porto: Lidel.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Ballesteros, X. (2010). *O coelhinho Branco*. Matosinhos: Kalandraka.
- Boavista, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *O Segredo do Sol e da Lua*. Cascais: Cercica.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Celis, G. I. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leituras e Escritoras*. Porto Alegre: Artemed.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. São Paulo: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Gloton, R., & Clero, C. (1997). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (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.
- Gomes, J. L. (2011). *O papel das Práticas dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e profissional: Um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de*

- professores em ensino básico da ESE do Instituto Politecnico de Bragança - Tese de Douturamento.* Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.93-122).Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P. (2009). *Despertar para as ciências - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. (2006). *Orientações Curriculares e Programas do 1.ºciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nascimento, R. (2013, Fevereiro 14). A importância dos sinais de pontuação na fluência da língua portuguesa. Webartigos. Acedido em Maio 14, 2014, em <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-sinais-de-pontuacao-na-fluencia-da-lingua-portuguesa/103844/>.
- Niza, N. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.123-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & Costa, *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*(pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) de Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*(pp.43-92). Porto: Porto Editora.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Porto: Lidel.

- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Reis, C., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir: Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Ribeiro, I. F. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica Contributos para redefinir a formação de professores Tese de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma interpretação Crítica baseada na ideia de competência. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do Mundo - Leitura de Livros da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leituras ativas e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (1995). *Estudo do meio no 1.º ciclo - Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma ação educativa integrada. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Sequeira, L., Freitas, P. J., & Nápoles, S. (2009). *Números e Operações: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Seromenho, P. (2011). *Porque é que os animais não conduzem?* Braga: Ed. Paleta de Letras.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Taylor, L. S., & Brickman, N. A. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, A. (2003). *Histórias de animais e outras que tais*. Porto: Ed. Civilização.
- Voltz, C. (2007). *Ainda Nada?* Matosinhos: Kalandraka.

Legislação Consultada

Despacho 268/1997 de 25 de agosto – Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social

Lei nº 49/86 de 30 de agosto Diário da República 237, Serie I – Nº 237 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo artigo 7º e 8

Lei nº 49/05 de 30 de Agosto Diário da República 166, Serie I-A, 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo

Anexos

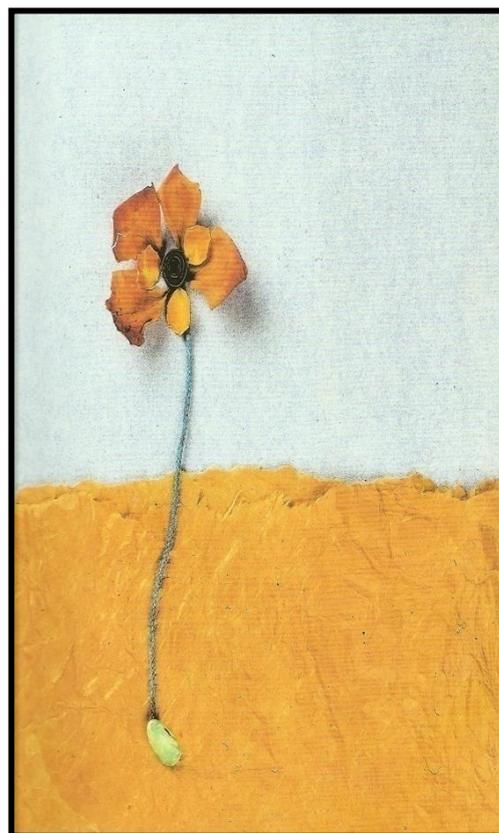
Anexo I: Música “Sementinha”	95
Anexo II: Tabelas de registo sobre os animais.....	97
Anexo III: Registo da atividade prática.....	99

Anexo I: Música “Sementinha”

Sementinha

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

Força, força, força
P´ra nascer!
Ai, que linda
Já vem a aparecer!



Anexo II: Tabelas de registo sobre os animais

Grupo 1 – Morcegos	
O que sabemos	O que queremos saber
O que voa – R	Quero saber se os morcegos são grandes ou pequenos – R
Bebe sangue – M	Quero saber porque são feios – A
Têm patas, orelhas – R	Se põem ovos – ZM
São grandes e têm asas com riscos e parece ter um pico – A	O que comem – E
Não tem penas – ZM	Quero saber porque tem bicos nas pernas – G.
Tem os dentes afiados – R	Onde vivem – M
Os morcegos à noite assustam as pessoas – G.	Porque têm os ouvidos tão grandes – ZM
	Porque têm pelos na cara – A

Grupo 2 – Crocodilo	
O que sabemos	O que queremos saber
Come carne e anda na água dos rios – D	O que comem – G
Comem carne debaixo da água suja, comem gnus – M	Onde vivem – S
Podem mergulhar na água e também fora da água – E	
Quando os ovos partem leva os filhos na boca até a água – M	

Grupo 3 – Cobra	
O que sabemos	O que queremos saber
As cobras andam sempre em zigzag - N	O que comem – M
São fortes – F	Onde vivem – N
As cobras rastejam – J	Porque têm veneno – B
As cobras mordem – B	
As cobras são venenosas – B	

Anexo III: Registo da atividade prática

A minha previsão

1. Dos seguintes materiais, assinala com X os que pensas serem flexíveis.

Materiais	 Borracha	 Esponja	 Lápis	 Pedras	 Plasticina
Materiais flexíveis	X	X			X

O que verifico?

2. Assinala com um X o que observaste.

Materiais	 Borracha	 Esponja	 Lápis	 Pedras	 Plasticina
Materiais flexíveis	X	X			X

Conclusão

Há alguns materiais que são flexíveis e outros que não são flexíveis.
Os materiais flexíveis são a borracha e a esponja e os materiais não flexíveis são o lápis e a pedra. flexibilidade é uma propriedade que alguns materiais possuem.