

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

Cristina Isabel Puga de Barros

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança
2012

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa, quero manifestar o meu reconhecimento a todos aqueles que me ajudaram a realizar este trabalho.

Agradeço aos professores supervisores e orientadores Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita e ao Professor Metre Manuel Luís Pinto Castanheira, pela orientação que me deram durante todo o percurso, partilha de saberes, incentivo, compreensão e disponibilidade.

Às crianças dos dois contextos que me receberam e colaboram de forma ativa, contribuindo para a realização deste trabalho e, para construção do meu conhecimento enquanto profissional.

Às instituições que abriram as portas para que pudesse realizar esta experiência de aprendizagem.

À educadora cooperante Luísa Barros e à professora cooperante Maria Gorete Fernandes, por me receberem e partilharam o seu espaço e grupo de trabalho, pela disponibilidade, partilha de conhecimentos, compreensão e colaboração.

Ao Instituto Politécnico de Bragança e a todos os professores que contribuíram para a minha formação.

Às minhas amigas que acompanharam de perto todo este processo, pelo apoio, compreensão, motivação, partilha e por todos os momentos que passamos juntas.

A toda a minha família, aos meus pais, irmãos e sobrinhos pelo apoio, carinho e compreensão.

Ao David pelo apoio incondicional durante este percurso, por estar sempre presente e, por tudo o que fez para tornar possível este percurso.

Resumo

O presente relatório é referente ao trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, em contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A ação educativa desenvolveu-se no contexto Pré-Escolar numa instituição particular de solidariedade social e envolveu vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade. No 1º Ciclo do Ensino Básico a ação educativa foi desenvolvida numa instituição da rede pública com um grupo de criança com idades compreendidas entre os cinco e seis anos de idade do 1º ano de escolaridade. Apresentam-se algumas experiências de aprendizagem que realizamos ao longo da prática de ensino supervisionada nos dois contextos, abrangendo as diferentes áreas de conteúdos. Durante este processo procuramos por em prática os conhecimentos teóricos que adquirimos ao longo da formação, contextualizados com a forma de trabalhar nas respetivas instituições. O trabalho desenvolvido teve como principal objetivo promover a participação ativa das crianças, dando-lhes voz e respeitando cada uma como um ser capaz de tomar decisões. Através da reflexão pensamos poder concluir que este modo de fazer pedagogia revelou-se uma mais-valia para as crianças e para nossa formação profissional.

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

Abstract

The present report is referring to the work developed during the Supervised Teaching Practice in Pre-school context and 1 ° Cycle of Basic Teaching for getting the master's degree in Pre-school Education and 1°Cycle of Basic Teaching. The educative action was developed in the Pre-school context in a particular institution of social solidarity and wrapped twenty two children with ages understood between four and five years. In the 1 ° Cycle of Basic Teaching the educative action was developed in an public institution with a group of child with ages understood between five and six years. We show some experiences of apprenticeship what we carry out along the supervised teaching practice in two contexts, including the different areas of contents. During this process we look for put in practice the theoretical knowledge what we acquired along the formation, contextualized with the way that the institutions worked. The developed work aimed to promote the active participation of the children, giving them voice and respecting each one like a human being who is able to take decisions. Through the reflection we think that we can reach the conclusion that this way of doing pedagogy revealed a great value for children and for our professional formation.

Key words: Pre-school education, 1 ° Cycle of the Basic Teaching, active participation, experiences of apprenticeship.

Índice-Geral

Índice de figuras	vii
Índice de quadros.....	viii
Índice de anexos	viii
Introdução.....	9
Capítulo I- Prática de ensino supervisionada em contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	11
1.Caraterização dos contextos	11
1.1.Contexto Pré-Escolar	11
1.1.1. Grupo de trabalho do Pré-Escolar	12
1.1.2.Espaço e tempo no contexto Pré-Escolar	14
1.1.3.Interações no Pré-Escolar.....	18
1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
1.2.1. Grupo de trabalho do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
1.2.2.Espaço e tempo no 1º Ciclo do Ensino Básico	20
1.2.3.Interações no 1º Ciclo do Ensino Básico	23
Capítulo II- Experiências de Ensino/Aprendizagem	25
2. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas	25
2.1.Princípios pedagógicos	25
a) Modelo Curricular High-Scope.....	26
b) Modelo curricular Reggio Emilia	26
c) Modelo curricular Movimento da Escola Moderna	27
2.2.Opções educativas desenvolvidas no contexto Pré-Escolar.....	27
2.2.3 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Pré-Escolar.....	28
a) Experiência de aprendizagem-Aprender com as ciências.....	33
b) Experiência de aprendizagem-Interpretação da história e capacidade de imaginação	44

c) Experiência de aprendizagem- À descoberta dos alimentos	46
d) Experiência de aprendizagem - Representar com diferentes materiais	52
2.3-Opções educativas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico	57
2.3.3-Atividades desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico	57
a) Experiência de aprendizagem - A família dos melrinhos	67
b) Experiência de aprendizagem - A lagartinha muito comilona e sabichona	71
c) Experiência de aprendizagem - O pintainho divertido	78
Considerações Finais	85
Referências bibliográficas	89
Anexos	95

Índice de figuras

Fig. 1. Planta da sala de atividades.....	14
Fig. 2. Planta da sala.....	21
Figs. 3 a 6 Pintura das flores.....	36
Fig. 7. Tabela de registos.....	37
Figs. 8 a 13. Experiência das sensações.....	39
Fig. 14. Tabela de registo nº1.....	40
Fig. 15. Tabela de registo nº2.....	40
Fig. 16. Tabela de registo nº3.....	41
Fig. 17. Tabela de registo nº4.....	41
Fig. 18. Preparação dos materiais.....	42
Figs. 19 e 20. Colocação dos materiais na área das ciências.....	43
Fig. 21. Resultado final.....	43
Figs. 22 e 23. Realização dos registos.....	46
Fig. 24. Cartaz das Rimas.....	48
Figs. 25 a 30. Registos da divisão silábica.....	49
Figs. 31 e 32. Construção do tomateiro.....	50
Figs. 33 e 34. Resultado da construção dos tomateiros.....	51
Fig.35. Pintura dos tomateiros.....	51
Figs.36 e 37. Plantação dos tomateiros.....	52
Figs. 38 a 40. Mistura de cores e desenho.....	54
Fig. 41. Registos da digitinta.....	54
Figs. 42 a 47. Preenchimento das peças.....	55
Fig. 48. Colagem das peças.....	56
Fig. 49. Trabalho afixado.....	56
Figs. 50 e 51. Sopa de letras.....	68

Fig. 52. Ninho dos passarinhos.....	69
Figs. 53 e 54. Esquema em árvore.....	70
Figs. 55 a 58. Desenho da família.....	71
Figs. 59 a 61. Registos da divisão silábica.....	73
Figs. 62 e 63. Construção do caligrama.....	73
Figs. 64 e 65. Colocação dos números por ordem crescente.....	74
Figs. 66 a 68 Registo sobre os dias da semana	76
Figs. 69 a 72. Realização do registo gráfico	78
Figs. 73 e 74. Exemplo das imagens exibidas	79
Figs. 75 e 76. Registo das frases no quadro	80
Figs. 77 e 78. Realização do cartaz	81
Figs. 79 e 80. Resolução de problema com recurso a imagens	82
Figs. 81 e 82. Construção do puzzle.....	83

Índice de quadros

Quadro 1. Quadro das rotinas diárias	17
Quadro 2. Horário da turma.....	22

Índice de anexos

Registos da atividade de escrita criativa.....	95
--	----

Introdução

No presente relatório reflete-se sobre algumas experiências de ensino/aprendizagem realizadas no âmbito do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como sobre as dificuldades sentidas e as aprendizagens que realizamos ao longo de todo o percurso realizado.

A prática pedagógica no âmbito do Pré-Escolar desenvolveu-se numa instituição particular de solidariedade social, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. No que concerne à prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se numa instituição da rede pública, com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Ao longo do percurso procurámos desenvolver uma pedagogia que valorizasse a participação ativa de cada criança, sendo este o nosso principal objetivo. Consideramos que este método de aprendizagem valoriza o interesse das crianças, assim como as envolve no processo de aprendizagem, tornando as aprendizagens mais significativas. Pensamos ainda, que é importante ter em consideração as aprendizagens que as crianças já tenham adquirido através de outras vivências, para que as aprendizagens sejam significativas. Desta forma, concordamos com Oliveira-Formosinho (2007) que um “bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança nas actividades e nos projectos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p.24). Neste sentido foi nossa intenção promover atividades que respondessem às necessidades de cada criança, respeitando os interesses de cada uma e envolvê-las no processo de aprendizagem, estimulando a curiosidade, o questionamento, a reflexão e a resolução de problemas. Concordamos ainda com André (1996) quando nos diz que a “verdadeira motivação é conseguida pela: compreensão, tolerância, alegria, afetividade, espírito de confiança, respeito mútuo” (p.17).

O trabalho que realizámos nos dois contextos foi sustentado nos princípios pedagógicos de Oliveira-Formosinho, nas orientações curriculares e no programa do ensino básico. Recorremos ainda a outros autores para sustentação da prática e, para encontrarmos resposta, ultrapassar e compreender as dificuldades sentidas ao longo deste processo.

O presente documento apresenta uma estrutura que versará a introdução, seguindo-se a caracterização dos contextos na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º

Ciclo do Ensino Básico, onde procurámos dar uma visão mais alargada sobre as respetivas instituições, refletindo sobre aspetos que considerámos importantes para proporcionar às crianças um bom ambiente educativo. Fazemos ainda, uma abordagem de como se organiza o espaço e o tempo, bem como as interações. De seguida, fazemos a uma introdução sobre o trabalho desenvolvido durante a nossa prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos. Após este enquadramento descrevemos algumas atividades desenvolvidas, refletindo sempre sobre o trabalho realizado. Para tal, utilizámos alguns instrumentos de recolha de dados como: registos fotográficos, registos gráficos e registos escritos resultantes das produções orais.

Na última parte do trabalho apresentámos as considerações finais, refletindo sobre todo o percurso e as referências bibliográficas.

Capítulo I- Prática de ensino supervisionada em contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

1.Caraterização dos contextos

Neste capítulo pretendemos apresentar a caraterização dos contextos onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada (PES). Num primeiro momento daremos conta do contexto Pré-Escolar e, noutro do contexto 1º Ciclo do Ensino Básico. Para cada um destes contextos seguiremos a seguinte ordem: caraterização da instituição, caracterização do grupo, espaço e tempo e por último as interações.

1.1.Contexto Pré-Escolar

A prática de ensino supervisionada em contexto Pré-Escolar foi desenvolvida num jardim-de-infância da rede privada sendo uma instituição particular de solidariedade social, que se situa no centro de uma cidade do interior transmontano. Esta localização permite o acesso a pé aos monumentos que a cidade oferece. A instituição pertence à Santa Casa da Misericórdia, estando em funcionamento desde 1976. No mesmo edifício funciona o jardim-de-infância e a creche, sendo constituído por sete salas, pertencendo três salas à creche, sala dos zero, sala dos um e sala dos dois anos de idade. As outras três salas eram destinadas para o desenvolvimento de atividades do jardim-de-infância, sala dos três, sala dos quatro e sala dos cinco anos de idade. O número de crianças por cada sala do jardim-de-infância não ultrapassava os vinte e cinco elementos.

Existe também uma pequena sala onde funciona a componente social, o acolhimento de manhã das 7:45 às 9:00, no final do dia as crianças regressavam a esta sala enquanto esperavam pelos pais das 16:00 às 19:00. Possui um espaço amplo que se situa no centro das instalações onde funciona o refeitório, que estava equipado com mesas e cadeiras com tamanho adequado à idade das crianças. Este espaço era também utilizado como polivalente, onde se realizavam outras atividades como atividades de expressão física, festividades, entre outras.

Detém também uma cozinha de pequenas dimensões, que funcionava mais como copa, disponha de um gabinete da diretora, uma sala de reuniões, três despensas e hall de entrada amplo. Neste local existiam vários placares onde eram afixados os trabalhos das crianças, bem como todas as informações pertinentes para os pais.

No que diz respeito ao espaço exterior, este era destinado às crianças do primeiro ciclo e do jardim-de-infância, funcionando uma parte como parque de estacionamento durante três períodos do dia das 8:00 até às 10:00, das 12:00 até às 14:00 e das 17:00 até às 19:00, durante este período as crianças não frequentavam o espaço exterior. Esta situação verificava-se no período em que os pais levavam e ou iam buscar as crianças, provocando um grande movimento de entrada e saída de veículos. Também era necessário ter em atenção que as atividades das crianças do jardim-de-infância não coincidisse com os intervalos do primeiro ciclo, devido ao espaço exterior não ser suficientemente grande para o número de crianças. No entanto achámos que a interação entre crianças de diferentes idades possibilita o desenvolvimento de capacidades e aprendizagens. O espaço exterior estava equipado com um pequeno parque infantil, que estava equipado com piso adequado, sendo o piso do restante espaço constituído por cimento. O parque infantil possuía baloiço, cavalinhos, escorrega e casinha de madeira.

Apesar de as instalações não serem muito novas, estas apresentavam as condições essenciais para o funcionamento do jardim-de-infância.

A instituição estava equipada com aquecimento central nos diferentes espaços interiores e com ventoinhas nas salas de atividades e possuía também luz natural. Era um edifício com bastante área envidraçada, tendo algumas semelhanças com a planta de uma sala do modelo curricular Reggio Emilia.

O corpo docente da instituição era constituído por seis educadoras de infância, três para a creche e três para o jardim-de-infância, o que correspondia a uma educadora de infância por sala de atividades. Disponha, ainda, de nove auxiliares de ação educativa, distribuindo-se do seguinte modo pelas salas de atividades: uma por cada sala do jardim-de-infância; e, duas por cada sala da creche. Possuía, ainda, duas funcionárias responsáveis pela limpeza da instituição e que auxiliavam nas horas de almoço e lanche.

1.1.1. Grupo de trabalho do Pré-Escolar

A prática pedagógica que descrevemos, desenvolveu-se num grupo constituído por 22 crianças, com idades entre os quatro e cinco anos. Quanto ao género, este grupo era constituído por dez meninos e doze meninas. Neste grupo existiam crianças de diferentes nacionalidades, uma criança de nacionalidade ucraniana que já residia em Portugal há algum tempo e duas crianças de nacionalidade espanhola que residiam no país há pouco tempo, por este facto, ainda recorriam, com muita frequência, à língua de origem para se pronunciarem. Apesar de existirem crianças de diferentes

nacionalidades, através de uma observação contínua foi possível concluir que todas estavam bem integradas no grupo.

Todas as crianças do grupo moravam com os pais e tinham residência na cidade. No geral eram os pais que as levavam e iam buscar ao jardim-de-infância mas, em alguns casos, eram os avós que desempenhavam esta função.

Através do diálogo com a educadora cooperante, obtivemos a informação de que uma das crianças possuía necessidades educativas especiais (NEE), mas não estava a ter nenhum acompanhamento na instituição, porque os pais recusavam-se a reconhecer que a criança detinha dificuldades em alguns aspetos. Apenas frequentava a terapia da fala uma vez por semana. Também fazia parte deste grupo uma criança com mutismo seletivo (recusava-se a fazer qualquer manifestação oral dentro da instituição), mas que não foi encaminhada para as necessidades educativas especiais (NEE), e conseqüentemente, não estava a ter acompanhamento especializado.

Investigando as fichas de inscrição das crianças, pudemos averiguar que o grupo tinha vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, pois havia nove crianças que frequentavam a instituição desde a creche e outros que foram entrando ao longo dos anos, sendo que cinco entraram com três anos e oito com quatro anos de idade. As oito crianças de quatro anos de idade estavam inseridas pela primeira vez neste grupo, quatro nunca tinham frequentado este tipo de instituição. O facto de nem todas as crianças estarem a frequentar o jardim-de-infância desde os três anos fez com que estas se encontrassem em diferentes momentos de desenvolvimento. Este facto não foi encarado como um problema, pois como se refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (de ora em diante designadas por OCEPEs)

a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (...), as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (Silva, 1997, p. 35).

No grupo existiam nove crianças que eram filhos únicos, nove tinham apenas um irmão, três crianças tinham dois irmãos e uma que tinha seis irmãos, sendo, neste caso dois biológicos e quatro adotivos.

As profissões dos pais encontram-se categorizadas de acordo com a classificação nacional de profissões (CNP). Em análise pode-se concluir que quase todos os pais exercem uma profissão, sendo estas, no entanto, muito diversificadas. O maior grupo

(25%) incide no pessoal dos serviços e vendedores. De seguida com (18%) especialistas das profissões intelectuais, com (16%) técnicos de nível intermédio, com (14%) operários, artífices e trabalhadores similares, (11%) não ativos ou a frequentar cursos de formação, surgindo, de seguida, os restantes com uma percentagem reduzida.

1.1.2. Espaço e tempo no contexto Pré-Escolar

A sala onde se desenvolveu a nossa prática pedagógica tinha uma forma octogonal, cinco lados tinham aberturas para entrar a luz solar, no caso específico seis janelas e uma porta, o que fazia com que fosse uma área bastante iluminada. A sala era ampla, com aproximadamente 50 m², o que responde às exigências da lei, atribuindo 2m² por cada criança.

A figura seguinte ilustra a organização da sala de atividades no início da nossa prática pedagógica.

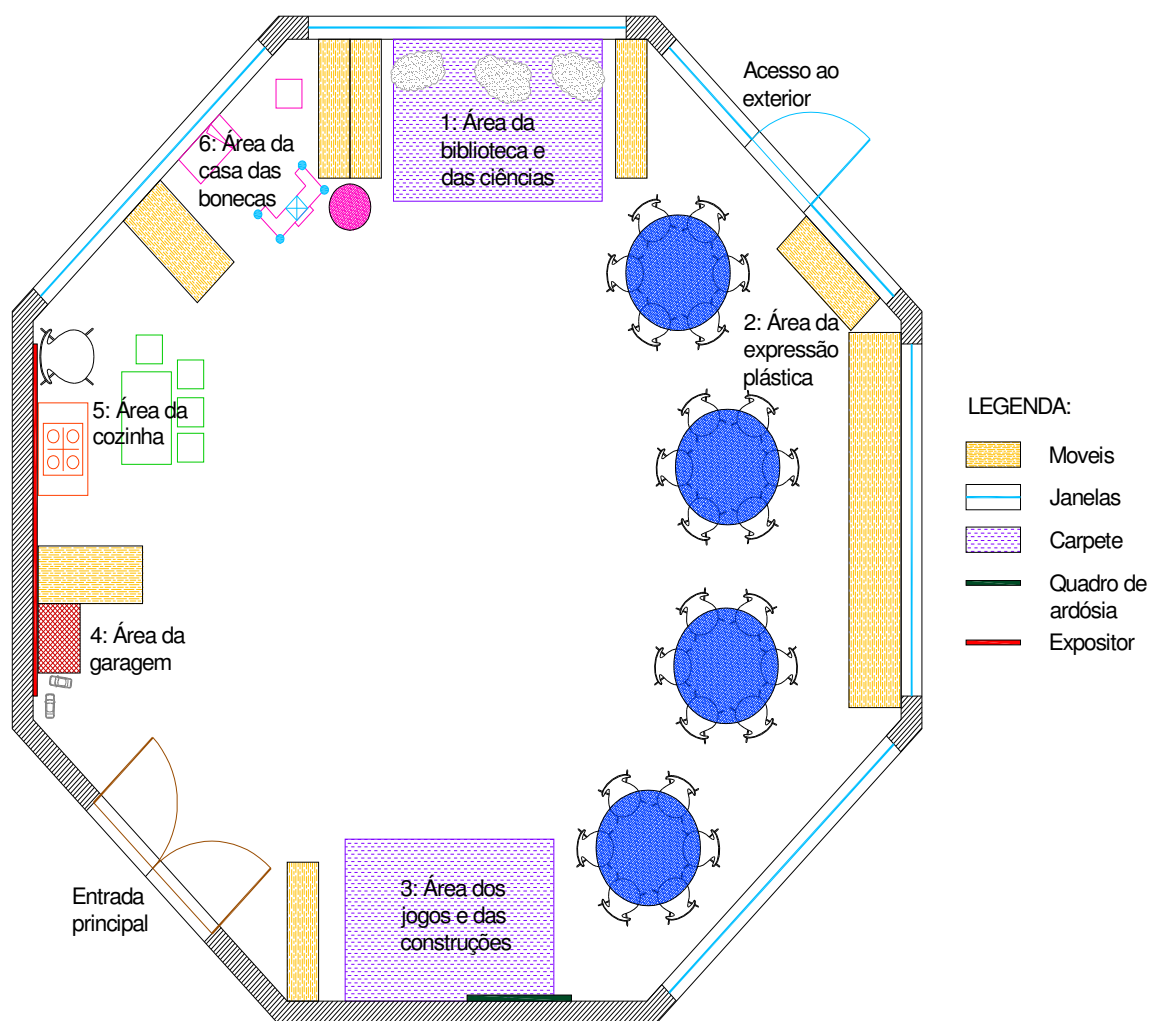


Fig. 1. Planta da sala de atividades

A sala de atividades estava de acordo com o despacho conjunto n°268/97 (25 de agosto), ou seja, cumpre os principais requisitos exigidos para este nível etário, apenas não possuía uma zona de bancada fixa com cuba, ponto de água e de esgotos.

A sala de atividades estava equipada com cadeiras, mesas com tampo lavável, armários, estantes, espelho, expositor para a biblioteca, expositor de parede, quadro de ardósia e um recipiente para o lixo, não contendo, de acordo com o despacho conjunto n° 258/97 (25 de agosto), cavalete de pintura e recipiente para manusear água. Quanto ao material didático, a sala, aparentemente, estava bem equipada, embora com materiais já um pouco desgastados, o que fazia com que, por vezes, fossem pouco atrativos. Com o decorrer da prática pedagógica e mediante a consulta realizada ao despacho averiguamos que o material didático, o material de apoio e o material de consumo existentes na sala de atividades eram pouco diversificados.

No que respeita à organização da sala, esta estava dividida por áreas de interesse, pois a “organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66). As crianças, nas diversas áreas, podiam realizar experiências relacionadas com a realidade, como por exemplo, na área da cozinha, através do jogo simbólico, recriavam momentos em que simulavam viver em casa com a família. Esta organização é uma forma de promover as interações e a autonomia das crianças. Como refere Silva (1997) é “essencial que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (p.38). A sala de atividades englobava as seguintes áreas: área da cozinha, área da garagem, área dos jogos e das construções, área da casa das bonecas, área da biblioteca e das ciências e área da expressão plástica. Um pormenor que, no nosso ponto de vista, é muito interessante, foi o facto de existirem almofadas na área da biblioteca que cada criança trouxe de casa para que se sentisse melhor naquele espaço. Ao longo da nossa prática tentamos dividir a área da biblioteca e das ciências, criando a área da biblioteca e a área das ciências.

Na sala de atividades existiam regras, que as crianças conheciam, para frequentarem as diferentes áreas de interesse, como por exemplo, os símbolos que identificavam cada área. Os símbolos eram uma forma de as crianças estarem distribuídas por todas as áreas. Estas já sabiam que quando tinham um símbolo, por exemplo, da área da biblioteca, não podiam frequentar outras áreas. Para trocar de área tinham que verificar se a área para onde desejavam ir não estava preenchida, tendo em

conta o número de elementos permitido, este processo ajuda a promover a autonomia das crianças.

As áreas encontravam-se, no nosso entender, bem organizadas pois davam a possibilidade ao adulto de visualizar todas as crianças para um melhor acompanhamento das atividades. O mobiliário, no geral, estava adequado ao tamanho das crianças para que estas pudessem desenvolver a sua autonomia.

Na parede da sala existia um expositor onde eram afixados alguns trabalhos realizados pelas crianças. Outros eram afixados nos expositores que se encontravam no exterior da sala. Existia também um quadro de ardósia e giz para que as crianças o pudessem utilizar, quer para fazer desenhos, quer para a iniciação à escrita. As paredes, tal como o teto, eram de cor branca, o chão era de corticite, sendo este um material que apresenta características apropriadas para uma sala de jardim-de-infância. No entanto, este já apresentava alguns sinais de desgaste.

No geral o espaço da sala de atividades usufruía das condições essenciais para o bem-estar das crianças. Como referem Edwards, Gandini e Forman (1999)

o espaço precisa garantir o bem-estar de cada um e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças (p.151).

Quanto à rotina diária tivemos sempre em conta os interesses das crianças. Por tal, concordamos com Silva (1997) quando refere que uma rotina é “educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p.40). O facto de existir um quadro de rotinas não queria dizer que fosse seguido à risca todos os dias até ao final do ano, pois este podia ser alterado sempre que fosse necessário para melhorar o ambiente educativo.

A elaboração de uma rotina diária é necessária para que “o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos. É necessário que esse tempo permita os tipos de interacção diferenciada (criança-criança; criança-adulto; pequeno grupo, ou mesmo sozinho)” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.69). A organização do tempo foi complicada para nós, pois algumas crianças chegavam com algum atraso e não acompanhavam as atividades desde o início. Tínhamos que as repetir para que estas pudessem usufruir das atividades. O facto de virem acompanhadas pelos pais também destabilizava o grupo.

O quadro 1, que apresentámos de seguida, ajuda a ter melhor perceção da rotina diária estabelecida na sala, e criada pelas crianças e pela educadora cooperante.

Quadro 1. Quadro das rotinas diárias

Manhã	09:00/09:05	Entrada
	09:05/09:45	-Atividades livres -Jogos livres -Jogos de tampo de mesa
	09:45/09:55	Arrumar
	09:55/10:00	Acolhimento -Bons dias -Canções -Diálogos -Exercícios de memória visual -Leitura de imagens
	10:00/10:45	Atividades orientadas -Dialogo -Histórias; lengalengas -Pintura; colagem -Jogos orientados -Música, etc.
	10:45/10:55	Higiene
	10:55/11:30	Recreio
	11:30/11:40	Higiene
	11:40/12:00	Sala de audiovisuais
	12:00/12:30	Almoço
	12:30/14:00	Descanso
Tarde	14:00/14:15	Levantar; calçar os sapatos
	14:15/14:30	Higiene
	14:30/15:15	Atividade orientada
	15:15/15:45	Atividades livres
	15:45/16:00	Higiene
	16:00/16:30	Lanche
	16:30/17:30	Na sala: -Jogos de tampo de mesa -Frequência de áreas
	17:30/18:15	Início do regresso a casa
	18:15/19:00	Arrumação dos materiais
	19:00	Encerramento

É de salientar que às terças e quintas feiras, logo ao início da manhã, as crianças, tinham atividades orientadas por professores de especialidade, isto é, à terça com a professora de inglês e à quinta com o professor de educação física. Estas atividades na nossa opinião deviam ser realizadas noutra período do dia, pois as crianças ficavam muito agitadas, sendo depois difícil dar início a outra atividade que não estava relacionada com a que tinha sido desenvolvida anteriormente.

No que concerne às atividades livres as crianças podiam utilizar materiais que trouxessem de casa, como por exemplo, brinquedos. Este era um aspeto interessante, pois possibilitava a partilha entre as crianças.

1.1.3. Interações no Pré-Escolar

As interações desenvolvidas no ambiente educativo tinham como atores principais as crianças e os adultos. O papel do adulto era propiciar um ambiente que potencializasse o desenvolvimento de aprendizagens, aquele em que a criança tivesse oportunidade de participar ativamente na construção do seu conhecimento, através da resolução de problemas e realizasse experiências de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo. O adulto atuava como mediador das aprendizagens, estabelecendo o diálogo, incentivando à descoberta, apoiando cada criança e facilitando uma aprendizagem cooperada.

Na sala existiam regras com os direitos e deveres das crianças. Estas já as conheciam, no entanto, se alguma criança não cumprisse uma das regras, os colegas lembravam que não estava a agir corretamente. A cooperação entre as crianças também era visível nas suas brincadeiras e na resolução de problemas.

Durante a nossa prática pedagógica procurámos criar momentos de aprendizagem propícios para o desenvolvimento de interações entre as crianças e a comunidade envolvente, assim como solicitar a colaboração da família.

1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (de ora em diante designado 1CEB) desenvolveu-se num Centro Escolar da rede pública da cidade de Bragança. O Centro Escolar está em funcionamento desde 2010 e, em termos espaciais, comporta cinco zonas distintas: entrada principal e área de docentes, jardim-de-infância, área do 1CEB, áreas comuns e entrada e área de serviço.

Na área do 1CEB, no decorrer da nossa prática, existiam dez salas de aula com equipamento informático completo. Contudo, eram apenas nove as que estavam ocupadas com turma. Existiam, ainda, duas salas para NEE, três salas de expressões, um salão polivalente, uma biblioteca, um refeitório, um gabinete de primeiros socorros, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação, uma sala de professores/educadores e um espaço destinado a arrumos.

As salas de aula estavam repartidas por dois pisos. Cada um dos pisos disponha, também, de dois sanitários para as crianças e dois para os adultos. No Pré-Escolar, existiam quatro salas de atividades, mas nesse ano letivo apenas três se encontravam em funcionamento.

A biblioteca encontrava-se bem equipada, oferecendo às crianças um espaço acolhedor, onde podiam ler, requisitar livros e utilizar os computadores.

O espaço de recreio exterior estava equipado com um parque infantil, pavimentado com piso adequado. O restante espaço exterior era pavimentado em cimento, permitindo a realização de jogos coletivos de muito movimento. Possuía também alguns espaços verdes. É de salientar que não existia um espaço coberto para as crianças usufruírem dele nos dias em que as condições meteorológicas assim o exigissem, bem como um campo de jogos para práticas desportivas.

Apesar das falhas referenciadas, as instalações eram novas e apresentavam ótimas condições para o funcionamento das atividades escolares. Estavam equipadas com aquecimento central nas salas de atividades e possuíam também bastante luz natural.

O Centro Escolar procurava responder às necessidades dos pais, por isso, abria às 7:45 e fechava às 19:00, sendo que as atividades letivas tinham início às 9:00 e terminavam às 17:30. As atividades de tempos livres (ATL) funcionavam das 7:45 às 9:00 e das 17:30 às 19:00 para as crianças que permaneciam mais tempo na escola. O atendimento aos encarregados de educação realizava-se todas as primeiras quintas-feiras de cada mês das 17:30 às 18:30.

O corpo docente do Centro Escolar era constituído pela diretora da instituição, nove professores do 1CEB, três educadoras de infância, dez professores de apoio e onze professores externos (atividades extracurriculares). Possuía, ainda, oito assistentes operacionais, três tarefas responsáveis pela limpeza e quatro funcionárias responsáveis pela componente de apoio à família.

1.2.1. Grupo de trabalho do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica no contexto do 1CEB desenvolveu-se num grupo de alunos do primeiro ano de escolaridade, constituído por 18 crianças, com idades entre os cinco e os seis anos. Quanto ao género, este grupo era constituído por catorze meninos e quatro meninas. Neste grupo existiam crianças de diferentes nacionalidades, nomeadamente duas brasileiras, uma britânica e uma criança ucraniana. Destacamos o caso específico da criança de nacionalidade ucraniana que apresentava ainda algumas

dificuldades em relação à língua portuguesa, pois a língua que era utilizada pela família, para comunicarem entre si, era a de origem. Para superar as dificuldades, esta criança, tinha apoio individualizado uma vez por semana durante quarenta e cinco minutos. Apesar de existirem crianças de diferentes nacionalidades, através de uma observação contínua, foi possível concluir que todas estavam bem integradas no grupo.

Todas as crianças tinham residência na cidade de Bragança. No geral eram os pais que levavam e iam buscar as crianças à escola, mas, em alguns casos, eram os avós que desempenham essa função. Existia um pequeno grupo de crianças que se deslocava de transporte público e outro em carinhas apropriadas para o efeito. Nem todas as crianças apresentavam uma estrutura familiar com a presença de ambos os progenitores, existindo três crianças em que o agregado familiar era monoparental. Existia ainda uma criança que vivia numa instituição de acolhimento com a mãe.

As crianças que constituíam o grupo/turma do 1.º ano frequentaram todas o Pré-Escolar, embora algumas só tenham frequentado apenas um ano. No geral todas as crianças revelavam boas capacidades de aprendizagem, no entanto, havia crianças com dificuldades de aprendizagem, algum défice de atenção e bastantes problemas comportamentais.

A maior parte das crianças eram filhos únicos (onze das crianças), existindo apenas seis que tinham um irmão e uma criança que tinha dois irmãos.

As profissões dos pais encontram-se categorizadas de acordo com a classificação nacional de profissões (CNP). Em última análise pode-se concluir que quase todos os pais exerciam uma profissão, no entanto, constatou-se que a maior parte dos pais (61%) tem uma profissão que se insere no grupo dos operários, artífices e trabalhadores similares. Segue-se os técnicos de nível intermédio (14%), sem dados (11%), e por fim em percentagens reduzidas (2 e 3%) os quadros superiores, os não ativos ou a frequentar cursos de formação, pessoal administrativo e similares, pessoal dos serviços e vendedores. Percebemos que, no geral, as famílias se inserem num nível socioeconómico baixo. Consideramos essencial o conhecimento do meio em que as crianças estão inseridas, para podermos responder às suas necessidades, assim como compreende-las melhor.

1.2.2. Espaço e tempo no 1º Ciclo do Ensino Básico

“A maior parte da vida escolar acontece na sala de aula, revestindo-se de grande importância os elementos pedagógicos que nela existam e a forma como se organizam,

com o objetivo de alcançar um sentido pedagógico com a ambientação” (Celis, 1998, p.83). Logo, a organização do ambiente educativo é fundamental para que as crianças se sintam bem e desenvolvam aprendizagens significativas.

A sala onde se desenvolveu a nossa prática pedagógica no âmbito do 1CEB tinha uma forma retangular. Um dos lados tinha aberturas (duas janelas grandes) para entrar a luz solar, o que fazia com que fosse uma área bastante iluminada. As janelas estavam equipadas com uma proteção exterior de palas horizontais que evitava a incidência direta dos raios solares através da regulação. A sala era ampla, o que proporcionava um ambiente educativo que favorecia as aprendizagens. De acordo com as normas estabelecidas pelo Decreto-Lei nº6/2000, de 18 de janeiro e o Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro, o bem-estar e o aproveitamento escolar dos alunos é, em grande parte, influenciado pelos níveis de conforto tais como: temperatura, luminosidade, qualidade do ar, conforto acústico, entre outros. Na figura 2 podemos observar a planta da sala.

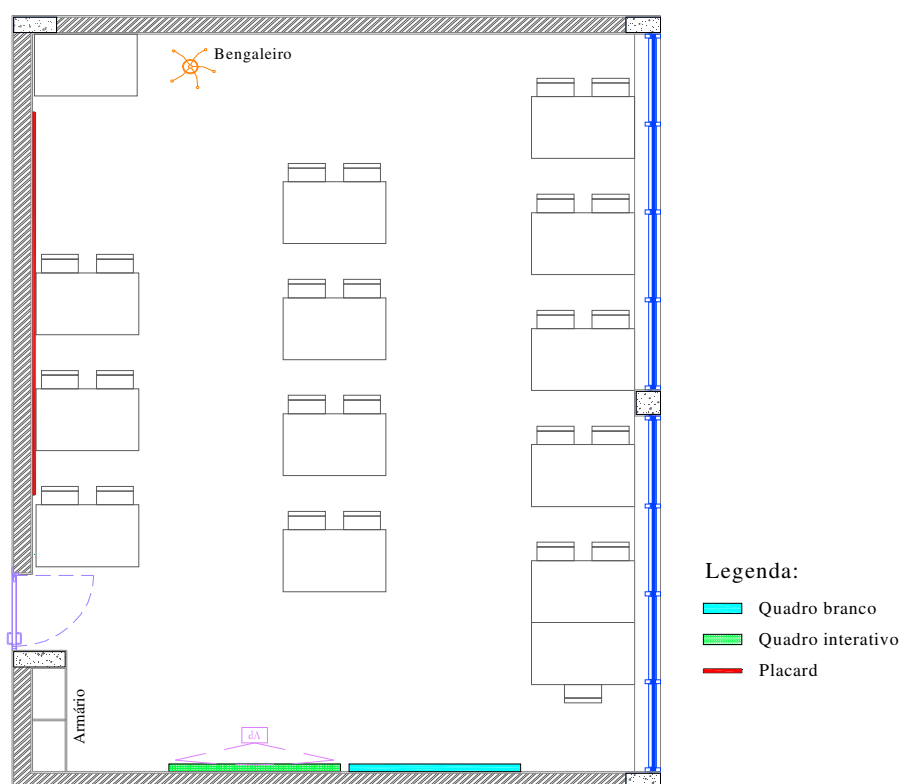


Fig. 2. Planta da sala

A sala de aula correspondia às condições exigidas pelos Decretos-Lei referidos, pois possuía um espaço que proporcionava às crianças a realização de trabalhos diversificados: trabalho sentado à mesa, individual ou em grupo, trabalho de pé em mesa, expositor ou quadro de projeções. O chão da sala era constituído por pavimento

macio, lavável e resistente ao desgaste e, as paredes eram revestidas pelo mesmo material. O teto era branco, as paredes e o chão tinham cor vermelha. Numa das paredes tinha um placard onde eram afixados os trabalhos das crianças, bem como todo o tipo de informação que pudesse ser útil para a realização das aprendizagens. O mobiliário disponível na sala resumia-se a treze mesas com duas cadeiras por mesa e uma mesa da professora com computador embutido. A disposição das mesas ia sofrendo alterações de acordo com as necessidades, umas vezes eram dispostas em “U” e, outras, em “filas”. As crianças não tinham um lugar fixo na sala, pois mudavam de lugar com muita frequência, pelo facto de se tratar de um grupo que se distraía com muita facilidade. A sala continha, ainda, um bengaleiro para as crianças colocarem os casacos, guarda-chuvas e outros pertences e um armário que era utilizado para as crianças guardarem os seus materiais, tais como: portefólios, cadernos, tesouras, cola, plasticina, lápis de cera, marcadores, entre outros. A sala possuía um quadro de escrita (branco) e um quadro interativo, sendo que este último proporcionava às crianças o contato com as novas tecnologias. De um modo geral, a sala de atividades cumpria os principais requisitos exigidos por lei, oferecendo condições propícias ao desenvolvimento das aprendizagens. Para estar completa faltava apenas estar equipada com uma zona da bancada fixa com cuba, ponto de água e de esgotos.

A turma onde se desenvolveu a prática pedagógica tinha um horário que estipulava os tempos para cada área curricular, como se pode verificar através da leitura do quadro 2 seguinte.

Quadro 2. Horário da turma

DIAS HORAS	2ª FEIRA	3º FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
9:00/9:45	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
9:45/10:30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
I N T E R V A L O					
11:00/11:45	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
11:45/12:30	Expressões	Matemática	A.F.D.	Matemática	Ensino da Música 1
A L M O Ç O					
14:00/14:45	Matemática	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14:45/15:30	Matemática	Expressões	Língua Portuguesa	Expressões	Estudo do Meio
I N T E R V A L O					
15:45/16:30	Ensino da Música	Apoio ao Estudo	Expressões	Inglês	Expressões
16:45/17:30	Inglês	Ensino da Música 1	Apoio ao Estudo	A.F.D.	A.F.D.

Os conteúdos das áreas de estudo do meio, língua portuguesa, matemática e expressões plástica/dramática estavam a cargo da professora titular, sendo estas as áreas que trabalhámos durante a prática pedagógica. As restantes áreas do saber (expressão musical, expressão físico/motora e inglês), designadas por atividades extra-curriculares, eram lecionadas por outros professores.

Apesar de existir um horário com a distribuição dos tempos para cada área do saber, este não tinha que ser seguido tal como estava definido. Apenas tínhamos que ter o cuidado de trabalhar todas áreas do saber, atribuindo-lhe o tempo que estava estipulado para cada uma. Habitualmente as sessões tinham início com a área da língua portuguesa e, de seguida, a área da matemática e depois, eram trabalhadas as áreas do estudo do meio e das expressões.

1.2.3. Interações no 1º Ciclo do Ensino Básico

As interações que se proporcionaram no âmbito do 1CEB privilegiaram a relação entre criança/criança e criança/adulto, criando-se um ambiente que propiciou o desenvolvimento de aprendizagens, proporcionadas pelo adulto e pelas crianças. Para tal, tivemos o cuidado de desenvolver um clima de confiança entre as crianças e os adultos. Todos tiveram oportunidades de participar no desenvolvimento das atividades, promovendo a participação ativa no processo de aprendizagem. Contudo, para isso, foi necessário criar regras dentro da sala, para que todos pudessem participar respeitando sempre os restantes elementos do grupo. Consideramos essencial a participação ativa das crianças, para que se sintam envolvidas no processo de aprendizagem, mas percebemos que é necessário que estas saibam ouvir a opinião dos outros.

Durante a nossa prática pedagógica procurámos criar momentos de aprendizagem propícios para o desenvolvimento de interações entre as crianças e a comunidade envolvente, assim como solicitar a colaboração da família, pois consideramos que estas representam uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem.

Capítulo II- Experiências de Ensino/Aprendizagem

2. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas

Neste ponto pretende-se fazer uma breve apresentação sobre a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação, explicitando os diferentes modelos curriculares. Pretende-se ainda apresentar as opções educativas desenvolvidas nos diferentes contextos. Na parte final explicitam-se algumas das atividades desenvolvidas, pretendendo-se explicar toda a sua pertinência no âmbito da PES.

2.1.Princípios pedagógicos

Para podermos optar por um modo de fazer pedagogia temos que ter um conhecimento aprofundado sobre os modos, existem inúmeros modos de fazer pedagogia, sobressaindo-se estes dois (pedagogia da transmissão e pedagogia da participação). Desta forma, apresentamos uma abordagem sobre os modos de fazer pedagogia: o modo transmissivo e o modo participativo.

A pedagogia de transmissão dá grande ênfase ao professor, ou seja, está centrada no professor. Como refere Oliveira-Formosinho (2007) a pedagogia de transmissão centra-se na “lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a transmitir e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão” (p.18). É valorizado o produto final procurando a perfeição e, como tal, as crianças têm que evitar os erros. O professor tem o papel dominante, prescrevendo objetivos e tarefas, dá informações e avalia o produto final. Existe fraca interação entre o professor/criança, criança/criança, criança/material (Oliveira-Formosinho, 2007).

A pedagogia da participação valoriza o papel ativo da criança. Em concordância com Oliveira-Formosinho (2007) “cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores” (pp.20-21). Este processo conduz a um modo de fazer pedagogia que privilegia a partilha de saberes entre as crianças, envolvendo-as no processo de aprendizagem, dando significado às atividades. É valorizado todo o processo de aprendizagem. Existe grande interação entre o professor/criança, criança/criança e criança/material. Neste sentido, na pedagogia de participação, para que uma criança seja bom aluno tem que estar envolvido nas atividades e nos projetos para

que, estes tenham significado e possa construir conhecimentos, aprenda a aprender (Oliveira-Formosinho, 2007).

a) Modelo Curricular High-Scope

O modelo curricular High-Scope preocupa-se essencialmente em promover a autonomia da criança. Seguindo a linha de Piaget, como refere Oliveira-Formosinho (1998) “a estrutura curricular High-Scope está toda pensada para realizar esta grande finalidade Piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança” (p.65) Esta filosofia educacional verifica-se no modo como os espaços e os materiais se organizam, para a sua rotina diária e experiências-chave, para a sua conceção do papel do adulto e, para o seu triângulo: observação, planificação, avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007).

No modelo curricular High-Scope as aprendizagens são desenvolvidas através das interações significativas entre crianças e adultos, nas interações naturais das crianças com os outros e com o meio, de forma a construírem uma noção de realidade cada vez mais elaborada. É através da participação ativa que a criança desenvolve as suas aprendizagens, respeitando os interesses e o ritmo de cada uma (Hohmann & Weikart, 2009).

b) Modelo curricular Reggio Emilia

O modelo curricular Reggio Emilia tem grandes influências da teoria de Vygotsky e da teoria de Piaget. Este modelo defende que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo esta capaz de executar, controlar, descrever e discutir, com a ajuda do adulto (Lino, 2007). Para tal, o grande objetivo “é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p.75). A participação e a troca de ideias entre os diferentes intervenientes, faz com que se crie um ambiente de aprendizagem capaz de responder às necessidades das crianças.

Em Reggio Emilia procura-se promover as interações, a colaboração, a comunicação. Segundo Lino (2007) “as principais características incluem: uma ênfase na expressão, com o recurso às múltiplas linguagens simbólicas; um cuidado especial na organização do ambiente físico, considerando o 3º educador” (p.103). Neste modelo curricular são tidos em conta todos os factos que intervêm direta ou indiretamente, para a criação de um bom ambiente educativo.

c) Modelo curricular Movimento da Escola Moderna

O modelo curricular Movimento da Escola Moderna, inicialmente, foi inspirado na pedagogia de Freinet e, mais tarde, acabou por seguir a linha de Vygotsky e de Bruner. O Movimento da Escola Moderna “assenta num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1998, p.139). Este modelo curricular “foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza, 2007, p.125).

A escola é definida como um espaço de iniciação à prática da colaboração e da solidariedade de uma vida democrática onde, como refere Niza (2007), “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos” (p.127). A inclusão e a participação ativa de cada um na escola, são fatores essenciais para este modelo pedagógico.

2.2.Opções educativas desenvolvidas no contexto Pré-Escolar

As experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto Pré-Escolar tiveram como base de sustentação as orientações curriculares para a educação Pré-Escolar, as metas de aprendizagem, o projeto curricular da instituição e o projeto curricular de grupo. Na instituição não estava implementado nenhum modelo curricular, no entanto, procurava-se trabalhar a pedagogia de participação.

O projeto em desenvolvimento na instituição era “Brincar...Crescer”, e o projeto curricular de grupo incidia no tema “A Floresta”. Estes visavam uma aprendizagem de natureza construtivista, com o intuito de as crianças realizarem aprendizagens significativas através da descoberta. Era valorizado todo o tipo de atividades que a criança desenvolvia, quer fossem físicas quer mentais. Esta linha colocava em evidência o papel ativo da criança, cultivava a interrogação, a curiosidade e a criatividade, para que a criança construísse o seu próprio conhecimento, mas desempenhando o adulto o seu papel crucial de mediador. Como referem Hohmann e Weikart (2009) o principal objetivo do adulto é “o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender- em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (p.27). Na mesma perspectiva, já Silva (1997) afirmava que “a criança desempenha um papel activo na sua

interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (p.19).

Para que a criança se desenvolva cognitivamente é necessário proporcionar um bom ambiente educativo. Em concordância com Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1999),

um dos elementos mais importantes na estimulação de um desenvolvimento social saudável nas crianças é a criação pelo professor de um ambiente conducente à socialização, proporcionando bastante tempo para que as crianças convivam umas com as outras, façam, opções e tomem decisões sobre os seus jogos e trabalho com orientação no sentido de facilitar experiências produtivas, satisfatórias e interessantes (p.45).

Neste sentido o adulto tem a função de criar um ambiente educativo favorável e orientar as experiências de aprendizagem para que estas se tornem ricas para a criança.

2.2.3 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Pré-Escolar

No Pré-Escolar de acordo com as OCEPEs devem ser proporcionadas experiências de aprendizagem que permitam desenvolver competências nas diferentes áreas do saber, de forma globalizante e integrada. Deve-se estimular o desenvolvimento global da criança através de um ambiente educativo que favoreça aprendizagens significativas e diferenciadas, admitindo sempre que a criança desempenha um papel ativo no desenvolvimento do seu conhecimento. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “o papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, entendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo” (p.103). Assim sendo, é essencial partir do que a criança já sabe, respeitando e valorizando os seus conhecimentos para o desenvolvimento de outras aprendizagens. Deve-se, ainda, promover o desenvolvimento pessoal e social, fomentando a inserção da criança no grupo e na sociedade como ser autónomo (Silva, 1997). Neste sentido, durante a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Pré-Escolar, procurámos proporcionar momentos de aprendizagem diversificados e que englobassem todas as áreas de conteúdo, nomeadamente: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. De acordo com Silva (1997)

as áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois

implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo próprio, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender (p.47).

As experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto Pré-Escolar emergiram, muitas vezes, de um momento de leitura proporcionado pelo adulto. Em concordância com Egan (1994)

a prática regular de ouvir histórias pode, pois, estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas. As crianças, conseguindo interpretar histórias cada vez mais sofisticadas, necessariamente desenvolvem um sentido de causalidade mais apurado. Aprendem a resolver problemas e a formular hipóteses à luz de novos conhecimentos (p.101).

Na mesma linha de pensamento Leão, Amaral, Santos e Vilaverde (2002) referem que, a leitura é um ato que permite às crianças

não só desenvolver as suas capacidades de compreensão e de expressão, como também atingir horizontes inimagináveis. Abre-lhes as portas para um mundo misterioso, cheio de emoções desconhecidas, onde muitas vezes nos encontramos, nos reconhecemos, identificamos sentimentos ou vivências pelas quais já passamos ou que imaginamos acordados ou nos sonhos (p.46).

Concordamos que as histórias são um instrumento de trabalho que podem desencadear inúmeras situações de aprendizagem. Para tal, é necessário que a sua escolha seja feita de forma criteriosa, para que suscite a curiosidade e o espírito crítico da criança. Procurámos propiciar momentos de leitura diversificados, sendo utilizados diferentes tipos de textos escritos. Para além da leitura de histórias, proporcionamos momentos de leitura de poesia, lengalengas, trava-línguas, adivinhas e fábulas.

No que concerne à área de formação pessoal e social, esta é considerada uma área transversal, pois todas as atividades desenvolvidas devem promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes, capacitados para a resolução de problemas do dia a dia. É essencial fortalecer os seus conhecimentos sobre o meio que as rodeia e desenvolver uma educação para os valores, dando a conhecer os direitos e deveres de cada um e para com os outros (Silva, 1997). Neste sentido, procurámos proporcionar, às crianças, várias saídas ao exterior, para que estas aprofundassem os seus conhecimentos em relação ao meio envolvente, bem como possibilitar-lhes o contacto com outras realidades. Exemplo disso foi a visita que realizamos a um lar de idosos, em que através da observação direta verificámos que algumas crianças reagiram com alguma estranheza à realidade vivenciada (aspeto de alguns idosos), embora, antes da visita, em diálogo com as crianças, as tenhamos

esclarecido e sensibilizado em relação à visita que íamos realizar. Percebemos, desta forma, que as verdadeiras aprendizagens se desenvolvem mais significativamente quando proporcionamos o contacto direto com as diferentes situações. Foram realizadas outras saídas ao exterior, pois pretendíamos que as crianças expandissem os seus conhecimentos, através do contacto com outros espaços e outras pessoas.

A área de formação pessoal e social também foi trabalhada em outros momentos de aprendizagem desenvolvidos na instituição, pois esta é uma área que é transversal a todas as componentes curriculares. Assim sendo, procurámos desenvolver experiências de aprendizagem que potencializassem a formação pessoal e social de cada um.

A área de expressão e comunicação de acordo com as OCEPEs encontra-se dividida em domínios: domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática. A área de expressão e comunicação “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Silva, 1997, p.56).

No âmbito do domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical foi nossa intenção proporcionar o desenvolvimento de competências que abrangessem os diferentes domínios. Como expõe Silva (1997)

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (p.57).

No decorrer da prática pedagógica a expressão plástica foi mais trabalhada que as outras expressões. Para possibilitar às crianças o desenvolvimento de competências no domínio da expressão plástica, procurámos promover o contacto com materiais diversificados, para que as crianças os experimentassem e realizassem as suas construções, respeitando sempre as criações de cada uma. Como refere Stern (1974) “cada criança segue a sua linha evolutiva e esta evolução só é válida para ela própria. É por isso que o educador não tem de estabelecer comparação entre dois indivíduos e não tem de situar uma criança em relação a outra” (p.23).

No que concerne ao domínio da expressão motora, apesar de a instituição dispor de um professor para realizar atividades com as crianças uma vez por semana, durante a nossa prática pedagógica procurámos trabalhar este domínio. Neste sentido desejamos

proporcionar atividades de expressão motora, no entanto mais focadas para os jogos tradicionais.

Tal como refere Silva (1997 “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p.59). Concordamos que a expressão dramática é de extrema importância neste fase de desenvolvimento, para tal, foi nossa intenção proporcionar atividades que envolvessem os jogos simbólicos e a utilização de fantoches de vários tipos.

A expressão musical esteve sempre presente durante a nossa prática pois as crianças gostavam muito de cantar. Tendo em conta este facto tentamos enriquecer estes momentos através da realização de jogos de supressão de palavras, substituição de palavras por gestos, movimentos, batimentos, etc.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita tencionávamos promover momentos de aprendizagem que potencializassem a emergência da escrita e a aquisição de um maior domínio da linguagem oral. Para tal, como já foi referido anteriormente, privilegiámos os momentos de leitura de diferentes textos, recorrendo, com maior frequência, à leitura de histórias. Sobre este assunto, vejamos o que nos diz Council (2008):

no que diz respeito ao Pré-Escolar, é especialmente adequado que o ensino se baseie em actividades lúdicas. Cantar e teatralizar histórias e situações permite que as crianças desenvolvam capacidades linguísticas e narrativas e interiorizem o uso de símbolos, ou seja, a ideia de que uma coisa pode ‘representar’ outra qualquer. Estes são aspectos fundamentais para aprender a ler (p.56).

No seguimento da leitura de histórias, foram surgindo curiosidades e dúvidas nas crianças que facultaram momentos de aprendizagem muito pertinentes. Isto, porque constatámos que

o contacto com os livros e com a leitura confere significado à aprendizagem do alfabeto e da fonologia. Na verdade as crianças que já têm um contacto extensivo com a leitura começam rapidamente a perceber que o que os letrados possuem e que a elas falta, é o conhecimento do código alfabético, chave que lhes permite abrir portas de mundos imensos, intermináveis (Lopes *et al.*, 2006, p.23).

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita surgiram, por exemplo, as oportunidades de explorar as rimas, jogos divisão silábica, atividades de iniciação à escrita, entre outras. Estas experiências de aprendizagem permitiram desenvolver

competências essenciais de abordagem à escrita, mas sobretudo potencializaram o desenvolvimento da linguagem oral. De acordo com Martins e Niza (1998)

as concepções de crianças em idade Pré-Escolar acerca da linguagem escrita têm grande importância na aprendizagem da escrita e da leitura. Sabe-se hoje que as crianças, desde muito cedo, têm conhecimentos e representações sobre a linguagem escrita que foram construindo através de múltiplas situações de interação com o escrito e com aqueles que o dominam e utilizam na sua vida quotidiana” (p. 43).

Concordamos ainda com Lopes, Miguéis, Dias, Russo e Barata (2006) que referem que “estimular e desenvolver a linguagem é pois, em larga medida, promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido” (p.11).

No que respeita ao domínio da matemática consideramos que devem ser aproveitadas todas as situações para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico matemático. Através de atividades lúdicas as crianças podem desenvolver noções matemáticas relacionadas com espaço e o tempo, classificar, formar conjuntos, seriar e ordenar, encontrar padrões bem como efetuar contagens (Silva, 1997). Neste sentido, procurámos aproveitar todas as situações que permitissem desenvolver conhecimentos matemáticos. Pois, como menciona Morais (2011) que

neste nível etário, por vezes para além de se abordarem conceitos, atitudes e procedimentos é necessário ter sempre presente que, naturalmente, surgem curiosidades, problemas e enigmas os quais as estratégias devem prever e admitir flexibilidade para lhes dar resposta de forma coerente e aceite de bom grado pelas crianças (p.1563).

Deste modo, foram desenvolvidas várias experiências de aprendizagem. Uma surgiram de atividades espontâneas e outras foram proporcionadas pelo adulto, procurando desenvolver conhecimentos matemáticos. Para uma melhor compreensão recorreremos sempre à utilização de materiais diversificados presentes na sala, como por exemplo, legos, lápis e outros materiais existentes nas diferentes áreas de interesse. Também, procurámos proporcionar o contacto com outros materiais, apropriados para trabalhar determinadas noções, como por exemplo, as unidades de medida, em que disponibilizamos diferentes recipientes para que as crianças pudessem experimentar, comparar e testar as capacidades.

Procurámos ainda estimular nas crianças a capacidade de resolução de problemas, pois, são situações desafiadoras e tornam as aprendizagens significativas. Como refere Silva (1997)

a resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem que deverá atravessar todas as áreas e domínios em que a criança será confrontada com questões que não são de resposta imediata, mas que a levam a reflectir no como e no porquê (p.78).

No que concerne à área de conhecimento do mundo, foram desenvolvidas várias atividades como o intuito de desenvolver conhecimentos sobre o meio envolvente, através da realização de atividades experimentais, proporcionando às crianças a oportunidade de testar e complementar os seus conhecimentos. Antes de dar início às atividades experimentais desenvolvidas, procurámos saber quais os conhecimentos prévios que as crianças possuíam para poder, desta forma, proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, bem como corrigir concepções erradas. Foi também nosso cuidado desenvolver experiências de aprendizagem que respondessem às necessidades do grupo e de cada uma das crianças. Concordamos com Silva (1997) quando refere que o educador escolhe “criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e outras possibilidades de alargar os interesses do grupo de cada criança” (p.83).

De um modo geral, foi nossa intenção promover o desenvolvimento de competências através da participação ativa das crianças, de modo a cativar o seu interesse e fomentar o gosto pela descoberta.

Tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos atrás referidas, apresentam-se, de seguida, algumas das experiências de aprendizagem realizadas no contexto Pré-Escolar para uma melhor perceção do trabalho que desenvolvemos. A nossa escolha recaiu sobre as experiências de aprendizagem, que consideramos que as crianças estiveram mais envolvidas e motivadas para a sua realização.

a) Experiência de aprendizagem-Aprender com as ciências

Esta experiência de aprendizagem surgiu no seguimento da leitura da história “A Flor do Coração” de Maria de Lourdes Soares. Realizámos a exploração dos elementos paratextuais, questionando as crianças sobre o que retratava a história e procedeu-se, posteriormente, à sua leitura. Como refere Silva (1997) o educador, na leitura de uma história, “pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir” (p.70). Após a leitura desenrolou-se um diálogo sobre o seu

conteúdo, da fusão do que ouviram e observaram, as crianças partilharam a sua opinião com o grupo:

- A história fala das flores e das abelhas! T
- As abelhas vão fazer o mel com as flores! F
- As flores também dão para fazer perfume, porque cheiram muito bem! H
- Elas estão nos campos! C
- No jardim e nos canteiros! T
- A minha avó tem em vasos! L
- As flores são de muitas cores, mas as folhas são todas iguais! M
- Pois, as flores têm cores diferentes e as folhas são todas verdes! F

Após este diálogo percebemos que tínhamos aqui um tema para ser desenvolvido, pois, constatámos que algumas crianças tinham concepções erradas acerca das folhas que tínhamos que desconstruir para tal, propusemos a realização de uma atividade experimental que iremos descrever. Aproveitando o tema da história, surgiu a ideia de realizarmos um jogo matemático. Este jogo visava a criação de conjuntos. Para tal, disponibilizamos vários cartões com flores impressas para que cada criança retirasse um. As crianças encontravam-se todas de pé e dispersas pela sala, analisaram os cartões e verificaram que alguns continham imagens iguais. As crianças, entre elas, organizaram-se agrupando-se de acordo com a flor que tinham, formando diferentes conjuntos. De acordo com Silva (1997)

a classificação constitui a base para: agrupar os objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto (p.74).

Cada grupo nomeou um elemento para fazer o contorno no chão com o giz à volta dos elementos que constituíam o conjunto. Construíram-se outros conjuntos de acordo com outros critérios, como por exemplo, a cor da flor. Como referem Brickman e Taylor (1996) “os adultos podem ajudar as crianças a descobrir e a aprender os conceitos matemáticos proporcionando-lhes materiais que elas possam contar, medir, montar, comparar, encher e esvaziar” (p.92).

No seguimento desta atividade decidimos propor às crianças a pintura de uma pinha cortada. Com a realização desta atividade desejávamos que as crianças estivessem em contacto com um objeto natural, dando-lhes a possibilidade de observar com vários órgãos dos sentidos, ou seja, tocar, cheirar e observar uma pinha e explorar a sua origem. Só depois desta pequena introdução é que mostramos as pinhas transformadas (cortadas), para que as crianças as pudessem decorar a seu gosto, desenvolvendo assim

a sua criatividade. Foi também nossa intenção, ao realizar esta atividade, dar continuidade à história “A Flor do Coração” e ao tema da primavera, bem como trabalhar o tema do projeto curricular de grupo “a floresta”. Realizámos a análise do material (a pinha). Começámos por questionar as crianças se conheciam o objeto e obtivemos algumas respostas. De entre elas anotámos alguns exemplos:

- Na floresta tem muitas!* M
- Eu já vi quando foi ao picnic, tinha muitas no chão!* T
- Eu acho que vem dos pinheiros, porque é uma pinha!* G
- A minha avó liga a churrasqueira com isso!* L
- Cheira bem, cheira à floresta!* C
- Se tocar com força nas pontinhas pica!* D
- Olha as pinhas, assim cortadas parecem flores!* M
- Ficam mais bonitas se as pintarmos!* L

De seguida disponibilizámos todos os materiais necessários para a pintura das flores tais como tintas, pincéis e folhas de jornal para forrar as mesas. A escolha da cor ficou ao critério de cada criança, acabando algumas por optar por mais do que uma cor. Quando as flores já estavam secas colocámos-lhes um caule e juntamente com as crianças, definimos onde as colocar. Nas figuras 3 a 6 é possível observar o processo de realização da pintura, bem como o resultado final em que as flores foram colocadas a decorar a área da biblioteca. Também foram colocadas algumas flores na área do quarto das bonecas e da cozinha. Durante a realização da tarefa, através da observação direta e do resultado final, pudemos constatar que, algumas crianças, se mostraram mais empenhadas em realizar a tarefa que outras, refletindo-se no resultado final, como por exemplo, a criatividade que utilizaram na realização da atividade. No entanto, temos que ter em consideração que “a pintura não é a reprodução exacta de um objecto real mas a transcrição de uma imagem mental, formada pela mente (imaginação, criatividade, inteligência) de quem pinta” (Sousa, 2003, p.225). Concordámos desta forma, que o resultado final não pode ser avaliado de uma forma taxativa.



Figs. 3a 6 Pintura das flores

De forma a dar continuidade à experiência de aprendizagem, sugerimos a realização de uma atividade experimental para que as crianças, através da experimentação, testassem as suas conceções. Esta atividade experimental surge, para verificar a afirmação que M e F tinham referido anteriormente (*mas as folhas são todas iguais*) (*pois, as flores têm cores diferentes e as folhas são todas verdes*). Para a realização da atividade, distribuámos uma folha de registos a cada criança e individualmente, registaram o que pensavam sobre as folhas: se achavam que as folhas eram todas iguais, assinalavam com um círculo, se achavam que não assinalavam com uma cruz, pois, “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/atividade” (Martins *et al.*, 2009, p.19).

Esta experiência de aprendizagem foi realizada em vários momentos. Para tal, foram organizados pequenos grupos de trabalho de quatro elementos. Enquanto um grupo realizava a experiência de aprendizagem os restantes elementos encontravam-se a realizar trabalhos nas diferentes áreas de interesse.






			
Penso que.... 			
Verifiquei que.... 			

Fig. 7. Tabela de registos

Feito o registo das concepções que cada uma possuía, cada criança foi averiguar se o seu conhecimento sobre as folhas estava correto ou não. Em cima da mesa tínhamos uma caixa com uma grande diversidade de folhas, ou seja variava o tamanho, a cor, a textura e a forma, para que cada criança tirasse e as comparasse. Enquanto observavam as folhas, surgiram alguns comentários:

- São diferentes! V
- umas são redondas e outras não! L
- umas são mais grandes que as outras! T
- A cor não é bem igual! T
- Não, algumas cheiram mal! J
- umas parecem que são fofinhas! M
- Esta tem picos! L

Feita a análise de todas as características das folhas: textura, cor, forma, tamanho, cheiro, cada criança voltou a pegar na sua tabela de registos e anotou o que tinha verificado. Para tornar a experiência de aprendizagem mais rica, realizámos o mesmo processo, mas agora para as raízes. Colocou-se a questão “será que as raízes são todas iguais?”. Cada criança fez o registo na sua tabela, com os códigos que tínhamos definido previamente, para representar o sim e o não. Feito o registo das suas previsões, as crianças observaram, tocaram, compararam e verificaram como eram as raízes. Para tal, disponibilizámos uma caixa que continha algumas ervas e plantas que recolhemos no campo com raízes diferentes. As crianças iam retirando e comparando, trocando de plantas umas com as outras. Do diálogo que se estabeleceu surgiram os seguintes comentários:

-Umam têm mais perninhas que outras! L
-Uma são gordas e outras magrinhas! T
-É por isso que umas estão mais presas à terra! T
-As raízes seguram as plantas para não caírem! M
-Como comem as plantas? L
-Eu acho que as plantas não comem! G
-Então vamos ter que investigar para descobrir se as plantas comem ou não.
(Esta questão ficou em aberto para ser desenvolvida mais tarde.)

Após a comparação das raízes, as crianças procederam ao registo das suas observações e conclusões. Este momento de aprendizagem não ficou por aqui, pois verificámos, ainda, se os frutos eram todos iguais. Colocou-se a questão “será que os frutos são todos iguais?”. As crianças voltaram a realizar o registo das suas previsões na tabela. Preenchida a tabela de registos sobre os frutos, passamos para a fase seguinte, verificar se as suas ideias prévias coincidiam com a realidade. Para a comparação dos frutos, realizámos a experiência das sensações utilizando os órgãos dos sentidos, tal como fizemos nas tarefas anteriores, mas com os olhos vendados. Foram utilizadas vendas e vários tipos de fruta, banana, maçã, laranja, pêsego, morangos, quivi, limão e pera.

As frutas encontravam-se no centro da mesa e as crianças sentadas à volta com os olhos vendados. Primeiro pegaram nos frutos para que, através da apalpação, descobrissem de que fruto se tratava, experimentando todos os frutos. Quando erravam na identificação do fruto dávamos-lhes o fruto que a criança identificou para que pudessem comparar. De seguida pegaram num fruto de cada vez e cheiraram para reconhecer através do olfato de que fruto se tratava.

Experimentados todos os frutos, passamos para a sua identificação através do paladar. Cortamos as frutas aos bocadinhos e demos-lhes a provar, para que as reconhecessem através do paladar. Para a realização desta atividade a colaboração da educadora cooperante foi crucial, pois as crianças tinham sempre a tendência para retirar a venda para poderem observar, principalmente quando era para comer a fruta.

No geral, todas as crianças conseguiram identificar corretamente o nome da fruta, à exceção de uma criança que dizia quase sempre que era maçã.



Figs. 8 a 13. Experiência das sensações

No final de realizarem a experiência das sensações, fizeram o registo do resultado na tabela. Nas figuras que apresentamos a seguir, é possível observar alguns dos registos que as crianças efetuaram. Na figura 14 temos um registo em que uma criança diz pensar que as raízes são diferentes e os frutos e as folhas são iguais, neste caso, não sabemos se a criança fez confusão com os símbolos que representavam o “sim” e o “não”. Na figura 15 podemos verificar que esta criança ainda tem a sua capacidade de escrita pouco desenvolvida, por esta razão, não se consegue identificar muito bem os seus registos. Na figura 16, podemos observar os registos de uma criança, que pensava que as folhas e as raízes eram todas iguais e os frutos diferentes. Na figura 17

verificamos que, esta criança já possui um conhecimento aprofundado sobre as questões trabalhadas, pois as suas concepções correspondem à realidade.




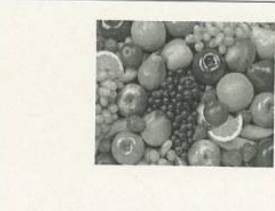

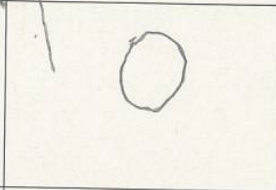
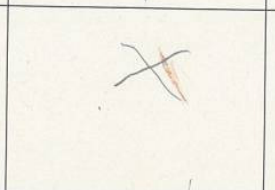
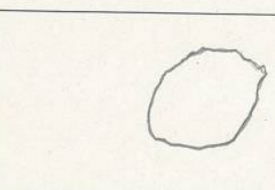
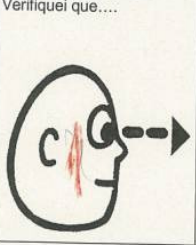


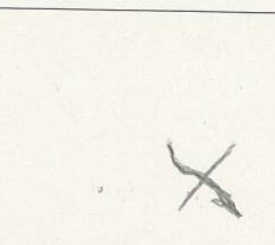
			
Penso que.... 			
Verifiquei que.... 			

Fig. 14. Tabela de registo n°1

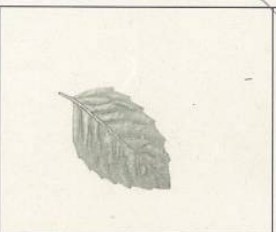

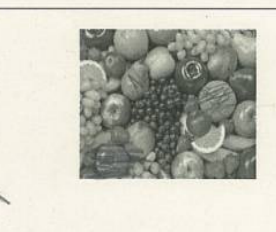

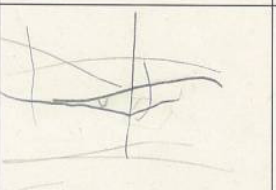
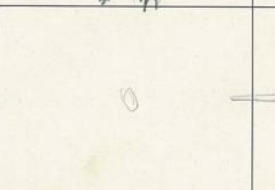

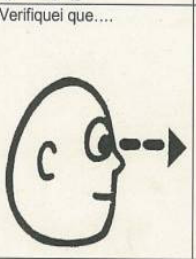


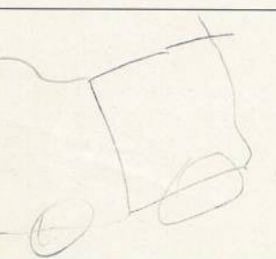
			
Penso que.... 			
Verifiquei que.... 			

Fig. 15. Tabela de registo n°2








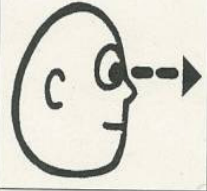
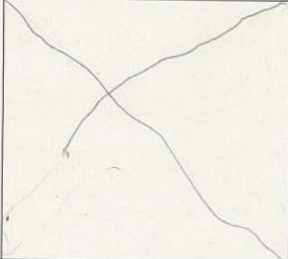
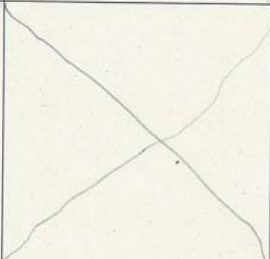
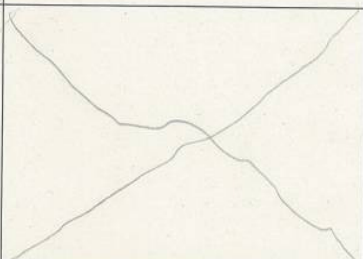
			
Penso que.... 			
Verifiquei que.... 			

Fig. 16. Tabela de registo nº3


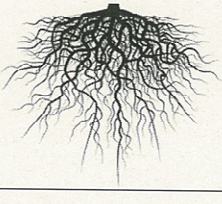




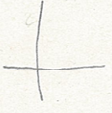
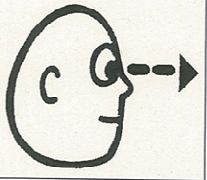
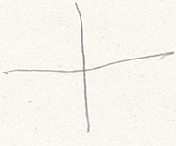


			
Penso que.... 			
Verifiquei que.... 			

Fig. 17. Tabela de registo nº4

A realização da atividade proporcionou às crianças desenvolver um conhecimento mais aprofundado sobre o meio que as rodeia. Uma competência que se pretende desenvolver com recurso à área de conhecimento do mundo, prende-se com a capacidade de registo das ideias prévias, do que a criança observou e de comparar as suas previsões com o que observou. Foi nossa intenção que as crianças desconstruíssem as conceções erradas, através da observação, do contacto, da comparação, da

experimentação e do registo. Como referem Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009), é no jardim-de-infância que as crianças:

devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, devem alimentar a sua curiosidade e interesse para a exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas (p.12).

Desta forma, procuramos dar resposta a todas as dúvidas que surgirem durante a realização da atividade. Para tal, propusemos a realização de outra tarefa, em que pretendíamos dar resposta às dúvidas das crianças em relação (*como comem as plantas?*).

A tarefa foi conduzida no sentido de fazer as crianças pensar, observar, questionar e experimentar para obterem resposta para suas interrogações, ampliando os seus conhecimentos. Foi também nossa intenção trabalhar o princípio de que devemos procurar sempre encontrar resposta para os problemas, preparando-as para resolver situações que possam surgir no quotidiano.

Realizámos uma breve introdução sobre a tarefa que íamos concretizar, explicando que, através da experiência, encontraríamos a resposta para a nossa dúvida. Admitimos que “as crianças devem ser esclarecidas quanto ao propósito da actividade a desenvolver e ao que é esperado delas, de modo a potencializar as suas aprendizagens” (Martins *et al.*, 2009, p.19).

Distribuímos um copo de plástico a cada criança, solicitamos a colaboração de uma criança para ir buscar água à casa de banho num recipiente da área da cozinha. As crianças deitaram a água no copo, enchendo-o até meio.



Fig. 18. Preparação dos materiais

Colocámos os frascos de corante de várias cores à disponibilidade das crianças para que escolhessem uma cor para misturar na água (*vide* figura 18). Cada criança colocou uma flor branca dentro do seu copo e reservou, na área das ciências, para irmos verificando o que acontecia (*vide* figuras 19 e 20). Enquanto as crianças preparavam os materiais, fomos questionando sobre o que achavam que iria acontecer às flores. Surgiram as seguintes observações:

- A flor tem que ficar na água senão morre! D
- Acho que a flor não vai gostar desta água! T
- Pois, as plantas precisam de água para viver! L
- Já sei, então elas bebem por aqui (apontando para a ponta do caule)! V
- A flor ao beber esta água vai morrer! A
- Se ela beber a água azul vai ficar dessa cor! D



Figs. 19 e 20. Colocação dos materiais na área das ciências

No dia seguinte já se conseguia observar qualquer coisa, mas para as crianças ainda estava pouco evidente, tivemos que esperar mais um dia. No segundo dia as crianças não tiveram dúvidas, pois constataram que as flores estavam a ficar da cor que cada um escolheu, embora fosse mais visível numas que noutras, como podemos verificar na figura 21.



Fig. 21. Resultado final

Consideramos importante dar voz às crianças durante a realização da tarefa, para que estas tivessem oportunidade de partilhar os seus conhecimentos através da sua própria opinião, estimulando, desta forma, o seu pensamento crítico. A realização desta atividade foi muito importante pois, as crianças tiveram a oportunidade de através da sua participação ativa, encontrar as respostas que se pretendiam.

b) Experiência de aprendizagem-Interpretação da história e capacidade de imaginação

A experiência de aprendizagem que descrevemos neste ponto foi realizada a partir da leitura e exploração de uma história. Com a realização desta atividade pretendíamos que as crianças desenvolvessem o gosto pela leitura e adquirissem competências na área de expressão e comunicação e na área de formação pessoal e social. Foi também nossa intenção que as crianças desenvolvessem a imaginação e a criatividade. Em concordância com Mata (2008), “a leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão (p.72).

Começamos por realizar a exploração dos elementos paratextuais do livro. As crianças, inicialmente, disseram que se tratava de uma história que falava de uma menina. Iniciámos a leitura da história “Leonor, pede por favor!” de Phil Roxbee Cox. As crianças estavam muito atentas, escutando a leitura e observando as imagens. No final, através do diálogo, as crianças proferiram algumas observações:

-A Leonor portava-se mal! L
-Não dizia por favor, nem obrigado! M
-Os pais estavam muito tristes com ela! L
-Depois ela ficou de castigo! T
-O pássaro levou-a presa no bico! G

Aproveitámos para questionar as crianças se agiriam da mesma forma que a Leonor. No geral responderam que não. Abordamos também outras boas maneiras que devemos ter com os outros, como por exemplo: dizer com licença e pedir desculpa. Após o diálogo sobre o comportamento que devemos ter, procedemos à continuação da atividade. Solicitamos às crianças que realizassem o registo gráfico sobre o que acharam que aconteceu à Leonor no final da história. Cada criança tinha que dar continuidade à ação. Desejávamos que as crianças, através da criatividade e imaginação, descrevessem

o que tinha acontecido à Leonor depois de o pássaro a ter levado para o ninho, dando, desta forma, continuidade à narrativa.

Para a realização da atividade as crianças utilizaram os lápis de cor. À medida que terminavam entregavam o registo gráfico, explicando o que achavam que tinha acontecido à Leonor. Foram registados os seguintes desfechos para a história:

- A Leonor estava no ninho! A águia tirou-a e deu-a ao pai e à mãe! M
- A Leonor morreu, porque se portou mal, e não tinha nada no ninho para comer! L
- A Leonor ficou para sempre no ninho! G
- A águia pô-la no monte, dentro do ninho, ao pé dos filhos para sempre! D
- A Leonor ficou presa no ninho! T
- A Leonor ficou no ninho! C
- Ficou presa no ninho porque não pedia se faz favor! E ninguém a foi buscar! C
- A águia levou-a para o ninho, depois a Leonor gritou socorro! Alguém me ajuda! Ela chorou! E a águia levou-a outra vez para o chão, porque já estava a dizer por favor!”
- T
- Ficou nos pássaros sempre! E
- A Leonor estava a chorar! E ficou sempre a chorar! J
- A Leonor ficou presa no ninho, ela pediu por favor mas ninguém a foi buscar! J
- A Leonor ficou no ninho! Ela gritou por favor e saiu do ninho! Foi o pássaro que a tirou! Ela voltou para os pais e depois já dizia por favor e obrigado! V
- A Leonor ficou presa no ninho! Porque a águia pô-la de castigo no ninho! E ficou sempre no ninho! T
- A Leonor está a chorar no ninho, porque não fazia o que lhe mandavam e ficou para sempre no ninho! A
- Ficou no ninho, porque a água a pôs no ninho, para ela comer a comida dos passarinhos, porque não pedia por favor! Mas depois aprendeu a lição, mesmo assim ficou de castigo! T
- Ficou presa no ninho! Ficou lá para sempre, porque ela não pedia por favor! L
- Estava no ninho, mas agora já não está, porque o pássaro tirou-a! A

Através dos registos que as crianças realizaram e da recolha de informação junto de cada uma, podemos verificar que a capacidade de imaginar e recriar estava mais desenvolvida numas crianças que noutras. No entanto, estas conclusões não são taxativas, pois, temos que considerar que nem todas as crianças aderem a uma determinada tarefa da mesma forma e que, tal facto se vai refletir no trabalho desenvolvido. Nas figuras 22 e 23 podemos verificar o empenho de algumas crianças na realização da atividade que descrevemos neste ponto.



Figs. 22 e 23. Realização dos registos

c) Experiência de aprendizagem- À descoberta dos alimentos

Neste ponto, pretendemos partilhar a forma como trabalhámos o tema da alimentação, bem como as experiências de aprendizagem que foram surgindo durante a abordagem do tema.

Esta atividade desenvolveu-se a partir da leitura da história “Não gosto de salada” de Tony Ross. Considerámos que a leitura de histórias nesta fase de desenvolvimento é crucial para despertar o gosto pela leitura, não esquecendo a vertem lúdica. A interpretação de textos e de imagens fortalece a compreensão oral e a evolução da abordagem à escrita. Como afirma Mata (2008) “o processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita” (p.66). Tal como era habitual, realizámos a exploração dos elementos paratextuais. Através da interpretação das imagens as crianças teceram algumas declarações:

- Eu sei! É a história da princesinha! Eu tenho em casa, mas a história que eu tenho não é igual a essa! M
- A princesinha vai comer tomates e salada! L
- Ela tem cara de zangada! T
- Porque se calhar não quer comer! L
- Ou então não gosta de salada! V

A história foi escolhida intencionalmente, pois as crianças identificam-se facilmente com a personagem principal. Tal como ela, nesta idade recusam-se, na

maioria, a comer legumes e salada. Assim se criou a oportunidade de falarmos da importância de comer salada e legumes às refeições.

Tal como era habitual, sempre que as crianças proferiam algo que podia ser explorado depois, a educadora registava. Extraíram-se as seguintes notas:

- Podíamos fazer como a princesinha!* M
- Plantávamos os tomates e depois comíamos os nossos tomates!* T
- Podia ser a fazer de conta, cada um fazia o seu tomateiro!* L
- Pois, mas não dão para comer!* T

Recorremos à roda dos alimentos para melhor percepção dos alimentos que devemos consumir. No desenrolar do diálogo uma criança sugeriu a ideia de fazermos rimas com o nome dos alimentos representados na roda.

Com a realização desta atividade proporcionou-se a possibilidade de as crianças desenvolverem competências ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, da consciência linguística, da consciência da palavra e da consciência fonológica. Como expõem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)

a consciência fonológica é a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras (p.48).

À medida que as crianças diziam as rimas a educadora tomava nota, emergindo diversas rimas, tais como:

- Laranja rima com canja!* C
- Banana rima com Ana!* D
- Uvas rima com luvas!* M
- Limão rima com mão!* C
- Laranja rima com canja!* E
- Leite rima com azeite!* C
- Feijão rima com cão e João!* M
- Tomate rima com tarte!* J
- Queijo rima com beijo!* J
- Massa rima com assa!* A
- Melancia rima com bacia!* L
- Cereais riam com pais e aventais!* A
- Ervilha rima com sapatilha, vasilha e serrilha!* L
- Pão rima com cão, feijão e melão!* T
- Batata rima com bata e lata!* T
- Cereja rima com cerveja e igreja!* L
- Maçã rima com lâ!* B

Posteriormente, realizámos um cartaz para afixar na sala com as rimas que cada uma das crianças identificou (*vide* figura 24). Este exercício funcionou quase como um

jogo, as crianças estavam muito empenhadas em encontrar as palavras que rimassem com o alimento que cada um escolhia. Enquanto pensavam, outras colocavam o dedo no ar para responder, dispostas a ajudar caso o colega não encontra-se uma palavra para rimar. Como refere Lopes, Miguéis, Dias, Russo e Barata (2006) a criança nesta fase é capaz de procurar

palavras que rimam, por exemplo, com o seu próprio nome, desde que já possua alguma consciência do critério que une as palavras que rimam. Mas só com a visualização das palavras escritas ela poderá verdadeiramente entender que parte dos sons finais das palavras são iguais, pois até se escrevem da mesma maneira (p.33).



Fig. 24. Cartaz das Rimas

No seguimento da tarefa realizámos, também, jogos de divisão silábica do nome de alimentos que podemos utilizar para fazer uma salada. Pretendíamos que as crianças desenvolvessem a consciência fonológica, a capacidade de escrita e o reconhecimento das letras, bem como apelar para uma alimentação diversificada. Em concordância com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)

os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exactamente pelo seu carácter lúdico. A relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação Pré-Escolar (p.55).

A seguinte tarefa proposta surge na continuidade da leitura da história. Realizámos uma pesquisa e recolhemos imagens de ingredientes que davam para colocar numa salada. Imprimimos as imagens em folhas separadas com o nome por

baixo, deixando um espaço. Cada criança tinha uma imagem, identificava-a dizendo o nome do alimento, procedendo, de seguida, à divisão silábica da palavra. Com a ajuda do batimento das palmas contavam quantos bocadinhos tinha a palavra. Constatamos, assim, que

dividir as palavras em sílabas é tarefa que muitas crianças realizam com considerável desenvoltura, a partir dos três anos de idade. Começam por bater os nomes próprios, seguindo-se os nomes de objectos comuns, de animais, etc. Fazem-no porque repetem uma estrutura rítmica simples e não porque tenham consciência da sílaba e/ou capacidade para analisarem a palavra em sílabas, individualizando-as (Lopes *et al.*, 2006, p.50).

Facultámos um envelope com as sílabas que constituíam cada palavra. As crianças, com a ajuda da palavra impressa, ordenavam as sílabas, colando-as por baixo da palavra. Com um lápis faziam a representação do número de sílabas da palavra.

A transdisciplinaridade estava patente em quase todas as tarefas que se desenvolveram, embora fosse mais evidente numas que noutras. As crianças trabalhavam, paralelamente, o domínio língua portuguesa e o domínio da matemática. Nas figuras 25 a 30 é possível visualizar alguns exemplares da atividade. O registo escrito não dá para ver muito bem devido à fraca qualidade da imagem.



Figs. 25 a 30. Registos da divisão silábica

Esta tarefa foi na nossa opinião, um pouco complexa, pois as crianças tinham que fazer a divisão silábica, reconhecerem as letras e fazerem o registo escrito do número de sílabas. No entanto, não demonstraram ter muitas dificuldades em a realizar.

Obtendo a concordância do grupo procedemos à realização das tarefas sugeridas pelas crianças, anteriormente. Recolhemos todos os materiais: bases de madeira, arame, papel de crepe, barro e plasticina. A realização desta tarefa possibilitou desenvolver competências no domínio da expressão plástica, dando oportunidade às crianças de ampliar a capacidade de criar, manipular, moldar e representar, utilizando um material novo (barro). Como refere Silva (1997), devemos

valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução (p.61).

Desta forma procurámos dar tempo às crianças, para que estas realizassem a exploração do material que estavam a trabalhar (*vide* figuras 31 e 32).



Figs. 31 e 32. Construção do tomateiro

Com esta proposta as crianças ficaram logo muito motivadas, pois, segundo informações da educadora cooperante, as crianças nunca tinham trabalhado com o barro na sala. Por esta razão, optámos por incluir o barro nos materiais que íamos disponibilizar. Durante a realização da tarefa pudemos constatar que as crianças optaram, quase todas, por trabalhar só com o barro excluindo a plasticina, pois este era um material que existia na sala e as crianças já o tinham experimentado na realização de outros trabalhos. Cada criança reproduziu o seu tomateiro como idealizou, sustentado nas imagens que tinham visualizado na história.



Figs. 33 e 34. Resultado da construção dos tomateiros

No final surgiram tomateiros bonitos, uns com mais tomates do que outros (*vide* figuras 33 e 34). Quando o barro já estava seco, cada criança pintou o seu tomateiro. Esta foi uma atividade em que, no geral, todas as crianças estavam muito motivadas para a sua realização pois, para além de ter sido sugerida por alguns elementos, foi-lhes também proporcionado o contacto com um material diferente (barro). O desejo de experimentação ficou explícito na forma como cada criança moldava o barro.



Fig.35. Pintura dos tomateiros

Faltava realizar a sugestão que a outra criança tinha feito (plantar os nossos tomateiros). Reunimos todos os materiais necessários para procedermos à plantação dos tomateiros. As crianças mostraram-se muito empenhadas na realização desta atividade, trouxeram de casa objectos de levar para a praia. Com o auxílio das pás e utilizando as mãos as crianças realizaram a plantação dos tomateiros, nos recipientes que tínhamos recolhido.

No final foram colocados à luz do sol para que pudessem crescer (*vide* figuras 36 e 37). As crianças ficaram encarregues de regar os tomateiros sempre que fosse necessário. Esta responsabilidade foi muito bem aceite pelo grupo, pois todos os dias diziam (*temos que regar os nossos tomateiros*). Foi necessário explicar que não podíamos regar todos os dias, porque com o excesso de água os tomateiros também morriam.

Os tomateiros permaneceram na sala durante algumas semanas, mas depois como estavam a crescer muito, precisavam de mais terra e como não tínhamos espaço para os colocar, sugerimos dá-los a quem pudesse cuidar deles. A auxiliar de sala logo se disponibilizou para os levar e plantá-los no seu quintal. As crianças ficaram um pouco tristes por não poderem continuar a ver crescer os seus tomateiros.



Figs.36 e 37. Plantação dos tomateiros

Esta foi uma atividade que procurámos explorar de diferentes formas, sempre com o cuidado de darmos voz às crianças, para pudermos dar resposta às dúvidas que possam ter.

d) Experiência de aprendizagem - Representar com diferentes materiais

Esta atividade surgiu na sequência da leitura da história “A formiga horripilante” de Liz Pichon. Pretendíamos que as crianças desenvolvessem o gosto pela leitura, aprendessem a interpretar textos e imagens, fortalecessem a compreensão oral e a evolução da abordagem à escrita, pois este é um processo que se desenvolve lentamente, através da prática. A linguagem no Pré-Escolar como referem os autores Hohmann e Weikart (2009), desenvolve-se com o “falar com outros sobre experiências significativas do ponto de vista pessoal; descrever objetos, acontecimentos e relações; tirar prazer da linguagem; ouvir histórias e poemas, construir histórias e versos” (p.527).

Para tal, começamos por realizar a exploração dos elementos paratextuais da história. As crianças, através da interpretação das imagens e da capa, verbalizaram o seguinte:

-Eu acho que fala de uma formiga! M
-Ou então um escaravelho! T
-Está a espreitar! L
-Tem um olho maior que o outro! L

Feita a exploração dos elementos paratextuais, deu-se início à leitura começando pelo título, para suscitar a curiosidade das crianças. Surgiu desde logo a seguinte questão:

-A formiga horripilante! O que é isso? Vários
E logo respondeu um elemento do grupo:
-Porque é uma formiga horrorosa! L

Procedemos à leitura para ver se descobríamos se realmente a formiga era horrorosa. As crianças através da interpretação da história verificaram que se tratava de uma formiga horrorosa. No final foi desenvolvido um diálogo para verificarmos se as crianças tinham percebido o conteúdo. Concordamos que é importante referir “o nome do livro, o autor e eventualmente a editora. Deve de igual modo deixar-se claro para as crianças o que é a ‘capa’, a ‘contracapa’ e que elementos contêm, tal como o ponto em que o livro se inicia e termina”. Dizem-nos, ainda, os autores que no final da leitura “o que foi lido deve ser resumido, discutido (pode ser apenas uma pequena parte do livro), questionado e, no caso de ter sido lido apenas uma parte, poderá solicitar-se às crianças que avancem hipóteses” (Lopes *et al.*, 2006, pp.68-69).

Aproveitámos para falar sobre a diferença, passando a mensagem de que todas as pessoas são especiais, independentemente da sua aparência. O importante é que cada um aceite ser como é, pois assim seremos mais felizes.

-A formiga queria ser igual aos outros animais! C
-Porque, achava que se fosse como os outros era melhor! T
-Pois, mas o senhor formiga gostou dela como ela era! M
-Depois a formiga já conseguiu ser feliz! L
-Nós não somos como a formiga, não andamos disfarçados! M

De seguida decidimos propor às crianças a realização de uma atividade, através da qual pretendíamos possibilitar a mistura de cores para a descoberta de novas cores, trabalhar a tinta com as mãos, representar o que cada um mais gostou da história e imprimir. Assim como referem Hohmann e Weikart (2009) “no apoio aos pequenos artistas, é importante que os adultos compreendam e respeitem cada esforço das

crianças para inventar, transformar, e comunicar imagens mentais através de meios como o papel, as tintas, os lápis e os marcadores” (p.512).

Para facilitar a realização da atividade dividimos o grupo em pequenos grupos de trabalho. Para esta atividade apenas precisámos de tintas e folhas brancas. Cada criança escolheu as cores que queria utilizar. Quando as crianças escolhiam duas cores efetuavam a mistura com as mãos em cima da mesa, para descobrirem a nova cor que surgia. De seguida com o dedo realizavam o registo gráfico da história para imprimir. É de salientar que todas as crianças desenharam a formiga horrípilante de uma forma original e singular, tal como se pode observar nas figuras seguintes.



Figs. 38 a 40. Mistura de cores e desenho

No final desta atividade resultaram trabalhos muito interessantes como ilustra, também, a figura seguinte.



Fig. 41. Registos da digitinta

No seguimento da tarefa de exploração dos materiais propusemos a construção de um puzzle. Como elustram as figuras 42 a 47, as crianças preencheram um pedaço de papel branco com materiais diversificados, para que as crianças pudessem explorar espontaneamente diversos materiais, isto é colorir utilizando diferentes recursos, cortar diferentes materiais, partilhar materiais, entre outros.



Figs. 42 a 47. Preenchimento das peças

Foram colocados à disposição das crianças os seguintes materiais: tecidos, palhinhas, lã, bolinhas de papel de crepe, materiais de desperdício, tesouras, cola e pincéis. As crianças ficaram muito motivadas na realização desta atividade, porque tinham muitos materiais para experimentar. Cada uma decorou a sua peça com os

materiais que escolheu, sem saber o que íamos fazer com as peças. Quando todos tinham terminado, apresentámos o molde da formiga horrípilante, explicando que, com as peças, cada uma tinha de decorar a formiga. Surgiu aqui um problema “como colocamos as peças?”. E logo procuram encontrar resposta a esta questão:

-Podemos começar pelas patas! G

-Ou pela cabeça! Também é muito fácil! T

-Depois vamos juntando as peças para ver qual é a que dá! L

Demoraram algum tempo até finalizarem a construção do puzzle. As crianças tiveram algumas dificuldades em organizar as peças mas, com a ajuda dos adultos, conseguiram construir o puzzle. Durante a construção as crianças iam discutindo entre elas sobre as várias hipóteses e, com a mediação dos adultos, chegaram a um consenso. No final cada criança colou a sua peça no puzzle (*vide* figura 48).



Fig. 48. Colagem das peças

Quando o puzzle estava completo colocámo-lo no placard da entrada para que as crianças pudessem partilhar a atividade que realizaram com toda comunidade que frequentava a instituição.

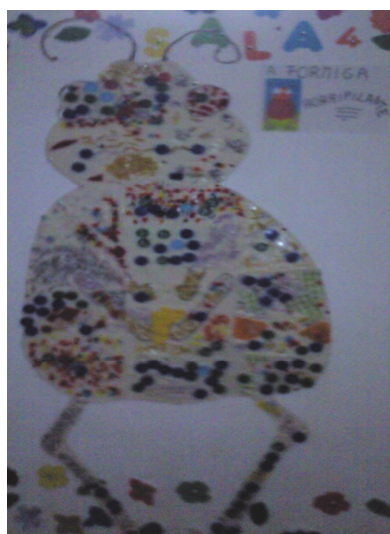


Fig. 49. Trabalho afixado

2.3-Opções educativas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico

As experiências de aprendizagem trabalhadas no contexto do 1CEB foram planificadas de acordo com os conteúdos do programa do ensino básico, a planificação mensal do agrupamento, as metas de aprendizagem e o projeto curricular de turma, sendo o nosso principal objetivo corresponder às necessidades de cada criança e do grupo.

O projeto em desenvolvimento na instituição incidia na temática “Educação para a saúde”. Na turma do 1º ano optou-se por dar especial enfoque à questão da alimentação, pretendendo-se criar nestas crianças hábitos de alimentação saudável e promover a educação para a saúde. Como refere Pacheco (2001),

a ideia de um projecto curricular coloca-se perante a questão da adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermedio entre o currículo-base e o projecto educativo da escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro (p.91).

É fundamental um bom conhecimento do grupo e do meio em que as crianças estão inseridas, para adaptar o currículo às necessidades de cada uma, valorizando, sobretudo os conhecimentos que estas já possuem.

2.3.3-Atividades desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico

O ensino da língua portuguesa no primeiro ano do 1CEB é delicado, pois são trabalhadas as bases essenciais da leitura e da escrita. Logo, requer especial atenção por parte do professor em relação à forma como aborda os conteúdos, para que sejam bem apreendidos pelas crianças. No entanto, este não é um trabalho só do professor, pois existem outros agentes envolvidos. Para que o desenvolvimento das aprendizagens seja bem-sucedido é necessário que todos os intervenientes trabalhem no mesmo sentido. Como refere Nemirovsky (2002) “ensinar a ler e a escrever na escola envolve vários sujeitos diferentes e distintos contextos. Em primeiro lugar, obviamente, o professor, assim como todos os alunos da sala de aula, os demais docentes, os familiares e a comunidade escolar” (p.47). Sendo o professor o agente que tem um papel mais ativo deve procurar proporcionar momentos de aprendizagem diversificados e que se adequem às crianças.

Durante a prática pedagógica pretendíamos corresponder às necessidades das crianças criando momentos de aprendizagem estimulantes e diversificados. Quase todas as atividades de língua portuguesa tinham início com um momento de leitura que era facultado por nós. Isto, porque concordamos com Morais (1997) quando refere que

o primeiro passo para a leitura é ouvir livros. A audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afetiva. Ao nível cognitivo geral, abre uma janela sobre conhecimentos que a conversação em torno das outras atividades quotidianas não consegue comunicar. Permite estabelecer associações esclarecedoras entre a experiência dos outros e a sua própria. Mais importante ainda, talvez, ensina, pela própria estrutura da história contada, pelas questões e pelos comentários que sugere, pelos resumos que proporciona, a interpretar melhor os factos e os atos, a organizar e reter melhor a informação, a elaborar melhor cenários e esquemas mentais (p.165).

No mesmo sentido Nemirovsky (2002) refere que “qualquer atitude que ponha em evidência o prazer que a leitura exerce sobre o professor resultará em benefício do vínculo entre seus alunos e a leitura” (p.50). Assim, se queremos desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, cabe aos professores dar o exemplo. No entanto, devemos ter em atenção os livros que escolhemos para ler, pois estes devem estar adequados às crianças. A escolha vai sendo facilitada através do conhecimento das crianças, sendo mais fácil proporcionar momentos de leitura que lhes agrade e deem prazer.

Os conteúdos desenvolvidos eram planificados de acordo com a planificação mensal do agrupamento e o programa de língua portuguesa do ensino básico, respeitando sempre o ritmo de trabalho do grupo e de cada uma das crianças na sua própria individualidade.

De acordo com os conteúdos programados, serão descritas neste documento atividades desenvolvidas a partir da leitura de duas histórias: “A lagartinha muito comilona” e o “Quiquiriqui”. As histórias quando são utilizadas da melhor forma, são um excelente suporte para a realização de atividades e para despertar nas crianças o gosto pela leitura. Como referem Viana e Teixeira (2002) “para activar os mecanismos que levam a ler e a gostar de ler, é importante que, desde cedo, as crianças se tornem conscientes de que as palavras escritas têm significado” (p.25). Também “é imprescindível que cedo se sinta a necessidade da leitura como prática formativa, informativa e lúdica” (Cadório, 2001, p.22).

A leitura das histórias era, geralmente, acompanhada por um “PowerPoint” para que as crianças tivessem um melhor visionamento e, para tal, utilizávamos o quadro interativo disponível na sala. Depois da leitura e da exploração das histórias eram

propostas atividades de leitura e de escrita relacionadas com os conteúdos que pretendíamos explorar. Esta exploração podia surgir a partir de uma personagem, de um nome, do título e da própria narrativa.

As atividades de leitura desenvolvidas pelas crianças eram muito simples, pois estavam na fase de iniciação. Como referem Viana e Teixeira (2002),

a leitura é, um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança (...), o ato de ler deverá ser definido de uma forma ampla e completa, tendo em conta os objetivos gerais do ato pedagógico (p.13).

Ao nível da escrita e da leitura realizámos atividades variadas e simples, tendo em conta que se tratava de um grupo que estava no início das aprendizagens. Para a realização destas atividades procurámos sempre valorizar a participação ativa das crianças, pois foi uma forma de evidenciar as suas capacidades. Ainda, no que concerne à escrita, foram realizadas atividades de escrita criativa, como por exemplo: palavra puxa palavra, acróstico para construção de palavras, acróstico para construção de frases e caligramas. No presente trabalho apenas será descrita a atividade da realização de um caligrama.

A escrita criativa é um método de trabalho diferente, pois tal como afirmam Gil e Cristovam-Bellmann (1999);

a escrita criativa contém regras, mas estas não são fixas nem austeras. A acentuação está não no resultado mas sim na experiência e no prazer. O mais importante é saber se o 'jogo' significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade. Claro que um produto dessa natureza também poderá ser conseguido através da escrita criativa (p.22).

Concordando com os autores as atividades de escrita criativa foram desenvolvidas com o intuito desenvolver o gosto pela escrita nas crianças. Nesta fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram, o mais importante é desenvolver o gosto pela escrita, sem pensar no produto final, mas sim no processo.

Na aprendizagem da escrita, nomeadamente dos grafemas, procurámos propiciar atividades diferentes, embora estas estivessem quase sempre ligadas à repetição do grafema em questão. Em concordância com Zorzi (1998),

a criança começa a vivenciar situações formais de ensino que têm por objetivo a aprendizagem da leitura e da escrita. As propostas de alfabetização empregadas para esta finalidade têm como pressuposto que a criança começa realmente a

aprender alguma coisa sobre a escrita a partir de sua exposição sistemática a um determinado método (p. 17).

Neste processo tivemos o cuidado de não trabalhar as atividades de escritas de forma abusiva para que as crianças não se sentissem desmotivadas. É fundamental que as crianças desenvolvam capacidades de escrita, tendo a percepção de que é um instrumento de comunicação. As atividades de escrita são também fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Vejamos o que pensam Azevedo e Pereira (2005):

não nos podemos contentar em dizer que o que as crianças têm a fazer é aprender a ler. O que elas têm de aprender é a língua escrita, um sistema, através de comportamentos que lhes permitirão utilizá-lo: leitura, escrita, cópia e outros. Estes comportamentos situam-se em níveis diferentes de complexidade cognitiva e os comportamentos bem-sucedidos no início da aprendizagem são os mais simples, isto é, aqueles cujas exigências cognitivas são menores, enquanto que os comportamentos mais elevados na hierarquia são os mais complexos, aqueles cuja realização comporta uma exigência cognitiva máxima (p.20).

Ao proporcionar atividades de escrita às crianças, estamos automaticamente a desenvolver a capacidade de leitura. Concordando com os autores supracitados, para que as crianças desenvolvam um bom conhecimento cognitivo ao nível da leitura e da escrita, é necessário proporcionar-lhes atividades diversificadas. É fundamental que a aprendizagem da língua seja ensinada de forma completa e o mais possível, de modo a que as crianças desenvolvam bases sólidas que lhe irão proporcionar uma melhor aplicação da comunicação ao longo da sua vida ativa.

No desenrolar da prática pedagogia, os momentos de diálogo estiveram sempre presentes. Consideramos, pois, fundamental que o professor saiba ouvir as crianças e que lhes dê a palavra sempre que solicitem. Realizamos igualmente atividades com o objetivo de desenvolver a expressão oral. Estas atividades foram fundamentais porque a forma como nos expressamos, bem como a utilização de discursos adequados, foi indispensável para estarmos inseridas no contexto. Como refere Nery (1993) “a socialização é, no nosso quotidiano, condicionada pela oralidade, pelo que é essencial desenvolver nos alunos não só a fluência, mas também o aperfeiçoamento de todos os outros recursos da oralidade, como a entoação e o ritmo” (p.86). Na mesma linha também Lentin, citado por Viana e Teixeira (2002), nos diz que:

falamos à criança, deixamos que ela fale, e a fazemos falar, mas também quando a ajudamos a refletir sobre a língua que utiliza. Por outro lado, esta base linguística poderá também ser desenvolvida e actualizada com o acesso à leitura (p.65).

Durante a prática pedagógica procuramos sempre conciliar três componentes: a oralidade, a escrita e a leitura de forma integrada, tendo como principal objetivo desenvolver sólidas competências na área da língua portuguesa.

No que concerne à área da matemática, consideramos que é uma ciência essencial no quotidiano de todos, devendo fazer parte dos primeiros conhecimentos a serem adquiridos. A aprendizagem da matemática “é considerada um processo de construção activa do conhecimento por parte das crianças” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p.23). Para que aprendizagem da matemática seja significativa para as crianças tem que ser trabalhada constantemente. O ensino da matemática requer por parte do professor uma grande exigência, para que seja trabalhada convenientemente. Em concordância com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999):

a matemática constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar. A sua apropriação é um direito de todos. Neste sentido, seria impensável que não se proporcionasse a todos a oportunidade de aprender matemática de um modo realmente significativo, do mesmo modo que seria inconcebível eliminar da escola básica a educação literária, científica ou artística (p.17).

Sendo a matemática uma área curricular tão importante no primeiro ciclo, e ao longo de toda a vida, é de extrema importância que se desenvolva desde cedo o gosto pela sua aprendizagem. Para tal, é necessário que as crianças construam as aprendizagens através do conhecimento e da compreensão. Desta forma as crianças vão conseguir aplicar os conteúdos de forma correta sempre que necessitarem e com menos dificuldades.

Durante a prática pedagógica trabalhámos conteúdos básicos da aprendizagem da matemática. As atividades realizadas tinham como finalidade desenvolver o raciocínio matemático e a comunicação matemática. Para tal, foram desenvolvidas atividades diversificadas e, a maioria, estava relacionada com os conteúdos trabalhados nas outras áreas do saber. Estas atividades eram essencialmente para trabalhar os números, operações de adição e subtração simples de modo a desenvolver o cálculo mental. Por tal, concordamos com Sequeira, Freitas e Napoles (2009) quando afirmam que

para desenvolver o cálculo mental é fundamental ter um conhecimento profundo dos números e das operações. Para atingir este estágio, é importante realizar um trabalho de progressiva prática com relações e propriedades numéricas, de desenvolvimento do sentido das operações, de análise de contextos variados, etc (p.82).

Como referem os autores a matemática é uma área que deve ser trabalhada inicialmente com os números, partindo, de seguida, para as operações numéricas para que a criança aprofunde os seus conhecimentos matemáticos e desenvolva o seu cálculo mental.

Através das histórias exploradas na área da língua portuguesa foram realizadas atividades para abordar diferentes conteúdos matemáticos. Para o desenvolvimento das atividades solicitámos a participação ativa das crianças de modo a que elas pudessem interiorizar e assimilar melhor os conteúdos. Em concordância com Serrazina (2002) “o modelo de ensino não pode ser baseado na transmissão do conhecimento por parte do professor, mas sim num modelo onde a investigação, a construção e a comunicação entre os alunos são palavras-chave” (p.9). No mesmo sentido Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) referem que “para repensar as competências matemáticas essenciais para todos é necessário ter em conta aquilo que se sabe sobre o modo como os alunos aprendem e, em particular, como aprendem Matemática” (p.23).

As motivações no primeiro ano de escolaridade são fundamentais para cativar a atenção das crianças e devem ser utilizadas de forma que elas possam adquirir os conhecimentos matemáticos convenientemente. De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) “a aprendizagem requer o envolvimento das crianças em atividades significativas. As explicações do professor, num momento adequado e de forma apropriada, são certamente elementos fundamentais” (p.24).

A maior dificuldade no ensino da matemática é vencer o medo de que se trata “de um bicho-de-sete-cabeças”, medo esse que surge por causa da influência negativa dos adultos. É nosso dever, como professores, fazer com que as crianças não sofram as mesmas consequências e que, contrariamente, elas ganhem um gosto por esta ciência. “O professor é o elemento chave na criação do ambiente que se vive na sala de aula. Cabe-lhe a responsabilidade de propor e organizar as tarefas a realizar e de coordenar o desenvolvimento das atividades dos alunos.” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p.28).

No ensino da matemática é fundamental realizar atividades diversificadas, pois a forma como cada criança assimila os conteúdos é diferente. O professor deve procurar dar resposta(s) às necessidades de cada criança. Como refere Fernandes (1994) “as crianças precisam de construir os significados do número através das experiências diversificadas do mundo real e com o recurso a suportes materiais” (p.80).

Durante a prática pedagógica realizámos uma abordagem sobre a geometria. Para a realização das atividades de geometria foi privilegiada a utilização de materiais, para

que as crianças assimilassem melhor os conteúdos. “A geometria é essencialmente um meio para a criança conhecer o espaço em que se move, pelo que se torna importante promover a aprendizagem baseada na experimentação e na manipulação” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p.67). É de salientar que no primeiro ano de escolaridade ao nível da geometria são desenvolvidas apenas algumas noções básicas que serão aprofundadas futuramente. Foram ainda realizadas outras atividades no âmbito do ensino da matemática, como por exemplo, jogos, construções de tabelas, operações simples de adição e subtração (utilizando materiais diversificados), resolução de problemas, entre outros. No ensino da matemática a utilização de materiais manipuláveis permite que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e numa próxima vez já não necessitem de recorrer a esses materiais para realizar o mesmo raciocínio, pois já conseguem pensar abstratamente. Neste sentido, concordamos que, “se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos conceitos, por outro lado, pode servir também, para a representação de modelos abstratos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos” (Ministério da Educação, 2004, p.169).

Apesar do grupo apresentar algumas dificuldades nas outras áreas do saber, através das atividades realizadas pudemos constatar que, ao nível da matemática, o seu desempenho era mais avançado. Este facto poderá ser influenciado pelas atividades propostas, pois procurámos sempre trabalhar a integração curricular de forma a criar, também, um elo de ligação entre os conteúdos abordados nas diferentes áreas do saber. Tal como é referido por Hernández e Ventura (1998),

a posição interdisciplinar se fundamenta na crença de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciadas pelo professor, e em que o somatório de aproximações a um tema permita, por si próprio, resolver os problemas de conhecimento de uma forma integrada e relacional (p.54).

O ensino da área curricular estudo do meio no primeiro ano de escolaridade assenta, acima de tudo, na formação pessoal e social da criança. Como refere Roldão (2004)

a necessidade de estudar o meio prende-se, assim, no que se refere ao meio próximo, com a necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, preparando-a para compreender e intervir nessa realidade. Corresponde também, e tomando meio no sentido plural de meios – contextos em que os homens vivem e com que interatuam, à necessidade de levar a criança a adquirir o sentido da relação homem/meio, e a compreender as suas implicações nas vivências sociais, económicas e culturais dos indivíduos e das sociedades (p.27).

Tendo em conta que os conteúdos abordados na área de estudo do meio estão relacionados com o quotidiano da criança deve-se criar um ambiente educativo próximo da realidade, pois como expressa o Ministério da Educação (2004)

será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos (p.102).

O estudo e a compreensão do meio local tornam-se essenciais porque permitem às crianças ter uma identidade pessoal e social bem definida, pois são trabalhados temas como a identificação pessoal, o sentido de pertença, ou seja, que têm uma família e que fazem parte de uma sociedade. Num sentido mais restrito fazem parte de uma comunidade local e nacional e num sentido mais abrangente, fazem parte do mundo.

Durante a prática pedagógica procurámos trabalhar os conteúdos de forma clara, sustentando-nos, quase sempre, no diálogo com as crianças e na partilha de conhecimentos. Consideramos que é através do diálogo que o professor tem a perceção dos conhecimentos que as crianças já adquiriram, sendo necessário verificar se essas conceções estão corretas ou não. Foram também realizadas atividades práticas e, em alguns dos casos, foram utilizadas histórias para a introdução dos conteúdos. Nesta fase de desenvolvimento das crianças é essencial adotar estratégias que ajudem a compreensão dos conteúdos, pois como expressa Roldão (2004)

o importante é garantir que a abordagem adotada atribua um sentido aos conteúdos, sentido esse que seja clara e facilmente compreendido pelas crianças. O uso de narrativas simples ou a sua organização em episódios a partir dos quais se exploram, integradamente, diversos conceitos e conteúdos pode constituir uma forma muito sugestiva de levar o aluno a uma aprendizagem integrada e significativa (p.41).

O ensino do estudo do meio não é muito explorado no primeiro ano de escolaridade, sendo apenas referidas algumas noções básicas. Como tal, durante a prática pedagógica sentimos algumas dificuldades em realizar atividades práticas para a exploração dos conteúdos. No entanto, procurámos sempre proporcionar momentos de aprendizagem diversificados e abrangentes, de modo a que as crianças construíssem saberes. Apesar da área de estudo do meio ser pouco explorada no primeiro ano de escolaridade, pensamos-la como fundamental para o desenvolvimento pessoal e social

das crianças. É importante que as crianças sejam encaminhadas para aprender a viver em sociedade.

A área das expressões plástica/dramática são áreas a trabalhar no 1CEB embora tenham um horário mais reduzido que as outras áreas do saber. Ao trabalhar as expressões com as crianças pretende-se que desenvolvam a criatividade e a imaginação. Como refere Gonçalves (1991) “a escola de hoje procura estimular no aluno a criatividade, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir pelos seus próprios meios, consoante as situações que se lhe deparam”. Concordamos, assim, que “a criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante” (p.13). As expressões permitem “a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor”. Dá-se, assim, a oportunidade à criança de, pela “vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (Ministério da Educação, 2004, p.77).

Durante a prática pedagógica desejamos propiciar às crianças atividades na área das expressões plástica/dramática. Algumas das atividades que realizamos estavam relacionadas com datas calendarizadas. Neste âmbito foram realizadas atividades relacionadas com os seguintes temas: outono, São Martinho, natal, inverno e dia de reis.

A realização destas atividades proporcionou às crianças trabalhar várias técnicas da expressão plástica, tais como: recorte, construção, colagem, dobragens em “origami”, pintura e decalque. A técnica de decalque deu oportunidades às crianças de explorar livremente os lápis de cor, pois não lhe foram impostas regras para pintar. Este método de trabalho como refere Lowenfeld (1954), é fundamental, pois

quanto maior a liberdade de que dispuser a criança, na utilização de seus materiais, menores serão as inibições que sentirá ao lidar com eles. Por que não deixá-la investigar, por si mesma, como se usam os creions para traçar as linhas grossas ou finas, para produzir sombras densas ou ligeiras, seja utilizando a ponta fina, ou a grossa, ou também suas partes laterais (p.122).

No início as crianças sentiam-se pouco confiantes para a realização de certas atividades, o que foi superado com a ajuda do adulto. Este facto foi muito motivador, pois conseguimos mudar a mentalidade das crianças fazendo com que acreditassem nas suas capacidades. É fundamental o desbloqueio das crianças perante as atividades propostas porque “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de

volumes e superfícies” (Ministério da Educação, 2004, p.89). No âmbito desta área curricular foram realizadas também atividades relacionadas com os temas abordados nas outras áreas do conhecimento. O uso da narrativa deve ser privilegiado em qualquer ano de escolaridade, pois é um instrumento de trabalho muito rico, que permite trabalhar a interdisciplinaridade. Esta ligação faz com que o seguimento das atividades tenham significado para a criança e desta forma desenvolvam aprendizagens. “Através da introdução de diferentes materiais/suportes e de actividades sugeridas, nomeadamente ligadas a experiências ocorridas noutras áreas, as crianças poderão aprofundar as suas capacidades de expressão e representação gráficas” (Ministério da Educação, 2004, p.92). Para que isto seja possível, o professor só tem que disponibilizar os materiais, pois a criança tem uma grande capacidade de representar o que idealiza. Em concordância com Gonçalves (1991)

desenhar e pintar não é apenas representar o que se vê, mas também representar o que se sente e imagina, o que se sabe através experimentação sensorial, não apenas da vista, mas também do tato, do cheiro, do paladar e do ouvido. Desenhar/pintar é também mostrar o que se quer ver, tocar, cheirar, saborear e ouvir (p.26).

Rodrigues (2002) reforça ainda que para a criança “é o prazer lúdico de pintar, modelar e construir que sobressai, independentemente do que isso possa significar para os outros, apesar de ser sensível à opinião de pessoas muito próximas com quem tenha uma boa relação afectiva” (p.17). Desta forma podemos concluir que, para a criança, o trabalho desenvolvido, na área das expressões, tem um significado muito mais abrangente que para os adultos.

Ao longo do trabalho desenvolvido procurámos também realizar atividades de expressão dramática, embora em menos quantidade. Estas atividades permitem às crianças desenvolver competências essenciais ao seu desenvolvimento. Como referem Faure e Lascar (1982)

os jogos dramáticos auxiliam a criança a adquirir o domínio da comunicação com os outros. Por um lado, porque se habitua a ver e a ser vista, a ouvir e a responder, a compreender e a ser compreendida, e isto a vários níveis, conforme as situações escolhidas e conforme a criança represente para si, para os seus companheiros ou para outros espectadores (p.17).

É através da expressão dramática que algumas crianças conseguem ultrapassar algumas dificuldades ao nível da expressão. Logo, torna-se fundamental realizar jogos dramáticos para que as crianças se libertem. Este trabalho é importante, porque vai

ajudar as crianças a expressar as suas ideias não só ao nível das expressões, mas em todas as áreas do saber.

As crianças tiveram oportunidade de realizar visitas aos museus da cidade: museu Abade Baçal e centro de arte contemporânea Graça Morais. Estas visitas foram pertinentes porque proporcionaram às crianças o contacto com a arte. O professor deve aproveitar todas as situações de aprendizagem que o meio envolvente oferece, não se devendo limitar às atividades realizadas dentro da instituição. Tendo em conta que estas atividades, realizadas no exterior, são gratuitas, é de salientar que, de outra forma, algumas crianças não teriam oportunidade de disfrutar destes espaços. Durante as visitas realizadas eram proporcionados, às crianças, momentos mais teóricos de observação e momentos práticos relacionados com o que tinham visualizado.

De certa forma realizaram-se trabalhos diferentes do habitual, pois eram crianças que trabalhavam essencialmente o desenho e a pintura com lápis de cor.

Tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos acima referidas, apresentam-se, de seguida, algumas das atividades realizadas no contexto do 1CEB para uma melhor perceção do trabalho que desenvolvemos.

a) Experiência de aprendizagem - A família dos melrinhos

As de atividades relatadas neste ponto, tiveram como motivação a história “A melrita” de António Rubio. Recorremos ao uso de uma narrativa porque facultava inúmeras oportunidades para o aumento de aprendizagens nas diferentes áreas do saber. No que respeita à área da língua portuguesa, a leitura de histórias por parte do professor é fundamental para desenvolver nas crianças o gosto pela leitura. Segundo Sim-Sim (2007) “o ensino da compreensão da leitura de textos começa quando, antes da criança saber decifrar, exploramos com ela o conteúdo de um texto, isto é, a deixamos ler histórias através da nossa própria voz” (p.11). Neste caso, o grupo de crianças já estava a desenvolver o processo de decifração mas ainda se encontrava numa fase inicial.

Após a narrativa procedemos à apresentação da consoante “m”, em suporte informático “PowerPoint”. Para melhor perceção do novo grafema, realizamos associação grafema ao fonema, recorrendo à palavra melrita. Propusemos a realização de um jogo que consistia em juntar as vogais à nova consoante, para verificarmos quais os fonemas que resultavam.

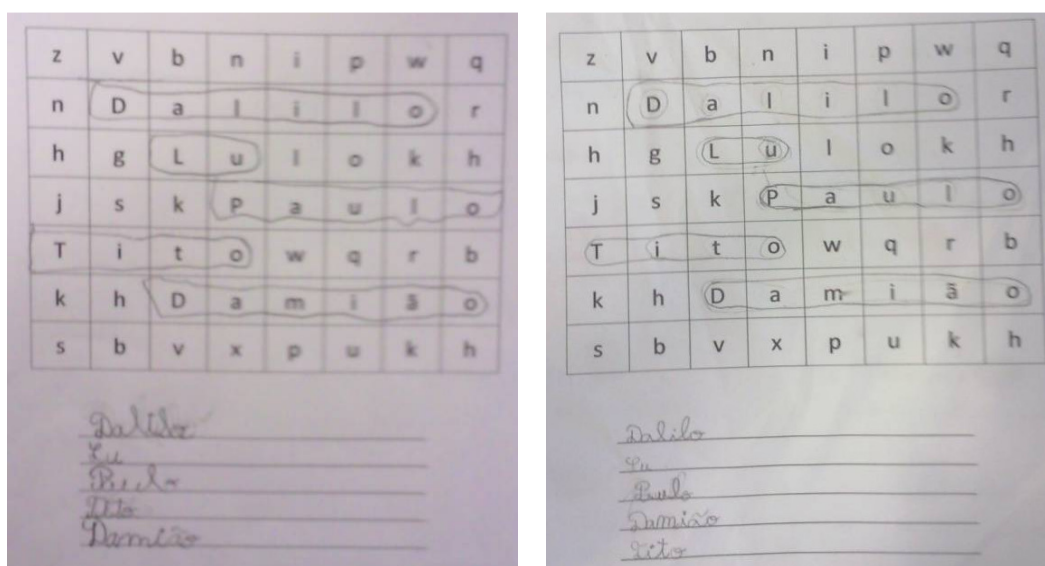
Recorremos à história, para introduzir a atividade de divisão silábica de palavras, preferimos que “a melrita estava muito triste por ter perdido os seus filhotes, então

decidiu aprender a ler e escrever. Mas precisava que os meninos a ajudassem!”. Para tal, foram apresentadas imagens que representavam palavras, as crianças identificavam a imagem e realizavam a divisão silábica, de seguida procediam ao registo gráfico. Consideramos que

os jogos (de consciência das palavras e de frases) devem ser explorados até que as crianças entendam que a fala consiste em frases de diferentes tamanhos e que essas frases, por sua vez, consistem em palavras, que também têm diferentes tamanhos. Esse é o primeiro passo no caminho rumo à descoberta de que a linguagem oral é feita de níveis de unidades linguísticas cada vez melhores (Adams, 2006, p.35).

De acordo com o Adams (2006) verificámos que os jogos são fulcrais para o desenvolvimento linguístico de cada criança, sendo também uma estratégia de ensino para que esta adquira conhecimentos.

De seguida realizamos uma sopa de letras. Distribuímos um exemplar por cada criança para que, individualmente, descobrissem as palavras que estavam escondidas. Começamos por exemplificar a atividade recorrendo ao PowerPoint. Projetamos a sopa de letras em que a primeira palavra se encontrava destacada a cor diferente. Referimos ainda que as palavras escondidas na sopa de letras eram nomes próprios. Depois de perceberem o procedimento da atividade, as crianças começaram a procurar as restantes palavras. À medida que encontravam as palavras, registavam-nas na parte inferior da folha. Quando todos terminaram procedemos à correção e leitura das palavras. Para melhor perceção das crianças a correção realizou-se com o auxílio da apresentação da sopa de letras em PowerPoint.



Figs. 50 e 51. Sopa de letras

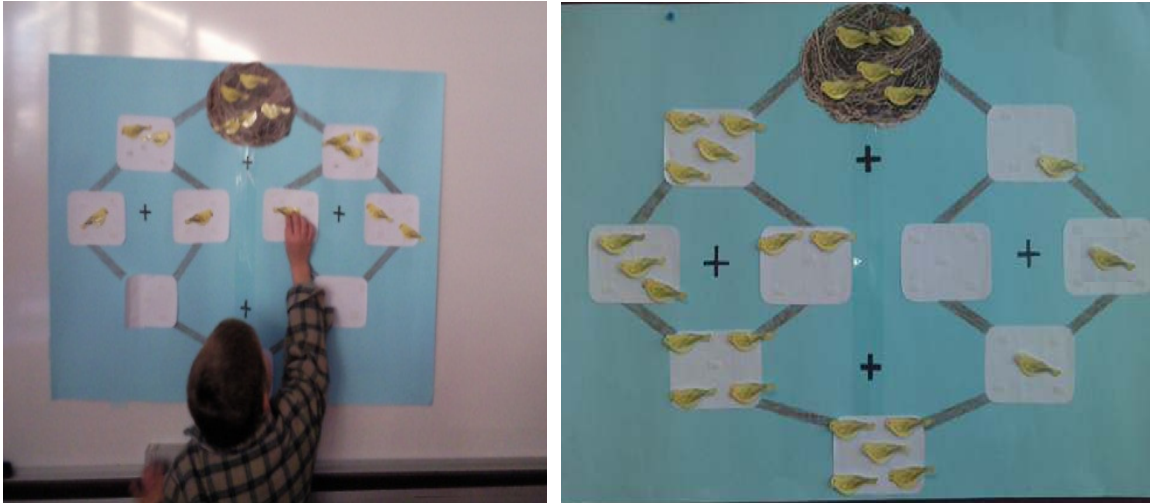
Para a realização das atividades de matemática, utilizamos um ninho real com cinco passarinhos (em suporte de papel), para exemplificar a contagem crescente e decrescente dos números de 0 a 5. Utilizamos ainda um fantoche de uma raposa para representar o procedimento do desenrolar da história.



Fig. 52. Ninho dos passarinhos

Começamos por exemplificar a contagem por ordem decrescente, explicado que inicialmente tínhamos cinco passarinhos, retirávamos um, exemplificando com a raposa (na narrativa a raposa comia um, depois outro, e assim sucessivamente até zero). Recorremos ao mesmo exemplo para explicar a ordem crescente, mas desta vez a raposa em vez de retirar ia colocando os passarinhos um a um no ninho.

Tendo em conta que pretendíamos dar mais ênfase ao número cinco, apresentamos um esquema em árvore num cartaz, para que as crianças pudessem realizar trabalhos de composição e decomposição do número cinco. Para tal, as crianças tinham à sua disposição passarinhos com velcro que podiam ser colocados no cartaz, colando e descolando sempre que necessário. À medida que as crianças encontravam diferentes formas de decompor o número cinco, realizavam o seu registo no caderno.

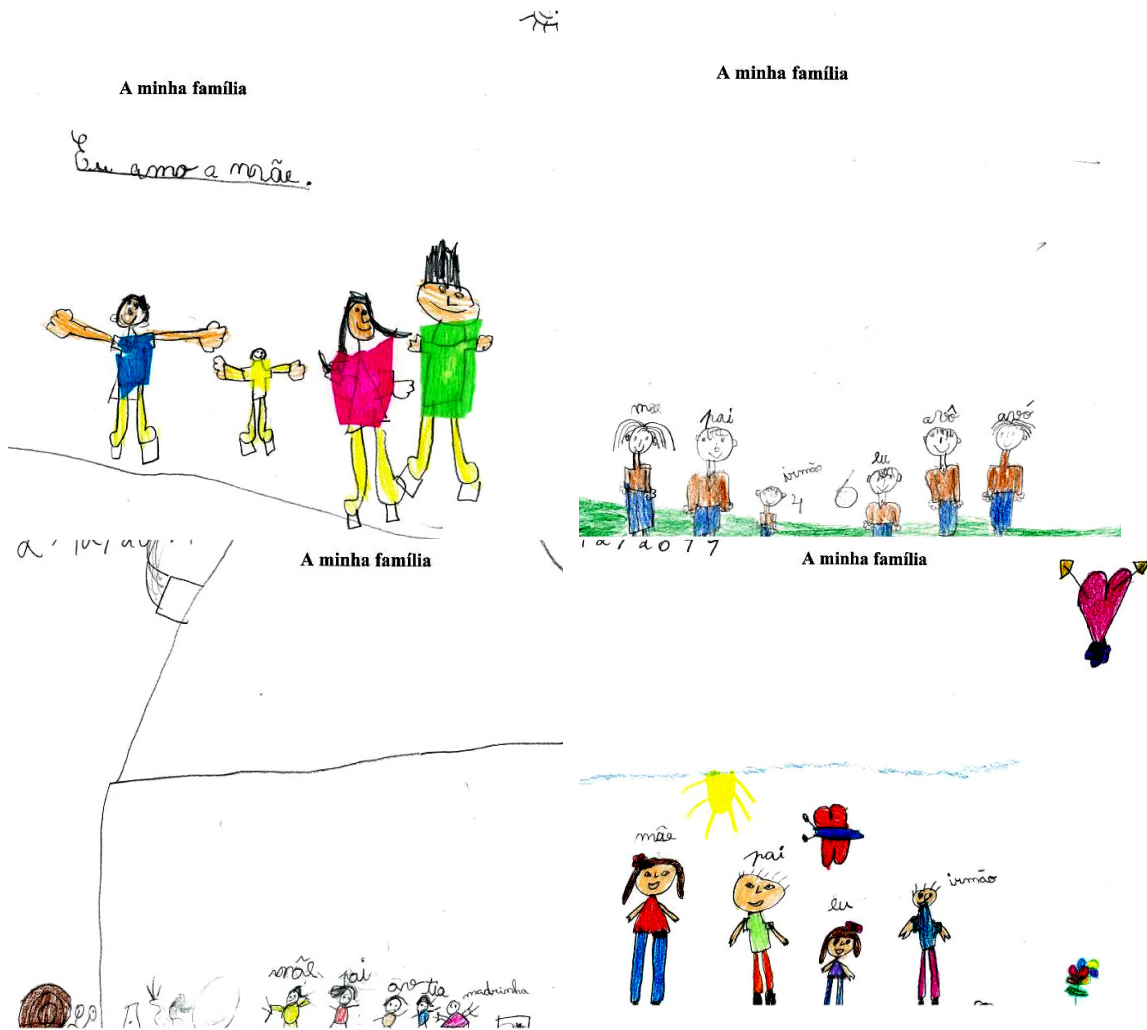


Figs. 53 e 54. Esquema em árvore

Na área de estudo do meio, foi abordado o tema da família recorrendo ao exemplo da história “a família dos melrinhos”. Foi promovido um diálogo sobre a importância da figura materna representada na história, referindo também a importância do pai. O tema da família deve ser abordado de uma forma delicada, pois nem todas as crianças possuem a mesma estrutura familiar. Concordámos com Roldão (1995) que, em relação a este tema, refere: “parece mais aconselhável evitar, neste campo, a situação de enfoque directo na sua realidade, e optar por recorrer a situações observadas ou narradas relativas a outros que, de forma mediata, permitam alcançar os mesmos objectivos” (p.26).

A partir dos membros que constituíam a família representada na história, solicitamos a participação das crianças para referirem outros elementos pertencentes à família que conheciam. As crianças enumeraram logo vários elementos como por exemplo: avó, avô, madrinha, padrinho, irmãos, pai, mãe, entre outros.

Após o diálogo com as crianças sobre os diferentes elementos que cada um considerava que podiam fazer parte de uma família, sugerimos às crianças que realizassem um registo gráfico. Para a realização dos registos foram disponibilizados vários materiais. Como referem os autores Santos e Balancho (1999) “se a imaginação criadora for estimulada sistematicamente na escola, a todos os níveis de ensino, a percentagem do talento imaginativo (literário, plástico, dinâmico, investigador, inovador e inventor) ascenderá de forma evidente” (p.12). Nas figuras 55 a 58 apresentamos alguns exemplos dos resultados desta atividade.



Figs. 55 a 58. Desenho da família

Nos trabalhos das crianças podemos verificar que umas optaram por utilizar materiais para revestir os corpos e outras apenas utilizaram os lápis de cor. Na nossa opinião achamos que este facto se verificou porque, as crianças ainda não estavam habituadas a utilizar materiais diversificados na realização das suas representações.

Quanto aos membros da família que cada criança representou, podemos constatar que todas as crianças representaram os dois progenitores e os irmãos, algumas representaram os avós e, outras representaram ainda outros membros como por exemplo tia, tio, madrinha e padrinho. Através dos registos percebemos que as crianças que vivem em regime monoparental têm uma relação familiar com os progenitores normal.

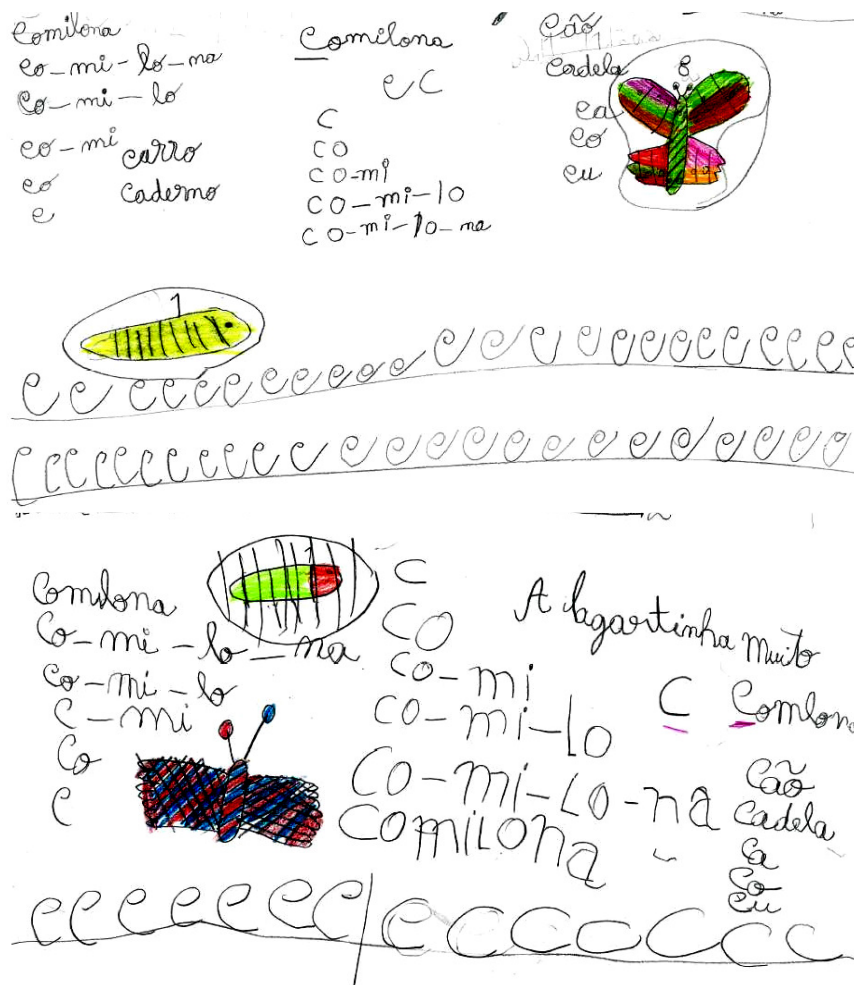
b) Experiência de aprendizagem - A lagartinha muito comilona e sabichona

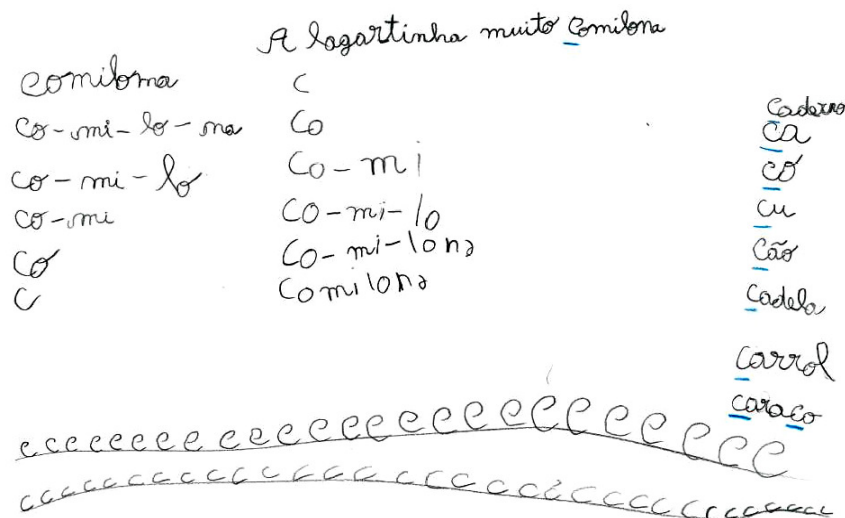
As atividades descritas neste ponto foram trabalhadas a partir da leitura e exploração da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle. A escolha desta história surgiu para a introdução da nova consoante “c”. A consoante foi introduzida a

partir do título da história mais especificamente da palavra “comilona”. Realizamos a divisão silábica da palavra, jogos de substituição da vogal da primeira sílaba, por exemplo: “camilona”, “cumilona”, inserindo desta forma as regras de escrita associadas à consoante que estávamos a introduzir. Realizamos o mesmo processo com outras palavras sugeridas pelas crianças iniciadas pela mesma consoante. A introdução desta consoante merecia especial atenção, pois contém regras que as crianças desconheciam. Como referem Burns, Griffin e Snow; Sulzby e Teale e Scarborough, citados por Azevedo, Araújo, Balça e Fernandes (2007);

a aprendizagem inicial da leitura e escrita requer que a criança reconheça os sons da língua, conceptualize que estes sons variam nas palavras tal como variam os símbolos na escrita, e que associe os sons à sua grafia. Mas para além desta informação, uma criança necessita de conhecer regras e convenções associadas aos materiais escritos, que organizem o sentido do que lê e finalmente que desenvolvam o gosto pelas actividades de leitura e escrita (pp.19-20).

Nas figuras seguintes, podemos observar os registos que algumas crianças elaboraram.





Figs. 59 a 61. Registos da divisão silábica

No seguimento das aprendizagens, propusemos a realização de uma atividade de escrita criativa. Para tal, solicitámos a colaboração das crianças para a elaboração de frases com as palavras trabalhadas na atividade anterior. Primeiro a criança expunha a frase ao grupo e de seguida ia ao quadro registá-la. Para procedermos à realização da escrita criativa distribuímos uma folha a cada criança com a imagem da lagartinha impressa. Estimular a criatividade das crianças é essencial nesta fase de desenvolvimento em que se encontram. Como refere Norton (2001) “a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam as ideias (...), as mais criativas inventam situações que nada tem a ver com a sua vida e lhes abrem as portas ao mundo da fantasia” (p.25). No âmbito da língua portuguesa a atividade realizada consistiu na realização de um caligrama com a forma da lagartinha (personagem principal da história). As crianças realizaram a transcrição das frases construindo o seu caligrama.



Figs. 62 e 63. Construção do caligrama

A construção de um caligrama foi um desafio novo para as crianças. Inicialmente colocaram muitas questões sobre a nova forma de escrita. Após o debate de várias estratégias cada uma adotou a forma de escrita que achou melhor e, no final, resultou em trabalhos muito diversificados. Em anexo, apresentamos os trabalhos das crianças.

No que concerne à área da matemática, nesta aula pretendíamos rever os conteúdos lecionados anteriormente, dando mais ênfase ao algarismo “9”. Ao planificar estas atividades tivemos em consideração os conhecimentos que as crianças já possuíam. Como mencionam Brocado, Delgado e Mendes (2010) “é fundamental ter em conta os conhecimentos sobre os números e as suas representações que os alunos já possuem fruto das suas experiências do quotidiano e da educação Pré-Escolar” (p.2). Procuramos propor experiências de aprendizagem que envolvessem a classificação, a contagem, a ordenação de números e cálculo mental. Para tal colamos no quadro vários círculos em que cada um representava uma unidade, oito círculos verdes e um vermelho. Pedimos a colaboração das crianças para resolverem a seguinte questão “se juntarmos os círculos verdes, sabendo que cada círculo representa uma unidade quantas unidades obtemos?”. Resolvida esta questão voltamos a questioná-los “se adicionarmos o círculo vermelho, quantas unidades vamos ter?”.

Utilizando como recurso os cartões, foram também realizadas várias operações de adição em que o resultado era sempre nove. Trabalhando as várias formas de decomposição do número nove, pretendíamos igualmente desenvolver o raciocínio e o cálculo mental. De seguida numerámos os cartões de um a nove e colocámo-los aleatoriamente no quadro, para que as crianças os ordenassem, trabalhando a ordem crescente e decrescente (*vide* figuras 64 e 65).

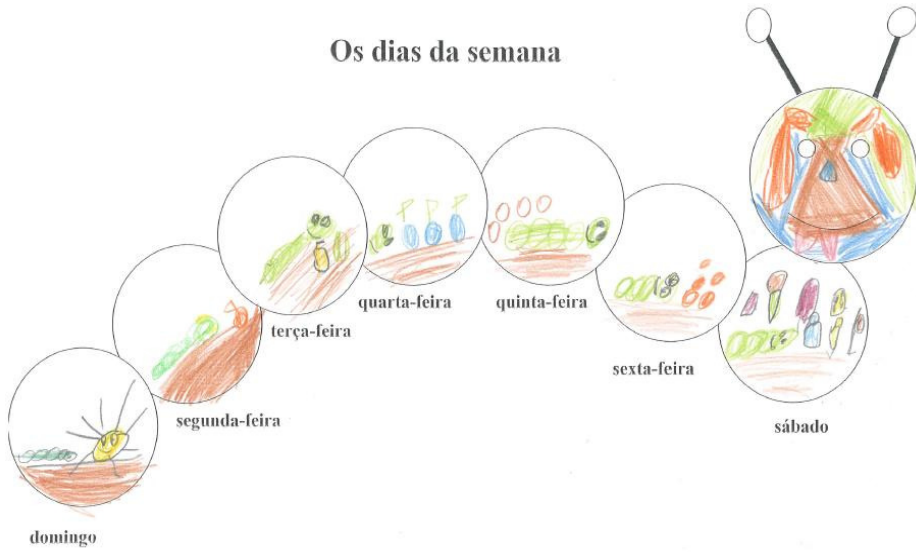
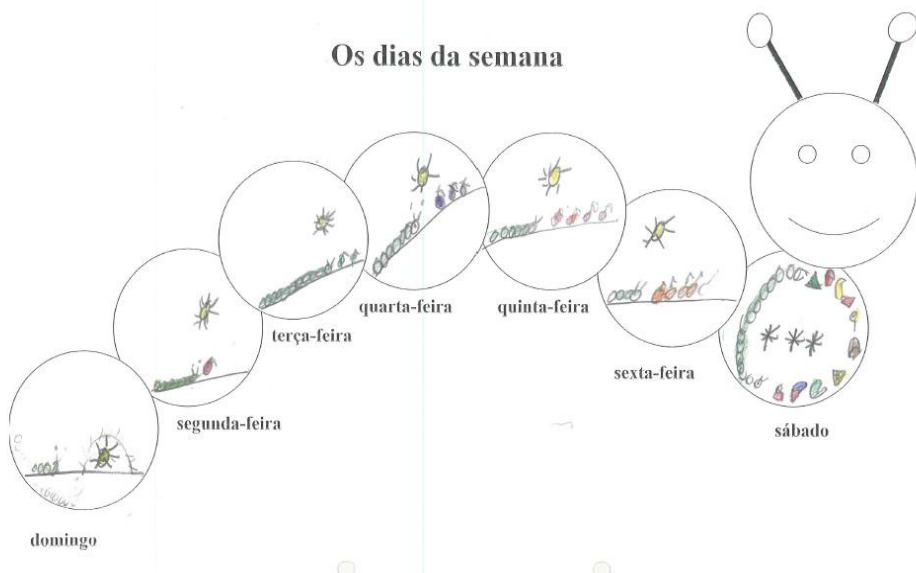
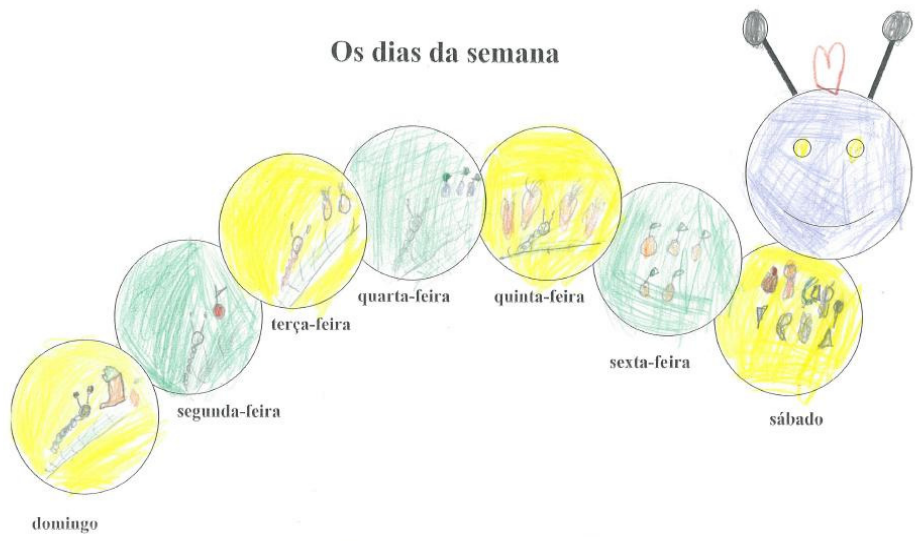


Figs. 64 e 65. Colocação dos números por ordem crescente

Recorrendo novamente à história “A lagartinha muito comilona”, utilizamos esta estratégia de motivação para a realização das atividades. Segundo Roldão (2009), “estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (p.57).

Começamos por questionar as crianças se ainda se lembravam dos dias da semana que eram referidos na história e, rapidamente, as crianças os foram enumerando. Foi nossa intenção, ao introduzir esta questão, abordar os dias da semana em estudo do meio. Este tema não era novo para as crianças, pois estas já possuíam conhecimentos sobre este tema. Sobre este tema apenas tivemos que esclarecer que a semana tinha início no domingo e terminava no sábado. Fizemos ainda, a distinção entre os dias úteis da semana e os dias de fim-de-semana. Como refere Vigotsky, citado por Martins e Niza (1998), “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (p.47). Desde muito cedo que as crianças desenvolvem as suas aprendizagens através do meio em que estão inseridas e da relação com os outros. Quando chegam ao 1CEB já trazem uma grande bagagem de saberes, referentes as todas as áreas do saber. Cabe ao professor verificar se esses conhecimentos adquiridos estão corretos e depois aprofundá-los.

Para a consolidação dos conteúdos abordados propusemos às crianças que registassem as atividades realizadas pela lagartinha em cada dia da semana, começando pelo início da semana. Para tal, distribuímos uma folha com uma lagartinha impressa constituída por círculos, cada um representava um dia da semana. As crianças realizaram o registo gráfico de acordo com os acontecimentos referidos na história. Podemos verificar que cada criança pôs em prática a sua criatividade para o desenvolvimento da atividade pois, obtivemos registos muito diversificados (*vide* figuras 66 a 68).

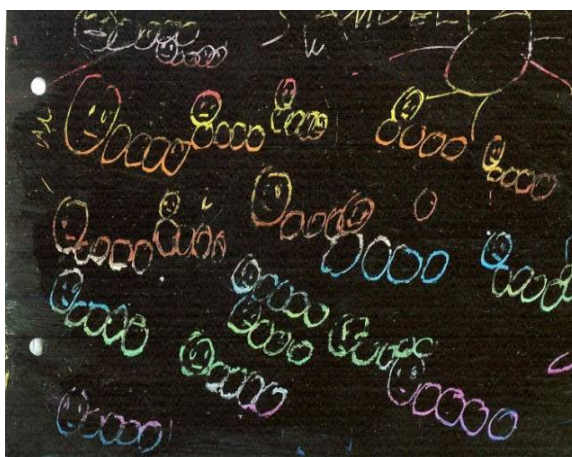
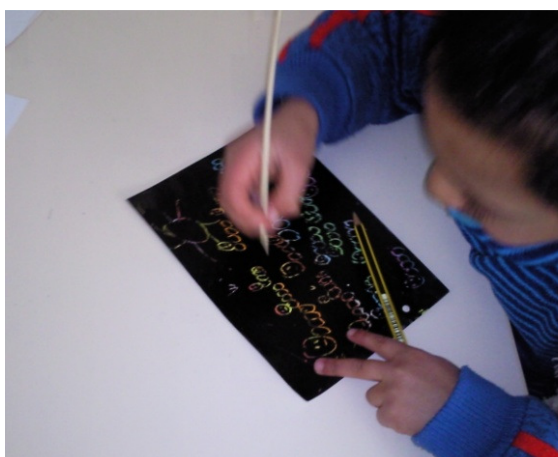


Figs. 66a 68 Registo sobre os dias da semana

Realizámos ainda uma atividade de expressão plástica relacionada com a história trabalhada, consistindo esta na realização de um registo gráfico sobre a história. Recorremos à técnica do lápis de cera com tinta-da-china, sendo que o registo foi realizado através da raspagem com uma ponta fina. Concordamos, assim, com Zabala (1999) quando refere que

a técnica, é o meio que faz o nexa entre o pensamento, a mão, o instrumento e o material, até que a intimidade toma forma. Quanto mais se dominem a técnica e os procedimentos, mais possibilidades o aluno terá de se expressar, já que poderá escolher o caminho mais apropriado para fazê-lo (p.93).

A realização da experiência de aprendizagem desenvolveu-se em dois momentos diferentes. Num primeiro momento, distribuámos uma folha de cartolina branca a cada criança, para que a colorissem com os lápis de cera. Cada criança coloriu a sua folha, fazendo uso da sua criatividade, ficando, também, a seu cargo a escolha das cores e das formas. Os trabalhos foram recolhidos para que pudéssemos aplicar tinta-da-china. No momento seguinte, voltamos a distribuir as folhas às crianças, já com a tinta-da-china aplicada e seca. Nesse momento as crianças ficaram um pouco apreensivas com o que tinha acontecido ao seu trabalho, pois este estava bonito e cheio de cor e ficou totalmente preto. Voltamos a explicar o processo de transformação que o trabalho tinha que sofrer, para podermos concluir a atividade. Foram também distribuídos pauzinhos de espetadas, para as crianças realizarem o seu registo na folha que tinham preparado anteriormente. Esta foi uma experiência nova para as crianças pois, no início, não sabiam bem como fazer, mas, à medida que experimentavam, ganhavam gosto em descobrir cada vez mais através dos registos que realizavam. Nas figuras seguintes apresentamos alguns exemplos que servem para contextualizar a execução e o resultado da atividade.





Figs. 69 a 72. Realização do registo gráfico

O facto de ser uma técnica nova funcionou como motivação para as crianças, pois tinham curiosidade de experimentar cada vez mais, tornando o seu trabalho o mais colorido possível. Constatámos que, desta forma, “a motivação interna mais natural para a criança é o desejo de concretizar o seu mundo interior em formas que a maravilham (...)” (Gloton & Clero, 1978, p.55). Pois, uma criança quando está motivada para a realização de uma atividade concretiza-a de forma natural e espontânea.

c) Experiência de aprendizagem - O pintainho divertido

As atividades descritas neste ponto tiveram como ponto de partida a história “Quiquiriqui” de Marisa Nuñez. Iniciámos com a exploração dos elementos paratextuais da história e, de seguida, procedemos à apresentação e leitura da mesma utilizando um PowerPoint.

As crianças ficaram muito entusiasmadas com a história, pois todas queriam participar no diálogo que se estabeleceu. Neste sentido concordamos com Viana, Martins e Coquet (2002) quando referem que “as histórias infantis adequam-se à estrutura mental da criança, e como tal são vias optimizadas para lhe facultar informação sobre a realidade, levam-na a reflectir, ajudam-na a compreender o mundo e preparam-na para a vida” (p.140).

Após o processo de reflexão que a história permitiu, pensamos nós que estavam criadas as condições para propor a atividade seguinte, que consistia na apresentação de cartazes que ilustravam os diversos momentos da história. Os cartazes foram apresentados um a um aleatoriamente. As crianças tinham que descrever o momento da história que estava representado pela imagem. Facilmente percebemos que as crianças através das imagens conseguiam localizar o momento representado, de tal forma que

localizavam e descreviam os diferentes momentos da narrativa, desde o início até ao fim. Percebemos, assim que

ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da acção, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc. A vertente lúdica associada aos momentos de conto e reconto potencia os resultados (Pessanha, cit. por Azevedo, Araújo, Balça e Fernandes, 2007, p.25).

Também concordamos, que “compete à disciplina de português incentivar o alargamento do vocabulário individual” e “ajudar a criança a apoderar-se dum certo grau de correcção morfo-sintáctica” (Santos & Balancho, 1999, p.34). As histórias são um excelente suporte para a aquisição de novo vocabulário e os diálogos que se desenvolvem após a sua leitura, proporcionam o desenvolvimento da comunicação das crianças. As figuras 73 e 74 representam dois exemplares dos cartazes que foram apresentados na atividade que descrevemos.



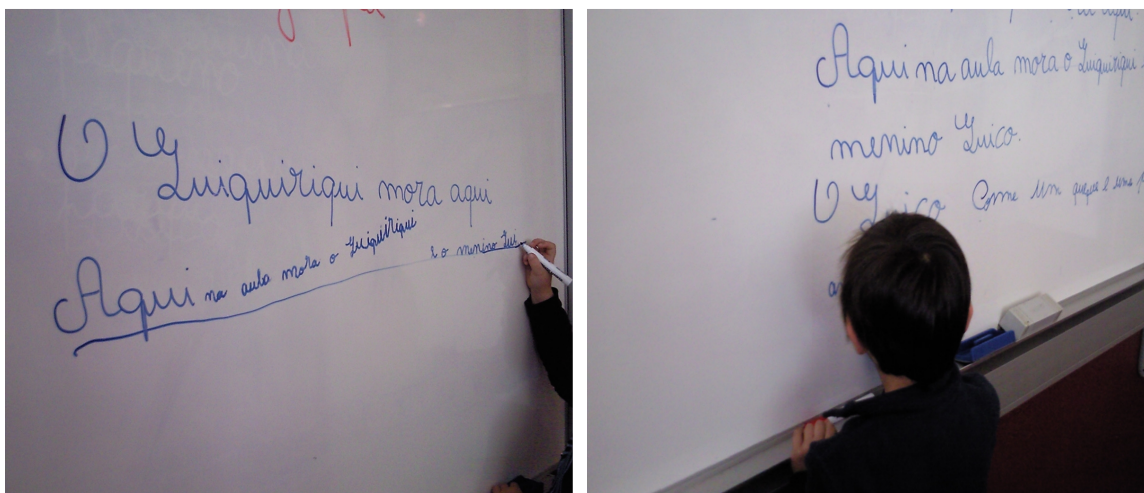
Figs. 73 e 74. Exemplo das imagens exibidas

Após este momento de diálogo procedemos à apresentação da nova consoante “Q” e, para tal, utilizámos o título da história “Quiquiriqui”. Escrevemos a palavra no quadro, identificamos a nova consoante, explicando as regras de escrita associadas à mesma. Solicitamos a participação das crianças para o registo de outros exemplos de palavras contendo a consoante que estávamos a trabalhar.

No desencadear das aprendizagens propusemos a realização de uma atividade de escrita criativa “palavra puxa palavra” que consistia na construção de frases. Nesta construção a última palavra da frase anterior tinha que ser a primeira da frase seguinte. Para dar início à atividade sugerimos a primeira frase “O Quiquiriqui mora aqui”. Concordamos pois, que “a literatura não rouba tempo à escrita, antes abre espaço à

atenção de determinados fenómenos linguísticos e retóricos essenciais à aquisição da competência de uso da escrita” (Pereira, 2002, p.40).

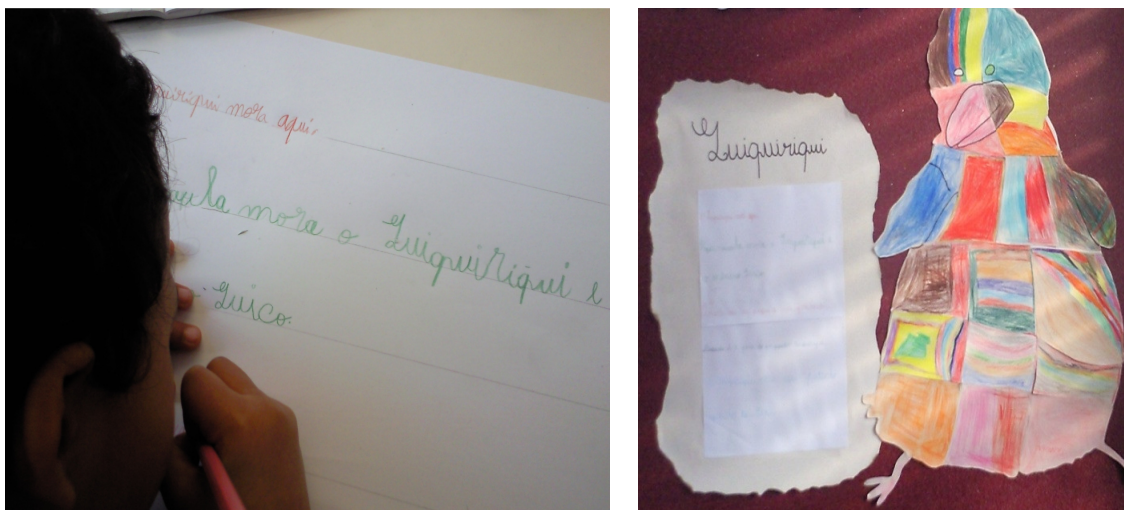
A atividade de escrita foi realizada em grande grupo e, à medida que as frases eram construídas, era solicitado aleatoriamente a uma criança que a registasse no quadro, pois “a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos tem oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.8). Nas figuras seguintes podemos visualizar alguns exemplos do processo de escrita descrito.



Figs. 75 e 76. Registo das frases no quadro

Para o registo da atividade de escrita elaboramos um cartaz para afixar na sala de aula. As crianças, uma de cada vez, realizavam o registo de uma frase. Este registo foi efetivado a pares, de forma a que uma criança realizasse a leitura da frase e a outra fizesse o seu registo por escrito, pois foi nossa intenção desenvolver competências ao nível da escrita e da leitura. Como refere Carvalho (2003) “no plano da ortografia, a leitura pode, por exemplo, facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem” (p.19). Neste sentido Sim-Sim (2009), refere ainda que, “as atividades de grafismo e os exercícios de lateralização constituíam-se como trabalho precursor da aprendizagem da leitura e da escrita, após o qual se considerava que o aluno satisfazia as exigências que lhes franqueariam as portas da aprendizagem da leitura” (p.19).

Para evidenciar a escrita criativa cada criança escolheu um lápis de cor para realizar o seu registo (*vide* figuras 77 e 78). O facto de estarem a escrever com um lápis de cor foi algo de novo para as crianças, porque até esse momento apenas tinham utilizado o lápis de grafite para a realização de registos escritos.



Figs. 77 e 78. Realização do cartaz

No que concerne à área da matemática foram propostas atividades que implicavam a resolução de problemas. Os problemas trabalhados estavam relacionados com o conteúdo da história. Como expõem Kleiman e Moraes (2001), “o texto traz exemplos que poderiam ser utilizados para demonstrar aspectos do ensino da Matemática visando o desenvolvimento de atitudes” (p.83).

Para a resolução de problemas foram utilizadas imagens de bolos, dando oportunidade às crianças de realizar o raciocínio matemático através de diferentes formas de representação. As representações ajudam a raciocinar, interpretar, compreender e perceber qual a melhor forma de chegar ao resultado. Concordamos, ainda, com Fernandes (1994) quando refere: “é urgente que, desde cedo, a criança partilhe os seus raciocínios com os colegas. O professor deve estar atento para conhecer e compreender os processos mentais dos alunos” (p.65). As crianças nesta fase de desenvolvimento devem realizar atividades relacionadas com situações do seu quotidiano para que a assimilação de conteúdos seja mais clara. É igualmente necessário que as crianças utilizem diversos materiais que lhes permitam desenvolver capacidades matemáticas.

No desenvolver das atividades foram colocadas várias situações problema, como por exemplo: “A mãe do Quiquiri fez 10 bolos. O Quiquiri come 2 e o gato comeu meia dezena. Com quantos bolos ficou a mãe do Quiquiri?”. Este problema foi bastante debatido, pois nem todas as crianças tinham a mesma opinião em relação à forma de o resolver. Solicitamos a participação de cada criança para apresentar no quadro a sua forma de resolução. Desta forma, as crianças, puderam constatar que um problema pode ser resolvido de diferentes formas. Percebemos, neste processo, que “a aprendizagem em resolução de problemas é, pela sua natureza, uma actividade

intelectual extremamente complexa, pois implica mais do que lembrar factos ou a aplicação de procedimentos bem apreendidos. Implica a coordenação de conhecimentos, experiências prévias, intuição, atitudes e concepções” (Vale & Pimentel, 2004, pp.15-16). Apresentam-se, nas figuras seguintes, dois exemplos do registo do desenvolvimento da atividade.



Figs. 79 e 80. Resolução de problema com recurso a imagens

No domínio da expressão plástica realizámos uma atividade que consistia na construção de um puzzle. A sua realização foi um pouco condicionada pelo tempo que tínhamos disponível. Pretendíamos que a decoração das peças de um puzzle fosse realizada, utilizando materiais diversificados, proporcionando o recorte e colagem. Consideramos, assim, que é através da prática e da experimentação que as crianças desenvolvem competências e realizam aprendizagens. De acordo com Zabala (1999) “a prática e a experimentação por meio da linguagem plástica e visual possibilitam, na aprendizagem da criança, um tratamento igualitário das duas vertentes motoras, assim como não despreza o gesto espontâneo frente ao controlado” (p.83).

Visto que tínhamos pouco tempo para a realização da atividade, propusemos às crianças que cada uma decorasse a sua peça com os lápis de cor. Esta atividade surgiu na sequência do cartaz realizado anteriormente, sendo que o puzzle construído pelas crianças foi afixado ao pé do cartaz da escrita criativa.

Inicialmente as crianças não sabiam o que iam fazer com as peças que estavam a decorar. Quando terminaram, desviámos um pouco as mesas para criar um espaço livre no chão. Apresentamos um cartaz com o molde da personagem “Quiquiriqui”. As crianças não identificaram logo o que representava aquele pedaço de papel. Curiosas questionaram sobre o que iam fazer com as peças e para que era aquele molde. Neste momento de questionamento de algumas crianças e de reflexão por parte de outras,

conseguiram encontrar respostas para as suas dúvidas, isto porque duas delas tinham a tarefa facilitada, pois as suas peças correspondiam às patinhas do Quiquiriqui. Neste momento, uma enunciou: *“eu já sei, a minha peça é igual à parte debaixo”* e, a outra criança, disse que tinha a outra patinha, logo constatou que tinha a outra parte. Foi então que sugerimos que se colocassem essas duas peças, explicando que teríamos que encaixar as restantes como se se tratasse de um puzzle.

As crianças ficaram muito entusiasmadas mas, logo, surgiram os problemas, pois não era muito fácil encontrar o lugar correto das peças. O raciocínio lógico de construção de figuras foi imprescindível para conseguirmos encontrar o resultado final. Nas figuras seguintes, podemos observar a parte final da atividade, em que as crianças colaram as peças.



Figs. 81 e 82. Construção do puzzle

As atividades de expressão plástica são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois, como refere Gonçalves (1991), *“ao desenhar, pintar, recortar, colar e construir, a criança não só desenvolve a expressão pessoal, como fica, por vezes, surpreendida com as audácias da sua própria imaginação, capaz de associar imagens e ideias, de modo inesperado e imprevisível”* (p.3). É, assim, através da experimentação que a criança consegue testar e desenvolver as suas capacidades criativas e criadoras. Esta atividade podia ter sido mais enriquecedora para as crianças, se tivéssemos controlado melhor o tempo.

Considerações Finais

Tal como tínhamos referido anteriormente o nosso principal objetivo foi desenvolver e proporcionar experiências de aprendizagem que fossem ao encontro das necessidades das crianças através da participação ativa de cada uma. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (p.100).

Para que este objetivo fosse atingido foi essencial termos um conhecimento aprofundado sobre as crianças, sendo este o nosso principal obstáculo, pois, consideramos que o período de observação é muito importante e, no nosso entender, este revelou-se muito curto para se desenvolver uma relação de afeto e confiança entre nós e as crianças. Isto foi um problema que procurámos resolver ao longo da nossa prática. Em concordância com Estrela (1994) “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento (p. 128). O conhecimento do contexto é fulcral para o bom desempenho do professor/educador. Este deve procurar conhecer as características socioeconómicas e culturais, assim como o conhecimento da instituição, da sua cultura, dos intervenientes e normas de funcionamento, ter conhecimento sobre as crianças, para oferecer momentos de aprendizagem que correspondam às expectativas de cada uma, este tipo de conhecimentos só se adquire através do contacto direto com as crianças e a instituição (Garcia, 1999).

A relação de confiança que desenvolvemos com as crianças dos dois contextos, processou-se de modo diferente pois, no que concerne ao 1CEB, deparámo-nos com uma situação adversa. Tivemos de ter em conta que a relação dos alunos com a professora titular ainda estava em fase de construção, pois desde o início do ano letivo que já era o terceiro professor que tinham. Em diálogo informal, tivemos conhecimento que esta situação não estava a ser bem aceite pelos pais das crianças, o que dificultava o processo de aproximação da professora titular aos alunos. O facto de se tratar de uma turma do primeiro ano, também fez com que as crianças tivessem dificuldades de se adaptarem, com a agravante de estarem constantemente a trocar de professor. Esta dificuldade refletiu-se na escolha das atividades para desenvolver com o grupo, a forma

como dividíamos os grupos de trabalho, dificuldade em resolver conflitos, controle do grupo, etc. Estas dificuldades surgiram nos dois contextos embora fossem de índole diferente. Apesar destas dificuldades iniciais procuramos ultrapassá-la, através da construção de conhecimentos, trabalho de pesquisa, diálogo entre os diferentes intervenientes, para que o nosso desempenho fosse progredindo, procurando alargar os nossos conhecimentos teóricos e práticos, para podermos crescer profissionalmente. No entanto, consideramos que ainda havia mais para aprender pois, pensamos que o número de horas determinado para a prática desenvolvida nos diferentes contextos deveria ser aumentado.

Procuramos desenvolver experiências de aprendizagem ricas e que promovessem a aquisição de conhecimentos em todas as áreas do saber de forma integrada. As experiências de aprendizagem surgiram quase todas após um momento de leitura. Estes momentos são fundamentais para desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, bem como aprender a gostar de livros. Em concordância com Silva (1997)

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p.70).

No mesmo sentido Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura e Pinto (2009) referem que no 1CEB

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

Este foi um objetivo que achamos que conseguimos atingir ao longo do tempo, pois as crianças passaram a ter uma opinião diferente em relação à leitura de histórias e outros textos. Verificamos que as crianças no contexto Pré-Escolar pediam para repetir a leitura e, algumas crianças vinham ter connosco para pedir que deixássemos os livros na área da biblioteca para que também elas os pudessem ler quando tivessem oportunidade. Esta situação deixou-nos muito satisfeitos pois, consideramos que a emergência da leitura nesta idade é importante. No contexto do 1CEB as crianças inicialmente demonstraram ter uma capacidade de concentração pouco desenvolvida, e manifestaram pouco interesse pelos momentos de leitura. Contudo, na nossa opinião,

estes aspetos foram trabalhados e, numa fase mais avançada, o grupo revelou uma mudança de comportamento durante os momentos de leitura. A escolha dos textos também pode ter influenciado o resultado que obtivemos. Consideramos, neste sentido, que o mais importante foi desenvolver o gosto pela leitura, pois conseguimos que as crianças recorressem à biblioteca para requisitar livros para ler em casa.

A motivação é essencial para que uma criança realize aprendizagens significativas. Concordamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) quando referem que “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p.100). Procuramos, assim que a motivação para a realização das diferentes experiências de aprendizagem estivesse sempre presente. Para tal, tentámos proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas, de acordo com a necessidade de cada criança, assim como, disponibilizar materiais variados adequados à sua fase de desenvolvimento. Pudemos constatar que nem todos os materiais que utilizámos resultaram da mesma forma, sendo esta uma aprendizagem que desenvolvemos para podermos aplicar em outros momentos. Pois, através de um conhecimento mais aprofundado sobre o grupo, tornou-se mais fácil para nós disponibilizar às crianças materiais que lhe interessassem, tendo em conta as suas necessidades.

É de salientar que durante o nosso percurso, ambicionámos pôr em prática estratégias que enriquecessem o ambiente educativo, no sentido de permitir o desenvolvimento de aprendizagens, fortalecendo os conhecimentos de cada criança promovendo a sua autonomia. Concordamos com Morais (2011) quando refere que

quer os estilos de aprendizagem dos alunos, quer as estratégias propostas pelos professores para aprender implicam uma reflexão atenta e continuada dos professores e educadores para que, em cada contexto, as estratégias de ensino e aprendizagem possam promover os melhores resultados de aprendizagem (p.2).

As experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da nossa prática abrangiam quase sempre todas as áreas do conhecimento, embora por vezes não fossem trabalhadas diretamente. No Pré-Escolar existia uma grande flexibilidade em relação às experiências de aprendizagem pois, o principal aspeto que tivemos de ter em conta, foi os interesses de cada criança. Como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) as atividades representam um forte contributo para a criação de um bom ambiente educativo, destacando-se o “respeito pelos interesses e motivações da criança, o

encorajamento da experimentação e a promoção da cooperação entre todos os actores” (p.39).

No ICEB as experiências de aprendizagem foram desenvolvidas tendo em conta o programa do ensino básico e as planificações mensais do agrupamento, articulando-os com os interesses de cada criança.

O processo de aprendizagem que realizámos e aqui descrevemos, não foi fácil, pois deparámo-nos com muitas dificuldades que não imaginávamos que surgissem tais como, controlo do grupo, a construção de uma relação de proximidade com as crianças, a escolha das atividades, materiais a utilizar, entre outras. Apesar das adversidades conseguimos adquirir conhecimentos que nos serão muito úteis no futuro. Sabemos agora que a partilha de conhecimentos nos conduz à construção de novos conhecimentos, sendo este o caminho que pretendemos seguir. Percebemos, também, que os saberes que as crianças possuem são essenciais para também nós adquirirmos novos conhecimentos. Consideramos que o nosso papel enquanto educador/professor é o de partilha, dando voz à criança. Como menciona Alonso, citado por Alonso e Roldão (2005), os professores atuais, devem possuir “a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões” e ainda uma “abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar, entre outras” (p.49).

O trabalho que desenvolvemos foi muito importante para a nossa formação, mas precisamos de continuar a trabalhar no mesmo sentido, pois esta é uma área que está em constante evolução, logo a nossa formação enquanto profissionais não pode ficar por aqui.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Adams, M. J. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo- Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- André, A. (1996). *Iniciação da Leitura- reflexões para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. J., Araújo, L., Balça, A., & Fernandes, P. (2007). *Formar Leitores- das Teorias às páticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Pereira, L. A. (2005). *Como Abordar- A Escrita No 1º Ciclo Do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Brocado, J., Delgado, C., & Mendes, F. (2010). *Números e Operações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carle, E. (2010). *A Lagartinha muito comilona*. Matosinhos: Kalandraka
- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita- Percursos de Investigação*. Barcelos: Fabigrafica.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: livros Horizonte.
- Celis, G. I. (1998). *Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras*. Porto Alegre: Artemed.
- Council, N. R. (2008). *Começar com o pé direito-um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.
- Cox, P. R. (2009). *Leonor, pede por favor!* Alfragide: Texto Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. São Paulo: Artmed.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

- Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico- Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores- Para uma Mudança Educativa*. Porto : Porto Editora.
- Gil, J., & Cristovam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gloton, R., & Clero, C. (1978). *A Actividade Criadora na Criança*. Editorial Estampa.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre A Criança*. Amadora: Fnac Gráfica.
- Hérmendez, F., & Ventura, M. (1998). *A Organização Do Currículo Por Projetos De Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kleiman, A., & Moraes, S. (2001). *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projectos da escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Leão, G., Amaral, R., Santos, M., & Vilaverde, J. (2002). *Gavetas de Leitura- estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J., Miguéis, G., Dias, J., Russo, A., Barata, A. F., Lopes, T., et al. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-infância*. Lisboa: ASA Editores.
- Lowenfeld, V. (1954). *A Criança e Sua Arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para as Ciências-Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, (2004). *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, C., Miranda, L., & Barros, D. (2011). *Estilos de aprendizagem de futuros professores e estratégias de ensino da matemática no 1.º ciclo do ensino básico*

- (19 p.). In e-book: D. M.V. Barros (2011). *Estilos de aprendizagem na atualidade - volume 1* (250p.). Lisboa: [s.n.], ISBN: 978-989-97467-0-1
- Morais, C., & Miranda, L. (2011). *Apreciação de estratégias de aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar por futuros educadores*. In Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo, Juan Carlos Blanco, Bento Duarte da Silva & Leandro Almeida (Orgs.), *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*, pp. 1561-1572. A Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, Universidade da Coruña e Universidade do Minho (ISSN: 1138/1663).
- Nemirovsky, M. (2002). *O Ensino da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Nery, J. (1993). *Na Casa Da Língua- moram as palavras*. Porto: Edições Asa.
- Norton, C. (2001). *Os Mecanismos da Escrita Criativa*. Lisboa: Actividades Editoriais.
- Núñez, M., & Bansch, H. (2009). *Quiquiriqui*. Lisboa: OQO Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scop no Âmbito do Projecto Infância*. Dans J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, S. Niza, B. Spodek, & P. C. Brown, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1999). *Educação Pré-Escolar; A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). *A construção social da moralidade- a voz das crianças*. Dans J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. F. Andrade, & A. Azevedo, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia em Participação- A Perspetiva da Associação Criança*. Dans J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, j. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. L. (2002). *Das Palavras aos Actos: Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pichon, L. (2010). *A Formiga Horripilante*. Lisboa: Dina Livro.

- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Ideira, Silva, E., Viegas, F., et al. (2009). *Programa de Portugues do Ensino Basico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a Arte da infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias De Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. d. (1995). *O estudo do Meio no 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora.
- Ross, T. (2010). *Não gosto de salada!* Barcarena: Editorial Presença.
- Rubio, A., & Ferrer, I. (2009). *A Melrita*. Matosinhos: Kalandraka.
- Santos, A. M., & Balancho, M. J. (1999). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Serrazina, L. (2002). *A Formação Para o Ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, L., Freitas, P. J. & Nápoles, S. (2009). *Números e Operações: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. R. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Stória Editores.
- Soares, M. L., & Cóis, N. (2010). *A flor do coração*. Prior Velho: Paulinas Editores.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Números e operações. Dans P. Palhares, *Elementos de Matemática- para professores do Ensino Básico* (pp. 159-214). Lisboa: Lidel.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). *Resolução de Problemas*. Dans P. Palhares, *Elementos de Matemática- para professores do Ensino Básico* (pp. 7-52). Lisboa: Lidel.

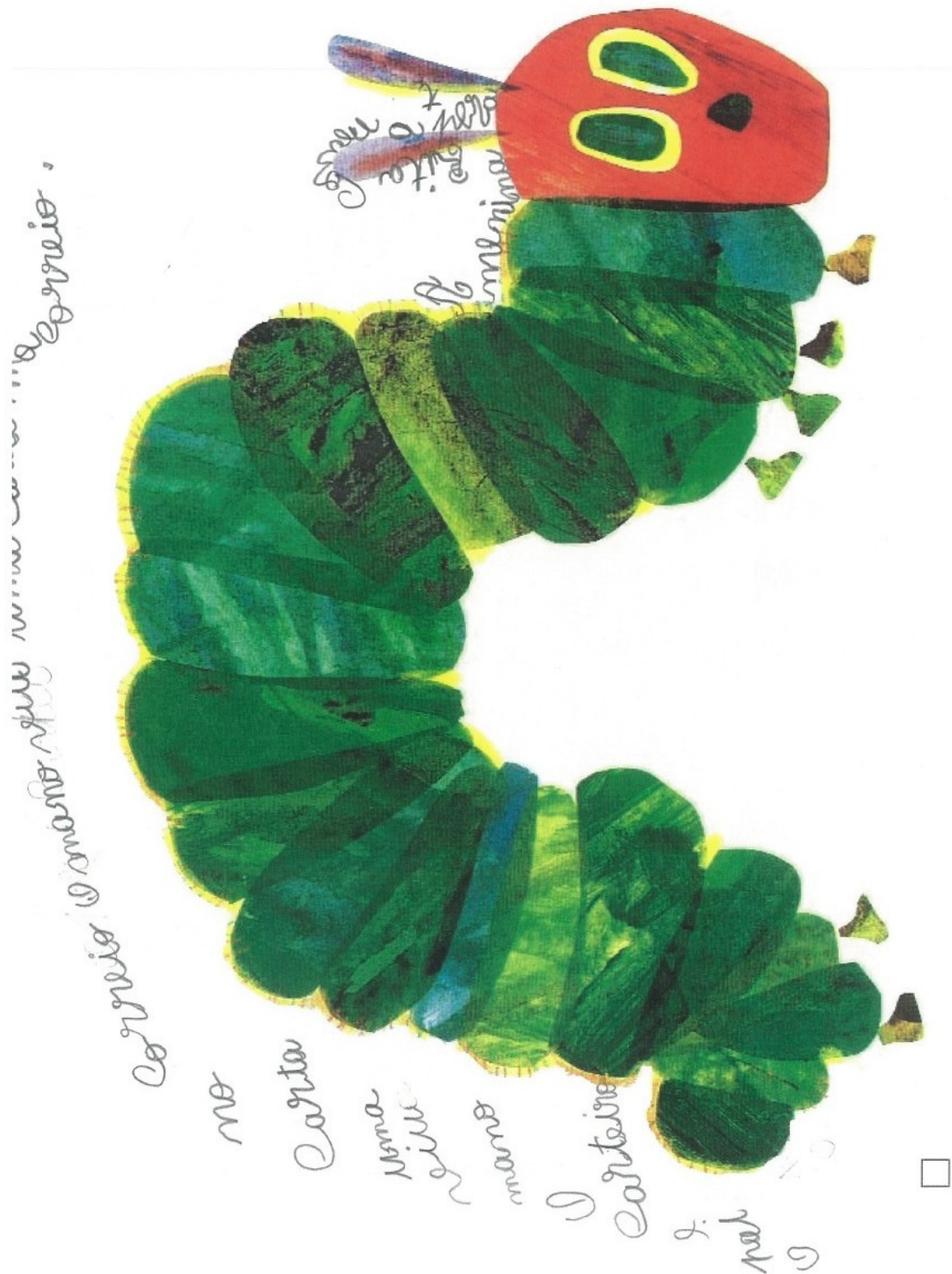
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler- Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Lisboa: Edições Asa.
- Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Bezerra Editora.
- Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a Escrever- A Apropriação do Sistema Ortográfico*. Porto Alegre: Artes Medicas.

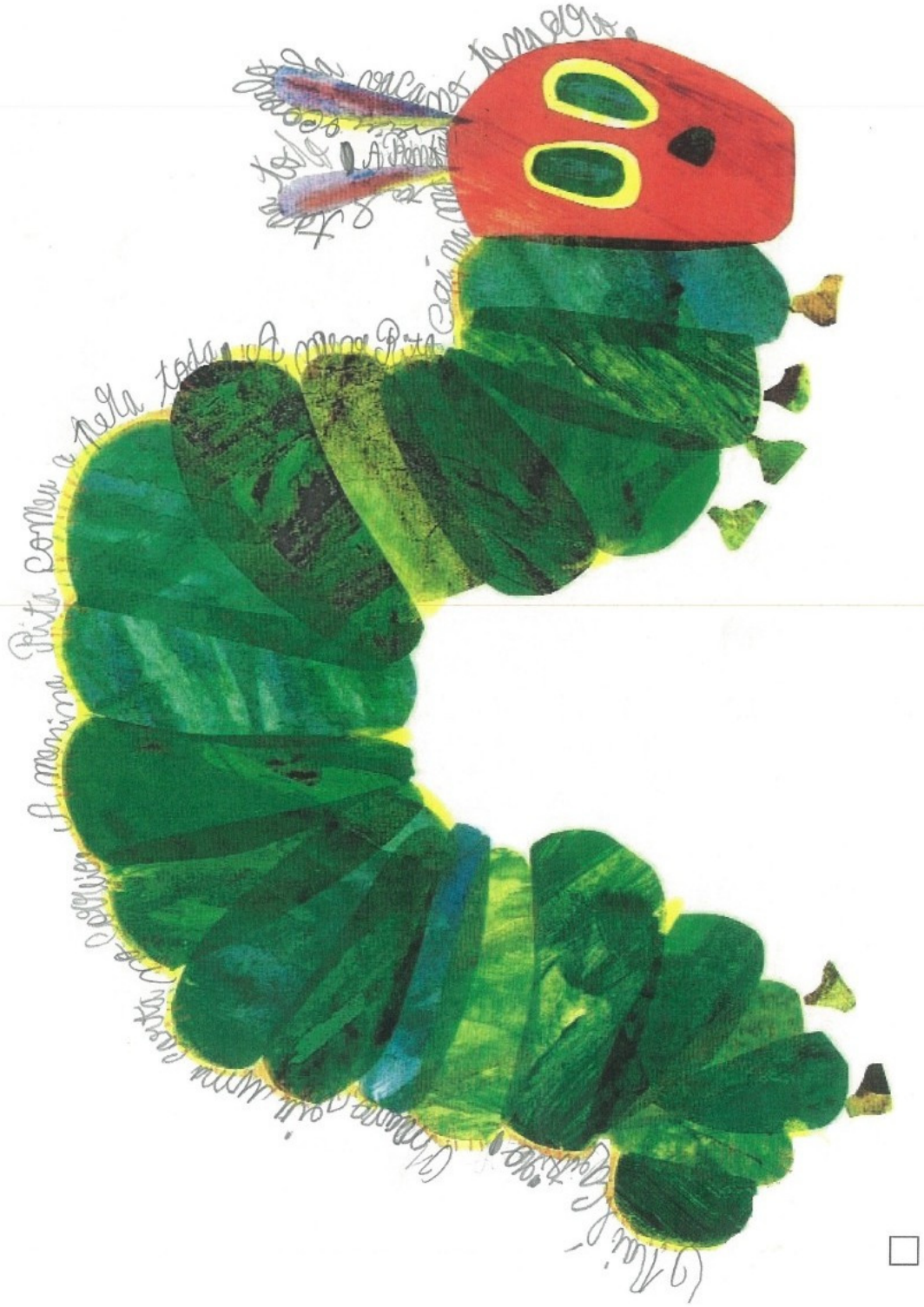
Legislação consultada

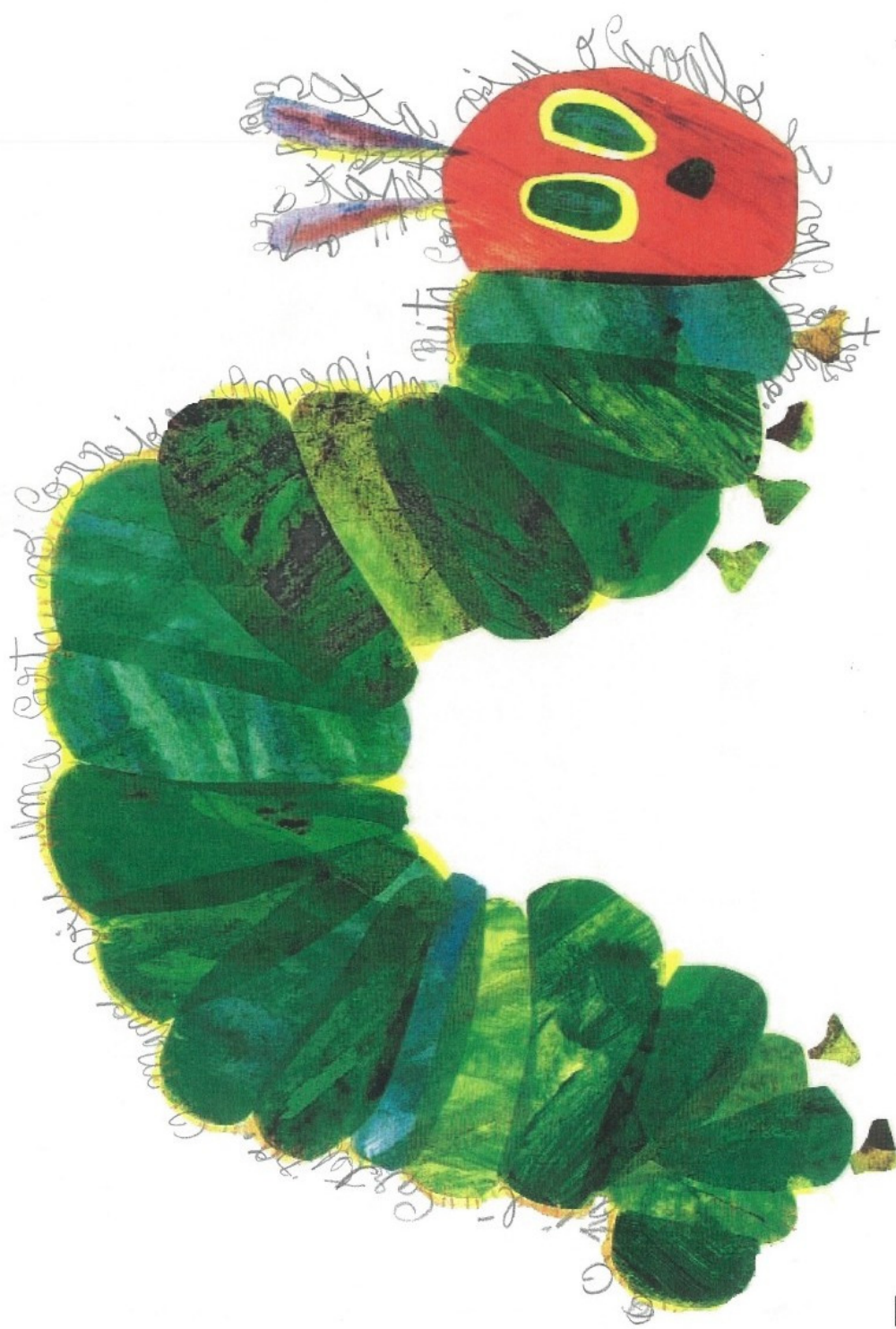
Despacho 268/1997 de 25 de agosto – Ministério da Educação

Anexos

Registos da atividade de escrita criativa







o mamãe viu
uma Carta no
Cavalo,



o pai
Bate

o

o pai viu o
Cavalo e a
Carta no
Cavalo,
A mamãe
Bate a
perna
do
Cavalo,

terreno



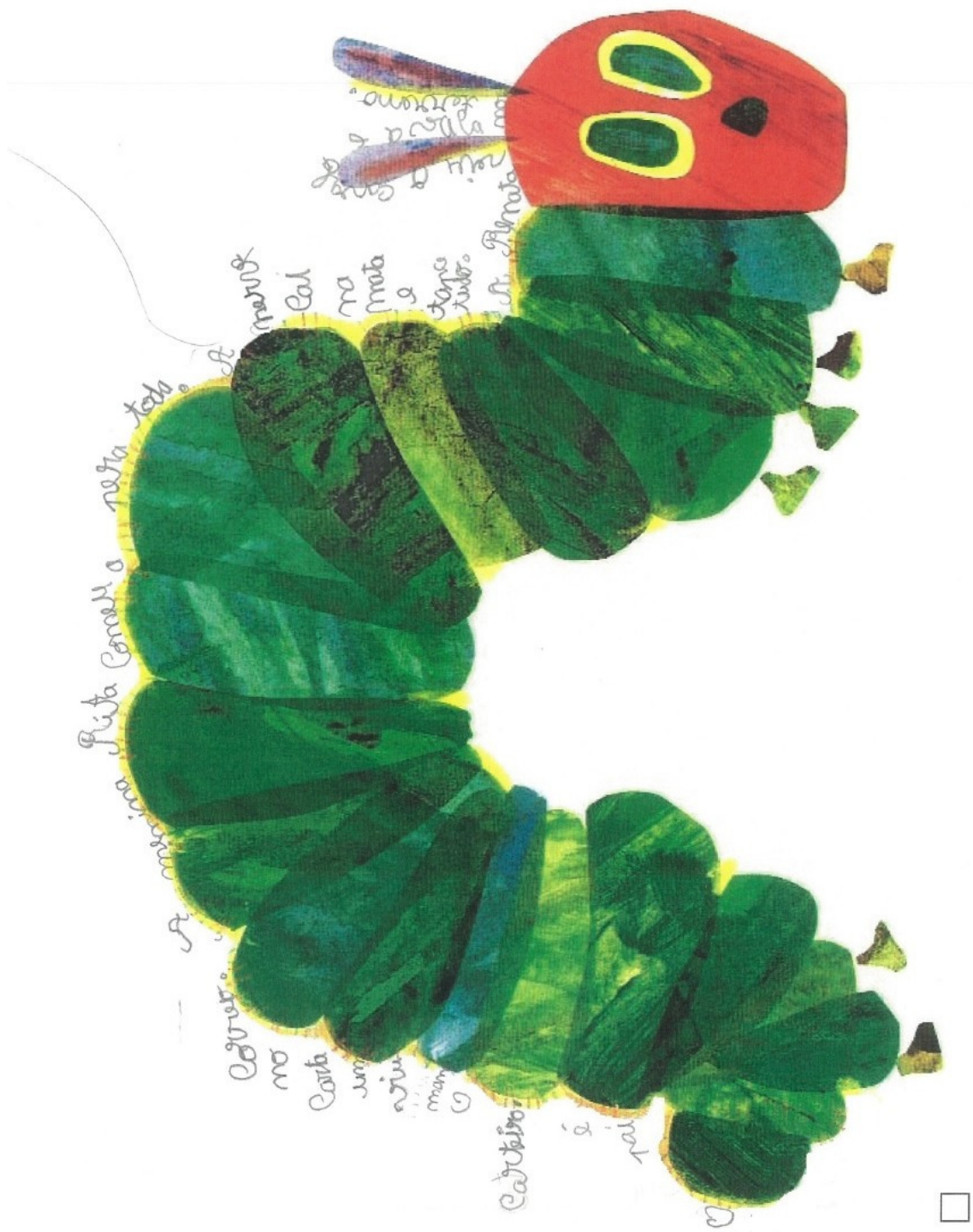




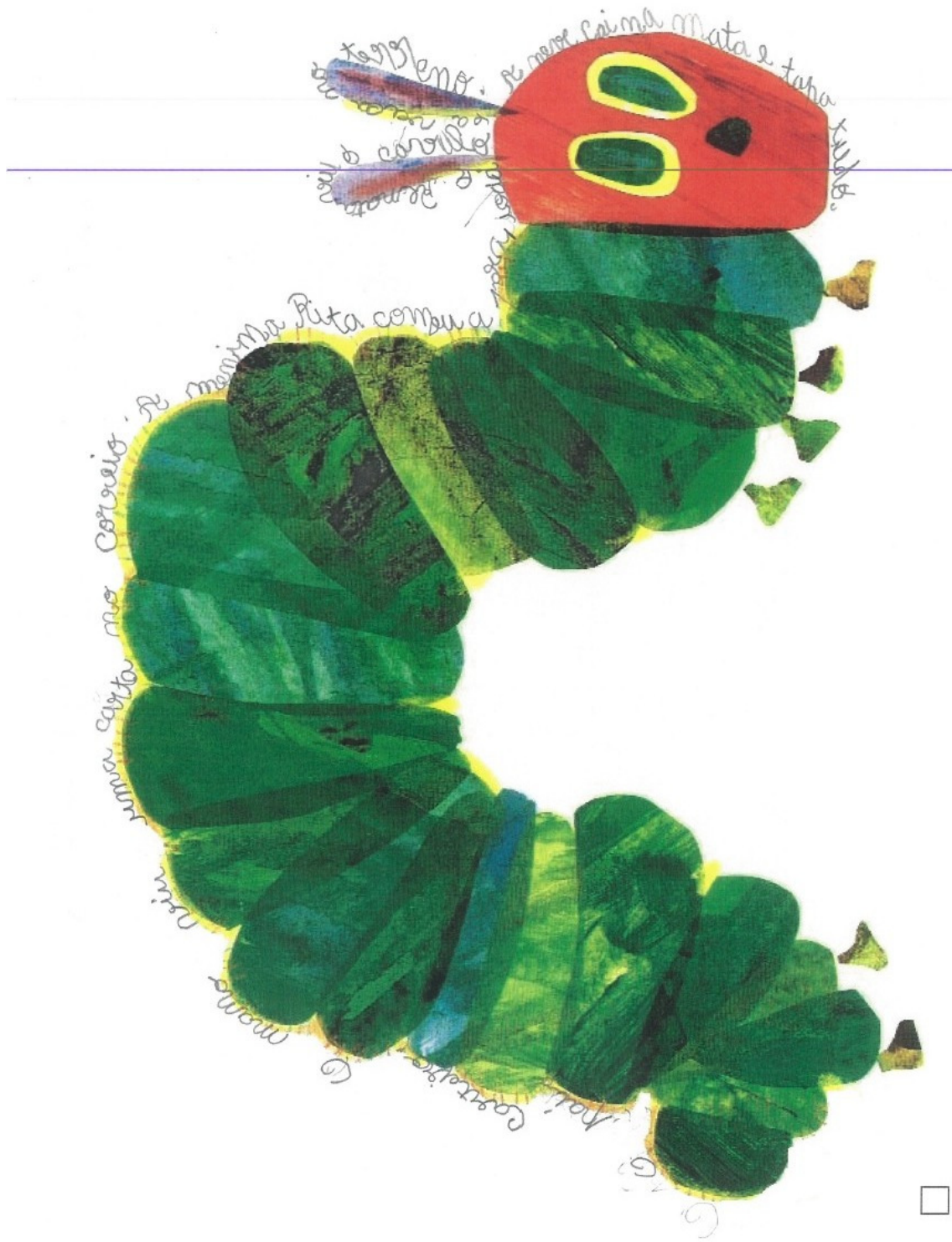


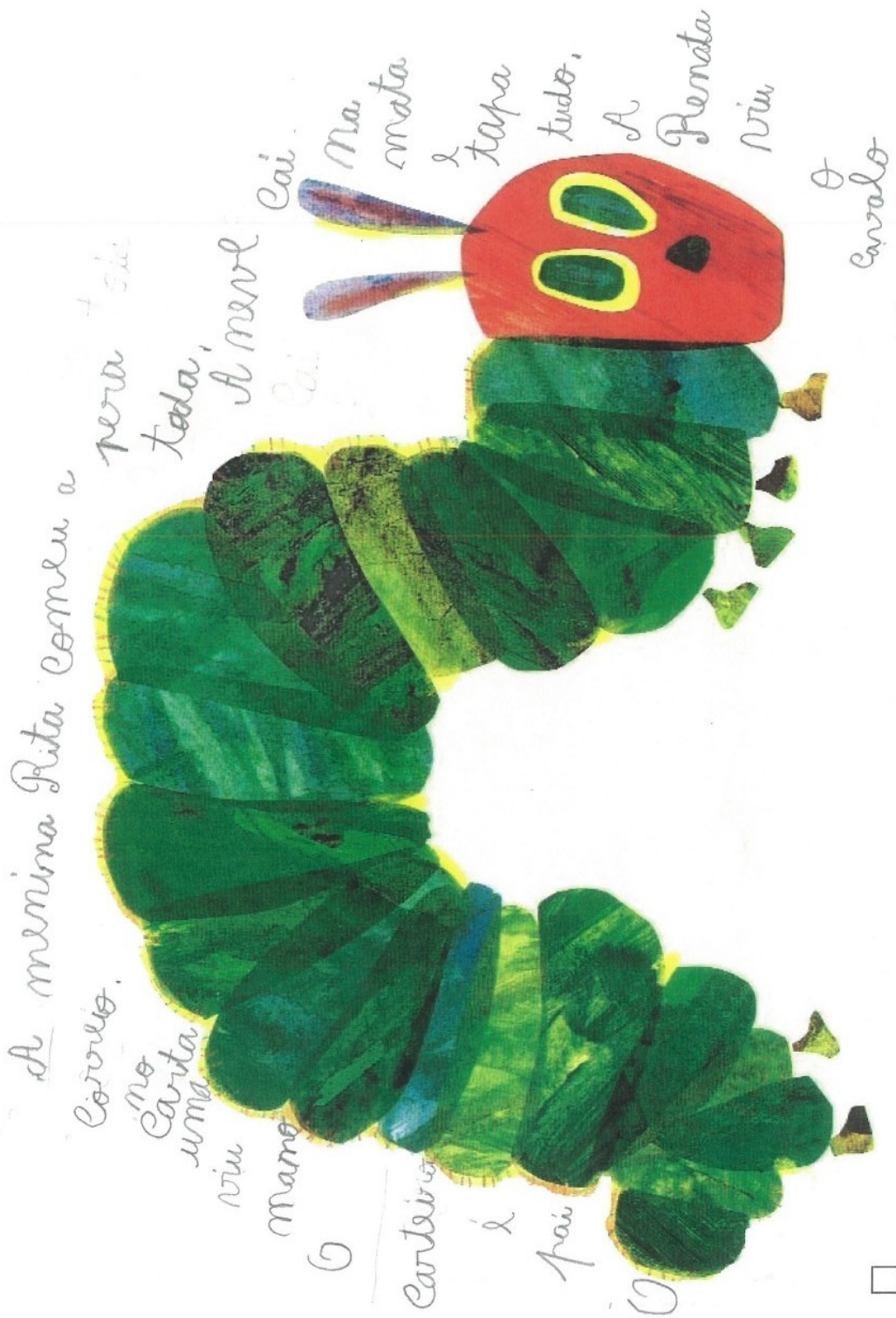












Blizim e Ma vaba



