



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar
e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: Organização de
Ambientes Educativos Promotores da Educação
em Ciências Naturais**

Beatriz Carrasco Monge

Orientação: Professora Doutora Maria da Conceição
Ferreira Monteiro Leal da Costa

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Évora, 2016

Agradecimentos

Exprimo os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram, direta ou indiretamente, para a elaboração deste relatório final e ao longo de todo o meu processo de formação.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família pelo amor, apoio, crédito e incentivo que me deram desde o início do curso. Um agradecimento especial à minha mãe que me ajudou tentando transmitir muitos dos seus saberes em todas as fases do meu processo de formação. À minha irmã que, lado a lado, me apoiou e encorajando nos momentos mais decisivos e ao meu pai por ter sempre acreditado em mim dando-me a possibilidade de estudar e de evoluir no meu percurso académico.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria da Conceição Leal da Costa, que contribuiu, de uma forma decisiva, com a sua orientação e disponibilidade constante na organização deste relatório, proporcionando-me grandes momentos de aprendizagem profissional.

Guardo também uma enorme gratidão à Professora Doutora Maria Assunção Folque por me ter incentivado a realizar um dos estágios fora do meu país, Florianópolis – Santa Catarina. Com isto, agradecer também à Professora Orientadora Kátia Agostinho que me ajudou bastante a tomar o sentido do meu trabalho por terras brasileiras.

À educadora que cooperou comigo no Brasil quero agradecer a sua disponibilidade e conselhos nos momentos mais complicados, como também ao professor cooperante de Portugal pela sua amabilidade, simpatia e prontidão ajudando sempre nos momentos mais decisivos.

Agradeço de coração às crianças que colaboraram comigo, tanto no Brasil, como em Portugal, pela sua dedicação, participação e amor com que se dedicaram, cooperando comigo ao longo da minha construção profissional no mestrado.

Não posso deixar de manifestar um agradecimento às minhas colegas de curso, em especial à Ana Heleno, Marisa Luzia, Teresa Noronha, pelo carinho e acompanhamento durante todo o meu percurso universitário.

Para terminar, quero agradecer a todos os meus amigos que se demonstraram preocupados e me incentivaram a concluir este mestrado, tendo sempre uma palavra amiga e de conforto.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Organização de Ambientes Educativos Promotores da Educação em Ciências Naturais

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico dá a conhecer os processos de aprendizagem imanentes à prática desenvolvida em contexto. Em Educação Pré-Escolar elaborei um memorial de formação que permitiu refletir sobre as experiências vividas no estágio, possibilitando a aquisição de conhecimentos e aprendizagens profissionais. No 1º Ciclo do Ensino Básico o estágio também assumiu uma perspetiva reflexiva que me permitiu aprender a profissão, mas a dinâmica do trabalho com as crianças possibilitou, igualmente, a realização de um projeto alinhado com a investigação-ação. Os contextos foram diferenciados pela sua especificidade, quer pela situação geográfica e cultural das instituições, quer pelo nível de ensino em que se desenvolveram. A prática educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico ocorreu na escola EB/JI Galopim de Carvalho em Évora, já a prática em Pré-Escolar ocorreu no Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11, na cidade de Florianópolis no Brasil.

No que respeita à dimensão investigativa, dediquei especial atenção à *“Organização de Ambientes Educativos Promotores da Educação em Ciências Naturais”*, com vista a compreender como é que aprender ciências pode contribuir para a literacia científica das crianças tendo em vista o exercício de uma cidadania informada. Para tal as crianças envolveram-se ativamente no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Recorri a autores que me deram contributos para conceber, planear e fundamentar as práticas, quer do ponto de vista pedagógico quer do ponto de vista dos conteúdos curriculares. Para a recolha e tratamento da informação, atendi aos contextos onde o trabalho se realizou, bem como às observações dos diversos intervenientes na supervisão dos estágios, a planificações e reflexões semanais que fui elaborando e me permitiram concretizar uma análise imprescindível para as aprendizagens concretizadas e apresentadas no presente Relatório.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, Aprendizagens Profissionais, Investigação-Ação, Ambientes Educativos, Ensino das Ciências Naturais.

**REPORT OF SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN PRE-SCHOOL EDUCATION AND
THE 1ST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION: ORGANIZATION OF EDUCATIONAL
ENVIRONMENTS PROMOTERS OF EDUCATION IN NATURAL SCIENCES**

Abstract

The present report, elaborated in the scope of the Practice of Supervised Teaching in Pre-School and in the Primary Education, makes to known the learning processes inherent to the practice developed in context. In Pre-School Education, I created a training memorial that allowed me to reflect on the experiences I had live in the internship, making possible the acquisition of professional's knowledges and learnings.

In Primary School the internship also assumed a reflexive perspective which allowed me to learn the profession, but the dynamic of the work with the children allowed me to, equally, the realization of a project lined up with the action-research. The contexts where differentiated by their specificity, by the institutions geographic location, by the cultural situation and by the learning level where they were developed. The educational practice in Primary School occurred in the school EB/JI Galopim de Carvalho in Évora and the Pre-School practice occurred in Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11, in Brazil in the city of Florianopolis. In the matter of the investigative dimension, I dedicated special attention to the "Organization of Educative Environments Promoters of Natural Sciences Education", to understand how learning sciences can contribute to scientifically literacy of the children, having in view the exercise of an informed citizenship. For this the children involved actively in the process of building their own knowledge.

I resorted to authors who give me contributes to conceive, to plan and to fundament the practices, both from the pedagogical point of view and from the curricular contents point of view. To the collect and treat of data, I attend to the contexts where the work were realized, to the observations of the diverse actors in the internship supervision, to the daily plans and weekly reflections which I had been elaborating and which allowed me to concretize an indispensable analysis to the learnings achieve and presented in the present report.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Professional Learnings, Educative Spaces, Research-Action, Educational Environments, Natural Sciences Teaching

Índice Geral

Agradecimentos.....	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice	1
Índice de fotografias.....	3

Índice

Introdução	5
Capítulo 1- Revisão de literatura	9
1.1.O Ensino das Ciências nas escolas com crianças pequenas.....	9
1.1.1. A escola e as ciências.....	9
1.2. Conceção da Ação Educativa.....	10
1.2.1. Papel do Professor/ Aluno	12
1.2.2. Ensino das Ciências em ambiente escolar e literacia Científica	14
1.2.3. Metodologia de Projeto	15
1.3. O professor – investigador/reflexivo.....	17
Capítulo 2- Caracterização dos Contextos	19
2.1. O contexto em Educação Pré-Escolar.....	19
2.1.1. Instituição e Meio Envolvente	19
2.1.2. Sala de Pré-Escolar.....	23
2.1.3. Grupo de Pré-Escolar.....	26
2.2. O Contexto no 1º Ciclo do Ensino Básico	30
2.2.1. Instituição e Meio Envolvente	30
2.2.2. Sala de 1.º Ciclo	35
2.2.3. Grupo de 1.º Ciclo	36
Capítulo 3 - Dimensão Investigativa na Prática de Ensino Supervisionada	41
3.1. Observar, planificar, refletir e avaliar	41
3.2. Orientação da ação, objetivos da investigação e instrumentos de recolha de dados.....	44
3.3. Estágio Supervisionado em Educação Infantil	45
3.3.1.Construção do memorial na aprendizagem profissional	45
a) O conceito e a razão de fazer o memorial.....	46

b) A prática e a construção do memorial na N.E.I Z-11.....	46
3.3.2. Opções metodológicas.....	47
a) Projeto Multiplas paisagens – “Para além das paredes da sala”	48
3.4. Estágio Supervisionado em Ensino do 1º Ciclo	59
3.4.1. Opções metodológicas.....	59
a) O trabalho e as aprendizagens em contexto de prática.....	59
b) Projeto “o meu corpo”	60
Conclusões da Dimensão Investigativa	67
Considerações Finais	69
Referências Bibliográficas	73
Apêndices	75
1. Planificações do 1.º Ciclo.....	75
Planificação de dia 27 de outubro.....	75
Planificação de dia 6 de novembro.....	79
Planificação de 9 de dezembro.....	82
2. Reflexões Semanais do 1.º Ciclo	84
Reflexão Semanal de 24 a 25 de setembro.....	84
Reflexão semanal de 9 a 13 de novembro	87
3. Reflexões diárias do Pré-Escolar	91
Reflexão de dia 30 de março	91
Reflexão de dia 1 de abril	94
Reflexão de dia 7 de abril	97
Reflexão do dia 13 de abril.....	100
4. Notas de campo do 1.º Ciclo	103
Dia 14 de Dezembro	103
Anexos	105
Anexo A – ilustrações das concepções iniciais acerca do aparelho circulatório	105
Anexo B – Entrevista ao Dr. João Marques sobre o corpo humano.....	124
Anexo C – Livro elaborado pela turma: “Cá na turma somos...”	128

Índice de fotografias

Ilustração 1 Núcleo de Educação Infantil Colónia Z-11	19
Ilustração 2 Parque descoberto da instituição	21
Ilustração 3 Utilização de rede para peneirar	21
Ilustração 4 Brincadeira de Faz-de-conta.....	21
Ilustração 5 Espaço exterior do parque da instituição	22
Ilustração 6 Criança a subir à árvore	28
Ilustração 7 Crianças a formar grupo para construir uma banda	28
Ilustração 8 Crianças a brincar com elementos da natureza	28
Ilustração 9 Crianças a procurar um tesouro na instituição	29
Ilustração 10 EB/JI Galopim de Carvalho, Évora	30
Ilustração 11 Zona descoberta da escola.....	31
Ilustração 12 Crianças a brincar com elementos da natureza	32
Ilustração 13 Crianças a fotografar com o telemóvel alguns animais	32
Ilustração 14 Sala de 1.º Ciclo	33
Ilustração 15 Crianças a almoçar no refeitório	34
Ilustração 16 Área do conhecimento do Mundo	35
Ilustração 17 Sala de 3.º ano onde intervimos	35
Ilustração 18 Turma a revelar a sua originalidade.....	36
Ilustração 19 Crianças a desenhar elementos da instituição e a dialogar uns com os outros.....	54
Ilustração 20 Criança a fotografar colega.....	55
Ilustração 21 Criança manda os colegas pousarem para fotografia	56
Ilustração 22 criança fotografa colega por achar que vai sair dos muros da instituição	56
Ilustração 23 Criança fotografa amigos que denomina de "macaquinhos da Z-11"	56
Ilustração 24 Grupo de crianças a explorar os materiais da atividade.....	57
Ilustração 25 Realiza da peneiração com peneira produzida de acordo com a planificação.....	58
Ilustração 26 Crianças a peneirar com restos de rede da atividade	58

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no decorrer do mestrado Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil, no 2º semestre, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Brasil e da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 3º semestre, na Universidade de Évora (UE), em Portugal.

O trabalho em Educação pré-escolar aconteceu em Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, através do programa luso-brasileiro resultante de uma parceria entre a Universidade de Évora (UE) e a UFSC. Os momentos de observação e intervenção iniciaram-se em Março, o que fez com que a escolha do tema do meu relatório (em Fevereiro) surgisse sem o conhecimento do contexto e do grupo com quem iria cooperar. Esta situação implicou que o meu foco de observação e de intervenção no contexto fossem ao encontro da temática a que me tinha proposto trabalhar.

Após algumas pesquisas, e também por ter sido sempre um tema do meu agrado, decidi questionar-me acerca do modo como o professor/educador organiza o ambiente educativo. Por saber que iria para um Estado do Brasil, onde o contexto oferecia possibilidades e recursos que desconhecia, a organização de ambientes enriquecedores para a aprendizagem em Ciências Naturais era uma possibilidade para olhares atentos e fundamentados em qualquer circunstância. No que respeitou à dimensão investigativa, decidi focar olhares que me permitissem entender como podemos organizar a ação docente com as crianças, em ambiente escolar, dedicando especial atenção a compreender **como é que aprender ciências poderia contribuir para o desenvolvimento da literacia científica das crianças e de capacidades necessárias ao exercício de uma cidadania informada**. Surgiu então como título do meu relatório “Organização de Ambientes Educativos Promotores da Educação em Ciências Naturais”, e que se suportou numa metodologia de base reflexiva, na escrita de rememoração em ciclos de reflexão/avaliação/planificação, dando origem a um Memorial de Formação e a uma investigação participante, permitindo modificar e melhorar práticas e contextos no tempo correspondente ao estágios em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao mesmo tempo que as aprendizagens profissionais foram acontecendo.

Após a identificação da problemática do meu relatório, foi importante delinear um plano de ação com vista à organização e estruturação deste processo de

investigação. Como tal, comecei por estruturar a acção educativa com as crianças, tendo em conta os documentos de orientação curricular e as diferentes estratégias e possibilidades oferecidas pelos instrumentos de recolha de dados.

Para orientar o meu trabalho tive a necessidade de caracterizar a organização do ambiente educativo, no Jardim de Infância e no 1º Ciclo, refletindo criticamente sobre as opções organizativas subjacentes.

No decorrer da minha prática, também tive a preocupação de promover a integração de diversos saberes, o que considero essencial na monodocência, conjugando as características, interesses e necessidades dos grupos de crianças que cooperaram comigo no estágio em geral e nesta investigação em especial, permitindo refletir sobre as experiências educativas realizadas.

Conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância e o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico no Jardim de Infância e no 1º Ciclo com as crianças, famílias e a comunidade foram aspetos que também procurei registar e que me ofereceram a possibilidade de desenvolver as competências relacionais com as crianças destas idades, assim como com outros profissionais e a comunidade educativa. Nunca esqueci que um profissional de educação de infância tem que guiar a sua ação segundo os seguintes documentos orientadores: o *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (de acordo com Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto; a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto); as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCEPE) e os Programas e as Metas Curriculares no 1º Ciclo*. Mas foi um facto, que também me regi pela vontade de aprender a ser uma profissional autónoma e qualificada, que sabe tomar decisões e justificar o que faz em sala de aula e na escola, para além dos documentos legais.

Tal como se refere em alguns dos documentos supracitados, penso que foi fundamental a intencionalidade do trabalho em contextos educativos para a infância. Para tal preocupei-me com o desenvolvimento de competências de intervenção, tais como, a observação, a planificação da ação, a ação e a avaliação. Mas a investigação reportada neste Relatório, passou também pelo desenvolvimento de capacidades reflexivas face à experiência vivida, pelo que experimentando práticas de avaliação cooperada e sistemática, potenciámos uma formação mais reflexiva e crítica assumindo a dimensão praxiológica da profissão, em especial no contacto directo com as crianças.

Tendo em conta a especificidade da temática que elegi, penso que foi essencial projetar, em contexto de intervenção, uma matriz organizacional que suportou e avançou as práticas educativas nos diferentes contextos, bem como, tornou possível aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a ação educativa, numa perspetiva de intervenção curricular, de construção de conhecimento e de transformação de contextos. Foi no âmbito desta proposta de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que dediquei especial atenção a organizar ambientes educativos que, simultaneamente, me foram permitindo compreender como é que aprender ciências pode contribuir para o desenvolvimento da literacia científica das crianças e de capacidades necessárias ao exercício de uma cidadania informada.

Para que tal investigação se tornasse possível e fizesse sentido, utilizei como instrumentos de recolha e análise de dados, as reflexões e as planificações concretizadas ao longo dos últimos dois semestres nas vertentes de Pré-Escolar e de Ensino do 1º ciclo, bem como algumas das fotografias e análise documental dos trabalhos dos alunos e dos documentos curriculares e escolares.

Orientei o meu trabalho tendo em conta um projeto que se foi desenvolvendo entre a Universidade de Évora em Portugal e a Universidade Federal de Santa Catarina, no Brasil, guiando-me pelas seguintes questões: o porquê desta investigação participante e quais as questões que me motivaram? Para quê? Como é que fiz, tanto no pré-escolar, como no 1.º Ciclo? Com quem? A que conclusões cheguei depois de fazer as minhas análises e o que aprendi no decorrer deste processo de aprendizagem profissional?

Neste meu percurso de formação interliguei a investigação com a ação procurando dar sentido ao meu trabalho com questões fundamentais como: Como organizar ambientes educativos de qualidade? Como promover as aprendizagens, minhas e das crianças, tendo em conta o contexto? E como é que a educação em ciências naturais pode servir o propósito de cultivar a literacia científica?

Seguindo uma concepção da ação educativa de cariz socio-construtivista, neste Relatório apresento o que foi o trabalho e os resultados/ aprendizagens, focada na dimensão investigativa que venho a expor. Para ilustrar a reflexividade e a investigação-ação que pretendi desenvolver, estruturei este relato escrito da seguinte forma:

Em primeiro lugar coube destacar um enquadramento teórico-conceitual acerca do Ensino das Ciências com crianças pequenas e em ambiente escolar. A

organização dos ambientes educativos e as metodologias escolhidas também foram abordadas. Em seguida conhecemos os contextos a partir da necessária caracterização que tive que fazer para neles poder intervir. Depois ilustrando algumas actividades realizadas no Jardim-de-infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, vou revelando a importância da investigação e da reflexão na formação da educadora-professora e o processo através do qual essa dimensão se foi concretizando. Por fim, tecendo algumas considerações, a partir da análise e interpretação que a distância temporal me permitiu, exponho ainda algumas conclusões a que cheguei a fazer a interpretação dos dados recolhidos a partir do meu próprio trabalho em situação de aprendiz da monodocência.

Partilho em seguida este projecto que não tendo sido fácil no seu desenvolvimento, me proporcionou a habilitação para ser educadora-professora e os conhecimentos profissionais que me fizeram crescer e mudar, deixando algumas marcas da minha passagem pelos quotidianos que experimentei.

Capítulo 1- Revisão de literatura

Educação em Ciências Naturais e Organização de Ambientes Educativos Promotores de Aprendizagens

1.1.O Ensino das Ciências nas escolas com crianças pequenas

1.1.1. A escola e as ciências

A escola de uma forma geral, no início do século XX, considerava fundamental a aquisição das capacidades de leitura, escrita e de cálculo. Demonstravam ter apreendido conhecimentos os indivíduos que conseguiam lembrar-se de uma série de informações aprendidas, de natureza factual, e repeti-las caso fosse necessário. Também demonstravam evoluções nas aprendizagens os indivíduos que conseguiam resolver pequenas operações, das quais dependiam algumas atividades básicas do quotidiano.

Tal como se pode ler em Pereira (2002), com o decorrer dos tempos a sociedade foi-se industrializando e complexificando tendo-se tornado desajustadas as finalidades, desejadas pela escola, que se exigiam a um cidadão comum.

A informação e os conhecimentos foram aumentando e com isto a participação dos cidadãos na sociedade passou a ser mais democrática, complexificando-se o poder de tomadas de decisão, tendo estes que adquirir a informação e ser capazes de utilizá-la com discernimento e espírito crítico, contrariando o que acontecia nos anos passados, pois não se tratava de relembrar e decorar conhecimentos e informação (Pereira, 2002).

Depois dos anos 60, a ciência começa a carecer da participação dos alunos nas suas aprendizagens surgindo atividades práticas e de laboratório. Esta visão mecanicista de trabalhar a ciência através de atividades práticas entendia as ciências como um corpo organizado de conhecimentos e regras a aprender e a aplicar sem qualquer ligação com a realidade (Domingos, Neves & Galhardo, 1987).

Pretende-se então, nas escolas, que a ciência permita compreender o mundo físico e biológico e desenvolver capacidades e competências fundamentais na formação do cidadão. As atividades científicas são um contexto privilegiado para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, bem como da matemática.

1.2. Conceção da Ação Educativa

Acredita-se que aqueles que são os saberes do indivíduo não são algo estanque, mas sim um processo em construção. Assim, o sócio construtivismo define o conhecimento através da ação, da organização e da criação de aprendizagens que são um produto da conexão do indivíduo com o contexto material e social em que vive. O professor deve portanto partir deste enquadramento e (re)conhecer “a importância das concepções alternativas dos alunos sobre conceitos centrais em Ciências e as implicações para a aprendizagem sobre outros temas, bem como características das concepções alternativas e possíveis origens ligadas ao foro pessoal e social do aluno.” (Martins et al., 2007, p.16)

Desta forma, pretende-se que as aprendizagens escolares sejam concretizadas através de uma abordagem pedagógica, que é desenvolvida segundo um processo de (re)construção do conhecimento, sendo o ensino visto como a ação facilitadora desse processo de aprendizagem.

Os modelos construtivistas assentam numa estrutura básica que tem como ponto de partida as concepções alternativas e as competências de pensar das crianças, para a compreensão das informações transmitidas pelos professores.

Não podemos esquecer que para um aluno, tal como Martins et al. (2007), refere:

Aprender Ciência não é apenas uma mudança conceptual, porventura até nada simples, mas é também uma mudança processual e axiológica, ou ainda, um processo de pesquisa orientado, que permita ao aluno envolver-se, activa e emocionalmente, na (re)construção do seu conhecimento científico, favorecendo, deste modo, a aprendizagem significativa de forma mais eficiente (Gil-Pérez ., 2002).(p.28)

Desde muito cedo, as crianças constroem representações do mundo que as rodeia, até mesmo antes do ensino formal. Essas concepções (ideias) foram adquiridas no seio familiar e social em que a criança está inserida e entram para o pré-escolar já com um repertório próprio que lhes confere as suas características de individualidade (Fialho., 2010).

Osborne e Wittrock (1983, p. 491, citado em Fialho., 2010, p.5) afirmam que “as crianças desenvolvem ideias sobre o seu mundo, desenvolvem significados para as palavras usadas em ciência e desenvolvem estratégias para obterem explicações sobre o como e o porquê dos fenómenos, muito antes da ciência lhes ser formalmente ensinada”.

Segundo esta perspectiva podemos pensar no ensino das ciências como uma abordagem pedagógica que parte de questões, problemas e fenómenos pessoalmente significativos e intelectualmente estimulantes, utiliza metodologias ativas e desenvolve-se em contexto social de comunicação e cooperação propício à participação e à criatividade.

Segundo Katz (2006) a aprendizagem é realizada segundo quatro conceitos essenciais, sendo estes, **os conhecimentos, as capacidades, as predisposições** e os **sentimentos** que as crianças manifestam no processo de aprendizagem.

Não vale a pena ter **capacidades**, se a predisposição para as usarmos não está adquirida ou foi inibida no processo de instrução. Por outro lado, não adianta ter a predisposição para ser um leitor, se não se possui as capacidades. Deste modo, o objetivo da educação, em qualquer nível, deverá ser ajudar o aprendente a adquirir capacidades valiosas e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las. O mesmo se aplica ao **conhecimento**: deverá ser adquirido e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizar ou aplicar o conhecimento deverá ser fortalecida (Katz,2006).

Sabemos que algumas **predisposições** são inatas como é o caso da predisposição para aprender e para dar o melhor sentido que podem na sua experiência. Como podemos ler no decorrer do artigo escrito por Katz (2006):

a predisposição de se relacionar com os outros, para cooperar, para se proteger, e muitas outras, são provavelmente também inatas na maior parte das crianças – e, garantidamente, estas predisposições podem ser mais fortes nalgumas crianças do que noutras. Além disso, é razoável assumir que as predisposições devem ser exercitadas ou praticadas de forma a serem fortalecidas. (p.10)

Já os **sentimentos** não podem ser aprendidos com a instrução, exortação ou doutrinação, apesar de os adultos desempenharem um papel ajudando as crianças a aprenderem sentimentos apropriados. (Katz. 2006)

1.2.1. Papel do Professor/ Aluno

O professor deverá ter em conta tais perspectivas supracitadas, assumindo-as nas suas práticas, onde não é indiferente o papel que assume perante as crianças em sala de aula. Esta preocupação justifica uma conceção da ação educativa em conformidade com o que é ensinar, o que é aprender em contexto escolar e o que podemos trabalhar com as crianças no âmbito do ensino das ciências para potenciar a construção de saberes com as mesmas.

As crianças desenvolvem a compreensão quando as suas vivências são colocadas em ação e o papel do professor é fundamental ajudando-as a vivenciar fenómenos através do contar de histórias, da participação ativa das famílias nas atividades da escola, oferecendo-lhes papéis para serem encenados em peças, criando um ambiente que estimule as brincadeiras, etc. Segundo Pramling (2000) as aprendizagens que a criança realiza decorrem principalmente da ação e da manipulação que faz dos objetos que tem à sua disposição.

Outro dos fatores de enorme importância no processo de formação das crianças é o desenvolvimento de formas de comunicar com o meio que as rodeia. A comunicação deverá ser indispensavelmente importante para a criança enquanto cidadã informada e o papel dos educadores/professores é fundamental neste processo. Segundo (Katz, 2006), devemos envolver as nossas crianças em investigações de coisas que vale a pena conhecer – aquilo a que chamamos “projetos”.

Tal como Katz existem outros autores construtivistas que defendem um ensino das Ciências centrado no sujeito que aprende, o aluno. Vejamos então os princípios para guiar a nossa ação sugeridos em Martins et al. (2007):

(a) a aprendizagem de conceitos faz-se em idades precoces; desde cedo as crianças começam a desenvolver progressivamente as suas próprias concepções acerca do mundo, a estar atentas a determinadas regularidades e a identificá-las através de uma designação; (b) concepções ingénuas de determinadas regularidades são comuns a muitas pessoas e encontram-se, por vezes, muito enraizadas na forma de pensar e de agir dos indivíduos, afectando claramente as aprendizagens; e (c) o conhecimento do aluno influencia aquilo que ele procura conhecer ou aquilo que outros procuram que ele conheça. (p.26)

Tomando estes princípios construtivistas de educação em ciências como norteadores das aprendizagens das crianças em sala de aula, não poderíamos deixar de pensar na forma como deve ser orientada a ação educativa. A esse respeito Martins et al. (2007) também referem um conjunto de procedimentos próprios por parte de quem ensina, os quais podem ser explicitados do seguinte modo:

- Procurar identificar e utilizar as ideias dos alunos acerca dos temas constantes no Currículo e nos programas;
- Aceitar e incentivar a expressão de ideias e de dúvidas por parte dos alunos;
- Incentivar a colaboração entre os alunos;
- Encorajar a partilha de ideias e a discussão, bem como a realização de trabalho em grupo;
- Encorajar a utilização de fontes diversificadas de informação;
- Orientar os alunos na pesquisa de informação de forma eficaz;
- Incentivar os alunos a testar as suas ideias;
- Orientar os alunos na realização de processos elementares de investigação/pesquisa;
- Encorajar a auto-análise, a reflexão e a procura dos outros para a resolução dos seus próprios problemas;
- Encarar as ideias que se têm como hipóteses de trabalho que é preciso testar, procurando hipóteses alternativas. (p.26)

Para que tal aconteça, foi estritamente necessário que o professor/educador estivesse atento e se apercebesse das necessidades, das aptidões e das experiências vividas pelos seus educandos. Só desta forma conseguiremos um verdadeiro método pedagógico, que tenha em conta estas questões e que as transforme, em conjunto com o grupo, em planos e projetos apropriados aos interesses de todos.

Segundo Dewey (citado por Arends, 2007) esta troca recíproca entre o professor e os alunos possibilita este crescimento, o professor recebe mas não tem medo de dar. O ponto essencial a reter é que o projeto desejado cresça e tome forma graças a um processo de inteligência socializada.

Há ainda a salientar que a criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência (Vasconcelos, et al, s.d.).

1.2.2. Ensino das Ciências em ambiente escolar e literacia Científica

Presenciamos cada vez mais uma sociedade onde o desenvolvimento científico e tecnológico está bem presente colocando as crianças desde cedo em contacto com instrumentos que comprovam o avanço da ciência. Como podemos ler em Martins et al. (2007), a brochura Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores:

O desenvolvimento científico-tecnológico não é linear nem independente dos valores sociais e éticos dominantes em cada momento. De igual modo, a visão científica do mundo não é a única possível, mas há um grande número de questões que não poderão ignorar a importância desse conhecimento científico para a sua resolução. Só os processos próprios do conhecimento científico permitem elaborar juízos válidos sobre questões transnacionais, nacionais e do quotidiano das pessoas. (Rutherford e Ahlgren, 1995; Hodson, 1998). (p.16)

Sabemos que nos tempos que decorrem necessitamos cada vez mais de cidadãos que despontam de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico, assegurando uma melhor compreensão de determinados fenómenos patentes no mundo que nos rodeia, de forma a conseguir tomar decisões e exercer uma cidadania mais informada. Levanta-se então a necessidade de promover uma Educação Científica, não só no Ensino Básico como também nos primeiros anos de vida, onde se defende que as instituições educativas terão sempre que veicular alguma compreensão, ainda que simplificada, de conteúdos e do processo e natureza das Ciências Naturais, bem como o desenvolvimento de uma atitude científica perante os problemas (Martins et al., 2007)

No seguimento deste pensamento, Pramling (2000) sugere-nos que a base sobre a qual as habilidades da criança e os seus conhecimentos estão alicerçados depende do modo como as crianças conceptualizam, vivenciam, discernem, veem e compreendem o mundo à sua volta. Isto implica que, logo desde os primeiros anos de escolaridade, devemos focalizar-nos primeiramente nas diversas formas pelas quais as crianças são capazes de tomar consciência dos vários fenómenos no mundo que as cerca.

Existem variadíssimas estratégias e metodologias de ensino das Ciências que tornam as práticas educativas adequadas aos destinatários e aos conceitos envolvidos, tendo em conta as finalidades da Educação em Ciências assentes na

literacia científica para um público informado. Esta ideia pode ilustrar-se com o que se lê no documento norte-americano *National Science Education Standards* (NRC, 1996, citado em Martins et al, 2007):

A literacia científica é uma necessidade para todos, porquanto: (a) todos precisamos de utilizar informação científica para fazer escolhas que se nos apresentam a cada dia; (b) todos precisamos de ser capazes de nos envolver em discussões públicas sobre questões do domínio público que se relacionam com a Ciência e com a Tecnologia; e (c) todos merecemos partilhar da emoção e da realização profissional que pode advir da compreensão do mundo natural.

É necessário refletir e pensar sobre aquelas que são as concepções das crianças/alunos pois o ensino das ciências organiza-se habitualmente muito à margem de situações do quotidiano das crianças sem que estas tenham a percepção da aprendizagem ao nível da sua aplicação. Torna-se então fundamental que o professor reconheça:

que os alunos possuem ideias ou “teorias informais” sobre muitos dos domínios que as aprendizagens formais englobam e que afectam a interpretação de fenómenos do quotidiano. Tais ideias, a que os professores devem estar atentos, podem constituir-se ou vir a gerar concepções alternativas, que, pela sua divergência ou afastamento dos conceitos cientificamente aceites, funcionam como obstáculos epistemológicos à construção do novo conhecimento. (Martins et. Al, 2007, p.24)

Uma vez que se pretende que o ensino das ciências seja flexível para se adaptar a possíveis mudanças, surge então a necessidade de o contextualizar e apropriar, o tanto quanto possível, ao dia-a-dia da criança dando enfoque a temas do seu interesse e agrado, como também de temáticas pertinentes a nível social que constituem aspetos centrais na formação do cidadão.

1.2.3. Metodologia de Projeto

Através da revisão da literatura supracitada, considerei a Metodologia por Projeto uma abordagem que responde ao encaminhamento do meu relatório. Deste modo senti necessidade de recorrer ao dicionário terminológico que nos define o ato de projetar como sendo “Aquilo que alguém planeia ou pretende fazer. Esboço de trabalho que se pretende realizar.”

Leite, Malpique e Santos (1989, citados em Vasconcelos, 2011, p. 9) definem a aprendizagem por projeto como sendo uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social.

O trabalho de projeto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata (Katz, 2004). Para tal, o papel da criança neste processo do Trabalho por Projetos é fundamental, desde o seu início até ao final.

Tal como já referimos anteriormente, Dewey (1968) também nos fala sobre a construção de projetos como método da aquisição de aprendizagens dizendo-nos que um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno (Dewey, 1968, pp.15-16). A brusca inibição do impulso transforma-se em desejo, mas nem o impulso nem o desejo concretizam um projeto (Dewey, 1968, pp.15-16). É necessário que exista uma visão de um fim e a previsão das consequências que o impulso inicial acarretaria (Dewey, 1968, pp.15-16). Para tal, em primeiro lugar, é necessário que haja uma observação objetiva das condições e das circunstâncias. Observar por sua vez implica uma interpretação daquilo que se ouve, vê e toca. Por isso, um projeto implica, segundo Dewey (1968):

- A observação das condições oferecidas pelo meio ambiente.
- O conhecimento do que foi possível produzir no passado em situações semelhantes
- A avaliação que sintetiza observações e recordações para delas se tirar a significação.
- Um desejo ou um impulso são a ocasião, o recurso dum plano e dum método de acção e o estímulo para os realizar. (Dewey, 1968, pp.15-16)

É através do projeto que as crianças vão aprendendo a autorregular a sua aprendizagem, a saber como e onde procurar informação, a reconhecer como aprendem melhor, quais as suas potencialidades e dificuldades como aprendentes. É importante salientar que as crianças nesta metodologia tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem, uma vez que a criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um pequeno investigador que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas.

1.3. O professor – investigador/reflexivo

Um professor torna-se reflexivo e investigador quando reflete diariamente sobre a sua prática pedagógica, analisa-a, avalia-a, questiona-a e tira conclusões. Ao longo deste processo o professor deverá partir das questões que lhe surgem e tornar-se um professor investigador.

Ao se questionar procura encontrar respostas no seu ambiente educativo, onde a escola se insere, encontrando soluções para as suas dúvidas e questionamentos.

Muitas das vezes as questões que emergem aos professores refletem a individualidade daquele profissional. Tal como podemos ler em Alarcão (2001, p.5) quando se referem à pesquisa, consideram que “a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflete os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” ainda nos elucida acerca das ferramentas pedagógicas que são um dos principais instrumentos de recolha de informação dizendo-nos que o professor investigador necessita de “processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos”.

Seguindo estes moldes, adotei durante o estágio a postura de professor reflexivo e investigativo ajudando-me na construção dos seguintes saberes profissionais:

- Desenvolvi competências de intervenção intencional em contextos educativos para a infância: observação, planificação, ação e avaliação;
- Desenvolvi/apliquei competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a ação educativa, numa perspetiva de intervenção curricular, de construção de conhecimento e de transformação de contextos;
- Desenvolvi competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias parte da comunidade educativa;
- Planifiquei diferentes tipos de atividades;
- Organizei rotinas que proporcionaram experiências e interações produtivas às crianças.

- Promover a autonomia das crianças organizando de forma adequada o espaço e os materiais.

Capítulo 2- Caracterização dos Contextos

2.1. O contexto em Educação Pré-Escolar

O contexto onde realizei a minha PES em pré-escolar, tal como já referi anteriormente, foi diferenciado não só pela sua especificidade, mas também pela situação geográfica das instituições. Realizei o estágio em Florianópolis, Brasil, na Universidade Federal de Santa Catarina, integrando um programa Luso-Brasileiro. O estágio era organizado em grupos de dez estagiárias que ficaram à responsabilidade de uma orientadora, numa determinada instituição. Cada sala desta era ocupada por duas estagiárias que trabalhavam em dupla, querendo com isto dizer que as caracterizações da sala e da equipa educativa foram realizadas com base nas caracterizações realizadas em dupla. Já as caracterizações da instituição e do meio envolvente foram realizadas tendo em conta as caracterizações realizadas em grupo com as dez estagiárias e segundo o Projeto Político-Pedagógico da instituição.

2.1.1. Instituição e Meio Envolvente

Realizei a minha Prática de Ensino Supervisionado em Pré-Escolar no Núcleo de Educação Infantil (N.E.I.) Colônia Z-11 (figura 1) pertencente à Prefeitura Municipal de Florianópolis. A instituição está situada no Bairro da Barra da Lagoa, na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina (Brasil).



Ilustração 1 Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11

O N.E.I. Colônia Z – 11 foi inaugurado em 1992, pela Federação de Pescadores da mesma localidade. Até 2004 tinha capacidade para atender 85

crianças, na faixa etária que compreende os dois anos e seis meses e os seis anos e seis meses. O espaço físico construído não foi pensado inicialmente como uma Unidade de Educação Infantil, o que culminou posteriormente numa prática com alguma precariedade.

A instituição foi sujeita então a remodelações e à sua devida apropriação em 2004, sendo inaugurada em 2005. Atualmente a N.E.I. Colónia Z-11 conta com seis salas e tem a capacidade para atender 235 crianças.

Este Núcleo de Educação Infantil localizava-se numa vasta área de campo onde existem bois, vacas e outros animais como corujas; nas redondezas existia uma presença forte de diferentes tipos de vegetação. Localizava-se perto das praias e do canal da Barra da Lagoa permitindo uma fácil acessibilidade à sua exploração e dos materiais e recursos que lá encontrávamos.

Considereei indispensável dar importância a esta localização. Ela foi fundamental pelo facto de ter proporcionado experiências enriquecedoras às crianças que ali brincavam, se relacionavam e aprendiam e para nós que tínhamos como objectivo contribuir para esses processos e estar atentas na observação de tudo o que se ia passando. Concluímos que as vivências do grupo passavam muito por experiências relacionadas com o mar, com a atividade da pesca, com a construção de barcos. Assim, estes foram fatores muito importantes e imprescindíveis para a construção de um ambiente incentivador das suas curiosidades, fomentando a admiração, o entusiasmo e o interesse pelo mundo que as rodeia.

A instituição Z-11 estava ligada a outra instituição de ensino básico, como também a um ginásio. O local onde ambas as instituições estavam inseridas tem um amplo espaço verde à beira do mar. Encontrava-se também, nas proximidades da instituição uma praça que continha um parque, que era explorado pelas crianças da instituição, como por exemplo, em alguns momentos de educação física.

O modo de pensar ecológico transmitido pelos cidadãos que viviam naquele bairro era transportado para dentro dos muros da instituição. Pois a maioria dos objetos, materiais e brinquedos da Z-11 e do bairro eram construídos com materiais como madeiras, troncos de árvore, objetos reciclados, existindo pouca presença de plástico, por exemplo, o parque onde as crianças brincavam era construído em madeira, pneus de borracha e cordas (figura 2).

Muitos dos brinquedos eram utensílios de cozinha velhos, caixas e embalagens de plástico que eram reutilizadas pelas crianças nas suas brincadeiras de faz-de-conta ou até mesmo pela experiência, por exemplo, de peneiração (figura 3).



Ilustração 2 Parque descoberto da instituição



Ilustração 3 Utilização de rede para peneirar



Ilustração 4 Brincadeira de Faz-de-conta



Ilustração 5 Espaço exterior do parque da instituição

Todo o espaço exterior da instituição era constituído por um terreno térreo (figura 4) e com alguma relva (figura 5), o que permitia que as suas brincadeiras se tornassem mais intensas e criativas. Também existiam algumas árvores de fruto (figura 5) e pequenos espaços cercados que estavam destinados à criação de hortas. As crianças durante as brincadeiras no exterior podiam experimentar a degustação de alguns dos frutos bem como colher alguns dos alimentos para utilização na confeção das suas refeições.

Reconheci a importância do modo como a instituição organizava os materiais e os espaços exteriores, pois é uma ótima contribuição para a formação de cidadãos capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável, capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual. Esta característica foi uma mais-valia conseguindo “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do património cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças.”, tal como refere o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009).

Todos estes espaços ofereciam enormes possibilidades de trabalhar o ambiente educativo com qualidade, para além de proporcionarem momentos que foram vantajosos para o despertar das ciências naturais e do mundo que rodeia os mais pequenos. Tendo sido, a meu ver, um espaço mágico, onde tudo acontece, onde havia partilha de experiências e vivências.

Relativamente ao espaço interior da instituição, este caracterizava-se pela sua amplitude e riqueza nas suas múltiplas características. Assim que entrávamos na

instituição deparávamo-nos com um espaço multifacetado e repleto de criações de todos os elementos da equipa educativa. Este não era apenas um espaço de passagem, mas sim um espaço de partilha. Aqui nasciam diálogos e brincadeiras entre as crianças de diversas idades. Neste espaço os adultos paravam, observavam, dialogavam entre si, com crianças que brincavam em seu redor, com outros familiares, partilhando as suas felicidades e angústias em relação à infância. Este era também um espaço onde se realizavam as grandes festas em comunidade educativa, assim como momentos de educação física.

Este espaço unia-se ao refeitório da instituição, constituído de mesas e cadeiras dos tamanhos das crianças e também por um local para que as próprias crianças servissem a sua refeição. Nesta zona havia também um lavatório adequado ao tamanho dos membros mais novos da equipa educativa. O refeitório tinha vista e acesso para o parque exterior, onde existia uma zona coberta destinada a momentos de arte. Na proximidade, ficava a biblioteca repleta de livros onde as crianças se perdiam na sua imaginação. Este era um espaço acolhedor que proporcionava momentos únicos às mesmas. Podiam ver filmes, fazer pesquisas na internet e partilhar com quem desejassem através do vídeo-projetor, apresentar projetos, contar histórias, ler livros, entre outras tarefas.

Existiam seis salas pensadas para receber as crianças. Estas eram amplas e constituídas com os mais diversos materiais que estavam ao alcance das crianças. Cada duas salas partilhavam a casa de banho, com sanitas, lavatórios e um chuveiro do tamanho adequado às idades. Também existiam produtos de higiene dispostos pela casa de banho em locais acessíveis às crianças de forma a trabalharem a autonomia. O acesso à sala podia ser feito pelo espaço interior ou exterior.

Todo o espaço físico da instituição foi fundamental para a nossa docência e facilitador das nossas planificações. Também os convites das crianças para as suas brincadeiras, nesses mesmos espaços, proporcionou-nos momentos de interação únicos.

2.1.2. Sala de Pré-Escolar

Relativamente ao espaço físico da sala do grupo VI e à sua organização, observei que este tinha uma área espaçosa com algumas janelas que ofereciam grande luminosidade. Possuía também três portas que davam acesso ao parque, à casa de banho e ao corredor de acesso ao refeitório, possibilitando assim que a

criança transitassem livremente pela instituição. Não havia uma barreira rígida entre a sala e o exterior, o que permitia à criança e aos adultos da instituição a circulação e os diálogos mais flexíveis sobre as vivências e os momentos mais importantes de cada um, como também uma docência mais compartilhada.

A sala tinha alguns materiais afixados nas paredes, chamando mais a atenção o espelho e os cabides identificados com os nomes de cada criança. O espelho foi um material muito importante para que a criança se observasse, proporcionando-lhe a descoberta do seu corpo e das suas capacidades.

Na sala não estava bem visível a divisão por áreas, mas existiam espaços organizados que davam resposta às necessidades das crianças, incorporando estes um conjunto de materiais necessários para que as brincadeiras se tornassem mais produtivas, significativas lúdicas e divertidas.

A área do faz-de-conta continha bonecas de pano e de plástico, roupas, um fogão de plástico, utensílios de cozinha em miniatura, banheira e berço de fantasia. Penso que esta área deveria ter sido motivo de reflexão constante por parte do professor da sala, uma vez que as crianças sentiam necessidade de acrescentar materiais àquele espaço. Este foi o local da sala onde observei melhor as crianças a representar as situações da vida real e onde aprendi a lidar com algumas das suas frustrações, dos seus medos, descobrindo interesses e aperfeiçoando saberes.... Por exemplo, uma das crianças informou a nossa dupla que esta e os outros amigos não brincavam com um determinado boneco, que tem a estrutura e medidas de um bebé, porque não tinham roupa daquele tamanho e por isso ninguém queria brincar com ele.

Perto desta área encontravam-se uma cesta de livros disponíveis para as crianças usufruírem em qualquer momento. Na minha opinião este espaço precisava sempre ser organizado e atualizado, com vários livros e estruturado em secções como por exemplo: histórias, revistas, jornais, enciclopédias, dicionários...

Achei importante o facto de todos os livros se encontrarem de fácil acesso o que permitiu às crianças o seu manuseamento e a sua exploração da melhor forma. Consequência disso, em contrapartida, uma grande quantidade de livros apareciam rasgados e com páginas em falta, facto este que poderia ter sido aproveitado para explorar melhor as questões de atitudes, cuidados e valores.

Do outro lado da sala encontravam-se prateleiras com diversos materiais: numa das colunas, nas prateleiras mais baixas, existiam materiais plásticos como tesouras, colas, lápis, borrachas, pinceis, plasticina, apara-lápis, diferentes tipos de

papéis, canetas; noutra coluna encontravam-se jogos como puzzles, jogos de encaixe, jogos de memória e dominós, e por fim, na última coluna, alguns computadores infantis que já não funcionavam e cestas com pequenos bonecos e brinquedos como carrinhos e animais de borracha. Este canto que era, ao fim e cabo, uma parede completa da sala, era denominado pelo PPP da instituição como canto do brinquedo e da expressão gráfica. Via-se que era um espaço pensado de acordo com a faixa etária do grupo pois os materiais e brinquedos encontravam-se em prateleiras e organizados de forma a proporcionar o seu fácil acesso para as crianças.

A sala estava pouco enriquecida com registros escritos. Este facto preocupou-me, pois penso que deve ser alvo de um forte investimento nas instituições, uma vez que a escrita é um instrumento cultural que se encontra presente nos diversos ambientes que a criança frequenta, como por exemplo, num café ou restaurante; é considerada social porque quando as crianças entram em contacto com este objeto cultural, apropria-se, dos seus fins e do seu uso social. Para além disso, este aspeto sofre um processo conceitual uma vez que a criança, através de momentos de reflexão e de experiências, irá enriquecendo o seu vocabulário, reorganizando as funções e finalidades da escrita. Esta apropriação da função social da escrita inicia-se muito precocemente e deve ser feita de um modo contínuo e intencional logo nos primeiros anos.

Aqui, mais uma vez, refleti sobre como a organização do espaço faz parte de um ambiente promotor de aprendizagens e da aquisição de novos conhecimentos, sobre tudo, a importância das salas nas instituições serem um bom meio de divulgação da literatura e da literacia científica. Por reconhecer que é importante esta apreensão da função social da linguagem escrita, sou da opinião que devemos proporcionar à criança ambientes ricos e estimulantes incentivando, com isto, a sua exploração. O papel do adulto é fundamental, Mata (2008) é da mesma opinião referindo que:

No que se refere à apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a atuação do educador, quer na sua interação com as crianças, quer na organização dos ambientes educativos e nas oportunidades de interação com a escrita que proporciona às crianças, deve ter como grande finalidade o apoiar cada criança para que consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira

Outro aspeto bastante importante que a sala oferecia era o facto da casa de banho ter porta direta para a sala o que permitia que a criança fosse livremente

realizar a sua higiene, mas sempre com um adulto por perto. Neste espaço ocorriam momentos de intensas interações, pois como dois grupos de crianças com diferentes faixas etárias tinham acesso àquele espaço, permitia que os mais velhos ensinassem os mais novos as regras básicas de higiene que já tinham aprendido.

Era também neste espaço da casa de banho que as crianças lavavam os dentes depois da hora do almoço e que se experimentavam o sabor e a textura de várias pastas dentárias ou até mesmo desenhar no espelho com as mãos molhadas de água com sabão. Neste espaço era bem visível a preocupação que existia no Brasil com a necessidade do ensino do pré-escolar se preocupar com a prestação dos primeiros cuidados na infância, embora na N.E.I. Colónia Z-11 não se preocupava só com este facto, conseguindo fazer aliar os cuidados à aquisição de conhecimentos constantemente. Exemplo disso foi a situação em que uma das crianças descobriu que a pasta de dentes tinha um sabor que se assemelhava ao dos rebuçados de menta e a educadora juntamente com a criança fizeram e desenvolveram um trabalho sobre essa planta dando-o a conhecer aos colegas.

Como podemos ver, a organização do ambiente educativo interferiu na aquisição e nas aprendizagens das crianças.

2.1.3. Grupo de Pré-Escolar

O grupo de crianças com que intervirm na prática pedagógica e ao qual propus várias atividades era constituído por 25 crianças da faixa etária de 5 a 6 anos e equilibrado em termos de género, tendo 14 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Tivemos acesso a esta informação através de um documento que nos foi facultado pela coordenadora pedagógica da instituição que nos permitiu tirar conclusões acerca das famílias, das religiões e de possíveis doenças das crianças. Este documento foi fundamental para a organização do ambiente educativo uma vez que me permitiu conhecer melhor as crianças, os seus costumes e parte do seu ambiente familiar, constituindo assim uma vantagem na estruturação e planificação da minha ação educativa, deste modo, permitiu-me atender ao caso específico de cada criança.

As famílias das crianças deste grupo eram maioritariamente naturais da Barra da Lagoa, existindo uma minoria de famílias naturais de lugares como: São Paulo, Porto Alegre, Cuiabá e Bahia. Porém todo o grupo habitava em Florianópolis, na Barra da Lagoa.

No que diz respeito ao grupo de crianças, sempre que chegávamos à sala percebíamos que tinham muita necessidade em receber afetos, pois quando íamos embora enchiam-nos de beijos e abraços demonstrando a sua amabilidade com muito afeto e carinho.

As características específicas caracterizavam o grupo como sendo muito ativo (figura 6), unido (figura 7), criativo, autónomo e curioso (figuras 8 e 9), pois ao estarem diante de uma proposta ou lugar, aproveitavam ao máximo, tanto em momentos de apreciação de brinquedos e espaços como criação de faz-de-conta a partir dos elementos encontrados. Alguns exemplos desses momentos nos meus registos diários esclarecem melhor essas afirmações:

A professora começou por amarrar uma corda ao escorrega para que as crianças o escalassem. Algumas crianças não prestaram atenção à novidade de ter uma corda atada ao escorrega, tendo ido explorar os restantes baloiços ou até mesmo desempenhar papéis de brincadeiras de faz-de-conta. À medida que algumas das crianças experimentavam a escalada iam aparecendo mais colegas, que com curiosidade, experimentavam tal possibilidade do seu corpo. (Registro Beatriz, 1 de abril, p.95)

Numa das folhas de uma revista apareceu uma grávida com uma criança do seu lado que simulava uma gravidez. As meninas ficaram muito curiosas com o que estavam a ver fazendo perguntas para o ar como: “As crianças não têm bebés pois não?”. Chamaram um ou outro colega que passava por a mesa para ver tal imagem que tanto as tinha intrigado. (Registro Beatriz, 30 de março, p.92)

Então iniciamos o nosso passeio, com uma fila de dois em dois. Uma das primeiras coisas que a instrutora nos mostra é a casa do saci pererê, o bambuzal, neste momento as crianças ficam curiosas para ver o saci, e algumas dizem estar com medo. (Registro Beatriz e Daniely, 13 de abril, p.101)

Foi muito interessante ver como a ajuda mútua, entre amigas para encontrar as letras, foi uma mais-valia para o trabalho ser concluído com eficácia e que afinal não era assim tão “difícil encontrar as coisas”, como dizia Barbara, quando se trabalha em equipa. Umas levantavam-se e diziam que tinham encontrado uma letra da colega, a Isabella sugeriu que as colegas olhassem para os cabides, uma vez que tinham afixado por cima o seu primeiro nome. (Registro Beatriz, 30 de março, p.92)

Percebemos neste momento o quanto as crianças estão conectadas à exploração da natureza, a brincar principalmente com os elementos dela, e criar e imaginar através desses elementos, no sentido de que segundo Bachelard: o contato com a natureza também é uma dimensão importante da contemplação estética: “a relação com a natureza é a grande matéria da imaginação infantil.[...] Seus primeiros sonhos [das crianças] são os sonhos das substâncias orgânicas” (BACHELARD, 1994 apud GIRARDELLO, 2006, p.56); (Registro Beatriz e Daniely, 13 de abril, p.101)

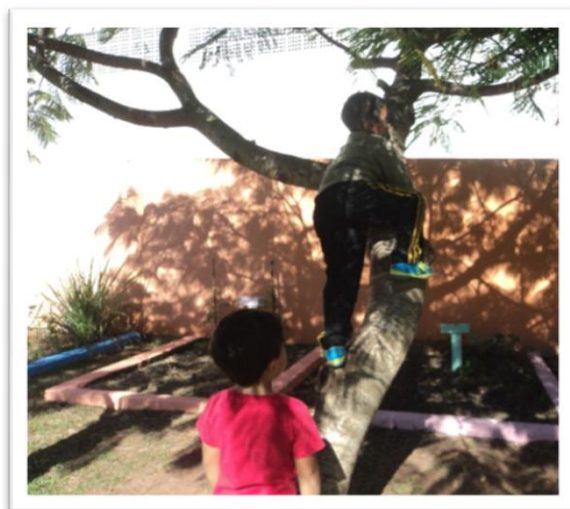


Ilustração 6 Criança a subir à árvore



Ilustração 7 Crianças a formar grupo para construir uma banda



Ilustração 8 Crianças a brincar com elementos da natureza



Ilustração 9 Crianças a procurar um tesouro na instituição

No que se refere aos gostos e preferências do grupo, observamos que os espaços externos foram os privilegiados nas brincadeiras destas, tanto o parque da N.E.I. Colônia Z-11 como o parque externo da instituição, a praia que ficava nas proximidades, o Parque Ecológico do Córrego Grande. Neste último lugar foi possível passear e explorá-lo com o grupo, vimos que o contato com a natureza é significativo para os mesmos (figuras 6,8 e 9).

Fomos conhecendo melhor o grupo e obtivemos indícios para a nossa prática pedagógica, à medida que captávamos quais eram os interesses das crianças.

Estes aspetos tornaram as práticas enriquecedoras, ampliaram o repertório cultural, fazendo sentido, e dando significado ao vivido, incentivando desta forma ainda mais as brincadeiras nos contextos fora da sala, o que propiciou a sua relação com a natureza.

A Colônia Z-11 parece-me ir no bom caminho pois tenho observado situações em que há realmente a quebra destes muros fazendo passar a informação que as crianças constroem às suas famílias, estabelecendo relações com os espaços exteriores como é o exemplo do parque de baloiços perto da escola. Esta relação pode ainda ser alargada, para que haja uma troca de informações e partilha de saberes com a restante população e não somente com as suas famílias. Para além destes aspetos, a Z-11 na festa dos aniversariantes, deixou bem claro o modo como dão importância aos gostos e interesses das crianças e como se preocupam com a sua forma de pensar e as suas ideias. Deparei-me com situações em que as crianças estabeleciam diálogos com os seus colegas enriquecidos pela participação dos adultos que as ouviam atentamente mostrando interesse no seu discurso. (Registro Beatriz, 7 de abril, p.98)

2.2. O Contexto no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.2.1. Instituição e Meio Envolverte

Realizei a minha Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo na escola EB/JI Galopim de Carvalho pertencente ao agrupamento de escolas nº 4 (figura 10). Esta está situada na rua José Santos Luz, freguesia do Bacelo e Sr. Da Saúde, no



Ilustração 10 EB/JI Galopim de Carvalho, Évora

distrito e concelho de Évora.

A escola está localizada num bairro pequeno, ou seja, fora do centro histórico de Évora, sendo por vezes um impedimento na realização de certas visitas a infraestruturas que nos reportam para a aquisição de conhecimentos históricos e arquitetónicos da cidade de Évora. Mas, por outro lado, o facto de a escola estar situada num meio semirrural proporciona às crianças um melhor contacto com a fauna e a flora existentes nesta zona do Alentejo.

Apesar desta distância do centro histórico a freguesia é composta pelos seguintes conjuntos de equipamentos e infraestruturas:

- Saúde: Farmácia, unidades de saúde familiar, clínicas privadas e Hospital;
- Educação: Creche, jardim-de-infância e EB 1 e EB 2-3;
- Desporto: Associações desportivas, courts de ténis, campo de futebol e polidesportivo;
- Cultura e Lazer: Associações recreativas e culturais;
- Ambiente: Espaços verdes e ecopista;
- Economia: Agricultura, construção civil e indústria de transformação

- Património: Ermida de St^a. Bárbara do Degebe, Cruzeiro do Degebe e Chafariz D'el Rei.

A escola Básica Galopim de Carvalho foi o primeiro Centro Educativo de Évora, tendo sido inaugurado no início do ano letivo de 2009/10 e é frequentada por mais de trezentos alunos. Foi concebida para acolher os níveis de Pré-escolar e de 1.º Ciclo. Esta é uma construção recente onde é de notar algumas das atuais preocupações do ensino como é o exemplo da existência de quadros interativos em todas as salas, da existência de salas com material pedagógico para trabalhar as diferentes áreas curriculares como é o caso das Ciências Naturais.

O edifício na sua área coberta comporta doze salas das quais dez dizem respeito ao primeiro ciclo e duas ao pré-escolar, uma sala de professores, um gabinete para coordenação, um gabinete de trabalho para professores, um gabinete médico, um espaço polivalente, uma arrecadação interior para equipamento desportivo, uma biblioteca, uma cozinha com arrumos e armazém, um refeitório, três arrecadações interiores para equipamentos de limpeza, quatro arrecadações exteriores para equipamentos diverso, uma instalação sanitária para deficientes, instalações sanitárias para adultos, instalações sanitárias para alunos junto ao polivalente e um alpendre coberto.

É de notar que em situações de mau tempo, as crianças têm um espaço muito limitado para brincar, tendo que realizar a maior parte do recreio sentadas nos bancos dos corredores o que muitas das vezes pode suscitar maus comportamentos por parte de alguns alunos, uma vez que estão aborrecidos e com pouco espaço para brincar.

Na área descoberta existe uma zona de recreio (figura 11), um campo de jogos (com quatro tabelas de basquetebol e duas balizas de andebol) e uma zona relvada em frente às salas do 1º Ciclo. A zona de recreio possui instalações lúdicas para desenvolvimento da motricidade.



Ilustração 11 Zona descoberta da escola

É neste espaço do recreio que recolho dados para o relatório, das múltiplas vivências do estágio, tal como, podemos ler no relatório semanal da semana de (9 a 13 de novembro, p.88).

As crianças da turma brincam bastante com elementos da natureza como folhas das árvores (figura 12), sombras, alguns animais que encontram (figura 13).

Também é neste espaço que se encontram alguns brinquedos fixos de cordas que têm sido alvo de grandes contestações por parte dos encarregados de educação e auxiliares de educação uma vez que muitas das crianças têm caído e até causado algumas lesões graves.

Na minha opinião, não acho necessária a retirada das cordas como muitos docentes referiam, nós queremos que as crianças estejam seguras e queremos cuidar delas, mas acabamos “embrulhando-as em algodão”, enquanto elas deveriam poder cair, esfolar os joelhos, sujar-se e molhar-se com a água das poças. A ideia é que ao dar às crianças a responsabilidade de cuidar de si mesmas, dá-se também a oportunidade de aprenderem com seus próprios erros.



Ilustração 12 Crianças a brincar com elementos da natureza



Ilustração 13 Crianças a fotografar com o telemóvel alguns animais

É um edifício com boa iluminação natural (figura 14), o que pode dificultar em certas salas a visibilidade dos alunos em relação ao quadro de giz e interativo pelo que pode tornar-se um pouco incomodativo para o bom funcionamento da aula. Em contra partida pode ser também uma mais-valia, uma vez que evita a utilização de luz artificial, e com isto menor gasto de eletricidade. Permite também que haja um maior contacto da criança com o exterior, proporcionando à criança bem-estar, assim como, a possibilidade de observar o meio envolvente facilitando a aquisição de conhecimentos.



Ilustração 14 Sala de 1.º Ciclo

Todas as salas dispõem de ar condicionado. O mobiliário, assim como todo o equipamento da escola, são novos e encontram-se em excelentes condições o que permite aos docentes uma melhor organização dos materiais.

É importante referir que todas as salas se encontram equipadas com quadro interativo e ligação à internet o que acho fundamental no ensino atual cada vez mais direcionado para as novas tecnologias. Falando por experiência própria, este fator facilitou bastante as minhas intervenções ajudando-me a gerir melhor a aula e a cativar a atenção da maior parte da turma, uma vez que todos os documentos utilizados eram projetados permitindo serem alvo de anotações para a melhor compreensão das crianças relativamente às atividades.

A escola tem serviços de refeições com preços acessíveis, disponibilizando semanalmente uma ementa com preçário para os encarregados de educação poderem gerir ao seu gosto a alimentação dos seus filhos. O serviço de refeições (figura 15) tem excelentes condições proporcionando às crianças uma alimentação equilibrada e saudável. Esta área da escola encontra-se vigiada por alguns auxiliares de ação educativa durante o período dos almoços para garantir o bom funcionamento das refeições bem como eventuais problemas que possam existir quanto a más alimentações das crianças.



Ilustração 15 Crianças a almoçar no refeitório

A escola dispõe ainda de uma ampla biblioteca que se gere por um horário. Cada turma tem um dia específico para a sua utilização, para além de um determinado nº de horas todos os dias. Esta está equipada com computadores com acesso à internet, televisões com ligação a leitores de vídeo e DVD, livros, enciclopédias, revistas e materiais de consulta, sendo importante referir que as crianças têm ao seu dispor grande parte dos livros que estão inseridos no Plano Nacional de Leitura.

2.2.2. Sala de 1.º Ciclo

A sala onde realizei a minha prática é composta por mesas, cadeiras, quadro interativo, quadro de giz, computador fixo, mobília com prateleiras para organização dos diversos materiais. A sala não se encontra organizada por áreas de trabalhos mais sim por áreas de exposição de trabalhos.

Em algumas das minhas intervenções procurei criar uma área do conhecimento do mundo (figura 16) onde se encontravam expostos trabalhos das crianças, um torço humano, um simulador da respiração e várias fontes de pesquisa de informação sobre o corpo humano. Apenas acrescentamos informações sobre esta temática uma vez que foi a única abordada com grande incidência durante o período do estágio.



Ilustração 16 Área do conhecimento do Mundo

As paredes da sala estão apetrechadas de *placards* onde as crianças afixam trabalhos (figura 17), onde o professor afixa informações sobre a turma e sobre as crianças que são importantes não só para a professora como também para os restantes docentes daquela turma.



Ilustração 17 Sala de 3.º ano onde intervim

No geral é uma sala ampla com o espaço indicado para o número de alunos e destinada apenas para lecionar aulas mais teóricas. Este facto não condiciona as aulas mais práticas visto que a escola está muito bem equipada dispondo de uma sala apenas das expressões e uma sala para realizar atividades de laboratório.

2.2.3. Grupo de 1.º Ciclo

A turma era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. De uma maneira geral, a maioria das crianças revelava gosto e interesse pela escola e participavam nas atividades com entusiasmo (figura 18).



Ilustração 18 Turma a revelar a sua originalidade

Na conceção do Plano de Turma, o professor cooperante tinha em consideração a avaliação diagnóstica, as áreas curriculares disciplinares, as áreas curriculares não disciplinares e os problemas e dificuldades que a turma apresentava.

Relativamente ao domínio cognitivo, podia considerar-se que a generalidade dos alunos da turma revelava desempenhos bastante satisfatórios.

A maioria das crianças apresentava boas capacidades de aprendizagem e a espontaneidade intrínseca da criança levava a que os alunos desta turma fossem muito curiosos (figura 13) e participativos pedindo com frequência a palavra. Esta

situação levava a que por vezes tivesse que ser necessária a alteração da planificação prevista para o dia.

Existiam no grupo alguns alunos com algumas dificuldades em interiorizar determinados conteúdos, porque apresentavam dificuldades ao nível da atenção/concentração e, muitas vezes necessitavam de alguma ajuda do professor para realizarem progressos e assimilarem conhecimentos.

Na turma estavam integradas duas crianças com necessidades educativas especiais ao abrigo do Dec. Lei n.º 3/2008.

No que concerne ao domínio dos valores/atitude o grupo revelava já ter interiorizado a maioria das regras de convivência social, de respeito pelos colegas e adultos. No entanto, existiam na turma alguns alunos que tinham revelado dificuldades na interiorização de regras estabelecidas.

De um modo geral, os alunos participavam de forma ativa nas atividades escolares existindo alguns alunos que deveriam aperfeiçoar o seu desempenho ao nível da autonomia e organização no trabalho, individual e em grupo.

A turma apresentava na sua globalidade alunos pertencentes a um meio económico e social médio. As famílias, na sua maioria, apresentavam bons padrões familiares e demonstravam participação e empenho na vida escolar dos seus educandos.

A maioria dos alunos da turma eram participativos, interessados pelas atividades e cooperantes com os adultos e colegas, na organização e apresentação dos trabalhos, na organização da sala e na resolução de problemas do quotidiano escolar. Era sempre de bom agrado que realizavam trabalho em equipa/grupo e revelavam um comportamento satisfatório, embora por vezes houvesse alguma dificuldade na organização do trabalho/tarefas.

A aquisição de hábitos de trabalho e de estudo, bem como de técnicas de pesquisa, recolha e seleção de informação estavam, integradas nas áreas prioritárias de intervenção.

Além das dificuldades já mencionadas, na turma eram evidentes também algumas dificuldades associadas aos problemas de atenção/concentração, de falta de maturidade, pouca organização no trabalho e em certos casos pouca autonomia e ritmos lentos de trabalho. Estes alunos necessitavam de acompanhamento mais individualizado para compreenderem e desenvolverem as atividades, bem como, de estímulo para as concluir.

Alguns deles conseguiam melhorar os seus desempenhos se aproveitassem o apoio individualizado que era prestado e se conseguissem melhorar os seus níveis de atenção/concentração.

De referir também que era notório, na sua grande maioria, o acompanhamento dos encarregados de educação em relação aos seus educandos na vida escolar, quer nos trabalhos de casa, quer procurando obter informações junto do professor, tendo vindo a ser desenvolvido um trabalho articulado, como foi o caso da participação de projeto sobre o corpo humano.

As metodologias de trabalho do professor cooperante pretendiam proporcionar a todas as crianças, o gosto por aprender, de modo a conseguissem melhorar os seus níveis de desempenho ao longo do presente ano letivo.

A maioria das atividades visava a integração plena de todas as crianças, tomando como ponto de partida as suas vivências, as suas aquisições, os seus interesses e o seu próprio ritmo individual de trabalho.

A gestão do currículo era feita procurando, sempre que possível, articular momentos de interdisciplinaridade nas práticas metodológicas e no tratamento de conteúdos. Este facto foi visível em atividade em sala de aula, como foi o exemplo relatado por mim na reflexão semanal de (24 e 25 de setembro, p.85):

No primeiro dia que observei a turma estavam a trabalhar na área de matemática e apareceu uma palavra que causou alguma confusão ao grupo e que estava a impedir certas crianças de avançar com o raciocínio matemático. O professor chamou a atenção do grupo e perguntou o que significava aquela palavra, debate (que aos ouvidos de qualquer adulto parece ter o seu significado já muito bem clarificado). Como nenhum deles conseguiu aproximar-se do significado mais correto, o professor António sugeriu a pesquisa no dicionário da palavra. Deu tempo à turma para realizar a pesquisa esclareceu algumas dúvidas na utilização do dicionário e, por fim, chegaram a um consenso do significado mais próximo daquela palavra.

É de salientar, ainda, que houve sempre um maior acompanhamento dos alunos que já revelavam algumas dificuldades, incentivando um maior empenho por parte dos mesmos, bem como o Apoio Pedagógico.

A aprendizagem das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, era abordada de forma a valorizar os interesses e aquisições feitas pelos alunos, tentando aproveitá-las para que no processo ensino/aprendizagem se sentissem motivados; induzindo-os sempre que possível, à descoberta.

As situações de debate e reflexão, a leitura, a produção escrita (individual e coletiva), a pesquisa, o treino do cálculo mental, a resolução de problemas, a desconstrução de raciocínios matemáticos, as TIC na sala de aula, os trabalhos de grupo, os trabalhos a pares, as expressões artísticas, as atividades lúdicas, entre outras, foram estratégias implementadas no seio do grupo, com o intuito de ajudar as crianças a superar as suas limitações com o intuito de construir um percurso escolar mais rico e assim conseguirem melhorar os níveis de desempenho.

O referido anteriormente foi suportado por uma dinâmica de trabalho, da qual fizeram parte momentos como: os diferentes trabalhos sugeridos nos manuais, os trabalhos elaborados em mini-projetos, como é o exemplo, do projeto “O meu corpo”.

Foram também incluídas diferentes atividades no âmbito do plano nacional de leitura, com vista a desenvolver a expressão oral, incentivar o gosto pela escrita, sensibilizar à leitura e enriquecimento o seu vocabulário.

Capítulo 3 - Dimensão Investigativa na Prática de Ensino Supervisionada

3.1. Observar, planificar, refletir e avaliar

Uma das palavras-chaves para o estágio foi o envolvimento que existiu entre a estagiária com todo o ambiente educativo, no qual se realiza a prática pedagógica. Para que isto aconteça foi importante que haver interesse em ampliar os saberes sobre a história de vida da escola, das crianças e dos profissionais da instituição. Tal como afirmam Rocha e Ostetto (2008, p.105) o estágio abre a “possibilidade, para as educadoras em formação, exercitar o olhar e experimentar ver além do aparente, na complexa configuração do cotidiano infantil”, pois esta abertura permitiu-me conhecer melhor as características, experiências em relação ao mundo e as histórias de vida das crianças.

Este olhar observador foi algo que foi trabalhado. Enquanto professoras em formação tive o papel fundamental de seguir o ator, de observar e refletir sobre as suas ações, constituindo assim uma ferramenta fundamental para não fazer juízos de valor errados, querendo com isto chamar à atenção para a importância de não nos perdermos nas análises que fazemos daquilo que observamos.

Exercitei o olhar de maneira a conseguir ler a realidade para conseguir observar particularidades da criança e do seu coletivo. Considerei um bom ambiente para tal os recreios das escolas, como podemos observar na Reflexão Semanal de 9 a 13 de novembro (apêndice 2), por isso, nós como professores em formação, a meu ver e segundo Rocha e Ostetto (2008, p.107) não aprendemos “(...) apenas a “fazer”, mas a “olhar”, a reconhecer as crianças, seus desejos, movimentos e manifestações peculiares”.

Portanto, a observação e o modo como lemos aquilo que estamos a ver é foi uma das ferramentas pedagógicas principais da docência vividas ao chegar à instituição. O modo como registei aquilo que os meus olhos observam também teve uma importância fulcral no processo de atuação pedagógica.

Existiram diferentes momentos de observação. O olhar mais preciso e o olhar que precisa de se distanciar das crianças para depois se poder refletir.

Tal com refere Caputo (2001) no seu texto “Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto”, esta visão de professor observador provoca-nos uma diferente forma de ver o mundo, incita para termos um olhar sociológico e ativo ao invés do olhar distraído e banal perante o objeto a ser pesquisado, é preciso ver o que há por trás do natural e familiar, ir além do que todos veem. Nesse sentido observar um detalhe pode trazer-nos um contexto, uma época, uma história. É preciso focarmo-nos nas expressões das crianças, vendo a criança como aquela que necessita de se expressar através do corpo, dos gestos, tudo isso demonstra uma sutileza que envolve o olhar sensível.

O momento final de observação foi quando os meus olhos se retiram do contexto onde se encontram as crianças e convidaram a memória a relembrar conversas e momentos observados, anotando-os para posteriormente registrar e refletir confrontando constantemente a prática observada com as teorias que nos apoiavam. Ou seja, havia um olhar que precisava ser distanciado das crianças para podermos refletir e aprofundar sobre o vivido e para consolidar da melhor forma as nossas análises.

O registo foi um documento produzido diariamente, onde descrevemos as situações observadas no quotidiano com o intuito de refletir permanentemente sobre o percurso realizado para depois planificar ações intencionais.

Os registos diários favoreceram determinadas situações que deram enfoque às relações entre as crianças e entre os adultos e crianças, considerando-as merecedoras de reflexão e análise. Estes foram, portanto, documentos que relataram situações ricas em elementos para a construção da prática educativo-pedagógica.

Estes registos foram apresentados das seguintes formas: escrita, fotografia, filmes, áudio, desenho...

Com a observação e reflexão sobre os reportórios de brincadeiras, de como as crianças agem, de como desempenham as suas habilidades e, observando as suas maiores necessidades, encontramos os melhores indicativos para planificarmos as nossas aulas, dando espaço ao favorecimento da brincadeira. Esta forma de planificar possibilitou a valorização e a reflexão sobre as experiências lúdicas, desenvolvendo uma ação intencional.

“O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planeamento não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida

ou “portos de passagem”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir com o grupo de crianças” (Ostetto, 2000, p. 8).

A partir das observações e dos registos daquilo que planificamos foi possível obter elementos de avaliação da própria prática pedagógica, de maneira que eles nos auxiliassem, dando continuidade às propostas.

Foi segundo esta pequena estrutura que orientei a minha ação pedagógica ao longo do estágio realizando notas de campo, registos mais focalizados para a temática deste relatório, análises e reflexões diárias e semanais.

Tal como falo no início deste tópico, existiu toda uma integração e uma intenção de forma a conhecer melhor o ambiente educativo que estávamos a experienciar.

A recolha de informação foi realizada também tendo em conta aquilo que pretendíamos como professoras em investigação, através de um questionamento, neste caso remetendo para a temática deste relatório, da equipa educativa cooperante acerca da sua perceção sobre a organização dos ambientes educativos que visavam a construção de um conhecimento científico em ciências naturais.

Pensando nesta estrutura de organização da ação pedagógica do profissional da educação, não pude separar a ação pedagógica do trabalho do investigador. Como tal e sem esquecer a minha investigação sobre a qualidade dos ambientes educativos promotores da literacia científica, utilizei as ferramentas da ação pedagógica para:

- Planificar e proporcionar experiências às crianças que aumentem o seu conhecimento acerca do ambiente natural e refletir sobre a ação educativa consequente;
- Observar e refletir sobre as práticas educativas a desenvolver com o grupo de cooperantes no que diz respeito ao desenvolvimento do tema do meu projeto;
- Responder às questões a que me propus inicialmente, analisando e interpretando os dados (produtos dos trabalhos, fotografias, vídeos, registos de conversas com as crianças);

Refletir e fundamentar as conclusões acerca das aprendizagens que as crianças adquiriram sobre as ciências naturais, sobre como o fizeram e de que forma os ambientes educativos contribuíram para tal.

3.2. Orientação da ação, objetivos da investigação e instrumentos de recolha de dados

A minha prática em contexto foi regulada segundo os objetivos gerais da unidade curricular da PES, procurando dar resposta às questões de partida a que me propus nesta investigação.

Também tive em conta o perfil geral do educador e professor de 1.º Ciclo que incide sobre as seguintes dimensões da ação educativa:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, incluindo:
 - ✓ Organização do ambiente educativo;
 - ✓ Observação, planificação e avaliação;
 - ✓ Relação e ação educativa;
 - ✓ Integração do currículo.
- Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade,
- Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Procurei ter em conta a organização de ambientes educativos por saber que favorecem práticas pedagógicas fundamentadas, numa perspetiva de continuidade entre a educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para organizar o ambiente educativo tive em conta os três seguintes princípios base:

- Uma organização adequada do espaço e dos materiais permite às crianças a promoção da sua autonomia;
- As crianças aprendem ativamente, através das atividades que realizam, do que fazem, ouvem, experienciam e pensam;
- As crianças aprendem através das interações com a família, educadores, outros adultos, bem como das interações com as outras crianças.

As interações verbais e não-verbais foram outra das minha preocupações por saber que influenciam fortemente os processos de aprendizagem das crianças. É pois importante que os educadores planifiquem experiências e interações produtivas com diferentes tipos de atividades e rotinas das crianças.

Preocupei-me também em promover as capacidades de pensamento criativo, crítico, metacognitivo, úteis noutras áreas e em diferentes contextos e situações, como, por exemplo, de tomada de decisões e de resolução de problemas.

Dedico, então, especial atenção a compreender “como é que aprender ciências pode contribuir para o desenvolvimento da literacia científica das crianças e de capacidades necessárias ao exercício de uma cidadania informada”, sendo esta uma das questões que me propus responder no decorrer da minha prática pedagógica.

Tive necessidade de promover a literacia científica dos grupos com que trabalho, sabendo que a escola deve contribuir para a análise crítica destas ideias e para aspetos que se relacionem com a natureza das ciências.

Para terminar não poderia deixar de manifestar a enorme importância que têm os processos de avaliação e por saber que em educação a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa.

Tive então como finalidade apoiar o processo educativo de modo a ajudar as aprendizagens das crianças e regular os processos, de forma a recolher e analisar informação diversa acerca das situações pedagógicas e dos intervenientes envolvidos no sentido de tomar decisões (planificações e atividades futuras) que potenciem a sua aprendizagem e desenvolvimento.

3.3. Estágio Supervisionado em Educação Infantil

3.3.1. Construção do memorial na aprendizagem profissional

A construção do memorial na aprendizagem profissional foi realizada, individualmente (registos individuais da minha autoria e registos individuais da colega com quem partilhei a docência – Daniely), em dupla (registos em dupla com a Daniely) e em coletivo (com todas as colegas que estagiaram na instituição N.E.I. Z-11).

O processo do estágio em pré-escolar assumiu uma perspetiva reflexiva onde tivemos que levar o nosso olhar crítico para os momentos em que observávamos as crianças na instituição. Durante as nossas intervenções observamos e registamos aspetos e momentos que ocorriam durante o quotidiano na instituição.

As atividades foram surgindo para dar resposta àquilo que observávamos e refletíamos diariamente, ou seja, as atividades foram sempre momentos que nos ajudavam a entender as necessidades das crianças, dos espaços, dos tempos, onde mais tarde seria discutido todas estas ferramentas da ação em reuniões pedagógicas.

Nestas reuniões eram relatadas histórias e vivências do quotidiano da instituição, com os vários docentes e profissionais que esta comporta. Estes

momentos serviam para nos questionar acerca da nossa ação, surgindo propostas de melhoria de determinadas atividades, propostas de projetos onde se ecoava uma docência compartilhada. Portanto, estes encontros eram fundamentais para regular a nossa ação surgindo muitas das vezes soluções e respostas para aquelas que são as preocupações dos profissionais da educação.

Com a ajuda destas ferramentas e destes momentos de partilha, foi-nos permitido narrar o que vivemos durante o processo do estágio através de um memorial de formação. Este foi-nos sugerido pelos professores orientadores do estágio culminando, depois da nossa entrega, num memorial coletivo das experiências vividas no estágio por algumas estagiárias no N.E.I. Colônia Z-11.

a) O conceito e a razão de fazer o memorial

Um memorial é o espaço onde posso interrogar-me e refletir sobre aquilo que vivi enquanto estagiária, nascendo desta forma da experiência do estágio.

Este instrumento permite juntamente com os momentos da prática a construção de um profissional tendo em vista a partilha de saberes e as narrativas sobre a prática, as memórias.

Um memorial de formação, segundo aquilo que aprendemos ao longo da nossa formação, é acima de tudo uma forma de narrar a nossa história por escrito, preservando-a do esquecimento. Ele é o lugar onde podemos contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós. É assumido, cada vez mais, que os educadores são protagonistas em relação à sua própria atuação e ao seu processo de formação. Desse ponto de vista, a valorização do registo escrito das experiências e reflexões é apenas uma das consequências, tanto como exercício necessário de produção de textos quanto para difundir esses textos entre outros educadores (Leal da Costa, 2015).

b) A prática e a construção do memorial na N.E.I Z-11

O processo do estágio implica muito poder de reflexão e investigação para que os objetivos pedagógicos a que nos propomos sejam cumpridos e com isto ajudar no processo de construção da criança. Afirmo este aspeto tendo em conta os contributos de Rocha e Ostetto (2008):

As estagiárias, profissionais em formação, experimentam o papel de pesquisadores, exercitando sua capacidade de ler a realidade, para visualizar particularidade e necessidade coletivas. Pesquisando, desenvolvendo formas de observação do cotidiano e do grupo de crianças com o qual estão interagindo, poderão, então, no processo coletivo de reflexão, arriscar propostas e alternativas de encaminhamentos. Dessa maneira, não aprendem apenas a “fazer”, mas a “olhar”, a reconhecer as crianças, seus desejos, movimentos e manifestações particulares. De forma ampla, contextualizada e articular, podem “pensar sobre” e “decidir como”, projetando e planejando tempos, espaços e situações significativas, garantindo contexto de relações e ampliação de repertórios. (Rocha & Ostetto, 2008)

A forma como registávamos os momentos que observávamos e que achávamos serem os mais significativos para as nossas pesquisas e enfoques era uma das ferramentas da ação mais importante para conseguirmos confrontar factos e consolidar as nossas análises.

Um dos objetivos da minha prática passou por criar condições para que as crianças utilizassem procedimentos que iam ao encontro de formas de pensar próprias da construção do conhecimento nas ciências naturais e como refere o Projeto Político Pedagógico (2014) da instituição: “O espaço externo do N.E.I. Colônia Z – 11, tem como finalidade criar um ambiente agradável e aconchegante em que crianças, pais e educadores possam sentir-se bem, desenvolvendo várias vivências como: ouvir e contar histórias, dramatizar cenas, realizar pinturas e modelagens, observar a natureza, organizar brincadeiras, etc.”, constituindo assim um fator positivo para a minha reflexão teórica.

3.3.2. Opções metodológicas

O estágio em pré-escolar era organizado em grupo com dez estagiárias que ficamos à responsabilidade de uma orientadora na instituição. Cada sala desta era ocupada por duas estagiárias que trabalhavam em dupla, querendo com isto dizer, que o meu trabalho foi maioritariamente realizado em parceria.

Escrever em conjunto, para elaborar os registos diários, foi uma dificuldade que tivemos que ultrapassar. Existiram trocas de ideias, desse modo, tivemos que aprender a saber ouvir e a respeitar as opiniões diferentes.

Observávamos e refletíamos diariamente em dupla, para depois, juntamente com o apoio da educadora cooperante e da orientadora do estágio, podermos planificar atividades e projetos que solucionavam alguns problemas e nos permitiam entender as necessidades das crianças, dos espaços, dos tempos, onde mais tarde seriam discutidas em reuniões pedagógicas, ecoando uma docência compartilhada.

Esta metodologia de estágio cooperado, permitiu-nos narrar o vivido durante o processo do estágio através de um memorial de formação. Este foi-nos sugerido pelos professores orientadores do estágio culminando, depois da nossa entrega, num memorial coletivo das experiências vividas no estágio por algumas estagiárias da instituição. Aprendi a interrogar-me, a narrar e refletir sobre aquilo que vivi enquanto estagiária, partilhando saberes que me ajudaram a aprender a ensinar.

a) Projeto Multiplas paisagens – “Para além das paredes da sala”

Após as observações durante a nossa prática inicial percebemos que as crianças revelavam múltiplos interesses ao descobrirem o espaço exterior. Pensando que deveríamos organizar os ambientes educativos de forma a potenciar o ensino e aprendizagem das ciências, brincar ao ar livre tornou-se um foco das nossas atenções.

Nesse sentido planeámos e estruturámos um projeto que surgiu para dar resposta aos interesses e curiosidades transmitidas pelas crianças ao longo das observações, no envolvimento no parque exterior da instituição, com os diversos elementos da natureza com que estavam envolvidas, a relação social que mantinham no bairro e nos diferentes espaços da cidade.

Não esquecemos que este aspeto foi motivo de um longo trabalho no município onde estagiamos dizendo-nos desta forma as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:

Ouvir as perguntas que as crianças estão fazendo, observar os modos como usam e organizam os espaços, como se relacionam com os elementos da natureza, o que pensam sobre os fenômenos físicos, químicos, biológicos, com os objetos e os usos que fazem deles, tanto na dimensão simbólica quanto na relação de manipulação e exploração, assim como as experiências que a esse tema se agregam. (Florianópolis, PMF. SME., 2012, p.8)

Desta forma, cito aqui alguns dos registos da colega com quem partilhei a docência, que me fizeram refletir sobre a prática pedagógica, evidenciando a importância dos espaços fora de sala como enriquecedores também de interações, brincadeiras e linguagens:

Lá no parque me envolvo na brincadeira de algumas meninas, elas guardam um segredo, e me contam no ouvido. Um deles elas dizem que é um “broche de ouro” que está escondido no parque, e elas precisam de um mapa para encontrá-lo, o outro segredo é fugir da Z11 e ir à casa de uma das meninas. Envolvidas nesse cenário elas vão atrás do broche.

A instrutora do parque demonstrou como brincavam as crianças com as sementes da árvore Guarapuvu, jogando para cima, e descendo como se fossem helicópteros. Algumas crianças adoraram e tentavam recolher pelo chão e jogar como ela. Percebemos neste momento o quanto as crianças estão conectadas à exploração da natureza, a brincar principalmente com os elementos dela, e criar e imaginar através desses elementos.

(Registo – Daniely Borges)

Pensámos em desenvolver este projeto juntamente com o grupo uma vez que vai ao encontro do que são os interesses as crianças e também por saber a importância que, tal como afirmei numa das reflexões semanais:

O contato com a natureza também é uma dimensão importante da contemplação estética: “a relação com a natureza é a grande matéria da imaginação infantil.[...] Seus primeiros sonhos [das crianças] são os sonhos das substâncias orgânicas” (Bachelard, 1994 apud GIRARDELLO, 2006, p.56); Os quatro elementos da natureza: fogo, terra, água e ar são para Bachelard “os hormônios da imaginação.

Quem viveu na infância a experiência de construir pontes, estradas, carrinhos, torres, fogão, de fazer cozinhadinhos com areia, água, toquinhos e elementos diversos encontrados na natureza, deve compreender os sentidos e significados que as crianças atribuem ao brincar e aos pauzinhos de madeira, aos retalhos, às caixas, às pedrinhas, às cordas, aos galhos, aos brinquedos e tanto outros elementos inseridos por elas as brincadeiras. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.7)

(Registo- Beatriz e Daniely, 13/04, p.101)

Procurámos planificar a nossa ação propondo às crianças que observassem como exploradoras e percebessem o espaço externo da Z-11, o parque perto da Z-11 e a praia. Desta forma, possibilitamos o reconhecimento do lugar onde vivem, podendo com isto, ampliar a imaginação nas suas brincadeiras por meio dos elementos que o seu olhar mais atento e curioso capta.

Algumas crianças andavam descalças na rua e no parque, facilitando-lhes a mobilidade nos baloiços, noutros momentos calçados pois as cordas magoavam-lhes os pés. Outras subiam às árvores e exploravam a natureza e as possibilidades que esta lhes oferece de forma a “respeitar e proteger os seres da natureza ao se relacionar de forma íntima e inteira com ela” (FLORIANÓPOLIS., 2012, p. 192).

(Registo Beatriz – 01/04, p.95)

Ao fazermos com que a criança contactasse diretamente com os elementos que constituem o seu bairro, mais concretamente a praia, mostramos que as estratégias pedagógicas na Z-11 não seguem os padrões de instituição tradicional em que, assim como referem as Orientações Curriculares de Florianópolis:

A trajetória escolar e de formação é marcada por uma concepção de ciência em que a natureza é compreendida como algo distanciado do humano como objeto de estudo e pesquisa, privilegiando mais os aspectos teóricos/razão do que uma relação que envolve outras dimensões humanas (Florianópolis, PMF. SME., 2012, p.192).

Planificámos, inicialmente, várias atividades onde as crianças podiam explorar e ganhar consciência do bairro onde fica a instituição bem como está organizado o espaço da instituição.

Estes enfoques que trabalhámos no pré-escolar no N.E.I. Colônia Z-11, apesar de não serem intencionais de forma a dar resposta aos objetivos principais do tema do meu relatório, constituíram uma mais-valia para que fossemos ganhando segurança e estruturando o meu trabalho enquanto professora/educadora investigadora/reflexiva.

O projeto que intitulámos como “Projeto Múltiplas Paisagens – para além das paredes da sala” desencadeou a concretização de quatro atividades: 1.º Atividade - Desenho num mural sobre a instituição; 2.º Atividade – Ida à praia; 3º Atividade - Olhares através das fotografias e dos desenhos e por fim a 4.º Atividade – Construção de Peneiras.

1º Atividade – Desenho num mural sobre a instituição

Começámos por contar a história “O mundo inteiro” de Liz Garton Scanlon, provocando reflexões e levantando-se algumas questões às crianças. Então conversámos sobre o espaço da Z-11, incentivando-as a utilizar um olhar curioso sobre os elementos que nele existem, colocamos também algumas questões como: o

que há no espaço da Z-11?, onde gostam mais de brincar?, onde não gostam?, o que gostariam que existisse no espaço?.

Após este momento dirigimo-nos ao espaço exterior da sala, para as crianças brincarem e construírem as ideias de forma a concretizar o trabalho que lhe estávamos a propor. Ao voltar para a sala, as crianças desenharam em papel pardo deixando o registo num mural das ideias que tiveram acerca do espaço exterior da instituição.

Esta proposta teve como intencionalidade pedagógica proporcionar algo significativo para as crianças, que fizesse parte do mundo delas mas que ao mesmo tempo estivesse qualificando as brincadeiras e assim intensificando os seus processos imaginativos e criativos.

A atividade ajudou-nos a compreender o importante papel que o educador assume no questionamento constante das crianças e da importância que assume o registo escrito e gráfico daqueles que são os ideais e interesses das crianças. Exemplo disso foi a justificação de uma das crianças “Prof. estou desenhando um mar de peneiras bem grandes”.

2º Atividade – Ida à praia

Começámos por conversar com as crianças sobre o que implica uma ida a praia, pedindo-lhes que explorassem e trouxessem elementos da mesma como se fossem objetos valiosos pertencentes a um tesouro para construção de um espaço na Z-11, fazendo com que estes se tornassem parte das vidas e das brincadeiras das crianças.

O dia foi planificado tendo em conta o nosso grupo de crianças, por sabermos que adoram explorar os espaços e de recolher elementos característicos destes. Tal como nos foi possível observar na nossa ida ao horto do Córrego uma das crianças, o Apolo, que apanhava tudo o que encontrava no chão: cascas de árvore, sementes, penas de aves, pedras e folhas que considerava diferentes das que está habituado a ver, para poder enriquecer as suas brincadeiras com estes elementos.

Por sabermos que as vivências das crianças passam muito por lugares como a praia e também porque tínhamos intenção de proporcionar um novo espaço de brincadeira sem ser dentro da instituição ou o parque perto desta, decidimos planificar a ida à praia. Tivemos também em conta a meteorologia, se estava um tempo

agradável para brincar na praia para sabermos se havia necessidade de levar guarda-sol ou até mesmo se teríamos de alterar os planos caso houvesse chuva.

Mais uma vez reflito sobre a importância da organização do ambiente educativo, neste caso, como é que essa organização interfere no bom funcionamento das atividades e na forma como os objetivos a que nos propomos com estas são cumpridos. Neste caso, nem tudo correu como desejado, para isso recorri a uma avaliação do dia refletindo sobre quais foram os pontos fortes e fracos da atividade.

Algumas questões fizeram-se ecoar depois da atividade, como por exemplo: Para sairmos da instituição sem pôr em risco a vida das crianças, quantos adultos deveríamos ter para 21 crianças? Será que 5 adultos para 21 crianças são suficientes para protegê-las de possíveis riscos?

Penso que estes aspetos deveriam ter sido pensados antes da concretização da atividade na praia. Talvez tivesse sido bom dividirmos o grupo. Enquanto uns brincavam livremente na praia, sob observação de um ou dois adultos, outros dois grupos mais reduzidos, poderiam estar explorando a praia, mas com um olhar mais reflexivo e questionador de outro adulto, para que pudesse existir um diálogo mais construtivo acerca do objetivo principal da ida à praia. Este aspeto fez-nos pensar também sobre o motivo que leva os professores a terem menos saídas das instituições. Planificar uma saída não é uma tarefa tão simples, pois implica uma organização dos ambientes educativos que previna algumas situações que possam ocorrer no momento em que a atividade é colocado em prática.

Outras das reflexões diz também respeito à organização do dia-a-dia da criança. Algumas crianças molharam as roupas que traziam vestidas, o nosso objetivo não era ir para a água, mas sim recolher elementos característicos da praia existente no bairro e que a sua procura implicasse momentos prazerosos e de brincadeira neste lugar da Barra da Lagoa. Esse momento de diversão e brincadeira passou por pular na água, cavar buracos na areia molhada e seca. Como consequência disso as crianças regressaram molhadas e cheias de areia. Não é que isso tenha sido inconveniente, mas antes de planificarmos uma atividade desta natureza devemos ter em conta estes aspetos e precavermo-nos antes da saída, perguntando e averiguando se as crianças têm roupa ou não para depois da ida à praia poderem trocar.

O passeio foi importante pois reconhecemos que também houve bons momentos. Com a saída da Z-11 as crianças passaram a saber que tinham recebido uma informação errada, informação esta dada por uma pessoa externa à instituição, informaram-me que “aqui na frente tem dois bois, tinha três mas um deles uma menina

o matou” então eu pedi que explicassem melhor porque eu desconhecia tal história, mas o Leandro não me respondeu mais. Andamos um pouco mais e perto da praia o Leandro descobriu que o boi afinal não tinha morrido, mas tinha sim, apenas mudado de lugar para se poder alimentar de outro pasto. Correu em direção a dois dos seus colegas e cheio de felicidade contou a notícia aos amigos.

Foi importante porque com a recolha dos elementos fiquei a conhecer melhor as crianças, por exemplo, a Jamily pareceu-me ter receio de tocar em objetos e elementos que estão no chão. Sempre que encontrava alguma coisa no chão pedia para ser eu a pegar, eu informei que tinha que ser ela a pegar porque tinha as minhas mãos muito ocupadas, mas continuava a não querer tocas nos galhos, nas pedras, “nos tesouros da praia”. Entendi que guarda alguns medos e anseios principalmente quando mostrou não querer pisar a areia molhada, inicialmente pensei que seria por não querer sujar os pés, então perguntei se era por isso que não queria sair da areia seca, mas disse-me que não tinha a ver com isso, que tinha medo de ir para perto da água.

Como podemos observar todas estas atividades proporcionam a recolha de informações sobre as crianças que ajudam a organizar nossa ação e a planificar novamente atividades para o grupo de forma a melhorar algumas das conceções desapropriadas das crianças bem como para compreender melhor os interesses do grupo.

3ª Atividade – Olhares através das fotografias e dos desenhos

Esta atividade teve como principais objetivos a exploração dos sentidos das crianças por meio da paisagem local, fazendo-as reconhecer o lugar em que vivem a partir dos elementos da paisagem; ampliar o reportório imaginativo através da natureza; incitar a curiosidade pelo lugar em que vivem e propor experiências lúdicas no espaço exterior a Z-11.

Deslocámo-nos ao parque e espaço da Z-11 para que as crianças observassem e trouxessem o seu olhar curioso através das fotografias e desenhos sobre a paisagem, deixando como livre escolha a participação ou não nas propostas.

O grupo que decidiu desenhar espaços exteriores da N.E.I. Colónia Z-11, desenvolveu as suas atividades no espaço exterior do recreio sentando-se no chão a concretizar os desenhos. Consegui perceber o quanto as crianças estão conectadas com a natureza tendo constituído este momento uma atividade lúdica e divertida para

crianças, pois observamos o quanto este espaço é especial e agradável para elas e o quanto potencia variadíssimas aprendizagens (figura 19). Foi o caso de uma das crianças que me chamou a atenção dizendo “Professora, já viu que nossa escolinha só tem balanços de madeira?!”, desta questão emergiram uma série de reflexões dos restantes amigos sobre sustentabilidade: “Os meninos da Z-11 são os melhores amigos da Terra”, “é por isso que nós temos brinquedos todos de caixinhas que a mamã já não precisa e trouxe para Z-11”, “O meu brinquedo preferido é a peneira, há umas três aqui no recreio, mas todos ficam querendo a peneira maior”.



Ilustração 19 Crianças a desenhar elementos da instituição e a dialogar uns com os outros

Possibilitar a oportunidade de colocar no papel a expressão do que sentiam ao estarem ali, sob a forma de ilustrações, foi algo significativo para as crianças e também proporcionou várias reflexões que revelaram muitos dos seus saberes.

Ao decidirem que área do espaço exterior deviam escolher para desenhar, olhavam para o espaço de uma forma diferente, e não com um olhar quotidiano e rotineiro. A tarefa nesse momento consistiu em captar um ou mais elementos daquele lugar que os deixava mais admirados ou entusiasmados em desenhar.

O mesmo ocorreu na proposta com as fotografias, ao disponibilizar a câmara as crianças puderam, à sua maneira, representar o que viam e dar sentido àquilo que para outra criança poderia não ter importância. É fundamental dar sentido aos seus interesses e compartilhá-los com as outras crianças do grupo foi o que tornou a proposta enriquecedora e consequentemente divertida. Pois ao sair do espaço da sala conseguiram visualizar e ampliar os seus modos de desenhar e representar as coisas,

além de demonstrarem quais os seus interesses. Podemos ressaltar a importância desta atividade utilizando-a para exemplificar aquilo que nos dizem as Orientações Curriculares de Florianópolis que considera o espaço da instituição como sendo:

(...) um lugar de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a percepção, atenção, curiosidade, contemplação, sensações, emoções, alegrias, intimidade com as coisas e com os espaços. Isso vem reiterar a crítica já apresentada à tradição pedagógica que privilegia os espaços entre-paredes para realização de atividades consideradas de cunho cognitivo. (Florianópolis, PMF. SME., 2012, p.26).

Após terminarem os desenhos sugerimos que o grupo tirasse fotografias de um espaço da Z-11. Como havia apenas duas câmeras poucas crianças participaram, as que tiraram as fotos não queriam mais largar a câmera por terem gostado tanto da ideia de fotografar. O resultado também foi enriquecedor no que se refere ao olhar da criança nos diferentes contextos, pelas fotografias conseguimos compreender o que as crianças buscam e o que lhes incentiva e lhes dá curiosidade.

Percebemos que um dos aspectos a que dão maior importância no recreio é a questão das relações entre eles, pois das primeiras coisas que fotografaram foram os rostos uns dos outros (figuras 20 e 21) bem como as brincadeiras nos baloiços de madeira da instituição (figuras 22 e 23).



Ilustração 20 Criança a fotografar colega



Ilustração 21 Criança manda os colegas pousarem para fotografia



Ilustração 22 criança fotografa colega por achar que vai sair dos muros da instituição



Ilustração 23 Criança fotografa amigos que denomina de "macaquinhos da Z-11"

4ª Atividade – Construção de peneiras

As experiências lúdicas realizadas anteriormente, como é o exemplo da captação de fotografias do espaço exterior, juntamente com os desenhos e diálogos registados na 1.ª atividade, foram discutidas e pensadas posteriormente nas reuniões pedagógicas, dando origem a esta atividade da construção de peneiras.

Esta atividade consistia na realização de peneiras para que todas as crianças do grupo tivessem direito a este utensílio durante as suas brincadeiras no exterior.

Quando começámos a construir as peneiras, enquanto falávamos sobre o que íamos fazer, algumas das crianças começaram a explorar os materiais (figura 24), prestando pouca atenção ao que se pretendia que fosse a construção da peneira. Não interviemos retirando o material, decidimos, sim, perguntar o que estavam a fazer por exemplo com as redes. Uma das crianças respondeu: “Estou vendo a Jamiliy toda verde, ela é um mostro parecido aos que passam na TV”. Fomos dialogando sobre esse efeito, outra criança chama a atenção segurando na mão outra rede, mas desta vez preta “Com essa rede aí, não consigo ver quase nada”, prontamente outro colega responde “eu vejo, mas tudo muito preto, preto também é cor”.



Ilustração 24 Grupo de crianças a explorar os materiais da atividade

Em seguida começámos então a explorar as redes mas já com as peneiras de algumas crianças concretizadas (figura 25). Como sobraram restos das redes, decidimos deixar aquele material para exploração durante as suas brincadeiras. Acontece que a maioria das crianças deixou de dar importância às peneiras finalizadas

passando a peneirar a areia com os restos de redes apenas (figura 26). As questões e diálogos surgiam: “olha bem, é uma peneira gigante, vou conseguir peneirar bem mais de pressa que antigamente”, “porque essa rede deixa a areia mais macia que a outra?”, “a areia fica macia porque a rede tem buracos bem finos, a preta não, tem buracos maiores que a verde”



Ilustração 25 Realiza da peneiração com peneira produzida de acordo com a planificação



Ilustração 26 Crianças a peneirar com restos de rede da atividade

Posso concluir que para proporcionar ambientes em que as crianças estejam em contacto com o meio natural, estimula a comunicação verbal, processo que fez emergir e evidenciaram alguns dos seus conhecimentos prévios.

Desta forma entendo que consegui organizar o ambiente educativo para que as crianças tivessem oportunidade de adquirir e clarificar conceitos científicos.

Aprendizagens com o projeto

O projeto primeiramente proporcionou-me compreender que é fundamental conhecer e compreender os contextos.

Entendi ainda que ao incentivar a curiosidade das crianças através das atividades, fomenta a admiração, o entusiasmo e o interesse pelo mundo que as rodeia. Como podemos ler

A professora começou por amarrar uma corda ao escorrega para que as crianças o escalassem. Algumas crianças não prestaram atenção à novidade de ter uma corda atada ao escorrega, tendo ido explorar os restantes baloiços ou até mesmo desempenhar papéis de brincadeiras de faz-de-conta. À medida que algumas das crianças experimentavam a escalada iam aparecendo mais colegas, que com curiosidade, experimentavam tal possibilidade do seu corpo.

(Registro Beatriz, 1 de abril, p.95)

Destes momentos, que acabei de partilhar, a maior aprendizagem que eu faço é que ao romper as barreiras (para além das paredes da sala) entre adultos e crianças, entre grupo e instituição, entre instituição e meio envolvente, fizeram emergir as vivências da criança dando enfoque a temas do seu interesse e agrado, e solucionando problemas do seu quotidiano, como também de temáticas pertinentes a nível social que constituem aspetos centrais na formação do cidadão. Como foi o caso da resolução do problema da escassa existência de peneiras no recreio da escola, como podemos observar na 4ª atividade.

3.4. Estágio Supervisionado em Ensino do 1º Ciclo

3.4.1. Opções metodológicas

a) O trabalho e as aprendizagens em contexto de prática

Ao longo da minha prática pedagógica no 1.º Ciclo desenvolvi diversas atividades seguindo alguma da estrutura e dos métodos de trabalho do professor cooperante.

Optei também por seguir as rotinas da turma pois não faria sentido alterá-las, uma vez que as crianças estavam familiarizadas com esta maneira de trabalhar, para além de que na minha opinião são as mais adequadas. O seu método de trabalhar demonstrava a existência de uma articulação e gestão curricular de modo flexível,

adaptando sempre o currículo às características da escola e da turma para que as aprendizagens ganhassem significado e que fizessem sentido para os alunos.

As atividades a que me propus tiveram sempre em vista as condições que a escola nos fornecia, a turma com a qual estava a desenvolver a prática pedagógica, os diferentes níveis de aquisição de conhecimento existentes nesta, a temática do presente relatório bem como desenvolvimento das atividades a que me propus no início do estágio.

As planificações foram construídas e planificadas em cooperação com o professor cooperante, concretizando-as de forma mútua, existindo trocas de ideias, e tendo sempre em vista o cumprimento dos pressupostos pretendidos pelos programas específicos das áreas disciplinares e os recursos existentes ao nosso alcance.

Na planificação das atividades estiveram sempre presentes as sugestões e interesses dos alunos dentro dos temas a lecionar, sem descartar os conhecimentos adquiridos anteriormente, de forma a consolidá-los e esclarecê-los, caso houvesse essa necessidade.

Ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança proporcionou uma aquisição de conhecimentos mais construtiva e significativa, cativando-os e levando a uma maior adesão e participação nas atividades realizadas.

Durante as atividades tentei respeitar as diferenças existentes nos comportamentos dos alunos. De início, durante as semanas de observação, tive algum receio relativamente ao comportamento de alguns alunos e refleti sobre qual seria a forma mais adequada para os cativar.

Um dos grandes ensinamentos que ganhei com a prática em sala de aula foi o de que existem rotinas e tempos que têm que ser cumpridos e que na prática parece tudo muito mais fácil. Então nós planificamos as aulas pensando que o tempo é suficiente e acabamos por nos alongar e deixar de lecionar outras coisas que tínhamos anteriormente planificado.

b) Projeto “o meu corpo”

Pretendíamos com o projeto colocar as crianças em confronto com as suas ideias e saberes acerca do corpo humano, trazendo aquelas que eram as suas vivências e que estavam “*Para além das paredes da sala*” (Projeto desenvolvido no âmbito do estágio na Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar no Brasil).

A minha ação educativa em 1.º Ciclo teve em conta um ciclo de aprendizagens, começando este por, estar atenta aos interesses e necessidades das crianças, observando-as, para que pudesse recolher dados, como foi o caso da planificação das narrativas pensadas intencionalmente na integração curricular entre o Português e o Estudo do Meio. As narrativas relatavam histórias e as ideias das crianças, revelando desta forma enredos onde combinam as suas ideias, muitas imagens que derivam dos meios de comunicação social, da família, de filmes, de livros,... e ainda um conjunto de elementos que as crianças consideravam que deviam contribuir para a construção de uma boa história.

Ao analisar e interpretar o que as crianças escreveram nas narrativas, detetei que, por exemplo, a personagem de uma das crianças tinha coração, mas referindo-se a este como sendo coração de ouro.

Deste modo decidimos planificar propostas de atividades pensando que era necessário trabalhar a linguagem científica, nomeadamente no sistema circulatório através de imagens reais, de vídeos e o manual;

Para analisar se as aprendizagens tinham sido significativas e para entender se as aprendizagens tinham acontecido, planificamos a atividade da construção do livro da turma;

Em diálogo com o grupo, após a realização das atividades anteriores, levantaram-se questões e dúvidas, que nos permitiram fazer uma reflexão em grupo sobre as aprendizagens adquiridas. A partir destas questões, sugeri tirar as dúvidas junto de um especialista da área da saúde. Em conversa com o professor cooperante e com as crianças, decidimos convidar o pai de uma criança que era médico e fazer-lhe uma entrevista.

Em seguida apresento uma síntese refletida de cada atividade mencionada anteriormente, remetendo em apêndice para as respetivas planificações.

1ª Atividade – Construção de Narrativas

Começo por falar sobre a primeira atividade que foi ao encontro daquilo que pretendeu ser o primeiro instrumento de recolha de dados sendo este a construção de uma narrativa, onde cada criança escreveu livremente um texto narrativo e teve que utilizar palavras que estavam relacionadas com as partes do corpo, ver apêndice (planificação do dia 27 de outubro, p. 76).

Com esta atividade pretendíamos que as crianças se apropriassem de novos vocábulos, aprendendo a escrever textos narrativos e reconhecendo alguns dos órgãos que constituem o corpo humano.

Através do diálogo sobre as narrativas foram-se levantando questões e conversas sobre o funcionamento do corpo humano bem como os conhecimentos prévios que as crianças tinham acerca daquele tema.

As narrativas são elementos fundamentais que nos permitem encorajar as ideias das crianças uma vez que lhes permitimos que expressem a sua criatividade e originalidade de uma forma diferente do habitual em sala de aula.

2ª Atividade – Construção de um Livro “Cá na Turma Somos....”

Com base na análise das narrativas das crianças conhecemos alguns dos conhecimentos prévios do grupo.

Nesta atividade, ver apêndice (planificação do dia 06 de novembro, p.80), as crianças ouviram uma história sobre uma família “Cá em casa somos...” e a partir desta construímos um livro para juntar aos livros da biblioteca escolar.

As crianças estiveram sempre muito motivadas e interessadas na construção do livro em grupo, revelando o significado do seu trabalho no decorrer dos dias seguintes, como pude analisar nas minhas notas de campo quando a contadora de histórias Margarida Junça foi à escola:

“A Margarida Junça foi à escola Galopim de Carvalho contar histórias, e levou alguns livros sobre o corpo humano. Começou por perguntar se já conheciam o livro “CÁ EM CASA SOMOS...” ao qual as crianças responderam que já conheciam das aulas comigo.

Leonor: Nós até já escrevemos um livro em grupo “Cá na turma somos...” ficou muito fixe, podemos-lhe mostrar na sala.”

Esta atividade fez-me entender como a educação em ciências naturais serve o propósito de uma integração curricular e da literacia científica, ir além dos conteúdos curriculares e ter uma perspetiva crítica e mais aprofundada das questões abordadas. Pois trabalhamos conteúdos de diversas áreas curriculares como podemos ver na planificação da atividade (planificação do dia 06 de novembro, p.80).

Entendo que algumas das crianças alteraram o discurso de senso comum detetados nas narrativas, para um discurso de conhecimento científicos adquiridos

através de momentos planificados, como podemos observar os registos através de desenhos do grupo para integração do livro “Cá na Sala somos...” (anexo C, p.129).

Também pude observar a apropriação dos novos vocábulos no dia, anteriormente falado, em que estive a contadora de histórias na escola. Numa das histórias, que nem estava relacionada com o corpo humano, a contadora começou a fazer rimas dizendo frases e pedindo às crianças para terminarem para que a última palavra rimasse, então começou as rimas da seguinte forma:

“Contadora: Uma menina com o coração a palpitar

José: Que não para de bombear “

Impressionante e gratificante assistir ao grupo empenhado naquele momento a ouvir as histórias onde não esqueceram as expressões e os conceitos utilizados nas aulas.

3ª Atividade – Desenho sobre sistema circulatório

Durante a elaboração deste projeto muitas atividades foram feitas para explorar algumas das suas curiosidades e desmistificar alguns conceitos que pareciam equivocados, exemplo disso foi o trabalho da área da expressão plástica em que a turma teve que desenhar aquela que era a sua visão do funcionamento do sistema circulatório.

Os desenhos foram concretizados e posteriormente foi feita uma reflexão e comparação com o modelo do manual dos alunos. Onde as crianças confrontavam aquelas que eram as suas ideias sobre aquele sistema, que registaram no papel, com a opinião e avaliação dos restantes colegas e adultos presentes na sala (ver anexo A, p.105).

4ª Atividade – Construção de Uma entrevista ao pai de um aluno

Por fim, foi realizada outra recolha de dados para entender se o grupo conseguiu alargar os seus conhecimentos sobre a temática através das narrativas e na construção do livro “Cá na turma somos”.

Decidimos então em grande grupo construir uma entrevista com aquelas que foram as suas maiores dificuldades no que diz respeito à aquisição de conhecimentos sobre o corpo humano (ver anexo B, p.125) Então depois de um extenso diálogo entre as crianças e os adultos acordou-se que se faria uma entrevista ao pai de um aluno que é médico, ver apêndice (planificação do dia 09 de dezembro, p. 82).

Aprendizagens com o projeto

O resultado das aprendizagens finais não pode ser analisado tendo em conta que o estágio ocorre apenas num período de 3 meses, apesar de termos planificado comunicar a entrevista aos restantes intervenientes da instituição, tal planificação não se realizou.

É necessário estar atenta aos interesses e necessidades das crianças, observando-as, para que possamos recolher dados para posterior análise e interpretação dos mesmos. Tendo em conta esta reflexão, podemos planificar e colocar em prática. É necessário voltar a refletir e compreender quais as aprendizagens das crianças face à proposta, para que então, possamos novamente refletir sobre as mesmas e, assim, voltar a recolher dados. Tendo em conta este processo cíclico poderemos contribuir significativamente para as aprendizagens das crianças e, como tal, para a nossa própria aprendizagem enquanto profissionais.

É importante salientar, que a avaliação teve sempre uma função reguladora nas minhas práticas através do ciclo observação – conversa – planificação – reflexão – nova planificação. A avaliação teve também uma função formativa do ponto de vista das crianças, na medida em que, a minha escuta tinha efeitos nas minhas propostas de trabalhos seguintes e no feedback que ia dando à criança.

Normalmente as conversas levavam-me a questões para responder às questões que as crianças me faziam, ou seja, não dava resposta, levantava nova questão. A avaliação no meu trabalho não foi objeto de estudo, mas esteve sempre presente.

Se havia crianças que nas suas narrativas iniciais ou até mesmo nas suas ilustrações sobre o sistema circulatório demonstravam não entender qual a funcionalidade, por exemplo do coração. Na atividade da construção do livro “Cá na Turma Somos..” ou nas respostas do Dr.º João à entrevista, conseguiram saber a função fundamental do coração, apropriando-se desta forma à construção de novos saberes e à reformulação de outros.

Pude concluir então que as crianças aprendem ativamente, através das atividades realizadas com significado, do que fazem, ouvem, experienciam e pensam. Também não podemos esquecer a importância das interações com os pais, educadores, outros adultos, bem como das interações com outras crianças no processo da apropriação de saberes. Exemplo de como as crianças aprendem

ativamente foi um dos momentos na biblioteca da escola registrado por mim nas minhas notas de campo do dia 14 de dezembro (apêndice 4, p.104):

Havia um grupo de meninas que estava na área onde se trabalha em grupo, aproximei-me para observar o que estavam a fazer. Encontravam-se e folhear livros sobre o corpo humano, assim que me avistaram chamaram-me logo.

“Olha Beatriz este livro diz que as raparigas têm trompas de Falópio, blheck! - Leonor”.

“O que é Falópio? - Ana”.

Respondi aquilo que sabia dizendo que também poderiam pesquisar nos computadores “o porquê” de se chamar àquele órgão trompas de Falópio. Rapidamente puxaram cadeiras e vão procurar. Uma das crianças teve a ideia de registar numa folha em branco para me informar e dar a conhecer ao resto da turma a descoberta.

Conclusões da Dimensão Investigativa

A dimensão investigativa que desenvolvi na Prática de Ensino Supervisionada contribuiu significativamente para responder às perguntas que delinee e que em seguida irei dar-lhes resposta.

Como organizar ambientes educativos de qualidade?

Compreendi que para organizar ambientes educativos de qualidade é fundamental conhecer e compreender os contextos, valorizar as rotinas que afetam as crianças e o professor/educador.

Aprendi que para organizar ambientes educativos de qualidade o papel do professor/educador não é indiferente, pois é estritamente necessário que o professor/educador esteja atento e se aperceba das necessidades, das aptidões e das experiências vividas pelos seus educandos. Só desta forma conseguiremos um verdadeiro método pedagógico, que tenha em conta estas questões e que as transforme, em conjunto com o grupo, em planos e projetos apropriados aos interesses de todos. Desta forma possibilitamos uma partilha de conhecimentos, construindo novos saberes;

Percebi através da experiência do estágio, que o tempo e o espaço por vezes podem condicionar e influenciar as dinâmicas de organização de ambientes educativos, desta forma alertou-me a encontrar formas de contornar as adversidades.

Como promover a aprendizagem em contexto?

Através dos dois contextos promovi aprendizagens onde aprendi que para compreender e pensar sobre o processo de aprendizagem profissional é necessário observar de forma participativa e refletir intencionalmente.

Ao analisar as atividades e durante todo o processo de planificação do projeto aprendi que devemos partir dos conhecimentos prévios das crianças, permitindo as interações e conversas entre elas. Através destas análises posso concluir que, tal como Pramling (2000) já referia, a base sobre a qual as habilidades da criança e os seus conhecimentos estão alicerçados depende do modo como as crianças conceptualizam, vivenciam, discernem, veem e compreendem o mundo à sua volta. Isto implica que, logo desde os primeiros anos de escolaridade, devemos focalizar-nos

primeiramente nas diversas formas pelas quais as crianças são capazes de tomar consciência dos vários fenómenos no mundo que as cerca.

Através das aprendizagens nos contextos compreendi ainda que é fundamental recorrer e utilizar materiais adequados ao ensino das ciências, como por exemplo, selecionar informação em diferentes fontes mas tendo em conta os recursos da comunidade (recurso materiais, por exemplo: da biblioteca, materiais recolhidos em intervalos e recursos humanos, por exemplo: especialistas, pais, cientistas).

Como é que a educação em ciências naturais serve o propósito de uma integração curricular e da literacia científica?

Tendo em conta o enquadramento teórico deste relatório concluo que, segundo o documento norte-americano *National Science Education Standards* (NRC, 1996, citado em Martins et al, 2007), nos tempos que decorrem necessitamos cada vez mais de cidadãos que dispõem de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico, assegurando uma melhor compreensão de determinados fenómenos patentes no mundo que nos rodeia, de forma a conseguir tomar decisões e exercer uma cidadania mais informada. Levanta-se então a necessidade de promover uma Educação-Científica, não só no Ensino Básico como também nos primeiros anos de vida, onde se defende que as instituições educativas terão sempre que veicular alguma compreensão, ainda que simplificada, de conteúdos e do processo e natureza das Ciências Naturais, bem como o desenvolvimento de uma atitude científica perante os problemas.

Considero que a educação em ciências naturais serve o propósito de uma integração curricular e da literacia científica.

Deste modo planifiquei intencionalmente, dando importância à interação curricular através de atividades como: as narrativas, que permitiram trabalhar Português e ao mesmo tempo conteúdos do Estudo do Meio; a escrita de um livro coletivo em Português, interligando os conhecimentos adquiridos em Estudo do Meio e na Expressão Visual e Plástica e a entrevista a Português, que procurou responder a questões do conteúdo do Estudo do Meio.

Toda esta análise fez-me compreender que se deve ir além dos conteúdos curriculares e ter uma perspetiva crítica e mais aprofundadas das questões abordadas. Desta forma as crianças podem adquirir uma literacia científica, lidando com questões concretas de uma forma mais esclarecida e numa perspetiva crítica e curiosa.

Considerações Finais

Ao longo da PES, tanto em Pré-Escolar como em 1º Ciclo do Ensino Básico foram vários os saberes profissionais adquiridos que nos permitiram retirar várias conclusões acerca da profissão e, mais especificamente, no que diz respeito ao tema deste relatório.

Aprofundei, não só, os conhecimentos científicos como também pedagógicos nos seus vários domínios possibilitando a reflexão e a experimentação de metodologias e estratégias que contribuíram para mudanças. Isso foi evidente nas minhas atitudes face às abordagens iniciais dos conteúdos, mas também face ao meu papel enquanto adulto e profissional, e no significado que todo aquele espaço/tempo de atividades foi tendo para o meu trabalho com as crianças. A experiência nos contextos permitiu-me projetar futuras intervenções, noutros tempos e lugares, o que, em meu entender, é manifestação do meu percurso de aprendizagem e do desenvolvimento profissional que foi acontecendo durante a PES.

No âmbito desta proposta de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde a dimensão investigativa ocupou um importante lugar, dediquei especial atenção a compreender como é que a organização de ambientes educativos e aprender ciências, poderia contribuir para o desenvolvimento da literacia científica das crianças e de capacidades necessárias ao exercício de uma cidadania informada. Concluo então que as diferentes práticas pedagógicas podem tomar parte nos ambientes educativos, tornando-os mais ricos cientificamente e com experiências de qualidade no ensino das ciências.

Deparei-me com algumas questões que queria dar resposta nas minhas práticas. Foi então que estruturei a minha ação tendo em conta os interesses das crianças que fui observando, planifiquei atividades e organizei o ambiente educativo de forma a dar respostas aos meus questionamentos. Com isto, senti então necessidade de refletir sobre a minha ação e de avaliar os processos de aprendizagem das crianças.

O conhecimento prévio das realidades dos contextos da prática, o que uma observação participante me foi permitindo fazer, ajudaram-me a compreender bastante melhor as dificuldades dos alunos, assim como a adequação de estratégias de forma a ultrapassá-las, organizando e regulando práticas e ambientes.

As relações que estabeleci com as crianças e com o professor/educador cooperante, quer com todos os intervenientes no processo educativo foi muito positiva, pois proporcionou a criação de laços afetivos que facilitaram a minha prática pedagógica com a turma. Desta forma conseguimos conceber ações, condições e procedimentos que vão ao encontro de formas de pensar próprias da construção de conhecimentos com as crianças, congregando contributos de vários sujeitos. Ou seja, para além de mim, a professora que fui assumindo ser, contei com o que as crianças já sabiam, com o que as conversas com a orientadora e com as crianças permitiram conhecer, não esquecendo também o contributo dos encarregados de educação.

Considero que as atividades desenvolvidas nos diferentes contextos contribuíram bastante para incentivar a curiosidade das crianças, fomentando a admiração, o entusiasmo e o interesse pelo mundo que as rodeia. Para tal, é exemplo elucidativo, as práticas de ensino supracitadas tanto no pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao fazer com que as crianças partilhassem com o grupo e comunidade escolar as suas vivências, proporcionei-lhes meios de melhoria das interações com diversos ambientes como também com a realidade natural.

Senti alguma dificuldade em selecionar e incorporar a análise e interpretação da informação resultante das reflexões nas diferentes planificações. Porém, como foi um trabalho de partilha e cooperação com o professor/educador cooperante, umas dificuldades eram solucionadas e quando estas se mantinham recorri, sempre que necessário, à orientadora de estágio Maria da Conceição Leal da Costa e algumas dificuldades foram dissipadas e ultrapassadas. Foi o caso, por exemplo, da tentativa de estruturar os instrumentos de recolha de dados. Tendo que saber quando propor as atividades, como conhecer as conceções das crianças, como organizar os saberes dos alunos. Juntamente com a orientadora, surge a ideia das narrativas que se encaixou muito bem naqueles que eram os pressupostos deste relatório.

Penso que, enquanto futura educadora/professora tenho o grande desafio de tornar as práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida.

A prática reflexiva no processo do ensino e de aprendizagem dos alunos continuará presente e viva nas nossas salas e o papel que tenho que desempenhar em termos de formação não chegou ao fim. Quero continuar a alargar os meus conhecimentos acerca da educação através de pesquisa, de aquisição e atualização

constante de conhecimentos e com a mente aberta a sugestões de atividades práticas acessíveis e contextualizadas inseridas no meio físico e local.

Os produtos finais desenvolvidos com os grupos permitiram retirar conclusões que nos indicam que aprender ciências contribui para o desenvolvimento da literacia científica das crianças e de capacidades necessárias ao exercício de uma cidadania informada.

Penso ter conseguido alcançar os objetivos a que me propus, uma vez que nos esforçamos ao máximo para alcançar os mesmos; trabalhamos para superar as dificuldades; planeamos as atividades de acordo com os interesses das crianças e as suas necessidades e de ter conseguido desenvolver todas as áreas curriculares que estão inerentes nos programa para o 1º ciclo do ensino básico bem como nas orientações curriculares para o pré-escolar.

Este mesmo relatório proporcionou-me a hipótese de refletir diariamente sobre a prática pedagógica, analisando, avaliando, questionando de forma a retirar as presentes conclusões. Penso que foi um caminho de profissionalização que, simultaneamente, me permite reconhecer o valor de ser professora e de mostrar que podemos ser tanto mais autónomos quanto mais soubermos agir, pensar e escrever de forma fundamentada, sobre a nossa profissão e sobre os saberes que construímos com as crianças, e até com outros elementos parceiros (pais, por exemplo), nos contextos escolares.

Ao longo da PES, tanto em Pré-Escolar como em 1º Ciclo do Ensino Básico foram vários os saberes profissionais adquiridos que me permitiram retirar várias conclusões acerca da profissão e, mais especificamente, no que diz respeito ao tema deste relatório.

Desenvolvi competências de intervenção intencional em contextos educativos para a infância, tais como, a observação, a planificação, a ação e a avaliação;

Desenvolvi e apliquei competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a ação educativa, numa perspetiva de intervenção curricular, de construção de conhecimento e de transformação de contextos;

Desenvolvi competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e familiares (parte da comunidade educativa);

Panifiquei diferentes tipos de atividades e organizando rotinas que proporcionaram experiências e interações produtivas às crianças.

Promovi a autonomia das crianças organizando de forma adequada o espaço e os materiais.

A experiência nos contextos permitiu-me projetar futuras intervenções, noutros tempos e lugares, o que, a meu entender, é manifestação do meu percurso de aprendizagem e do desenvolvimento profissional que foi acontecendo durante a PES.

Por fim e em suma conclui de toda a minha dimensão investigativa que diferentes práticas pedagógicas podem tomar parte nos ambientes educativos, tornando-os mais ricos cientificamente e com experiências de qualidade no ensino das ciências.

Referências Bibliográficas

- Agostinho, K. (2003). *O espaço da cresce: que lugar é este?* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In: INAFOP, *Cadernos de formação de professores*, 1, pp. 21-31.
- Caputo, S. (2001). Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. *Revista Teias*, 2, 4.
- Dewey, J. (1968) *O sentido do projeto*. Paris: A. Colin
- Domingos, A., Neves, I. & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte
- Fialho, I. (2010). Ensino experimental. In *Pasta mágica - Estudo do Meio, 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editor
- Florianópolis, PMF.SME. (2012). *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda.
- Florianópolis, PMF.SME. (2008). Estratégias da Ação Pedagógica. In: Florianópolis, PMF. SME. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Revista Pro-posições*. Campinas, 22,2.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11.
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental, Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar Col. Educação Pré-Escolar, 1, DEP-GEDEPE*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Cultura, M.E.C. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n. 5, de 17/12/2009. Brasília: MEC.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ostetto, L. (2000). Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em Foco. In Ostetto, *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pramling, I. (2000). Entendendo e Dando Poderes à Criança como Aprendiz. In: Olson & Torrance, *Educação e Desenvolvimento Humano: Novos Modelos de Aprendizagem, Ensino e Escolarização*, (pp. 467- 488). Porto Alegre: Artmed Editora
- Prefeitura Municipal de Florianópolis (2012). *Orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda.
- Projeto Político Pedagógico (2014). Núcleo de *Educação Infantil Colonia Z-11. P.P.P.* Florianópolis: Z-11.

- Rocha, E. & Ostetto, L. (2008). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In Seara, et al. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*, (pp. 103-116). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Apêndices

1. Planificações do 1.º Ciclo

Planificação de dia 27 de outubro

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionado em 1.º Ciclo Planificação diária	
PLANIFICAÇÃO		
	1. Ano de escolaridade: 3.º ano	
2. Instituição: E.B.I/J.I. do Bacele		
	3. Data: 27/10/2015	4. Tempo: 03:00
5. Prof. da Turma: António Laranjo		
6. Área disciplinar: Estudo do Meio/Português		
• Domínio de Referência:		
1. Português - Produção de textos; 2. Estudo do Meio - O seu corpo		
• Nível (eis) de desempenho a atingir:		
1. Apropriar-se de novos vocábulos; 2. Ler textos narrativos; 3. Produção e planificação de textos narrativos 4. Conhecer alguns órgãos do nosso corpo		
• Objetivo (s):		
1. Escutar para aprender e construir conhecimentos; 2. Identificar a informação essencial; 3. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado; 4. Mobilizar estruturas frásicas cada vez mais complexas; 5. Ler em voz alta após a preparação da leitura; 6. Adquirir conhecimentos sobre o texto narrativo, quais os elementos e a estrutura de um texto narrativo; 7. Recordar elementos que fazem parte do corpo humano; 8. Tentar prever o seu significado.		

- **Descrição da (s) atividade (s):**

1. Começar o dia com as tarefas habituais de nome, data e dia da semana. Acrescentar à rotina uma tarefa de contagem das partes do corpo de cada criança que existe na sala. Por exemplo: Na nossa sala há 21 cabeças, 42 braços, 210 dedos da mão...
2. Leitura do texto narrativo “As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana” .
3. Dividir o texto em três partes e intercalar a leitura em voz alta com a análise e conversa sobre a história.
4. Para iniciar a temática introduzir algumas questões: sobre idas ao médico, se já frequentaram este tipo de especialidade, que especialidade é, já alguém teve uma bronquite, etc...
5. Estimular a compreensão de um texto narrativo colocando as seguintes questões às crianças:
 - “Quem são as personagens da história?”
 - “Em que período do dia decorre a ação?”
 - “Onde decorre a ação?”
 - “Qual foi a situação inicial que desencadeou todas as outras?”
 - “Como é que as outras situações se vão desenrolando?”
 - “Como terminou o enredo da história entre o Dr. Serafim e a senhora Adriana?”
6. Depois da conversa identificar elementos que estas questões nos oferecem que nos ajudam na construção e na compreensão de um texto narrativo.
7. No seguimento da conversa sobre o texto narrativo pedir às crianças que escrevam palavras que poderão estar relacionadas com o corpo humano, presentes no texto (bronquite, pacientes, curar).
8. Procurar o significado destas palavras no dicionário;
9. Dizer às crianças: Com a ajuda do nosso cérebro vamos pensar e escrever palavras que nos façam lembrar ou que estejam relacionadas com o interior e o exterior do nosso corpo humano.
10. Em seguida devem tentar adivinhar o significado das palavras que escreveram.
11. Construção de um texto narrativo utilizando as palavras que acabou de descobrir ou até mesmo com as palavras enumeradas na tarefa do início do dia.
12. Ilustrar o respetivo texto narrativo.

- **Estratégias:**

1. Rotina diária de abertura do dia no caderno diário (15 min)
2. Pedir às crianças para treinarem a leitura silenciosa do texto; (5 min)

3. Dividir o texto em 3 partes e pedir que cada criança leia para os restantes colegas, uma dessas partes do texto, intercalando as leituras com as questões que mencionei anteriormente (35 min)
4. Beber o leite e prepara para intervalo (5 min)
5. Procurar no dicionário as palavras que não sabem o seu significado (15min)
6. Em seguida através do diálogo iremos identificar os elementos e a estrutura de um texto narrativo (30 min)
7. Escrever no caderno diário as palavras e tentar adivinhar o respetivo significado (15 min)
8. Construção do texto narrativo (30 min)
9. Ilustração da história (25 min)
10. Preparar para a hora do almoço (5 min)

• Recursos:

1. Manual escolar adotado: “A Grande Aventura”, Português, 3ºano;
2. Folha de linhas para escrever texto narrativo;
3. Lápis de cor;
4. Folhas brancas;
5. Dicionário.

• Avaliação:

1. Observação direta da participação das crianças na atividade;
2. Questionar a criança sobre aquilo que responde. Por exemplo; porque é que pensa que “O gabinete do médico é o espaço onde decorre a ação principal”;
3. Pedir às outras crianças opiniões sobre a resposta do colega;
4. Reconstruir em grande grupo o discurso das crianças depois do diálogo e chegar a conclusões sobre o que se pretende trabalhar, neste caso, o que pretendemos que as crianças escrevam no texto narrativo.
5. Analisar as produções feitas pelas crianças.

1. **Discute** com a turma as especialidades médicas que conheces. Façam uma listagem com todas elas.

2. **Lê** o texto e prepara a sua leitura em voz alta para a turma.

As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana

O Dr. Serafim olhou para o relógio: quase nove horas! O seu primeiro paciente estaria no consultório dentro de poucos minutos.

Nos arredores da cidade, a senhora Adriana não acordou bem-disposta. Era o dia da sua consulta, tinha de estar no médico às nove horas em ponto para ver se conseguia curar aquela bronquite. Decidida, caminhou em direção ao consultório e, assim que chegou – tlim-tlim – tocou à campainha.

Nada. A senhora Adriana fez truz-truz com a mão e esperou um pouco mais.

Já passava das nove e meia quando a senhora Adriana perdeu a paciência: «Vou para casa mais a minha bronquite, mas o doutor vai saber que estive cá! Ai isso é que vai! Vou perguntar se hoje não há consultas!» Dizendo isto, sacou de uma caneta e de um bloco de notas que trazia na carteira.

Só que a senhora Adriana era um pouco distraída...

Ora, como todos sabem, uma pergunta é feita com a ajuda de um ponto de interrogação. Mas, naquela manhã, em vez de escrever «Hoje não há consultas?», a senhora Adriana escreveu: «Hoje não há consultas.»

Prendeu o papel junto ao óculo da porta e foi-se embora cheia de raiva e ainda mais maldisposta do que tinha acordado.



Ilustração: Mariana Almeida. As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana. Texto: 17 de julho, 2018. Texto com ilustração.

Planificação de dia 6 de novembro

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	
	Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo	
Planificação diária		
PLANIFICAÇÃO		
2. Instituição: E.B.I./J.I. do Bacelo	1. Ano de escolaridade: 3.º ano	
5. Prof. da Turma: António Laranjo	3. Data: 06/11/2015	4. Tempo: 1:50h
6. Área disciplinar: Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressão Plástica.		
• Domínio de Referência:		
1. Oralidade – Interação discursiva; 2. Leitura e Educação Literária- Compreensão de textos;		
• Objetivo (s):		
1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância; 2. Compreender a informação essencial da obra lida; 3. Apropriar-se de novos vocábulos; 4. Saber expressar-se oralmente acerca de uma obra 5. Estudar para construir conhecimento; 6. Produzir um discurso oral com correção		
• Descrição da (s) atividade (s) / Estratégias:		
1. Convidar os alunos a ouvir a obra “Cá em Casa Somos...”. 2. Fornecer uma tabela para registar o número e as partes do corpo referidas na história; 3. Lançar a seguinte questão: ○ “Quantos elementos vivem lá em casa?” ○ “Vive algum animal lá em casa? Que animal?” ○ “Porque é que há ao todo 118 unhas?” ○ “Quem cortava as unhas?” ○ “Em dias de festa quantos familiares são convidados?” 4. Pesquisar no dicionário ou em casa o que significa: hérnias, escoliose e espondilose. 5. Propor às crianças que façam um pequeno livro coletivo com as quantidades dos elementos que constituem o corpo e as histórias da sua turma. Poderão usar não apenas elementos do corpo humano, como no livro explorado, como também referir algumas características ou tarefas habituais dos		

elementos que estão a enumerar.

6. Expor na sala uma imagem que nos diz as quantidades dos elementos do nosso corpo, para facilitar a sua contagem;
7. Cada criança deverá falar sobre um elemento do corpo e atribuindo-lhe uma função ou característica;
8. De seguida cada criança ilustra a folha do livro que fala sobre o elemento que acrescentou à contagem da sala.
9. O livro construído coletivamente deverá ter uma:
 - o Capa com: título; autores; ilustradores; ano e mês de edição
 - o Corpo da história: Contagem do elemento do corpo humano e respetiva função na sala ou característica; ilustração e número da página.

• Recursos:

1. Livros:
 - Martins, I. (2009) *Cá em casa somos...* Carcavelos: Planeta Tangerina
 - Manual adotado.
2. Folha com as quantidades das partes do corpo;
3. Material para ilustrar o livro;

• Avaliação:

1. Diálogo sobre a história acabada de ouvir;
2. Ausência do texto escrito exigindo ao grupo uma boa capacidade de concentração;
3. Troca de opiniões acerca da contagem dos elementos do corpo de que fala o livro;
4. Construção do texto informativo sobre a turma de forma a demonstrar se conseguiram entender o raciocínio e a estrutura do texto que acabam de ouvir.
5. Livro coletivo

• Anexo

Cabeça	6
Dedo	118
Bexigas	6
Maminhas	16
Sinais	3560
Narizes	6
Narinas	12
Ossos	1351
Fios de cabelo	800 000
Bocas	6
Línguas	6
Dentes	168
Pares de pernas	5
Patas	4

2 OLHOS

1 BOCA

ADULTOS: 32 DENTES
CRIANÇAS: +- 20 DENTES

1 NARIZ
2 NARINAS

TODOS OS DIAS
ENTRAM PARA
O NOSSO CORPO
MILHARES DE
LITROS DE AR

UM ALIMENTO ENGOLIDO LEVA
CERCA DE 5 SEGUNDOS
A CHEGAR AO ESTÔMAGO



150 000 CABELOS

2 ORELHAS

O CORAÇÃO PESA CERCA DE 250 GR

2 MAMINHAS



6,5 METROS
DE INTESTINO

AS CÉLULAS QUE REVESTEM
O ESTÔMAGO E INTESTINO SÃO
RENOVADAS DE 3 EM 3 DIAS.

A PELE MEDE CERCA
DE 2 METROS
QUADRADOS

O NOSSO CORPO TEM
MUITOS MILHARES DE KM
DE VEIAS, ARTERIAS
E VÁRIOS CAPILARES

NO SANGUE, OS GLÓBULOS
VERMELHOS DURAM ATÉ
120 DIAS

2 PERNAS

2 PÉS

20 UNHAS

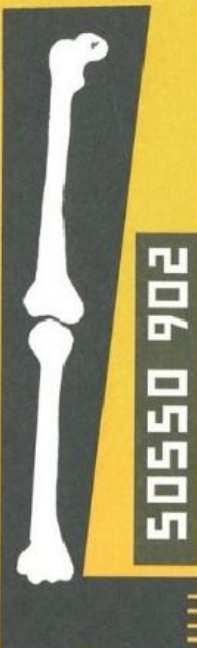


206 OSSOS

O ESQUELETO HUMANO PESA 9 KG

2 MÃOS (5 DEDOS CADA)

NOS CÃES É DIFERENTE, CLARO!



Planificação de 9 de dezembro

 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo 3º Semestre – 2015 Planificação Diária Colaborada E.B.I./J.I. do Bacelo Prof. Cooperante: António Laranjo		
Ano de escolaridade: 3.º ano		
09 de dezembro de 2015		
Horário: 10:00 – 12:30 Área disciplinar: Português e Estudo do Meio		
Domínios:		
• Leitura e escrita; • Oralidade; • À descoberta de si mesmo.		
Conteúdos:		
• Interação discursiva; • Produção do discurso oral; • Produção de texto – Entrevista • À descoberta do seu corpo		
Identificação da(s) atividade(s) proposta(s):		
• Entrevista coletiva ao pai de um aluno. • Construção de um esquema-resumo dos conteúdos abordados acerca do corpo humano		
Justificação/Intenções		
O grupo no início do Período realizou a produção de um texto narrativo de forma a expor as suas conceções prévias acerca da temática do corpo humano. Agora já numa fase final depois de termos explorado muitas das suas curiosidades, termos desmistificado alguns conceitos que pareciam equivocados, decidi propor às crianças esta atividade uma vez que numa das aulas de Português surgia a proposta de construção de uma entrevista. Surgiu então a ideia, de utilizar essa entrevista para esclarecer e clarificar algumas confusões que ainda possam existir, ou até mesmo para dar oportunidade àqueles que durante as aulas manifestaram muita curiosidade em saber sobre determinados assuntos. Para além destes motivos, penso que seria uma ótima ideia também para rever alguns conteúdos relacionados com o tema uma vez que têm ficha de avaliação de Estudo do Meio no dia seguinte.		
Área disciplinar	Objetivos	Avaliação
Português	• Produzir um discurso oral com correção; • Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação; • Redigir corretamente; • Rever texto escrito.	• Ao dialogarmos em grupo irão estar a expor o seu discurso oral sendo desta forma alvo de apreciação, tanto do professor como dos colegas. Desta forma, irão surgir oportunidades de confronto entre diferentes formas de falar e de pensar constituindo assim uma aprendizagem mais participada entre o grupo. • Ao colar e exibir as suas dúvidas, questões ou curiosidades a criança vai ser avaliada por o professor e pelos colegas conseguindo com a ajuda de ambos entender onde pode possivelmente melhorar dando um maior sentido àquilo que quer transmitir por escrito.
Estudo do	• Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais: digestão, circulação, respiração...	• Nesta área disciplinar a avaliação irá ser realizada sobre tudo através do diálogo entre as crianças e o professor,

Meio	• Conhecer as funções vitais • Conhecer alguns órgãos do nosso corpo e localiza-los num modelo • Esclarecimento de possíveis dúvidas que possam surgir acerca deste conteúdo; • Levantamento de questões ou curiosidades relacionadas com esta temática que sejam do interesse da criança	desempenhando este um papel fundamental de questionamento relativamente àquilo que a crianças pensa já saber sobre o corpo humano
Estratégias (organização dos sujeitos e gestão no tempo e no espaço)		
10 minutos – Acolhimento São realizadas as atividades habituais de acolhimento. À medida que o grupo chega vão escrevendo a data e o nome. As crianças responsáveis pela distribuição do material e pelo registo da meteorologia desempenham as suas tarefas. Quando todo o grupo estiver preparado e com as tarefas diárias terminadas darei início à atividade em forma de diálogo e lembrando aquilo que já falamos sobre o que era uma entrevista ajudando-os desta forma na compreensão da mesma. 45 Minutos – Pequena apresentação sobre o que é uma entrevista e qual a sua estrutura. Iremos assistir a uma apresentação em <i>PowerPoint</i> que clarifica o grupo acerca da temática que iremos aprofundar depois do intervalo. Vou apresentando e introduzindo conceitos que dizem respeito a uma entrevista questionando e pedindo às crianças que nos transmitam o que sabem respetivamente a esta nova forma de escrita. 5 Minutos – A criança responsável por distribuir o leite irá desempenhar o seu papel 35 Minutos – Intervalo 55 Minutos – Vamos realizar as revisões dos conteúdos acerca das descobertas do corpo humano através da construção de uma entrevista da seguinte forma: • Começo por relembras as questões e curiosidades que as crianças tinham no início quando começaram a falar sobre o corpo humano na sala de aula. • Proponho-lhes então a realização da entrevista ao pai do João, uma vez que é médico, saberá e poderá resolver da melhor formas as possíveis questões que se têm levantando ao longo das nossas aulas, ou até mesmo, novas questões que nunca tinham pensado antes. • Relembro então que o nosso corpo é constituído por sistemas e que já tínhamos falado sobre alguns deles no Estudo do Meio; • Vou ajudar as crianças a recordar os conhecimentos, falados até então nas aulas, através de um esquema que as próprias crianças vão construindo à medida que falamos sobre os conceitos; • Irei entregar a cada criança uma folha de papel onde irão registar questões/dúvidas que se levantem com o esquema e o diálogo em sala ou até mesmo curiosidades que ainda não conseguiram encontrar resposta. • No final iremos organizar as questões por números colá-las em papel de cenário para que as crianças as possam ir observando e passando para computador ao longo desta semana. Desta forma, na sexta-feira entregariam a entrevista ao pai do João para que este pudesse responder no fim-de-semana.		
Recursos materiais:		
• PowerPoint - Entrevista; • Papel de cenário; • Papel de linhas; • Folhas de cartolina coloridas; • Marcadores.		

2. Reflexões Semanais do 1.º Ciclo

Reflexão Semanal de 24 a 25 de setembro



Reflexão Semanal
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo

Professora Orientadora: Maria da Conceição Leal da Costa	Instituição: Escola Básica Galopim de Carvalho
Professor Cooperante: António Laranjo	Turma: GC3A
Discente: Beatriz Monge	Data: 24 e 25 de setembro de 2016

A primeira semana de estágio começou a meio da semana e como tal, nos dois dias que tive oportunidade de estar a observar o grupo, aproveitei para conhecer melhor as crianças, o professor, as regras da sala, a escola e todo o ambiente educativo.

No momento em que o professor me apresentou à turma e expliquei quem eu era, deu para entender logo algumas das filosofias e formas de estar que a turma está habituada.

Como é habitual as crianças colocaram algumas questões como: “Porque é que escolheu esta sala?”, “Eu gostava de ser professora, é difícil estudar para professora?”, “Quantos anos tens?”... Assim que esta última pergunta surgiu o professor sentiu necessidade de me interromper e acrescentar “A Beatriz vai estar connosco durante este período e temos o dever...” neste momento é interrompido por uma criança que completou a frase do professor António dizendo “portar bem.”. Logo de seguida o professor António corrigiu dizendo que “portar bem” já é o que espera que aconteça por regra e que é esperado que qualquer pessoa se porte bem em qualquer momento da vida. O que o professor António ia pedir à turma era que me acolhessem da melhor forma na ausência ou na presença do professor.

Este momento fez-me logo refletir sobre a filosofia e a pedagogia utilizada pelo docente. O professor encontra-se constantemente em sintonia com os alunos

mostrando-se sempre muito atencioso com as questões do grupo, com as dúvidas ou medos.

Como diz o professor António Laranjo, o nosso cérebro deve ser imaginariamente formado por gavetas. Abrimos gavetas que nunca foram abertas antes, abrimos outras que já tinham lá dentro informação, e ainda há aquelas que têm informação que só lembramos quando voltam a falar dela. Estas gavetas estão organizadas de forma a nos proporcionar conversas acertadas, um bom discurso, ajudam-nos a explicar aos outros os nossos pontos de vista e a nós próprios os sentidos das coisas, a organizar as nossas opiniões, formas de pensar...

Na minha opinião, qualquer profissional especializado da educação, ou até mesmo pai, mãe, avó, deve disponibilizar uma destas gavetas de forma a organizar a informação que diz respeito ao seu papel enquanto educador de uma criança.

O Professor António conseguiu logo nos primeiros dias mostrar esta essência de ser professor. Mostra ser um profissional com um olhar de observador, conhecedor das capacidades e das necessidades das suas crianças, que consegue sentir o que realmente as afeta para depois conseguir educar da forma mais marcante, mais empolgante e genuína.

Penso que toda esta afetividade é de elogiar pois tal como nos diz o decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o professor deve relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia.

O professor tenta trabalhar questões de autonomia com a turma dando-lhe a tarefa de escolher os lugares onde as crianças se sentam todos os dias daquela semana. O docente tenta compreender como se comportam as diferentes crianças nos diferentes lugares da sala para depois na semana seguinte em grande grupo organizarem os lugares da sala.

Em qualquer um dos dias a turma revelou uma postura adequada para uma sala de aula, organizada e acima de tudo reina o espírito de entreajuda. À partida, o professor António mostra ser um docente atualizado, que cumpre com aquele que deve ser o desempenho profissional do professor.

Outra das coisas que me foi visível observar foi a forma como o professor comunica oralmente com a turma. Fala de uma forma agradável com as crianças e isso constitui um facto muito importante uma vez que ajuda as crianças a entender o tom de voz que deve ser utilizado dentro de uma sala de aula. Proporciona-se um ambiente agradável e suportável para todos sem que seja constantemente necessário chamar à atenção.

Para primeira semana, foi uma experiencia agradável e espero que continue nas seguintes semanas em que o professor António lecionar, bem como, nos dias em que eu irei intervir.

Uma das questões que eu considero fundamentais e um dos principais objetivos a ser cumpridos segundo as metas e nos programas do 1ºCiclo são questões relacionadas com a interdisciplinaridade. Penso que deve ser outro dos objetivos principais que acompanham a vida profissional de um professor/educador.

No primeiro dia que observei a turma estavam a trabalhar na área de matemática e apareceu uma palavra que causou alguma confusão ao grupo e que estava a impedir certas crianças de avançar com o raciocínio matemático. O professor chamou a atenção do grupo e perguntou o que significava aquela palavra, *debate* (que aos ouvidos de qualquer adulto parece ter o seu significado já muito bem clarificado). Como nenhum deles conseguiu aproximar-se do significado mais correto, o professor António sugeriu a pesquisa no dicionário da palavra. Deu tempo à turma para realizar a pesquisa esclareceu algumas dúvidas na utilização do dicionário e, por fim, chegaram a um consenso do significado mais próximo daquela palavra.

Este foi um exemplo que só veio comprovar aquilo que temos vindo a aprender ao longo da licenciatura e do mestrado, que é possível lecionar variados conteúdos de várias áreas numa só proposta de atividade e esse é uma das peças fundamentais para que as crianças entendam da melhor forma os conteúdos e a funcionalidade daquilo que aprendem. Com este exemplo podemos acreditar que as crianças entenderão melhor daqui para a frente para que serve o dicionário porque este recurso foi utilizado tendo em conta a sua principal função e numa situação real do dia-a-dia.

Reflexão semanal de 9 a 13 de novembro



Reflexão Semanal

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo

Professora Orientadora: Maria da Conceição Leal da Costa	Instituição: Escola Básica Galopim de Carvalho
Professor Cooperante: António Laranjo	Turma: GC3A
Discente: Beatriz Monge	Data: 9 e 13 de novembro de 2015

No decorrer desta semana tive alguns problemas de saúde o que me levou a faltar um dia e uma manhã ao estágio. Como tal, decidi dedicar muito mais tempo à brincadeira no espaço exterior durante o recreio.

Nós temos a possibilidade de descansar nos momentos do recreio, bem como nos momentos de refeição. Na minha opinião estes momentos são bastante ricos e proporcionadores de muitas conversas e até mesmo de desenvolvimento de projetos fora da sala de aula.

Durante esta semana estivemos a falar sobre unidades de medir o tempo e eu decidi numa das aulas que lecionei falar também sobre as várias formas de medir o tempo, ou seja mostrar os vários tipos de relógios através de imagens como por exemplo, do relógio atómico, do relógio de sol. Tive possibilidade de mostrar ao vido outros, como foi o caso da ampulheta, já conhecida pela maioria das crianças, uma vez que a utilizam em certos momentos para testar a velocidade da leitura.

No momento do recreio fiz uma proposta à turma, “Jogar ao jogo da mímica utilizando a ampulheta para medir o tempo”. Fizemos dois grupos, o objetivo era: enquanto os grãos de areia estava a passar, tínhamos de descobrir o máximo de coisas possíveis até o ultimo grão de areia cair. Dávamos pistas e deixamos participar quem quisesse.

Escusado será dizer que algumas das crianças de outras turmas quiseram logo participar. Também havia crianças que brincavam a várias coisas ao mesmo tempo. Tão depressa estavam a participar no nosso jogo, como estavam a jogar à bola, como a fazer jogos de lengalenga com as mãos.

Começamos a jogar e não parámos mais de rir. Era o Alexandre tímido que se transformava em ogre, o João brincalhão que lhe servia muito bem a personagem de macaco, a Rita que trocava o seu timbre baixo por um bem arrojado e barulhento de leão.

A meu entender, a brincadeira é tudo isto, é através dela que ressaltam pequenos trechos da identidade ou a possibilidade de um desejo se tornar realidade. Vejamos então o caso do Alexandre, é uma criança tímida que comunica maioritariamente através do olhar e da forma de estar. Já tinha entendido, através de conversas, que os “melhores amigos” dele são os ogres, portanto aquele jogo proporciono-lhe um momento propício para libertar as energias e de plena descontração colocando-se na pele dum dos seus personagens do imaginário preferido.

Nas minhas leituras sobre a brincadeira encontro algumas das opiniões de grandes pensadores da educação sobre este tipo de episódios, tais como Vygotsky (1991, citado em Cardozzo, 2007) que nos relatos sobre a brincadeira infantil “afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto, o brincar “é imaginação em ação” (FRIEDMANN, 1996).”

No dia seguinte algumas crianças diziam: “hoje jogamos à mimica?”, “podes fazer aquelas brincadeiras com as personagens?”, “Vens brincar connosco hoje?”. Comecei a pensar sobre aquelas perguntas e a refletir.

A educação tem que ser protagonista, os alunos têm que participar ludicamente envolvendo-se desta forma na aquisição do aprender e na aquisição do conhecimento. Mais do que ter conhecimento, o importante é saber interpretá-lo e usá-lo de forma produtiva. Um bom exemplo disso é o episódio que aconteceu no final desta semana na quinta-feira:

Estivemos a falar sobre as unidades de medir o tempo tal como falei anteriormente e também realizamos alguns problemas que envolviam estas unidades. Uma das crianças perguntou-me: “Beatriz, quantos segundos tem um ano?”. Eu pensei para mim “*não vamos ter muito tempo para arranjar uma solução para dar resposta àquela dúvida na sala*”, então propus à criança “*olha que interessante, 1h tem quantos segundos? um dia tem quantas horas? e um ano tem quantos dias? pensa e quando descobrires falamos. Fala com um*

Handwritten calculations on a piece of paper:

$$30 \times 60 = 1'800 = 30 \text{ min}$$

$$2 \times 1'800 = 3'600 = 1h$$

$$24 \times 3'600 = 86'400 = 1 \text{ dia}$$

$$366 \times 86'400 = 31'622'400 = 1 \text{ ano}$$

adulto lá em casa ou com outros colegas sobre isso e tenta pesquisar e descobrir a solução.” Esta situação ocorreu antes do intervalo da manhã. Quando estava a ajudar no refeitório a distribuir os almoços a menina vem ter comigo e diz-me “*eu e o meu colega achamos que descobrimos Beatriz*”. Nem dá para explicar a felicidade com que estavam os dois a falar comigo.

Não dei nenhuma resposta, guardei o papel no bolso das calças com os cálculos daquelas duas crianças e deparei-me com este excelente raciocínio:

Esta brincadeira foi de tal forma prazerosa que no dia seguinte andavam agarrados à calculadora, que está na mesa da entrada da escola a fazer os cálculos de forma a descobrirem quantos segundos tinham de vida.

A curiosidade sobre o tema fez com que eles descobrissem o que era um ano bissexto e com isto a origem do calendário juliano bem como a existência de outros tipos de calendários desconhecidos por estes. Este

episódio mexeu com a minha visão sobre o ensino, “Porquê dividir o ensino em áreas disciplinares quando o mundo está tão conectado?”.

Esta forma pedagógica de proceder permitiria, na minha opinião, explorar talentos individualmente, desenvolvendo pessoas mais felizes e criativas, que não têm medo de errar ou explorar possibilidades.

Dou muitas das vez por mim a pensar que a escola tem que sair da teoria e ir para a prática, ela tem que inspirar, alimentar a curiosidade e desenvolver habilidades, através da participação dos educandos, educadoras e da comunidade escolar. A escola é ‘chata’ porque apresenta tudo pronto, igual para todos, pouco aberta ao diálogo, à construção conjunta do seu próprio currículo.

Os adultos envolvidos no processo da aprendizagem desejam que as suas crianças aprendam, por isso necessitam proporcionar-lhe as ferramentas adequadas, como momentos lúdicos de brincadeira. Mas para que exista uma aprendizagem produtiva não basta apenas o adulto desejar que os seus alunos aprendam. A criança necessita de usufruir de experiências de aprendizagem prazerosas, alegres e de satisfação, de serem autoras da sua própria aprendizagem, deste modo ambas as partes têm responsabilidade por este processo (Melo, 2014).

Referencias Bibliográficas:

Cordazzo, S. T., & Vieira, M. L. (2007). *A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento*. Florianópolis: UFSC

Melo, M. (5 e 12 de nov. 2014). *Aprendizagem e desenvolvimento – Perspetivas sobre aprendizagem*. PowerPoint Psicologia da educação da criança. Évora: Universidade de Évora

Cardoso, M. (2012). *Criamos contextos de qualidade em creche: Ludicidade e Aprendizagem*. Minho: Universidade do Minho.

3. Reflexões diárias do Pré-Escolar

Reflexão de dia 30 de março

Este foi o dia em que estabeleci o meu primeiro diálogo com as crianças da Z11, comecei por me apresentar dizendo o meu nome e perguntando para o grupo: “de onde é que vocês acham que eu sou, de que país, que língua acham que falo?”. Algumas das crianças acharam que eu falava espanhol e outras simplesmente encolheram os ombros mostrando, talvez, desconhecer a minha língua. Achei que o facto de pensarem que falava espanhol se devia à sua proximidade com países hispano falantes, fazendo-me pensar num desconhecimento das restantes línguas.

A professora auxiliar fez-me uma proposta para que um dia pudesse planear alguma atividade sobre o meu país, que depois acabei por explicar que era Portugal.

Este momento despertou-me logo para as condições que o ambiente educativo deve oferecer às crianças. Vejamos então esta situação, quando eu quis localizar Portugal para que as crianças tivessem uma perceção da distância a que o seu país se encontra do meu, não havia recursos ao meu alcance para tal na sua sala. Não há um computador com acesso à internet, não há um mapa-mundo ou um globo.

A meu ver o educador e a instituição responsável pela criança devem proporcionar ambientes que as coloquem em relação intensa com as ciências e neste caso com o mundo a que a criança faz parte, levando-a a construir experiências positivas de aprendizagem, fazendo com que a criança comece a criar uma imagem mais nítida, neste caso do planeta a que pertence.

Durante o dia as crianças realizaram uma atividade de recorte de letras de revistas para colar e construir o seu nome. Observei e participei com a minha dupla na orientação da atividade. Inicialmente as crianças começaram por explorar as revistas livremente fugindo um pouco do objetivo principal da atividade o que a meu entender é perfeitamente normal visto que os seus olhos ressaltam para aquilo que é mais do seu interesse.

Foquei-me numa mesa que tinha apenas meninas, trocavam comentários umas com as outras sobre qual das modelos eram. A sua imaginação começou então a funcionar atribuindo-se papéis entre as imagens que folheavam das revistas chegando

a discutir por vezes porque uma tinha ficado com a modelo que tinha o batom rosa por exemplo.

Numa das folhas apareceu uma grávida com uma criança do seu lado que simulava uma gravidez. As meninas ficaram muito curiosas com o que estavam a ver fazendo perguntas para o ar como: “As crianças não têm bebés pois não?”. Chamaram um ou outro colega que passava por a mesa para ver tal imagem que tanto as tinha incomodado.

Foi interessante observar esta situação, fazendo-me pensar o que uma simples revista pode proporcionar e ajudar a suscitar a sua curiosidade.

Os materiais que as crianças têm ao seu dispor podem ser bastante promotores de novas experiências e de aprendizagens positivas, por isso o educador deve *“Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidade (...)”* (Mata, 2008). Tudo isto foi possível porque a professora da sala deu tempo e espaço para as crianças explorarem livremente a revista e terminarem o seu trabalho. Quando se aperceberam que alguns colegas já tinham terminado de fazer o seu nome a Barbara um pouco preocupada diz que “é muito difícil de encontrar as coisas”.

Foi muito interessante ver como a ajuda mútua, entre amigas para encontrar as letras, foi uma mais-valia para o trabalho ser concluído com eficácia e que não era assim tão “difícil encontrar as coisas”, como dizia Barbara, quando se trabalha em equipa. Uma levantava-se e diziam que tinham encontrado uma letra da colega, a *Isabella* sugeriu que as colegas olhassem para os cabides, uma vez que tinham afixado por cima o seu primeiro nome.

Aqui mais uma vez reflito sobre como a organização do espaço pode oferecer um bom meio para a aprendizagem e também sobre a importância das salas nas instituições serem um bom meio de divulgação da literacia. Por reconhecer que é importante esta apreensão de linguagem escrita, sou da opinião que devemos proporcionar à criança ambientes ricos e estimulantes incentivando, com isto, a sua exploração, tal como nos sugere Mata (2008):

No que se refere à apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a actuação do educador, quer na sua interacção com as crianças, quer na organização dos ambientes educativos e nas oportunidades de

interacção com a escrita que proporciona às crianças, deve ter como grande finalidade o apoiar cada criança para que consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira.

Bibliografia consultada

Mata, L. (2008). A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da educação.

Núcleo de Educação Infantil Colonia z-11 (2014) **Projeto Politico Pedagógico**. Florianópolis. Z-11

Reflexão de dia 1 de abril

O dia de hoje levou-me a refletir sobre as possibilidades que a Z11 oferece no seu espaço exterior da instituição e o quanto a exploração desses ambientes pode ser benéfica para a criança fazer as suas aprendizagens sem ser duma forma expositiva e teórica.

As crianças saíram da Z11 para brincar no parque perto da instituição. A professora de educação física, com a qual as crianças se encontravam no momento, disponibilizou cordas, amarrando-as de diversas formas nos baloiços do parque criando situações que potenciavam a prática de exercício físico, com o intuito de trabalhar determinadas aspetos corporais.

A professora começou por amarrar uma corda ao escorrega para que as crianças o escalassem. Algumas crianças não prestaram atenção à novidade de ter uma corda atada ao escorrega, tendo ido explorar os restantes baloiços ou até mesmo desempenhar papéis de brincadeiras de faz-de-conta. À medida que algumas das crianças experimentavam a escalada iam aparecendo mais colegas, que com curiosidade, experimentavam tal possibilidade do seu corpo. Fez-nos pensar a facilidade com que as crianças se intrigam e interessam por o mundo que as rodeia. Nesta situação, observavam os colegas e tentavam entender como conseguiam escalar os baloiços do parque, como colocavam os pés, como agarravam a corda e como se equilibravam.

Passado algum tempo de escaladas as crianças começaram a manobrar a técnica com a corda e começaram a escalar mais que uma criança ao mesmo tempo. Este momento fez-me pensar sobre o modo como pode influenciar aquilo que o professor fala para as crianças. Será que este aspeto afeta de alguma forma as ações dos mais pequenos? Neste momento de atividades práticas com o corpo, a professora apenas amarrou as cordas e disse “Agora podem segurar-se à corda e escalar”. Se tivesse explicado ao pormenor o que a criança tinha que fazer algumas delas iriam ficar reticentes e com receio de experimentar aquela brincadeira. Lembro-me que isso acontecia quando eu era mais pequena e ainda hoje acontece, se ninguém me disser com exatidão aquilo que me espera eu desisto com mais facilidade porque tenho medo de errar ou até mesmo de me magoar e por isso as palavras afetam muito na minha tomada de decisões. Penso que isso se aplicou também nestes momentos de atividades, pois a professora ia dificultando os meios de mobilidade das crianças sem que estas se dessem conta.

Todo o grupo participou de livre vontade explorando questões de linguagem corporal como o equilíbrio, a força, a persistência... Via-se que aquela brincadeira não era forçada, que não teve apenas o objetivo de proporcionar à criança situações de aprendizagem, mas também situações de brincadeira, de criação das próprias regras e de pura diversão.

Algumas crianças andavam descalças na rua e no parque, facilitando-lhes a mobilidade nos baloiços, noutros momentos calçados pois as cordas magoavam-lhes os pés. Outras subiam às árvores e exploravam a natureza e as possibilidades que esta lhes oferece de forma a “respeitar e proteger os seres da natureza ao se relacionar de forma íntima e inteira com ela” (FLORIANÓPOLIS – SME, 2012, p. 192). São todas estas condições que a professora de educação física criou, que levam as crianças a estabelecer relações com os objetos e com os outros e a relacionar-se melhor com o seu próprio corpo.

Na minha opinião a Z11 parece-me bastante bem preparada neste ponto de vista da brincadeira como promotora de aprendizagens, mostrando ser uma instituição inovadora que pensa na brincadeira como meio que oferece aprendizagens mais lúdicas e práticas, uma vez que os “modos de experimentar, de observar, de investigar, se sentir das crianças são próprios da condição da criança” (FLORIANÓPOLIS – SME, 2012, p. 192).

Na minha opinião e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012, p. 192), as instituições mais tradicionais a sua “trajetória escolar e de formação é marcada por uma concepção de ciência em que a natureza é compreendida como algo distanciado do humano como objeto de estudo e pesquisa, privilegiando mais os aspetos teóricos/razão do que uma relação que envolve outras dimensões humanas”.

*Nós queremos que as crianças estejam seguras e queremos cuidar delas, mas acabamos embrulhando-as em algodão, enquanto que elas deveriam poder cair mais, descobrir os perigos e as maravilhas do meio natural, criar novas concepções sobre o mundo que as rodeia levando-as a alargar o seu processo de aprendizagem sem que este seja aborrecido e enfadonho. A ideia é que ao dar às crianças a **responsabilidade** de cuidar de si mesmas, dá-se também a oportunidade de aprenderem com seus próprios **erros. Isto não se verifica em algumas instituições onde “tradicionalmente se apresenta o mundo físico e natural às crianças: didatizado através de aulas e de lógica do enclausuramento entre paredes, em que a brincadeira, as histórias, os espaços, as plantas, os animais, a água, o ar,***

a terra, constituem-se em temas para o planejamento numa perspectiva abstrata, generalista, decorativa e instrumental.” (FLORIANÓPOLIS – SME, 2012, p. 192).

Bibliografia consultada

- FLORIANÓPOLIS – SME . (2012) **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis.
- Núcleo de Educação Infantil Colonia z-11 (2014) **Projeto Politico Pedagógico**. Florianópolis. Z-11

Reflexão de dia 7 de abril

Numa primeira parte deste registro, irei refletir e dar a minha opinião acerca das questões de gênero dentro das instituições infantis, sendo este um local que não deveria criar tantas assimetrias entre sexos e diferenças culturais entre as crianças.

Sentamo-nos em roda no tapete e a professora enquanto distribuía para as crianças o lanche da tarde foi conversando com as crianças e fazendo algumas perguntas como “Como foi o seu final de dia? Dormiu bem? Rezou muito?”, ao qual em seguida, a maioria das crianças responderam que “Sim, rezei antes de dormir!” ou “Correu bem meu dia.”. Houve pouco interesse das crianças em conversar, falando apenas uma ou duas sobre o que haviam sonhado durante a noite passada.

Mais uma vez neste momento foi visível a questão que falo no registo anterior sobre a forma que a professora toma para manter as crianças em silêncio, pensando que desta forma se mantêm atentas ao que a professora e os colegas falam. Algumas das crianças que não quiseram falar a professora falou para elas: “Se não quer falar, não quero ouvi-lo falar com o amigo enquanto eu e seus colegas falam”.

O silêncio muitas das vezes não é significado de atenção, há crianças que podem estar em silêncio mas estarem desinteressadas da conversa, estarem noutro mundo que não aquele do diálogo e com isso as crianças também estão aprendendo, estão pondo à prova o seu poder de imaginar e fantasiar, mas por outro lado não estão a tirar frutos do que poderia ser bom e produtivo do diálogo. No entanto, na minha opinião há maneiras de explicar para as crianças a importância do diálogo que não aquela que a professora escolheu, parecendo intimidar as crianças.

Depois deste momento, a professora pediu às crianças que cantassem a música do “boa tarde” que tinha ensinado no dia anterior. De seguida as crianças aprenderam uma música coreografada pela professora. Começou por fazer dois grupos para organizar as crianças, separando de um lado as meninas e do outro os meninos.

Durante a minha prática enquanto estudante da educação, tenho visto professores que não são cem por cento exemplares no que diz respeito às questões de gênero, mas que sempre se mostraram interessados em combater essa questão e as situações por eles criadas que são promotoras de desigualdades, não têm essa

intensão, mostrando-me portanto, algumas dificuldade existenciais na área da educação em implementar com sucesso estratégias que não contribuem para causar diferenças de gênero. Mas a ideia que eu tinha do Brasil era a de que eventualmente pudesse encontrar muitas crianças com dificuldade em compreender e respeitar as diferenças que existem umas entre as outras e que os professores fossem modelos que as crianças pudessem confiar e seguir para construir um processo de desenvolvimento mais sólido. No entanto deparei-me com algumas situações como a que acabei de relatar em cima na instituição.

Fez-me refletir sobre a docência e a importância das formações de professores, *pois “promover o debate e o diálogo do tema talvez seja um caminho próspero. É tarefa da escola fazer com que alunos e alunas reflitam sobre seus sentimentos e emoções diante de conflitos interpessoais, desconstruindo preconceitos de gênero e contribuindo para a construção de novos modelos de relação entre homens e mulheres pautados em princípios de igualdade e justiça.”* (Pupo, p.7)

Esta situação levou-me a ficar mais atenta nos momentos da instituição, pois ao fazermos juízos de valores estamos guiando a criança a um processo de construção desajustado e inadequado uma vez que ela nos toma como modelos a seguir.

Não nos devemos esquecer que *“A Formação Pessoal e Social integrar todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação do Mundo, que também se articulam entre si.”* (Ministério da Educação, 1997, p. 49)

Em seguida a professora perguntou para as crianças se alguém queria contar uma história. Ninguém pareceu interessado em contar a história, então a professora escolheu dois livros para eu ler para o grupo. Primeiro as crianças ficaram realmente entusiasmadas com o motivo de ser uma pessoa de fora da instituição a ler a história e ficaram bastante atentas. Pensei que passada a leitura de uma página do livro alguns

meninos e meninas se desinteressassem e comesçassem a conversar. Mas fiquei surpreendida, as crianças mantiveram-se atentas do início ao fim, talvez fosse por eu falar com um sotaque diferente e as crianças estarem atentas para tentar entender ou então talvez fosse por, à medida que eu ia lendo para o grupo, ir mostrando as imagens e dando entoação às falas das personagens.

Bibliografia consultada

- Coutinho A & Rocha E. (2012) **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis
- Ministério da Educação (1997) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Col. Educação Pré-Escolar, nº 1.DEP-GEDEPE. Lisboa: Editorial M.E.
- Núcleo de Educação Infantil Colonia z-11 (2014) **Projeto Politico Pedagógico**. Florianópolis. Z-11
- Pupo K., (2007) Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das **representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. **Dissertação de Mestrado**, Faculdade de Educação. USP, São Paulo

Reflexão do dia 13 de abril

Neste dia as crianças juntamente com as professoras tiveram a possibilidade de conhecer ou rever o Parque Ecológico do Córrego Grande por meio da Z11, dessa forma eu e minha dupla resolvemos privilegiar nossos registros na perspectiva da criança e sua relação com a natureza.

Com esse passeio, percebemos a preocupação da Z11 em efetivar o que as Diretrizes defendem com relação às práticas pedagógicas, proporcionando momentos de aprendizado em diferentes contextos e possibilitando segundo o Artº 9, incisos:

- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 - X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- (BRASIL, 2009, p. 4)

No caminho para o Parque dentro do ônibus as crianças iam cantando e colocando a mão entre os bancos para brincar com os colegas e se divertir. Logo avistaram a outra instituição que alguns frequentam pela manhã e começaram a falar em grupo repetidamente “Retiro”. Todos aparentemente animados, até que chegamos ao nosso destino. Descemos e nos encontramos com uma mulher que irá nos contar um pouco dos animais, árvores e plantas do parque. Ela nos explica alguns combinados, como não dar comida para os animais e não sair da trilha.

Então iniciamos nosso passeio, com uma fila de dois em dois. Uma das primeiras coisas que a instrutora nos mostra é a casa do saci pererê, o bambuzal, neste momento as crianças ficam curiosas para ver o saci, e algumas dizem estar com medo. Ela ainda nos chama atenção para o ar puro, e fala para respirarmos fundo e sentirmos. Mostra-nos diferentes tipos de árvores e plantas. Aponta para uma árvore que tem uma colméia de abelhas, porém explica que há vários tipos de abelhas, as que picam, as que picam e soltam veneno e essas que não picam e não soltam veneno. A caminhada continua pela trilha e encontramos outro grupo de crianças, fazemos uma fila indiana para dar espaço e chegamos ao final da trilha, com uma árvore enorme que a instrutora nos diz ser o Guarapuvu, com ela pode-se fazer canoa, pois é uma madeira mole, e com seus frutos da pra brincar de jogar pra cima, pois eles

voam como se fossem helicópteros. Algumas crianças adoraram e tentavam recolher pelo chão e jogar como ela. Percebemos neste momento o quanto as crianças estão conectadas à exploração da natureza, a brincar principalmente com os elementos dela, e criar e imaginar através desses elementos, no sentido de que segundo Bachelard:

o contato com a natureza também é uma dimensão importante da contemplação estética: “a relação com a natureza é a grande matéria da imaginação infantil.[...] Seus primeiros sonhos [das crianças] são os sonhos das substâncias orgânicas” (BACHELARD, 1994 *apud* GIRARDELLO, 2006, p.56);

Propiciando assim momentos de criação imaginativa e promovendo o seu desenvolvimento por meio dessas brincadeiras, que envolvem, água, ar, fogo e terra.

Em seguida vimos a árvore pau-brasil, os coelhos, cágados, jabutis, porcos da índia, as crianças estavam admiradas, mas logo tivemos de fazer nosso lanche.

Nesse momento como cada um trouxe um lanche, fizemos um piquenique e todos dividiram uns com os outros, percebemos que para alguns era agradável dividir com os colegas, para outros nem tanto. Em seguida começam a aparecer galinhas e galos e as crianças ficam entusiasmadas e mexem com elas, conversando ou fugindo delas. Uma menina estava fazendo “pó, pó, pó” perguntei o que significava e ela disse que estava falando “galinhês”. Daqui a pouco quase todos estavam correndo atrás das galinhas e galos, até que vemos nas árvores saguis, bem pequeninhos, eles ficam nos observando e há vários deles. Depois desse momento fomos todos ao parque brincar, haviam brinquedos enormes, de todos os tipos, gangorras, balanços, para escalar, se pendurar, pular lá do alto, escorregar e um espaço grande que possibilitava brincadeiras como pega-pega. Os brinquedos eram tão grandes que dava até vontade de subir e brincar junto com as crianças, porém estava escrito neles algo como “Apropriado para até 15 anos, ou 12 anos” etc. Nos que não havia esse aviso, me aventurei com as crianças no de se pendurar, porém não consegui muito, já as crianças iam de um lado para o outro, quando não aguentavam pediam ajuda. Insistentemente eles me chamavam para mostrar como conseguiam fazer. Logo tivemos que ir embora, pois chegou nossa hora.

Bibliografia Consultada

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009. Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323.

GIRARDELLO, G.: Imaginação: arte e ciência na infância. *Revista Pro-posições*, Campinas, v.22, n.2 (65), maio/ago 2011.

4. Notas de campo do 1.º Ciclo

Dia 14 de Dezembro

A escola tem uma biblioteca comum ao pré-escolar e ao primeiro ciclo que pode ser utilizada por todos os alunos. Durante o período das aulas este espaço pode ser utilizado por todas as turmas sempre que o professor titular avisa que necessita a sua requisição. Quando as crianças se encontram no horário livre, ou seja, no tempo do recreio, estão estabelecidos dias correspondentes a cada turma com vista à utilização do espaço da biblioteca.

Este espaço é composto por áreas, incorporando estas, a área de visionamento de filmes; a área de pesquisa na internet; a área onde podem trabalhar em grande grupo como por exemplo: preparar apresentações e realização das mesmas, leitura em voz alta para colegas, pesquisa coletiva; área dos livros temáticos e recomendados pela bibliotecária e espaço de leitura silenciosa.

Hoje é o dia em que a minha turma pode explorar livremente o espaço da biblioteca, então fui lá tentar observar o que estavam a fazer as crianças da minha sala.

Havia um grupo de meninas que estava na área onde se trabalha em grupo, aproximei-me para observar o que estavam a fazer. Encontravam-se e folhear livros sobre o corpo humano, assim que me avistaram chamaram-me logo.

“Olha Beatriz este livro diz que as raparigas têm trompas de Falópio, blheck! - Leonor”.

“O que é Falópio? - Ana”.

Respondi aquilo que sabia dizendo que também poderiam pesquisar nos computadores “o porquê” de se chamar àquele órgão trompas de Falópio. Rapidamente puxaram cadeiras e vão procurar. Uma das crianças teve a ideia

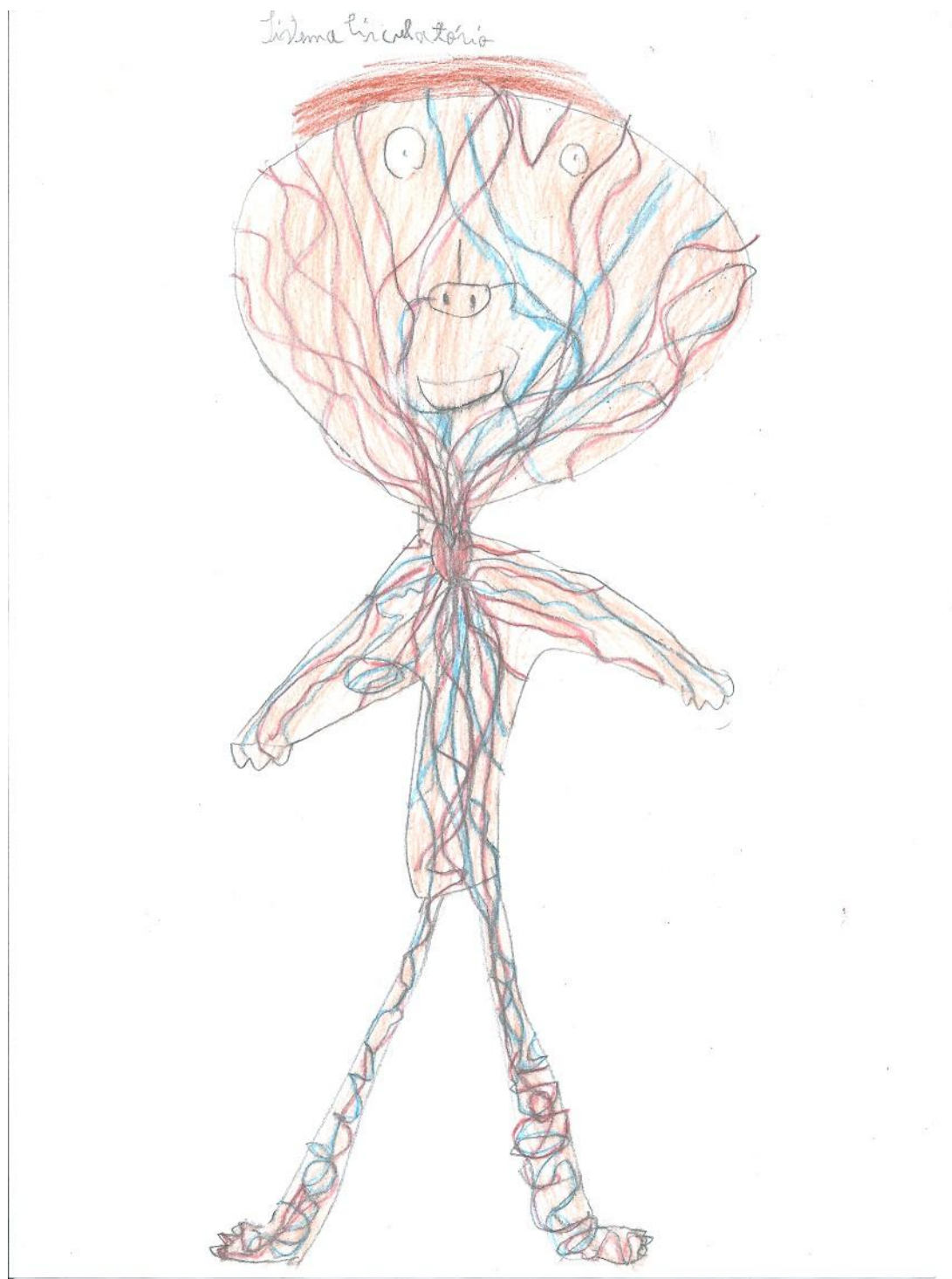
de registar numa folha em branco para me informar e dar a conhecer ao resto da turma a descoberta.

Sai da biblioteca e deixei aquele momento fluir entre elas, quando regressaram à sala vieram ter comigo e informaram-me que estavam a escrever um livro com as curiosidades sobre o corpo humano.

Tive pena porque daqui a uns dias vou embora e não vou poder acompanhar o desenrolar desta brincadeira. Informei o professor da sala para que depois o grupo pudesse continuar as suas pesquisas de forma acompanhada.

Anexos

Anexo A – ilustrações das concepções iniciais acerca do aparelho circulatório

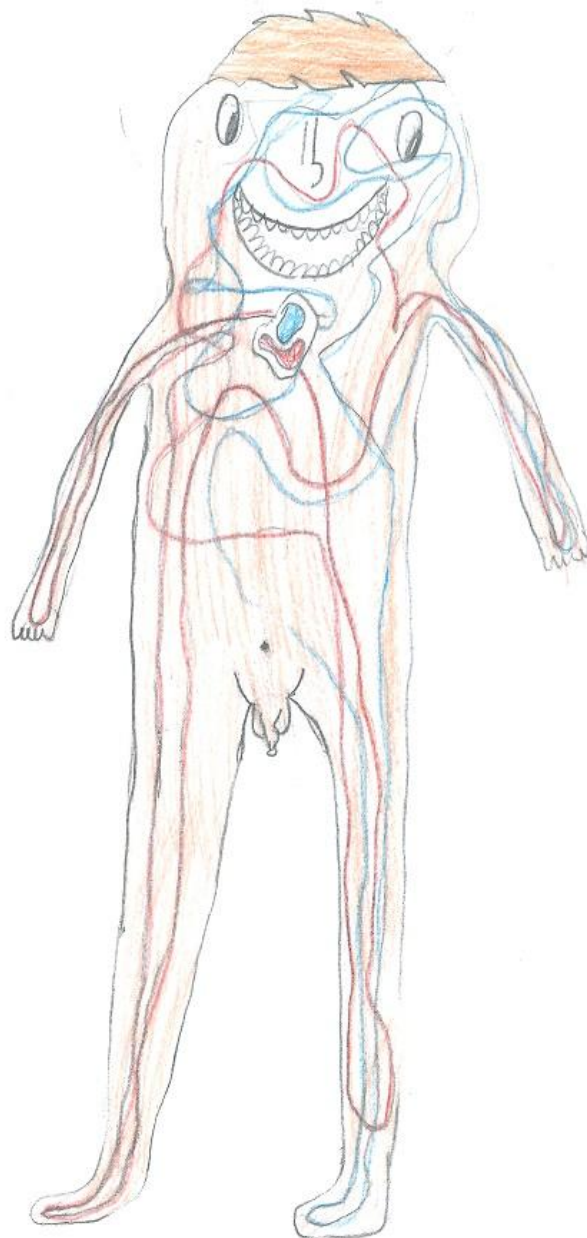


Sistema Circulatorio

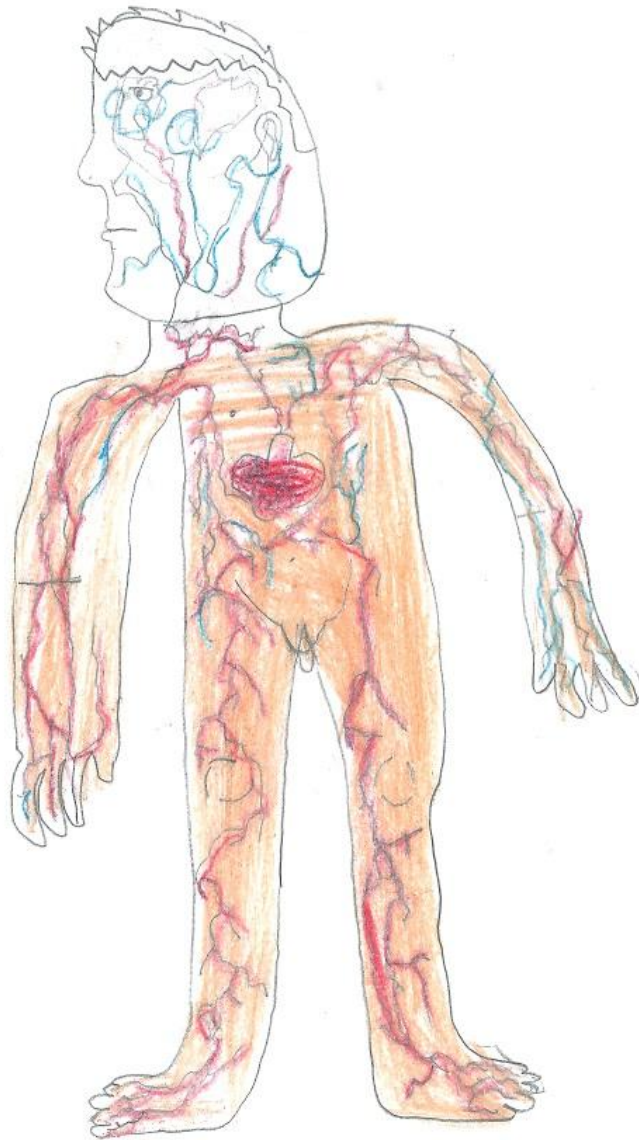
Afonso Prates



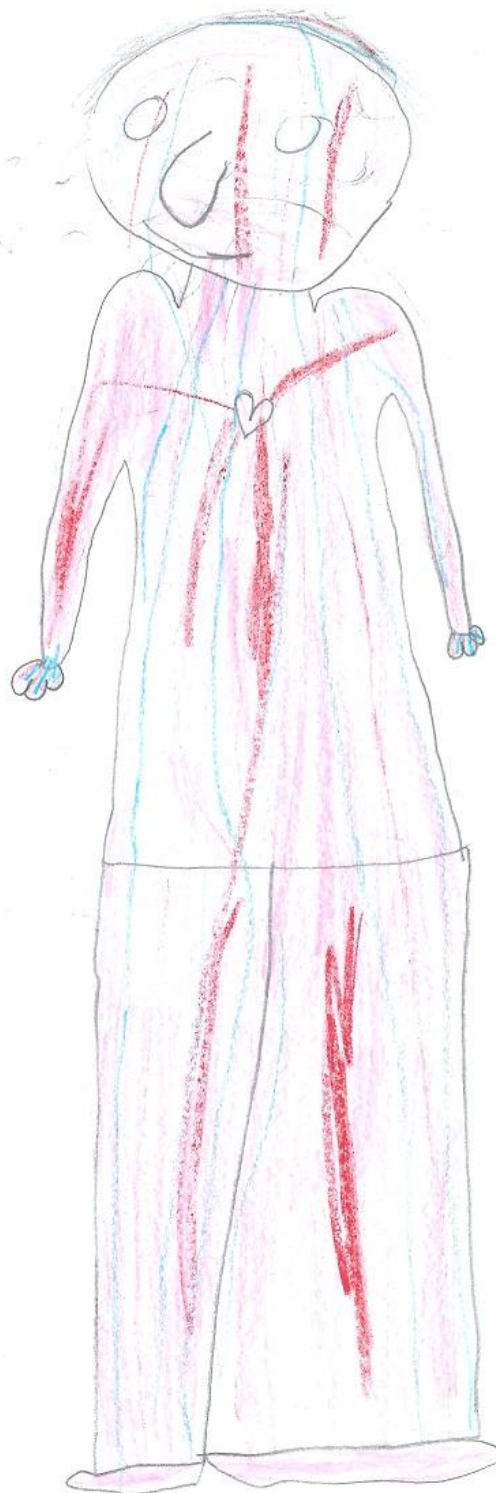
Sistema Circulatório



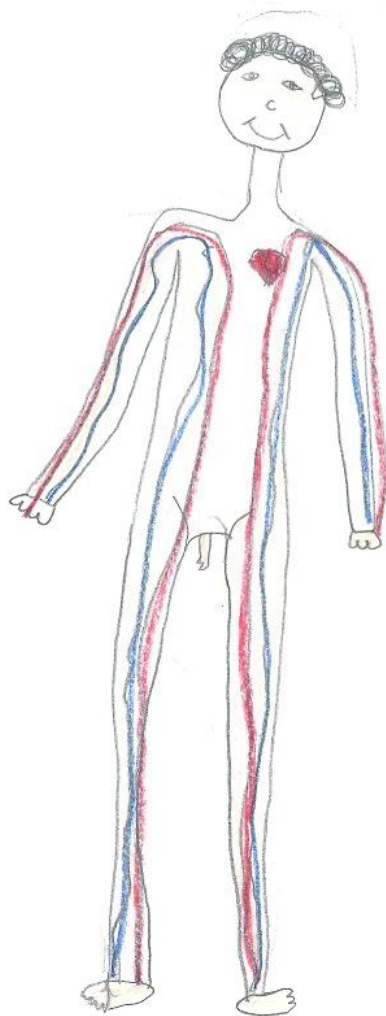
Sistema Circulatório



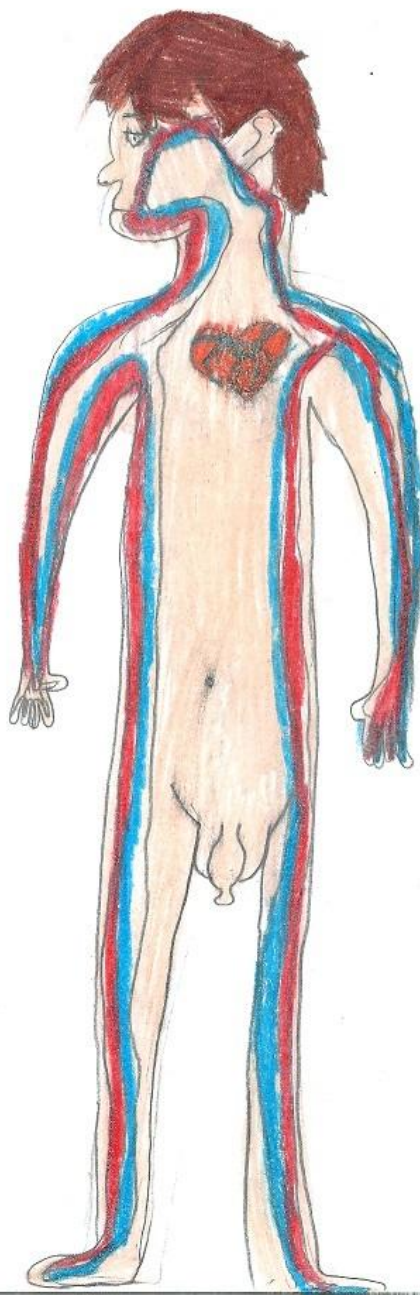
Sistema Circulatorio



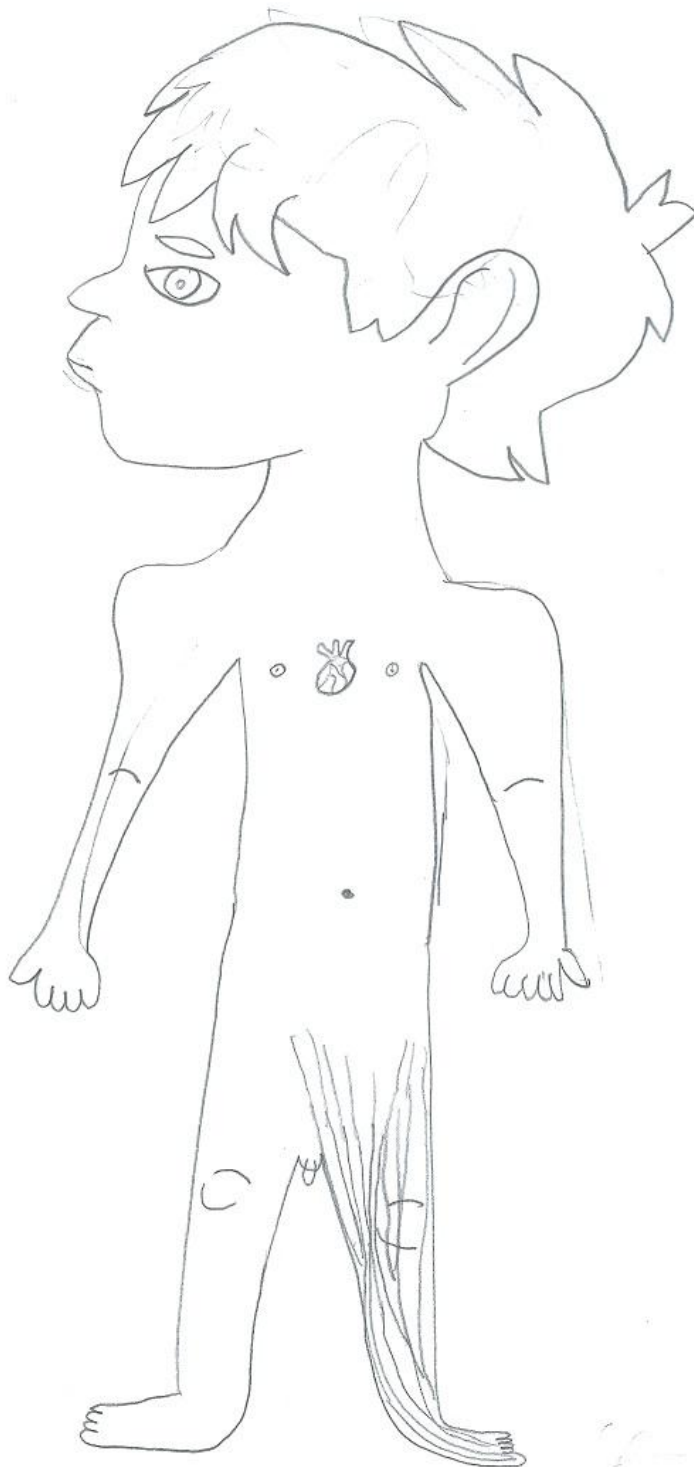
Sistema Circulatorio



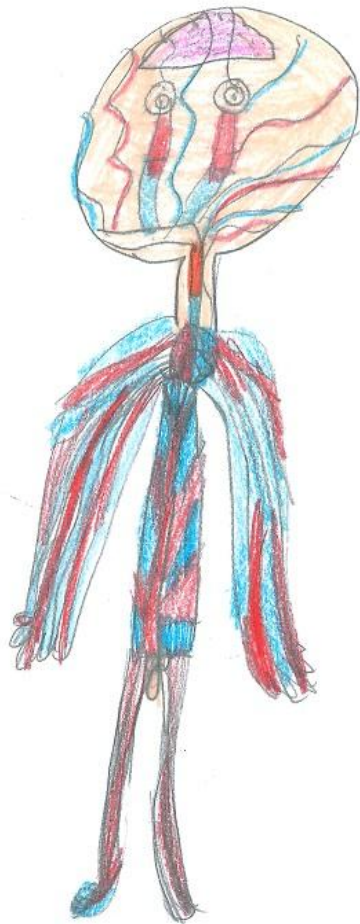
Sistema Circulatório



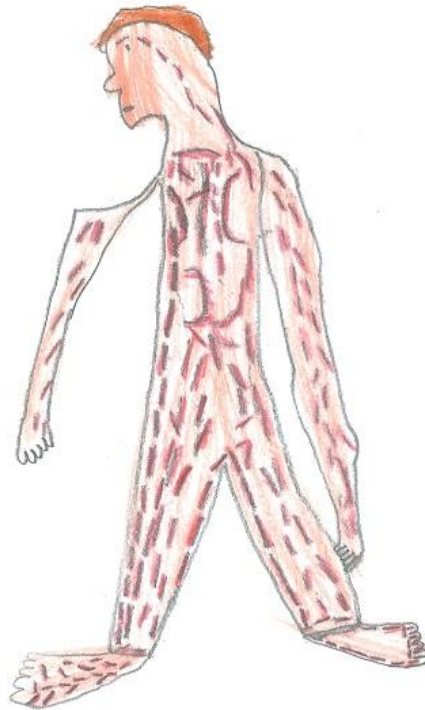
Sistema Circulatorio



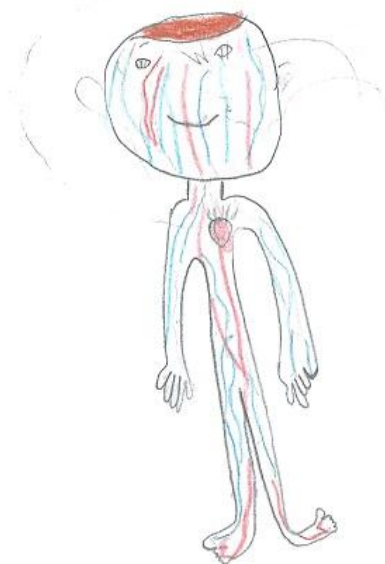
Sistema Circulatório



Listoma Circulatorio



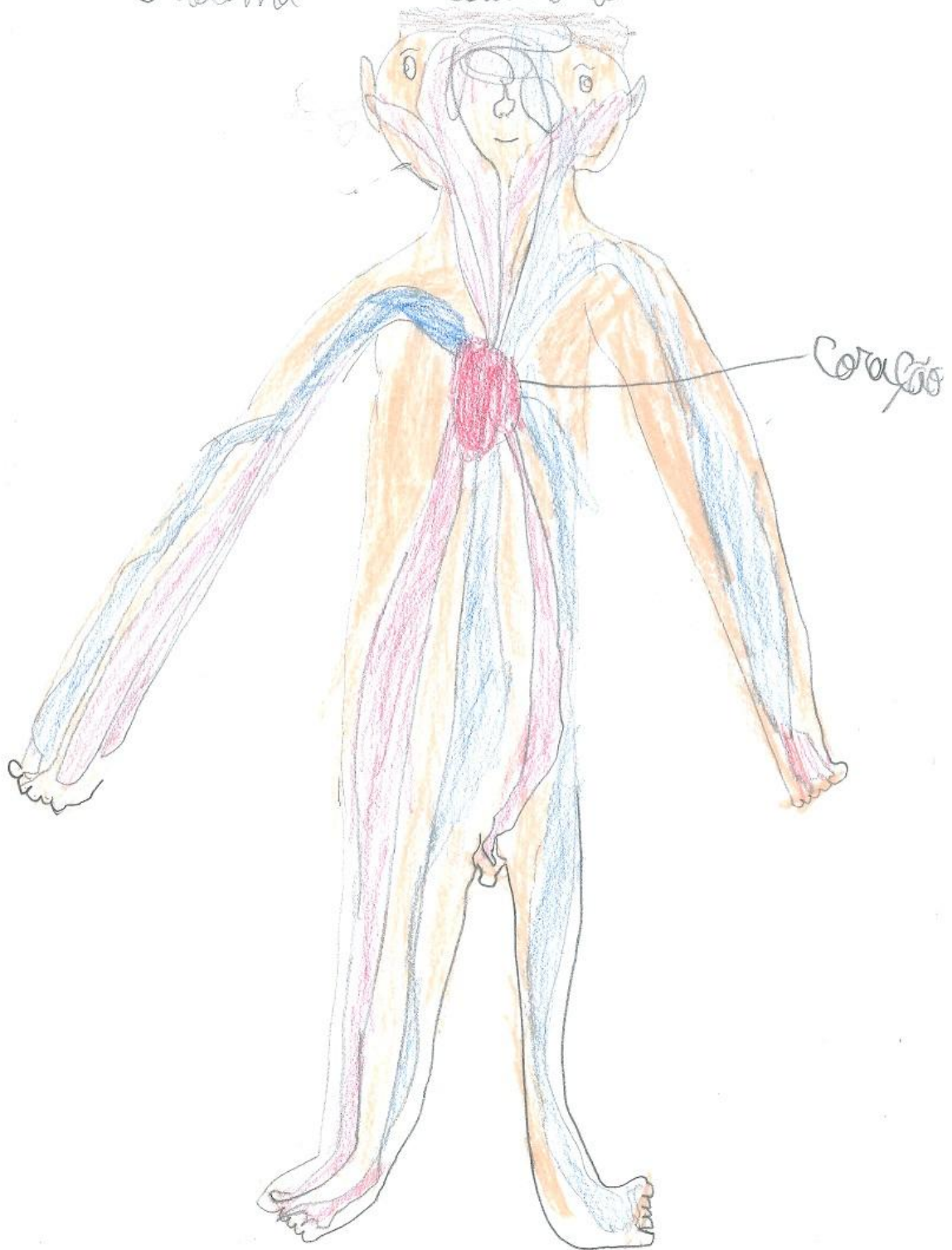
Sistema Circulatório



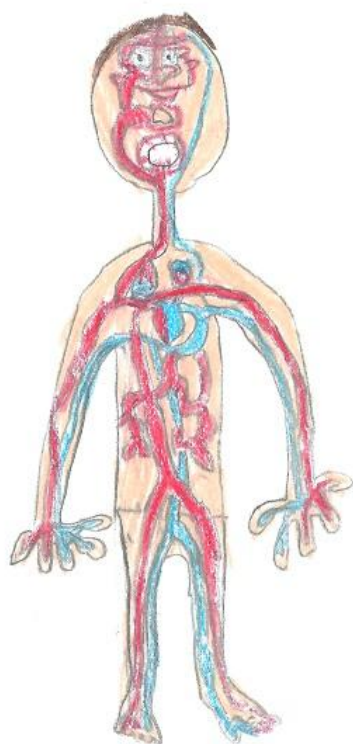
Sistema Circulatorio



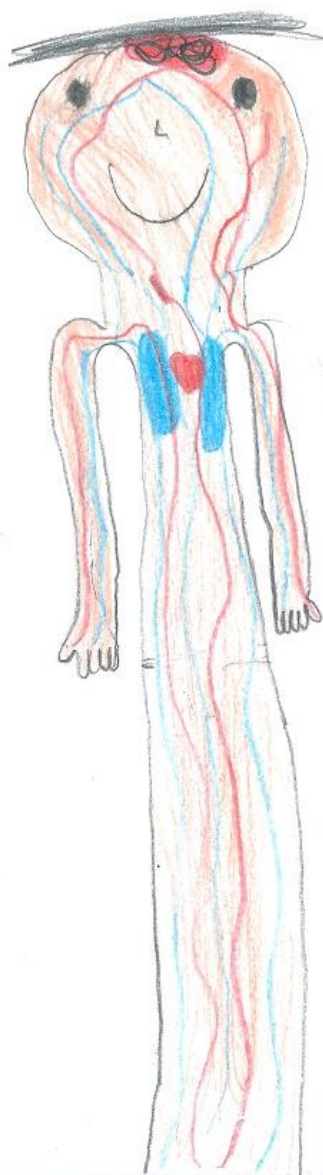
Sistema Circulatório



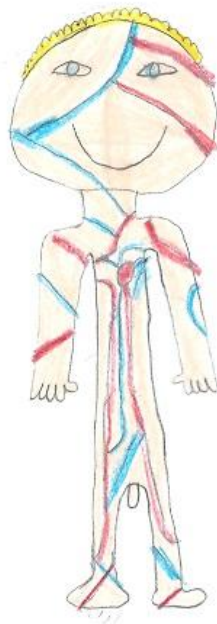
Sistema Circulatório



Sistema Circulatorio



Sistema Circulatório



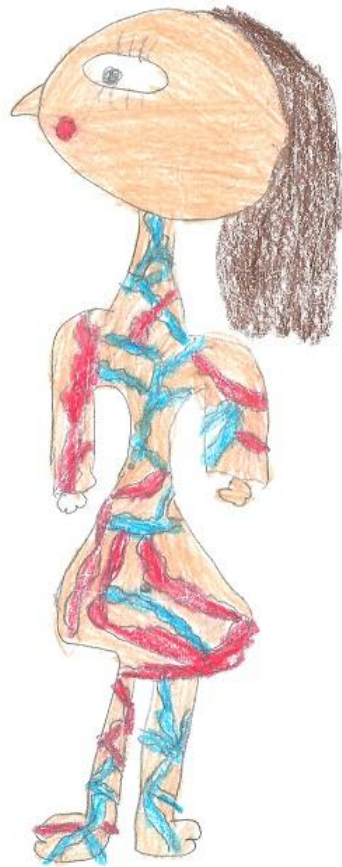
MATILDE SILVA

Sistema Circulatorio

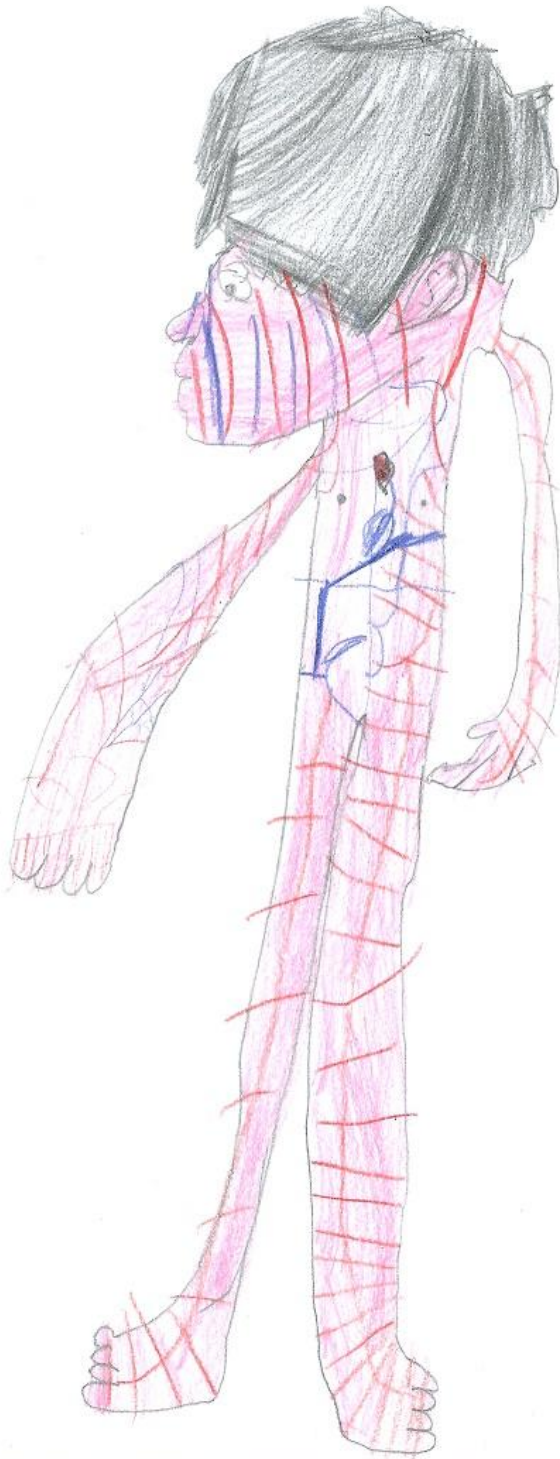


Rita Bates

Sistema Circulatorio



Sistema Circulatorio



Anexo B – Entrevista ao Dr. João Marques sobre o corpo humano

O nosso corpo e as nossas curiosidades

Olá Dr. João Marques somos alunos da turma GC3A e gostaríamos de saber mais sobre o corpo humano, por esse motivo escrevemos-lhe a seguinte entrevista:

- 1- Porque é que engordamos?
- 2- Para que serve o apêndice?
- 3- O que acontece à água que ingerimos?
- 4- Porque é que o José Barros quando fica com falta de ar fica vermelho e parece que está a chorar?
- 5- Os aparelhos respiratório e o circulatório já funcionam quando o feto está dentro do útero materno?
- 6- Como é que se formam gémeos?
- 7- Como é que se formam embriões do sexo feminino e masculino?
- 8- Quanto tempo demora um espermatozoide a fecundar um óvulo?
- 9- Como aparece a menstruação?

Obrigado por responder à nossa entrevista!

Cumprimentos da turma GC3A.

Olá, meninas e meninos. Obrigado pelas vossas questões, tentei respondê-las o melhor que pude. Espero que as respostas sejam esclarecedoras, se quiserem perguntar mais coisas estejam à vontade!

1 – Porque é que engordamos?

Engordamos quando ingerimos mais fontes de energia, sob a forma de alimentos, do que aquela que vamos gastar.

Se comermos muito e fizermos pouco exercício, os hidratos de carbono e as gorduras dos alimentos ficam armazenados sob a forma de tecido adiposo, debaixo da nossa pele e junto dos nossos órgãos, para serem gastos quando for necessário – ou seja, quando fizermos mais atividade física. Mas se formos sempre comendo demais em relação ao que necessitamos, vamos sempre acumulando tecido adiposo e engordamos cada vez mais!

2 – Para que serve o apêndice?

Não se sabe ao certo.

Uma das hipóteses é que se trata de um vestígio de uma parte do intestino que deixou de ser necessária, ao longo de milhares de anos de evolução da espécie humana e por isso foi atrofiando.

Também há quem diga que o apêndice pode ser uma espécie de “reservatório” de bactérias daquelas que ajudam o intestino a funcionar, prontas para serem usadas se houver falta delas no resto do intestino.

Por fim, pensa-se que o apêndice pode ter algum tipo de função de defesa, porque na sua mucosa (tal como na mucosa do resto do intestino) existem células produtoras de anticorpos, ou seja de defesas para o nosso organismo.

3 – O que acontece à água que ingerimos?

A água está presente em todos os órgãos e tecidos do nosso corpo. Cerca de 50% do peso corporal das mulheres e 60% nos homens corresponde a água.

A maior parte da água no nosso organismo (55-75%) está dentro das células – todas as células, de todos os tecidos, de todos os órgãos (por isso a água que ingerimos está em todo o lado no nosso corpo!)

Outra parte encontra-se no espaço entre as células, e outra parte ainda circula nos vasos sanguíneos.

A água é fundamental para garantir que todas as células do nosso corpo recebem todos os nutrientes, oxigénio e sais minerais de que precisam, todos eles transportados pelo sangue – que é, ele próprio, constituído em grande parte por água.

A água também está presente na urina, que é produzida pelos rins para deitar fora os produtos tóxicos que nos fariam mal se ficassem no organismo.

Também está presente nas fezes, que também servem para excretar produtos tóxicos.

O vapor de água também sai pela boca quando respiramos.

A água também sai pelo suor quando transpiramos e, por isso, tem um papel importante na regulação da temperatura do corpo. O suor impede o nosso corpo de aquecer demasiado quando está muito calor ou quando fazemos exercício.

4 – Porque é que o José Barros quando fica com falta de ar fica vermelho e parece que está a chorar?

Porque quando tem um ataque de asma, tem de fazer mais esforço para respirar. Os músculos do tórax trabalham mais e produzem mais calor, e ele cansa-se mais, como se estivesse a correr ou a fazer outro exercício físico. Por isso, fica mais quente e mais vermelho, porque a circulação sanguínea para a pele aumenta, para ajudar a dissipar o calor.

5 – Os aparelhos respiratório e circulatório já funcionam quando o feto está dentro do útero?

O aparelho circulatório já funciona, embora ligado ao aparelho circulatório da mãe, de quem recebe o oxigénio e os nutrientes.

O aparelho respiratório não, só começa a funcionar quando o bebé nasce. Quando o bebé chora logo depois de nascer, na verdade está a respirar pela primeira vez.

6 – Como é que se formam os gémeos?

Há dois tipos de gémeos:

- Os gémeos “verdadeiros” ou monozigóticos, que resultam de apenas um óvulo fecundado por um espermatozoide. O ovo resultante da fecundação, quando está a crescer e antes de se transformar num embrião, divide-se em dois e cada um deles vai originar um embrião diferente. Estes gémeos são sempre ambos do mesmo sexo e são iguaizinhos!

- Os gémeos “falsos” ou dizigóticos, quando há dois espermatozoides diferentes que fecundam dois óvulos diferentes e dão origem a dois ovos, que vão dar dois embriões e depois dois fetos. Estes gémeos podem ser ou não do mesmo sexo e podem ser parecidos ou não, tal como os irmãos que não são gémeos.

7 – Como se formam os embriões do sexo feminino e masculino?

O género feminino ou masculino depende de dois cromossomas que existem nas células, os cromossomas sexuais: são eles os cromossomas X e Y.

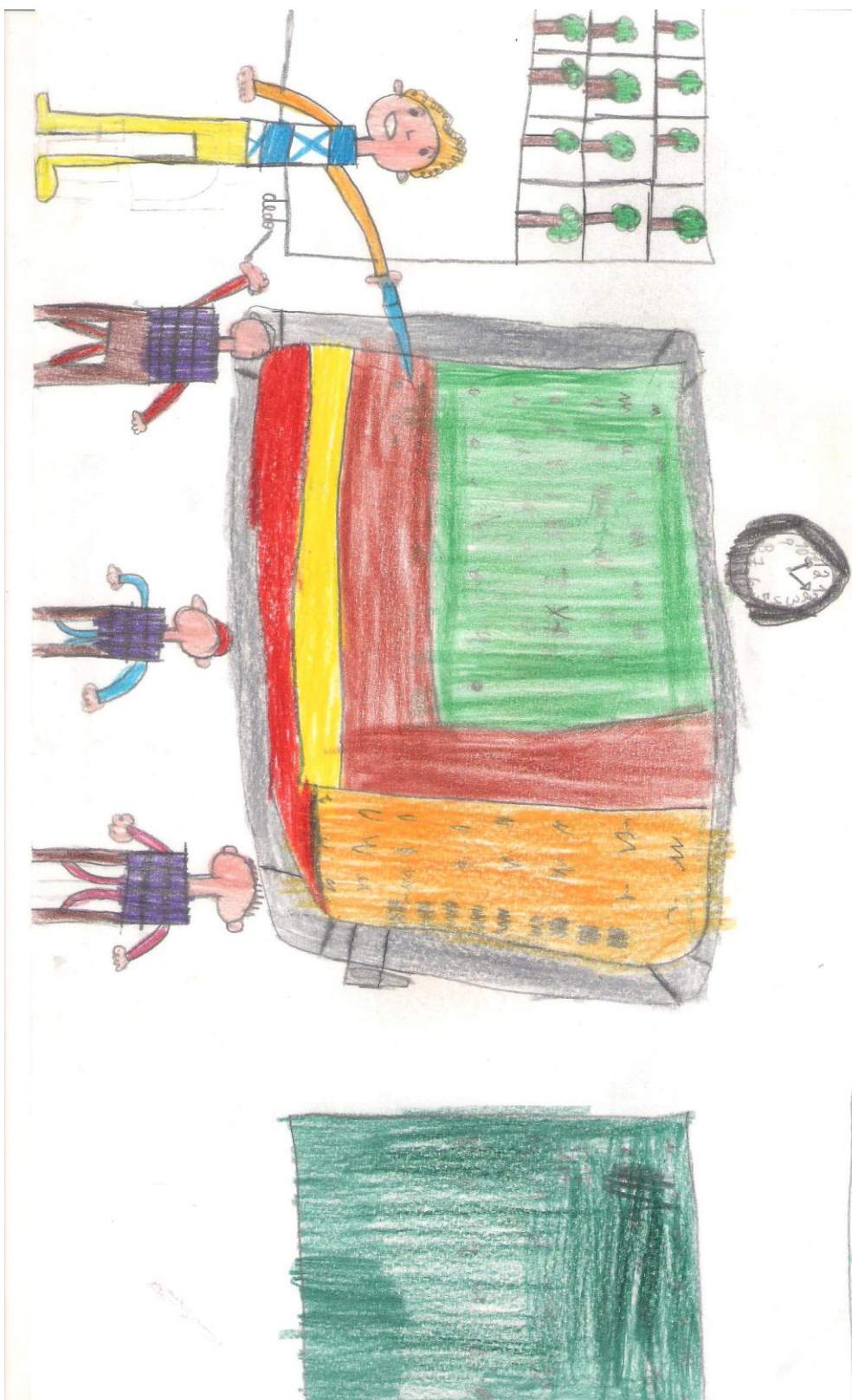
As meninas têm dois cromossomas X e os rapazes têm um cromossoma X e um cromossoma Y.

Nas primeiras 8 semanas de gestação, as gónadas (que é como se chamam os órgãos sexuais) são iguais nos embriões masculinos e femininos.





É na turma somos: 460 alunos, há
 dele no dia e também sempre para
 ajudar, quando temos dúvidas para
 algo.



É na turma Nomes 46
 mãos que vivem para
 desenhar histórias.

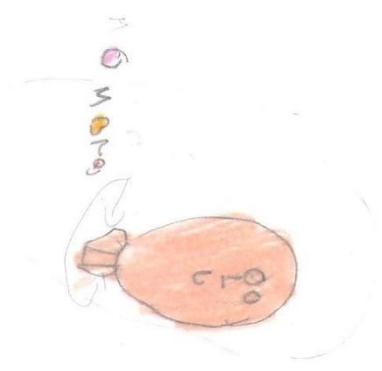
Escola Municipal de 2015
 1º e 2º anos
 Professores: M^{te} 18-12-10



Boa noite, meus amigos! 46 estrelas que se unem
para formar em cima da mesa da noite.



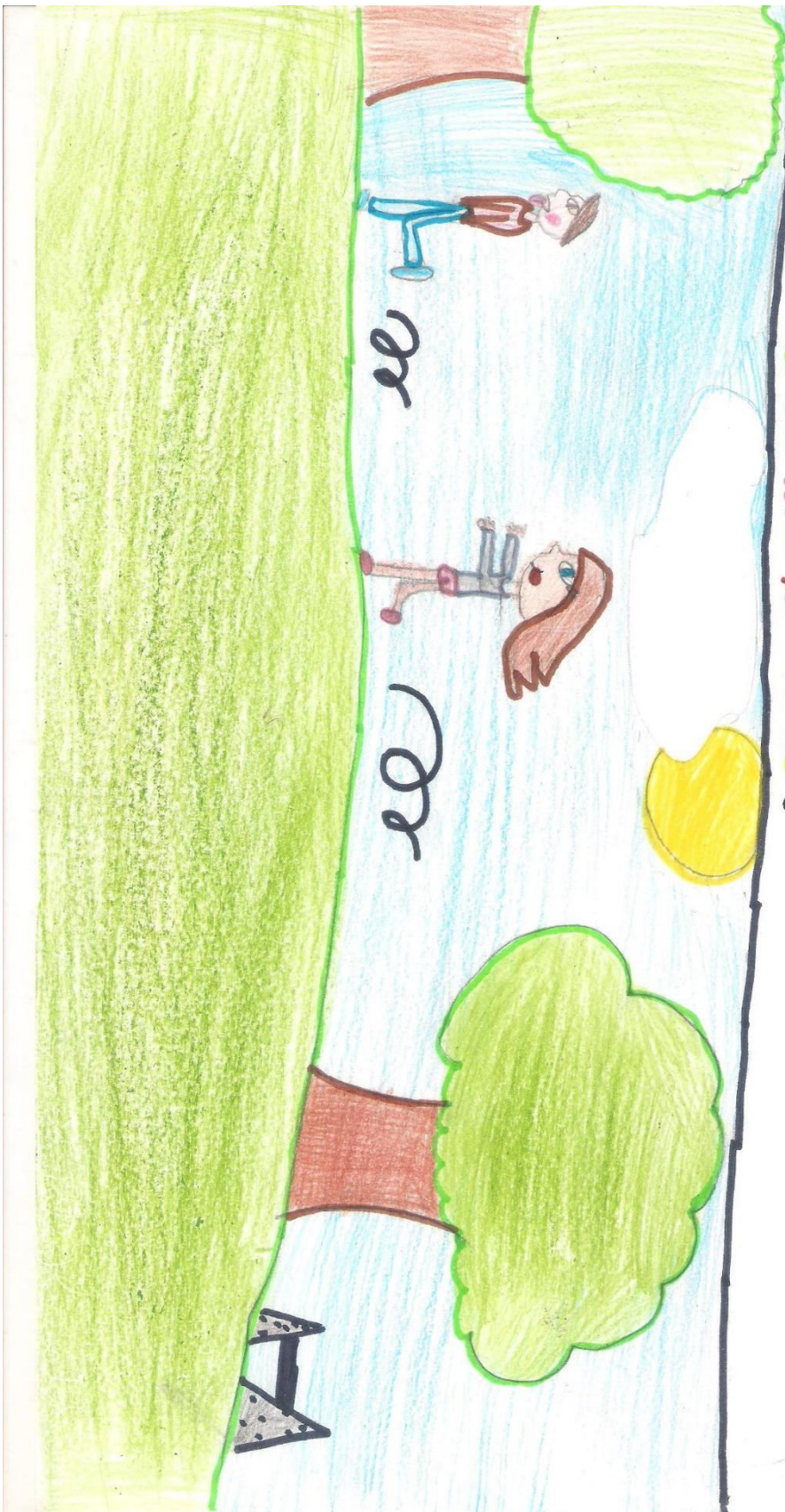
C' A' NA T' U' M' A JOMOU 46 e' h' i' d' a q' u' e J' O' B' E' M E' D' E' U' E' M' Q' U' A' N' D' O' M' A' D' E' U' O' N' A'



Está na turma comos 46 pês que servem para
Correr, andar, saltar e brincar nas cordas.



Está na turma dos 46 alunos que correm como umas
chitas quando querem caçar uma preta de leite apamhar.
Uma menina de um menino.



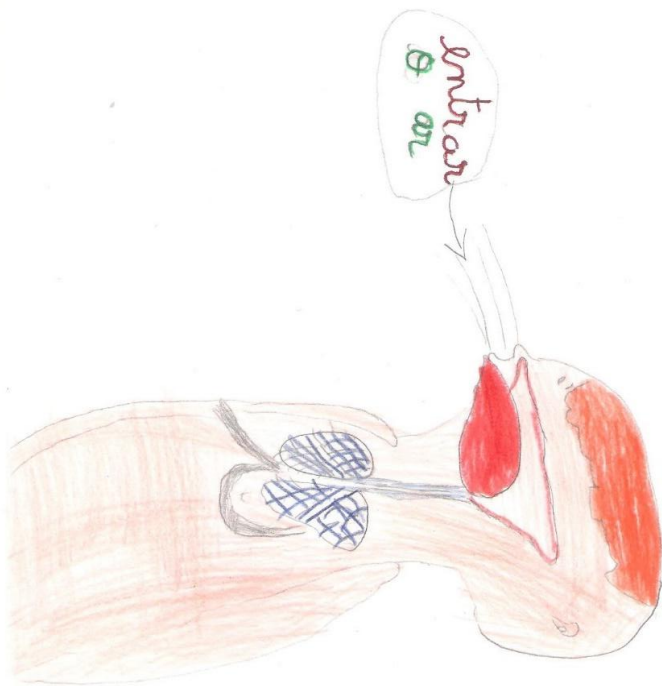
É aí que fazemos as estações e elas
desceem para baixo, há quase uma
semana nos dias em que nós estamos
muito.



É na turma menor 46 alunos que
ajudam o Napier.



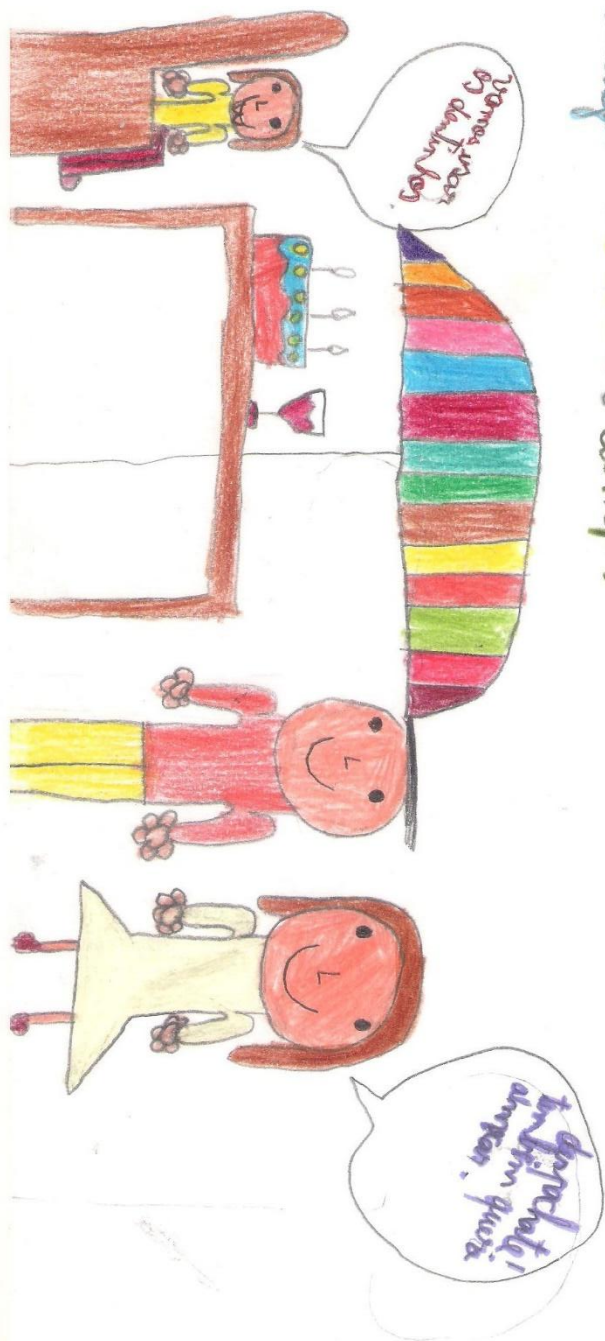
Lá na tórax temos 3 diafragmas que servem para auxiliar o aparelho
 respiratório quando fazemos a inspiração da vai para baixo e a expira-
 ção da vai para cima.



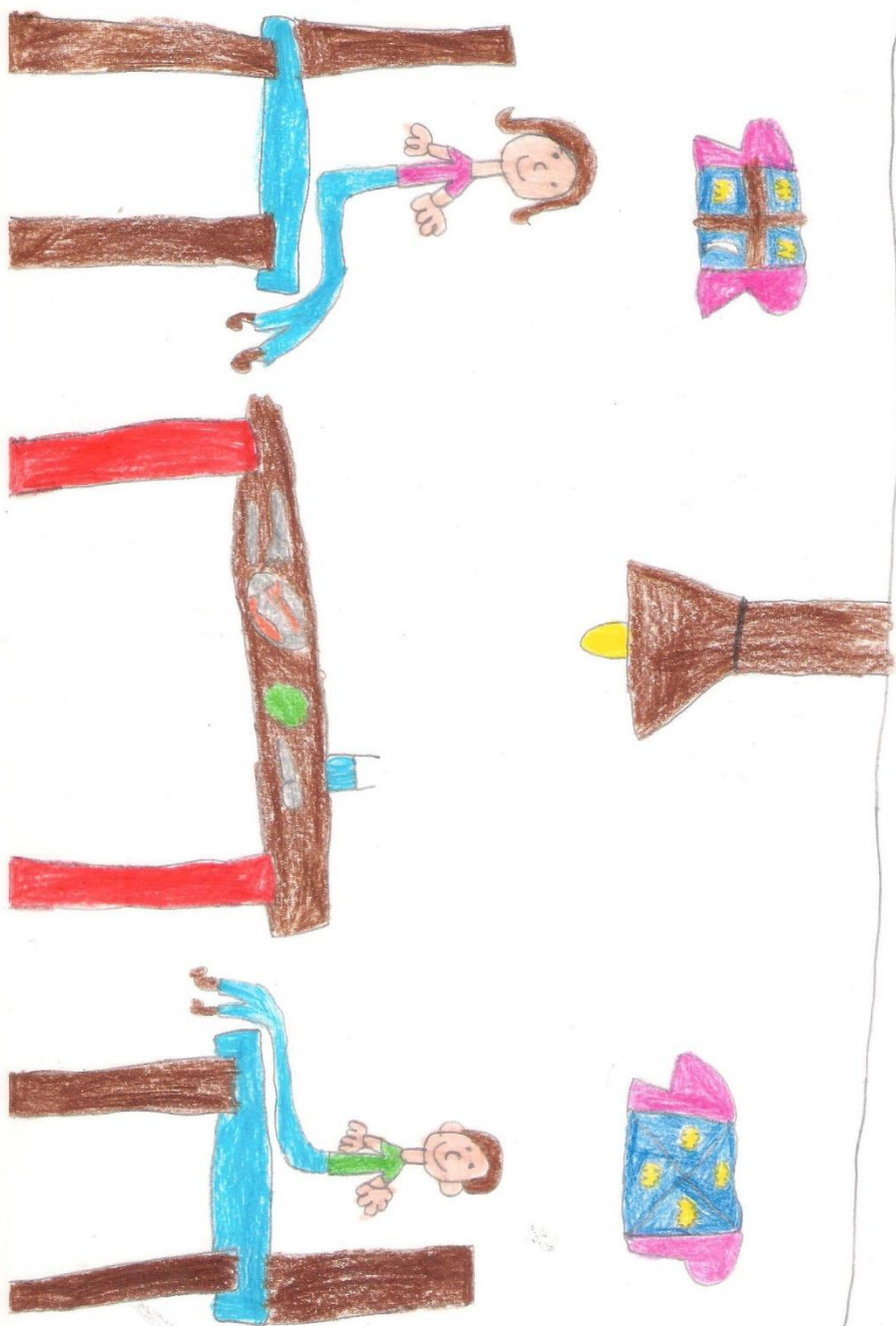
É a me torna Amã 23 maio
que os seus Para
Reservar as flores que há na



Está na mesma coisa 484 dentes que todos os dias
mastigam o bife e o alho.



lá na turma temos 23 livros para falar com os amigos
e também para comer. Na hora temos lápis e também uma
atividade.



Está na turma Verões 46 glân-
 dulas salivares, todas a produzi-
 rem saliva para ajudar os
 alimentos de refeição a transformarem-
 se em bolo alimentar.



foi na turma 23. Saí para o trabalho.
que venha para o trabalho.



Está na turma como 23 crianças.
 Ele égo manda em todo o novo grupo
 para para pensar. E ele que manda a
 nova turma fazer a digitação etc.



É a primeira vez 23 estômagos que quando
estão no intervalo de almoço transferem o
bolo alimentor em quime.



É na turma Nomes 23 línguas.
É na turma Nomes as línguas para nos ajudar
a falar com o professor.

