

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

Ana Isabel Fonseca Santos

*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:

Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança

2014

Dedicatória

À minha mãe

Ao meu irmão

Ao meu namorado

Por me ajudarem a tornar este sonho real

Agradecimentos

Foi longo o caminho percorrido para alcançar esta etapa da nossa vida mas com o companheirismo e apoio de várias pessoas tudo isto foi possível.

Agradecemos aos professores supervisores e orientadores Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita e Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira pela partilha de saberes, pela compreensão e por toda a disponibilidade demonstrada ao longo de todo o tempo que dedicamos à Prática de Ensino Supervisionada.

Às crianças que contribuíram para a nossa integração no mundo delas e nos ajudaram a desenvolver todo este trabalho. Pelo seu sorriso genuíno, pela sua simpatia e pela partilha de aprendizagens.

À Educadora de Infância cooperante Olímpia Rodrigues e ao Professor cooperante Fernando Rodrigues pela forma como nos receberam, nos inseriram no seu ambiente de trabalho e pela disponibilidade que sempre demonstraram.

Ao Instituto Politécnico de Bragança e a todo o corpo docente que contribuiu para a nossa formação.

Às amigas que nos acompanharam e, sobretudo, à Nadine Fernandes pelas partilhas e pelos momentos vivenciados.

A toda a nossa família que esteve presente neste percurso e, sobretudo, ao nosso irmão que sempre nos apoiou e à nossa mãe, que tudo fez para a realização deste sonho, tornando-se o nosso pilar.

Ao Hugo pelo apoio e companheirismo que sempre demonstrou, pela paciência e pelo carinho que manifestou ao longo de todo este percurso.

Muito obrigada a todos(as)

Resumo

No presente relatório de estágio apresentamos algumas das experiências de aprendizagem que pensamos nós mostrarem de uma forma clara e pertinente uma pequena parte do trabalho que desenvolvemos na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de mestre. A ação educativa desenvolveu-se em contexto da Educação Pré-Escolar, numa instituição de rede pública com um grupo de crianças heterogéneo e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, também decorreu numa instituição de rede pública, com um grupo de crianças pertencentes ao 2.º ano de escolaridade. Relativamente à estrutura do presente relatório, e por forma a contextualizar o trabalho que desenvolvemos, optamos por apresentar a caracterização dos dois contextos e dos grupos de crianças, bem como as interações estabelecidas entre todos os intervenientes no processo educativo. Fundamentamos as opções educativas tidas em consideração para o desenvolvimento de atividades nos dois contextos de estágio, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças. Apresentamos e analisamos ainda algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos com as crianças dos dois contextos, salientando a importância da interligação das diferentes áreas de conteúdo e componentes curriculares e a participação ativa das crianças.

The abstract

In this internship report we present some of the Teaching/Learning experiences that we thought we'd show us clearly relevant part of the work and developed in the curricular unit Supervised Teaching Practice, within the framework of the master's degree in Preschool Education and teaching of the first Cycle of Basic Education, for obtaining the master's degree. The educational action was developed in context of pre-school Education, in an institution of public network with a diverse group of children and on the 1st Cycle of basic education, also took place in an institution of public network, with a group of children belonging to the 2nd year of schooling. Regarding the structure of the present report, and in order to contextualize the work that we developed, we chose to present the characterization of the two contexts and groups of children, as well as the interactions established between all stakeholders in the educational process. We base the educational options taken into consideration for the development of activities in the two contexts of stage, taking into account the needs and interests of children. We presented and we analyzed some of the learning experiences that we develop with the children of the two contexts, stressing the importance of interconnection of different curriculums areas contents and the active participation of children.

Índice

Introdução.....	13
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	15
1.1.Caraterização do contexto Pré-Escolar.....	15
1.1.1. A instituição.....	15
1.1.2.Grupo de crianças da sala 1.....	16
1.1.3.Organização do espaço na sala 1.....	18
1.1.4.Organização da rotina diária.....	22
1.1.5.Interações no pré-escolar.....	24
1.2.Caraterização do contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
1.2.1.A instituição.....	24
1.2.2.Grupo de crianças do 2.º ano.....	25
1.2.3.Organização do espaço e do tempo na sala do 2.ºano.....	27
1.2.4. Ambiente educativo no 1.º Ciclo.....	29
2. Fundamentação das opções educativas.....	31
2.1.Importância da leitura e da escrita na vida das crianças.....	31
2.2. Influência da Literatura Infanto-Juvenil na aprendizagem das crianças.....	33
2.3.Papel do educador/professor no envolvimento das crianças na leitura e na escrita.....	34
2.4.Importância dos materiais curriculares na aprendizagem das crianças.....	35
2.5.Papel dos manuais escolares na sala de aula.....	37
2.6.Integração e articulação das áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar.....	38
2.7.Integração e articulação das componentes do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	44
3. Experiências de Ensino e Aprendizagem.....	49
3.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar (EPE) ..	49
3.1.1.Experiência de aprendizagem: “à descoberta da floresta”.....	49
3.1.2.Experiência de aprendizagem: “a árvore generosa”.....	56

3.1.3.Experiência de aprendizagem: “os animais da floresta”	63
3.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	71
3.2.1.Experiência de aprendizagem: “brincar com as profissões”	72
3.2.2.Experiência de aprendizagem: “aprender a ser diferente”	80
3.2.3.Experiência de aprendizagem: “escrever com criatividade”	89
Reflexão final	95
Referências Bibliográficas	99
Anexos.....	105
Anexo 1. Capa e 1.ª página do livro produzido pelas crianças do contexto Pré-Escolar...	107

Índice de figuras

Figura 1. Planta da sala 1	19
Figura 2. Mapa do tempo.....	21
Figura 3. Quadro das presenças	21
Figura 4. Calendário	21
Figura 5. Planta da sala do 2.º ano.....	28
Figura 6. Crianças a contactarem com o solo misto.....	49
Figura 7. Processo para a germinação da bolota	50
Figura 8. Crianças a regar a sua bolota.....	51
Figura 9. Cartões com rimas.....	52
Figura 10. Ilustração da história construída pelas crianças	54
Figura 11. Construção da capa da história.....	53
Figura 12. Finalização da capa da história	55
Figura 13. Contracapa da história.....	55
Figuras 14 e 15. Dramatização da história <i>A árvore generosa</i>	58
Figuras 16 e 17. Realização de um jogo de consciência fonológica.	58
Figuras 18 e 19. Construção da árvore através da impressão digital.....	59
Figura 20. Cartaz com os direitos das árvores.....	60
Figuras 21 e 22. Experimentação dos diferentes tipos de solo.....	61
Figura 23. Atividade experimental: Permeabilidade dos solos	62
Figuras 24 e 25. Realização do jogo "Vamos contar"	64
Figura 26. Jogo da floresta	65
Figura 27. Técnica do salpico com o javali.....	65
Figura 28. Técnica do salpico com o veado	67
Figuras 29 e 30. Combinação de cores na técnica do salpico.....	68
Figura 31. Resultado final da técnica do salpico	68
Figuras 32 e 33. Preenchimento do cartaz.....	68
Figura 34. Identificação dos animais, pelas crianças.....	69
Figuras 35 a 37. Diferentes representações dos diferentes animais	70
Figura 38. Capa da história: <i>Eu espero...</i>	72
Figuras 39 e 40. Crianças a segurarem no novelo de lã	74
Figura 41. Atribuição de uma parte de fio a cada criança	74
Figura 42. Desenho de uma criança.....	75

Figuras 43 e 44. Exemplos do resultado final da atividade.....	75
Figuras 45 e 46. Crianças a lerem as cartas.....	76
Figura 47. Criança a resolver um exercício (<i>números pares/números ímpares</i>)	77
Figuras 48 e 49. Associação das profissões à sua função	79
Figuras 50 e 51. Construção da árvore de Natal, com pacotes e leite	79
Figura 52. Árvore de Natal pintada.....	79
Figura 53. Árvore de Natal finalizada.....	80
Figuras 54 e 55. Crianças a tocarem na escrita em Braille	81
Figura 56. Criança a identificar a forma da laranja.....	82
Figura 57. Criança com os olhos vendados.....	81
Figura 58. Criança a fazer um som no meio da sala	83
Figuras 59 e 60. Personagens da história <i>Todos no sofá</i>	84
Figura 61. Quadro com a caracterização do animal.....	85
Figura 62. Resultado da expressão escrita de uma criança	86
Figuras 63 e 64. Dramatização da história <i>Todos no sofá</i>	87
Figura 65. Representação da tabuada do 3	88
Figuras 66 e 67. Crianças em atividade.....	89
Figura 68. Imagens espalhadas no quadro branco.....	92
Figuras 69 e 70. Continuação da história Ninguém dá Prendas ao Pai Natal	93

Índice de quadros

Quadro 1. Organização da rotina diária no pré-escolar.....	22
Quadro 2. Organização do horário escolar do 1.º Ciclo.....	28
Quadro 3. Experiências de aprendizagem de escrita criativa.....	90

Lista de Abreviaturas

PES-Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE- Orientações Curriculares para Educação Pré- Escolar

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

ATL- Atividades de Tempo Livre

MAB – Material Multibásico

Introdução

O presente relatório de estágio resulta do trabalho que desenvolvemos na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança.

O objetivo deste relatório é expor o trabalho que desenvolvemos com as crianças ao longo do período de estágio, tendo em consideração algumas experiências de aprendizagem que foram promovidas, partindo da curiosidade, interesse e necessidade dos grupos de crianças em geral e de cada criança em particular.

A nossa PES foi desenvolvida em dois contextos diferentes, sendo que o primeiro diz respeito à Educação Pré-Escolar, um grupo heterogéneo de 25 crianças, com idades de 3, 4, 5 e 6 anos e, o segundo, ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com um grupo/turma de 19 crianças que integravam o 2.º ano de escolaridade. Ambos os contextos se integravam em instituições de rede pública e, apesar da sua semelhança, cada um possuía características próprias e oportunidades de oferecer às crianças um vasto leque de experiências significativas. A Prática de Ensino Supervisionada, no contexto da Educação Pré-Escolar teve início no mês de março, prolongando-se até ao mês de junho de 2013. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico iniciamos em outubro de 2013, terminando em janeiro de 2014, tendo cada contexto uma duração de 180 horas.

Ao longo deste percurso procuramos desenvolver uma diversidade de experiências, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, os projetos curriculares das instituições, os projetos de cada grupo/turma, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as metas de aprendizagem e as metas curriculares. Para tal salientamos a importância de proporcionar às crianças uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. Como expõe Mata (2008):

O educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projectos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos (p.95).

Apesar de cada componente curricular proporcionar às crianças diferentes experiências, torna-se imprescindível que a criança construa uma aprendizagem

globalizante e significativa, em que a articulação das diferentes áreas promova experiências enriquecedoras para a criança e para a forma como ela se envolve no seu processo de aprendizagem.

Durante a ação educativa essa articulação era quase sempre proveniente de momentos de leitura que suscitavam nas crianças prazer e motivação em explorar o conteúdo de cada história. Estes momentos tornaram-se fundamentais para promover o gosto e o prazer pela leitura e, assim, construir experiências que fomentassem a presença da escrita, e não só. Para a concretização destas experiências recorremos a uma grande variedade de materiais curriculares que potenciaram uma aprendizagem construtiva e significativa.

O presente relatório encontra-se dividido em três pontos, interligados entre si. O primeiro ponto faz referência à caracterização dos contextos onde se desenvolveu a nossa ação educativa, referindo ainda a caracterização dos diferentes grupos de crianças, a organização e gestão da sala de atividades e as interações estabelecidas entre todos os intervenientes do processo educativo. No ponto 2 abordamos algumas das opções educativas tidas em conta durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada e que foram determinantes para o envolvimento da criança no seu processo de ensino-aprendizagem. Para tal, destacamos um conjunto de itens, potencializadores da nossa prática, nomeadamente: a importância da leitura e da escrita na vida das crianças; a influência da Literatura Infanto-Juvenil na aprendizagem das crianças; o papel do educador/professor no envolvimento das crianças na leitura e na escrita; a importância dos materiais curriculares na aprendizagem das crianças; o papel dos manuais escolares na sala de aula; a integração e articulação das áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar e, a integração e articulação das componentes do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No ponto 3 serão apresentadas e refletidas algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos nos diferentes contextos. Para cada uma das experiências procuramos dar voz às crianças, promovendo uma participação ativa, em que as necessidades, os interesses, as competências, os pensamentos e as opiniões das crianças fossem valorizados e construíssem uma aprendizagem significativa. É de realçar que nos diálogos que foram estabelecidos durante este processo de aprendizagem, os nomes das crianças são fictícios.

Para concluir, será apresentada uma reflexão final, em que evidenciamos o período em que decorreu a nossa Prática de Ensino Supervisionada, destacando alguns aspetos que foram fundamentais para o desenvolvimento de todo este processo educativo.

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

No presente ponto pretendemos apresentar a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a nossa Prática de Ensino Supervisionada. O primeiro momento será referente à caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) e o segundo momento à caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Em cada uma das análises dos contextos serão evidenciados alguns itens fundamentais para uma melhor compreensão do trabalho que desenvolvemos.

1.1. Caracterização do contexto Pré-Escolar

Ao longo deste ponto apresentamos a caracterização do contexto onde se desenvolveu a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), a nível da Educação Pré-Escolar, destacando 5 itens fundamentais: a caracterização da instituição, caracterização do grupo de crianças da sala 1, organização do espaço, organização da rotina diária e as interações estabelecidas neste grupo de crianças.

1.1.1. A instituição

A instituição do contexto pré-escolar onde decorreu a PES encontra-se inserida num Centro Escolar com Pré-escolar e 1.º Ciclo, na rede de escolas públicas e situa-se no centro da cidade de Bragança, edificada numa zona residencial. Esta localização permite o fácil acesso a diversos serviços e instituições como uma escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, o posto da Guarda Republicana, o quartel dos bombeiros, a Polícia de Segurança Pública, o Mercado Municipal e uma zona desportiva (piscina, campo de jogos, etc.).

O centro escolar referido entrou em funcionamento no ano letivo de 2010/2011, sendo, por isso, um edifício de construção recente e moderna. No decorrer destes anos encontravam-se em atividade a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. Concordando com Rinaldi, citado por Edwards, Gandini e Forman (1999) “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projectos, valoriza e mantém a sua interação e comunicação” (p.147). Nesse sentido, o interior do edifício é composto por um *hall* de entrada onde é exposta uma grande diversidade de trabalhos realizados pelas crianças, uma

biblioteca que lhes possibilita o contacto com uma grande variedade de livros e com as novas tecnologias, um refeitório destinado a todas as crianças que integram a instituição, as salas de pessoal docente, de reuniões, de coordenação, de atendimento aos encarregados de educação, de pessoal não docente, três salas destinadas aos recursos materiais e uma aos cuidados médicos para as crianças. A instituição engloba ainda vinte salas, das quais quatro são utilizadas como salas para a EPE, dez como salas de aula para o 1.º CEB, quatro para a Expressão Plástica e duas são utilizadas para as Atividades de Tempos Livres (ATL) do 1.º CEB. O espaço do polivalente é utilizado pelas crianças da EPE para o tempo de prolongamento (Componente de Apoio à Família) e para atividades ou jogos dinamizados nas diferentes áreas de conteúdo.

O centro escolar é constituído por blocos retangulares e corredor central. O seu exterior é composto por um campo de futebol e basquetebol aberto, destinado a todas as crianças, dois espaços de grandes dimensões e dois parques infantis pavimentados e equipados com dois escorregas e dois cavalos de molas, um destinado à EPE e outro ao 1.º CEB e um parque de estacionamento. Todo este espaço destinado às crianças é um espaço amplo que lhes permite uma maior movimentação e imaginação para a criação de diversas brincadeiras e, conseqüentemente é, também, um espaço que é utilizado pelas educadoras de infância para a criação de atividades baseadas nos interesses das crianças. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 1997) “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (p.39). Neste sentido, procuramos explorar todo esse espaço envolvente, dinamizando atividades provenientes das diferentes áreas de conteúdo

1.1.2. Grupo de crianças da sala 1

O grupo de crianças do contexto Pré-escolar onde se desenvolveu a PES era constituído por um grupo heterogéneo de 25 crianças, das quais sete eram do género feminino e dezoito do género masculino, com idades de 3, 4, 5 e 6 anos. Apesar de ser um grupo que apresentava uma diferente faixa etária, também era um grupo de crianças maioritariamente masculino, o que de certo modo influenciou os interesses e necessidades das crianças e conseqüentemente o seu modo de relacionamento e interação. Fundamentando com a ideia mencionada nas OCEPE “há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características

individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (ME/DEB, 1997, p.35).

Relativamente às crianças com três anos de idade era a primeira vez que frequentavam o jardim-de-infância, sendo apenas, provenientes de creches e amas. As crianças de quatro anos já frequentavam a instituição e o grupo pela segunda vez consecutiva e, as crianças com cinco e seis anos frequentavam a instituição há três anos, à exceção de três crianças que eram provenientes de outras instituições da cidade. O facto de ser um grupo com idades distintas exigiu-nos uma forma de trabalhar diferente, pois tivemos a necessidade de adaptar algumas das atividades às idades das crianças. No entanto, esta forma de trabalhar mostrou ser bastante positiva e enriquecedora para a aquisição e troca de conhecimentos e para a forma como as crianças se relacionavam umas com as outras. Tal como refere o documento das OCEPE

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

De uma forma geral, eram crianças provenientes de famílias estruturadas, que na sua maioria viviam com os pais e irmãos, exceto três casos em que eram famílias monoparentais, existindo numa delas além da mãe, a presença dos avós e de um tio, e nos outros casos as crianças apenas habitavam com as mães. Predominantemente o agregado familiar era constituído por 4 elementos, sendo eles os pais e dois filhos. Relativamente à idade dos pais, apresentavam uma média comparativamente jovem, variando entre os 25 e 45 anos. O nível académico dos pais variava bastante, mas, de uma forma geral, era satisfatório, predominando assim, o nível do ensino secundário e superior (pertencente às mães). Relativamente à atividade sócio económica dos pais das crianças, uma grande parte exercia a sua atividade profissional em áreas ligadas a serviços por conta de outrem e, existia ainda uma pequena parte a trabalhar por conta própria. De uma forma geral, o nível económico aparentava ser médio e organizado, existindo apenas duas crianças com um nível socioeconómico instável devido ao desemprego dos progenitores. A maioria das crianças residia na cidade, exceto três delas que habitavam em aldeias bastante próximas da cidade.

O grupo de crianças apresentava gosto pela leitura, pela realização de jogos em grupo e atividades lúdicas que lhes despertassem interesse e curiosidade. Sentimos que era

um grupo que revelava um grande potencial a nível da aprendizagem e na sua forma de se exprimir, exceto alguns casos. Eram crianças bastante assíduas e pontuais, com uma facilidade de interação com os colegas e adultos e, com uma boa capacidade de se adaptarem a situações novas. No entanto, era um grupo bastante instável, barulhento e apresentavam algumas dificuldades a nível do comportamento nomeadamente em cumprir as regras preestabelecidas. O tempo de concentração nas atividades variava conforme o seu grau de motivação e interesse. Na generalidade eram crianças que mostravam ter alguns comportamentos agressivos, contudo, também eram crianças que mostram o carinho e a amizade que nutriam umas pelas outras.

No decorrer da nossa prática, procuramos criar e construir, juntamente com as crianças, atividades e experiências que fossem ao encontro das diferentes necessidades e interesses demonstrados. A forma como as atividades foram dinamizadas pelas crianças, desenvolveu a sua capacidade de partilhar os seus conhecimentos e escutar os colegas. A relação estabelecida com as crianças foi-se construindo ao longo do tempo, o que nos permitiu desenvolver um ambiente de confiança e ajuda mútua, umas com as outras.

1.1.3. Organização do espaço na sala 1

O espaço é um lugar que acompanha as crianças nas suas escolhas, nos seus interesses e na sua vontade de explorar tudo o que as rodeia, um espaço que lhes proporciona uma grande diversidade de interações e sobretudo um lugar onde elas se sintam bem consigo mesmas e com os outros. Segundo Oliveira-Formosinho, citada por Oliveira-Formosinho (2011),

Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (p.11).

Nesse sentido, o espaço e os materiais da sala onde se desenvolveu a prática educativa encontravam-se organizados de acordo com as necessidades e interesses do grupo e, conseqüentemente, eram organizados de forma a ter em conta aspetos práticos e a permitir uma boa visibilidade de todos em qualquer local na sala. A sala em questão tinha forma retangular, era espaçosa com dimensões aproximadas de 50 m², possuía bastante iluminação natural, era acolhedora e encontrava-se dividida por áreas de interesse, permitindo às crianças “diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma

vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11). Por outras palavras, cada uma destas áreas representava situações com que as crianças se deparavam no dia a dia, como por exemplo, na área da expressão simbólica e na área do médico. As ações das crianças na exploração destas áreas eram influenciadas pelas vivências na sociedade em que se encontram inseridas.

Para uma melhor perceção do espaço envolvente, a figura seguinte mostra a organização da sala 1, ao longo da nossa prática educativa.

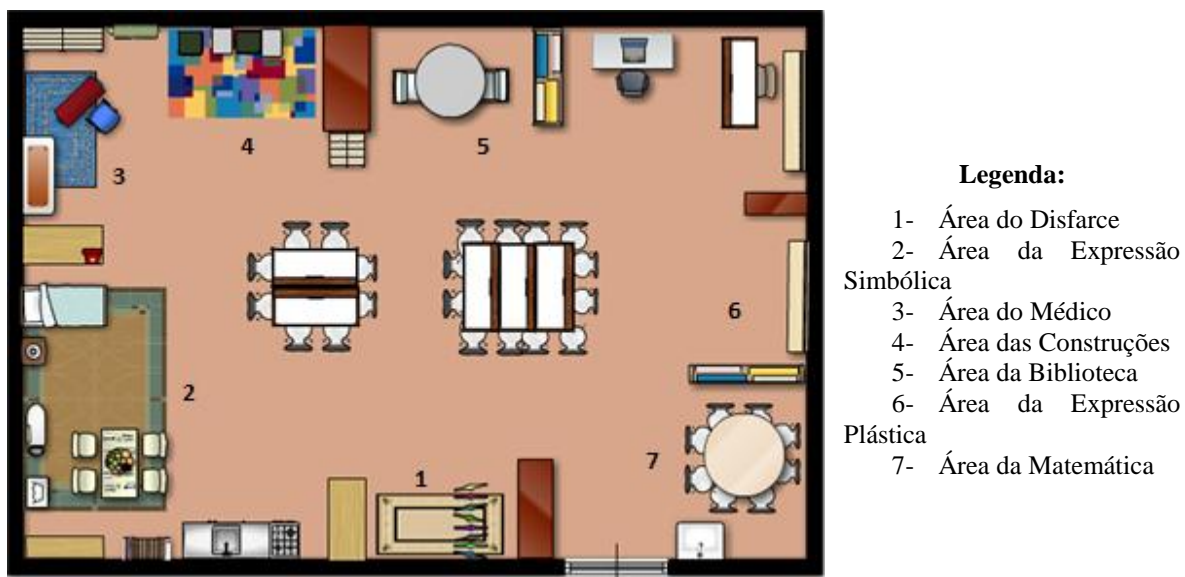


Figura 1. Planta da sala 1

A divisão da sala englobava as seguintes áreas: área do disfarce, área da expressão simbólica (casinha das bonecas), área do médico, área das construções, área de estímulo à leitura e à escrita (biblioteca, quadro branco e computador), área da expressão plástica e área da experimentação à matemática, sendo que alguns espaços já estavam permanentes desde o início do ano e outros foram sofrendo alterações. Existia ainda uma área destinada à comunicação, planeamento, avaliação e discussão do grande grupo que era realizado à volta de algumas mesas. Cada uma destas áreas encontrava-se identificada com o seu nome, imagem, bem como com o seu limite ecológico que era representado pelo número de bonecos, o que permitia às crianças uma melhor identificação das áreas, assim como respeitar o limite definido para cada uma delas. Nestas áreas estavam também organizados e distribuídos os materiais. Estes eram numerosos, acessíveis e cativantes, o que proporcionava diferentes tipos de brincadeiras por parte das crianças e uma maior exploração daquilo que as rodeava. Segundo Zabalza (1998) “uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada um cenário muito estimulante, capaz de

facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos de condições, comerciais e construídos” (p.53). Partilhando a mesma opinião deste autor Hohmann e Weikart (2011) referem que “os materiais de cada área apoiam uma variedade lata de atividades lúdicas, adaptadas aos interesses e às capacidades emergentes das crianças” (p.174).

Ao longo da nossa prática introduzimos alguns jogos em diferentes áreas, provenientes de atividades realizadas com as crianças, com o intuito de relembrar os diferentes conteúdos trabalhados. A realização dos diferentes jogos permitia um desenvolvimento cognitivo dos conhecimentos das crianças, despertando-lhes uma atitude motivadora e lúdica. O mobiliário existente na sala era constituído por um armário destinado a guardar algum material para futuras atividades desenvolvidas com as crianças, uma estante destinada ao arquivo dos portefólios das crianças, duas pequenas estantes para as crianças terem acesso ao mais diversificado material, nomeadamente folhas, lápis de carvão, lápis de cor, lápis de cera e marcadores e um computador para uso da Educadora de Infância. A sala dispunha ainda de seis mesas destinadas às atividades e jogos realizados pelas crianças e um número de cadeiras suficientes para todas elas. Existiam ainda dois lados da sala, compostos por placards, destinados à fixação dos trabalhos realizados pelas crianças ao longo das atividades, um quadro branco e um quadro interativo, utilizado normalmente para contar uma história, para mostrar filmes e consequentemente para a utilização das crianças, com o intuito de desenvolverem a sua criatividade e estimularem a escrita. O computador existente na sala destinado às crianças era bastante didático para os jogos que realizavam e era um instrumento que as cativava. Além disso permitia-lhes uma grande variedade de “situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (ME/DEB,1997, p.72).

Todos os dias no tempo de acolhimento era escolhida, aleatoriamente, uma criança para ser a responsável e tinha a função de estabelecer uma ordem para as restantes crianças irem marcar a presença num quadro (*vide* figura 2) inserido na sala. Neste período de tempo existiam também duas crianças responsáveis por fazerem o registo do estado do tempo (*vide* figura 3) e do dia da semana num calendário (*vide* figura 4). Estas tarefas eram realizadas pelas crianças finalistas e algumas de quatro anos de idade pois, eram tarefas que exigem por parte da criança alguma autonomia e responsabilidade. Como refere Oliveira-Formosinho (2011)

Os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, quadro do tempo, quadro dos aniversários, o diário, são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo (p.26).

1.1.4. Organização da rotina diária

A organização e gestão do tempo dentro da sala do jardim-de-infância devem resultar numa rotina diária que seja intencional e educativa para as crianças e que lhes permita compreender e identificar os diferentes momentos existentes ao longo do dia. Fundamentando esta ideia, o Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997) refere nas OCEPE, que uma rotina torna-se 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). Assim, ao longo da nossa prática tivemos a preocupação em tornar esta organização do tempo flexível e estruturada, consoante as nossas propostas de trabalho e as que foram surgindo por parte das crianças, de modo a satisfazer as necessidades do grupo e do projeto de trabalho. Contudo, concordamos que a organização da rotina diária deve ser “respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.72). Por norma, sempre que existia uma atividade mais movimentada, seguia-se uma atividade mais calma, de modo a permitir às crianças estabilidade e rendimento ao longo das atividades. No quadro que se segue, podemos ter uma maior perceção da forma como estava organizada a rotina diária do grupo em questão.

Quadro 1. Organização da rotina diária na Educação Pré-escolar

Rotina diária	Tempo aproximado
Manhã	
Entrada e acolhimento	9:00 - 9:30
Atividade orientada para o grande grupo	9:30 – 10:20
Higiene	10:20 – 10:30
Lanche/Recreio	10:30 – 11:00
Atividades de pequeno grupo/escolha individual	11:00 – 11:50
Tempo de arrumar	11:50 – 12:00
Higiene/Tempo de almoço	12:00-14:00
Tarde	
Entrada/acolhimento/Momento de leitura/conto	14:00– 14:30
Trabalho em grande grupo/ Atividades de Projeto	14:30 – 15:00
Atividades de escolha individual/pequeno grupo	15:00 – 15:40
Tempo de arrumar	15:40 – 15:50
Revisão da tarde	15:50 – 16:00
Higiene/Lanche	16:00

Como verificamos no quadro apresentado, a componente letiva divide-se em duas partes, sendo estas a parte da manhã e da tarde. Na parte da manhã iniciávamos com o acolhimento em grande grupo, seguindo-se uma atividade orientada que se prolongava até à hora do lanche. Após o lanche eram exploradas atividades em pequenos grupos e atividades nas diferentes áreas. Na parte da tarde a componente letiva iniciava-se às 14:00 com o acolhimento em grande grupo, onde se promoviam diferentes momentos de leitura e diálogos que davam origem a atividades de grande grupo. Posteriormente eram exploradas atividades em pequenos grupos e atividades nas diferentes áreas. Depois de um período de tempo era dado às crianças alguns minutos para arrumar os diferentes materiais utilizados. Às 15:50, as crianças reuniam-se em grande grupo para partilharem com os colegas as atividades exploradas ao longo da tarde.

Relativamente ao tempo em grande grupo, tal como salientam Hohmann e Weikart (2011) “constrói nas crianças um sentido de comunidade” (p.231). Apesar de serem atividades orientadas pela educadora, a criança tem a oportunidade de ouvir e explorar histórias, de dramatizar, dialogar, partilhar com os colegas as suas experiências e saberes, de se exprimir livre e espontaneamente e sobretudo de escutar os colegas. Tudo isto incute nas crianças valores indispensáveis para uma vida em sociedade. O tempo em pequeno grupo e a pares permitiu desenvolver nas crianças uma atitude de curiosidade e de exploração de diferentes materiais pois, como referem Hohmann e Weikart (2011) “o tempo em pequenos grupos encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos selecionam com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais” (p.8). Além disso, permitiu criar “oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (ME/DEB, 1997, p.35).

O papel do educador torna-se fundamental pois é ele que tem como função apoiar as crianças nas atividades desenvolvidas, tendo sempre em atenção as necessidades e interesses do grupo. É de igual forma importante que o educador respeite o ritmo de trabalho de cada criança, dando-lhe sempre a oportunidade de se exprimir e participar nas atividades desenvolvidas e, desta forma, cativá-la para conhecer e descobrir o mundo que a rodeia.

Também na rotina diária estavam inseridas algumas atividades de maior enriquecimento para as crianças, nomeadamente a Expressão Musical à segunda-feira à tarde, com a colaboração do professor de Educação Musical e à terça-feira a Expressão Motora com a colaboração do professor de Educação Física e da Educadora de Infância. Relativamente a estas atividades, na nossa opinião é uma mais-valia para o

desenvolvimento da criança, na medida em que lhes permite o desenvolvimento de estímulos e lhes proporciona as mais diversas atividades e, conseqüentemente, permite a articulação com os diferentes domínios.

Para além da componente letiva, existia ainda a componente não letiva. Esta componente tinha início às 7:45 e prolongava-se até às 9:00. O mesmo acontecia no período de almoço entre as 12:00 e as 14:00 e após o horário da componente letiva, das 16:30 até às 19:30. Durante este período as crianças eram orientadas por assistentes operacionais que promoviam uma grande diversidade de atividades, quer no espaço polivalente, quer no parque infantil da instituição.

1.1.5. Interações no pré-escolar

As relações que se estabeleciam neste contexto permitiram criar na criança uma atitude positiva e ativa, tanto com os colegas como com o adulto. O adulto assumia uma atitude de mediador perante os desafios proporcionados às crianças, nas aprendizagens que ela desenvolvia, na forma como se relacionava com os colegas e nos diálogos que aí se estabeleciam. Esta forma de envolvimento do adulto permitia à criança envolver-se num ambiente de amizade, companheirismo, entajuda e confiança. Partindo deste ambiente, a criança desenvolvia uma aprendizagem ativa e enriquecedora perante as experiências de aprendizagem que desenvolvia nas diferentes áreas de conteúdo e na forma como interagia com o meio envolvente. Fundamentando com as ideias de Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1996) “o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (p.59). No decorrer da nossa prática procuramos estimular um clima de interação entre as crianças, proporcionando-lhes uma grande diversidade de experiências.

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

Ao longo deste ponto apresentamos a caracterização do contexto onde se desenvolveu a nossa PES, a nível do 1.º CEB, destacando 4 itens fundamentais: a caracterização do contexto, caracterização do grupo de crianças do 2.º ano, organização do espaço e do tempo e o ambiente de aprendizagem estabelecido nesta turma de 2.º ano de escolaridade.

1.2.1. A instituição

A instituição onde decorreu a nossa PES, no âmbito do 1.º CEB, fazia parte de um agrupamento de escolas públicas, na cidade de Bragança e foi inaugurada no ano letivo de

2010/2011, sendo um edifício de construção recente e moderna. O centro escolar referido encontra-se organizado por pisos e tinha, no ano letivo de 2013/2014 como respostas sociais a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O interior do edifício tinha áreas destinadas aos docentes (sala dos professores, sala de reuniões e gabinete de reuniões), 4 salas destinadas à educação Pré-escolar, casas de banho, 2 espaços para arrumos, gabinete de Apoio ao aluno, 10 salas de aula destinadas ao 1.º CEB (todas elas com equipamento informático completo), 1 sala de Educação Visual, 1 sala de Educação Musical, 2 salas destinadas a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), 1 posto de primeiros socorros, 1 biblioteca, um refeitório destinado às crianças do Pré-escolar e um salão polivalente para as aulas de Educação Física. A instituição encontrava-se ainda equipada com aquecimento central.

Relativamente ao exterior esta instituição apresentava um espaço amplo para as crianças se poderem movimentar livremente e projetarem as suas brincadeiras. Tanto o espaço destinado à EPE (Educação Pré-escolar), como o espaço destinado ao 1.º CEB encontravam-se equipados, cada um, com um parque infantil para as crianças do qual podiam usufruir. O pavimento possuía material não derrapante, o que permitia às crianças uma maior segurança. Neste sentido, concordamos com Zabalza (1998) quando refere que “tanto as dimensões e as características do espaço (...) como o seu equipamento (...) condicionam enormemente o tipo de atividades que as crianças podem realizar livremente no pátio” (p.24).

Como forma de dar resposta às necessidades das famílias, este centro escolar apresentava um horário escolar bastante alargado, sendo que da parte da manhã funcionava das 8:00 às 12:30 e da parte da tarde das 14:00 às 19:00. Este tempo era também composto pela existência das Atividades de Tempo Livre (ATL).

1.2.2. Grupo de crianças do 2.º ano

O grupo formado pela turma de 2.º ano era constituído por dezanove crianças, oito do género feminino e onze do género masculino, com idades de sete e oito anos.

Ao longo da nossa prática a turma foi sofrendo alterações, acabando por acolher uma criança, vinda de uma outra escola e transferindo uma criança para outra escola, mais perto da sua residência.

Deste grupo de crianças existia uma criança do género feminino e outra do género masculino que estavam a frequentar o 2.º ano pela segunda vez consecutiva. Ao longo deste período, verificamos que estas crianças foram progredindo gradualmente, não revelando grandes dificuldades na aquisição dos conteúdos e mostrando bastante empenho

na realização das atividades que lhes eram propostas. Existia ainda uma criança do género feminino que ficou retida no 2.º ano e estava a seguir o programa do 1.º ano nas componentes curriculares de Português e de Matemática, sendo acompanhada por uma professora que lhe prestava apoio individualizado. A criança referida era de etnia cigana e não tinha uma presença muito assídua nas aulas. Deste modo, podemos concluir que existiam crianças que precisavam de “uma educação especial e de uma maior atenção por parte do professor” (Borrás, 2001, p.92). Assim, é importante que este possua variadas estratégias de forma a facilitar e motivar a sua aprendizagem.

Relativamente à forma como as crianças se envolviam nas atividades, foi um aspeto bastante positivo, pois fomos percebendo o seu crescente interesse e participação. De uma forma geral, as crianças gostavam de realizar atividades que as motivassem e que desafiassem o seu conhecimento. É de realçar que este grupo demonstrava ser ativo, afetuoso, empenhado, bastante sociável e motivado para a realização de todas as tarefas propostas.

Relativamente às capacidades cognitivas, fomos verificando que existiam crianças que demonstravam mais dificuldades do que outras. Estes aspetos evidenciaram-se na forma como as crianças partilhavam com os colegas e com o adulto os seus conhecimentos, na forma como resolviam as atividades e se envolviam nas experiências que surgiam e até mesmo no empenho com que concretizavam as suas tarefas. Contudo, também verificamos aspetos negativos, sobretudo no comportamento que as crianças, no geral, apresentavam. Ao longo da nossa prática, por vezes, sentimos dificuldade em estabelecer diálogos com as crianças, devido ao facto de serem bastante faladoras e inquietas. Este fator foi, sem dúvida, determinante no que se refere ao nível da atenção e concentração que a turma apresentava. Era notória a dificuldade que as crianças sentiam em respeitar a vez e a voz dos colegas ou até mesmo do professor e, muitas das vezes, falavam sem serem solicitadas, ou falavam por cima das vozes dos colegas.

A diversidade de personalidades e de ritmos de aprendizagem do grupo de crianças, apresentou um grande desafio para nós, sobretudo na forma como pensamos a ação, como a realizamos e, posteriormente, como a refletimos para podermos analisar o que manter e o que alterar. Neste sentido, fundamentamo-nos em Arends (2008), pois concordamos que “compreender os alunos e a forma como estes aprendem em salas de aula diversificadas é um dos mais importantes desafios do ensino” (p.41).

1.2.3. Organização do espaço e do tempo na sala do 2.ºano

A forma como a escola se encontra organizada, e o tipo de atividades que aí se desenvolvem, influenciam a visão que a criança detém sobre esse espaço e o modo como se envolve na sua organização. O centro escolar, onde se desenvolveu a nossa prática educativa, apresentava um cenário bastante acolhedor e familiar, no sentido em que possuía boas condições físicas, continha vários trabalhos realizados pelas crianças e permitia diversificadas comunicações entre os diferentes grupos. Concordando com Zabalza (1998) intensificamos a ideia de que

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc... tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das reações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as) (p. 232).

Caracterizada por Borrás (2001) como “um dos principais cenários educativos” (p.75), a sala de aula onde se desenvolveu a nossa prática pedagógica, a nível do 1.º CEB apresentava excelentes condições, pois era uma área bastante iluminada, espaçosa para o número de crianças e acolhedora, proporcionando uma maior interação crianças-crianças, crianças-adultos e adultos-crianças. Relativamente ao espaço físico, constatamos que se encontrava organizado de uma forma tradicional, ou seja, as mesas estavam dispostas por colunas de forma a permitir visibilidade a todas as crianças e a promover a relação entre elas. Tal como refere Zabalza (1998) “seja qual for a organização da sala de aula (...) será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma a ação compartilhada em grupo” (p. 262). Além disso, verificamos na nossa prática que esta forma de organização favorecia a realização de certas atividades e incentivava a participação das crianças. A sala encontrava-se equipada com um quadro branco, um quadro interativo e um computador, um bengaleiro e um armário onde estavam guardados os trabalhos das crianças, bem como materiais utilizados ao longo das aulas e outros recursos do professor. Ao longo das paredes da sala podíamos observar alguns trabalhos realizados pelas crianças e a exposição de alguns cartazes com conteúdos. Este modo de exposição de trabalhos e dos conteúdos já trabalhados permitia à criança uma maior familiarização com o espaço onde decorria o seu processo de aprendizagem e era também um recurso ao qual podia recorrer para rever os conteúdos já abordados. Neste contexto, aprez-nos citar Peterson (2003) ao referir que

uma sala de aula deve ser entendida como espaço acolhedor livre, de interação do grupo formado por crianças e professor, todos diferentes entre si do ponto de vista

intelectual social, experiencial, com o objetivo de adquirir conhecimentos, produzir conhecimentos, formar competências e hábitos (p.78).

Para uma melhor percepção da organização do espaço da sala do 2.º ano, a figura seguinte mostra essa organização que, ao longo da nossa prática educativa, foi mantida, salvo em algumas situações em que necessitávamos de reorganizá-la, mas regressava à sua organização inicial, após a realização da atividade.

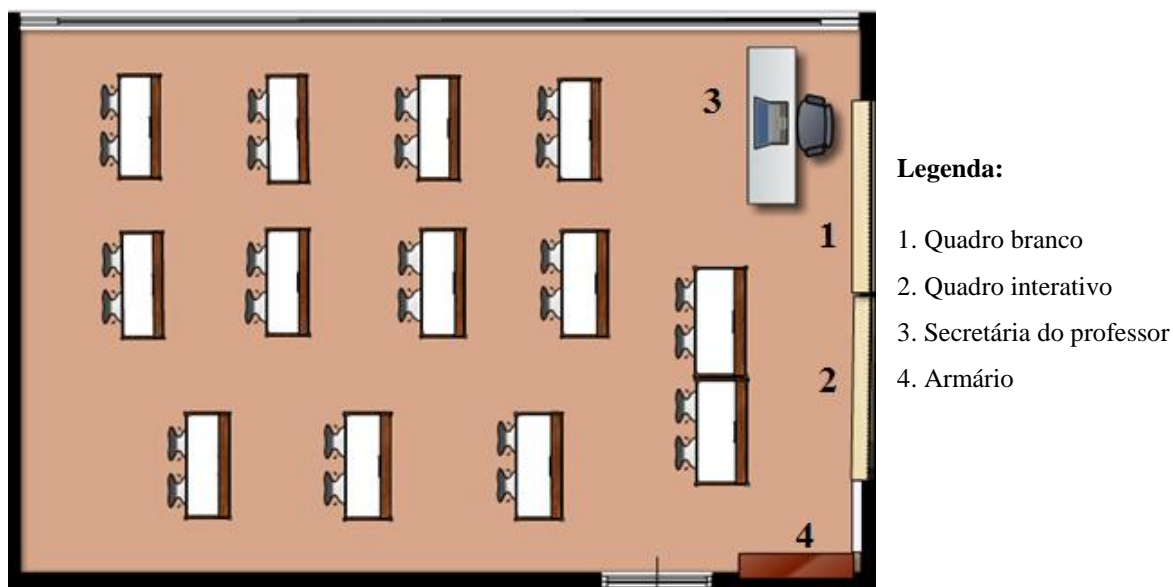


Figura 5. Planta da sala do 2.º ano

Relativamente ao tempo atribuído a cada componente do currículo podemos perceber através da leitura do quadro 2 que este se encontra organizado através de um horário compartimentado por blocos “disciplinares”.

Quadro 2. Organização do horário escolar do 1.º Ciclo

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00-10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Intervalo					
11:00-12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Intervalo					
14:00-15:30	Ap. Est	Exp.Art	O. C Inglês	Est. Meio	Est. Meio
Intervalo					
16:00-17:30	AEC3 (Ed. Cidadania)	AEC1 (Francês)	Exp. Fis/ Matora	AEC4 TIC	AEC2 (Ciências Exp.)
17:30- 19:00					EMRC

Os conteúdos das componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio eram lecionados pelo professor titular. As componentes do currículo de

Acompanhamento ao Estudo, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e de Oferta Complementar (no caso deste agrupamento a escolha recaiu no Inglês) eram lecionadas por professores especializados, sendo acompanhadas pelo professor titular. As restantes componentes, referentes a atividades extracurriculares estavam a cargo de outros professores. Ao longo da nossa prática lecionamos as componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio e, por vezes, a área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, na sua vertente de Expressão Plástica. Como refere Borrás (2001) “o tempo constitui um fator significativo em todo o processo de ensino aprendizagem” (p.77). Por vezes, ao longo da nossa prática sentimos necessidade de adaptar esse tempo às características da turma e ao ritmo de trabalho de cada criança.

1.2.4. Ambiente educativo no 1.º Ciclo

Ao longo da nossa ação educativa foram vários os momentos de curiosidade e interesse que partilhamos com as crianças. De forma a estimular a sua participação nestes momentos, optamos por levar para a sala uma grande diversidade de materiais manipuláveis e, desta forma, desenvolver a dinâmica do grupo. Por tal, concordamos com Roldão e Alonso (2005) quando referem que “os materiais manipulativos motivam muito os alunos, servem de base à abstração e permitem realizar experiências muito ricas” (p.106). Além destes materiais, também foram promovidos momentos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e a pares. Apesar de ser notório que as crianças nesta idade sentiam bastante dificuldade em partilhar com os colegas as suas ideias e os seus conhecimentos e, conseqüentemente, a dificuldade de escutar a opinião de outros, consideramos que esta forma de trabalho lhes permitiu um maior desenvolvimento nas suas aprendizagens e na forma como se envolviam nas atividades. Partilhamos, neste sentido, da mesma opinião dos autores acima mencionados: “aprender pressupõe, não só a transmissão dos conhecimentos por parte do professor, mas também implica que os alunos sejam elementos integrantes na construção do seu próprio conhecimento, que possam pesquisar informações e realizar trabalhos em grupo (Roldão, & Alonso, 2005, p. 138).

Durante a nossa prática procuramos proporcionar um ambiente motivador e estimulante na realização das atividades planificadas, de forma a promover o interesse e a participação ativa da criança. Consideramos assim que “o ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa

do estudante” (Zabalza,1998, p. 237), o que faz com que a criança sinta confiança em si mesma e no seu trabalho e, deste modo, consiga desenvolver uma aprendizagem ativa e enriquecedora. No entanto, é de extrema importância as relações que aí se estabelecem, nomeadamente, com os colegas e com os professores. “É essencial que os estudantes aprendam a conviver e a partilhar tarefas com os companheiros de turma, assim chegando à socialização e à construção da sua identidade pessoal” (Fernández, Marcet, Marcos, Monclús, Tarradellas, & Pina, s.d, p.23) para que seja possível a criação de um ambiente de ajuda, de convivência e de respeito mútuo. O professor desempenha um papel fulcral no desenvolvimento destas relações, permitindo a cada criança um ambiente de bem-estar, respeito e de confiança de umas para com as outras.

2. Fundamentação das opções educativas

No presente ponto pretendemos realçar alguns aspetos que foram determinantes para a realização da nossa Prática de Ensino Supervisionada. Para tal, reunimos e fundamentamos um conjunto de itens que influenciaram as nossas opções educativas, tais como: a importância da leitura e da escrita na vida das crianças; a influência da Literatura Infanto-Juvenil na aprendizagem das crianças; o papel do educador/professor no envolvimento das crianças na leitura e na escrita; a importância dos materiais curriculares na aprendizagem das crianças; o papel dos manuais escolares na sala de aula; a integração e articulação das áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar e a integração e articulação das componentes do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para cada um destes itens, será dada a nossa opinião, obviamente sustentada em autores, assim, como serão apresentadas algumas escolhas realizadas por nós.

2.1. Importância da leitura e da escrita na vida das crianças

Ao longo da nossa prática desenvolvemos um vasto leque de experiências de aprendizagem que promoveram o contacto das crianças com a leitura e com a escrita. Tal como salienta Mata (2008)

as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita (p.14).

Nesta linha de pensamento, consideramos que quanto mais amplas forem as oportunidades de contacto com o domínio da leitura e escrita, maior será a capacidade das crianças se envolverem de uma forma significativa e autónoma na exploração e realização desses acontecimentos. As experiências de aprendizagem que desenvolvemos foram ao encontro dos conhecimentos e experiências que as crianças já possuíam, pois consideramos que promover o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita é um processo contínuo que se vai construindo ao longo do crescimento da criança e isso reflete-se na forma como ela explora e se interessa pelas atividades que vão surgindo. Tendo em conta que a criança é uma exploradora nata, cabe ao educador/professor potenciar esse espírito, proporcionando-lhe momentos e materiais que estimulem a sua aprendizagem. Para tal,

cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita,

favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio (ME/DEB, 1997, p.71).

Sendo um processo bastante complexo e desafiante para a criança, torna-se essencial que este agente educativo potencie estratégias que promovam uma aprendizagem ativa e dinâmica por parte da criança. Em concordância com Martins e Silva, citados por Aleixo (2005), defendemos também que

a aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm de enfrentar nas fases iniciais de escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma (p.18).

Neste sentido, torna-se necessário que o contacto da criança com a leitura e a escrita se torne numa regularidade e que as diversidades de estratégias sejam uma constante.

As atividades que surgem e se desenvolvem, antes e após os momentos de leitura, permitem, às crianças, partilhar ideias, opiniões e até sugestões que se tornam fundamentais para o desenvolvimento destas competências. As atividades que poderão surgir após este ato “possibilitam à criança refletir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor tornando-o co-construtor activo de significados textuais” (Azevedo, 2007, p.134). Contudo o educador/professor não é o único responsável por promover nas crianças o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita. Cabe à escola e ao meio familiar dar continuidade a todo este processo, incentivando a criança a construir hábitos de leitura e experiências enriquecedoras. Como expõe Azevedo (2007) “a escola assume então um papel capital na divulgação do livro de literatura infantil e na promoção de uma educação literária” (p.133). Com isto, concluímos que estas duas competências influenciam fortemente a aprendizagem da criança e o modo como ela se relaciona com o meio que a rodeia. Tal como salienta Contente (1995) “a leitura e a escrita são actividades interligadas de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil” (p.27). Além disso, estas competências assumem um carácter transversal a todas as outras áreas, assumindo assim, um papel de potencializar uma aprendizagem significativa por parte da criança.

2.2. Influência da Literatura Infanto-Juvenil na aprendizagem das crianças

A literatura infanto-juvenil é uma literatura destinada sobretudo ao público mais jovem e tem como principal objetivo proporcionar às crianças o contacto com uma grande diversidade de histórias. Dependendo do conteúdo da história, é permitido à criança sonhar, imaginar, sentir ou até mesmo refletir sobre o que lhe é dado a conhecer durante a sua leitura. Corroborando da ideia de Rigolet (2009)

Um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transformar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo (p.9).

Este tipo de leitura presente na EPE, no 1.º CEB, no meio familiar, e não só, desafia a criança a querer descobrir o mundo que a rodeia ou até mesmo outros mundos que não o seu. Tal como salienta Azevedo (2007) “um livro pode transportar-nos para outros espaços, outros tempos, outros mundos, outras vidas, permitindo viver experiências gratificantes, muitas vezes distantes da realidade difícil do dia-a-dia” (p.51). Nesta linha de pensamento, o mesmo autor refere que “a leitura da literatura infantil permite ainda, à criança, a interiorização de códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, mas também a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores” (p.133). Deste modo, além de vivenciarem uma mistura de sentimentos e emoções, os conteúdos presentes em cada história permitem incutir nas crianças valores que mais tarde se refletirão nas suas escolhas e na construção da sua personalidade. É de salientar que estas histórias devem ser escolhidas tendo em conta as idades e as características do grupo de crianças em geral e de cada criança em particular, para que suscite o seu interesse e curiosidade em descobrir o que se esconde dentro de cada livro. Corroborando as ideias de Guerreiro, Castanheira e Queirós (2007) é também nossa “preocupação que o livro surja para a criança como uma resposta viva à procura e à necessidade de explorar o que a rodeia, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento” (p.176). Neste sentido, ao longo da nossa prática procuramos proporcionar às crianças o contacto com uma grande diversidade de histórias, promovendo momentos de prazer e imaginação, pois concordamos que “só conseguiremos formar crianças leitoras literárias através da leitura de livros de literatura infantil” (Azevedo, 2007, p.133).

Para que este contacto da criança com o livro se torne num momento de prazer e estimulação torna-se bastante relevante a importância dos “sentimentos e atitudes dos

outros que medeiam as interações da criança com o livro e com a leitura, o prazer e satisfação que eles conseguem transmitir e conferir às interações partilhadas de leitura” (Mata, 2008, p.84). Além de transmitir à criança os sentimentos e os valores presentes nas histórias, estes mediadores vão incentivá-la a descobrir o gosto pela leitura, tornando-a numa leitora crítica e competente. Com isto, concluímos que ao ler uma história às crianças e, percebendo estas, o valor dessa história, aprendem a interpretar os diferentes mundos e a construir significados para a vida.

2.3. Papel do educador/professor no envolvimento das crianças na leitura e na escrita

O educador/professor assume um papel fundamental para a aquisição de conhecimentos por parte da criança. A forma como o educador/professor intervém, o modo como as atividades são dinamizadas, os recursos utilizados e o ambiente que promove são fatores determinantes para uma aprendizagem ativa e integradora por parte da criança. Assim, torna-se indispensável que este agente educativo consiga transpor todos estes fatores de uma forma integradora para a sala de atividades/sala de aula e proporcione às crianças as mais diversas experiências. Salientando a ideia de Mesquita (2011)

Ser professor é termos que nos readaptar todos os dias aos alunos que temos à frente, às situações de aprendizagem (...) e não estabelecer um padrão rígido que nos diga um professor faz isto, um professor faz aquilo, nesta ou naquela situação (p.89).

Partindo da ideia mencionada, consideramos que, dependendo das características de cada criança, o educador/professor terá de promover e dinamizar as atividades ou experiências que vão surgindo, indo ao encontro das necessidades das crianças e simultaneamente que sejam estimuladoras do interesse e da curiosidade de cada uma.

No que concerne à leitura e à escrita, torna-se imprescindível o educador/professor “tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (ME/DEB, 1997, p.65). Neste sentido cabe a este agente educativo estimular momentos em que estas duas competências estejam presentes, incentivando a criança a descobrir e explorar as diferentes funções da linguagem oral e escrita. Como expõe Mata (2008) “o adulto, para além de estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita, deve estar atento às necessidades de cada criança, dando resposta às suas questões e solicitações (p.55).

Os recursos utilizados ao longo da aprendizagem devem ser cativantes e promotores de uma aprendizagem significativa e diversificada, capazes de motivar e

desafiar a criança a descobrir e a explorar esses recursos, em que o adulto assume um papel de mediador perante estes desafios. Como tal, concordamos que “não basta proporcionar uma grande variedade de materiais. As crianças também precisam de tempo para explorar esses materiais e para os usar ao seu próprio ritmo, fazendo-o da maneira que mais interesse lhes despertar” (Brickman & Taylor, 1991, p.92). Relativamente ao ambiente onde se processa toda esta aprendizagem é um dos fatores determinante para o envolvimento da criança numa aprendizagem promotora de incentivos e oportunidades. Tal como salienta Mata (2008)

Em ambientes estimulantes, onde o educador consegue mobilizar estratégias e estímulos adequados, o interesse e curiosidade pela funcionalidade da linguagem escrita, vão surgir e desenvolver-se como reflexo das experimentações das crianças e da continuidade que o educador dá às suas iniciativas e curiosidade (p.21).

Neste sentido, construir um ambiente que permita à criança criar, explorar e experimentar torna-se um ambiente estimulante, capaz de desafiar a autonomia e a criatividade da criança. Estas oportunidades tornam-se num alicerce para promover o envolvimento da criança com a aprendizagem de diversos conteúdos.

2.4. Importância dos materiais curriculares na aprendizagem das crianças

Os materiais curriculares constituem-se em recursos indispensáveis a utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem com crianças. Apesar de alguns autores, como Serrazina (1991), Ribeiro (1995) e Zabala (1998) apresentarem diferentes conceitos para definir materiais curriculares, salientamos a definição de Pires (2005) que, sustentado nas teses de Gimeno e de Blanco, nos diz que materiais curriculares são “qualquer instrumento ou objecto que possa servir como recurso para que, mediante a sua manipulação, observação ou leitura se ofereçam oportunidades de aprender algo, ou que com o seu uso se intervenha no desenvolvimento de alguma função de ensino” (p.68).

Perante esta definição evidenciamos que no decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada recorremos a uma grande variedade de materiais com o intuito de proporcionar às crianças experiências diversificadas. A utilização destes materiais permitiu às crianças manipular, explorar e construir, traduzindo-se em aprendizagens ativas e significativas.

Para a utilização e exploração destes materiais curriculares realçamos que o educador/professor assume um papel fundamental na forma como incentiva e motiva a criança. Para tal consideramos que “a diversidade das estratégias é entendida como elemento de motivação para a aprendizagem das crianças, o que pressupõe deslocar as

metodologias de ensino de ‘um processo mecânico’ para um processo ativo, procurando ‘que os alunos (...) tenham aprendizagens significativas’” (Mesquita, 2011, p.88). Contudo, torna-se imprescindível que este agente educativo, além de promover todo este processo de aprendizagem, acompanhe, aconselhe e esclareça a criança a utilizar e explorar estes materiais de uma forma correta. A utilização destes materiais torna-se, assim, um apoio para o desenvolvimento do trabalho por parte do professor e, conseqüentemente, um meio favorável e enriquecedor para a aprendizagem das crianças. Contudo, consideramos que os materiais curriculares devem ser usados e adaptados às necessidades e características das crianças.

Durante a nossa prática pedagógica procuramos utilizar os materiais curriculares de uma forma integradora, indo ao encontro das Orientações Curriculares para a EPE, dos conteúdos programados no currículo nacional no 1.º CEB e de algumas sugestões e curiosidades surgidas por parte das crianças. Com isto, pretendíamos promover a participação da criança, dinamizando momentos de partilha, de conhecimento e de descoberta. Para isso, recorremos a materiais que apresentavam diferentes características e diferentes formas de serem trabalhados e explorados. Como expõe Pires (2007)

existe uma grande diversidade de materiais curriculares relativamente ao formato, natureza ou possibilidade de utilização, podendo ser agrupados em: (i) materiais de escrita, como o manual escolar, fichas de trabalho ou livros mais especializados; (ii) materiais manipuláveis, como o geoplano, modelos em cartolina ou instrumentos de medida; (iii) materiais tecnológicos, como o computador ou calculadora; e (iv) outros materiais, como o quadro preto ou o retroprojektor (p.115).

Tanto no contexto da Educação Pré-Escolar como no contexto do 1.º CEB procuramos diversificar as estratégias de ensino, recorrendo a esses materiais, quer de forma geral, quer específica. Relativamente aos materiais de escrita foram uma constante, visto que eram crianças que se encontravam numa fase de exploração no que concerne à competência da escrita. O quadro branco, o manual escolar, o caderno, as fichas de trabalho, etc., foram recursos indispensáveis para a construção da aprendizagem das crianças ao nível desta competência. Concordando com Barbeiro e Pereira (2007) “a aprendizagem da escrita é reconhecidamente como um processo lento e longo. A complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que constitua objecto de ensino desde o início da escolaridade” (p.8). Quanto aos materiais manipuláveis, como por exemplo, obras de literatura para a infância, fantoches, dominós, blocos lógicos, ábaco, Material Multibásico (MAB), diferentes tipos de jogos, etc., apesar de alguns serem explorados em áreas específicas, procuramos promover na criança uma aprendizagem mais ativa e dinâmica, permitindo-lhes manusear e explorar os diferentes recursos.

Visto estarmos perante uma sociedade cada vez mais desenvolvida, o contacto com as novas tecnologias foi notória. O uso do computador, do rádio e do quadro interativo para a dinamização de atividades e realização de jogos, além de se constituírem como recursos materiais integradores e transversais a todas as componentes do currículo, revelaram ser materiais que despertaram a atenção, a motivação e o interesse por parte da criança. Apesar de cada um destes recursos apresentar uma determinada particularidade, ao serem manuseados e explorados, procuramos utilizá-los de uma forma integradora para proporcionar às crianças aprendizagens que promovessem experiências enriquecedoras para a construção do seu conhecimento.

2.5. Papel dos manuais escolares na sala de aula

Os manuais escolares são considerados recursos indispensáveis a trabalhar pelo professor dentro da sala de aula, de acordo com o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro (Ministério da Educação, 1990), normativo que regulamenta a política dos manuais escolares portugueses. Sobre o manual escolar destacamos a ideia de Pires (2005):

entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada (p.69).

Partindo da definição de Pires (2005) consideramos que o manual escolar é um material curricular que possui características e particularidades que influenciam e condicionam a forma como o professor estrutura as aulas e a forma como as crianças desenvolvem as suas aprendizagens.

Este instrumento de trabalho constitui-se como um material curricular que possui uma vasta gama de informação importante para a aprendizagem da criança. Para tal consideramos que

o manual escolar deve ser entendido como mais um meio possível para o desenvolvimento do currículo e a sua utilização deve depender sempre de um plano de trabalho mais amplo previamente estabelecido e organizado pelo professor atendendo às necessidades concretas dos seus alunos (Pires, 2005, p.74).

Na nossa prática utilizamos os manuais escolares para sistematizar os conhecimentos que as crianças iam adquirindo ao longo das aulas e praticar alguns exercícios propostos. Contudo, também nos sentimos bastante limitadas à sua exploração. Como expõe Post, citado por Pires (2005), “o manual escolar, devido à sua natureza, não

pode proporcionar directamente experiências ativas; de facto, o livro pode conter figuras de objectos e os símbolos associados a esses objectos mas não contém os próprios objectos” (p.70). Sendo um grupo de crianças que se encontrava nos primeiros anos de escolaridade, procuramos tirar partido de algumas sugestões mencionadas pelo manual escolar para explorar outros recursos manipuláveis para que, assim, pudéssemos mais facilmente motivar as crianças e promover uma aprendizagem mais dinâmica.

Apesar de reconhecermos que o manual escolar é um material curricular bastante amplo e complexo, também concordamos com Azevedo (2007) quando refere que “o manual escolar não pode ser o único e exclusivo recurso pedagógico a utilizar na sala de aula, nomeadamente para promover o desenvolvimento nas crianças de competências como a leitura e a escrita” (p.132). Assim sendo, procuramos utilizar uma grande variedade de materiais curriculares, não excluindo o manual escolar. A utilização destes materiais proporcionou às crianças uma aprendizagem mais completa e significativa.

2.6. Integração e articulação das áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar

As crianças são consideradas como os pilares para todo este processo de aprendizagem. A elas eram proporcionados momentos de curiosidade, aventura, interesse, criatividade e descoberta para a construção do seu conhecimento, baseado numa aprendizagem significativa e ativa. Como salientam Oliveira-Formosinho e Araújo, citadas por Oliveira-Formosinho (2008), a criança “é considerada um ser ativo, competente, construtor de conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (p.50). Nas OCEPE expressa-se que “a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p.19) sendo função do adulto proporcionar-lhe um ambiente educativo e motivador para todo este processo de aprendizagem. Em concordância com o documento das OCEPE, na EPE deve existir uma articulação com as diferentes áreas de conteúdo, de forma a proporcionar às crianças experiências integradoras e construtivas para o seu desenvolvimento global.

O papel do adulto gira à volta da criança e dos seus interesses, com o intuito de “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p.59) e, desta forma, torná-la num ser ativo e construtor do seu conhecimento, na integração destas áreas. Para Piaget “o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social” (citado por Oliveira-

Formosinho, Spodek, Brown, Lino, & Niza, 1996, p.63), portanto, torna-se indispensável a forma como o educador cria oportunidades de aprendizagem, incentiva a criança e a apoia no seu processo de aprendizagem.

O ambiente educativo estabelecido pelo educador para a articulação e exploração destas experiências de aprendizagem influencia as atitudes das crianças e a forma como elas exploram o meio envolvente e se relacionam com as pessoas à sua volta. Com as diferentes áreas de conteúdo trabalhadas pretendíamos partir dos conhecimentos que as crianças já possuíam para darmos continuidade a esse saber e incentivar a criança a explorar esse conhecimento de uma forma mais complexa e articulada. Como salienta Zabalza (1998) torna-se essencial partir “dos conhecimentos que os alunos já têm e que lhes permitem fazer conexões com os novos conteúdos, atribuindo-lhes certo grau de significância” (pp.98-99). Assim, durante a nossa ação educativa neste contexto preocupamo-nos em proporcionar às crianças um vasto leque de experiências de forma articulada, envolvendo as diferentes áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo.

Numa primeira fase optamos por levar para a sala uma grande variedade de histórias, com o intuito de proporcionar às crianças o contacto com os diferentes tipos de texto e, simultaneamente, desenvolver o gosto pela leitura e o contacto com a escrita. Em concordância com Mata (2008) “a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p.78). Partilhando da mesma opinião desta autora, o Ministério da Educação (2004) salienta a importância das crianças ouvirem histórias durante a sua infância, permitindo-lhes um envolvimento num

mundo de enredos, personagens, situações, problemas e situações, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (p.5).

Neste sentido, concordamos que as experiências proporcionadas às crianças permitem-lhes criar um ambiente motivador, em que a criança desafia a sua criatividade e dá asas à sua imaginação. Aqui é-lhes permitido sonhar, pensar e refletir com um mundo que por vezes retrata a sua realidade ou, contrariamente, com um mundo adverso ao seu. Para além da leitura de histórias, também nos preocupamos em estimular o interesse das crianças criando momentos de narração de histórias, poemas, adivinhas e rimas. Estes

momentos por vezes eram estimulados com a utilização de fantoches e dramatização das histórias, fomentando a motivação das crianças.

Relativamente à área de formação pessoal e social consideramos uma área transversal e integradora, uma vez que “todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas de vida” (ME/DEB, 1997, p.51). O contacto que é proporcionado à criança com o meio que a rodeia permite-lhe desenvolver uma atitude crítica e reflexiva, acatando direitos e deveres provenientes de uma vida em sociedade. Assim, ao longo da nossa prática, procuramos proporcionar à criança momentos que valorizassem e promovessem as suas atitudes e valores para consigo mesma e para com os outros. Orientando-nos pelo projeto curricular da instituição, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com a Natureza e com os seus valores, atendendo a pormenores que anteriormente lhe eram indiferentes e, apesar de serem conteúdos abordados dentro da sala, foram transportados para o exterior, com o intuito de tornar as aprendizagens das crianças mais significativas e alargar os horizontes perante o seu meio envolvente. Além deste tipo de atividades, as crianças também tiveram a oportunidade de realizar atividades provenientes de experiências de aprendizagem no interior da instituição, pois consideramos uma área transversal a todas as outras áreas de conteúdos. Em suma, procuramos desenvolver experiências de aprendizagem que fomentassem a vida em sociedade da criança e lhes permitissem trabalhar valores na sua relação com os outros e com o mundo.

No que concerne à área de expressão e comunicação, como salientam as OCEPE, “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME/DEB, 1997, p.56). A área em questão encontra-se dividida em vários domínios, sendo eles o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Ao longo desta área procuramos proporcionar às crianças o contacto com diferentes formas de expressão e comunicação, valorizando as suas experiências e descobertas, de uma forma articulada e complexa.

Relativamente ao domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, procuramos proporcionar às crianças uma grande diversidade de experiências, recorrendo a uma variedade de materiais, com o intuito de cativar o interesse delas e, simultaneamente alargar os seus horizontes. Salientando a opinião das OCEPE (ME/DEB,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 objetos (p.57)

No que se refere ao domínio da expressão motora, apesar de a instituição disponibilizar um professor de expressão motora, uma vez de quinze em quinze dias para realizar atividades e exercícios com as crianças, nós ocupávamos a semana em que o professor não vinha para proporcionar às crianças atividades ou jogos, provenientes de experiências de aprendizagens exploradas nas diferentes áreas de conteúdo. Apesar de estas atividades serem, na maioria das vezes, realizadas num espaço apropriado, no interior da instituição, por vezes sentimos necessidade de transportar essas atividades e jogos para o exterior, com o intuito de proporcionar às crianças uma dimensão diferente daquela que era o espaço interior e fomentar oportunidades de se movimentarem livremente e explorarem o espaço. Como expõem as OCEPE

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

No que concerne à expressão dramática, concordamos com as OCEPE quando referem que “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” (ME/DEB, 1997, p.59). Nesse sentido, tentamos promover este domínio, promovendo o jogo simbólico e proporcionando às crianças a dramatização de histórias, teatralização com fantoches de vários tipos e formas e, até mesmo disponibilizamos materiais para a construção de fantoches, visto que as crianças mostravam um grande interesse e motivação neste domínio.

No que se refere à expressão plástica, foi bastante explorada pois, sentimos que era uma área em que as crianças se sentiam mais à vontade para explorar, descobrir e criar. Aqui foram explorados uma grande diversidade de materiais, com o intuito de estimular nas crianças o interesse, a descoberta e espontaneidade nas suas ações. As crianças tinham oportunidade de se exprimir livremente e, conseqüentemente, estimular a sua criatividade ao longo das suas criações.

A expressão musical, tal como referem Hohmann, Banet e Weikart (1979), proporciona às crianças “oportunidade de experimentar e apreciar as capacidades rítmicas

e musicais que são a base de posteriores expressões musicais rítmicas mais complexas (p.69). A instituição dispunha de um professor de educação musical que acompanhava o grupo uma vez por semana. Apesar de não ser uma área muito trabalhada por nós, tentamos proporcionar às crianças momentos de jogos, relembrar músicas que elas já conheciam e inserir algumas atividades de expressão musical nas experiências de aprendizagem.

Tal como foi referido anteriormente, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita baseamo-nos na leitura de diferentes tipos de histórias para promover o contacto com o texto escrito e desenvolver nas crianças um maior domínio na aquisição da linguagem oral. Sendo um grupo constituído na maioria por crianças que no ano seguinte ingressariam no 1.º CEB, sentimos necessidade de promover de uma forma bastante abrangente este domínio, a nível da linguagem e da escrita. Baseando-se nas OCEPE, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que

um melhor domínio da linguagem é um objetivo essencial na educação pré-escolar. Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular (p.35).

Assim, consideramos essencial proporcionar às crianças situações que promovam a sua participação e a sua interação com os outros e com o mundo. A forma como o adulto interage com a criança e a incentiva a ser um ser ativo, influenciam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento a nível da linguagem oral e escrita. Contudo salientamos a importância de criar ambientes que promovam o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem. Como expõem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008):

promover ambientes ricos em oportunidades comunicativas partem do pressuposto de que é importante ensinar a criança a ouvir falar e a expressar-se adequadamente consoante os contextos e os objetivos a situação, tomando em linha de conta as pessoas com quem interagem, os lugares onde as interações acontecem e as atividades ou tarefas em que elas se envolvem (p.37).

Por sua vez, o documento das OCEPE expressa que “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p.66). Durante a nossa prática pedagógica tivemos a oportunidade de criar momentos que fomentassem o desenvolvimento de aprendizagens promotoras da emergência à escrita e desenvolvimento da linguagem oral. Para tal contribuíram atividades como a construção de rimas, construção de histórias, jogos de consciência fonológica, momentos que eram expressados ao longo das áreas de interesse e, conseqüentemente, dos materiais que as

constituíam. Concordando com a ideia Viana, citada por Cardona e Marques (2008), constatamos que

não chega, no entanto, ler para a criança: é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivantes e desafiadores. É preciso desenvolver a curiosidade da criança para com o texto escrito, para que ela se aproprie dele como objeto de fruição (pp.33-34).

No que se refere ao domínio da matemática, partimos da opinião das OCEPE quando salientam que “cabe ao educador partir das situações do cotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME/DEB, 1997, p.73). Portanto, consideramos que partir de situações em que as crianças se confrontam no dia-a-dia, constitui a base para todo este processo de aprendizagem. A forma como a criança se envolve nessa aprendizagem matemática e constrói o seu conhecimento é um ponto bastante enriquecedor para o seu envolvimento no mundo da matemática. Contudo, concordamos que “os adultos poderão estimular o desenvolvimento matemático das crianças, proporcionando-lhes um ambiente rico em linguagem, onde o pensamento é encorajado, onde a originalidade é valorizada e as explorações apoiadas” (Nacional Council of Teachers of Mathematics, 2008, p.84). Nesse sentido, tentamos desenvolver na criança momentos que valorizassem e a incentivassem a explorar os seus conhecimentos. Durante a nossa prática, desenvolvemos experiências de aprendizagens provenientes de situações criadas pelas crianças e outras pelo adulto, de uma forma transversal. Para essas situações recorreremos a uma grande diversidade de materiais provenientes do exterior ou existentes na sala, com o intuito de familiarizar a criança com a sua aprendizagem e promover os seus conhecimentos matemáticos.

Na área do conhecimento do mundo foi nossa intenção estimular a curiosidade das crianças relativamente ao mundo que as rodeia. Nesta linha tentamos partir dos conhecimentos que as crianças já possuíam sobre determinado assunto, para posteriormente alargar os seus horizontes, proporcionando-lhes momentos de exploração e descoberta. Tal como evidenciam as OCEPE “a área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME/DEB, 1997, p.79). As diferentes experiências de aprendizagem foram exploradas tendo em conta os interesses e as necessidades do grupo.

Em suma, como veremos mais à frente tentamos trabalhar as diferentes áreas de conteúdo de uma forma integrada e transversal, com o intuito de proporcionar às crianças uma grande diversidade de experiências de aprendizagem. Estas experiências foram

baseadas numa aprendizagem ativa, destacando os interesses das crianças e os conhecimentos que elas já possuíam sobre os diferentes conteúdos abordados.

Como forma de demonstrar o trabalho que desenvolvemos ao longo da nossa permanência no contexto Pré-escolar, apresentamos no ponto 3 deste trabalho algumas experiências de aprendizagem que consideramos mais organizadas e que contribuíram para uma aprendizagem ativa e exploratória por parte da criança.

2.7. Integração e articulação das componentes do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como aconteceu na EPE relativamente à necessária articulação entre as áreas de conteúdo, também no 1.º CEB foi nossa preocupação proporcionar às crianças uma articulação entre as diferentes componentes do currículo com o objetivo de promover uma aprendizagem global e integradora.

Assim, no que se refere à componente curricular de português, consideramo-la uma componente fulcral para o desenvolvimento da criança a nível da linguagem oral e da linguagem escrita. As experiências que se desenvolvem nesta componente são fundamentais para um bom desenvolvimento da criança nas restantes componentes curriculares e vice-versa.

As estratégias e o vasto leque de experiências proporcionadas pelo professor são determinantes para a aprendizagem da criança e para o seu sucesso na aquisição de conteúdos e, isto, não se traduz apenas numa aprendizagem isolada e dos conteúdos de uma só componente do currículo. Paralelamente, consideramos também que os pais e toda a comunidade escolar têm aqui um papel fundamental na criação de espaços e tempos pedagógicos que possam dar continuidade a todo esse processo, devendo incentivar-se a criança a assumir um papel ativo e construtivo ao longo do seu processo de aprendizagem.

Partindo da ideia de que

o contacto com os livros deve ser iniciada o mais breve possível, não só pelo manuseio, como também pela história contada, pela conversa ou pelos jogos rítmicos, no sentido de fazer amar a leitura para que o leitor se sinta o protagonista do seu aprendizado (Mesquita, citado por Guerreiro, 2010, p.553)

ao longo da nossa prática educativa preocupamo-nos em levar para a sala uma considerável diversidade de livros de histórias de forma a promover o contacto da criança com a leitura. Sobre este assunto, Viana e Teixeira (2002) referem que

a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afectiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores têm um papel crucial no

desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas (p.122).

De uma forma geral, as experiências desenvolvidas eram provenientes de momentos de leitura. Isto, porque concordamos com Mata (2008) quando salienta que “a leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p.78). Neste sentido ainda, consideramos que “o sucesso escolar e a integração social de cada indivíduo dependem do interesse e domínio pela e da leitura” (Alarcão, 1995, p.14).

Para os momentos de leitura optamos por, quando nos era possível, levar os livros de histórias para a sala ou projetá-las em suporte *PowerPoint* no quadro interativo presente na sala, para que as crianças tivessem oportunidade de acompanhar e desfrutar desses momentos de leitura. As atividades que desenvolvíamos, antes, durante e após a leitura, tinham como objetivo desenvolver estratégias que cativassem e fomentassem a curiosidade, o interesse e a motivação das crianças para a leitura e para o desenvolvimento de outras atividades relacionadas com os conteúdos que pretendíamos abordar.

Visto que o grupo de crianças ainda se encontrava numa fase inicial no processo de escrita, procuramos dar continuidade aos conhecimentos que já possuíam para, posteriormente, tornar esses conhecimentos mais complexos. Em concordância com Barbeiro e Pereira (2007) percebemos que

a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm 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 para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais (p.8).

Ainda no domínio da escrita realizamos atividades que envolveram a escrita criativa, como podemos constatar numa experiência de aprendizagem descrita no ponto 3 do presente trabalho. Com as atividades que desenvolvemos pretendíamos desafiar a criatividade e a imaginação das crianças, promover o gosto pela escrita e, simultaneamente, proporcionar o contacto com um tipo de escrita diferente. Como expõem Gil e Cristóvan-Bellmann (1999) “a escrita criativa contém regras, mas estas não são fixas nem austeras. A acentuação não está no resultado mas sim na experiência e no prazer” (p.22). Assim, neste tipo de escrita “o que está em causa é sobretudo a possibilidade de cada redactor se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados” (Leitão, 2008, p.31).

Relativamente à componente curricular de matemática consideramos que esta assume um papel fundamental na sociedade, sendo por isso fulcral a sua aprendizagem desde uma idade precoce. Como expõem 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).

Torna-se indispensável o papel desempenhado pelo professor e as aprendizagens que as crianças vão adquirindo ao longo do tempo. As estratégias utilizadas pelo professor são determinantes para a construção de conhecimentos por parte das crianças e que lhes permite construir numa aprendizagem diversificada e significativa. Por tal, concordamos com Ponte e Serrazina (2000) quando nos dizem que “cabe ao professor estabelecer objetivos de acordo com o currículo em vigor planear e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas” (p.15). Outros autores, como Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) salientam que “a aprendizagem é um processo que requer o envolvimento dos alunos em actividades significativas” (p.28).

Os recursos utilizados nesta componente do currículo permitiram às crianças uma maior aquisição de conhecimentos, uma vez que não se verificou apenas a utilização do manual de matemática mas sim de outros materiais manipuláveis que proporcionaram às crianças outras formas de aprendizagem. Partilhamos também da opinião de Estrela (1994) ao defender que tanto o professor como a sala de aula devem “proporcionar aos alunos atividades de aprendizagem num ambiente rico em estímulos, para que adquiram os conhecimentos culturais básicos e desenvolvam as suas capacidades” (p.145).

O Material Multibásico (MAB) e o ábaco foram, de certa forma, os materiais mais utilizados para a exploração didática aquando da lecionação de novos números e, o uso do quadro branco permitiu às crianças compreenderem alguns conceitos fundamentais e para colocarem em prática, na realização de diferentes exercícios. As crianças também tiveram oportunidade de recorrer aos blocos lógicos para a exploração dos conteúdos *números pares* e *números ímpares*. Para além destes materiais, tiveram oportunidade de contactar com materiais existentes no meio ambiente, ou seja, material não estruturado, como por exemplo castanhas e frutos, isto para contextualizarmos as operações e realizarmos a construção e a exploração de diferentes gráficos. Pelo que nos foi dado experienciar, pensamos que podemos inferir que o uso deste tipo de materiais permitiu um maior envolvimento das crianças no desenvolvimento das atividades, fomentando situações para uma aprendizagem ativa. Por tal, consideramos que as atividades propostas pelo professor, dentro da sala de aula, devem, sobretudo, relevar-se interessantes e que permitam às

crianças pensar e raciocinar, constituindo “as bases para a compreensão dos números e das relações numéricas” (Nacional Council of Teachers of Mathematics, 2008, p. 93).

O contexto em que decorre a aprendizagem revela-se como um fator que condiciona o sucesso das crianças na aprendizagem da Matemática. Para tal, sustentamos na opinião de investigadores como Bruner, Dienes e Reys, citados por Matos e Serrazina (1996) uma vez que consideram que os “ambientes onde se faça uso de materiais manipuláveis favorecem aquela aprendizagem e desenvolvem nos alunos uma atitude mais positiva” (p.193).

No que concerne à componente curricular de estudo do meio salientamos a sua importância para o contacto com o meio próximo da criança. Tal como refere Roldão (1995) “os programas apontam, como ponto de partida desejável, para a realidade conhecida no tempo presente, progredindo gradualmente para o passado próximo, individual e familiar” (p.14). Assim, consideramos essencial que a criança consiga expor os conhecimentos que foi adquirido ao longo do tempo, em contacto com o meio envolvente para gradualmente explorar esse conhecimento e partir para uma realidade mais distante da sua. Concordamos também com o que se expressa no programa nacional do ensino básico: “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (ME, 2004, p.101). Indo ao encontro destas ideias, ao longo da nossa prática educativa, procuramos estabelecer diálogos com as crianças com o intuito de construir uma partilha de saberes e, sobretudo, partir das concepções que as crianças possuíam acerca dos diferentes conteúdos para formar concepções progressivas e corretas. Considerando os diálogos realizamos experiências práticas e, por vezes, levamos para a sala histórias com o intuito de contextualizar alguns dos conteúdos abordados nas experiências de aprendizagem e proporcionar às crianças uma visão mais abrangente do mundo que as rodeia. Neste sentido, concordamos com Mateus (2008) quando salienta que “só perante situações contextualizadas é possível a concretização de estratégias e actividades adequadas ao pensamento dos alunos, de forma a promover aprendizagens significativas que apontem para resultados pretendidos” (p.89).

Apesar de não ser dada tanta relevância a esta componente do currículo como às anteriormente referidas, consideramo-la integradora, uma vez que possibilita “a articulação de aprendizagens de todas as outras áreas” (Roldão, 1995, p.41).

De acordo com as normas estabelecidas pelo Decreto-Lei 91/2013, de 10 de junho, as componentes de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras apresentam um horário mais reduzido que as restantes, sendo de 3,0 horas mínimas, semanais, enquanto as restantes apresentam um horário mais alargado, sendo de 7,0 horas mínimas

por semana. No entanto, consideramo-las componentes essenciais e transversais para o desenvolvimento da criança.

No decorrer da nossa prática procuramos proporcionar às crianças atividades dentro destas componentes do currículo indo ao encontro dos conteúdos programados e considerando algumas das datas do calendário, nomeadamente, a estação do outono, São Martinho, Natal, dia de Reis e primavera. Para a realização destas atividades recorreremos à utilização de uma grande diversidade de materiais para que as crianças explorassem a sua imaginação e criatividade, construindo aprendizagens a partir de diferentes técnicas de trabalho. Em concordância com o Ministério da Educação (2004) “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” (p.89).

O contacto com esta grande diversidade de materiais permitiu à criança desenvolver outras formas de se expressar, desafiando a sua criatividade e as suas capacidades. Além disso, vários foram os sentimentos transmitidos pelas crianças, nomeadamente o gosto, o prazer, o empenho e a partilha.

Na expressão dramática, procuramos criar momentos em que esta componente estivesse presente e se integrasse nas restantes componentes curriculares. Por tal, concordamos que

as actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objectos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro (ME, 2004, p.77).

Por sua vez, Gomes (2011) baseando-se no documento orientador das práticas no ensino básico, defende que “o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas e interdisciplinares incluindo práticas de investigação em artes” (p.30). Neste sentido, as atividades que foram exploradas permitiram às crianças intervir de uma forma expressiva e comunicativa, promovendo momentos de imaginação e socialização com todos os agentes educativos.

3. Experiências de Ensino e Aprendizagem

Os trabalhos que desenvolvemos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foram realizados em dois centros escolares de rede pública, da cidade de Bragança. Apesar da sua semelhança, cada um tinha a sua particularidade e oportunidade de oferecer às crianças uma grande diversidade de experiências enriquecedoras. Ao longo deste ponto serão apresentadas algumas das experiências de aprendizagem que desenvolvemos nesses centros escolares com as crianças. No ponto 3.1. faz-se referência às experiências de aprendizagem no âmbito da Educação Pré-escolar e, no ponto 3.2. no do 1.º CEB.

3.1.Experiências de aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar (EPE)

As experiências de aprendizagem que desenvolvemos ao longo da nossa prática pedagógica na Educação Pré-Escolar tiveram como ponto de partida as metas de aprendizagem, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 2007), os projetos curricular de instituição e de grupo e os interesses e curiosidades demonstradas pelas crianças ao longo deste processo.

3.1.1. Experiência de aprendizagem: “à descoberta da floresta”

A experiência de aprendizagem que apresentamos neste ponto foi realizada a partir da leitura e exploração da história *Jaime e as bolotas* de Tim Bowley e Inês Vilpi (2007). Com as atividades desenvolvidas pretendíamos proporcionar às crianças experiências que lhes despertasse interesse e motivação. Para tal preocupamo-nos em criar uma ligação entre as diferentes áreas de conteúdo, de forma a promover na criança uma aprendizagem diversificada e significativa. Em concordância com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “os educadores podem, e devem, desenvolver um conjunto de tarefas e experiências variadas que criem oportunidades desafiantes para as crianças relacionarem e integrarem aprendizagens diversificadas” (p.69).

Iniciamos a atividade com a apresentação de um novo elemento na sala, o fantoche Tomé que iria ler uma história para as crianças. A presença do novo elemento despertou desde o início o seu interesse e a sua motivação. Antes de iniciarmos a leitura exploramos os elementos paratextuais do livro, procedendo de seguida à sua leitura. Com a realização destas atividades pretendíamos incutir nas crianças o gosto pela leitura, despertando-lhes o prazer e a satisfação em ouvir histórias. Partilhando a mesma opinião de Mata (2008) “os contactos precoces com a leitura, no jardim-de-infância, são determinantes para a formação de pequenos leitores envolvidos” (p.71). Após procedermos ao reconto da história,

aproveitamos para questionar as crianças sobre as várias tentativas do “Jaime” em transformar as bolotas num carvalho e sobre os vários acontecimentos que impediam que isso acontecesse. Face à questão, as crianças lembravam alguns dos momentos da história:

Mateus: *Primeiro o Jaime semeou uma bolota.*

Irene: *Depois de semeada ela germinou.*

Bárbara: *E depois quando a bolota já se tinha transformado num rebento a cabra comeu-a.*

Carlos: *Mas o Jaime voltou a semear outra e depois ela cresceu muito.*

Bárbara: *E foi assim que ficou a ser um carvalho.*

(Nota de campo n.º 1, 15 de abril de 2013)

Perante este diálogo, pensamos poder inferir que a forma como as crianças interpretaram a história e diferenciaram os diferentes momentos transformou-se num ponto de partida para o desenvolvimento e compreensão das atividades de pós-leitura. Estabelecido o diálogo, orientamos uma atividade em grande grupo. Dentro da sala encontravam-se algumas sementes escondidas. Cada uma das crianças deveria encontrar uma dessas sementes e guardar. Após todas as sementes terem sido encontradas a maioria das crianças manifestou a sua vontade em recriar a experiência do “Jaime” e obter um carvalho. Com a realização destas atividades pretendíamos despertar na criança o interesse e motivação para descobrir o meio envolvente, incentivando-se a participar ativamente na construção do seu conhecimento. Como se diz nas OCEPE “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e de dar sentido ao mundo” (ME/DEB, 1997, p.79). Para a realização da atividade, decidimos, por unanimidade, trabalhar em pequenos grupos. Enquanto um grupo estava a realizar a atividade, os restantes escolheram uma área de interesse para projetarem os seus trabalhos e as suas brincadeiras. Como recursos utilizamos as sementes (bolotas) encontradas pelas crianças e algumas sementes fornecidas pelo adulto, solo misto e copos identificados pelas crianças (*vide* figuras 6 a 8).



Figura 6: Crianças a contactarem com o solo misto



Figura 7: Processo para a germinação da bolota



Figura 8. Crianças a regar a sua bolota

Durante a realização das experiências registamos alguns comentários proferidos pelas crianças:

Gustavo: *Se eu deitar muita terra a minha bolota cresce mais rápido.*

Eva: *Eu vou plantar uma bolota e uma castanha.*

Mateus: *E eu vou plantar duas bolotas, assim vão nascer dois carvalhos.*

Irene: *Eu vou dar de beber à minha bolota todos os dias, assim ela cresce mais rápido.*

Rita: *Quanto tempo demora até germinar?*

Gustavo: *Temos que esperar para ver.*

(Nota de campo n.º 2, 15 de abril de 2013)

Com isto, constatamos que o diálogo que se foi estabelecendo era promotor de uma exploração inata por parte da criança. A sua curiosidade e o seu envolvimento ao longo deste processo foi um fator fulcral para todo este desenvolvimento.

Realizado o processo de germinação, as crianças regaram a sua semente e colocaram-na junto à janela, devido à forte iluminação natural aí presente. Terminado todo este processo, cada criança realizou o registo gráfico da atividade desenvolvida. Ao longo dos dias, as crianças tinham a responsabilidade de regar a sua semente e acompanhar o seu processo de germinação. Na nossa perspetiva, as crianças envolveram-se na concretização desta experiência de uma forma bastante ativa, sendo notório o seu entusiasmo ao contactar com os diferentes recursos utilizados. Relativamente ao processo de germinação, nem todas as sementes se desenvolveram da mesma forma, sendo mais evidente a germinação nuns casos do que noutros. Em concordância com Oliveira-Formosinho (2011) “a aprendizagem dos conceitos relacionados com a ciência faz-se num ambiente repleto de

materiais interessantes estimulantes que despertam os sentidos e apelam ao seu uso reflexivo” (p.58).

Recorrendo a algumas palavras presentes na história, levamos para a sala alguns cartões com rimas. Para uma melhor identificação das crianças, cada cartão possuía a palavra escrita e a sua imagem, como podemos observar na figura 9.



Figura 9. Cartões com rimas

Ao longo da realização desta atividade, as crianças tiveram a possibilidade de construir frases com rimas, baseadas em algumas palavras presentes nos cartões. Esta atividade foi desenvolvida em grande grupo, sendo que, para cada frase, contribuíam as ideias de duas ou mais crianças. Das frases que se desenvolveram, destacamos as seguintes:

*A galinha que andava na floresta levou com uma pinha na testa.
A aranha pediu à gaivota, uma bolota!
A aranha subiu ao castanheiro e apanhou uma castanha!
O esquilo estava a comer uma bolota e, de repente, encontrou uma bota!
A serpente escondida debaixo da folha, levou com uma semente que mais parecia uma rolha.
O cozinheiro preparou uma grande festa, para todos os seus amigos da floresta.
A gaivota foi à festa e de presente, levou uma bolota!
A serpente procurava na sua carteira, dinheiro para pagar ao cozinheiro.*

(Nota de campo n.º 3, 16 de abril de 2013)

A realização de jogos que desafiam a consciência fonológica das crianças têm um impacto bastante positivo na sua aprendizagem. Com este tipo de jogos pretendíamos

desenvolver competências a nível da linguagem oral e abordagem à escrita, incentivando a criança, a interagir nas atividades de uma forma bastante dinâmica e lúdica. Na opinião de Adams, Foorman e Beeler (2006) “os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica” (p.51).

Ao longo da realização da atividade, notamos que as crianças estavam bastante empenhadas em construir rimas e ao mesmo tempo integrar essas rimas em frases. Apesar de acharmos a atividade um pouco complexa, a ajuda mútua existente entre o grupo permitiu que essa dificuldade fosse ultrapassada e se tornasse num momento imaginativo e criativo. Como afirma Mata (2008)

mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objectivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (p. 43)

No seguimento desta atividade, uma das crianças sugeriu a ideia de construirmos uma história, sendo apoiada pelo restante grupo. De forma a explorar e concretizar a ideia da criança, em grande grupo decidimos construir a história através das palavras e personagens intervenientes nos cartões com as rimas, anteriormente explorados e, posteriormente criarmos um livro com a história produzida (*vide* Anexo I). Corroboramos da ideia de Vasconcelos (2004)

partilhar livros e histórias é, evidentemente, uma parte importante de tudo isto, mas também o é fazer livros, escrever (e ver escrito) letras, cartões e notas. O facto de as crianças pequenas usarem o texto escrito em todo o tipo de circunstâncias da vida real, faz reforçar constantemente a importância de saber ler e escrever (p.48).

Dada a sua complexidade, esta atividade foi realizada a médio prazo (cerca de 1 mês) definindo as etapas a concretizar. A primeira etapa foi construir a história em grande grupo. Assim, consoante as crianças iam tendo ideias, colocavam o dedo no ar e a educadora de infância estagiária registava. Nesta fase, consideramos que a forma como as crianças se envolveram e contribuíram para o desenvolvimento da história foi crucial para promover a sua criatividade e iniciativa na linguagem oral e linguagem escrita. Neste ponto também salientamos a importância do ambiente que se estabeleceu ao longo desta atividade, pois consideramos essencial a criação de um ambiente promotor de aprendizagem, onde o prazer, a iniciativa e a partilha estiveram sempre presentes.

Numa segunda fase e, após construída a história, em grande grupo decidimos que cada criança iria ilustrar um momento diferente da história, com intuito de a tornar mais

lúdica e persuasiva para quem, posteriormente, quisesse desfrutar da sua leitura. Em concordância com Borrás (2002) “o desenho é uma ferramenta muito útil para explorar a imagem que as crianças têm sobre as coisas” (p.388).

Aqui optamos por distribuir a tarefa apenas ao grupo das crianças de 4, 5 e 6 anos, enquanto as crianças de 3 anos construíam puzzles de imagens presentes na história anteriormente explorada. Na nossa escolha tivemos em consideração, o facto de termos verificado que as crianças de 4, 5 e 6 anos possuíam uma maior perceção da realidade e dos objetos a incluir no desenho, enquanto as crianças de 3 anos ainda não conseguiam transmitir de uma forma tão concreta os elementos presentes nos seus desenhos.

Na figura 10 podemos observar um dos momentos em que as crianças ilustravam diferentes momentos da história.



Figura 10. Ilustração da história construída pelas crianças

Terminada a tarefa e ilustrados todos os momentos da história, faltavam alguns elementos fundamentais para a finalização do livro, sendo eles a capa, a contracapa e o título da história. Após a projeção de várias hipóteses, para a atribuição do título à história criada, escolhemos aquele que obtinha maior preferência das crianças “Floresta mágica”. Para a concretização da capa e da contracapa, optamos por trabalhar apenas com um grupo de trabalho, enquanto as restantes crianças se distribuíram pelas diferentes áreas de interesse. Como recursos utilizamos papel reciclado, feito pelas crianças, proveniente de uma experiência de aprendizagem realizada anteriormente. Além do papel reciclado, também utilizamos como recursos, plasticina e cola branca. Com isto, pretendíamos

proporcionar às crianças o contacto com diferentes materiais e incentivar as crianças a construir e explorar através dos recursos disponibilizados. Como refere o documento das OCEPE “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” (ME/DEB, 1997, p.61). Nas figuras seguintes podemos observar a construção da capa da história.



Figura 11. Construção da capa da história



Figura 12. Finalização da capa da história

Para a contracapa, optamos por utilizar outro tipo de recurso, sendo eles os marcadores sugeridos por uma criança, como podemos observar na imagem seguinte.



Figura 13. Contracapa da história

Verificamos que estas atividades se desenvolveram de uma forma lúdica e dinâmica, promovendo na criança o sentido de exploração e criação. Com as atividades que surgiram através da leitura e exploração da história *Jaime e as bolotas*, pensamos poder aferir que estas atividades permitiram às crianças uma integração das diferentes

áreas de conteúdo, envolvendo-as numa aprendizagem integradora e significativa. Tal como referimos no ponto 2 deste trabalho, a leitura de diferentes tipos de histórias assume um papel primordial no desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes desenvolver um misto de emoções e sentimentos, contribuindo, assim, para a construção de leitores críticos e competentes. Neste ponto, apraz-nos citar Guerreiro (2010) quando refere que

a leitura pode ser capaz de levar-nos ao riso, à tristeza, a criar simpatia por algumas personagens, a acompanhar o enredo das histórias, transportando-nos a outros mundos e dar vida aos nossos sonhos, o livro, mais do que preencher o tempo, contribui para o processo de contínuo crescimento do ser humano (p.543).

Ao longo destas atividades, as crianças tiveram oportunidade de explorar diferentes formas de trabalho e partilhar com os colegas e com os adultos as suas ideias e opiniões. Em cada atividade procuramos acompanhar as crianças e valorizar todo o seu processo de aprendizagem. Os recursos utilizados foram essenciais para o desenvolvimento das diferentes atividades e experiências, permitindo às crianças envolverem-se numa aprendizagem mais dinâmica e ativa. Procuramos, assim, dar resposta às curiosidades e necessidades demonstradas pelas crianças nas diferentes atividades.

3.1.2. Experiência de aprendizagem: “a árvore generosa”

Esta experiência de aprendizagem surgiu no seguimento de atividades exploradas anteriormente e da leitura e exploração da história *A árvore generosa* de Shel Silverstein (2008). Com as atividades e experiências desenvolvidas pretendíamos promover uma aprendizagem ativa e dinâmica, por parte da criança, valorizando todo o processo de exploração e aquisição de novos conhecimentos. Numa fase inicial exploramos os elementos paratextuais e solicitamos as crianças a projetarem hipóteses sobre o conteúdo da história. Relativamente ao título da história, a palavra “generosa” não era tão vulgar no vocabulário das crianças, sendo que elas projetaram tentativas para decifrar a palavra, estabelecendo o seguinte diálogo:

Educadora de infância estagiária: *A árvore generosa? Já ouviram falar da palavra generosa?*

Gabriel: *Eu já ouvi falar. Eu acho que a palavra generosa quer dizer amiga!*

João: *É uma árvore gentil!*

Bárbara: *É uma árvore que serve para muita coisa!*

Micael: *Eu acho que é uma árvore que ajuda os outros!*

(Nota de campo n.º4, 6 de maio de 2013)

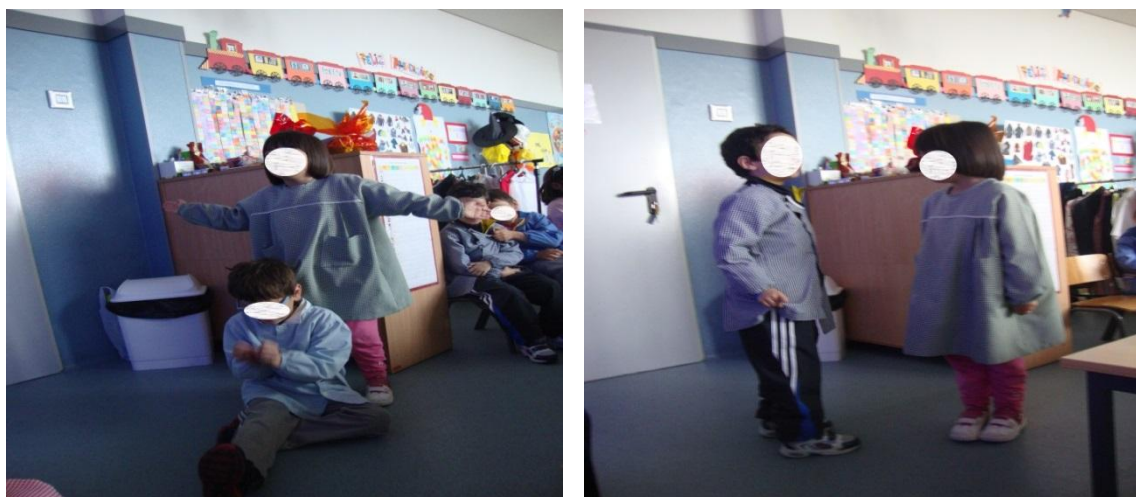
Após este diálogo pensamos poder aferir que as crianças ainda não tinham uma ideia concreta relativamente a essa palavra, embora já fossem capazes de procurar sinónimos para a definir. Com o propósito das crianças se familiarizarem com a palavra e associá-la ao conteúdo da história, projetamos a história em suporte *PowerPoint* para que todas as crianças acompanhassem as imagens e o texto escrito. Neste ponto concordamos com Mata (2008) quando salienta que

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, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas (p.72).

Após a leitura, procedemos à sua exploração, sendo que as crianças foram recontando os diferentes momentos da história. Percebemos assim que as crianças já tinham uma ideia mais concreta da palavra anteriormente mencionada. Aproveitando o interesse que demonstraram com o desenvolvimento da história e com a mensagem que ela transmitia, optamos por lhes mostrar um filme de animação adaptado à história *A árvore generosa*. Com a visualização do filme, as crianças propuseram serem elas a interpretar as personagens, fazendo assim a sua dramatização. Tal como salienta Mata (2008) “a riqueza das interacções com a leitura promove-se também com as actividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história” (p.80). Relativamente à dramatização, consideramos uma mais-valia este tipo de actividades, na medida em que a criança interpreta um papel ativo e dinâmico, capaz de desenvolver a sua capacidade de interagir com os colegas e com o educador. Além de assumir um carácter lúdico também tem a capacidade de desenvolver na criança a sua comunicação verbal e não-verbal. Corroborando da ideia expressa no documento das OCEPE salientamos que

decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal (ME/DEB, 1997, p.60).

Nas figuras seguintes podemos observar alguns dos momentos interpretados pelas crianças.



Figuras 14 e 15. Dramatização da história *A árvore generosa*

No seguimento da história explorada e, dada a curiosidade demonstrada pelas crianças em relação à emergência da escrita, levamos para a sala o jogo do relógio com algumas das palavras mencionadas na história e palavras relacionadas com a floresta. O jogo consistia em apontar os ponteiros do relógio para as palavras que comesçassem com a mesma sílaba (*vide* figuras 16 e 17). Com isto, pretendíamos desenvolver a o sentido de consciência fonológica nas crianças e a identificação das diferentes sílabas. A atividade foi desenvolvida em grande grupo, com o intuito de dar oportunidade a todas as crianças de participarem. 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).



Figuras 16 e 17. Realização de um jogo de consciência fonológica

Aproveitando os valores e a mensagem transmitida pela história surgiu a ideia de criarmos um paralelismo entre os direitos do Homem e os direitos da árvore. Como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 1997) “a área de Formação Pessoal e Social proporciona à criança oportunidades de se situar na relação consigo própria, com os outros, com o mundo social e também de reflectir como se relaciona com o mundo físico” (p.79). Optamos, assim por partir do Homem por ser uma personalidade mais familiar para a criança para, posteriormente, explorar a árvore e os seus direitos. Neste sentido, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Educadora de Infância Estagiária: *Sendo a árvore um ser vivo, será que também merece ser respeitada como o Homem?*

Todos: *Sim!*

Educadora de Infância Estagiária: *E se o Homem tem direitos será que a árvore também tem?*

Carlos: *Sim professora! Eu acho que a árvore tem direito a ser respeitada!*

Gustavo: *Também tem direito a ser tratada bem!*

Eva: *Tem direito a ter amigos!*

Eva: *E também tem direito a dar frutos!*

Gabriel: *A árvore tem direito à vida!*

Cátia: *Direito a ser protegida!*

Mateus: *Direito a ser alimentada e regada!*

Júlia: *A árvore tem direito a ter saúde, tal como nós!*

Bruna: *Tem direito a ser amiga!*

Júlia: *A árvore tem direito a ser feliz!*

(Nota de campo n.º 5, 6 de maio de 2013)

Mencionados alguns dos direitos pelas crianças, decidimos que iríamos expor esses direitos da árvore para que as outras pessoas que frequentassem a instituição pudessem observar. Para tal, surgiu a ideia de construirmos uma árvore, em que cada criança tivesse a oportunidade de deixar a sua marca. Assim, utilizando como recurso um cartaz e tinta, cada criança teve a oportunidade de contribuir para a construção da árvore, através da sua impressão digital (*vide* figuras 18 e 19)



Figuras 18 e 19. Construção da árvore através da impressão digital

Para cada direito da árvore, mencionado pelas crianças, foi utilizado uma tira de papel de cor diferente, para uma melhor identificação por parte das crianças. Na nossa opinião estas atividades promoveram uma participação ativa das crianças, fomentando o interesse e a motivação no seu desenvolvimento. Salientamos ainda a importância das crianças exporem as suas ideias e os seus conhecimentos, contribuindo assim para a concretização destas experiências. Na figura seguinte podemos observar o resultado final da atividade de expressão plástica.



Figura 20. Cartaz com os direitos das árvores

Relembrando com as crianças a árvore da história e outros tipos de árvores anteriormente exploradas, surgiu a seguinte questão: “Onde nascem as árvores”? Perante esta curiosidade, propusemos às crianças a realização de uma atividade experimental, a permeabilidade dos solos para verificarmos qual o tipo de solo mais adequado para o crescimento destes seres vivos. Em concordância com o documento das OCEPE (ME/DEB, 1997) “a sensibilidade às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (p.82). Para a realização desta experiência optamos por dividir as crianças em dois grupos de trabalho. Assim enquanto um grupo desenvolvia a atividade, as restantes crianças escolhiam as diferentes áreas de interesse para projetarem as suas atividades. Nesse sentido, a atividade foi desenvolvida duas vezes para que todas as crianças tivessem oportunidade de explorar esta experiência. Antes de iniciarmos a atividade, estabelecemos um diálogo com o grupo, com o intuito de partir dos conhecimentos que as crianças já possuíam para posteriormente, os aprofundar. Durante o diálogo inserimos alguns termos

que as crianças desconheciam, tais como “solo argiloso”; “solo misto”; “solo arenoso” e “permeabilidade”. Estes termos foram repetidos abundantemente para que as crianças os conseguissem interiorizar mais eficazmente. Referindo-se ainda nas OCEPE que “o apoio do educador permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças” (ME/DEB, 1997, p.82). Para um maior envolvimento das crianças na atividade, dispusemos sobre a mesa os diferentes tipos de solo, para que as crianças pudessem tocar, sentir e cheirar (*vide* figuras 21 e 22).



Figuras 21 e 22. Experimentação dos diferentes tipos de solo

Para a realização da atividade utilizamos como recurso 3 tipos de solos diferentes (areia, terra e argila), 3 garrafas cortadas de forma igual e água. Cada uma das crianças teve oportunidade de participar na realização da atividade, colocando a mesma quantidade de solo nas diferentes garrafas, assim como a mesma quantidade de água (*vide* figura 23). Após alguns momentos, o grupo pôde observar o resultado da atividade, verificando qual dos 3 tipos de solos que possuía maior armazenamento de água e qual o que possuía menos capacidade de armazenamento. Concordamos com Martins, *et al.*, (2009) quando referem que “a participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções” (p.21).



Figura 23. Atividade experimental: Permeabilidade dos solos

Durante a realização da atividade, as crianças foram tirando algumas conclusões:

Vasco: *A água está a cair mais rápido na garrafa que tem a areia.*

Bruna: *A areia também é a mais fininha.*

Tânia: *A água ainda não caiu na argila.*

Isabel: *Oh pois não, mas na terra já tá a cair pouquinha.*

Luana: *Eu cá acho que a água da areia vai ganhar.*

Carlos: *Temos que esperar para ver.*

(Nota de campo n.º6, 7 de maio de 2013)

Perante estas conclusões constatamos que a curiosidade demonstrada pelas crianças relativamente ao desenvolvimento da atividade era notória, sendo que as observações constatadas tornaram-se como pilar para a interpretação da experiência por parte das crianças. Após a atividade, as crianças tiveram oportunidade de voltar a tocar, sentir e cheirar os diferentes tipos de solo para que conseguissem comparar as diferenças e semelhanças dos solos secos e dos solos molhados. No final, cada criança procedeu ao registo gráfico da atividade. Esta atividade permitiu às crianças contactarem com diferentes tipos de solo. Constatamos que o solo mais conhecido pelas crianças era o solo misto, sendo ele utilizado pelos seus familiares, na maioria para a agricultura. No que concerne ao solo arenoso, nem todas as crianças tinham tido contacto com este solo, sendo que alguns ainda não conheciam a areia da praia. No caso do solo argiloso, nenhuma criança tinha tido ainda contacto com este tipo de solo.

Portadora de uma curiosidade inata, este tipo de atividades permitem despertar na criança o desejo de explorar e descobrir o mundo que a rodeia. Nesse sentido, consideramos de extrema importância a existência de

situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas (Martins, *et al.*, 2009, pp.12-13).

Com esta experiência, as crianças tiveram oportunidade de observar, experimentar e interpretar os vários momentos vivenciados. Pensamos poder ainda referir que os recursos utilizados ao longo das diferentes atividades foram promotores de experiências significativas para as crianças. Sendo atividades que proporcionam momentos de exploração e interpretação, as crianças envolveram-se no seu processo de aprendizagem de uma forma dinâmica e ativa. Tal como referimos no ponto 2, o contacto das crianças com o meio envolvente permitiu-lhes desenvolver uma atitude crítica e reflexiva, o que se refletiu nas suas atitudes e na sua aprendizagem.

3.1.3. Experiência de aprendizagem: “os animais da floresta”

A presente experiência de aprendizagem surgiu com base na leitura e exploração da história *O dia em que a mata ardeu* de José Fanha (2007). Para tal procuramos envolver as crianças em atividades integradoras que promovessem o seu instinto de explorador e que as incentivasse a descobrir novas formas de trabalho, fomentando a descoberta e a partilha de diferentes conteúdos. Considerando que “na leitura de uma história o educador 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” (ME/DEB, 1997, p.70), optamos por, numa fase inicial, apresentar a capa do livro e solicitar as crianças a projetarem hipóteses sobre o seu conteúdo. Após ouvirem o título do livro e observarem a imagem da capa, as crianças partilharam a sua opinião com o grupo:

Carlos: *Eu acho que a história é sobre um lugar que ardeu!*

Júlia: *Eu acho que estava muito calor e ardeu tudo!*

Luana: *Esses animais estavam na mata e tiveram que fugir.*

Gabriel: *Olha, foi o carro dos bombeiros que foi apagar o fogo!*

(Nota de campo n.º 7, 27 de maio de 2013)

Com a opinião proferida por algumas crianças constatamos que a imagem presente na capa foi fundamental para a interpretação que a criança estabeleceu sobre a história. Com o intuito de tornar o momento de leitura num momento de prazer, imaginativo e criativo optamos por utilizar como recurso um fantoche criado por nós, para contar a história. Em concordância com Mata (2008) “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p.79). Após a leitura, surgiu a ideia de fazermos o reconto da história através das imagens, com o propósito das crianças organizarem os diferentes momentos da história, serem capazes de interpretar as diferentes imagens e reconhecerem as várias personagens intervenientes na história. Para tal salientamos 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.” (Azevedo, 2007, p.25).

Posteriormente, optamos por dividir as crianças por grupos e desenvolver atividades diferenciadas com elas. Assim, enquanto o grupo de 4/5/6 anos fazia o registo gráfico da história, acompanhamos o grupo de 3 anos na realização de um jogo. O jogo consistia no seguinte: numa caixa encontravam-se alguns animais presentes na história e diferentes números. Em grupo as crianças teriam de contar o número de animais iguais e associá-lo a um número (*vide* figuras 24 e 25).



Figuras 24 e 25. Realização do jogo "Vamos contar"

Apesar de explicarmos o jogo, sentimos que as crianças mostraram alguma dificuldade em contar todos aqueles animais e associar ao seu número. No entanto, após várias tentativas conseguiram compreender o objetivo do jogo e já tentavam jogar com mais empenho e motivação. Corroborando a ideia de Cardona e Marques (2008) consideramos que “o desenvolvimento do sentido de número nas crianças é essencial para

que mais tarde possam compreender as operações e efectuar cálculos com sucesso” (p.66). Na mesma linha de pensamento, Pimentel, Vale, Freire, Alvarenga e Fão (2010) salientam que

O desenvolvimento do sentido do número exige a exploração de situações diversificadas. É fundamental propor aos alunos tarefas que desenvolvam a compreensão sobre os números, as operações e as suas propriedades, permitindo assim que o cálculo seja feito de um modo flexível e fluente (p.8).

Sabendo que as crianças possuíam um enorme prazer e entusiasmo em realizar e construir jogos, apresentamos ao grupo um jogo “O jogo da floresta”. Indo ao encontro daquilo que as crianças já sabiam e o que queriam saber, optamos por no mesmo jogo, inserir três temas diferentes. Assim, cada número apresentado correspondia a uma questão e cada figura geométrica correspondia a conteúdos diferentes. O triângulo correspondia a questões sobre os animais da floresta, o quadrado a questões sobre elementos da floresta, anteriormente explorados, e o círculo a questões sobre o livro explorado. Quando o número correspondesse à imagem da árvore, a criança tinha oportunidade de avançar uma casa mas, se o número correspondesse ao carro dos bombeiros a criança teria de recuar duas casas e ficar sem jogar. Para a realização do jogo dividimos as crianças em dois grupos. À vez, cada grupo lançava o dado e respondia à questão colocada. Ganhava o grupo que chegasse primeiro à meta final. No decorrer do jogo, as crianças tinham oportunidade de responder às diferentes questões e partilhar com os colegas os conhecimentos que possuíam acerca dos conteúdos abordados. Perante o diálogo que se foi estabelecendo, pensamos poder aferir que esta partilha de conhecimentos promoveu a construção do conhecimento de cada criança e a sua capacidade de interagir com os colegas. A figura seguinte dá-nos uma melhor percepção do jogo construído.



Figura 26. Jogo da floresta

Partindo da opinião que “o jogo constitui a ocasião propícia para a socialização e aprendizagem” (Zabalza, 1998, p.83), consideramos que esta experiência teve um impacto bastante positivo na aprendizagem da criança e na forma como ela interagiu ao longo do seu desenvolvimento. Para além de explorar os diferentes momentos da história *O dia em que a mata ardeu*, este jogo possibilitava às crianças relembrar conteúdos explorados anteriormente de uma forma lúdica e dinâmica. Neste ponto concordamos que a aprendizagem da criança deve ser contínua e sobretudo baseada nos conhecimentos que elas vão adquirindo ao longo do tempo. No entanto, a entreajuda entre os grupos foi evidente, auxiliando-se uns aos outros.

Outro aspeto que tivemos em consideração foi a introdução de um novo tema representado pela figura geométrica do triângulo “Os animais da floresta” e que se encontrava interligado com os temas anteriormente explorados. Neste ponto optamos por fazer questões simples, para que as crianças fossem capazes de utilizar os conhecimentos que possuíam e, conseqüentemente, partilhar esses conhecimentos com os colegas. Em concordância com Borrás (2002) “ao iniciar a escola, cada criança traz consigo determinadas capacidades, destrezas e conhecimentos. A escola não deve ignorá-los, pois é a partir deles que deve trabalhar e motivar a criança” (p.140). As OCEPE salientam que “a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (ME/DEB, 1997, p.19).

Dada a curiosidade mostrada pelas crianças em conhecerem melhor os animais e demonstrarem ter preferência, estabelecemos uma pequena pesquisa com o intuito de partir daquilo que a criança já sabia e o que queria saber para, posteriormente aprofundar os seus conhecimentos. Para isso, levamos para a sala algumas imagens de diferentes animais e alguns livros. Relativamente a esta atividade o diálogo estabelecido entre as crianças foi bastante enriquecedor para fomentar a sua curiosidade.

Do diálogo estabelecido e dada a preferência das crianças pelos diferentes animais, aproveitamos para questionar as crianças sobre o seu animal preferido:

Iva: *Eu gosto mais do javali porque é muito pesado!*

Paulo: *E eu gosto do veado porque tem umas grandes hastes!*

Tomé: *O meu animal preferido é o urso porque é muito grande!*

Bento: *Esse também é o meu animal preferido, porque é grande e tem um pelo muito fofo!*

Júlia: *Eu cá prefiro o lobo porque é o mais bonito de todos!*
Luana: *Eu gosto do esquilo porque ele corre muito rápido!*
Gabriel: *E também come bolotas, eu também gosto dele!*
Bárbara: *A raposa é mais bonita, é o meu animal preferido!*
Artur: *Eu prefiro o pica-pau, tem um bico muito grande.*
João: *O texugo é o mais fixe deles todos!*

(Nota de campo n.º 8, 27 de maio de 2013)

Considerando as escolhas das crianças, relativamente ao seu animal preferido, propusemos-lhe uma atividade de expressão plástica, diferente. Cada criança, utilizando como recurso uma folha de papel, a imagem do animal preferido, uma escova de dentes e tinta teria de desenvolver uma técnica diferente, a técnica do salpico. A realização desta atividade proporcionou às crianças o contacto com uma técnica de expressão diferente em que lhe possibilitava explorar, construir e representar utilizando diferentes materiais. Como destaca Borrás (2002) este tipo de atividades “permite introduzir diferentes técnicas para trabalhar a representação da realidade (...) cada uma delas permitir-lhes-á trabalhar um aspecto ou uma faceta criativa que mais tarde poderão aprofundar” (p.456). Nas figuras seguintes podemos observar alguns dos trabalhos produzidos pelas crianças.



Figura 27. Técnica do salpico com o javali



Figura 28. Técnica do salpico com o veado

Tratando-se de uma técnica diferente, desde cedo, as crianças se mostraram motivadas e entusiasmadas com a sua realização. Algumas crianças optaram por utilizar apenas uma cor para a realização atividade, enquanto outras preferiram fazer conjugações com diferentes cores (*vide* figuras 29 e 30). Concordamos assim que “a diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite ainda outras formas de exploração. Importa, por exemplo, que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitam escolher e utilizar diferentes formas de combinação” (ME/DEB, 1997, p.62).



Figuras 29 e 30. Combinação de cores na técnica do salpico

Na figura 31 podemos observar alguns exemplos do resultado final desta atividade.



Figura 31. Resultado final da técnica do salpico

No seguimento destas atividades e em concordância com o grupo de crianças construímos um gráfico com o animal preferido da floresta, por cada criança. Algumas crianças sugeriram preencher o cartaz definido para a atividade com uma cor diferente, sendo a cor verde a mais mencionada. Para isso utilizamos como recursos esponjas (*vide* figuras 32 e 33).



Figuras 32 e 33. Preenchimento do cartaz

Ao longo da atividade, cada criança teve a oportunidade de colar o seu animal previamente pintado e picotado no cartaz. Neste ponto concordamos com Castro e Rodrigues (2008) quando salientam que “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem os elementos e da mesma categoria é mais evidente” (p.72). Após todas as crianças terem participado na sua construção, foi estabelecido um diálogo, com o intuito de explorar o gráfico e, identificar o animal mais escolhido por eles e o menos escolhido. Em concordância com Cardona e Marques (2008)

As crianças aprendem a construir e a compreender os conceitos, a relacioná-los e a representá-los numa linguagem, primeiro oral e só depois escrita. Assim, é importante que o educador/professor incentive as crianças a falar, para que vão associando cada termo ao seu significado (p.63).

Na mesma linha de pensamento, Nacional Council of Teachers of Mathematics (2008) referem que “as representações dos alunos devem ser discutidas, partilhadas com os colegas e apreciadas, uma vez que reflectem a sua compreensão (p.130).

Para uma melhor identificação dos animais, as crianças sugeriram colocar o seu nome por baixo de cada imagem (*vide* figura 34). Esta tarefa foi destinada ao grupo das crianças finalistas. Em concordância com Mata (2008) “uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar” (p.46).



Figura 34. Identificação dos animais, pelas crianças

Para a contagem dos animais e, conseqüente comparação entre eles recorreremos ao uso de materiais manipuláveis (legos, números, ferramentas e sólidos geométricos) presentes na área dos jogos e das construções (*vide* figuras 35 a 37).

A existência do jogo ao longo desta aprendizagem promoveu nas crianças o gosto e o prazer em aprender, manifestando-se nas suas atitudes e partilhas perante o grupo. Em concordância com Moreira e Oliveira (2004) “jogar e brincar são atividades cruciais para o crescimento matemático (..), o jogo é parte integrante da Matemática e uma constante na convivência diária com este conhecimento (p.65).

A articulação existente entre as diferentes áreas de conteúdo revelou-se uma mais-valia para uma aprendizagem integradora e globalizante dos diferentes conteúdos abordados.

3.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As experiências de aprendizagem que desenvolvemos ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto do 1.º CEB foram planificadas tendo em conta os conteúdos da *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico* (Ministério da Educação [ME], 2004), as Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) e de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013), bem como a planificação mensal do agrupamento. Baseando-nos no Decreto-Lei 91/2013, de 10 de junho, artigo 2.º, os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Ao longo das experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da PES preocupamo-nos em respeitar o ritmo de trabalho da turma e de cada uma das crianças, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades. Para isso, optamos por utilizar uma grande diversidade de estratégias, com o intuito de incentivar a criança a descobrir o mundo que a rodeia. Corroboramos, por tal, a ideia defendida por Malaguzzi: “quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências” (citado por Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p.90).

Outro aspeto que tivemos em consideração foi o ambiente educativo onde se desenvolveu todo este processo de aprendizagem da criança. Considerando que “a sala de aula é um espaço, muito próprio, onde se vivenciam ambientes de aprendizagem visando o sucesso educativo” (Ribeiro, 2010, p.49), preocupamo-nos em estabelecer um ambiente de aprendizagens significativas e estimulantes para o desenvolvimento da criança.

Nas experiências de aprendizagem desenvolvidas procuramos estabelecer a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber, o que na nossa perspetiva se traduziu numa mais-valia para a construção de aprendizagens significativa e diversificada.

Tendo em conta as componentes do currículo mencionadas na fundamentação das opções educativas, apresentaremos algumas experiências de aprendizagem que demonstram, pensamos nós, de uma forma mais abrangente e contextualizada o trabalho que desenvolvemos ao longo da realização da PES neste contexto, atendendo às necessidades da turma e de cada criança.

3.2.1. Experiência de aprendizagem: “brincar com as profissões”

A presente experiência de aprendizagem surgiu com o intuito de abordar o tema “Natal”, visto que era uma época que se estava a avizinhar e pela qual as crianças demonstravam um grande entusiasmo. Partindo desse tema, e integrando alguns conteúdos programados no currículo nacional, preocupamo-nos em proporcionar às crianças um conjunto de atividades de uma forma integradora e significativa.

A experiência de aprendizagem iniciou-se com a apresentação, em suporte digital, da capa da história “Eu espero...” de David Cali e Serge Bloch (2008) (*vide* figura 38).



Figura 38. Capa da história: *Eu espero...*

Como podemos observar na figura, este livro apresentava um formato diferente daquele que as crianças estavam habituadas a usar, mas logo o identificaram como sendo o formato de uma carta, mencionando ainda a presença de um selo.

Apesar da carta ainda não ter sido um conteúdo abordado com as crianças, consideramos que a identificação por parte delas se deveu ao facto do envelope ser um objeto ao qual têm acesso no seu dia a dia e identificarem como carta.

Partindo do título e da imagem apresentada, as crianças foram solicitadas a projetarem hipóteses sobre o conteúdo da história, estabelecendo-se o seguinte diálogo:

Professora estagiária: *O que será que está representado nesta imagem?*

Rosa: *É um menino que vai pôr uma carta no correio.*

Natália: *O menino está à espera que a carta seja entregue.*

Rita: *O menino está à espera de uma carta do Pai Natal.*

Dinis: *É uma carta que vai para o correio!*

Bianca: *Eu acho que a carta vai para o menino que está sentado.*

Professora estagiária: *Então e se agora fôssemos espreitar o que está dentro desta carta, para ver quem tem razão?*

(Nota de campo n.º 9, 9 de dezembro de 2013)

Como se constata com base no diálogo apresentado e salientando a ideia de Contente (1995) consideramos que “a pré-leitura é uma etapa de observação global do texto, de antecipação que será a preparação à leitura” (p.25). Neste sentido, concordamos que esta fase é de extrema importância para o envolvimento da criança na fase seguinte e na forma como ela se integra nas atividades realizadas.

Após o diálogo estabelecido com as crianças procedemos a uma leitura da história com a visualização de uma apresentação em formato *PowerPoint*, para que as crianças pudessem acompanhar a leitura e visualizassem as imagens. Realizada a leitura pela professora estagiária, foi a vez de serem as crianças lerem. Neste ponto, concordamos com Borrás (2001) quando refere que “a leitura é concebida como o instrumento essencial que possibilita as demais aprendizagens” (p.359). Portanto, consideramos que a criança ao ler e ao fazer a sua própria interpretação da história adquire uma maior capacidade de interiorizar o seu conteúdo e de se envolver no seu processo de aprendizagem.

Após a exploração da história trabalhada, e com base no seu conteúdo, as crianças foram desafiadas a partilhar com os colegas aquilo que elas mais desejavam que acontecesse. Algumas das respostas que obtivemos foram as seguintes:

Rute: *Eu espero...que a minha mãe tenha um bebé!*

Paulo: *Eu espero... que me chamem para cinturão negro!*

Júlia: *Eu espero... que neve!*

Cristina: *Eu espero...que a minha irmã cresça!*

Marco: *Eu espero... ter boas notas!*

João: *Eu espero...que chegue o Natal!*

Dinis: *Eu espero... ir a Paris!*

(Nota de campo n.º 10, 9 de dezembro de 2013)

Ao longo desta atividade houve crianças que estavam mais reservadas do que outras, pois percebemos algum receio em se exprimirem ou porque não queriam partilhar com os colegas os seus desejos. Dado que se aproximava a época de Natal sugerimos que, na mesma linha da atividade anterior, as crianças mencionassem aquilo que esperavam receber no Natal. Com o intuito de tornar a atividade lúdica e atrativa, optamos por utilizar um novelo de fio vermelho que também na história era uma presença habitual de página em página. As respostas obtidas por parte das crianças foram bastante diversificadas e sentimos que aderiram com bastante entusiasmo. No desenvolvimento da atividade sugerimos às crianças que segurassem no fio vermelho e fossem partilhando com os colegas os seus desejos. O novelo ia passando de mão em mão até se ter criado na sala uma “teia de aranha” (*vide* figuras 39 e 40).



Figuras 39 e 40. Crianças a segurarem no novelo de lã

Após todas as crianças terem mencionado o seu desejo, o fio foi cortado, ficando cada criança com um “pedacinho” desse fio (*vide* figura 41). O entusiasmo e a curiosidade das crianças eram evidentes, chegando mesmo a competir com os colegas sobre o tamanho de fio que cada uma possuía.

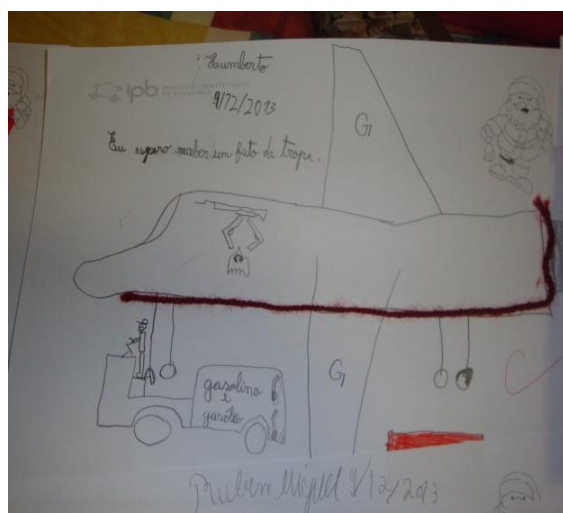


Figura 41. Atribuição de uma parte de fio a cada criança

Posteriormente, as crianças foram desafiadas a elaborar um desenho numa folha de papel de tamanho A3, sendo que teriam de usar o pedaço de fio como um elemento integrante do seu desenho (*vide* figuras 42 a 44).



Figura 42. Desenho de uma criança



Figuras 43 e 44. Exemplos do resultado final da atividade

Através destas figuras representadas verificamos a integração do fio vermelho nos diferentes desenhos das crianças assim como, a frase que completa o seu desejo.

Enquanto as crianças terminavam a atividade proposta foi entregue, na sala de aula, um conjunto de cartas destinado a cada uma delas. Após todas terem terminado a atividade estabelecemos o seguinte diálogo:

Professora estagiária: *O que será que nos vieram aqui entregar?*

Tatiana: *Muitas cartas!*

Professora estagiária: *- E será que estas cartas são iguais àquela que estivemos a ver? Será que também têm uma história para nós?*

Rita: *São diferentes professora.*

Hugo: *Essas não têm um menino.*

Rodrigo: *Também não dizem a mesma coisa que as outras.*

(Nota de campo n.º 11, 9 de dezembro de 2013)

Partindo do que as crianças iam dizendo introduzimos o conceito de destinatário e remetente. Cada carta encontrava-se identificada com os nomes das crianças e o remetente possuía o nome do Pai Natal, assim como a sua morada.

Durante a distribuição das cartas sentimos que as crianças demonstravam um comportamento de motivação e curiosidade. Após a sua abertura as crianças começaram a ler o seu conteúdo e a partilhar com os colegas o que tinham recebido. Cada carta possuía um exercício ou um problema relativos aos conteúdos que as crianças já conheciam e tinham abordado anteriormente, tais como, a identificação de *números pares e números ímpares*, utilização das diferentes *estratégias de cálculo da adição e subtração*, etc. (vide figuras 45 e 46).



Figuras 45 e 46. Crianças a lerem as cartas

De certo modo, esta atividade permitiu-nos relembrar, em colaboração com as crianças, os conteúdos trabalhados, uma vez que estas se encontravam em preparação para avaliação de período. Além disso, foi uma forma das crianças trabalharem sozinhas, de realizarem o exercício ou problema proposto de uma forma autónoma e dinâmica. Corroborando da ideia de Palhares (2004)

o ensino da matemática no ensino básico parte do pressuposto de que o aluno é o agente da sua própria aprendizagem; nesse sentido, a metodologia a utilizar deve proporcionar situações individuais ou em grupo, diversificadas e motivadoras, de

modo a desenvolver o espírito de pesquisa, a criatividade, o gosto de aprender, a autonomia e o sentido de cooperação (p.9).

No entanto, verificamos que nem todas as crianças resolveram as diferentes tarefas da mesma forma, sendo que algumas sentiram bastante dificuldade na sua realização, solicitando a constante ajuda dos professores.

Depois de termos despendido algum tempo para as crianças realizarem a atividade proposta, solicitamos as crianças para lerem em voz alta o seu exercício ou problema, com o intuito de partilhar com os colegas a sua tarefa e, conseqüentemente, mostrar-lhes a forma como os resolveram (*vide* figura 47).



Figura 47. Criança a resolver um exercício (*números pares/números ímpares*)

Na nossa opinião esta forma de desenvolver a atividade permitiu promover o envolvimento de todas as crianças, bem como a partilha. Nesta linha, concordamos com Nacional Council of Teachers of Mathematics (2008), quando referem que “a partilha proporciona aos alunos oportunidades de ouvir novas ideias e de as comparar com as suas próprias” (p.136). Consideramos ainda que é uma forma das crianças reverem os conteúdos abordados de uma forma diferente e atrativa, pois notamos que estavam entusiasmadas, queriam descobrir o que se encontrava dentro dos envelopes e, sobretudo, porque se estipulou como objetivo a capacidade de resolverem o desafio proposto.

Na componente curricular de estudo do meio foram propostas atividades que abordavam as profissões. A primeira abordagem a este conteúdo estava relacionada com os

conteúdos abordados nas outras componentes. Assim, num primeiro momento, e com base na profissão desempenhada pela pessoa que faz a entrega do correio, e na profissão desempenhada pelo Pai Natal, estabelecemos o seguinte diálogo:

Professora estagiária: *Afinal quem é que me sabe dizer qual a profissão do Pai Natal?*

Natália: *O Pai Natal entrega presentes!*

João: *O Pai Natal só trabalha um dia por ano.*

Marco: *E não! O pai Natal durante o ano também trabalha, tem que fazer os presentes.*

Professora estagiária: *Sim é verdade, o Pai Natal trabalha todo o ano para que, no dia de Natal, possa entregar presentes a todos os meninos. Mas sabem que, para além da profissão do Pai Natal, existem muitas outras e que estão presentes no vosso dia-a-dia.*

Hugo: *Professor.*

Tatiana: *Padeiro.*

Paulo: *Jornalista.*

Júlia: *Médico*

Catarina: *Arquiteta.*

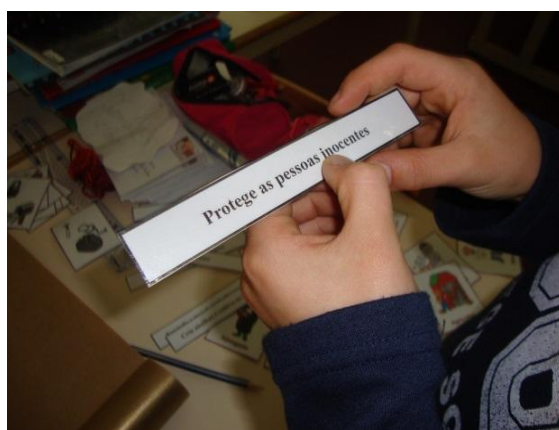
Rodrigo: *A minha mãe é arquiteta.*

Rute: *E a minha mãe é secretária.*

(Nota de campo n.º 12, 9 de dezembro de 2013)

Após este diálogo pensamos poder aferir que as respostas obtidas por parte das crianças eram provenientes de um meio próximo e que lhe era familiar. De acordo com Roldão (1995) “as atividades de aprendizagem para serem significativas devem focar-se no indivíduo como ponto de partida para, a partir daí, aprender acerca dos outros” (p.21). Neste sentido, verificamos que sendo as profissões um tema bastante presente no quotidiano das crianças, estas mostraram uma enorme vontade de participar, mencionando profissões desempenhadas pelos seus pais e familiares ou ainda por que já conheciam e tinham contacto. Este aspeto revelou-se ser bastante positivo, pois envolvia o meio das crianças e aspetos sociais sobre os quais elas já possuíam alguns conhecimentos.

Após o diálogo, propusemos um jogo que consistiu no seguinte: sobre uma mesa foram espalhadas várias imagens de diferentes profissões, bem como objetos materiais usados nessas profissões e cartões com diferentes funções. Aleatoriamente, as crianças foram solicitadas para escolherem uma profissão e associar essa profissão aos objetos que estavam presentes e aos respetivos cartões (*vide* figuras 48 e 49). A atividade repetiu-se várias vezes com diferentes profissões, de forma a integrar todas as crianças na atividade. Terminada a atividade, o cartaz com o resultado final foi mostrado à turma e explorado em grande grupo.



Figuras 48 e 49. Associação das profissões à sua função

No que refere à componente do currículo Expressões Artísticas e Físico-Motoras onde se integra a Expressão Plástica, abordamos aspetos relacionados com o Natal. Este trabalho também partiu da sugestão do professor e, dado que a época do Natal se estava aproximar, dialogamos com as crianças da turma e, colaborativamente, decidimos que iríamos fazer uma árvore de Natal, utilizando pacotes de leite (*vide* figuras 50 e 51). O entusiasmo das crianças era evidente, pois todas elas queriam participar e ajudar a construir a árvore. Depois de construída a árvore optamos por pintá-la de verde (*vide* figura 52).



Figuras 50 e 51. Construção da árvore de Natal, com pacotes de leite



Figura 52. Árvore de Natal pintada

Enquanto isso, algumas crianças, fizeram embrulhos para colocar junto da árvore. Como forma de decorar a nossa árvore, cada criança escreveu numa tira de papel, previamente fornecida, uma palavra relacionada com o Natal e, posteriormente, preencheu essa tira com um desenho relacionado com a palavra. Junto do pinheiro colocamos ainda, um presépio elaborado com materiais reutilizáveis (vide figura 53).



Figura 53. Árvore de Natal finalizada

Finalizada a atividade, concordamos que as atividades de expressão plástica inseridas na componente de Expressões Artísticas e Físico-Motoras requerem mais tempo do que aquele que está estipulado no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de junho, sendo de 3,0 horas mínimas semanais, pois estas são consideradas atividades que proporcionam às crianças uma maior exploração das diferentes formas de trabalho e da forma como a criança desafia a sua criatividade e imaginação. Incidindo na ideia de Borrás (2001) “a área de educação plástica deve ajudar a estimular e a desenvolver no aluno a sensibilidade pelas manifestações de carácter artístico” (p.506). Desta forma, consideramos este tipo de atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança enquanto ser criador e criativo.

3.2.2. Experiência de aprendizagem: “aprender a ser diferente”

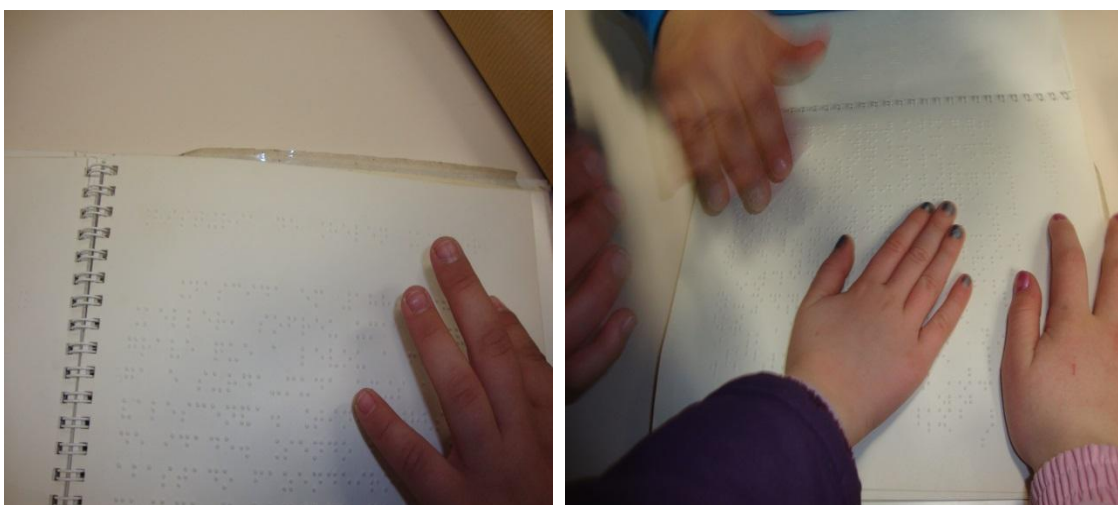
As atividades descritas nesta experiência de aprendizagem sustentaram-se na leitura e exploração da história *Todos no sofá* de Luísa Ducla Soares (2007) e em atividades provenientes de uma outra experiência de aprendizagem, como daremos conta. Com os

conteúdos abordados nas diferentes componentes do currículo pretendíamos proporcionar às crianças, experiências que promovessem a sua participação e fomentassem o seu interesse e respetiva implicação.

As atividades que realizamos na componente de estudo do meio vieram dar continuidade a atividades que exploramos anteriormente com base nos diferentes meios de comunicação pessoal e social. Após termos explorado, juntamente com as crianças, esses meios pretendíamos dar-lhes a conhecer outras formas de comunicação, sendo uma delas, a escrita em Braille. Neste ponto concordamos com Roldão (1995) quando refere que a área de estudo do meio é uma

área de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências que possam fazer ‘crescer’ no aluno a compreensão do mundo em que vive e a que pertence, ampliar as suas experiências e diversificar o seu universo de referências (pp.15-16).

Apesar de nem todas as crianças conhecerem esta realidade, pensamos que seria pertinente proporcionar-lhes experiências que promovessem a constatação e aprendizagem desta diferença e que existem pessoas que têm capacidades diferentes das nossas e, por tal, são possuidoras de um modo diferente de compreender o mundo que as rodeia. Numa fase inicial, optamos por abordar este assunto com as crianças, com o intuito de acatar os conhecimentos que já possuíam, de forma a partir desses conhecimentos e aprofundá-los. Posteriormente, optamos por levar para a sala uma história diferente intitulada *Helen, a menina do silêncio e da noite* de Anne Marchon e Colette Camil (1988). A história foi explorada juntamente com as crianças. Após a leitura as crianças tiveram oportunidade de manusear o livro, uma vez que este possuía numa parte, a história escrita em Braille (*vide* figuras 54 e 55).



Figuras 54 e 55. Crianças a tocarem na escrita em Braille

Pensamos que as figuras denunciam que as crianças estavam bastante interessadas e curiosas para sentir a escrita através do toque, pois a maior parte delas não tinha tido ainda a oportunidade de sentir. De forma a continuar a motivação das crianças e fomentar ainda mais o seu interesse optamos por lhes mostrar situações em que este tipo de escrita está presente no seu quotidiano, como por exemplo, nos botões dos elevadores, nas caixas dos medicamentos, nas moedas, etc.. Tal como referem Roldão e Alonso (2005) “a partilha de experiências e saberes traduz-se numa aprendizagem constante” (p.105). No caso dos botões dos elevadores levamos para a sala imagens onde as crianças puderam verificar a existência da escrita em Braille. No caso das moedas tivemos oportunidade de mostrar às crianças a forma como as pessoas com falta de visão as conseguem distinguir.

Com o intuito de proporcionar às crianças uma ligação da história com a realidade, desafiamos-las a reinventarem alguns dos momentos relatados na história. Sabendo que Helen, personagem principal da história, conseguia separar os diferentes objetos, propusemos às crianças serem elas a identificar objetos com os olhos vendados, usando apenas o sentido do tacto (*vide* figura 56).



Figura 56. Criança a identificar a forma da laranja

Num outro momento e, na mesma linha da atividade anterior, uma criança escolhida aleatoriamente, dirigia-se para o fundo da sala e escolhia um lado da sala. No outro lado, encontrava-se outra criança com os olhos vendados. Na medida em que a primeira criança fazia um som (neste caso de um animal), a criança com os olhos vendados teria que, usando apenas o sentido da audição, adivinhar de que lado da sala vinha o som (*vide* figuras 57 e 58). Repetiu-se a atividade até todas as crianças terem participado.



Figura 57. Criança com os olhos vendados



Figura 58. Criança a fazer um som no meio da sala

De forma a consolidar os conhecimentos das crianças, levamos para a sala um cartaz com o abecedário em Braille. A cada criança foi fornecido uma tira de papel, com o intuito de a desafiar a escrever uma palavra em Braille. Após cada criança terminar a atividade, trocaram entre si as tiras de papel para que as crianças adivinhassem a palavra que o colega escreveu, descodificando-a.

Com estas atividades pretendíamos dar a conhecer um pouco da realidade das pessoas cegas, proporcionando às crianças a recriação de situações reais. Como salienta Roldão (1995) “a área de estudo do meio permite (...) não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (p.32).

Sentimos, de facto, que as crianças ficaram conscientes desta realidade e perceberam-na de uma forma bastante positiva, quer pelo conteúdo da história em si, quer porque tiveram a possibilidade de manusear livros escritos em Braille e, desta forma, também contactarem com esta forma de comunicação. Talvez por ser um meio de comunicação desconhecido para as crianças, a motivação e a curiosidade que demonstraram revelou-se um aspeto bastante positivo e dinâmico, de tal forma que no dia seguinte fomos confrontadas com o seguinte comentário de uma criança: *Professora é mesmo verdade, ontem fui ao shopping e vi nos botões do elevador a escrita em Braille* (Bárbara).

Na componente de português, partimos do livro *Helen, a menina do silêncio e da noite*, para colocar a seguinte questão: *Se Helen quisesse ler um livro qualquer pensam que*

conseguiria?. As respostas das crianças foram unânimes, não existindo dúvidas que uma pessoa com falta de visão e audição apenas consegue ler através da escrita em Braille. Foi neste ponto que apresentamos às crianças o livro *Todos no sofá* de Luísa Ducla Soares, como sendo um livro que não possuía a escrita em Braille e, por isso, nem todas as pessoas o conseguiriam ler. Inicialmente as crianças foram solicitadas a projetarem hipóteses sobre a imagem presente da história, da qual se estabeleceu o seguinte diálogo:

Professora estagiária: *O que vos sugere a capa desta história?*

Rodrigo: *Na história há um sofá.*

Bianca: *Os animais estão todos sentados no sofá.*

Gilberto: *Todos os animais querem-se sentar no sofá só que não cabem.*

Rute: *Estavam a andar na rua e encontraram um sofá e sentaram-se.*

(Nota de campo n.º 13, 21 de janeiro de 2014)

Perante o título e a imagem, presentes na capa do livro, constatamos que as crianças conseguiram fazer uma interpretação favorável do conteúdo da história. Concordamos com a ideia de Azevedo (2007) quando refere que as atividades de pré-leitura que proporcionamos às crianças tiveram “também como objetivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (p.134).

Após esta troca de ideias, exploramos os elementos paratextuais da história e, posteriormente, procedemos à sua leitura através das imagens, ou seja, conforme a história ia sendo contada, surgiam no quadro branco as imagens, como podemos visualizar nas figuras seguintes.



Figuras 59 e 60. Personagens da história *Todos no sofá*

Concordamos com Colomer e Duran quando referem que “as crianças necessitam de aprender a ler as imagens do mesmo modo que necessitam de aprender a ler o texto” (citadas por Azevedo, 2007, p.134). Desta forma, as crianças aprendem a interpretar a história de uma maneira mais concisa e sustentada. Em relação à forma como exploramos o momento da leitura, concordamos com Azevedo (2007) quando salienta que “as leituras devem proporcionar o diálogo; a previsão de acontecimentos; a clarificação de sentidos; a discussão de vocabulário desconhecido e a opinião crítica dos alunos” (p.15).

Após o processo de exploração da história, e com base nas personagens intervenientes, propusemos às crianças uma atividade que consistia na escolha de um animal da história para, posteriormente, fazermos em grande grupo um quadro com a sua caracterização.

Como as escolhas foram bastante diversificadas, optamos por seleccionar o animal mais escolhido pelas crianças, recaindo esta seleção sobre o gato, como podemos observar na figura 61.

Bragança, 27 de Janeiro			
O gato			
Nome do animal	Como é? (caraterísticas)	Onde vive	O que faz?
- gato	- tem pelo - tem 4 patas com garras - tem cauda - tem bigodes - é meigo	- nas casas das pessoas ou na rua	- caça ratos e ratazanas

Figura 61. Quadro com a caracterização do animal

Feita a caracterização do animal, propusemos às crianças que, individualmente, construíssem um texto sobre ele, através das informações que estavam presentes no quadro. Em concordância com Barbeiro e Pereira (2007)

a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm 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 para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projectos pessoais (p.8).

Nesta linha de pensamento, salientamos que a escrita é um processo que se vai construindo ao longo dos anos, sendo influenciada pelas experiências que são proporcionadas às crianças. Deste modo, a forma como a criança interpreta as atividades e se envolve na sua concretização influencia todo este processo de desenvolvimento da escrita. Ao proporcionarmos esta atividade às crianças pretendíamos estimular a sua autonomia e orientar a sua organização relativamente à estrutura do texto, pois, consideramos uma fase em que as crianças necessitam de apoio e orientação por parte do professor. Sendo o quadro preenchido em função dos conhecimentos que as crianças possuíam acerca do animal, concordamos com Contente (1995) quando refere que “o professor deve introduzir momentos de reflexão sobre a prática diversificada da escrita, e levar os alunos a tomar consciência dos processos de escrita que facilitarão a aquisição de competências” (p.45). Na figura seguinte podemos observar a produção de texto realizada por uma criança.

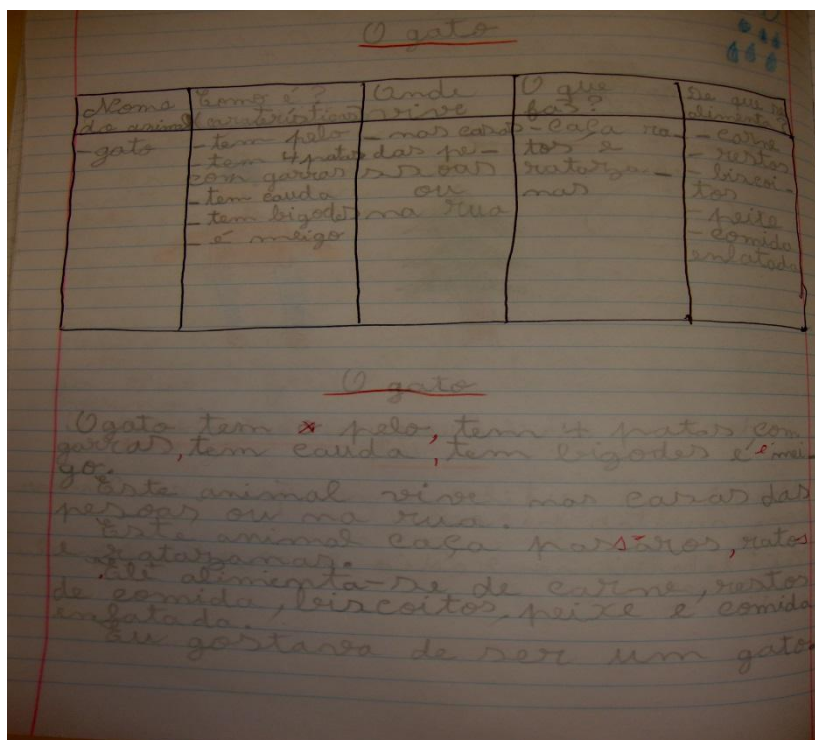


Figura 62. Resultado da expressão escrita de uma criança

Considerando que “o jogo dramático é uma prática colectiva, com afinidades à actividade teatral e utilizada como prática pedagógica no domínio da educação” (Gomes, 2011, p.57), preocupamo-nos em integrar a expressão dramática nesta experiência de aprendizagem com o intuito de proporcionar às crianças uma aprendizagem motivadora e enriquecedora. Assim, com base na história explorada anteriormente, propusemos às

crianças a sua dramatização. Para tal, recorremos ao uso de um cenário da história e da televisão, enquanto meio de comunicação criado e explorado anteriormente e ao uso de máscaras para a interpretação das personagens. Neste ponto, o papel do professor torna-se fundamental para todo este procedimento. Concordando com Faure e Lascar (1982) o professor dá a “matéria-prima e o ponto de partida, organiza o espaço, distribui eventualmente os papéis (...), dirige-se à personagem que a criança representa e não ao aluno” (p.15).

Utilizando a televisão como um recurso e sendo este dinâmico, escolhemos duas crianças para lerem a história. Aqui, optamos por escolher crianças que demonstravam mais dificuldade na leitura, com o intuito de as motivar e proporcionar-lhe uma leitura diferente e enriquecedora. Salientando a ideia de Sim-Sim (2007) “quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura” (p.11).

A algumas crianças foram distribuídas as personagens da história enquanto as restantes assistiam. Dado que nem todas as crianças tiveram oportunidade de participar na primeira dramatização da história, optamos por a repetir, de modo a proporcionar a participação ativa de todas.

Pensamos poder concluir que esta atividade nos permitiu desenvolver o interesse das crianças e fomentar o seu envolvimento. A forma como as crianças interagiram umas com as outras foi um aspeto bastante relevante, aferindo assim, que este tipo de atividades têm um impacto bastante positivo no desenvolvimento da criança, enquanto ser ativo e participativo. Nas figuras seguintes podemos observar algumas imagens da dramatização da história *Todos no sofá*.



Figuras 63 e 64. Dramatização da história *Todos no sofá*

No que concerne à componente da matemática pretendíamos dar continuidade às tabuadas lecionadas anteriormente. Visto que este era um conteúdo que se vinha a desenvolver ao longo das semanas, pretendíamos aqui dar ênfase à tabuada do 3 e ao triplo. Nesse sentido, optamos por utilizar um animal presente na história explorada para formarmos conjuntos. Nesta fase optamos por usar a estratégia de conjuntos, de forma a proporcionar às crianças uma melhor compreensão das tabuadas e das relações que elas estabelecem, pois tal, como mencionam Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) “ajudar os alunos a desenvolver estratégias que lhes permitem aprender a tabuada, como forma de facilitar o cálculo mental, o cálculo escrito e a estimação, contribui para que compreendam relações entre os números e raciocinem matematicamente” (p.49).

Após termos formado conjuntos de 3 elementos, procedemos à representação da tabuada do 3 no quadro branco. Como podemos observar na figura 65, os conjuntos iam sendo representados através das operações da multiplicação e da adição.

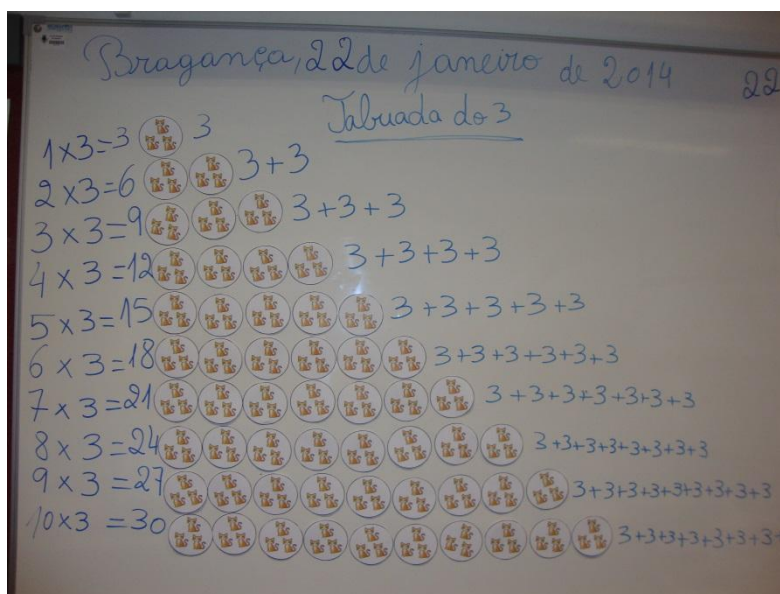


Figura 65. Representação da tabuada do 3

Com este tipo de representação esquemática pretendíamos estabelecer uma ligação entre as operações da adição e multiplicação e, simultaneamente, familiarizar a criança com os diferentes termos utilizados. Ao longo da construção da tabuada, estabelecemos um diálogo com a turma, com o intuito de envolver as crianças na construção dos conjuntos e das operações. Em concordância com Nacional Council of Teachers of Mathematics, (2008) “os adultos poderão estimular o desenvolvimento matemático das crianças,

proporcionando-lhes um ambiente rico em linguagem, onde o pensamento é encorajado, onde a originalidade é valorizada e as explorações apoiadas” (p.84).

Numa segunda fase, utilizamos como recurso imagens do gato. Cada imagem possuía um número diferente, tendo sido distribuída a cada criança. No quadro branco estavam representados alguns números, diferentes daqueles que as crianças possuíam, ou seja, cada número representado no quadro branco correspondia ao triplo daquele que cada criança possuía. Cada criança teria como objetivo encontrar o número correspondente ao triplo do seu e fazer corresponder ao número escrito no quadro branco, como podemos observar nas figuras seguintes.



Figuras 66 e 67. Crianças em atividade

No decorrer da experiência, verificamos que algumas crianças ainda não se sentiam familiarizadas com este termo, sentindo dificuldade em realizar a atividade. Neste ponto, concordamos com Nacional Council of Teachers of Mathematics (2008) quando referem que “alunos diferentes necessitam de tempos diferentes” (p.97). No entanto, optamos por dar prioridade às crianças que não demonstravam dificuldade, com o intuito de serem elas a explicar aos colegas como chegaram àquele resultado. Depois de algumas tentativas, e após a explicação dos colegas, as crianças já foram capazes de chegar ao resultado pretendido. Concluimos ainda que o diálogo estabelecido foi bastante enriquecedor para a concretização desta atividade e, sobretudo, porque permitiu a interação constante das crianças no decorrer de toda esta experiência de aprendizagem.

3.2.3. Experiência de aprendizagem: “escrever com criatividade”

Neste ponto optamos por reunir um conjunto de atividades provenientes de experiências com escrita criativa com o intuito de demonstrar a real importância da escrita e o impacto que ela tem na aprendizagem da criança e na promoção do gosto pela escrita.

Assim, no quadro 3, apresentamos a sinopse de algumas experiências desenvolvidas e, posteriormente, implicar-nos-emos no desenvolvimento e análise de duas dessas experiências de escrita criativa de forma a descrever todo o processo envolvido, as estratégias utilizadas e a forma como as crianças se envolveram na sua concretização.

Concordando com Gil e Cristóvan-Bellmann (1999) quando referem que “a escrita criativa é registada principalmente em grupo” (p.22), optamos por realizar a maioria das experiências em grande grupo uma vez que as crianças ainda se encontravam numa fase inicial relativamente à produção de textos e na construção de frases complexas. Deste modo, tentamos promover com as crianças o valor do trabalho em grupo e o desenvolvimento e produção de textos coletivos.

Como já referimos, no quadro seguinte, apresentamos algumas das atividades desenvolvidas e uma breve descrição das mesmas.

Quadro 3. Experiências de aprendizagem de escrita criativa

Título da atividade	Descrição
Cartões da fábrica de histórias	Dispondo de uma grande variedade de cartões algumas crianças retiraram um cartão seguindo a ordem apresentada. Definidos os cartões escolhidos, em grande grupo, as crianças construíram uma história, ao qual atribuíram como título “O tempo das bruxas”.
Abecedário sem juízo	Com base no poema <i>Abecedário sem juízo</i> de Luísa Ducla Soares as crianças foram desafiadas a recriarem um abecedário com os seus nomes, em grande grupo.
Programação televisiva	Partindo do conteúdo abordado, cada criança inventou uma programação televisiva. Terminada a atividade algumas crianças apresentaram a sua programação através de uma televisão feita de cartão.
“Ninguém dá prendas ao Pai Natal”	Partindo das imagens que constituíam a história <i>Ninguém dá prendas ao Pai Natal</i> , as crianças foram desafiadas a criarem uma história baseada apenas nas imagens apresentadas, sem conhecerem o conteúdo da verdadeira história.
Gota de chuva	A cada criança foi distribuída uma gota de chuva. Partindo do início de uma frase “O inverno é...”, cada criança teria de dar continuidade a essa frase. Terminada a frase, cada criança ilustrou a sua gota de chuva.
Palavras proibidas/palavras obrigatórias	Como intuito de produzir um texto sobre o inverno, foram apresentadas às crianças duas caixas. Cada caixa continha um conjunto de palavras. Numa das caixas encontravam-se palavras que eram proibidas para a construção do texto e, na outra caixa, encontravam-se palavras que eram obrigatórias. Após serem retiradas 5 palavras de cada caixa, em grande grupo as crianças construíram um texto sobre o inverno, seguindo as regras estabelecidas.

Relativamente à experiência de aprendizagem intitulada por *Abecedário sem juízo* (retirada da obra da *Poemas da mentira e da verdade* de Luísa Ducla Soares (2010) optamos por a desenvolver em grande grupo com o intuito de proporcionar às crianças um ambiente de estimulação e motivação. Tal como referimos no quadro síntese, iniciamos a atividade com a apresentação e exploração do poema *Abecedário sem juízo*. Concordamos

com Mata (2008) quando salienta que ao contactar com “livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração” (p.79). Neste sentido, o facto de ser um tipo de texto diferente e após conhecerem o título, desde cedo motivou as crianças deste grupo/turma e estimulou a sua curiosidade.

Após a exploração do poema desafiamos as crianças a recriarem-no, mas com a particularidade de que tinham de partir dos nomes de cada uma. Com isto pretendíamos desenvolver a criatividade das crianças e fomentar o seu interesse pela escrita pois, consideramos que é uma fase fundamental para o desenvolvimento da criança enquanto leitor e escritor. Tal 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 decorrer da atividade sentimos que as crianças se envolveram de uma forma bastante positiva e criativa, pois procuravam sempre encontrar palavras que rimassem com o seu nome e trocavam ideias umas com as outras. Contudo, esta foi uma atividade que necessitou de mais tempo do que aquele que tínhamos previsto, talvez por ser uma atividade que envolvia bastante a participação da criança e promovia o diálogo e muita interação, umas com as outras. Fundamentando esta ideia, Barbeiro e Pereira (2007) salientam que “a interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (p.10).

De forma a mostrar um pouco da atividade que desenvolvemos apresentamos em seguida um exemplo de um dos poemas (re)criado:

*B é a Beatriz que se perfuma com verniz
C é a Catarina que mete o dedo na narina.
J é o Jorge que quando tem medo, foge.
R é o Rui que é parecido com o Ratatui.
T é o Tiago que quase cai no lago.*

(Nota de campo n.º 14, 18 de novembro de 2013)

A segunda experiência que pretendemos descrever e fundamentar intitula-se por *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* e teve como principal objetivo promover a imaginação e a criatividade das crianças relativamente ao conteúdo da história apresentada. Sobre o quadro branco foram colocadas imagens, pertencentes à história *Ninguém dá Prendas ao*

Pai Natal de Ana Saldanha (2008). É de salientar que as imagens se encontravam espalhadas de uma forma aleatória, como podemos observar na figura seguinte.



Figura 68. Imagens espalhadas no quadro branco

Sem conhecerem o conteúdo da história as crianças foram desafiadas a construir uma história baseadas nas imagens. Neste sentido, preocupamo-nos em proporcionar às crianças um momento de partilha e estimulação para a escrita, uma vez que esta atividade se desenvolveu em grande grupo e as crianças não conheciam o conteúdo da história. Corroborando da ideia de Machado (2012) “as atividades de escrita criativa que o professor proporciona devem oferecer aos alunos momentos de estimulação que os levem a ter vontade de escrever, usando diversas estratégias de ensino/aprendizagem” (p.13).

No decorrer da atividade sentimos que a participação das crianças variou bastante, existindo momentos em que eram quase sempre as mesmas crianças a falarem e as restantes apenas se dispunham a escutar as ideias dos colegas. Nesse sentido, e de forma a incentivar todas as crianças a participar, optamos por as questionar diretamente sobre o que iria acontecer a seguir, para que elas dessem o seu contributo na construção da história. Com isto pretendíamos proporcionar-lhes igualdade de oportunidade e que, sobretudo, sentissem que era um trabalho de equipa. Tal como salienta Damas (2006) “cabe ao professor adotar estratégias que potenciem e desenvolvam a criatividade nos alunos, ao mesmo tempo que os motivem para a escrita criativa” (p.4). Concordamos também com a linha de pensamento de Aleixo (2005) quando salienta que “todas as crianças, se lhes for proporcionada oportunidade, são participantes activas tanto no seu mundo como nas suas

aprendizagens” (p.99). Em seguida, apresentamos alguns excertos da história criada pelas crianças.

Era uma vez o Pai Natal que estava a tomar banho... ouviu bater à porta e apareceu uma velhinha que queria pedir-lhe um presente. O Pai Natal, muito simpático, foi ao seu quintal e arranjou umas belas tulipas. Bateram outra vez à porta. Era o Rato que pediu ajuda ao Pai Natal para limpar o caldeirão. Bateram mais uma vez à porta, era uma menina que pediu ajuda ao Pai Natal para limpar os seus sapatos de cristal. O Pai Natal pegou num pano cheio de sabonete e esfregou os sapatos bem esfregados e apareceu um tartaruga que precisava de uma carapaça nova. O Pai Natal procurou no seu armazém... e depois foram-se as vacas e foram-se os bois.

(Nota de campo n.º15, 16 de dezembro de 2013)

Terminada a construção da história, sugerimos às crianças que lhe atribuíssem um título. Das várias sugestões destacamos algumas: “Os amigos do Pai Natal”; “O Pai Natal”; “O Pai Natal de grande coração”; “O Pai Natal e as visitas”; entre outros títulos.

Concluída a atividade as crianças foram confrontadas com a verdadeira história, tendo oportunidade de comparar as duas versões. Com isto, pensamos poder inferir que a interpretação que as crianças fazem das imagens, torna-se a base fundamental para a interpretação de qualquer história.

De forma a dar continuidade a esta atividade, e após conhecerem a verdadeira história, desafiamos as crianças a dar-lhe continuidade, sendo que cada criança teria oportunidade de inventar e interpretar uma personagem e atribuir-lhe um presente para oferecer ao Pai Natal. Com o intuito de tornar a atividade mais dinâmica, convidamos uma criança para interpretar a personagem do Pai Natal. Nas figuras seguintes podemos observar algumas das dinâmicas realizadas.



Figuras 69 e 70. Continuação da história *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal*

Na atividade de dramatização desenvolvida estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Tatiana: *Boa tarde Pai Natal eu sou o porquinho e trago um cinto para lhe oferecer.*

Paulo (Pai Natal): *É muito fixe e vai ser muito útil porque o meu já está a ficar velhinho. Entra e junta-te a nós.*

Marco: *Olá Pai Natal, eu sou o burrinho e trago-lhe uma história para ler.*

Paulo: *Que ótima ideia, junta-te a nós e conta-nos a história.*

Catarina: *Olá Pai Natal, eu sou a Branca de Neve e venho-te oferecer um relógio para entregares as prendas a tempo.*

Paulo: *Hum! Vai dar muito jeito, acho que o meu ficou sem pilhas. Entra Branca de Neve e junta-te a nós.*

Carmo: *Pai Natal, Pai Natal, eu sou a madrasta e venho oferecer-te uma receita da minha avó.*

Paulo: *Parece-me apetitosa, entra e junta-te a nós.*

Natália: *Olá Pai Natal, eu sou o rato do campo e trago-te aqui uma bela melancia.*

Paulo: *Parece apetitosa e que tal se a fossemos provar, entra e vamos fazer a nossa ceia.*

(Nota de campo n.º16,16 de dezembro de 2013)

Com isto, pretendíamos que todas as crianças se envolvessem na atividade de uma forma ativa e que contribuíssem para a construção da mesma, proporcionando-lhe um ambiente motivador e capaz de desafiar a sua criatividade. Concordando com Mata (2008) “um ambiente estimulante, que potencia as oportunidades de escrita, é um ambiente que promove a iniciativa e autonomia da criança para esta exploração” (p.53).

Foi também nossa intenção partir da escrita criativa para proporcionar à criança um momento de estimulação da sua imaginação e criatividade. Corroboramos a ideia de Chadwick e Condemarin (1987) de que devemos “proporcionar uma variedade de atividades de escrita” pensadas de tal forma que nos permitam estimular a imaginação e a criatividade e que, paralelamente, possam ser trabalhadas “destrezas de leitura e pensamento” (p.160). Ao longo da construção das diferentes atividades preocupamo-nos em proporcionar às crianças momentos de prazer e descoberta, com o intuito de estimular a sua criatividade, o seu modo de pensar e de agir, pois, tal como salientam Gil e Cristóvan-Bellmann (1999) “a criatividade como experiência de escrita (...) significa uma abertura para possibilidades desconhecidas do pensar, do sentir e do formular” (p.19). Concordamos assim que “não há aprendizagem significativa sem atividades autênticas. Constrói-se o conhecimento e se alcançam aprendizagens eficazes na medida em que as atividades que a criança desenvolve tenham sentido, relevância e propósito” (Célis, 1998, p.37). Neste sentido, o envolvimento das crianças em quaisquer que sejam as atividades ou experiências condicionam diretamente as suas aprendizagens, contribuindo para um desenvolvimento a nível pessoal e social.

Reflexão final

Com o presente relatório de estágio procuramos refletir sobre o trabalho que fomos desenvolvendo e construindo ao longo do nosso percurso formativo, sustentando-nos em opiniões de diversos autores. As interações estabelecidas entre criança-adulto, adulto-criança e criança-criança foram determinantes para a construção de uma aprendizagem significativa, onde a descoberta, a exploração, o diálogo e a reflexão criaram um ponto de partida para todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, realçamos a importância da PES, enquanto unidade curricular que potenciou a nossa interação com os diferentes intervenientes do processo educativo e contribuiu de uma forma bastante positiva para a nossa formação, enquanto futuros educadores/professores. Como realça Mesquita (2011):

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

Ao longo deste percurso, procuramos colocar em prática os conhecimentos que fomos adquirindo durante a nossa formação académica, tendo em conta as particularidades da instituição onde decorreu a nossa prática de ensino supervisionada e os interesses e as curiosidades demonstradas pelos diferentes grupos de crianças.

Apesar de considerarmos que o período de observação assume uma etapa bastante curta para a criação de relações que promovam a confiança e os afetos com os diferentes intervenientes do processo educativo, realçamos esta fase como um fator essencial para a nossa integração e, para um melhor desempenho na implementação das atividades e na cativação do interesse das crianças no seu desenvolvimento. Concordando com Estrela (1994) quando refere que a prática de observar tem como objetivo “fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação *situada* desses comportamentos” (p.18). Assim, torna-se fulcral, numa primeira fase, observar e interpretar diferentes momentos para, posteriormente, interagir de forma a respeitar a criança e o seu ambiente de aprendizagem. Tal como salienta o mesmo autor, “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 128).

A forma como nos adaptamos e estabelecemos relações com as crianças foi um processo que se foi construindo ao longo do tempo, contribuindo para isso, vários fatores

que foram determinantes para uma aprendizagem recíproca. Para tal, procuramos criar uma diversidade de estratégias que fossem ao encontro dos conhecimentos que as crianças já possuíam e aquilo que procuravam descobrir.

Para cada período de tempo era construída uma planificação, que servia de base para a exploração e realização de diferentes atividades, tendo em conta as características, interesses, curiosidades e necessidades que as crianças iam demonstrando ao longo do tempo. Partilhando a ideia de Arends (2008) “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (p.92). No entanto, nem sempre cumprimos na totalidade os procedimentos metodológicos propostos. Por vezes a desmotivação e as dificuldades demonstradas pelas crianças exigiu-nos a readaptação de estratégias diferenciadas que fossem ao encontro de uma aprendizagem diversificada e significativa para a criança. Mais importante do que cumprir as planificações é valorizar todo o processo que envolve a aprendizagem da criança e a forma como ela participa nessa aprendizagem. A utilização de uma grande variedade de materiais curriculares constitui uma estratégia que se deve valorizar.

Tal como salientamos anteriormente, a articulação das diferentes áreas de conteúdo (EPE) e componentes curriculares (1.º CEB) potencializaram experiências de aprendizagem ricas e diversificadas que promoveram na criança uma aprendizagem baseada nos seus interesses e nas suas descobertas. A partilha, a entreajuda e o espírito de grupo estabelecido no decorrer das diferentes aprendizagens foram alguns aspetos determinantes para a aquisição de conhecimentos por parte da criança e para o desenvolvimento dos diferentes domínios.

O contacto com diferentes tipos de livros e a leitura e exploração de uma diversidade de histórias permitiu à criança intensificar os seus sentimentos, emoções e conhecimentos, contribuindo para uma aprendizagem dinâmica e enriquecedora. Em concordância com Bamberger, citado por Azevedo (2007), defendemos também que “além de abrir caminhos e perspectivas de posicionamento crítico diante da realidade, a leitura também dá prazer, e este prazer levará a imaginar conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados por pensamento” (p.70).

Partindo da exploração de cada história, procuramos criar e construir, juntamente com as crianças, jogos, atividades e experiências que promovessem uma participação ativa e criativa por parte da criança e que cada área de conteúdo ou componente curricular contribuísse com a sua particularidade para a construção dos seus conhecimentos. Cada

uma das histórias levadas para a sala quer da EPE quer do 1.º CEB, despertaram na criança o gosto e o prazer pela leitura, visto que as crianças participavam ativamente no ato de ler e nas atividades que surgiam antes, durante e após a leitura. Nestes momentos quase sempre surgiam oportunidades que envolviam a emergência da escrita ou a escrita formal. No que concerne à EPE, estes momentos eram explorados pelas crianças de uma forma ativa e bastante dinâmica, visto que eram crianças que demonstravam uma curiosidade inata referente a este domínio. Nesse sentido procuramos diversificar as estratégias utilizadas, incentivando a criança a descobrir e explorar as diferentes vertentes deste domínio. No 1.º CEB este domínio revelou-se de extrema importância, visto que eram crianças que se encontravam numa fase inicial de aprendizagem formal e necessitavam de um acompanhamento para tornar esse domínio mais complexo. Assim sendo, optamos por partir de atividades de escrita criativa que incentivasse a criança a dar asas à sua imaginação e criatividade. Como expõem Chadwick e Condemarin (1987) “a escrita criativa é um dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência” (p.59). Este foi um objetivo que pensamos ter conseguido atingir, visto que as crianças participaram ativamente nas atividades e partilharam ideias, sentimentos e opiniões com os colegas e com o adulto.

Com isto concluímos que a criança é uma exploradora nata do mundo que a rodeia e assume um papel ativo na construção da sua aprendizagem. O educador/professor assume um papel primordial na construção dessa aprendizagem e no incentivo que dá à criança. Como realçam Roldão e Alonso (2005):

o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa, e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança (p.49).

O ambiente onde se estabeleceu todo este processo de aprendizagem condicionou diretamente o envolvimento da criança. Para tal procuramos construir, juntamente com as crianças, um ambiente rico e estimulante, em que as suas opiniões eram valorizadas e as suas curiosidades exploradas. Apesar de serem exploradas várias formas de trabalho, o trabalho de grande grupo foi de certa forma o mais predominante nos dois contextos. Esta escolha refletiu-se nas características que cada grupo possuía e na necessidade das crianças

partilharem com os colegas os conhecimentos que possuíam. Salientando a opinião de Lopes e Silva (2008) “as atividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente competências cognitivas e sociais” (p.6).

Inicialmente deparamo-nos com um misto de dificuldades, relativamente ao controlo de grupo e à gestão do tempo na realização de experiências de aprendizagem que fossem significativas e enriquecedoras para a criança, bem como na exploração dos materiais que utilizamos. Contudo, o tempo tornou-se um aliado e com o apoio de vários intervenientes do processo educativo, fomos conhecendo melhor cada criança. O nosso esforço, a nossa dedicação e o nosso empenho foram valorizados, refletindo-se na nossa atitude e na forma como as crianças se envolviam na construção da sua aprendizagem e na relação que foram estabelecendo connosco ao longo do tempo.

Este período de estágio despertou em nós uma atitude enriquecedora e de pensamento evolutivo que, mais tarde, também se refletirá no nosso percurso formativo ao longo da vida. Contudo, consideramos um período que deveria ser repensado em termos temporais para que conseguíssemos aumentar os nossos conhecimentos.

Para finalizar, salientamos a importância de ao longo do nosso percurso formativo, darmos voz às crianças, valorizando as suas descobertas e as suas opiniões. Cada criança era respeitada, no que se refere aos interesses, ritmos de aprendizagem e necessidades que demonstrava e nas dificuldades que sentia. À criança foi permitido imaginar e sonhar partindo da leitura de várias histórias, partilhar com os colegas e com o adulto os seus conhecimentos e sentimentos, opinar sobre os vários conteúdos explorados e explorar as mais diversas atividades e experiências dinamizadas, ações que se refletiram numa aprendizagem construtiva e significativa.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *Matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura-estratégias de abordagem do texto narrativo*. Porto: Texto Editora.
- Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Porto: Lidel.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Borrás, L. (2001). *O docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI-O Educado. A Formação. Volume I*. Setúbal: Marina Editores.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico. Recursos e técnicas para a formação do século XXI - Língua Portuguesa. Matemática. Estudo do Meio*. Setúbal: Marina Editores.
- Borrás, L. (2002). *Manual da educação infantil- A descoberta do ambiente natural e social. Comunicação e expressão. Volume III*. Amadora: Marina Editores.
- Bowley, T., & Vilpi, I. (2007). *Jaime e as bolotas*. Lisboa: Kalandraca.
- Brickman, N., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem ativa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa.: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cali, D., & Bloch, S. (2008). *Eu espero...* Figueira d foz: Bruáa Editora.
- Cardona, M. J., & Marques. R. (2008). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Chamusca: Edições Cosmos.

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Célis, G. I. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Chadwick, M., & Condemarin, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita - estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Damas, M. (2006). *Desenvolvimento da escrita criativa através das WebQuests no 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Educação, M. (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico-1.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação e classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fanha, J. (2007). *O dia em que a mata ardeu*. Alfragide: Edições Gailivro.
- Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fernandéz, J., Marcet, C., Marcos, S., Monclús, M., Tarradellas, A., & Pina, M. (n.d.). *Enciclopédia geral da Educação*. Alcabideche.
- Gil, J., & Cristóvan - Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa. Volume I*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, L. J. (2011). *O papel das práticas dramáticas no desenvolvimento pessoal e profissional. Um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores em ensino básico da ESE do Instituto Politécnico de Bragança. Volume I*. (Tese de doutoramento). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Guerreiro, C. G. (2010). *A literatura para a infância em Portugal nos séculos XIX e XX: contextos socioculturais e contributos pedagógicos. Volume II*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Tese não publicada).

- Guerreiro, C., Castanheira, M., & Queirós, T. (2007). *Livros e leitura: algumas reflexões acerca do espaço e do tempo dos livros, na promoção da linguagem e literacia em contexto espaço lúdico para a infância da ESEB*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão, N. (2008). As palavras também saem das mãos. In *noesis*, revista trimestral. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 30-33.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1.º ciclo*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Marchon, A., & Camil, C. (1988). *Helen, a menina do silêncio e da noite*. Porto: Desabrochar.
- Martins, I. P., et al. (2009). *Despertar para a ciência: actividades do 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita-textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. N. (2008). *O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Matos, J. M., & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nacional Council of Teachers of Mathematics (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Lisboa: Actividades Editoriais.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: LIDEL.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico-perfil e formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos*. Viana do Castelo: Mediabooks.
- Pires, M. C. (2005). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de matemática. Três estudo de caso* (Trabalho de Investigação Tutelado, Santiago de Compostela). Santiago de Compostela: USC.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade aberta.
- Ribeiro, A. (1995). *Concepções de professores do 1.º Ciclo: a matemática, o seu ensino e os materiais didácticos*. Lisboa: APM.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1995). *O estudo do meio no 1.º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto editora.
- Roldão, M. C., & Alonso, L. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Saldanha, A. (2008). *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*. Lisboa: Caminho.
- Serrazina, L. (1991). Aprendizagem da matemática: a importância da utilização de materiais. In *Noesis*, 21, 37-38.
- Silverstein, S. (2008). *A árvore generosa*. Figueira da foz: Bruáa Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da escrita: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, L. D. (2007). *Todos no sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.

Soares, L. D. (2010). *Poemas da mentira e da verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

DECRETO-LEI 91/2013 de 10 de julho, *Diário da República 131 série I – N.º 131 de 10 de julho*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Anexos

Anexos 1: Capa e 1.ª página do livro produzido pelas crianças do contexto Pré- Escolar

