

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

Daniela Filipa Oliveira Faria

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança
2012

Dedicatória
Ao meu pai [in memoriam]
À minha mãe
Às crianças

Agradecimentos

Foi longo e duro o caminho percorrido para chegar a esta fase da vida, mas com a presença e companheirismo de determinadas pessoas que me fizeram crescer e aprender, atingi conquistas muito benéficas que me tornaram um ser humano melhor e com mais valores.

Desde já agradeço aos orientadores, à Professora Doutora Elza Mesquita e ao Professor Mestre Luís Castanheira pela sua atenção e paciência que incansavelmente me ajudaram no desenrolar da ação educativa e na elaboração deste trabalho.

A todas as crianças que são o melhor do mundo e que através da troca de aprendizagens entre nós deram o seu contributo para dar a conhecer este trabalho que envolveu diversas pessoas. Igualmente, agradeço a todo o corpo docente dos dois contextos que tão bem nos recebeu e acarinhou.

Aos meus pais, à minha mãe por todo o seu esforço para conseguirmos tornar realidade este sonho e ao meu pai que apesar da sua ausência, acredito que sempre esteve connosco neste percurso.

Por fim, às minhas irmãs e amigas do coração que nos momentos menos bons me deram incentivo, força e a sua preciosa amizade.

Muito obrigada a todos (as)

Resumo

A Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico constituem-se fundamentais para o desenvolvimento e construção de um ser humano repleto de valores integrado na sociedade. Estas são consideradas etapas no aprofundamento do conhecimento adquirido pelas crianças e uma contínua preparação de si. O educador/professor desempenha uma função complexa, porque estando perante crianças com personalidades e interesses diferenciados, depara-se com obstáculos que pretende ultrapassar com sucesso para ambos. No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida em dois contextos distintos. Um deles num jardim de infância com crianças de cinco anos e o outro num centro escolar com uma turma do 2º ano de escolaridade. O presente trabalho seguiu uma linha orientadora cujo objetivo assentou no interesse das crianças, cultivando uma atitude de observação, reflexão e procura de respostas através das suas descobertas. As experiências de aprendizagem realizadas, são apresentadas de modo descritivo e reflexivo e evidenciamos o facto de ao longo da ação educativa termos dado especial atenção à interligação dos conteúdos, à cooperação proporcionada com os trabalhos de grupo e à valorização dada às crianças.

Abstract

The Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education are fundamental to the development and construction of a human being filled with values embedded in society. These steps are considered in the deepening of the knowledge acquired by children and a continuous preparation itself. The educator/teacher plays a complex role, because being against children with different personalities and interests, faced with obstacles that want to successfully overcome them. Under the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, the Supervised Teaching Practice was developed in two distinct contexts. One in kindergarten with children five years and the other in a school center with a group of 2nd grade. This study followed a guideline aimed at in the interest of children, cultivating an attitude of observation, reflection and seeking answers through their discoveries. The learning experiences performed, are presented in a descriptive and reflective and evidenced the fact that throughout the educational terms given special attention to the connection of content, provided for cooperation with the group work and the value given to children.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iii
Índice de Quadros	vi
Introdução.....	7
Capítulo I - Prática de Ensino Supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico.....	9
1. Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: duas realidades, dois desafios comuns	9
2. Caraterização do contexto na Educação Pré-Escolar	15
2.1 O jardim de infância.....	15
2.2 O grupo de crianças da sala dos 5 anos	16
2.3 Ambiente educativo do pré-escolar.....	18
2.4 Organização do espaço – sala dos 5 anos.....	19
2.5 Organização da rotina diária.....	23
2.6 Interações no pré-escolar	25
3. Caraterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	26
3.1 O centro escolar	26
3.2 O grupo de crianças do 2º ano	27
3.3 Ambiente educativo no 1º ciclo	28
3.4 Organização do espaço – sala do 2º ano.....	29
3.5 Organização do tempo.....	32
3.6 Interações no 1º ciclo	32
Capítulo II - Experiências de Ensino e Aprendizagem.....	34
1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar....	34
História: “Não gosto de salada”	36
1.1 Experiência de aprendizagem: Que letra é esta?.....	37
1.2 Experiência de aprendizagem: Qual é a frase que tem mais palavras?	39
1.3 Experiência de aprendizagem: Vamos às compras?	44
1.4 Experiência de aprendizagem: O meu fruto preferido é.....	48
1.5 Experiência de aprendizagem: O ciclo da água	52
1.6 Experiência de aprendizagem: Permeabilidade dos solos?	54

1.7 Experiência de aprendizagem: O que tem uma quinta?	58
1.8 Experiência de aprendizagem: Projeto emergente “Quero fazer o Castelo de Bragança”	60
2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico	62
História: “A que sabe a lua”	65
2.1 Experiência de aprendizagem: São da mesma família?	68
2.2 Experiência de aprendizagem: O animal preferido e O sabor da lua	73
2.3 Experiência de aprendizagem: Vamos descobrir alimentos?	77
2.4 Experiência de aprendizagem: Inventar alimentos com plasticina	80
“Vai chegar um bebé”	82
2.5 Experiência de aprendizagem: Expandir frases	82
2.6 Experiência de aprendizagem: Resolver problemas	84
2.7 Experiência de aprendizagem: Jogo das Profissões	87
2.8 Experiência de aprendizagem: Técnica da impressão	88
Referências Bibliográficas	94

Índice de Figuras

Fig. 1 – Sala dos 5 anos.....	20
Fig. 2 – Planta da sala dos 5 anos.....	21
Fig. 3 – Quadro das Presenças.....	22
Fig. 4 – Mapa do tempo.....	22
Fig. 5 – Dias da semana.....	22
Fig. 6 – Sala de aula do 2ºano.....	31
Fig. 7 – Planta da sala do 2ºano.....	31
Fig. 8 – Criança a organizar as letras para formar a palavra flor.....	38
Fig. 9 – Associação de palavras com a mesma sílaba.....	39
Fig. 10 – Capa da história “Não gosto de salada”	40
Fig. 11 – Expansão de frases.....	41
Fig. 12 – Registo de uma criança.....	45
Fig. 13 – Crianças dispersas pela sala atentas à pausa da música.....	46
Fig. 14 – Registo das “compras” de duas crianças.....	47
Fig. 15 – Registo do fruto preferido no gráfico.....	49
Fig. 16 – Observação do ciclo da água.....	53

Fig. 17 – Material da atividade experimental dos solos.....	56
Fig. 18 – Construção da quinta.....	59
Fig. 19 – Maquete da quinta concluída.....	59
Fig. 20 – Construção do Castelo de Bragança.....	61
Fig. 21 – Carro dos príncipes.....	61
Fig. 22 – Castelo de Bragança concluído.....	61
Fig. 23 – Capa e contracapa da história “A que sabe a lua”.....	69
Fig. 24 – Cartazes da família das palavras.....	70
Fig. 25 – Diagrama.....	75
Fig. 26 – Pictograma.....	75
Fig. 27 – Gráfico.....	75
Fig. 28 – Modelagem da plasticina.....	81
Fig. 29 – Utilização de régua para a exploração da plasticina.....	81
Fig. 30 – Alimentos em plasticina.....	81
Fig. 31 – Capa e contracapa da história “Vai chegar um bebé”.....	82
Fig. 32 – Expansão da frase no “fanteche” da profissão.....	84
Fig. 33 – Registo da estratégia de cálculo com o MAB.....	85
Fig. 34 – Associação de pistas às imagens das profissões.....	88
Fig. 35 – Cartaz das profissões exposto na sala.....	88
Fig. 36 – Técnica da impressão.....	89

Índice de Quadros

Quadro 1 – Organização do tempo na Educação Pré-Escolar.....	23
Quadro 2 – Sistematização das experiências de aprendizagem na Educação Pré-Escolar.....	35
Quadro 3 – Previsões e observações da atividade experimental dos solos.....	55
Quadro 4 – Sistematização das experiências de aprendizagem no 1CEB.....	64

Introdução

A criança, ao envolver-se ativamente na sua aprendizagem, deve tornar-se no centro do seu processo de desenvolvimento. Nós, adultos, devemos contribuir para que o seu desenvolvimento seja realizado com interesse, proporcionando-lhe momentos de escolha, descoberta e cooperação. Deste modo, formaremos seres humanos ativos, solidários e capazes de adquirirem, cada vez mais, conhecimentos *do* e *sobre* o mundo. Ao longo do seu crescimento a criança vai reunindo informações que despoletam a curiosidade constante em relação àquilo que a rodeia. Segundo Likona, citado por Hohmann e Weikart (2009:57),

uma criança, tal como qualquer pessoa, aprenderá melhor aquilo que está interessada em aprender. Se lhes permitirem que escolha, escolherá aquilo que lhe interessa. Quando está interessada nalguma coisa, então será um agente activo no desenvolvimento da sua compreensão, em vez de um passivo consumidor de conhecimentos. ‘A criança’, diz Piaget, ‘é o arquitecto principal do seu próprio modelo mental do mundo’.

Como apoio para a nossa ação educativa e para redigir o presente trabalho, debruçámo-nos sob vários autores que serão, posteriormente, referenciados, na tentativa de recolher as visões que têm sobre a Educação Pré-Escolar (EPE) e sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico (de ora em diante designado por 1CEB). Sendo assim, não nos guiámos por um só modelo pedagógico ou um autor específico porque, atendendo às nossas experiências, vivenciadas com os distintos grupos, quisemos abranger olhares para compreendermos melhor a criança e a(s) forma(s) como aprende. Considerámos sempre a criança como ativa e com iniciativa, construtora do conhecimento, criativa, investigadora e cooperativa. Assim, pretendíamos que a nossa ação educativa se sustentasse nas curiosidades e interesses da criança, valorizando-a e auxiliando-a no desenvolvimento da sua capacidade de observação e reflexão, bem como reforçar a sua comunicação oral e escrita, o raciocínio lógico e abstrato e a descoberta de si e do mundo.

A Prática de Ensino Supervisionada [PES] na EPE, realizada num jardim de infância da rede privada, teve início no mês de fevereiro e o seu término em maio do ano de 2011. Teve a duração de doze semanas, perfazendo um total de 180 horas. Esta efetivou-se às segundas, terças e quartas feiras, dias da semana em que contactávamos diretamente com o grupo de crianças com 5 anos de idade. Por opção pessoal, esta foi a segunda vez que estivemos na instituição pois, já no ano anterior, tínhamos trabalhado com o grupo em causa. A nossa integração com as crianças foi ainda melhor devido ao facto de

conhecermos quase todo o grupo e já termos a percepção dos seus interesses. Além das crianças que conhecíamos, existiam algumas que estavam pela primeira vez inseridas neste grupo, pelo que a relação foi crescendo, tanto connosco como também com os colegas.

No 1CEB, a ação educativa, no âmbito da PES, foi realizada num centro escolar da rede pública. Esta iniciou-se no fim do mês de outubro de 2011 e terminou em fevereiro de 2012. Teve, igualmente a duração de doze semanas, perfazendo também um total de 180 horas, contudo funcionou às quartas, quintas e sextas feiras. Ao longo de toda a formação académica foi a primeira vez que contactámos com uma turma do 2º ano, o que nos proporcionou uma nova experiência a nível pessoal e profissional. Realçamos que nos dois contextos se encontravam presentes crianças com Necessidades Educativas Especiais [NEE]. Para nós, este facto, foi desafiante porque o grau de dificuldade e aprendizagem era ainda mais discrepante e, por isso, o nosso trabalho e empenho foi acrescido. Contudo, as crianças em questão tinham apoio individualizado de profissionais especializadas do Ensino Especial e, por esta razão, nem sempre foi possível que estas integrassem a concretização das experiências de aprendizagem propostas para o restante grupo.

O presente trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo fundamentámos as nossas opções educativas focando aspetos como a continuidade do processo educativo (EPE e o 1CEB), o papel do adulto, a criança, os métodos de ensino (individual, a par, pequeno e grande grupo). Ainda dentro deste capítulo fizemos a caracterização das instituições e dos grupos, do ambiente educativo descrevendo o espaço, o tempo e as interações percebidos em cada um dos contextos. No segundo capítulo apresentámos o que foi realizado, na prática, na nossa ação educativa, apresentando e refletindo sobre algumas das experiências de ensino/aprendizagem correspondentes a cada área de conteúdo. Conjuntamente com a descrição e reflexão destas experiências, expomos algumas fotos e diálogos das crianças. Achámos pertinente colocar estes registos porque pensamos que podem contribuir para uma melhor compreensão das dinâmicas que imprimimos na nossa ação.

Para finalizar, apresentámos as considerações finais que constituem uma reflexão sobre o realizado no decorrer do nosso trabalho. Focamos, também, as dificuldades sentidas e o quanto as experiências de ensino/aprendizagem, tanto na EPE como no 1CEB, contribuíram para a nossa formação e crescimento a nível pessoal e profissional.

Capítulo I - Prática de Ensino Supervisionada em contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico

Decidimos neste capítulo fazer uma abordagem sobre a educação, focalizamos aspetos diversificados como a pertinência da continuidade educativa entre os dois contextos referidos, o adulto e o seu modo de trabalho, a criança e a recolha de dados. Também caracterizamos, numa primeira fase, a ação educativa em relação à instituição, ao grupo de crianças, ao ambiente educativo, à organização do espaço e do tempo e às interações na EPE e, posteriormente, no 1CEB.

1. Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: duas realidades, dois desafios comuns

A educação é fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos e a capacidade de socialização engrandece a troca de saberes e experiências, porque afinal a aprendizagem é um contínuo na interação com o outro, o que faz com que estejamos constantemente a adquirir novos conhecimentos ao longo da nossa existência e contribui para a formação de cada cidadão integrado na sociedade. Como refere Silva (1997:15),

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Ao olharmos para a EPE e para o 1CEB vemos que contribuem para a preparação de cada criança, dando, no nosso entender, ênfase à continuidade do processo educativo que é crucial para atingir um conhecimento mais detalhado de cada uma. De forma a promover esta ligação entre os dois contextos, é necessário que o educador/professor seja um investigador, um dinamizador, que trabalhe em cooperação e saiba comunicar com os mais diversos membros da comunidade educativa (Roldão, 2005). Deste modo, o adulto deve dispor de um conhecimento mais detalhado de cada criança, devido às informações que já tem e que também foram fornecidas pelos outros agentes educativos.

Acentuamos o facto de o educador “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE e a transição para a escolaridade obrigatória” (Silva, 1997:28). Quanto melhor for a preparação, melhor será a integração da criança no novo contexto, facilitando assim a sua transição do pré-escolar para o seguinte nível de ensino. Segundo Silva, citada por Laevers (2010:37),

distinguem-se 3 tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes.

Tanto a EPE como o 1CEB, são perspectivados no sentido da educação integral ao longo da vida das crianças de forma a criar condições para o seu sucesso, em cada etapa da sua vida. Ao investir, nomeadamente na curiosidade e desejo de aprender, que são bases para a aprendizagem das crianças, estamos a “investir na preservação e no fortalecimento do ímpeto exploratório”, garantindo “a disposição para aprender ao longo da vida”. Através das atitudes exploratórias, caracterizadas pela curiosidade em relação ao enigmático mundo circundante, a educação tem como desafio “manter viva esta fonte de motivação intrínseca” como também “fazer com que se expanda a todos os domínios da realidade” (Laevers, 2010:38).

No momento em que a criança se encontra a frequentar o 1CEB, esta fortalece os seus conhecimentos prévios que conseguiu através do contacto com a sociedade, do seu próprio interesse, da sua família e na frequência do pré-escolar. Deste modo, “o adulto cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo” (Oliveira-Formosinho, 2003:5) e, a escola, também deverá “proporcionar uma aprendizagem que tenha significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interacção constante com a comunidade” (Folque, 1999:6). O ensino básico, numa perspectiva de desenvolvimento social, deve promover “a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social” e deve prepará-los para uma “intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2004:11). Isto, porque o processo educativo desenvolve-se numa sociedade à qual o ser humano pertence e para a qual deve contribuir (Oliveira-Formosinho, 2003). Portanto, a escola tem como objetivos a formação de seres humanos participativos, conscientes e com valores. Deve, também, atender ao conhecimento de si próprio e ao relacionamento positivo com os outros. Para atingir estes objetivos educativos, um dos pilares fundamentais é o adulto e, por tal, evidenciámos o seu contributo neste processo.

Ao realçarmos a educação, onde se incluem as experiências, as aprendizagens, as crianças, há que destacar também o papel do adulto. Este, sempre que necessário, deve realizar ajustes na sua prática, sustentando-se na observação, análise, reflexão e pesquisa

com o intuito de tornar, cada vez melhor, a sua ação educativa, não esquecendo que as crianças são os atores principais de todo este processo. De acordo com Ragan (1978:31),

ensinar é não apenas uma das mais importantes profissões; do ponto de vista do bem-estar humano; é, ainda, quando propriamente compreendido, uma das mais técnicas e difíceis tarefas. O professor não é somente uma pessoa que marca lições para as crianças e verifica se elas foram aprendidas; ele é construtor de vidas e um mensageiro da herança cultural que a geração de hoje acumula para o enriquecimento da futura.

O adulto deve ver a criança como ser ativo que dá um contributo basilar para o seu próprio quotidiano educativo, ela colabora tanto no seu crescimento como os que lhe estão próximos. O papel do adulto é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder às curiosidades e dúvidas da criança (Oliveira-Formosinho, 2011). As crianças enquanto interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam-nas e interagem com elas para descobrir como pensam e raciocinam (Hohmann & Weikart, 2009). Também o adulto deve “estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando novas soluções”, como “continuamente encontrar novas formas de estimular a actividade da criança”. Ou seja, o papel do adulto “consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação (Hohmann & Weikart, 2009:32). O acesso das crianças a diferentes materiais com liberdade para os manipular e transformar com tempo para o fazer, são aspetos essenciais no seu processo de descoberta e, o adulto, pode oferecer as condições ideais para que a criança lhes aceda e, assim, desenvolver a curiosidade e o seu espírito de investigação (Hohmann & Weikart, 2009).

O educador/professor deve escutar a criança, considerando que esta colabora no seu processo de construção de conhecimento e que é, através do diálogo, que se conhecem as ideias de todas, sendo a negociação um processo que permite debater e consciencializar as ideias das crianças, os processos e os resultados, bem como o seu ritmo e os seus modos de aprendizagem. A comunicação entre o adulto-criança, criança-criança e criança-adulto é uma forma de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, pois “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, citado por Folque, 1999:6).

Focalizámos, desta maneira, o modo de trabalhar adotado pelo adulto, como o trabalho individual, a par e de grupo. Estes são instrumentos de integração da criança na vida escolar e na realização de algo em conjunto com os restantes colegas, principalmente

em situações de trabalho com o outro. Segundo Roldão (2005), a aprendizagem cooperativa é apenas um, entre tantos métodos que torna as experiências de aprendizagem executadas pelas crianças mais dinâmicas e motivantes.

As crianças quando estão a trabalhar em grupo e com os mesmos materiais, fazem escolhas, tomam decisões e conversam sobre aquilo que estão a fazer e partilham as suas experiências, sendo assim, aprendizes ativos (Hohmann & Weikart, 2009). Segundo Rinaldi, citado por Edwards, Gandini e Forman (1999:118), o trabalho a par “produz uma dinâmica extraordinariamente rica no sentido tanto social quanto cognitivo” e oferece à criança, “a possibilidade de realmente entender o ritmo da comunicação e a tarefa de se ajustar ao outro”. A interação deve ser continuamente incentivada na organização que se faz do trabalho e que deve assentar, também, em situações de pequenos grupos que simplifiquem o processo de colaboração entre os membros integrantes do grupo (Edwards, Gandini & Forman, 1999). O tipo de trabalho em pequeno grupo agrada tanto às crianças como ao adulto, parecendo ser a organização ideal para “as construções sociais, cognitivas, verbais e simbólicas” (Malaguzzi, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999). Nestas formas de trabalhar, a par e em grupo, deve dar-se particular importância ao trabalho cooperativo, porque as crianças discutem ideias, resolvem problemas e entreadjudam-se.

De acordo com Garland e White, citadas por Hohmann e Weikart (2009:369), “os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum (...) e a partir daí descrever, mesmo que com hesitações, as suas descobertas”. Sendo que as crianças são livres de interagir tanto quanto quiserem, o nível de barulho presente na sala deve apenas significar o testemunho do trabalho de pessoas que estão lado a lado centradas na sua tarefa (Azevedo, 2005). Deste modo, é dada a oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras. O adulto pode inculcar dinâmica no grupo com a sua função de integrador e moderador, pois a criança dentro do grupo deve assumir-se como ativa e responsável no seu processo de aprendizagem.

A criança possui uma ideia formada em relação ao mundo. De certo modo, as crianças constroem o mundo em que estão envolvidas, pois desenvolvem-se e aprendem em interação com os outros e concebem algumas ideias sobre as relações entre si, já manipulam diversos objetos e sabem que o mundo é uma construção do Homem (Roldão, 2005). Com as oportunidades de aprendizagem que lhes são proporcionadas, visa-se “criar

experiências no desenvolvimento da identidade e das relações, das linguagens e da significação”. Com as experiências explorámos o mundo com “recurso aos instrumentos culturais, tais como a linguagem oral e escrita, a linguagem matemática, a linguagem científica, as linguagens cívica, moral e ética”, pois “fecundam a exploração e permitem a representação, o sentido, o significado, os saberes” (Oliveira-Formosinho, 2011:108). Importa estimular nas crianças o desenvolvimento do seu raciocínio e pensamento, como a compreensão do mundo físico e social. Também se deve valorizar a competência social, a expressão e comunicação, a criatividade e, sobretudo, construir atitudes básicas de ligação ao mundo, cruciais ao desenvolvimento de um cidadão emancipado.

A principal questão de toda a ação educativa é a criança, porque tanto dentro como fora do jardim de infância e da escola, cresce diariamente a sua sabedoria e o espírito de descoberta. Tudo gira em torno da criança e é necessário observar cada uma delas, conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio onde vive para se adequar ao processo educativo. A intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, agir, avaliar e comunicar, com vista ao adulto adequar o que sabe do grupo de acordo com as suas capacidades, necessidades, dificuldades e interesses (Silva, citado por Laevers, 2010). Nas crianças existe um instinto social “que se manifesta nas conversas, na interação pessoal e na comunicação” que desenvolvem com as pessoas que a rodeiam (Dewey, 2002:46), sendo um fator positivo para um melhor conhecimento do carácter de cada uma e, por isso, devemos dar-lhe voz e aceitar as suas sugestões.

De acordo com Dewey (2002:161) “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento, o seu crescimento, é o ideal”. Podemos dizer que o sucesso do educador/professor espelha-se no sucesso das crianças, ou seja, no seu desenvolvimento e crescimento satisfatório para todos, sendo “o papel do adulto o de ajudar a criança a fazer a sua aprendizagem” (Roldão, 2005:84). Ao desempenhar a sua função de educar e ensinar, o adulto tem sempre em mente a imagem da criança. Os seus interesses, curiosidades e participação são tidos em conta, para que as experiências de aprendizagem sejam cativantes e lúdicas, de modo a despoletar aprendizagens e situações de descoberta e exploração do mundo. Como expõe Roldão (2005:127), “o apoio do educador assume aqui a sua importância, permitindo assim o aprofundamento das questões, facilitando a construção de conhecimentos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças”. Portanto, este enriquece os conhecimentos já adquiridos das crianças e olha-as como seres

participantes, curiosos e motivados para a construção de aprendizagens contínuas e significativas. Segundo Oliveira-Formosinho (2011:100),

os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interactiva. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.

Para obter o conhecimento do grupo e da sua evolução, a observação contínua, as produções das crianças e as diferentes formas de registo constituíram-se fundamentais para a prática pedagógica, porque permitiu partir dos seus saberes de forma a alargar os seus interesses (Silva, 1997). A documentação recolhida é entendida como uma importante ferramenta no processo de aprendizagem das crianças e é feita de forma sistemática e composta por todo o tipo de material (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Para descrever as experiências de aprendizagem das crianças, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, como o registo das observações realizadas pelo adulto, os registos fotográficos, os registos gráficos e escritos individuais/coletivos de forma a tornar a apresentação de toda a ação educativa o mais fidedigna possível. Como notifica Laevers (2010:43),

a desenvoltura da criança pode ser reconhecida em variados comportamentos que evidenciam as suas capacidades, conhecimentos ou atitudes e pode ser captada ou guardada sob diversos formatos (desenhos, pinturas, escritos, fotografias, vídeos, portfolios, etc.). Todavia, a abordagem mais importante para apreciação e reconhecimento das aprendizagens e desenvolvimento da criança é a observação do que as crianças fazem e dizem.

Os registos foram captados consoante o desenrolar das experiências de aprendizagem, verificando-se assim a evolução das crianças, uma vez que cada uma delas se encontra em aperfeiçoamento das suas capacidades a nível cognitivo, social, emocional e motor. Toda a informação colhida é basilar para a própria perceção do educador, proporcionando-lhe uma visão sobre quais os campos que as crianças anunciam dificuldades de forma a tomar medidas para as ajudar a enfrentar os obstáculos que ocorram. De acordo com Laevers (2010:10), “no processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo suscetíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo ao bem-estar emocional experienciado pelas crianças”. Os registos e a documentação permitem o conhecimento das características, necessidades e aptidões das crianças, servindo

assim de base para as planificações cingindo-se pelos interesses do grupo. Ao visualizar os seus registos, é notório que as crianças se exprimam de variadíssimas formas. Têm cem linguagens, escrita, oral, musical, corporal (Malaguzzi, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999). Com as cem linguagens de que dispõem, “as crianças comunicam o que sabem, estabelecem relações, colocam hipóteses que o processo de aprendizagem lhes permitirá descobrir se estavam certas ou erradas” (Oliveira-Formosinho *et al*, 2009:19).

2. Caraterização do contexto na Educação Pré-Escolar

No que respeita a este ponto apresentámos vários itens tais como a caraterização da instituição, o grupo de crianças, o ambiente educativo e as interações para dar a conhecer com mais profundidade o contexto do pré-escolar onde a PES foi executada, antes de partirmos para a descrição e análise das experiências de aprendizagem.

2.1 O jardim de infância

A instituição do pré-escolar onde realizámos a PES situa-se no centro de uma cidade do interior Norte. Na sua retaguarda fica localizada uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e um lar de idosos, sendo rodeada por algumas lojas de comércio e instituições públicas. Apesar da rua, em certos períodos do dia, ser um pouco movimentada, o local é calmo e, tanto o espaço exterior, como o interior são amplos e favoráveis para a realização de atividades diversificadas.

O edifício onde funciona o jardim de infância foi construído de raiz e inaugurado em 1979. No mesmo edifício funciona, ainda, a valência de creche com 3 salas de crianças: sala dos bebés, sala de 1 ano de idade e sala de 2 anos de idade. A sua estrutura física encontra-se, toda ela, ao nível do rés do chão. O interior é composto por um hall de entrada com diversos painéis para a colocação de trabalhos das crianças, um gabinete da diretora, uma sala de arrumações, uma cozinha, uma sala de televisão, um dormitório, vários espaços de higiene para as crianças e adultos e 3 salas de atividades de jardim de infância (grupo dos 3, 4 anos e 5 anos). Esta instituição tinha uma quarta sala com idades mistas de 3, 4 e 5 anos que deixou de funcionar no ano anterior e foi transformada em dormitório para as crianças de 3 e 4 anos. Na parte central, onde é possível visualizar toda a extensão da instituição, existe um salão multifuncional, que serve como recreio interior, para a realização de atividades de expressão motora, atividades para toda a comunidade escolar e ainda como refeitório. Todos estes espaços dispõem de aquecimento central. No exterior há

um recreio em toda a sua volta, com parque infantil apetrechado com baloiços, escorregas, uma casa de madeira, cavalinhos e diferente tipos de piso, desde cimento, areia, terra e aglomerado de borracha.

O espaço contém algumas características semelhantes do modelo italiano Reggio Emilia, que considera o espaço como o terceiro educador e que deve enriquecer não só as crianças, como os educadores e pais. Como referencia Malaguzzi, citado por Lino (2007:104), o espaço é muito valorizado

para organizar e promover relações agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, criar um ambiente atractivo, providenciar mudanças, promover escolhas e actividades e pelo seu potencial para desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança.

O horário de funcionamento da componente letiva era das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. De modo a apoiar os pais das crianças o horário da componente social era das 7:45 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00. Esta componente social encerrava somente em ocasiões calendarizadas.

2.2 O grupo de crianças da sala dos 5 anos

O grupo do jardim de infância onde decorreu a PES era composto por vinte e uma crianças, das quais dez eram do género feminino e onze do género masculino, com idades de cinco ou seis anos de idade.

As crianças, na generalidade, apresentavam um desenvolvimento cognitivo adequado à sua faixa etária, confirmadas pelas informações que obtivemos por parte do corpo docente e, posteriormente, pelo trabalho que desenvolvemos com as mesmas. Porém, o caso de uma criança com NEE seguimo-la com mais atenção e minúcia, de forma a ajudar a colmatar as dificuldades sentidas pela mesma.

O desenvolvimento cognitivo é uma etapa que pressupõe que os seres humanos passem por várias mudanças ordenadas e previsíveis ao longo da vida, ao interagir com o meio físico e social. A teoria dos estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget, descreve as características desenvolvidas desde o nascimento até ao final da adolescência, sendo o estágio intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos) aquele em que as crianças em causa se encontram. Segundo Lino (2007, 207-208),

no estágio intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o pensamento sofre uma transformação qualitativa em função das modificações gerais da acção (Piaget,

1973). É o estágio da inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função semiótica (ou função simbólica), dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão do adulto (Piaget, 2000).

As crianças eram curiosas, participativas, sociáveis, organizadas, alegres, assíduas e barulhentas e o seu tempo de concentração variava consoante a área de conteúdo. Também comunicavam e interagiam imenso entre si e com os adultos. Envolviam-se nas experiências de aprendizagem com interesse e o seu aspeto característico era o gosto pelas histórias e pela expressão plástica. Apontámos que o ponto menos positivo do grupo, dizia respeito ao de não saberem trabalhar em tempo de pequeno grupo da melhor forma. As crianças disputavam o material, não cooperavam entre si, desrespeitando, por vezes, as ideias umas das outras, o que não permitia atingir um objetivo comum de aprendizagem. Depois de lhes proporcionarmos mais momentos com este tipo de agrupamento, ao contrário do que estavam habituadas, a cooperação e o respeito pelo outro foi desenvolvido. Assim, a pouco e pouco já existiam mais sinais de ajuda e, as crianças, já resolviam os problemas através do diálogo no grupo, sem recorrer tanto ao adulto.

Todas as crianças frequentaram o jardim de infância no ano anterior, sendo que oito delas se inseriram neste grupo pela primeira vez devido ao facto de a sala dos três, quatro e cinco anos de idade deixar de existir e transformar-se em dormitório comum e, por tal, foram distribuídas pelas restantes salas. Esta distribuição também foi consequência da saída de uma educadora da instituição.

Relativamente à atividade sócio económica dos pais das crianças, de acordo com a Classificação Nacional de Profissões (CNP), averiguou-se que pertenciam aos grupos do pessoal dos serviços e vendedores e nos quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa que recaía um maior número de pais a desempenhar este tipo de função. Somente dois pais e duas mães se encontravam em situação de desemprego. As idades dos pais estavam compreendidas entre os vinte e oito e quarenta e quatro anos, no entanto, existiam mais casais com idades entre os trinta e trinta e cinco anos de idade. É de referir que na maioria dos casais, os pais eram mais velhos do que as mães.

No geral, as crianças viviam com os pais e irmãos, exceto duas crianças, existindo apenas uma família monoparental devido aos pais estarem divorciados e outra criança que vivia com os irmãos, a mãe e o companheiro desta, porque o pai já falecera. É de referir

que a maioria das crianças tinham um irmão, duas das treze crianças tinham um irmão só por parte do pai, quatro tinham dois irmãos e três não tinham irmãos.

Neste grupo encontrava-se uma criança com NEE que possuía síndrome polimalformativa, com uma malformação no braço esquerdo e um atraso no desenvolvimento global. Esta criança estava a ser apoiada pela equipa de intervenção precoce da rede pública pelo quarto ano consecutivo e acompanhada, duas vezes por semana, num total de quatro horas semanais, por uma educadora especializada do Ensino Especial. Também tinha terapia da fala um dia por semana. Existia uma boa relação no grupo, não se verificando discriminação por parte das crianças para com a criança com NEE, sendo esta meiga, alegre e interativa. A mãe é oriunda do Brasil, mas a criança nasceu em Portugal e nos seus primeiros anos de vida esteve institucionalizada numa instituição de acolhimento. Posteriormente, como a mãe já tinha uma vida estabilizada, foi viver com ela.

2.3 Ambiente educativo do pré-escolar

De acordo com Silva (1997) a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador, contribuindo este também para o desenvolvimento humano, em que o indivíduo é influenciado pelo meio, mas que também influencia o meio onde coabita.

Encontrando-se o grupo em patamares diferenciados a nível das aprendizagens, a organização do ambiente educativo é relevante: para engrandecer as interações positivas entre todos os intervenientes da ação educativa; para promover situações de experiências diversificadas para as crianças, de modo a existir cooperação e entreajuda entre estas; na disponibilização de diversos materiais, particularmente ao nível da escrita e contacto com diferentes suportes de leitura; em proporcionar tempos de trabalho diferenciados e em valorizar o que as crianças pronunciam.

Ao longo da PES foram tidos em atenção todos os tempos de trabalho, permitindo que a criança interagisse com o ambiente individualmente, em pares ou em grande grupo. Também foram levados materiais diferentes para a sala, com os quais as crianças tiveram um contacto inexistente, o que favoreceu novas descobertas e troca de experiências. O ambiente educativo deve cativar a criança e ser promotor de novas aprendizagens, de modo a que esta se sintam bem consigo e com os outros.

2.4 Organização do espaço – sala dos 5 anos

A sala em questão tinha forma octogonal, iluminação natural devido à sua estrutura envidraçada em redor, era soalheira, acolhedora, possuía um espaço amplo e encontrava-se dividida por áreas (área da biblioteca, da cozinha, das experiências, dos jogos, das invenções, das construções e da garagem). Além das áreas, existia também um espaço de acolhimento para diálogos e realização de atividades com as crianças.

As áreas que referimos, nem todas tinham material suficiente e cativante para o grupo, sendo um ponto negativo para a exploração por parte de cada criança, porque não tinham a possibilidade de interagir com materiais diversificados. Segundo Piaget, citado por Hohmann e Weikart (2009:19), “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos”. Talvez por este motivo, as crianças frequentavam regularmente as mesmas áreas, os meninos a área das construções e da garagem e as meninas a da cozinha. Contudo, as crianças como levavam alguns dos seus brinquedos para as áreas em causa, fazia com que fosse mais motivante e se divertissem. Para melhorar satisfatoriamente o espaço, e como averiguámos que a área da biblioteca tinha um número escasso de livros para o nível etário das crianças e eram pouco utilizados, preocupámo-nos em levar mais livros para a sala. Realizámos também visitas à biblioteca municipal e implementámos a hora do conto. Na área dos jogos, estes eram diversificados e permitiam o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio lógico e abstrato e a nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, do domínio da matemática, entre outros. Devido às crianças já conhecerem todos os jogos, não optavam tanto por este espaço. De forma a torná-lo mais motivante, alguns jogos novos foram introduzidos e verificou-se o despertar de um interesse das crianças por esta área. Por fim, inserimos a área das invenções sendo titulada pelas crianças. Esta área consistia na transformação de materiais reutilizáveis (cartão, tubos de cartão, garrafas de plástico, cartolinas, rolas de cortiça, tampas de plástico, lã, fio, rolos de papel higiénico, papel canelado, embalagens alimentícias), promovendo, desta forma, a sua criatividade. Todas as nossas iniciativas, tinham como intuito a tentativa de incentivar as crianças a optarem e alternarem pelas áreas presentes na sala, enriquecendo-as cada vez mais.

O mobiliário era constituído por um grande armário para arquivar os portefólios das crianças e algum material de apoio da educadora. Tinha também outro armário, mas de dimensões reduzidas para as crianças terem acesso a diverso material como lápis de cor, colas e tesouras. A existência do computador na sala permitia interagir com o mundo da

informática e cativava-as ainda mais quando este recurso era utilizado nas atividades, pois “a criança possui uma natural fascinação e afinidade pessoal para com os computadores” (Sousa, 2003:323) e a sua utilização “pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático” (Silva, 1997:72).

A sala dispunha de dez mesas em bom estado de conservação e cadeiras suficientes para todas as crianças, um placar para os trabalhos e cartazes com informações para estas, consoante as atividades realizadas. A sala permitia um obscurecimento total uma vez que as janelas tinham cortinas. Quando estava demasiado sol tínhamos a possibilidade de fechar as cortinas para o bem-estar das crianças. Também existia um quadro preto e outro branco. Recorria-se mais exaustivamente ao quadro preto para escrever a data, títulos de histórias, entre outras informações pertinentes que as crianças tivessem curiosidade e, igualmente estas escreviam e desenhavam quando quisessem (*vide* figura 1). Os trabalhos das crianças eram expostos na sala e pelos corredores, estando em constante mudança, para que quem entrasse, visualizasse o que fora realizado, salientando o projeto curricular em desenvolvimento no jardim de infância. Assim, também o grupo perspectivava que o adulto valorizava as suas criações.



Fig. 1 – Sala dos 5 anos

Para uma melhor percepção do espaço da sala, na figura 2 é possível visualizar a planta da sala dos cinco anos com as suas respectivas divisões (vide figura 2).

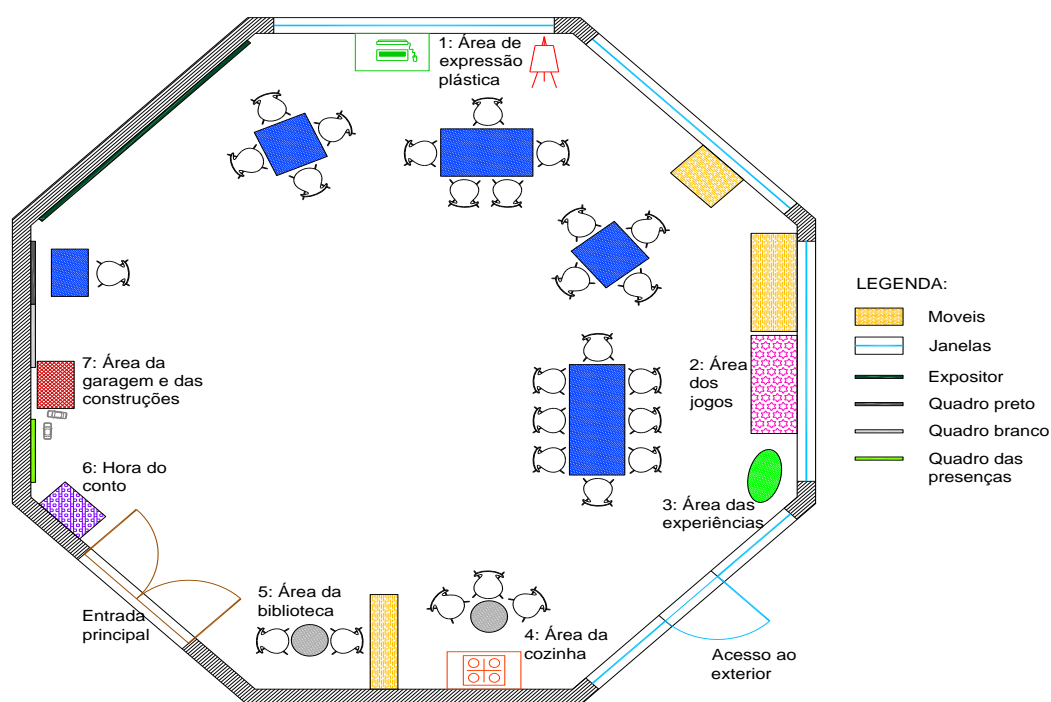


Fig. 2 – Planta da sala dos 5 anos

Como refere Silva (1997:37) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”. Procurou-se que nas experiências de aprendizagem estivessem integrados materiais de desperdício diversificados, demonstrando que é possível reutilizar o material, construindo novas coisas e assim envolver o grupo na preservação do ambiente. Como salienta Oliveira-Formosinho (2011:112),

os materiais na educação de infância são um segundo educador porque medeiam a mediação profissional, fazem parte integrante do método. Estes carregados de ideologia: servem ou não as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades: pessoal, social e cultural.

No período do acolhimento, enquanto as crianças estavam sentadas em círculo, uma a uma, dirigiam-se ao quadro das presenças (*vide* figura 3) e escreviam o seu nome. Na vertical estavam os nomes das crianças escritos no computador a letras maiúsculas. Na horizontal encontravam-se os dias da semana e cada um com uma respetiva cor. A partir do quadro das presenças as crianças sabiam quais os colegas que estavam na sala e os que

faltavam. Era também importante para estas terem contacto com a escrita, devido ao facto de algumas apresentarem certas dificuldades. Para além do quadro das presenças, igualmente na sala encontravam-se outros quadros de pilotagem com a informação da data dos aniversários das crianças, o mapa do tempo (*vide* figura 4), onde constava o calendário do ano em questão, os meses do ano, as imagens das estações do ano e dos diversos estados de tempo (chuva, sol, nevoeiro, nublado) e, por fim, existia outro quadro com os dias da semana (*vide* figura 5), no qual cada cor correspondia a um dia da semana.

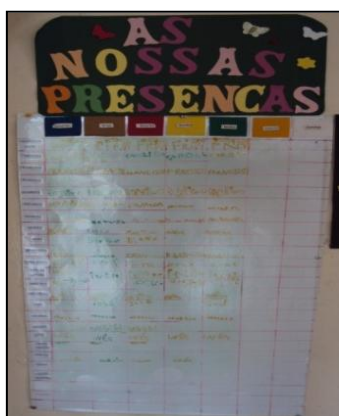


Fig. 3 – Quadro das Presenças



Fig. 4 – Mapa do tempo



Fig. 5 – Dias da semana

Ao longo da semana, aleatoriamente uma das crianças ficava responsável pela organização de todos estes elementos no lado esquerdo do mapa do tempo. Iniciando o dia com estas ações, as crianças ouviam os colegas pedindo-lhes a sua opinião e ajuda quando tinham dúvidas. Estes quadros tinham como objetivo apoiar as crianças orientando-as e tornando-as mais seguras e autónomas. Por isso, em concordância com Oliveira-Formosinho (2011:26),

os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, quadro do tempo, quadro dos aniversários, 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.

No espaço exterior, as crianças podiam ter experiências diferentes das que tinham dentro da sala. Este possuía equipamento que permitia à criança exercitar grandes movimentos físicos, como escorregar, saltar, correr, baloiçar, entre outros. Neste espaço, existiam árvores, zonas com sombra e diferentes tipos de terreno. Podemos considerá-lo como uma extensão do espaço interior, onde as crianças podem explorar, observar, comunicar com as pessoas, pois deste modo, tendem a ampliar os seus horizontes.

2.5 Organização da rotina diária

No jardim de infância devem existir momentos de agrado para todas as crianças, quer seja no interior da sala quer seja no exterior, assim como no trabalho individual, em pares, pequenos ou grandes grupos. Era no tempo de pequeno grupo que as crianças exploravam com mais curiosidade os materiais, pois como salientam Hohmann e Weikart (2009:8) “o tempo em pequenos grupos encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças”.

Cada criança tem direito ao seu tempo e é nas áreas e no recreio que estas desenvolvem o seu imaginário, descobrem o mundo e contactam diretamente com os colegas. É no faz de conta que vão procurar ao quotidiano e transpor para esses momentos as vivências e experiências. É primordial que o educador respeite o ritmo de cada criança, para que se sintam bem e desponte aprendizagens significativas, num clima favorável que lhes proporcione o fascínio pela sua duradoura descoberta do mundo. Portanto, a rotina diária deve assentar nestes parâmetros, de forma a existirem atividades calmas, de relaxamento, com movimentos, ao ar livre e mesmo no exterior da instituição. Apesar de existir uma rotina diária, não significava que esta tivesse de ser rigorosamente cumprida, pois podia ser alterada sempre que se justificasse devido aos ritmos diferenciados das crianças e aos horários que podiam ficar condicionados com a realização das atividades de enriquecimento curricular, como por exemplo o inglês. Em concordância com Oliveira-Formosinho (2011:72),

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária 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.

No quadro 1, que se segue, é possível perceber como era organizada a rotina diária do grupo.

Quadro 1. Organização do tempo na Educação Pré-Escolar

Tempo	Atividades	Explicitação
7:45-9:00	Componente social	Para apoiar os pais, devido ao horário da sua profissão, levavam as crianças mais cedo para o jardim de infância. Durante este período, todas permaneciam na sala da televisão até às 9:00.
9:00-9:45	Entrada e acolhimento	As crianças registavam a sua presença e assinalavam no calendário o dia e o estado atmosférico. Posteriormente, todo o grupo dialogava sobre acontecimentos do quotidiano,

		contavam histórias ou cantavam.
9:45-10:30 ¹	Tempo em grande grupo	Experiências de aprendizagem, planeadas pela educadora ou pelo grupo (jogos, leitura de histórias, experimentação de novos materiais). Neste tempo dava-se continuidade a projetos ou a atividades pendentes. Eram feitos registos tanto pela educadora como pelas crianças.
10:30-11:15	Tempo em pequeno grupo	Organização de pequenos grupos com cerca de cinco elementos para a realização de atividades. As crianças tinham contacto com diversificados materiais e interagiam entre si, ou mesmo com o adulto. Igualmente, quando surgiam projetos por parte das crianças, neste período de tempo podiam elaborá-lo.
11:15-11:45	Recreio ou Áreas	As crianças iam para o exterior (jogar futebol, brincar no parque, correr, saltar), mas se as condições atmosféricas fossem adversas, estas iam para as áreas ou fazer outra atividade do seu agrado.
11:45	Almoço	Depois da sua higiene, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçarem e, por vezes, algumas iam almoçar a casa.
14:00-14:45	Tempo em grande grupo	Após o diálogo em grande grupo, efetuavam-se experiências de aprendizagem (jogos, leitura de histórias, experimentação de novos materiais) ou dava-se continuidade a projetos ou a atividades pendentes. Os registos eram realizados tanto pela educadora como pelas crianças.
14:45-15:30	Tempo em pequeno grupo	Organização de pequenos grupos com cerca de cinco elementos para a realização de atividades. As crianças tinham contacto com diversificados materiais e interagiam entre si, ou mesmo com o adulto. Igualmente, quando surgiam projetos por parte das crianças, neste período de tempo podiam elaborá-lo. Eram feitos registos tanto pela educadora estagiária como pelas crianças.
15:00-15:30	Recreio ou Áreas/Tempo de arrumar	As crianças iam para o exterior (jogar futebol, brincar no parque, correr, saltar), mas se as condições atmosféricas fossem adversas, estas iam para as áreas ou fazer outra atividade do seu agrado.
15:50	Lanche	Depois da sua higiene, as crianças dirigiam-se para o refeitório para lancharem. No geral, as crianças tinham lanche do jardim de infância, porém algumas levavam de casa.
16:00-19:00	Componente social	Para apoiar os pais, devido ao horário da sua profissão, iam buscar as crianças mais tarde ao jardim de infância. Durante este período, todas permaneciam na sala da televisão.

O papel do educador é importantíssimo na organização dos tempos da sala. Este deve ser competente e ter em atenção as necessidades das crianças de forma a apoiá-las e serem elas próprias a descobrir o mundo que as rodeia. Por isso, o trabalho em grande e pequeno grupo era benéfico para as crianças, porque comunicavam entre si, existia uma troca de

¹ As crianças às terças-feiras tinham aula de Inglês com uma professora externa ao jardim de infância, das 10:15 às 11:00, por isso, a rotina diária sofria algumas alterações.

saberes, vivências e experiências, o que permitia às que tinham mais capacidades auxiliarem as que aparentavam mais dificuldades.

Como cita Kamii (n.d:63),

quando estão sós, as crianças não têm necessidade de se acomodar aos outros e podem seguir simplesmente as suas fantasias, ficando centradas sobre ações particulares que querem efetuar. Pelo contrário, quando estão com outras, têm necessidade de comunicar, têm assim uma razão para tentar anunciar o que vão fazer ou o que querem que os outros façam (antecipação), explicar de modo inteligível o que fizeram (recapitulação).

2.6 Interações no pré-escolar

No que se refere às interações, pretendia-se criar um ambiente positivo com o intuito de todo o grupo beneficiar de relações de amizade, cumplicidade, respeito, entreajuda e confiança, nas interações criança/criança, como também criança/adulto e adulto/criança.

Foi notório que as crianças criaram laços de carinho entre elas e com os adultos, com espontaneidade, no decorrer do tempo. Inicialmente demonstraram um pouco de receio, porém foi diminuindo, proporcionando o desabrochar de uma relação de afetividade e respeito mútuo. “A confiança depositada pelas crianças de idade pré-escolar nos adultos exteriores à sua família começa por ser cautelosa, e vai-se tornando mais confortável conforme a criança consegue ir aceitando o desafio de alargar o seu círculo relacional” (Hohmann & Weikart, 2009:67).

O relacionamento entre as crianças era saudável e de companheirismo. A criança com NEE era bem aceite pelos colegas, participando em todas as brincadeiras com estes, tanto nas áreas como no recreio. As crianças conheciam todo o corpo docente que os circundava, demonstrando empatia e afetividade mais por uns do que por outros.

Para além do contacto das crianças com as pessoas da instituição, foi oportuno realizar algumas saídas ao exterior, com a intenção de proporcionar uma maior proximidade com a sociedade. Isto deveu-se ao facto de saírem pouco do jardim de infância, por falta de meio de transporte. Foram efetuadas várias saídas ao exterior, mas próximas da instituição com as crianças de 5 anos de idade em conjunto com as dos 3 e 4 anos. Também com a participação dos pais e apoio da câmara municipal da cidade, deslocámo-nos à Escola Superior da Educação para a realização de atividades com três salas. A heterogeneidade de idades constituiu-se um dos fatores facilitadores de aprendizagem devido à troca de ideias e saberes proporcionados.

No desenrolar desta experiência, tentou-se estimular um contacto mais próximo com os pais das crianças, sendo que a maior parte evidenciavam ser atentos e interessados quando as crianças, com orgulho, os informavam e mostravam os trabalhos efetuados que estavam nos placares do jardim de infância. Afinal “as crianças em idade pré-escolar têm muito orgulho em fazer as coisas sem ajuda, pondo em evidência as suas capacidades crescentes para a sua autonomia e iniciativa” (Hohmann & Weikart, 2009:67). A interação com as famílias, particularmente com os progenitores das crianças era positiva, visto que se mostravam disponíveis e recetivos às nossas solicitações, nomeadamente na participação com material reutilizável. Demonstravam, também, interesse em querer estar a par do que o(a) filho(a) realizava e aprendia. Como as crianças lhes transmitiam o que faziam durante o dia, era com curiosidade que os pais nos questionavam. Por vezes, as histórias que explorávamos com as crianças constituíam-se em motivo de diálogo com os pais, pois estas para além contarem o que ouviram manifestavam o desejo de fazer ou experimentar aquilo que as histórias transmitiam. Recordámos em especial, depois de ouvirem a história “As férias do caracol” o desejo da concretização de as crianças levarem caracóis para a sala. Como expõe Hohmann e Weikart (2009:119) o adulto deve “aproveitar o tempo em que os pais vão largar ou buscar as crianças à escola para conversar um pouco com eles [pois] é uma excelente forma de ajudar a construir relações positivas e confiantes entre todos”.

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

De forma análoga ao ponto 2 do presente capítulo, também neste ponto apresentámos os diversos itens como a caracterização do centro escolar onde realizámos a PES do 1º ciclo do ensino básico, bem como do grupo de crianças da turma do 2º ano, o ambiente educativo e as interações. Deste modo, temos como intuito demonstrar um pouco do que foi visualizado e vivenciado no 1º CEB.

3.1 O centro escolar

O centro escolar onde realizámos a nossa ação educativa, no âmbito do 1CEB iniciou a sua atividade letiva no ano de 2010/2011 e inclui as valências do Ensino Pré-Escolar e do 1CEB. O seu interior é constituído por um salão polivalente, uma biblioteca, um refeitório, um gabinete de primeiros socorros, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação, duas salas para NEE, três salas destinadas à prática de

Expressões, uma sala de convívio para os professores, salas para os funcionários e espaços para arrumos.

No que respeita ao ICEB, embora funcionalmente a instituição comporte dez salas, apenas nove estavam ocupadas para a prática letiva e com equipamento informático completo. As nove turmas existentes estavam organizadas da seguinte forma: três turmas do 1º ano, duas do 2º ano, duas do 3º ano e duas do 4º ano de escolaridade. Tanto no rés do chão como no 1º andar, existiam sanitários para as crianças e para os adultos, um para o sexo feminino e outro para o masculino. A instituição possuía equipamento de aquecimento em boas condições para o inverno rigoroso que se faz sentir e tão característico de Trás-os-Montes.

O espaço exterior é de grandes dimensões possibilitando a livre movimentação, possui equipamento de parque infantil com escorregas, adaptado à idade das crianças e o chão tem material não derrapante, o que contribui para a segurança e desenvolvimento motor das mesmas.

O horário do centro escolar, devido às necessidades dos familiares, particularmente da sua situação profissional, funcionava, no período da manhã, das 7:45 às 9:00 e, no período da tarde, das 17.30 às 19.00, existindo, assim, o tempo de prolongamento (ATL), onde as crianças tinham apoio de uma professora.

3.2 O grupo de crianças do 2º ano

A turma do 2º ano de escolaridade era composta por dezanove crianças. Quanto ao género, podemos dizer que era um grupo equilibrado, uma vez que existiam dez crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino, todas elas com sete anos de idade.

É de referir que em termos de aquisição de conhecimentos, empenho e interesse das crianças pelo ato educativo era bastante bom, pois apresentavam bons níveis e ritmos de aprendizagem. Em relação ao nível comportamental a turma era homogénea, sendo as crianças muito ativas, meigas, sociáveis, participativas, motivadas para a realização de todas as tarefas, demonstrando sempre gosto em ouvir e contar histórias.

Os aspetos menos positivos a referenciar sobre as crianças do grupo podem cingir-se ao facto de serem muito conversadoras e, com alguma frequência, barulhentas. Era notória a dificuldade que tinham em respeitar a vez de falar e ouvir os colegas. As crianças em questão tinham um desenvolvimento normal, mas existiam duas com NEE onde as dificuldades eram perceptíveis e, por isso, necessitavam de apoio. Uma das crianças desde o

ano letivo anterior que era apoiada por uma professora de Educação Especial duas vezes por semana num total de seis horas, às quintas-feiras à tarde e às sextas-feiras de manhã. A criança apresentava dificuldades de aprendizagem com limitações acentuadas ao nível da atividade e participação, nomeadamente em áreas como a leitura, escrita, raciocínio lógico e aquisição e aplicação de conceitos. No seu discurso utilizava essencialmente palavras simples. Esta distraía-se facilmente e tinha curtos períodos de atenção/concentração. No que concerne à outra criança foi-lhe atribuído o acompanhamento da professora de NEE no mês de janeiro de 2012, pois a análise do seu processo só ficou concluída em dezembro do ano anterior. Até esse momento teve apoio educativo de uma professora desde o início do ano letivo, às terças e sextas-feiras à tarde. Esta revelava imensas dificuldades de aprendizagem, era muito instável, pouco empenhada na execução dos trabalhos e precisava de um apoio individualizado porque não conseguia acompanhar o ritmo da turma. Tratava-se de uma criança que evidenciava alguma imaturidade no desenvolvimento global.

A maioria das crianças era oriunda de escalões socioeconómicos médios, pois a atividade profissional dos seus pais recaía fundamentalmente no setor secundário e terciário. Segundo a Classificação Nacional de Profissões (CNP), era no grupo do pessoal dos serviços e vendedores, bem como no grupo dos operários, artífices e trabalhadores similares que era notória uma incidência mais significativa desta atividade.

A mesma situação do jardim de infância, reflete-se no 1CEB, onde constatamos que as crianças, no geral, viviam com os pais e irmãos, contudo existiam duas famílias monoparentais, pois os pais encontravam-se divorciados e, por isso, viviam somente com a mãe. Por fim, há relativamente pouco tempo falecera a mãe de uma das crianças, sendo que esta, no momento da nossa prática, vivia apenas com o pai. Aferimos que treze crianças tinham somente um irmão, quatro eram filhos únicos e uma tinha 2 irmãos. Todavia existia uma criança com 5 irmãos só por parte do pai. É evidente que as famílias são exíguas, pelo que, maioritariamente, estas são constituídas por quatro elementos.

3.3 Ambiente educativo no 1º ciclo

Na sala de aula o ambiente educativo é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo de todas as crianças. Para a criação de um ambiente educativo satisfatório é preciso que haja confiança, respeito e interação entre todos, principalmente entre as crianças e o(a) professor(a). Por isso, o papel do(a) professor(a) é o de ajudar cada criança no seu processo de aprendizagem num ambiente

saudável, para que cada uma se sintam bem para comunicar, interagir e ter confiança em si própria. Como menciona Azevedo (2005:83),

o professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afeto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto-conceito de todos os alunos.

De forma a estimular os interesses, gostos e curiosidades das crianças, pensamos que no decorrer da nossa prática lhes proporcionamos momentos de trabalho diversificados (trabalho de pares ou grupo), pois consideramos “essencial desenvolver o espírito de cooperação entre os alunos” (Roldão, 2005:137), visto que “o ensino cooperativo inclui um conjunto muito variado de estratégias de ensino em que se orientam ou incentivam os alunos a procurar, em grupo, atingir objetivos comuns” (Roldão, 2005:139). Constatamos que, devido ao facto das crianças, normalmente, trabalharem de uma forma individual, revelavam algumas dificuldades em chegar a um entendimento para concretizarem as atividades que eram convidadas a realizar, por isso, focalizámo-nos sobretudo em permitir momentos que proporcionassem o contacto direto umas com as outras, promovendo o trabalho a pares e em pequenos grupos.

Foram, também, facultadas diversas oportunidades de manuseamento de materiais variados, visto que era perceptível a motivação e a alegria de todas as crianças. De acordo com Roldão (2005:106) “os materiais manipulativos motivam muito os alunos, servem de base à abstração e permitem realizar experiências muito ricas. Os alunos aprendem de uma forma mais alegre, bem-disposta e dinâmica”.

As oportunidades criadas em torno da nossa intervenção tiveram como finalidade construir um ambiente rico em aprendizagens significativas, mas atendendo, sempre que possível, à opinião e interesses das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2007:24) “parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa, que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação”. Além dos seus interesses, as crianças devem igualmente ser vistas “como construtoras de conhecimentos, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007:23).

3.4 Organização do espaço – sala do 2º ano

Segundo Roldão (2005:106),

para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais. O apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais.

Concordando com as palavras de Roldão (2005) reforçamos que a escola é um espaço onde se desenvolvem aprendizagens significativas e, por tal, esse espaço deve encontrar-se em boas condições para o bem-estar das crianças, bem como possuir variados materiais de modo a cativá-las para o ato de experimentar, descobrir e explorar.

O centro escolar onde realizámos a prática de ensino, como foi construído recentemente, apraz-nos referir que as suas condições físicas eram ótimas sendo, por isso, um aspeto positivo para a criação de uma escola acolhedora que, pensamos nós, oferecia e oferece qualidade a todos os que nela estavam e estão integrados.

No que diz respeito à sala de aula do 2.º ano de escolaridade (*vide* figura 6), podemos referir que era espaçosa, acolhedora e tinha iluminação natural. Relativamente ao espaço físico, esta era constituída por 13 mesas e várias cadeiras, sendo suficientes para todas as crianças e professoras. Todo o mobiliário se encontrava em bom estado, com exceção do quadro interativo que, no caso específico desta sala, se encontrava avariado, pelo que não nos foi possível usufruir do mesmo. Existia ainda um armário para guardar os trabalhos das crianças, material e outros recursos da professora, um bengaleiro, um quadro branco e um placard grande para expor, com regularidade, os trabalhos executados pela turma. O placard estava colocado de modo a que as crianças tivessem um visionamento global de tudo que estava exposto.



Fig. 6 – Sala de aula do 2ºano

De seguida encontra-se a planta da sala (*vide* figura 7) para que se possa ter uma percepção da forma como o mobiliário se encontrava disposto no espaço.

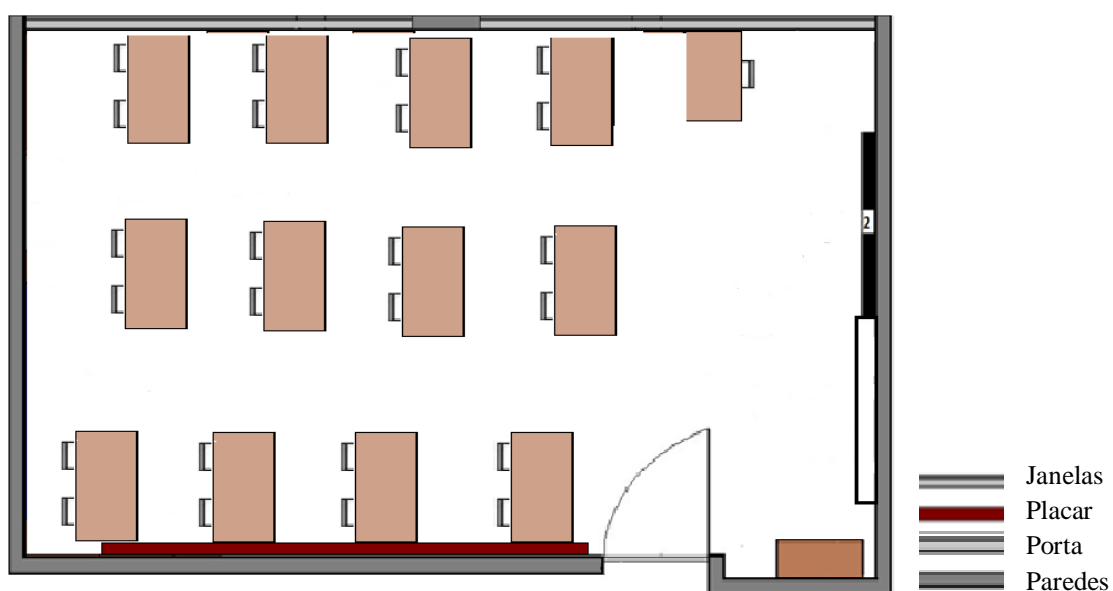


Fig. 7 – Planta da sala do 2ºano

A disposição da sala encontrava-se organizada por filas, apesar de já anteriormente a disposição um U ter sido experimentada. Porém, na opinião da professora titular da turma, isto gerava ainda mais distração entre as crianças, o que prejudicava a sua aprendizagem.

Depois de dialogarmos sobre o assunto, optámos por permanecer com este tipo de disposição da sala, mas consoante as experiências de aprendizagem modificámo-la de forma ajustar o espaço com o trabalho a realizar.

3.5 Organização do tempo

A turma do ICEB regia-se pelo horário semanal onde constavam todas as áreas de conteúdo e as atividades extra-curriculares. As crianças iniciavam o seu dia às 9:00, prolongando-se com atividades letivas até às 10:30. De seguida, tinham um intervalo de 30 minutos para lancharem, usufruírem do espaço da biblioteca e realizarem as suas brincadeiras livremente no espaço disponível. Quando estava bom tempo, estas preferiam o espaço exterior, porém se as condições climatéricas não permitissem, ficavam no interior do centro escolar. Às 11:00 eram lecionadas outras áreas de conteúdo até às 12:30, hora em que iam almoçar. As aulas recomeçavam às 14:00 e terminavam às 15:30 ou 16:30, conforme o horário da turma. Posteriormente, tinham as atividades extra-curriculares (Inglês, Ensino da Música e Atividade Física e Desportiva) que eram asseguradas por outros professores.

3.6 Interações no 1º ciclo

Interagir consiste em estabelecer relações positivas entre todos os seres humanos, cultivando o respeito, a confiança, a ajuda mútua e a comunicação entre si, para que estas (relações) perdurem e contribuam para o enriquecimento pessoal de cada um. No caso específico das crianças com o(a) professor(a) na sala de aula, o adulto desempenha o papel de promotor de um clima favorável às interações que surjam.

O método de trabalho a que cada professor(a) recorre deve dar “lugar ao intercâmbio e ajuda entre crianças de diferentes níveis” (Azevedo, 2005:88) e propiciar uma maior proximidade entre as mesmas variando os tempos de trabalho, como por exemplo, o pequeno grupo que é considerado “o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interação cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma, para partilhar entre iguais experiências de aprendizagem e para rentabilizar a ajuda pedagógica numa realidade concreta” (Azevedo, 2005:88).

As crianças interagem livremente tanto quanto quiserem (Azevedo, 2005) e, em situação de trabalho de pequenos grupos, podem sentir-se mais à vontade para a

concretização de determinadas atividades que, contrariamente, estando expostas perante o grande grupo, revelem mais dificuldade.

No núcleo do grupo das crianças do 2º ano eram visíveis as relações de amizade que os uniam e, apesar da existência de algumas adversidades, as crianças apoiavam-se e reconheciam que nem todas tinham o mesmo ritmo de aprendizagem, particularmente no caso das que estavam assinaladas com NEE, pois necessitavam de atenção e ajuda redobrada que era dada tanto pelo professor(a) como pelo grupo. Nas interações que estabelecemos com o grupo a sua atitude foi sempre de respeito e a relação foi-se tornando, paulatinamente, mais próxima, permitindo um conhecimento mais pormenorizado de cada um dos seus elementos, bem como a própria percepção das crianças relativamente a nós, uma vez que nos demos a conhecer de forma a conceber um ambiente favorável para as interações e as aprendizagens de todos.

Capítulo II - Experiências de Ensino e Aprendizagem

O trabalho de intervenção prática desenvolvido no âmbito deste mestrado foi realizado em contexto urbano em duas instituições distintas, mais especificamente num jardim de infância da rede privada de EPE, sendo uma instituição de solidariedade social (IPSS) e no 1CEB dum centro escolar da rede pública, numa cidade do interior Norte. Seguidamente, serão apresentadas as experiências de aprendizagem em relação a cada um dos contextos. O primeiro ponto será referente à EPE e o outro ao 1CEB.

1. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

O vasto leque de experiências de aprendizagem realizadas, cingiu-se ao projeto curricular inerente à instituição que tinha como tema “Brincar...Crescer”, bem como os interesses e curiosidades que as crianças demonstraram ao longo do percurso formativo. Optámos por trabalhar com mais detalhe aspetos da natureza, particularmente as flores, os animais, as árvores de fruto, as matérias-primas e os alimentos que esta nos fornece, aliando-se à importância de termos uma alimentação saudável. Segundo Laevers (2010:40), “as crianças vão alargando a sua compreensão de diferentes áreas da realidade. No mundo da Natureza, aprendem a identificar e nomear diferentes animais e plantas (árvores, flores, vegetais...)”.

Além das experiências de aprendizagem efetuadas no interior do jardim de infância, foram proporcionadas às crianças atividades pouco habituais que consistiam no contacto com o mundo exterior. Para tal, o grupo deslocou-se ao lar de idosos, à Escola Superior de Educação e pelas ruas da cidade, alimentando, deste modo, novas experimentações e uma proximidade com pessoas de diferentes gerações. Silva (1997:19) refere que “o ser humano se desenvolve num processo de interacção social” e “nesta perspectiva a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda”.

Como ponto de partida utilizou-se a exploração de diversas histórias, como “A flor Rosalina”, “Todos no sofá”, “A raposa e as uvas”, “Não gosto de salada”, “Aquiles o pontinho”, “As férias do caracol” e “Pinóquio”. Estas possibilitaram que todas as áreas de conteúdo fossem trabalhadas, de uma forma integrada. Concordámos com Silva (1997:22) quando refere que não se deve considerar as “diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo”.

Considerámos um dos pontos fundamentais a integração das áreas para se atingirem aprendizagens significativas por parte das crianças. Também salientámos a importância da valorização dos conhecimentos que a criança possui sobre um tema. Foi nesta perspetiva que toda a ação se desenvolveu. O nosso olhar observador sobre as questões colocadas pelas crianças contribuiu para que se construíssem conhecimentos, partindo-se do que estas já tinham adquirido relativamente a determinados temas e o que gostariam, ainda, de descobrir.

Segue-se o quadro 2 com a exposição do que foi abordado e trabalhado nas diferentes áreas de conteúdo relacionadas com as histórias anteriormente mencionadas. Algumas das experiências de aprendizagem serão explicadas de acordo com a ordem apresentada no quadro que se segue. Num primeiro momento as do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, depois as do Domínio da Matemática, as da Área do Conhecimento do Mundo e, por fim, as das Expressões.

Quadro 2. Sistematização das experiências de aprendizagem na Educação Pré-Escolar

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Área do Conhecimento do Mundo	Domínio das Expressões
Formação de palavras. Divisão silábica. Completar palavras. Palavras com a mesma sílaba. Construção de frases. Expansão de frases.	Conjuntos. Padrões. Ordem crescente e decrescente. Gráfico. Adição e subtração. Contacto com o dinheiro. Maior (>), menor (<) e igual (=).	Habitat dos animais. Ciclo da água. Solos. Alimentação. Roda dos alimentos. Órgãos dos sentidos. Flutuação de objetos.	Técnicas de pintura. Modelagem de barro e plasticina. Pasta de papel. Técnica do balão. Origamis. Recorte, colagem, dobragem.

Numa primeira fase, sistematizámos algumas experiências de aprendizagem de forma a permitir dar uma visão global do que foi trabalhado e à posteriori apresentamos como as áreas de conteúdo foram trabalhadas a partir da história “Não gosto de salada” de Tony Ross que entretanto despontou o projeto emergente “O Castelo de Bragança”. Na nossa opinião, estas foram experiências de aprendizagem que refletiram grande prazer por parte das crianças em executá-las. A história seguiu um fio condutor de forma a existir uma ligação entre todas as áreas de conteúdo.

História: “Não gosto de salada”

Face ao interesse demonstrado pelas crianças pela oralidade e escrita aquando da leitura e exploração de histórias, optámos por trabalhar várias. Utilizámos como suporte o livro, os fantoches e os meios informáticos (computador) que despertou sempre a curiosidade das mesmas. Considerámos que se habitualmente a família e os educadores exercitarem a leitura diante das crianças e recorrerem a materiais cativantes, vão incentivá-las a construir os alicerces para a aquisição de conhecimentos relativamente à mensagem transmitida e a desenvolver competências no domínio da leitura e da escrita. Como esclarece Teixeira (2002:122),

a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva 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.

Salientámos que, no que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, se pretendeu desenvolver a noção da constituição das palavras, ou seja desenvolver a consciência de que as palavras são construídas a partir da junção de letras. Para que as crianças desenvolvessem esta consciência propusemos exercícios obedecendo a critérios de complexidade crescente. Nesse sentido, as crianças começaram por discriminar sons e sequências de sons, identificar palavras, divisão silábica com recurso a batimento de palmas; supressão de sons na palavra e reconhecimento do som que faltava; associação de palavras com a mesma sílaba inicial e, por fim, a construção e expansão de frases. Foi proposto a implementação da hora do conto que consistia em serem as próprias crianças a contarem as suas histórias, de modo a desenvolverem a oralidade e expressividade, visto que algumas se revelaram tímidas em comunicar em grande grupo. A proposta foi aceite e decidiram democraticamente que seria implementado nas quartas-feiras. Como relata Silva (1997:36) “enquanto vivência num grupo social alargado, a educação pré-escolar deverá promover a aprendizagem da vida democrática”. O desígnio era que as crianças se encontrassem num ambiente onde a comunicação fosse valorizada de forma a desenvolverem a linguagem, sendo que

a linguagem desenvolve-se em ambientes onde as crianças tenham experiências de que queiram falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se em diálogo. Estas interações com pessoas e materiais preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem, da leitura e da escrita – um processo que começa no

nascimento e continua a emergir durante os anos da pré-escolaridade (Hohmann & Weikart, 2009:526).

A intencionalidade educativa das experiências de aprendizagem era criar o gosto pela leitura e desenvolver a comunicação, a participação, a atenção, a cooperação, a ajuda, a partilha e o respeito pelas e entre as crianças. O educador deve ouvir, valorizar e dar oportunidade a todas as crianças de exporem as suas ideias, opiniões e experiências perante o grupo, para que cresça nestas o desejo de comunicarem e sentirem que está a contribuir para algo. Como expõe Silva (1997:66),

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

Antes de proceder à leitura das histórias, os elementos paratextuais foram sempre explorados. As crianças visualizavam a capa e a contracapa, tocavam no livro, ouviam o título e imaginavam o seu conteúdo, as personagens e onde se desenrolava a ação. Este recurso foi um pilar sustentador da participação e interação das crianças, em que desenvolveram a comunicação, se mostraram bons ouvintes e curiosos para saber sempre mais. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), a linguagem tem como principal função permitir a comunicação entre as pessoas, bem como estabelecer e manter relações com os outros, isto porque “o instinto da linguagem é a forma mais simples de expressão social da criança. Por conseguinte, é um importante recurso educativo, talvez o mais importante” (Dewey, 2002: 47).

Quanto às experiências de aprendizagem, uma vez que o grupo identificava algumas letras, pelas suas tentativas de escrita e por querer descobrir mais, foi perentório o trabalho iniciar-se pelas letras criando a noção da palavra, depois as sílabas e, por fim, prosseguir-se para as frases. Foi a partir do interesse das próprias crianças em pretenderem saber e escrever as letras que as experiências de aprendizagem despoletaram, aumentando o grau de dificuldade e cultivando de forma lúdica alguns conhecimentos relativos ao mundo das letras.

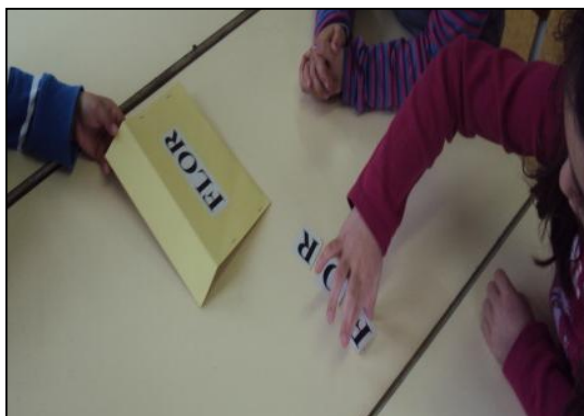
1.1 Experiência de aprendizagem: Que letra é esta?

Foi longo o caminho percorrido para chegar à expansão de frases, pois anteriormente, através de outras histórias dialogámos e procedemos à realização de experiências de aprendizagem relacionadas com as letras e as sílabas como já referimos.

Além disso, é essencial dar a conhecer um pouco do que as crianças trabalharam no que respeita a estes aspetos para posteriormente apresentar e aprofundar com peculiaridade o que foi desenvolvido a partir da história “Não gosto de salada”.

Uma das experiências de aprendizagem consistia na construção de palavras (*vide* figura 8). As crianças em pequenos grupos (4 elementos) trabalharam as palavras flor, jardim, campo e sol. Cada grupo tinha um envelope com uma palavra escrita no seu exterior e no interior continha as letras que formavam essa palavra. Estes tinham de organizar as letras para formarem a palavra que se encontrava escrita no seu envelope. Seguidamente os grupos trocavam os envelopes com os restantes grupos.

Ao observarem as letras identificavam algumas, dizendo que algumas destas se encontravam no seu nome e dos seus familiares mais próximos. Durante a experiência de aprendizagem, as crianças centraram-se nas letras e na palavra escrita, porque referiram as letras que conheciam e tinham curiosidade de saber qual a palavra originada pelas letras que juntaram. Seguidamente, encontram-se algumas falas pronunciadas pelas crianças enquanto construía a palavra em questão.



- Está aqui a letra do meu nome, não é?
- Olha, este é o F. É do nome da minha irmã.
- Que diz aqui?
- Falta a última letra para termos todas.
- Já fizemos o envelope da flor, agora vamos fazer este. Qual é esta?
- É campo. A Daniela já disse, não ouviste E?
- Não tens mais? Queria fazer mais.

Fig. 8 – Criança a organizar as letras para formar a palavra flor

Como anteriormente foi dito, depois de trabalharmos as unidades mínimas da palavra, as letras, passamos à realização de exercícios de contagem das sílabas (*vide* figura 9). A divisão silábica das palavras foi trabalhada com batimento de palmas. Posteriormente, apresentámos um cartaz com um ponteiro e diferentes imagens das personagens da história. Em pequeno grupo (4 elementos), as crianças lançaram os dados e consoante o número que saía giravam o ponteiro até à imagem. Por exemplo, se a imagem indicada pelo ponteiro era a da baleia, as crianças tinham que mencionar quais as letras que formavam a primeira sílaba. Com recurso a cartões encontravam a palavra que se iniciava

pela mesma sílaba, como por exemplo: banana. Como podemos visualizar através do registo fotográfico, as crianças cooperaram entre si, ajudando as que demonstraram mais dificuldades em identificar as sílabas, impulsionando deste modo, o diálogo e o respeito.

-É a raposa. Esta palavra começa com as mesmas letras. Lê Daniela.

-Muito bem M, esta palavra é rato, começa com o mesmo bocadinho de raposa.

-Agora sou eu. É o Pinóquio, pode ser esta?

-Pimenta, este bocado tem a letra P e I do meu nome.

-Olha eu já encontrei 3 palavras. Agora é a baleia, é esta (banana).

-Conheces alguma letra dessa palavra F?

-Conheço. Esta é o A, eu tenho essa letra no meu nome.



Fig. 9 – Associação de palavras com a mesma sílaba

Pretendia-se que as crianças soubessem respeitar os colegas e comunicassem entre si para concretizarem com sucesso as experiências de aprendizagem apresentadas. Progressivamente conquistaram o respeito, pois as crianças que revelavam mais dificuldade conseguiram efetuar o que foi proposto com a ajuda dos colegas. Averiguou-se que as crianças ao nível do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita fizeram progressos significativos. Compreendiam facilmente o que se pretendia, apenas uma minoria exteriorizava as suas dificuldades. Na generalidade, as crianças conheciam as letras do alfabeto associando-as particularmente ao seu nome e ao dos familiares mais próximos. Compreenderam, ainda que as palavras são formadas por letras e por sílabas.

1.2 Experiência de aprendizagem: Qual é a frase que tem mais palavras?

Com o intuito de trabalhar com as crianças a importância de uma alimentação saudável, principalmente a importância dos legumes, a história “Não gosto de salada” (vide figura 10) foi o ponto de partida para o desenrolar de todo o trabalho. Em grande grupo, as crianças visualizaram a capa e a contracapa, depois ouviram o título pronunciando-se sobre ele.

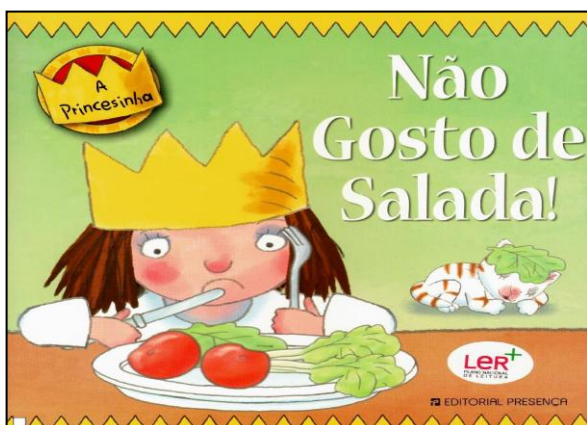


Fig. 10 - Capa da história “Não gosto de salada”

- É a história da princesinha.
- A princesa vai comer tomates.
- Ela não quer comer os tomates, porque não gosta de salada.
- Também tem alface no prato da princesa.
- E um gato com alface em cima da cabeça.

Ao longo da leitura, as imagens foram mostradas às crianças. Foi visível o entusiasmo, concentração e curiosidade por todos os pormenores da história, como normalmente acontecia aquando do conto de histórias na sala. No final, as crianças que estavam particularmente mais ligadas à vida do campo foram as que verbalizaram, significativamente, mais conhecimentos.

- A princesa não gostava de tomates, mas eu gosto.
- Ela plantou tomates, a minha avó também tem no campo.
- No campo podemos plantar muita coisa na terra.
- O campo também tem árvores com fruta, laranjeiras, macieiras...
- Eu gosto de fruta e salada, é bom.
- No fim da história a princesa já gostava de tomates, porque plantou no vaso os tomates dela.

Após breves instantes, a experiência de aprendizagem foi iniciada em tempo de grande grupo e regeu-se pela ordenação de palavras e imagens, de modo a que as crianças construíssem frases. Foram distribuídas diversas folhas com palavras escritas e imagens. As crianças só tinham as folhas referentes a uma frase e consoante esta era lida, organizavam-na de modo a construí-la. Fazendo depois o mesmo com as outras frases. Esta atividade foi trabalhada de duas formas distintas, em tempo de grande grupo e pequeno grupo mas com a mesma finalidade. Isto devido ao facto de algumas crianças transparecerem mais o seu saber quando estavam em interação com um restrito número de pessoas, sentindo-se constrangidas perante todo o grupo. Portanto, em tempo de pequeno grupo, com recurso ao quadro preto, as crianças ouviam a frase pronunciada pela educadora e com as peças de madeira da área das construções tinham que colocar o número de peças correspondentes a cada palavra da frase. Ao dizerem o número de palavras que achavam que a frase continha, esta era colocada no quadro para verificarem se responderam corretamente. A seguir acrescentaram palavras à frase inicial. Os cartões

azuis que observamos na imagem (*vide* figura 11) correspondiam à frase dita pela educadora e os verdes correspondiam às palavras que as crianças acrescentaram. Finalizaram, fazendo a contagem das palavras nas frases e verificaram que umas frases continham mais palavras que outras, ou seja que existiam frases mais compridas e mais curtas. Posteriormente, apresentámos as induções das crianças em relação à experiência de aprendizagem.

- Um*s frases são grandes, tem muitas palavras e outras são pequeninas.
- Olha*, esta tinha quatro e agora tem seis palavras.
- Fui eu* que disse aquela palavra que a Daniela escreveu.
- Acho* que esta tem 3 palavras.



Fig. 11 – Expansão de frases

As crianças demonstravam cada vez mais gosto pelas histórias trabalhadas na sala, pois quando chegavam perguntavam qual era a história que levávamos para elas e mostravam as que traziam de casa para a hora do conto. A história “Não gosto de salada” foi ouvida com atenção. Como se tratava de legumes e devido ao contacto que algumas crianças do grupo mantinham com a natureza, o interesse em contar as suas experiências com os animais e as plantas foi grande. No diálogo em grande grupo, foram quase sempre as mesmas crianças a falar, porém tentei que as que tinham mais dificuldade em expressar-se fossem falando. Segundo Sim-Sim (2008) a língua é usada para as crianças expressarem o que querem e pensam, pois a conversa é a forma de interação comunicativa verbal que se transforma numa ferramenta social para expressar algo aos outros, ou seja, “ao narrar, as crianças revelam os seus modos de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros, das relações”, porque “narrar é um processo de criação de significado que permite compreensão” (Oliveira-Formosinho, 2011:110).

No que diz respeito à construção/expansão das frases, todas as crianças manifestaram grande capacidade de ajuda e as dificuldades foram mais notórias na contagem das palavras. Contavam a mais ou a menos, no entanto, depois das palavras expostas e de

acrescentarem mais algumas, ficaram com a noção clara que as frases podem ser compridas ou curtas.

As crianças construíam conhecimentos sobre os elementos que formam as frases. Aprenderam o que se pretendia, sendo que as dificuldades manifestadas foram suprimidas com a ajuda tanto da educadora como dos colegas. Segundo Silva (1997), “o contacto com o texto manuscrito (...), a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação da especificidade do código escrito”. Deste modo, as crianças compreenderam que as palavras têm significado e que existem regras próprias a cumprir no código escrito. Como expõe Laevers (2010:40),

de acordo com as OCEPE, é suposto que as crianças evoluam no domínio da compreensão e comunicação oral e tomem consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito (perceber que o que se diz também se pode escrever e ler) e que cada um destes códigos tem normas próprias.

As crianças verbalizaram as letras enquanto a palavra era escrita. Estas tinham a percepção que uma série de letras iguais não formavam uma palavra. Para as crianças, o encanto pelas histórias já não se cingia apenas às ilustrações, davam também grande importância à escrita. O significado das palavras formadas por letras transmitiam-lhes mensagens. Não há dúvida que, se a criança, desde tenra idade estabelecer uma ligação contígua com as histórias vai compreender melhor o mundo, e ter consciência da utilidade da linguagem escrita tal como da linguagem falada. Como menciona Teixeira (2002:25), “é importante que, desde cedo, as crianças se tornem conscientes de que as palavras escritas têm significado, e que a linguagem escrita, do mesmo modo que a linguagem falada, transmite significado”.

As palavras que as crianças adicionaram às frases faziam sentido. Para a construção de frases tivemos em atenção a seleção de palavras relacionadas com a alimentação. Trabalhou-se, desta forma, a importância que a alimentação acarreta na saúde das pessoas. O grupo, na hora do almoço, não comia determinados alimentos, porque diziam que não gostavam ou não queriam e verificou-se que com as experiências de aprendizagem desenvolvidas as crianças já comiam de tudo um pouco e as auxiliares até nos chamavam para vê-las comer, principalmente a fruta.

Nesta experiência de aprendizagem trabalhou-se também o Domínio da Matemática. Abordaram-se vários pontos segundo os interesses das crianças, partindo do que levavam para a sala, como por exemplo objetos, nomeadamente brinquedos ou dinheiro. Destacámos que cabe ao educador dar à criança voz, para assim poderem surgir

experiências de aprendizagem proveitosas de modo a contribuir para o seu desenvolvimento integral. Em concordância com Serrazina (2002:14), “ensinar Matemática implica tomar uma série de decisões, de forma consciente, sobre que parte dos conhecimentos matemáticos ensinar, em que momento é conveniente ensiná-los e de que forma pode ser adequado tratá-los de modo que sejam aprendidos”.

Como já foi referido anteriormente, é de evidenciar que foram trabalhados: conjuntos a partir de diferentes propriedades como as cores das flores, as formas, os tamanhos e o número de pétalas; padrões através da organização de imagens elaboradas a partir de carimbos de algumas frutas; construção de um cartaz com imagens de diversos animais colocando por ordem crescente e decrescente; organização e tratamento de dados com a elaboração de um gráfico relativamente ao fruto predileto do grupo; contacto com o dinheiro efetuando adições e subtrações; símbolos de maior ($>$), menor ($<$) e igual ($=$), determinando o número de alimentos comprados por cada criança.

Resultante do Domínio da Matemática, a comunicação estabeleceu-se entre as crianças tendo como base as oportunidades que lhes foram proporcionadas. Para expressar o seu pensamento, o seu raciocínio, as suas ideias, foi necessário dominar conceitos e expressá-los através da linguagem própria da matemática, para que os outros os compreendessem. Como destaca Oliveira (2003:58),

a competência comunicativa começa a desenvolver-se desde que a criança nasce e manifesta-se nas oportunidades que lhe são dadas para interagir com os outros. Pensar no desenvolvimento das competências comunicativas no domínio da matemática é, antes de mais, incentivar as crianças a expressar o seu pensamento e saber matemático harmonizando a língua materna em conjugação com as aquisições e expressões próprias da matemática.

As crianças conjuntamente com o educador devem realizar descobertas perante os problemas do quotidiano. O adulto deve incentivá-las, por intermédio de questões que possam emergir e evoluir, deste modo, para a resolução de tarefas diversificadas que permitam a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento do raciocínio. Concordámos com Palhares (1997:120), quando refere que “no que respeita à posição do adulto, quando a criança se encontra face a um problema, o adulto deve encorajar, encaminhar por meio de boas perguntas, perguntas estas que apelem ao raciocínio”

A principal intencionalidade educativa das experiências de aprendizagem que proporcionámos às crianças prendeu-se com a aquisição da noção de número. Pretendíamos desenvolver a capacidade de efetuar a contagem através do cálculo mental

para trabalhar a adição e a subtração, resolver situações problemáticas detetadas no dia a dia, executar padrões e organizar e comparar dados, impulsionando o trabalho de grupo para que as crianças aprendessem regras de respeito pelo outro próximo de si. Segundo Oliveira (2003:57),

as experiências matemáticas que se proporcionam às crianças na Educação Pré-Escolar são fundamentais para o seu crescimento matemático, não só em termos dos futuros conhecimentos escolares mas também porque no jardim de infância as crianças começam a construir e a desenvolver sentimentos sobre si próprios perante este conhecimento que podem influenciar futuras atitudes e decisões.

Enquadrando os interesses do grupo com a aquisição de conhecimentos relativos à matemática, outra experiência de aprendizagem surgiu a partir do dinheiro que as crianças levaram para a sala para uma futura saída ao exterior do jardim de infância. Houve discussão em grande grupo e foram levantadas questões por parte das crianças para saber quem tinha a moeda maior, qual a que valia mais e a que valia menos. As crianças observaram as moedas e referiram os números que nestas estavam representados.

1.3 Experiência de aprendizagem: Vamos às compras?

As crianças desenvolveram o cálculo mental através da adição e subtração. Foram duas as experiências de aprendizagem onde as crianças tiveram a oportunidade de contactar com o dinheiro. Inicialmente, tinham à sua disposição moedas de papel de 1€ e depois acrescentaram-se as de 2€ para tornar ainda mais atrativa a atividade que se iria realizar.

Na sala foi montada uma espécie de loja com diversos alimentos e embalagens de alimentos, etiquetados com o respetivo nome e preço. As crianças assumiram papéis de vendedores e consumidores. Uma das crianças, teve a ideia de utilizar como recurso o carrinho de compras para tornar mais real e próximo da vida quotidiana. As crianças consumidoras dispunham de 5€, ou seja, 5 moedas de 1€, para realizarem as suas compras. Cada uma comprava livremente o que queria e, por fim todas juntas executavam o cálculo para averiguarem quanto gastaram, se sobrou dinheiro e se compraram alimentos profícuos para uma alimentação saudável. Posteriormente trocaram de funções, os compradores passaram a vendedores e vice-versa. No quadro foi escrito o que cada criança comprou e ao efetuarem o seu registo, assinalaram com um símbolo escolhido pelas próprias os produtos alimentícios que mais gostavam e os que menos gostavam. As crianças fizeram o

registo da atividade através do desenho, símbolos e palavras, interligando assim a comunicação matemática com a língua mãe. De acordo com Oliveira (2003:58),

a matemática aprende-se e comunica-se com o suporte da língua mãe, uma vez que é através dela que os alunos constroem o significado e partilham o seu saber e experiência matemática. Mas na comunicação matemática utilizam-se igualmente outros elementos comunicativos não menos importantes: os símbolos e as palavras próprios da linguagem matemática, as figuras e os diagramas ilustrativos, os gestos e os movimentos do corpo, as tabelas, os desenhos e os objetos, tanto de cariz matemático como outros.

O grupo, na generalidade, pronunciou-se relativamente ao seu registo (*vide* figura 12) focalizando-se nos alimentos que compraram. Questionaram, ainda, se seria possível a realização de mais experiências de aprendizagem envolvendo outras moedas. Realçamos o facto de a comunicação oral que a criança realizou a partir do seu registo ser “um excelente meio de desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da organização reflexiva de ideias e dos vários tipos de raciocínio e é uma competência fundamental no desenvolvimento matemático das crianças”. Porém é de notar que “as representações escritas feitas pelas crianças são também um importante meio de registo e comunicação de ideias, estratégias e raciocínios” (Rodrigues, 2008:33). De seguida anotámos os diálogos surgidos entre as crianças.



Fig. 12 – Registo de uma criança

-Eu comprei leite, iogurte e massa”.
-O G gastou 3€ não foi?
-Então ainda ficou com moedas.
-Fiquei com duas moedas. Não quis gastar o dinheiro todo.
-Mas o F gastou todas as moedas, porque foi guloso ao comprar o chocolate que custa muito, custa 4 moedas de 1€.
4 moedas de 1€, são 4€?
-Comprei leite e chocolate, por isso gastei todo o dinheiro.

Da mesma forma, foi incentivado também o diálogo relativamente à adição e subtração, bem como os benefícios e malefícios de alguns alimentos, isto porque existiam propositadamente alguns que não eram os mais aconselháveis para uma alimentação saudável. Uma pequena minoria de crianças do grupo escolheu os legumes e as frutas nas suas compras, no entanto recorreram muito ao arroz, massa, iogurtes e leite.

De seguida espalhamos arcos pela sala que continham diversas imagens, correspondendo cada uma delas a cada setor da roda dos alimentos com o seu respetivo preço. O grupo estava disperso por todo o espaço e atento à música que, quando interrompida, obrigava a uma troca de posições. Quem se encontrava mais próximo dos arcos ficava de vendedor e os restantes compradores e assim sucessivamente (*vide* figura 13). Com o desenrolar da atividade, as crianças interagem e comunicavam bastante entre si, dizendo:

- Anda comprar a mim, custa 1€.
- Neste arco é muito dinheiro, uma moeda de 2€ e uma de 1€. São 3€ C.
- O pão é barato, é só 1€.
- Daniela ainda tenho uma moeda de 1€, posso comprar mais coisas?
- Se quiseres gastar podes gastar, mas se não quiseres guardas.
- Eu quero guardar, já comprei muita coisa.
- Olha Daniela já não posso comprar mais nada.
- Porque já não podes comprar mais S?
- Porque só tenho 1€ e num arco já não tem alimentos e nos outros são mais moedas, é mais caro e o dinheiro não chega.



Fig. 13 – Crianças dispersas pela sala atentas à pausa da música

Em ambas experiências de aprendizagem, as crianças desempenharam a função de compradores e vendedores e todos os alimentos da roda dos alimentos se encontravam presentes. O registo da atividade (*vide* figura 14) foi feito a pares numa folha dividida em duas partes. As crianças desenhavam os alimentos que compravam em cartões e com recurso aos símbolos de maior (>), menor (<) e igual (=) colocavam no desenho de forma a comparar entre eles os resultados das compras. Todos os registos foram expostos no placar juntamente com frases ditas pelas crianças aquando da concretização do jogo da alimentação colado no chão da sala que anteriormente tinha sido explorado.



Fig. 14 – Registo das “compras” de duas crianças

-Eu e a M temos igual. Eu tenho 12 e ela também.

-Esta sou eu e aqui tudo o que comprei.

-Dentro desta roda estão os alimentos e quisemos fazer borboletas.

-Eu fiquei sem moedas, mas comprei muitas coisas.

-Gastaste 5€.

-Eu ainda fiquei com uma moeda de 1€.

-Colamos estes dois tracinhos, porque eu não tenho mais que a M e nem ela tem mais do que eu, não é?

Verificou-se que era com agrado que as crianças iam às “compras” e efetuavam contagens. Como refere Silva (1997:77), “comprar e vender na «loja» ou em situações de vida real permitem à criança utilizar dinheiro a «fazer de conta» ou a sério como objeto social, permitindo (...) diferentes formas de contagem”. As crianças, nesta atividade, ocuparam todo o espaço e encontravam-se muito atentas, por vezes olhavam para o adulto para ver quando este estava a aproximar-se do computador, porque sabiam que a música ia parar. Um aspeto que verificámos, foi o facto das crianças preferirem ser os vendedores só para receberem o dinheiro dos colegas, isto porque acumulavam cada vez mais moedas e tinham a plena noção que a quantia era superior comparativamente aos restantes. Grande parte do grupo gastou os 5€, apesar de algumas quererem poupar algum dinheiro. O registo de todas as crianças foi acompanhado, pois no início existiram algumas dificuldades em perceber o porquê da colocação dos símbolos. A experiência de aprendizagem teve um carácter positivo, porque apesar de acharmos que o mundo da matemática não era fascinante para as crianças, o grupo manifestou interesse, comparativamente com os restantes domínios. Nesta experiência de aprendizagem pediram para repetir e ultrapassaram as dificuldades mais relevantes na perceção dos símbolos.

O entusiasmo das crianças foi evidente aquando das suas compras e por terem dinheiro na sua posse, pois “observam os seus pais e outras pessoas a lidar com dinheiro, a utilizar os números em vários contextos domésticos, e eventualmente, a fazer contas” (Oliveira, 2003:114). Esta experiência transportou-as para a vida real, sendo as próprias crianças a terem poder de escolha e a efetuarem contagens. De acordo com Silva (1997:73), “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de

consolidação e sistematização de noções matemáticas”. Portanto, é importante que desde cedo seja

dada visibilidade à matemática, no sentido de relacioná-la com o quotidiano, tentando que as crianças «contem» com ela do seu lado [e que] a apropriação do conhecimento matemático deve ser feita pela criança, por forma a possibilitar o seu uso e reformulação em ligação com o contexto sociocultural em que ela se insere (Oliveira, 2003:56).

Apesar de o grupo sentir algumas dificuldades, no que diz respeito à realização dos seus cálculos, visto que inicialmente não apreenderam que duas moedas de 1€ tinham igual valor a uma moeda de 2€, com o decorrer da atividade e com o diálogo, os obstáculos foram ultrapassados. Todo o grupo trabalhou o cálculo mental, pois quando as crianças iam às compras tinham de ver se estavam a dar o valor exato e também quem desempenhava o papel de vendedor tinha de verificar se estava a receber corretamente o dinheiro titulado ao produto que lhe competia vender. Nesta perspetiva a noção de número, as operações e a compreensão da sua presença na vida dos seres humanos foi desenvolvida. Segundo Rodrigues (2008:11),

o sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão activo.

Como já dissemos, as crianças expressavam as suas ideias matemáticas de diversos modos, utilizando normalmente a fala e os desenhos para mostrarem o que compreenderam em relação à matemática. Deste modo, ao participar ativamente na sua aprendizagem, construía a sua própria visão e compreensão do mundo, onde o Domínio da Matemática tem lugar nas práticas do quotidiano (Oliveira, 2003). É de destacar a participação das crianças na estruturação dos seus conhecimentos ao nível de qualquer área de conteúdo. O adulto deve ouvi-las e ter em consideração as ideias e interesses provenientes das mesmas, para que ambos os lados se orgulhem. Pensámos que todas as metas foram atingidas com sucesso.

1.4 Experiência de aprendizagem: O meu fruto preferido é...

Após uma experiência de aprendizagem feita através dos órgãos dos sentidos, tato, olfato e paladar, na qual as crianças descobriram os alimentos, realizou-se uma seleção dos que mais gostaram de saborear no momento da experiência. Na perspetiva de trabalhar a

organização de dados surgiu a elaboração de um gráfico referente ao fruto preferido do grupo. Ao apresentá-las com este tipo de trabalho, envolvendo a organização e tratamento de dados, a criança quando estiver perante um pictograma, uma tabela ou um gráfico vai conseguir interpretá-lo com mais facilidade. Isto porque segundo Rodrigues (2008:59),

a análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico. Habitualmente, todos nós nos deparamos com informação organizada (listas, tabelas, gráficos,...), nas mais diversas situações, sobre a qual gostamos de levantar questões.

Em grande grupo construíram um gráfico com auxílio. Inicialmente escreveram os números no eixo vertical e colaram os frutos que anteriormente trabalharam na Expressão Plástica, utilizando diferentes técnicas de pintura e colagem de diferentes materiais, no eixo horizontal (*vide* figura 15). Cada criança assinalou o fruto que mais gostava, fazendo corresponder a cada um, um símbolo diferenciado, como por exemplo, o desenho do fruto em questão, o seu nome (criança) ou um círculo ou um quadrado. Ao longo da tarefa dialogaram entre si, colocaram questões e, por fim procederam à contagem para constatar qual o fruto preferido, comparando assim os dados. Como salienta Rodrigues (2008:59),

tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados. Assim, levar as crianças a procurar responder a questões cujas respostas não são óbvias, como, por exemplo, “Qual o gelado preferido dos meninos da sala?” (...) poderá ajudar, não só, a desenvolver o sentido de número como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa.

Induções das crianças sobre o fruto preferido.

-Hummm, eu gosto mais da banana.

-Eu gostei de comer o limão.

-Nós gostamos mais de banana, olha é a que tem mais.

-Mas I ainda faltam meninos escolheram o fruto deles.

-Eu acho que vai ganhar o limão, foi o que eu escolhi.

-Vamos contar para ver quem ganhou.

-A maçã tem 1,2,3,4. Tem 4.

-A banana tem mais 1. Então é 5.

-Olha a pera também tem 4. Estão empatadas.

-1,2,3,4,5,6, o limão tem 6. Os meninos gostam mais do limão.



Fig. 15 – Registo do fruto preferido

Para terminar, foi colocada a questão às crianças, qual seria o título mais adequado para o gráfico, favorecendo deste modo a troca de opiniões para obter um consenso entre as mesmas. Emergiram alguns títulos por parte das crianças, porém, a educadora interveio de forma a construir um título englobando tudo o que foi dito. Citando Rodrigues (2008:72), “as crianças devem ser alertadas para que os gráficos necessitam de um título (nome) elucidativo do que representam. Este, inicialmente, pode ser escolhido pela educadora mas, com o tempo, devem ser as crianças a apresentar propostas”. No gráfico foi escrito pelas crianças o seu título, bem como o nome dos frutos (maçã, pera, banana e limão) com os respetivos resultados.

A experiência de aprendizagem relacionada no Domínio da Matemática, apesar de não ser as das prediletas das crianças, foi executada com agrado. Demonstraram que compreenderam que através do gráfico foi possível organizar os dados para concluir e obter a resposta à questão “Qual o fruto preferido dos meninos?”. Como referencia Rodrigues (2008:72) “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente”. Os gráficos construídos pelas crianças devem ser valorizados e é fundamental discuti-los e formular questões sobre os mesmos. Este foi exposto no painel e as crianças orgulhosas pelo seu trabalho informaram os pais do que tinham feito durante o dia. Foi sempre determinante que o grau de complexidade das experiências de aprendizagem fosse aumentando, tornando o trabalho do cálculo mental das crianças mais rápido com recurso a diferentes estratégias e também à forma como os representavam. Nos registos das crianças foram utilizados símbolos que representavam algo, números e riscos. Como enuncia Rodrigues (2008:35),

as representações das crianças no Jardim-de-Infância são maioritariamente pictográficas — estão ligadas ao real e representam-no com pormenores que não podem ser eliminados. Outras utilizam registos iconográficos substituindo os elementos por riscos ou bolas como seus representantes. Outras, ainda, recorrem às representações simbólicas utilizando os numerais. Cada criança regista o que para ela é significativo e, por isso mesmo, o seu registo deve ser respeitado, apesar de o educador dever confrontar os diversos registos das crianças com os seus, de modo a que estas possam optar por diferentes representações e se apercebam das vantagens dos registos numéricos.

Como o trabalho nas outras áreas de conteúdo consistiu na exploração da importância dos alimentos, focalizámos também a atenção das crianças para a importância que a água tem para o seu desenvolvimento. Proporcionámos a observação do ciclo da

água e a permeabilidade dos solos. A criança no momento em que entra pela primeira vez no jardim de infância leva na sua “bagagem” informações sobre o mundo, já possui uma ideia própria do mesmo, porque é em interação com os membros pertencentes à sociedade e através das suas brincadeiras com objetos diversificados que vai construindo consciente e inconscientemente uma ideia geral do que é realmente o mundo em que vive. Concordando com Silva (1997:79), quando refere que

os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia. A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o «mundo», já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo homem, como se usam e manipulam os objectos.

Além do conhecimento prévio da criança, o papel do adulto é de extrema importância para lhes facultar diferentes perspectivas de ver o mundo e de o explorar de forma satisfatória e “divertida”, incentivando-a ao questionamento para obter novas descobertas. De igual forma, o educador, deve ter a iniciativa de regularmente questionar o grupo para conseguir com sucesso atingir as metas previstas. Como menciona Martins (2009:20),

na interacção criança-adulto que ocorre durante a actividade devem privilegiar-se as respostas através de questões que vão sendo colocadas às crianças e não de respostas que lhes são fornecidas pelos adultos. Neste aspecto, a intervenção do adulto tem uma influência determinante no êxito das actividades, não só nos momentos em que as crianças manifestam dificuldades, mas também quando fazem novas descobertas.

O adulto ao acompanhar a criança nas suas brincadeiras, curiosidades e interesses pelas ciências deve inicialmente apresentá-las com experiências de aprendizagem simples e gradualmente aumentar a sua complexidade, de modo a aumentar na criança o gosto por observar e interpretar a natureza. Logo, no jardim-de-infância devem vivenciar situações diversificadas para alimentar continuamente a curiosidade por explorar o mundo e fomentar um sentimento de admiração e entusiasmo pelas ciências. Segundo Martins (2009:12),

inicialmente, através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia. Estarão, assim, criadas as condições para dar os primeiros passos em pequenas investigações, as quais se pretendem progressivamente mais complexas.

Tal como as outras áreas de conteúdo, as experiências de aprendizagem seguiram a mesma linha de trabalho, onde a natureza continuou a ser o ponto central para criar

aprendizagens significativas a este nível. Portanto, para dar a conhecer às crianças um pouco do mundo que é tão vasto, o habitat dos animais, o ciclo da água, os solos, a alimentação, a roda dos alimentos, os órgãos dos sentidos e a flutuação de objetos foram desenvolvidas atividades diversificadas. Seguidamente serão apresentadas as experiências de aprendizagem relativas ao ciclo da água e à permeabilidade dos solos, pois ambas abarcam um dos elementos fundamentais da sobrevivência dos seres humanos e da subsistência do mundo, a água. Esta, referenciando Martins (2009:25), “está presente na maioria das actividades do nosso dia a dia, sendo também uma fonte de brincadeiras e prazer para as crianças”, portanto, para o grupo foi um facto consumado no que respeita à diversidade de utilidade que a água nos fornece.

Ressalvamos o aspeto de que uma das atividades experimentais ter originado outra, devido às questões sugeridas pelas crianças com a intenção de encontrar a resposta adequada. Conforme refere Martins (2009:23) “pretende-se que o desenvolvimento de cada actividade não se encerre em si própria, dado que a exploração de uma temática suscita, muitas vezes, novas questões”. As duas experiências de aprendizagem tinham como principal intencionalidade educativa perceber o funcionamento do processo do ciclo da água, bem como desenvolver a capacidade de observação e a exploração das crianças através de atividades experimentais.

1.5 Experiência de aprendizagem: O ciclo da água

Na área do Conhecimento do Mundo, a alimentação foi desenvolvida atendendo à importância que a água tem na vida dos seres humanos e plantas. Deste modo, foram debatidos aspetos relacionados com os benefícios do seu consumo, a sua contribuição para a agricultura, a sua utilidade para nós e para os animais, os diferentes estados em que se pode encontrar. O ciclo da água foi abordado através da questão “Como se forma a chuva?”. Em primeiro lugar, houve um diálogo para captar as ideias prévias das crianças sobre o que anteriormente foi apreendido.

Induções das crianças sobre a água:

- A minha avó rega o campo com água.*
- Se não tivermos água para beber, morremos.*
- Se falta a água, não podemos tomar banho, depois andamos sujos e cheiramos mal.*
- Devemos poupar água, senão um dia acaba.*
- A água pode ser dura, como o gelo.*
- Mas também pode ser líquida, porque bebemos a água.*
- *Quando tomamos banho, a casa de banho fica com fumo.*

- *Eu gosto de fazer desenhos no espelho quando tomo banho.*
- *Os rios ficam mais cheios quando chove.*
- *Chove quando as nuvens estão muito escuras e pesadas, por isso cai chuva.*
- *A chuva rega os campos, assim a minha avó já não tem de regar.*

Segundo Martins (2009:19),

reforça-se aqui a necessidade de o (a) educador(a) estar atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem. Compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do (a) educador (a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/actividades.

Após o diálogo, para elucidar o grupo sobre o ciclo da água foi levado para a sala um cartaz e cartões com imagens correspondentes a cada etapa. As crianças escolhiam um dos cartões e colocavam-no onde achavam que ocorria a referida etapa. De seguida apresentámos os materiais, a excitação era muita para realizarem a atividade. Antes de iniciá-la, o grupo quis saber que material era aquele, o que ia acontecer, porque tinha o gelo, entre outras curiosidades. Analisado todo o processo, prosseguiu-se para a concretização da experiência de aprendizagem (*vide* figura 16) que impulsionou a comunicação no grupo, como podemos ver à posteriori.



- *Olha, olha está a sair fumo.*
- *E o gelo está a derreter.*
- *Está a chover, está a cair pingas.*
- *A água está a cair na terra e no rio junto dos nossos bonecos.*
- *Mete mais gelo para sair mais fumo e chover mais.*
- *Olha os vidros da sala, ficaram como fica quando tomamos banho, até dá para fazer desenhos.*

Fig. 16 – Observação do ciclo da água

De seguida efetuaram o registo do que observaram e deram opiniões sobre a importância da água, pedindo para escrevê-las no quadro para depois escreverem nas gotas de água que desenharam. A maioria das crianças salientaram mais da atividade a etapa da precipitação do ciclo da água. Foi notório o interesse das crianças em perceberem a formação da chuva, do vento e das tempestades. Através da observação do ciclo da água, as crianças ficaram com uma ideia mais clara sobre os fenómenos da natureza. Constatámos que perceberam porque posteriormente disseram como se formava a chuva.

Segundo Silva (1997:82) “se a observação do tempo faz parte de muitos contextos da educação pré-escolar, os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc.) são aspectos que interessam às crianças e que podem ter um tratamento mais aprofundado”.

A experiência de aprendizagem foi benéfica para as crianças, porque para além de adquirirem aprendizagens significativas sobre o fenómeno do ciclo da água, também lhes foi proporcionado um momento diferente e de descoberta. Qualquer atividade relacionada com experiências aumenta a motivação de todo o grupo e ajuda a desenvolver a capacidade não só de previsão como de observação. As crianças, através da atividade compreenderam melhor a importância que a água tem e como se processa o ciclo da água. Como menciona Silva (1997:79),




a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.

1.6 Experiência de aprendizagem: Permeabilidade dos solos?

Para dar continuidade ao trabalho sobre a influência que a água tem sob a nossa vida e como já foi mencionado o facto da chuva ser um dos aspetos indispensáveis para o desenvolvimento dos alimentos, depois da observação do ciclo da água, foi lançada a questão por uma das crianças “Onde nascem os legumes?”. Perante esta curiosidade foi proposto às crianças a atividade dos solos para verificar qual o solo mais permeável e o mais satisfatório para o crescimento dos alimentos. Como foca Silva (1997:82) “o apoio do educador permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças”, sendo que este “tem um papel fundamental na escolha dos assuntos a desenvolver importa que esta decisão, quer a ideia inicial parta dos interesses das crianças, quer de uma proposta do educador, seja negociada com o grupo, mais ou menos alargado, que está interessado em participar” (Silva,1997:84).

Antes de dar início à atividade, as crianças foram ouvidas e a cada uma delas foram atribuídos dois quadros, um para registarem as suas previsões e o outro para registarem o que tinham observado, comparando deste modo as suas previsões com as observações. De acordo com Martins (2009:22) “o registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseado nas evidências recolhidas através de várias formas. Medições elementares (por comparação: tem mais ou tem menos do que ...)”.

Quadro 3. Previsões e observações da atividade experimental dos solos

	PERMEABILIDADE	CHEIRO	TEXTURA
1ª AMOSTRA TERRA 			
2ª AMOSTRA AREIA 			
3ª AMOSTRA ARGILA 			

No quadro da sala foi escrita a legenda que consistia na utilização de símbolos, se colocassem um círculo correspondia a muito pouco, dois círculos mais ou menos e três círculos muito, ou seja, as crianças teriam de desenhar o símbolo consoante a sua opinião relativamente a determinada amostra, se era permeável, se tinha cheiro e a sua textura era áspera ou macia. Para a sua concretização, recorreu-se a três tipos de solos diferentes (argila, terra e areia) e o material utilizado foram três garrafas de água cortadas ao meio em que cada uma delas continha um filtro de café. Ao dispor do grupo estava um recipiente com água e em cada saco o diferente tipo de solo (*vide* figura 17). Todas as crianças participaram, umas colocaram com uma colher a mesma quantidade de solo em cada garrafa e outras o mesmo número de colheres com água. Passado uns momentos o grupo observou a atividade para verificar qual a garrafa que retinha mais água no seu fundo. Concordando com Oliveira-Formosinho (2011:58) “as observações e manipulações permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças”.

Induções do grupo sobre os diferentes solos:

- Olha o laranja não deixou passar água.*
- É a argila D.*
- A garrafa que tem areia deixou passar água.*
- Na garrafa onde tem a terra também passou um bocadinho de água.*
- Qual será o que vai ficar com mais água no fundo?*
- Temos de esperar para depois ver I.*



Fig. 17 – Material da atividade experimental dos solos

O grupo teve oportunidade de mexer nos solos secos e depois molhados e foram diversas as conclusões tiradas por este.

- A argila é dura, mas com a água é mole.*
- A areia arranha e não tem cheiro.*
- A terra é macia e tem cheiro.*
- A argila é fofo e tem cheiro.*
- A areia e a terra são moles, mas a laranja (argila) é dura e tem cheiro.*
- A argila cheira mal e é dura. A areia cheira bem e é lisa.*
- Todos têm cheiro. A areia e a terra são moles. A argila é pedra.*

A atividade ficou exposta na área das experiências juntamente com as outras. Esta correu bem e foi proveitosa para as crianças observarem com mais minúcia os resultados da permeabilidade dos solos, bem como a textura, a cor e o cheiro. Foi proporcionado às crianças explorarem a argila, um tipo de solo que não conheciam e desenvolverem a sua capacidade de observação. Pensámos que o grupo percebeu melhor as diferenças entre os três tipos de solo (textura, cor e cheiro) devido ao contacto e observação, do que propriamente a importância da permeabilidade. Normalmente, as crianças gostam de observar e tentar interpretar a natureza, por isso no jardim de infância devem vivenciar situações diversificadas que permitam alimentar a sua curiosidade e interesse pela exploração do mundo e pela ciência (Martins, 2009). Ao proporcionar uma relação de maior proximidade das crianças com as ciências, a curiosidade e o espírito críticos são despertados para assim ajudá-las a compreenderem o mundo que a rodeia. Como ressalta Silva (1997:79) “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento”.

Ao emancipar as Expressões devemos focar a sua competência para expressar, porque a criança comunica de variadíssimas maneiras e não é necessariamente de forma verbal que a mesma transparece o que quer transmitir do seu interior para o exterior, existe algo que é

percebido, sentido ou pensado através de formas de expressão visual (e.g., pinturas, desenhos, construções, esculturas), musical (e.g., reprodução e criação de sons e ritmos, canções), dramática (e.g., jogo simbólico, assunção de diferentes papéis, recriação de histórias) e motora (e.g., dança ou movimento). Através deste tipo de expressões, as experiências da criança ganham para si própria mais significado e intensidade, ao mesmo tempo que são comunicáveis aos outros. Este domínio também integra a compreensão daquilo que outros expressam e a apreciação estética das diferentes expressões artísticas. Interessa perceber até que ponto a criança se expressa de forma criativa e original, se gosta e se interessa pelas diversas formas de expressões artísticas (Laevers, 2010:56).

Para obter um conhecimento mais consistente de cada criança, particularmente dos seus maiores interesses, gostos e curiosidades, apoiamo-nos no Domínio das Expressões Plástica, Musical, Dramática e Motora, no sentido de oferecer-lhes experiências de aprendizagem que lhes prendessem a atenção, sendo a Expressão Plástica a que resultou em aprendizagens mais significativas. Na tentativa de diversificar o máximo possível, foram imensos os materiais de desperdício postos à disposição de qualquer elemento do grupo, com a intenção de expandir e conduzi-las à descoberta. Exploraram-se as variadas técnicas de pintura, modelagem de barro e plasticina, pasta de papel, técnica do balão, origamis associado ao recorte, colagem e dobragem.

A Expressão Plástica não “exige” a produção de obras de arte das crianças, esta centra-se “no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades”, pois as artes plásticas devem encontrar-se “ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas” (Sousa, 2003:160). Considerámos que é na interação entre as crianças e na concretização de trabalhos em conjunto que são proporcionadas situações para a resolução de problemas e que se conquista a colaboração no interior do grupo. A arte tal como o aprofundamento de assuntos do interesse da criança, acentua o prazer pela atividade e para tal é necessário disponibilizar do tempo necessário para a realização das atividades, porque “a livre experiência através das diferentes expressões artísticas permite à criança uma maior liberdade de expressão emocional e, conseqüentemente, uma base sólida para as aquisições cognitivas” (Sousa, 2003:85).

Concretamente, nas experiências de aprendizagem apresentadas posteriormente, a intencionalidade educativa recaía sobre o desenvolvimento da criatividade e a

aprendizagem por descoberta com recurso a diferentes materiais. Trabalharam-se aspetos do Domínio da Expressão Plástica, como por exemplo, a transformação de materiais, a pintura, a colagem, o contacto com o barro ou plasticina e o recorte. Ambicionava-se também, que as crianças colocassem as suas ideias em prática, criando algo do seu próprio interesse a partir da imaginação e da criatividade. Nesse sentido, as crianças sugeriram a construção de uma quinta.

Para clarificar o porquê da construção da quinta e do projeto emergente, serão relatadas as razões pelas quais o educador e as crianças, optaram pelo seu desenvolvimento. Foi mais uma das experiências de aprendizagem relacionada com a história “Não gosto de salada” e com o tema trabalhado em todas as áreas de conteúdo, a alimentação. Iniciou-se a tarefa com um diálogo para percebermos o que as crianças sabiam acerca do tema. De seguida realizou-se uma pesquisa para que as crianças a pudessem caracterizar com mais precisão a quinta. Distribuíram-se os materiais. Explicou-se a tarefa a realizar e procedeu-se à modelagem do barro e plasticina. Surgiu, também, a ideia da construção do Castelo de Bragança que despontou de uma criança, alargando-se praticamente a todo o grupo. Dividiram-se funções, as crianças tiveram o poder de escolha para explorarem livremente os materiais. Segundo Sousa (2003:138) “desde que nasce, a criança faz todas as suas aprendizagens e aquisições através da experimentação”, portanto com a realização das experiências de aprendizagem, o grupo experimentou, explorou e descobriu arquitetando o seu conhecimento de forma eficaz e profícua.

1.7 Experiência de aprendizagem: O que tem uma quinta?

Foram levados vários livros para a sala de forma a elucidar as crianças sobre como eram as quintas, o campo, os legumes e as árvores de fruto, apesar de estas já terem uma noção de como eram, visto que já tinha sido um tema trabalhado a longo prazo. De seguida, cada grupo (4 ou 5 elementos) de crianças ficou responsável pela construção de uma parte da maquete da quinta (*vide* figura 18, 19). Estas tiveram o poder de escolha, sobre a forma e como queriam trabalhar. Por isso, foi uma mais valia para a formação pessoal e social do grupo, pois as crianças tinham que respeitar o outro em prol da elaboração de algo em comum. O diálogo para obterem opiniões concordantes entre si, de modo a ficarem todas satisfeitas foi imprescindível. De acordo com Silva (1997:62),

a interacção das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações,

pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum eu que se acordam formas de colaboração.

Para a realização desta experiência de aprendizagem foram diversos os materiais utilizados: barro, lã, plasticina, papel crepe, papel de lustro, palitos, pacotes de sumo, cartão, esferovite, papel de embrulho e papéis coloridos. Os pequenos grupos após finalizarem o seu trabalho colocavam-no na placa de esferovite. Realizam-se, assim, todos os elementos caraterísticos da quinta. Através do diálogo, verificámos que houve entendimento na repartição de tarefas e vimos que foi com satisfação que efetuaram o trabalho. No final idealizaram, ainda, o que poderíamos acrescentar mais à quinta.

-Vou fazer de dono da quinta.

-Ajudas-me a fazer uma cesta com o barro para pôr os frutos?

-Nós vamos construir as casas.

-Com a plasticina vamos fazer cenouras, batatas, nabos, alface...

-Eu fiz uma bandeira, assim vemos de longe onde é a quinta.

-Nós construímos as casas, a do dono e dos vizinhos.

-Fizemos um lago para os patos.

-Nós fizemos a cerca para ninguém roubar o que plantamos.

-Na nossa quinta também temos limoeiros.

-Eu gostei de amassar o barro e fiz uma árvore com ele.



Fig. 18 – Construção da quinta



Fig. 19 – Maquete da quinta concluída

A construção da quinta foi uma experiência de aprendizagem enriquecedora. O empenho e interesse das crianças foi imenso e a forma como se entenderam foi fundamental para conseguirem inserir na maquete todos os elementos caraterísticos da quinta. Foram momentos de trabalho realizados com prazer, criatividade e com vontade de fazer ainda mais, ir mais além nas suas descobertas, porque “mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003:63).

A atividade foi extremamente positiva, afinal o contacto das crianças com materiais desconhecidos, devido às poucas oportunidades concedidas à exploração deste tipo de material, despertou a curiosidade e gerou a descoberta dos mesmos. É sabido que “através da modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da ação das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (Sousa, 2003:255). Inicialmente, algumas crianças mostraram-se remitentes em manusear o barro, contudo ao observarem os colegas, também o quiseram trabalhar. Segundo Sousa (2003:140) “a criança é curiosa por natureza, deseja conhecer, gosta de explorar, é naturalmente aventureira, desejando ardentemente ter experiências novas e diferentes. A criança sente necessidade imperiosa de descobrir, de investigar, de explorar, de realizar, de experimentar”.

Os materiais moldáveis como a plasticina e o barro foram o ponto alto da atividade, pois foram os materiais que as crianças mencionaram ter gostado mais. No decorrer da construção da quinta o grupo manifestou sempre vontade de acrescentar mais qualquer coisa. A criança por natureza é criativa e expressiva, sendo estas necessidades satisfeitas a partir da ação de modelar e criar formas com materiais moldáveis (Sousa, 2003). Como refere Hohmann e Weikart (2009), as crianças gostam de criar e reproduzir, porque podem formar imagens mentais relativamente àquilo que querem construir. Foi notável todo o aproveitamento feito pelas crianças com o material disposto, uma vez que o transformaram de forma a surgirem grandes criações. Também trabalharam o recorte, a colagem, a pintura e desenho.

1.8 Experiência de aprendizagem: Projeto emergente “Quero fazer o Castelo de Bragança”

No período de tempo que partilhámos com este grupo de crianças, num dos dias durante o lanche, enquanto dialogávamos, uma criança disse que gostava de construir um castelo e outras duas disponibilizaram-se de imediato para ajudar o colega, sugerindo ideias como fazer também um jardim.

Apercebemos, deste modo, do interesse das crianças em construir o Castelo de Bragança e decidimos realizar com elas um projeto. Foi-lhes então dada a oportunidade de identificarem as necessidades que tinham para a sua construção. Acabaram por concluir que necessitavam de materiais que não possuíam na escola e decidiram pedir aos pais colaboração para a sua aquisição. Também nos comprometemos a levar alguns. Como as

crianças conheciam este monumento da cidade, salientaram alguns dos seus aspetos característicos, mas idealizaram e acrescentaram outros.

Como nessa semana o tempo era escasso, especialmente para recolher material diversificado e conceber a experiência de aprendizagem, ficou combinado que na segunda-feira se iniciaria o projeto. Chegado o dia, as crianças perguntaram “*Não nos esquecemos do castelo, trouxeste os materiais como prometeste?*”. O projeto foi iniciado (vide figura 20, 21 e 22) e apesar da ideia ter partido destas três crianças, alguns dos colegas também quiseram participar. Segundo Oliveira-Formosinho (2011:115),

as crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender. Ambos os modos implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que os projetos implicam necessariamente um envolvimento mais persistente e duradouro, baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema.

No decorrer da semana, as crianças quiseram trabalhar no seu projeto e cada vez que surgiam ideias iam-nas comunicando.

-Daniela vê como está o castelo, aqui é a prisão e fizemos uma cama para os príncipes.

-Eu fiz uma mesa e a I fez um bolo para pôr na mesa.

-Olha o nosso jardim, tem árvores e o rio com muitos peixes.

-Vamos fazer um carro para os príncipes.

-Dentro do castelo também temos as cadeiras do trono dos príncipes.

-Tenho de fazer as muralhas do castelo.

-Daniela eu fiz a cor roxa, vou pintar isto para meter no nosso castelo.

-As rolhas são os canhões”.

-O jardim está bonito e grande, colamos estas árvores que já tínhamos feito antes.



Fig. 20 – Construção do Castelo de Bragança



Fig. 21 – Carro dos príncipes



Fig. 22 – Castelo de Bragança concluído

Foi com satisfação que vimos este projeto crescer e que, apesar de inicialmente, ter sido pensado por três crianças a partir de uma conversa informal, não deixou de ganhar ênfase e adeptos que quiseram contribuir para a construção do castelo. No final este já tinha um grande jardim, um rio com peixes e um carro de príncipes. É importante dar valor às ideias das crianças, ajudando-as a concretizar algo que foi pensado por estas e incentivá-las a que surjam mais projetos. Ficamos surpreendidos porque pensámos que possivelmente as crianças não se lembrariam da conversa que tivemos, mas pelo contrário, lembraram-se e passaram muito tempo empenhadas nesta atividade onde recorreram a materiais diversificados, explorando-os. Segundo Gonçalves (1991) citado por Sousa (2003:169),

através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações.

O grupo expressou-se livremente, desenvolveu a criatividade e a imaginação, soube respeitar-se mutuamente, aceitaram as criações e as propostas umas das outras, acordando ideias, proporcionando desta forma o espírito de equipa. Considerámos que é necessário que exista entendimento entre as crianças, baseada no sentimento de respeito e compreensão permitindo assim o desenvolvimento de comportamentos de cooperação (Laevers, 2010). Ao estimular a criatividade da criança, está a dar-se um voto de confiança. A educadora, deve, confiar nas possibilidades de realização da criança, “levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva. Ela própria reparará que afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa” (Sousa, 2003:196).

2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico

Tal como aconteceu na EPE, também no 1CEB as histórias constituíram-se como base para o desenvolvimento de toda a ação educativa, sendo elas, “A que sabe a lua”, “Eu espero”, “A lagartinha muito comilona”, “Mago Goma”, “Eu sei tudo sobre o Pai Natal”, “Vai chegar um bebé”, “Um bocadinho de inverno”, “Correio para o tigre”, “A verdadeira história do Capuchinho Vermelho”, “O rapaz que vivia na televisão” e “A grande viagem”. Com a leitura de histórias interligamos as diferentes áreas de conteúdo e também foi uma mais-valia para motivar e envolver as crianças no mundo das palavras, da leitura e da

fantasia. Para além do professor, igualmente a família deve propiciar momentos de leitura e evidenciar o quanto é necessário para a vida saber ler. Desde tenra idade a criança vai criando gosto e desenvolvendo a literacia. Como expõe Teixeira (2002:122),

a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interacção 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.

Na nossa ação educativa pretendeu-se favorecer um ensino integrado, interligando os conteúdos, adequando e aprofundando os conhecimentos precedentes com novas aprendizagens. Foi numa perspetiva de escuta, dando voz às crianças, que percebemos as suas dificuldades e os seus interesses, permitindo-nos compreender os seus mundos para uma melhor intervenção na PES. O professor perante seres humanos com personalidades, dificuldades e interesses diferentes deve proporcionar atividades diversificadas e contextualizadas, no sentido de estimular aprendizagens significativas, bem como desenvolver integralmente a criança enquanto cidadã integrada na sociedade. Em concordância com Roldão (2005:49),

a capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores atuais, confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural. A abertura à inovação e à aprendizagem permanente, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber holístico, inter e transdisciplinar, entre outras, são capacidades desejáveis para um professor promotor e líder de ambientes de aprendizagem.

No início da nossa intervenção foi distribuído um caderno a cada criança, com a intenção de funcionar como um “diário de bordo” das mesmas, onde os seus familiares e professores também podiam registar ideias e opiniões. Através dos registos neste documento percebemos que os pais apreciavam o trabalho que estávamos a desenvolver em contexto, pois eram constantes os elogios às nossas iniciativas, informando-nos que os seus educandos relatavam em ambiente familiar o que foi realizado durante o dia. As crianças também transmitiram o seu agrado no que respeita às histórias que tiveram oportunidade de ouvir e explorar e experiências de aprendizagem. Constatamos, ainda, através dos seus registos o que as cativava mais o que nos permitiu agir de acordo com os seus interesses. A opção de recorrermos a um caderno de registos prendeu-se com a

necessidade de utilizarmos diferentes formas de comunicação e dar à criança a oportunidade de manifestar a sua opinião livremente, sem receio e que se sentissem à vontade de pronunciar as suas dúvidas, ideias, sentimentos e dificuldades. Aquando da observação pudemos constatar que a professora titular da turma registava na “caderneta do aluno”, informações sobre algo menos agradável da criança para que este tomasse conhecimento. O diário de bordo veio a contrariar esta forma de fazer pois para além de manter os pais a par do desenvolvimento do seu filho(a) tornou-se uma ajuda imprescindível para o professor, pois permitia conhecer melhor o grupo para lhes poder proporcionar atividades que lhes despertassem o interesse e gozo por executá-las e ao mesmo tempo realizarem aprendizagens significativas.

O quadro 4 fornece informações no que diz respeito a cada área de conteúdo, sintetizando o que foi abordado a partir das histórias previamente referidas. As experiências de aprendizagem serão apresentadas seguindo a sequência expressa no referido quadro (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões).

Quadro 4. Sistematização das experiências de aprendizagem no 1CEB

Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
Convite. Família das palavras. Acentos gráficos e fonético. Género masculino e feminino. Rimas. Sinónimos. Antónimos. Expansão de frases. Acróstico. Programação televisiva. Sinais de pontuação. Crucigrama. Campo lexical.	Gráfico, pictograma e diagrama. Adição. Números pares e ímpares. Subtração. Resolução de problemas. Tabuadas. Dobro. Sólidos geométricos.	Órgãos dos sentidos. Modificações do corpo. Alimentação. Roda dos alimentos. Higiene do corpo. Profissões. Inverno. Instituições. Meios de comunicação pessoal e social. Meios de transporte.	Recorte, colagem, dobragem. Decalque. Técnica da impressão. Modelagem de plasticina. Tinta da china.

Das variadíssimas experiências de aprendizagem que desenvolvemos em contexto e porque nos é impossível relatar todas, selecionamos duas, as que se sustentaram nas histórias “A que sabe a lua” de Michael Grejniec e “Vai chegar um bebé” de John Burningham e Helen Oxenbury, para refletir sobre o trabalho realizado com o grupo de crianças do 2º ano, no âmbito da PES. Em cada história foram trabalhados aspetos distintos, relacionados, no primeiro caso, com os animais e os sabores dos alimentos e, no

segundo, com as profissões. Demonstraremos um pouco do que foi realizado com este grupo, partindo da sua curiosidade e vontade por descobrir sempre mais.

História: “A que sabe a lua”

O domínio da Língua Materna é decisivo para a integração na sociedade, para o sucesso escolar e profissional, ou seja, os sujeitos ao dominarem e compreenderem a sua língua, podem fazer uso dela para comunicarem com os outros, quer oralmente quer através da escrita.

Na escola são implementadas estratégias diversificadas para que a criança desenvolva competências e vários domínios das diferentes áreas de conteúdo. A leitura e a exploração de história constituiu-se numa estratégia adotada por nós para captar a atenção da criança para os temas e conteúdos do programa, bem como desenvolver o gosto pela leitura. Acreditámos que, deste modo, a criança é transportada para um mundo com o qual se identifica. Através deste recurso (histórias) foi-nos possível trabalhar as várias áreas de conteúdo e estabelecer relações entre as mesmas. Quando se proporciona à criança ouvir uma história ou se lhe é dada a oportunidade de ela própria efetuar a leitura espera-se que compreenda as mensagens explícitas e implícitas que o texto e a imagem contêm, extraíndo os aspetos mais significativos. Partilhamos da opinião que a criança sentirá menos dificuldades em compreender a mensagem do texto se o tema for lhe familiar. O conhecimento prévio do leitor interfere na leitura que efetua, porque um texto para ser compreendido depende de quem o lê. Quanto mais o sujeito lê, mais alargará mais o seu conhecimento enciclopédico (Azevedo, 2007). Segundo Sim-Sim (2007:8), “a compreensão beneficia (...) da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui” (Sim-Sim, 2007:8). No decorrer da nossa prática as crianças, com as quais trabalhamos, foram ouvintes e leitoras de histórias. Para além das crianças terem experimentado várias formas de leitura, nomeadamente, a leitura silenciosa, em voz alta, individual, a par, exprimindo sentimentos (a rir, a chorar, etc), também realizaram jogos de leitura, através de cores que foram atribuídas a cada uma delas. Estes jogos permitiram desenvolver o poder de concentração da criança. Muitas vezes, quando as histórias eram lidas por nós, não eram apresentadas as ilustrações para que a criança desenvolvesse a criatividade e a imaginação. Na exploração e análise das histórias foram utilizados recursos, como por exemplo, fantoches, dicionários, imagens, jornais, computador, cartazes, entre outros. Através destes recursos presentes nas

experiências de aprendizagem pretendíamos fomentar o diálogo, escrever palavras, frases e textos com correção ortográfica e ampliar os conhecimentos da turma, particularmente no que respeitava à leitura e à escrita. Como salienta Rigolet (1997:25) “a leitura representa um dos aspectos do desenvolvimento da linguagem, intrinsecamente ligado aos outros aspetos”, porque este é um elo de ligação para trabalhar com os restantes conteúdos da Língua Portuguesa.

Gradualmente, a criança foi desenvolvendo competências. Pretende-se que esta, no final do 1CEB, seja capaz de aprender o sentido global de um texto, que tire conclusões do que foi lido, identifique o tema central (Sim-Sim, 2007). Existindo um leque variado de textos, cabe ao professor, seleccionar e familiarizar as crianças com os vários tipos de textos e que lhes sejam proporcionadas estratégias específicas para a abordagem de cada tipo textual (Sim-Sim, 2007).

Com a exploração de histórias criámos “oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que o escrever pode ter para a vida delas” (Azevedo, 2005:11), pois, através do ato de escrita, comunica-se. As crianças ao lerem e ao escreverem descobrem o valor social e cultural que a escrita tem, por isso, “precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar e que, (...) constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber” (Azevedo, 2005:8). Diferentes atividades envolvendo a escrita foram implementadas na turma, desde da elaboração de convites, cartas, cartazes e e-mails. Estas atividades ao envolverem situações práticas do dia a dia exigiram, para que a mensagem fosse compreendida pelos seus destinatários, o estudo da importância dos sinais de pontuação e as regras subjacentes à sua aplicação. Também realizamos exercícios de correspondência entre os sons da fala e as letras para facilitar a aprendizagem da escrita. Foram utilizados fantoches para dar vida às histórias permitindo criar oportunidades de comunicação e expressão oral, entre todos os elementos da turma. A escrita criativa, pelas suas características e potencialidades, foi uma técnica a que recorremos frequentemente como forma de trabalhar a Língua Portuguesa, pois concordámos que a “incorporação de um amplo leque de materiais e de atividades capazes de sensibilizar a criança para com o meio escrito” (Colomer, 2003: 83), cultivará nesta o gosto pela escrita. Ou seja, de acordo com Azevedo (2005:84),

o que se pretende é que sejam criadas condições para que a criança venha a gostar de ler e de escrever, que o professor conduza o aprendiz leitor a tornar-se

posteriormente leitor e escritor, e que a criança aprenda a trabalhar de maneira autónoma com os outros.

A leitura de histórias, tal como a escrita de textos são um importante contributo para o desenvolvimento da linguagem escrita. Compreender o conteúdo de diversificados textos e escrever é fundamental para o sucesso na vida escolar e social. Assumimos, baseadas em Azevedo (2007); Sim-Sim (2009); Pereira (2007) que o contacto com histórias desenvolvem a linguagem oral e escrita. Deste modo, a criança vai construindo o seu conhecimento, entra no mundo das palavras percebendo a forma como se escreve cada uma, criando o seu próprio texto. Para conseguir estas aprendizagens por parte das crianças, é necessário “a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, tanto pela colaboração do professor e dos colegas, como pela valorização das conquistas efetuadas, permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos” (Pereira, 2007:14). Quanto mais variadas forem as atividades relacionadas com a escrita, mais oportunidades de prática e mais interesse despertará na criança, sentindo-se mais à vontade para expor as suas dificuldades perante os outros e, assim, ter gosto em escrever os seus textos. No decorrer do ensino básico as crianças têm de ser cada vez mais autónomas no ato de ler e escrever, por isso, estes são pontos que têm de ser trabalhados continuamente, de forma a que a criança compreenda o que lê e consiga produzir textos manifestando as suas ideias e pensamentos aos outros. Como refere Viana (2009:7) “ler é compreender. Para ensinar um leitor a construir o significado de um texto é necessário conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros) envolvidos na leitura”.

Nas atividades de leitura de histórias pretendíamos despertar o interesse da criança pelo conteúdo do livro, nesse sentido foi nossa preocupação o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo dos livros, a partir das ilustrações, do título, da capa; a compreensão essencial e a manifestação de interesse por situações ou por personagens de histórias; a identificação de personagens e ações permitindo que se exprimissem por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral. Na seleção dos livros tivemos em atenção o texto e a imagem. Pretendíamos que lessem e escrevessem pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas respeitando o tema, as regras básicas de ortografia e pontuação. Salientámos a participação das crianças em múltiplas situações, para que desenvolvessem competências a nível da escrita e da leitura.

Destacámos, nos momentos dedicados à leitura de obras de literatura para a infância as atividades de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura. Na pré-leitura, pretendeu-se “activar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências” (Azevedo, 2007:71-72). Assim sendo, o diálogo sobre a história favoreceu a participação oral e o desenvolvimento da linguagem, onde a partilha de comentários das crianças beneficiaram-nas para aprofundarem os seus conhecimentos. Durante a leitura a criança envolveu-se mais com o texto, estabelecendo conexões com o conhecido e questionando o desconhecido. Ao experimentar uma relação afetiva com o texto teve a oportunidade de partilhar emoções que o mesmo lhe provocou, abrindo-lhe novos horizontes, objetivos destas atividades segundo Azevedo (2007). Após a leitura confrontaram-se as opiniões formadas pela criança antes da leitura pois este é talvez o momento da confirmação das expectativas pronunciadas aquando da pré-leitura. Pretendeu-se promover a reflexão sobre o texto, onde as crianças disseram o que consideravam mais significativo para si. Desta forma criaram-se oportunidades de partilha e construção de significados para o texto e as imagens de forma a facilitar a organização, análise e síntese das ideias. Como menciona Azevedo (2007:72-73), após a leitura também é possível proporcionar atividades de escrita, porque “para além de consolidar uma comunidade de leitores”, podemos “consolidar uma comunidade de escritores”. Porque, “afinal, ler, escrever, ouvir e falar, são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente”.

2.1 Experiência de aprendizagem: São da mesma família?

Entre as várias histórias que trabalhamos, destacámos “A que sabe a lua” e “Vai chegar um bebé”, para refletirmos e contextualizarmos as experiências de aprendizagem apresentadas. Estas obras, como já referimos, permitiram-nos explorar integralmente as áreas curriculares disciplinares. Estudámos, assim, a família das palavras relacionada com os órgãos dos sentidos e a expansão de frases. A história “A que sabe a lua” (*vide* figura 23) foi apresentada às crianças e estas manifestaram de imediato as suas ideias e opiniões em relação à capa e contracapa.

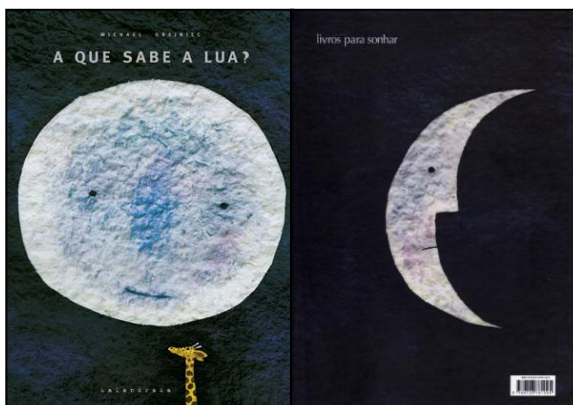


Fig. 23 – Capa e contracapa da história “A que sabe a lua

Induções das crianças sobre a capa e contracapa da história.

-O rato comeu metade da lua.

-Na capa está uma lua cheia e na contracapa uma meia lua.

-A lua parece de papel.

-Para o rato a lua sabia-lhe a queijo, ao macaco a banana, ao leão e à raposa a carne, à girafa a folhas, à zebra e à tartaruga a erva e ao elefante a amendoim.

-A girafa está a olhar para a lua e está muito perto dela.

-A lua está tão grande e redonda.

Durante a leitura, no momento em que era pronunciado um animal para se juntar aos animais que estavam a tentar alcançar a lua, fazíamos um compasso de espera e as crianças demonstraram-se curiosas para saber o que viria a seguir e disseram “*O elefante chamou o porco*”, “*Chamou um cão*”. Tal situação ocorreu desde o início até ao fim da história, o que tornou ainda mais interessante a sua leitura e impulsionou a participação do grupo. Também no momento que foi dita a ordem dos oito animais que treparam para as costas uns dos outros para chegarem à lua, foi o grupo que os referiu. Isto só evidenciou a atenção em que se encontravam ao escutarem a história. Após a leitura, desenrolou-se o diálogo relativamente ao sabor da lua, aos animais que fazem parte da história, à sua alimentação, à posição que os animais ocupam na história integrando, assim, o estudo do meio e a matemática. Através deste diálogo percebemos o que as crianças sabiam sobre os conhecimentos implícitos na história. Para uma melhor contextualização daquilo que dissemos, destacámos alguns diálogos que as crianças teceram.

A turma foi organizada por grupos de 4 e 5 elementos. Cada grupo tinha ao seu dispor jornais, um cartaz com uma palavra e um cartão com várias palavras escritas, a maioria pertencentes à família da palavra escrita no cartaz, porém continham algumas palavras intrusas. As crianças selecionavam as palavras que achavam que pertenciam à família da palavra do seu cartaz e recortavam as letras de diferentes tamanhos e formas dos jornais para formarem as palavras escritas no cartão e colarem no cartaz (*vide* figura 24).

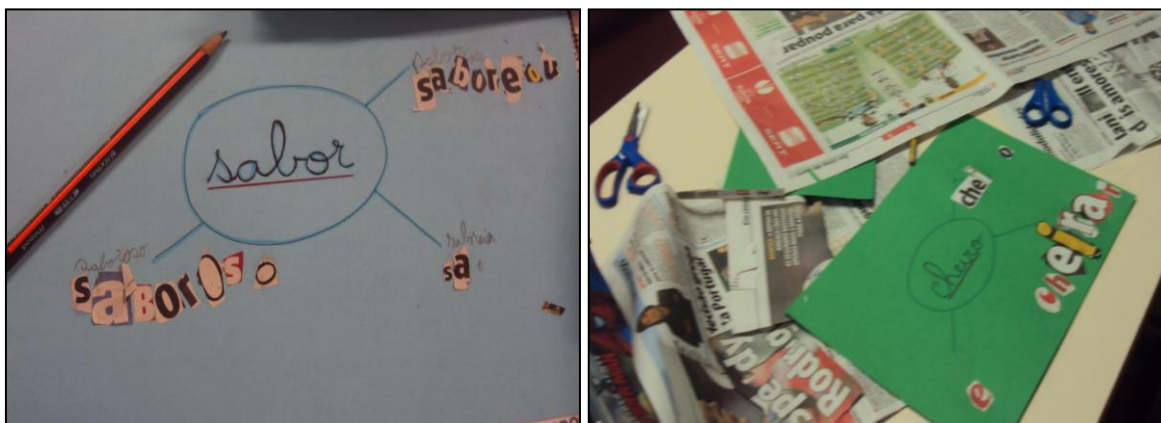


Fig. 24 – Cartazes da família das palavras

As crianças escreveram as mesmas palavras e, algumas, acrescentaram outras inexistentes no cartão. Nesta atividade duas crianças distraíram-se com os jornais, pois folheavam-nos meramente para visualizar as imagens em vez de os utilizarem para a função que desempenhavam na realização da tarefa, o que prejudicou os restantes elementos do grupo que estavam empenhados em terminar o seu cartaz. Apesar de considerarmos que estas crianças perturbaram o ritmo e atenção da turma na realização da tarefa, após um diálogo acabaram por efetuar o que lhes foi proposto. Após o término da tarefa as crianças apresentaram o trabalho efetuado à turma. Os grupos com a concretização dos cartazes proferiram:

- A nossa palavra é sabor. Por isso, saboroso é da mesma família.
- Nós descobrimos no cartão as palavras da mesma família, mas acrescentamos mais.
- Olhinhos, olhar, olhadela são da família de olho.
- No cartão tem palavras para enganar, porque lua não é da família da palavra cheiro.

A elaboração do cartaz, recorrendo a jornais, foi um estímulo para a criança, pois despertou-lhes o prazer da procura (Atalaia, 2000), bem como uma forma diferente de construir palavras através da junção das letras existentes nos jornais. As crianças ao dominarem a sua língua materna, neste caso específico a Língua Portuguesa, auferem de “um conhecimento da língua profundo e extenso” permitindo a que cada uma “domine um conjunto de variedades estilísticas e que saiba em que situações e contextos deve usar cada uma delas”. Assim acreditamos que “é papel central da escola proporcionar às crianças e jovens actividades que lhes permitam obter este conhecimento e, portanto, aperfeiçoar e diversificar o seu uso da língua” (Duarte, 2008:13). Esta, ao ser executada em grupo, fomenta a entreajuda e interação entre as crianças, ou seja, na escrita colaborativa ocorrem interações que permitem “apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas (...), apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Pereira,

2007:10). Logo, “a aprendizagem cooperativa é geralmente entendida como sendo a aprendizagem que tem lugar no ambiente de sala de aula e onde os alunos, em pequenos grupos, partilham ideias e trabalham de forma colaborativa para levarem a cabo determinadas tarefas” (Roldão, 2005:139). Devido à existência de crianças com dificuldade em se expressarem, foi imprescindível que se proporcionassem oportunidades para comunicarem. O meio restrito da escola é promotor da expressividade e comunicação, favorecendo-as para “encararem” o mundo, construindo e alargando os laços e relações com os seres humanos que neste vivem. O diálogo deve ser sempre fomentado porque

a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (Reis, 2009:12).

O professor para ensinar é importante que conheça bem todo o grupo, para que tenha a percepção das dificuldades de cada criança e decidir qual o momento mais proveitoso para abordar determinados conteúdos e quais as estratégias a utilizar, de modo a cativá-las para a aprendizagem. O professor “tem de saber como ensinar, mas tem também de estar mentalmente disposto a fazê-lo bem, com entusiasmo, sendo importante transmitir aos alunos a alegria que se vive a aprendizagem da Matemática” (Serrazina, 2002:61), bem como das outras áreas de conteúdo.

A criança, ao trabalhar a matemática, tanto na escola como em situações do quotidiano, desenvolve o cálculo mental, o raciocínio e a resolução de problemas (Serrazina, 2002). Entre as distintas experiências de aprendizagem que realizámos ao longo do estágio salientámos os jogos, recorrendo a diversos materiais. Isto, porque concordámos com Ponte *et al* (2002:9) quando referem que as crianças “devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1º ciclo”. É de realçar que também é essencial que saibam comunicar as suas ideias, opiniões, raciocínios e compreendam o que os outros querem transmitir. Neste contexto ressaltamos a importância do trabalho de grupo e a pares, pois permite o confronto de ideias, expressando-se diferentes pontos de vista. Esta(s) forma(s) de trabalhar, onde existe interação e entreajuda entre todos, impulsiona a comunicação e permite o desenvolvimento de capacidades de argumentação e reflexão, bem como o desenvolvimento ao nível afetivo e cognitivo das crianças. Ao efetuarem tarefas diferenciadas, as crianças com quem trabalhámos desenvolveram o seu raciocínio, questionando-se a si própria e os outros,

interpretaram a informação dada e ultrapassaram as suas dificuldades. Os momentos de reflexão, discussão e análise crítica foram fundamentais, pois as crianças não só aprenderam a partir das atividades que realizaram, mas sobretudo da reflexão que fizeram sobre as mesmas (Ponte *et al*, 2007). Ao saber exprimir-se de uma forma clara perante os outros, oralmente ou por escrito, para o entendimento das suas ideias, originou a interação entre as mesmas, ou seja,

comunicar uma ideia ou um raciocínio a outro, de forma clara, exige a organização e clarificação do nosso próprio pensamento. (...) as nossas ideias tornam-se mais claras para nós próprios quando as articulamos oralmente ou por escrito. Simultaneamente a partilha de ideias matemáticas permite a interacção de estratégias de cada um com os outros” (Cebola, Vale & Pimentel, 2008:62).

Estamos conscientes que o trabalho individual, a pares ou em grupo deve ser valorizado pelos professores, pois “a aprendizagem da Matemática pressupõe que os alunos trabalhem de diferentes formas na sala de aula” (Ponte *et al*, 2007:10). Os momentos com o *eu* e com o *outro* possibilitam diferentes níveis de interação. Como salientam Ponte *et al* (2007:10), “na sala de aula, os alunos também trabalham em pares que é um modo de organização particularmente adequado na resolução de pequenas tarefas, permitindo que os alunos troquem impressões entre si, esclareçam dúvidas e partilhem informações”. O trabalho coletivo proporciona “momentos de partilha e discussão bem como para a sistematização e institucionalização de conhecimentos e ideias matemáticas, devendo o professor criar condições para uma efectiva participação da generalidade dos alunos nestes momentos de trabalho” (Ponte *et al*, 2007:10). Isto resume-se ao facto de a educação matemática centralizar-se na criança, “através do seu papel activo no espaço-aula, envolvendo-se em descobertas individuais, de grupo e colectivas”. Por isso, o professor deve assumir o papel de mediador e tem a “tarefa de organizar os meios e de criar ambientes propícios de forma que seja possível a concretização de práticas matemáticas” (Fernandes, 1994:35).

No desenrolar da PES, os conteúdos abordados foram os seguintes: a organização e tratamento de dados (pictogramas, diagramas e gráficos), as estratégias de cálculo da adição e da subtração, os números pares e ímpares, as tabuadas, o dobro, o triplo e, por fim, os sólidos geométricos. Para trabalhar os conteúdos referidos, as crianças exploraram e experimentaram materiais que seleccionámos com base nos seus interesses. O manuseamento dos materiais e a experimentação possibilitou-lhes um olhar diferente sobre a matemática, despertando-lhe a curiosidade por descobri-la. Recorrendo, por vezes, a

imagens, a objetos do cotidiano, a dominós, ao dado de grandes dimensões, às barras Cuisenaire, ao ábaco, ao MAB e aos sólidos geométricos, trabalharam-se, de forma lúdica, conteúdos matemáticos, permitindo às crianças terem a percepção de que podem realizar os seus registos utilizando esquemas, desenhos e a escrita para explicar o seu pensamento.

Comumente, o cálculo mental foi estimulado através de questões que envolveram contagens, a compreensão da adição e da subtração com recurso a diferentes estratégias de cálculo. Também a leitura e escrita de números, a identificação de números pares e ímpares, a exploração e interpretação de informação (pictogramas, diagramas, gráficos), a comparação de sólidos geométricos e as classificações simples foram estratégias implementadas através do questionamento. Entre tudo o que foi feito ao longo do estágio, os conteúdos selecionados para refletirmos neste relatório recaíram sobre a estatística e a resolução de problemas.

2.2 Experiência de aprendizagem: O animal preferido e O sabor da lua

A matemática encontra-se presente no dia a dia. Salientámos a importância da organização e o tratamento de dados porque para compreender muitas informações que nos são fornecidas é essencial saber analisá-las e interpretá-las. Foi oportuna a construção de um pictograma (*vide* figura 25), diagrama (*vide* figura 26) e gráfico (*vide* figura 27), visto que na nossa vida nos deparamos com informação organizada em tabelas, gráficos, entre outros. A partir da história “A que sabe a lua” as crianças expuseram qual o seu animal preferido, o sabor da lua, responderam às questões colocadas e referiram a forma como poderiam descobrir qual o animal preferido da turma. Posteriormente, foram lhes colocadas as seguintes questões: têm preferência por alguns dos animais da história? que sabor atribuiriam à lua se tivessem a possibilidade de prová-la?. Foi a preferência por um dos animais que permitiu a realização do pictograma e do diagrama. As crianças como tinham mencionado anteriormente, aquando da exploração da história, o sabor que a lua tinha para os animais, referiram para a elaboração do gráfico o sabor que poderia ter para elas a lua.

Os animais da história foram expostos no quadro de forma a serem visíveis por todo o grupo. Apresentámos placas e meias placas e explicámos que cada placa correspondia a dois animais e, meia placa, a um animal. Seguindo a ordem presente no pictograma, as crianças erguiam o braço pelo animal que tinham preferência. Procediam à contagem e registo para obter o resultado de votos e apuravam quantas placas equivaliam àquele

animal. Poucas foram as crianças que inicialmente compreenderam com clareza a lógica das placas, porque no seu entender cada placa correspondia a um animal. Para clarificá-las, uma criança sugeriu escrevermos o número dois numa placa e o número um numa meia placa ou desenhar dois animais ou um. Contudo com a ajuda dos colegas e professoras perceberam o que se pretendia com a experiência de aprendizagem. Renuídos os resultados, os animais mais votados foram o leão (5), a tartaruga (4) e o macaco (4). Porém, surgiram dois animais com o mesmo número de votos, como podemos ver através dos seguintes discursos.

-Da tartaruga gosto eu, a B, o H e o M. Temos de colocar duas placas.

-Do rato só um menino é que gosta. Então é meia placa.

-Os meninos gostam mais é do leão. Tem 5 votos.

-O macaco empatou com a tartaruga. Tem duas placas que quer dizer que 4 meninos gostam deste animal.

-O elefante, a girafa, a zebra, a raposa e o rato são dos que gostamos menos, porque tiveram poucos votos.

As crianças decidiram que a par do leão para a elaboração do diagrama, seria a tartaruga. O grupo podia escolher um dos dois animais que mais gostava ou optar pelos dois. As crianças colocaram a imagem no diagrama de acordo com a opção tomada. Estas sabiam que se a preferência fosse pelas tartarugas tinham que as colocar num dos lados do diagrama e os leões do outro. Todavia foram confrontadas com um “problema”, como fariam se a escolha incidisse nos dois animais. Perante a situação-problema algumas crianças disseram “metemos no meio das rodas”. As crianças, como eram muito participativas, estavam constantemente a dialogar sobre o pictograma, o diagrama e o gráfico. Apresentamos algumas das suas falas:

-Os animais mais votados foram o leão, a tartaruga e o macaco.

-Eu gosto muito da tartaruga e do leão, coloco aqui no meio das duas rodas.

Depois de todos terem manifestado a sua preferência fez-se o gráfico relativamente ao sabor da lua. Como anteriormente mencionaram a que sabia a lua para os animais presentes na história, as crianças tiveram oportunidade de opinar o sabor que gostariam que a lua tivesse se a provassem. A sopa, o hambúrguer, a lasanha e o gelado foram os escolhidos. Através da análise do gráfico verificámos que o sabor com maior número de votos foi a sopa (10) e com menos o gelado (1). Constatámos que entre os quatro sabores, a sopa era o mais saudável e foi com surpresa o mais assinalado pelo grupo. Na nossa perspectiva, tal situação aconteceu devido ao diálogo e às experiências de aprendizagem que foram realizadas em relação à alimentação. Como foram salientados os alimentos

saudáveis e menos saudáveis com diferenciado contributo para uma alimentação saudável, pensámos que por essa razão as crianças optaram por este. Neste processo, ocorreram os seguintes diálogos.

-A minha lua tem o sabor a gelado, porque eu sou muito gulosa.

-Eu e o D escolhemos a lasanha, eu adoro.

-Olha a sopa até agora é a que tem mais.

-Tens razão, 6 meninos escolheram a sopa, mas ainda faltam alguns escolherem.

-Só a M quis o gelado, ela não gosta muito de sopa.

-Quem ganhou foi a sopa, depois a hambúrguer, depois a lasanha e em último o gelado.

-A sopa faz bem à nossa saúde, por isso é que escolhi este sabor para a minha lua.



Fig. 25 - Pictograma

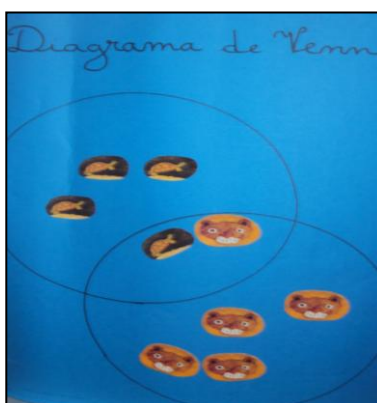


Fig. 26 - Diagrama



Fig. 27 - Gráfico

De acordo com Ponte *et al* (2007:3),

o ensino básico deve contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, deve proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas (...) e deve contribuir, também, para a sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida.

As crianças, no seu dia a dia, “lidam com vários tipos e fontes de informação, em boa parte veiculada através dos meios de comunicação social”. Essa “informação é apresentada na forma de tabelas, gráficos ou através de linguagem corrente usando termos estatísticos”. Portanto, para compreenderem as informações é necessário que as crianças, desde cedo, lidem com determinados termos e desenvolvam “progressivamente a capacidade não só de interpretar, como de seleccionar e criticar a informação que recebem” (Pont *et al*, 2007:26). Com a organização e tratamento de dados, as crianças interpretaram resultados, responderam a questões e formularam novas questões, facilitando a percepção da utilidade dos diagramas, pictogramas e gráficos. Assim, as crianças devem ter a oportunidade de realizar experiências que envolvam organização e tratamento de dados, como também devem exprimir as suas ideias que acumularam ao longo da sua vida, onde

serão valorizadas pela escola que depois tornará estas experiências de aprendizagem mais complexas. Como se referencia no Programa Nacional do Ensino Básico (2004:101),

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. 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.

O professor deve saber ouvir o que a criança já sabe sobre o conteúdo, ou seja, as suas ideias prévias, para posteriormente aprofundar mais o conhecimento que esta já possui. Cada criança dispõe de um conjunto de saberes que lhe permite compreender alguns fenómenos importantes do mundo, tendo a escola um papel fundamental no aprofundamento destes saberes. Por isso, “é nesta perspetiva que se defende que a escola básica terá sempre que veicular alguma compreensão, ainda que simplificada, de conteúdos e do processo e natureza da Ciência, bem como o desenvolvimento de uma atitude científica perante os problemas” (Martins, 2007:17).

Segundo Roldão (1995:31) o estudo do meio “assenta em pressupostos metodológicos de exploração activa da realidade e de descoberta”, acrescentando ainda que “os próprios blocos de conteúdo se intitulam sempre «À Descoberta de...»”. Isto porque, como nos revela a autora existe a “necessidade de pôr em prática um trabalho com os alunos em que estes terão de se envolver em processos de aprendizagem activa”, sendo que estes processos se devem basear em metodologias de descoberta (Roldão, 2005:130).

De acordo com as palavras de Roldão (2005), a criança está constantemente à descoberta de si própria, dos outros seres humanos e do meio envolvente que a rodeia. Esta deve alargar os horizontes, expandir conhecimentos e experiências de que é portadora, através do “contacto com realidades e situações que saiam dos estritos limites do seu meio local, do que podem ver e experienciar directamente no pequeno círculo da sua vida quotidiano” (Roldão, 2004:22). Ou seja, os seus conhecimentos podem ser aprofundados, (re)descobrendo com mais pormenor aspetos do mundo que conhece e desconhece. As crianças ao partirem de algo que seja significativo alargam

o campo das suas curiosidades do modo a construir a apropriação genuína de novos conhecimentos e a interiorização das experiências de aprendizagem que se proporcionam, sejam próximas ou distantes, presentes ou passadas, mas sempre caracterizadas pela descoberta do novo e do desconhecido (Roldão, 2004:22).

Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeiam e nas relações que mantêm com os outros, portanto, quando a criança entra na escola, já possui conhecimentos acerca do mundo, mas há sempre algo mais por descobrir. É essencial, “a capacidade de observação, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica” (Roldão, 2005:128) de cada um para explorar o meio. Nas experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças foi dado um período de tempo para referirem as suas ideias prévias, que mais tarde seriam confrontadas com os conteúdos abordados. Partiu-se do que lhes era próximo e familiar para o distante, porque “o que se encontra fisicamente acessível, próximo, é mais aliciante e significativo para os alunos, sendo as realidades mais longínquas menos interessantes e motivadoras” (Roldão, 2004:17).

Deste modo, concordámos com Roldão (2004:32) quando refere que “a área de Estudo do Meio permite, assim, 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”. Foi nossa intenção, ao longo do trabalho desenvolvido, contribuir positivamente para o desenvolvimento da criança recorrendo ao uso de materiais aliciantes e a atividades diversificadas para construir aprendizagens significativas e um conhecimento mais profundo do meio. Foram abordados conteúdos relacionados com a alimentação, os cinco sentidos, a higiene do corpo, as profissões, os meios de comunicação, os meios de transporte, entre outros. Estes eram compreendidos com facilidade pelas crianças que demonstravam interesse e dialogavam imenso umas com as outras, trocando ideias sobre o meio.

Analisadas as experiências de aprendizagem, selecionamos duas. A identificação dos órgãos dos sentidos (localizar no corpo os órgãos dos sentidos) e a distinção de objetos pelo cheiro, sabor, textura e forma foram conteúdos explorados a partir da história “A que sabe a lua”. As profissões, o reconhecimento das atividades humanas, ou seja, os setores onde estas se enquadram (primário, secundário e terciário) e os recursos que estes proporcionam para a satisfação das necessidades básicas do ser humano foram trabalhados a partir da história “Vai chegar um bebé”.

2.3 Experiência de aprendizagem: Vamos descobrir alimentos?

Antes de prosseguir para a experiência de aprendizagem seguinte, o grupo explorou diversas texturas (lisas, rugosas, ásperas, macias) através do tato e visão. Com recurso a

um dos órgãos dos sentidos, o tato, descobriram objetos do seu dia a dia. Apresentámos, ainda, dentro de uma caixa objetos com dimensões e formas diferenciadas, as crianças colocaram a mão no seu interior e manusearam-nos na tentativa de adivinhar do que se tratava. As crianças quiseram acrescentar mais objetos à caixa e, por isso, a experiência de aprendizagem prolongou-se por um tempo mais alargado devido à competitividade saudável entre as mesmas pois, quiseram confirmar quem tinha mais destreza, ou seja, quiseram saber quem seria o descobridor mais eficaz de todo o grupo. Ao apurarem os seus sentidos, as crianças expressaram:

-Só com uma mão vou descobrir que objeto está na caixa mistério. Isto é uma tesoura.

-É uma caneta, este foi fácil.

-Acho que é uma régua, acertei?

-Podemos meter mais objetos para descobrirmos.

-Olha esta textura é fofoquinha.

-Mas esta arranha.

A experiência de aprendizagem baseou-se na descoberta de alguns alimentos usando o sentido do olfato e do paladar. No interior de uma caixa estavam diversos alimentos, como bolachas de canela, maçã, pera, banana, chocolate, limão e laranja. Cada criança cheirou e saboreou o alimento que lhe fora dado e as dificuldades foram diminutas, pois com perspicácia referiram de que se tratava. O entusiasmo foi imenso, pelo que as crianças demonstraram-se excitadíssimas para que a sua vez chegasse o mais rapidamente possível para descobrirem o “alimento mistério” como as próprias proferiram. Exclusivamente, uma das crianças respondeu incorretamente, porque provou a bolacha de canela e disse que era chocolate. Tal ato sucedeu, pois todo o grupo queria deliciar-se com o chocolate e como visualizaram alguns colegas a prová-lo, quando chegou o seu momento só pensavam no chocolate, apesar de possuírem esta ideia responderam com eficiência, com exceção desta criança. Cada criança no momento em que estava a saborear o alimento para descobri-lo, verbalizava se era doce, ácido, duro, mole, bom ou mau. Algumas referiram que o alimento que provaram era profícuo ou não para uma alimentação saudável.

-É bom, acho que é maçã.

-Sabe a canela e tem açúcar, é uma bolacha de canela.

-Este é que é bom, é chocolate.

-Hummm, é laranja.

-Só o F é que se enganou, disse que era chocolate e era bolacha.

-Ele queria era chocolate, eu comi e descobri logo o que era.

No Estudo do Meio, “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização de experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004:101). As crianças têm as suas ideias prévias e o professor ajuda-as a tornar essas ideias em aprendizagens mais complexas, interligando o seu conhecimento com o novo conhecimento. As crianças exploraram e descobriram os diversos materiais e alimentos, recorrendo a um dos cinco sentidos, valorizando deste modo a importância que estes têm nas ações do seu dia a dia. Como expressa Oliveira-Formosinho (2011), as crianças ao estarem num ambiente repleto de materiais interessantes que lhes despertem os sentidos e as façam refletir, permite que observem, cheirem, toquem, ouçam e conversem.

O professor deve “guiar” as crianças na redescoberta do seu quotidiano relativamente ao que pode existir de fascinante, desconhecido e estimulante na sua realidade. Por isso, “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação «natural» para a criança e de que o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004:23). Segundo Roldão (2004:27), “a necessidade de estudar o meio, prende-se, assim, no que se refere ao meio próximo, com a necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, preparando-a para compreender e intervir nessa realidade”.

Para retratar esta descoberta do meio, as expressões podem ser recursos motivantes para as crianças que com material diferenciado transformam-no cingindo-se pelo que conhece e vê do mundo. Como menciona Roldão (2005:80) “as Áreas das Expressões parecem ser fortemente motivadoras e valorizadas pelas crianças, sendo por isso também importantes para a nossa prática, a par das competências essenciais que desenvolve”. O recurso às diferentes técnicas usadas nomeadamente a modelagem de plasticina, a colagem de materiais diversificados, a montagem dos sólidos geométricos etc, despertou significativamente a atenção das crianças, porque era algo invulgar e poucas vezes trabalhavam a expressão plástica. As atividades foram efetuadas de forma satisfatória e com agrado por parte de toda a turma que interagiam entre si questionando com curiosidade o que se iria realizar.

De acordo com Sousa (2003:160), “a expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer na água, areia, barro, tintas e de riscar um papel com um lápis”. Como a expressão é libertadora de energias contidas e a criatividade é uma função da imaginação, é de

enaltecer este tempo, porque a criança exprime as suas ideias, gostos e sentimentos. A criança cria, explora, inventa, imagina e a arte é uma forma de compreender o mundo, de desenvolver o pensamento criativo, crítico e a sensibilidade dos seres humanos. A criança quando cria dá asas à sua imaginação. Como expõe Zabala (1999:81) “o facto de experimentar é inerente a toda a atividade artística. A partir da experimentação é possível transgredir ao limite, inventar, enfim, novas formas”. Ou seja, ao dar a possibilidade às crianças de criarem, estas vão trabalhar a sua imaginação, inventar e explorar a criatividade. O professor deve ser criativo nas tarefas que propõe às crianças e ter em atenção o espaço e os materiais, para que este não impeça a expressão e criatividade das mesmas.

Segundo Clero (1997:109), “as diferentes aprendizagens da criança através do uso das mãos: apalpar, tocar, agarrar, modelar, e a apreciação da forma pelo tato, permitem-lhe descobrir, pouco a pouco, os materiais e os seus recursos”. A criança ao explorar diferentes materiais, vai conhecendo e descobrindo as suas propriedades, sendo as artes elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural das crianças. É a magia da expressão plástica que contribui para o crescimento a diversos níveis da criança. Entre todas as experiências de aprendizagem relacionadas nesta área de trabalhadas a partir das histórias selecionadas para este relatório.

2.4 Experiência de aprendizagem: Inventar alimentos com plasticina

A criança desenvolve a sua motricidade fina e também a sua criatividade através de várias experiências de aprendizagem que lhes foram proporcionadas, nomeadamente a modelagem. Como se expressa no Programa Nacional do Ensino Básico (2004:89) “a expressão 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 de destreza manual e a descoberta”. A criança ao contruir algo vai despertar a sua imaginação e criatividade, de forma a possibilitar o desenvolvimento da sua destreza manual e a descoberta do material em questão, modelando-o, explorando-o. O manuseamento de diversificados materiais, neste caso, a modelagem da plasticina, a criança somente com as mãos cria e forma algo. A partir da questão “a que sabe a lua” e a prova de alguns alimentos as crianças inventaram e construíram morangos, cenouras, ovos, arroz, nabos, tomates, couves, entre outros com recurso à plasticina (*vide* figura 28, 29 e 30). Destacámos alguns diálogos que sustentam o que acabámos de referenciar.

- Eu vou fazer um morango, a fruta faz muito bem.
- Olha que cenoura grande que eu fiz.
- Faz assim, com a régua amassas a plasticina.
- Eu não sei o que vou fazer.
- Podes fazer um tomate como o meu.
- Fiz um nabo para a nossa sopa. O sabor da minha lua era sopa.
- Fiz com a caneta uns olhos ao meu morango.
- E eu fiz dois ovos pequeninos.

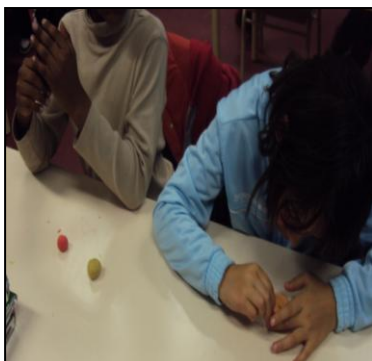


Fig. 28 – Modelagem da plasticina



Fig. 29 - Utilização de régua na exploração da plasticina



Fig. 30 – Alimentos em plasticina

A excitação foi imensa no desenrolar da experiência de aprendizagem. Pensámos que o que interessa intensivamente é o processo executado por cada criança e não a qualidade do seu produto final pois como afirma Sousa (2003:160),

não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada.

Às crianças foi dada total liberdade na seleção das cores que queriam utilizar no seu trabalho e estas com sua agilidade e capacidade de resolução de problemas, além da modelagem com as mãos, procuraram alternativas recorrendo aos materiais escolares (régua, canetas, afias) para explorarem os seus pedaços de plasticina. Estas agem livremente e projetam as “suas visões próprias e criadoras de um modo original” (Zabala, 1999:93), logo cada trabalho é único independentemente de o material ser igual para todos, este pode ser explorado de diversas formas. Com o material disponível e apesar de ser realizado individualmente, o grupo turma interagiu entre si, dividiu a plasticina de modo a que cada uma tivesse ao seu dispor várias cores, ajudaram-se mutuamente e trocaram ideias de como e o que poderiam engendrar.

“Vai chegar um bebê”

2.5 Experiência de aprendizagem: Expandir frases

Neste ponto refletimos sobre o trabalho desenvolvido a partir da história “Vai chegar um bebê” (vide figura 31), relativo a cada área de conteúdo. Antes da leitura de histórias era fulcral que o professor ouvisse as crianças, sendo que cada uma tinha um olhar diferente perante a capa e contracapa de um livro. Ao proporcionar-lhes este momento de visualização das ilustrações constantes na capa e contracapa do livro, recolheram-se várias opiniões sobre o seu conteúdo, através da visualização das ilustrações e da leitura do título.



Fig. 31 – Capa e contracapa da história “Vai chegar um bebê”

- A mãe tem um cordão dourado.
- É a mãe com o filho que tem cabelo amarelo/dourado como o B.
- É o B com a mãe.
- A mãe está inchada porque tem um bebê dentro.
- O bebê é cozinheiro.
- O pai é que é cozinheiro.
- Eu acho que a mãe é que é cozinheira.
- Tem fumo.
- Tem fumo porque a água ferveu e por isso fez fumo.
- É o vapor.
- É da farinha que faz pó ao deixá-la cair.

De acordo com Azevedo (2007:48), “pode-se antecipar sentidos a partir do título do texto, de imagens, capa do livro, de uma personagem, etc.”, porque ao apresentar o livro, mostrando a capa ou dizer o título, o adulto pergunta às crianças o que acham de que trata o texto. Impulsionando-se a comunicação. Segundo Vygotsky citado por Azevedo (2007:48), é de sublinhar “a importância de deixar o aluno falar, quanto mais desafiante a tarefa mais importante é a verbalização”. Durante a leitura as crianças ouviram e visualizaram as imagens com muita atenção. Após a leitura, as crianças de imediato pronunciaram as profissões representadas na história. Através desta atitude do grupo, verificou-se que fixaram as profissões da história, referindo ainda, outras que conheciam, principalmente a dos seus progenitores. Neste momento também se estabeleceram comparações com o que foi dito no momento de pré leitura e o conteúdo da história, ou seja, as crianças verificaram se realmente estavam certas ou se a sua ideia inicial era diferente daquela que estava no conteúdo da história.

-Nasce um bebé, mas não ficamos a saber se era menino ou menina. Se ia chamar-se Sofia ou Jaime ou Homem-Aranha.

-Eu acho que era um menino e ele ia atirar teias de aranha porque era o Homem-Aranha.

O contacto com histórias diversificadas e o seu conhecimento “é essencial para a aprendizagem da leitura, pelas crianças pequenas, sobretudo se forem escolhidas boas histórias e implementadas atividades adequadas” (Marques, 1999:33). Segundo Recasens (1999) é de salientar a atitude do professor quando utiliza histórias, porque ao apresentar um livro com entusiasmo, ao ler algumas passagens para as crianças, cria-lhes curiosidade para saber como termina a história. Pretende-se desta forma, desenvolver o gosto pela leitura. O professor deve dar relevância ao facto de as crianças terem momentos para observarem, lerem, comentarem e escreverem acerca da história.

Através das histórias, as criança vão conhecendo o mundo das palavras apercebendo-se que a junção destas transmite-nos algo, ou seja, uma mensagem. Deste modo, o seu interesse floresce no que diz respeito à decifração da mensagem. Porém, esta deve desenvolver competências nos domínios da escrita e da leitura para se tornar uma leitora fluente. De acordo com Sim-Sim (2009:7) “quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar leitora”. Para além de leitora, a criança, progressivamente, torna-se mais autónoma na leitura e produção textual e, por isso, as atividades relacionadas com a escrita devem ser diversificadas, criando nas crianças o “bichinho” pela escrita. Neste sentido, Pereira (2007:8) refere que

a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades 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 projetos pessoais.

De forma a estudar as profissões, depois de a história ter sido lida apresentámos fantoches de diversas profissões (*vide* figura 32). Inicialmente, as crianças criaram diálogos em grande grupo a partir das profissões representadas pelos fantoches. No quadro foi escrito o início de uma frase, por exemplo “O carteiro distribui...” e com auxílio de alguns cartões com as questões onde? como? quando? o quê? as crianças completaram a frase. De seguida, no interior de uma caixa encontravam-se várias imagens de profissões coladas em palitos de espetadas e cada criança retirou o seu. Estas ampliaram a frases com

aspectos característicos da profissão do seu fantoche e por vontade própria quiseram pintá-lo. Trabalhámos, desta forma, o prolongamento de frases.

-O meu é o bombeiro. Ele apaga fogos na floresta e salva as pessoas quando estão em perigo.

-O médico cuida das crianças, dá remédios e injeções.

-O polícia protege todas as pessoas dos ladrões perigosos.

-O professor ensina as criança a ler, a escrever, a fazer contas e dá educação.

-O agricultor cultiva couves, nabos, cenouras, batatas e depois colhe para fazer sopa.



Fig. 32 – Expansão da frase no “fantoche” da profissão

As experiências de aprendizagem relacionadas com a escrita devem ser estimuladas, constituindo-se a escrita criativa como uma possibilidade. As crianças, progressivamente, percebem a utilidade da escrita no dia a dia do ser humano. De acordo com Pereira (2007:12) “aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a realização de funções”. Por isso, as crianças sabem que esta é uma forma de comunicação que é usada nos mais diversos contextos e, por tal, trabalhada de maneira diferenciada. Neste sentido, podemos “brincar” com as palavras e é importante que as crianças “entendam de que a fala consiste em frases de diferentes tamanhos e que essas frases, por sua vez, consistem em palavras, que também têm diferentes tamanhos” (Adams *et al*, 2007:35). O objetivo principal das atividades de escrita realizadas, foi suprimir as dificuldades das crianças em exprimirem-se oralmente e incentivá-las na construção de frases mais longas. Portanto, torna-se fundamental trabalhar a escrita para que os resultados sejam satisfatórios, de forma a que as crianças gradualmente escrevam as suas frases incluindo cada vez mais informação. A par com esta experiência de aprendizagem, desenvolvemos a resolução de problemas, integrando as vastas profissões, trabalhando assim o cálculo mental através da subtração.

2.6 Experiência de aprendizagem: Resolver problemas

A Matemática, desde cedo deve ser aliciante para as crianças. O professor deve fomentar o gosto pelos números, bem como o desenvolvimento do raciocínio matemático e cálculo mental. As crianças aquando da sua entrada no ICEB já possuem conhecimentos

sobre “os números e as suas representações desenvolvidos informalmente na experiência do quotidiano e na educação pré-escolar” (Ponte *et al*, 2007:13), sendo esses saberes e experiências bases importantíssimas para a clarificação do sentido de número. Através da realização de atividades diversificadas que motivem as crianças, o mesmo conteúdo pode ser trabalhado de forma diferente proporcionando aprendizagens significativas. Na escola, a criança tem a oportunidade de realizar novas aprendizagens e descobrir a Matemática a partir de jogos, problemas, projetos, investigações e exercícios.

A experiência de aprendizagem sobre a qual decidimos refletir, relaciona-se com a resolução de problemas (*vide* figura 33). As propostas que apresentámos permitiram-nos trabalhar a subtração, desenvolver do cálculo mental, o raciocínio e a comunicação. Com os números magnéticos e um dado de grandes proporções, as próprias crianças elaboraram o enunciado do seu problema. Estas lançavam o dado as vezes que desejavam e colocavam no quadro os números magnéticos correspondentes aos números sorteados. Perante estes números as crianças formularam um enunciado e resolveram o problema, optando por uma das estratégias de cálculo.

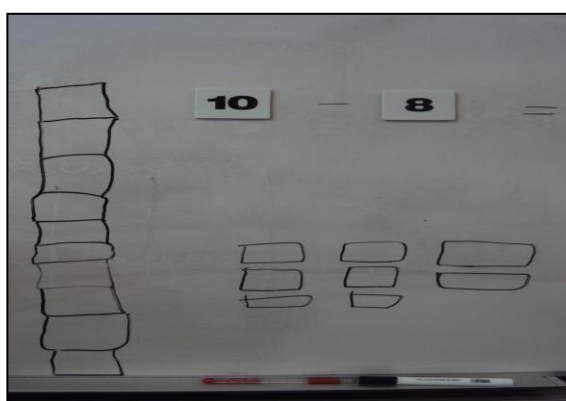


Fig. 33 – Registo da estratégia de cálculo com o MAB

Exemplos dos enunciados dos problemas:

-Estavam 10 ladrões a assaltar uma loja, quando apareceu a polícia e foi atrás deles, mas 8 conseguiram fugir. Quantos ladrões apanhou a polícia?

-Os bombeiros foram chamados para um incêndio. Estavam 20 pessoas em perigo e 16 morreram. Quantas pessoas salvaram os bombeiros?

A subtração foi trabalhada através de diferentes estratégias de cálculo, manuseando materiais manipuláveis. Após as crianças contactarem com diferentes problemas com recurso a materiais confrontamo-as com situações que exigiram o recurso a estratégias mentais para chegarem à solução. Segundo Ponte *et al* (2007:10),

existem diferentes estratégias de cálculo mental que devem constituir objetivos de aprendizagem na aula de Matemática, pois quanto maior for o desenvolvimento das estratégias de cálculo mental mais à-vontade se sentirá o aluno no uso de estratégias de cálculo mais convencionais como os algoritmos das quatro operações.

Com a resolução de problemas, diferentes conteúdos podem ser trabalhados e incluir situações do dia a dia das crianças, portanto “as situações a propor aos alunos, tanto numa fase de exploração de um conceito como na fase de consolidação e aprofundamento, devem envolver contextos matemáticos e não matemáticos e incluir outras áreas do saber e situações do quotidiano dos alunos” (Ponte *et al*, 2007:9). Interligando a Matemática com a Língua Portuguesa, propusemos à criança a escrita do enunciado de um problema. Esta tarefa exigiu que ela organizasse o seu texto, evidenciando as ideias fundamentais de forma a que os outros compreendessem o que pretendia transmitir. Por isso, “o desenvolvimento da capacidade de comunicação (...), é assim considerado um objetivo curricular importante e a criação de oportunidades de comunicação adequadas é assumida como uma vertente essencial no trabalho que se realiza na sala de aula” (Ponte *et al*, 2007:8). A criança não só cria o seu próprio enunciado como ouve a leitura de outros enunciados elaborados pelos colegas e, por fim, resolvem-no recorrendo às diferentes estratégias de cálculo que foram abordadas nas aulas anteriores. Como refere Fernandes (1994:60),

a resolução de um problema deve constituir um momento especial de interação e diálogo. O professor, como moderador, deve acolher as respostas, formular novas perguntas e ainda estimular a partilha das diversas estratégias apresentadas para a obtenção de um resultado.

Ao ser a própria criança a elaborar o enunciado do seu problema de acordo com os números que saíram aquando do lançamento do dado, esta exprime-se oralmente perante os colegas e ouve a opinião dos mesmos, gerando deste modo o diálogo e interação entre todos. O papel do professor é o de moderar e cativar as crianças para a descoberta de diversas formas de resolver o problema. Ao proporcionar-lhes um momento diferente de trabalhar a subtração com a utilização do dado de grandes dimensões, pretendíamos motivá-las para a realização de aprendizagens e poderem interagir com a turma.

Como salienta Ausubel, citado por Fernandes (1994:57), “a resolução de problemas pode considerar-se como a verdadeira essência das matemáticas. Através desta prática o aluno relaciona os conhecimentos adquiridos, regras, técnicas, destrezas intelectuais e conceitos previamente assimilados, para encontrar uma solução face a uma situação nova”. Logo, a criança desde cedo deve partilhar o seu raciocínio com os colegas fazendo emergir os seus conhecimentos na tentativa de descobrir a solução. Por isso, deve-se privilegiar a resolução de problemas devido ao facto de este ser “um processo que atravessa todo o programa e fornece o contexto para os conceitos serem aprendidos e as competências desenvolvidas” (Fernandes, 1994:39). Ao resolver um problema, a criança além de efetuar

operações, tem de compreender o enunciado do mesmo, ou seja, a Língua Portuguesa nesta situação está de mãos dadas com a Matemática promovendo a interligação entre as duas áreas, sendo um ponto positivo para a aprendizagem da criança. Como também explora o mundo das profissões, integrando aqui a área do Estudo do Meio que incidiu num jogo com questões relativas a este tema.

2.7 Experiência de aprendizagem: Jogo das Profissões

Inicialmente, apresentámos às crianças uma caixa que continha imagens e frases relativas a profissões diversificadas. Cada uma retirava uma frase da caixa e lia para o grupo. Este por sua vez, teria de descobrir qual a profissão que se associava à pista fornecida pela frase. Por fim, no quadro estavam representadas todas as profissões abordadas (*vide* figura 34). Depois de algum diálogo sobre as características de cada profissão, nomeadamente a função desempenhada, o local, os utensílios utilizados, realizámos um jogo sobre as profissões. Em trabalho de pequenos grupos de 4 ou 5 elementos, as crianças tinham um tabuleiro do jogo, dois dados e diversas questões. Por mútuo acordo, cada grupo decidiu quem iniciava o jogo. Consoante o lançamento dos dados, colocavam-se na casa correspondente e respondiam a uma questão sobre as profissões. Se respondessem corretamente avançavam uma casa e se errassem mantinham-se na mesma. À medida que o jogo se desenrolava, as crianças registavam as respostas dadas por todos os elementos pertencentes àquele grupo numa folha de registo distribuída previamente. No término do jogo, uma das crianças disse que ia escrever no seu “diário de bordo” as profissões dos pais, incentivando deste modo a que as restantes crianças também quisessem dar a conhecer a função que os familiares praticavam diariamente. Para apoiarmos a proposta de escrita apresentada por aquela criança, resolvemos registar no quadro alguns pontos que podiam ajudar a clarificar aspetos relativos às profissões em questão. No dia seguinte, na generalidade o primeiro ato das crianças foi informar e mostrar o que tinham feito em casa juntamente com os pais.

De modo a valorizar os trabalhos realizados pelas crianças, foi com a sua participação que os expusemos na sala (*vide* figura 35). De seguida, encontram-se algumas falas pronunciadas pelas mesmas:

- Vou dizer a minha pista, ouçam com atenção. Socorrem pessoas e apagam fogos. Sabem?*
- São os bombeiros.*
- Está certo, B.*
- Mantém a ordem e a segurança.*

-É a polícia.

-Vamos colocar tudo nos cartazes para depois colocarmos aqui na sala.

-Assim olhámos e vemos o nosso trabalho, as profissões todas.

-Depois posso levar o meu fantoche para casa? Eu gostava e mostrava aos meus pais e à minha mana.



Fig. 34 – Associação de pistas às imagens das profissões



Fig. 35 – Cartaz das profissões exposto na sala

2.8 Experiência de aprendizagem: Técnica da impressão

Para finalizar o ciclo das experiências de aprendizagem realizadas a partir da história referida, recorreremos à técnica de impressão. Segundo Sousa (2003:302) a técnica de impressão utiliza-se “para se produzirem cópias de uma gravação. A tinta é aplicada com um rolo para impressão (...). Há geralmente uma pedra plana onde se coloca a tinta, se mistura e se estende com o rolo, embebendo-o antes de o passar sobre a gravação, passando-o as vezes que forem necessárias para que a tinta fique bem aplicada”.

Recorrendo a um azulejo e a tintas de diversas cores, cada criança escolheu a cor, espalhou-a e com as suas mãos elaboraram o seu desenho. Este depois de concluído, uma folha foi colocada sob o azulejo e recalcado com as mãos para que ficasse impresso o que foi desenhado. A impressão foi realizada em metade da folha, porque do outro lado a criança imaginou qual seria a sua profissão futura ou a sua preferência relativamente à profissão que gostariam de exercer e escreveu um texto sobre este assunto. O grupo não conhecia esta técnica, o que causou bastante curiosidade e com vontade de efetuá-la.

A criança ao pintar de uma forma pouco vulgar, suscita em si o seu poder de criatividade. É habitual que esta tenha gosto em pintar, principalmente quando são usadas formas diferentes de pintura, por isso, a utilização do azulejo encantou-as. Na Expressão Plástica, “pintar exige um clima de disponibilidade e de liberdade. O professor deverá ir observando, sem interferir nos aspetos expressivos, como as crianças utilizam o espaço da pintura” (Ministério da Educação, 2004:93). Ou seja, a criança explora os materiais

disponibilizados e com liberdade elabora o seu trabalho com imaginação e com vontade de inventar. Como cita Sousa (2003:183) “as técnicas escolhidas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo cada vez mais necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente”. Com toda a excitação, as crianças questionavam como iam fazer o seu desenho, como iam pô-lo na folha e que cores existiam para a realização do trabalho.

- Vou desenhar-me a mim.
- Quero fazer o desenho com a cor azul.
- Olha misturei duas cores, vou espalhar com o rolo para depois desenhar.
- Quando for grande eu quero ser cabeleireira.
- É mesmo fixe fazer desenhos assim.
- Agora já podemos pôr a folha, já acabei.

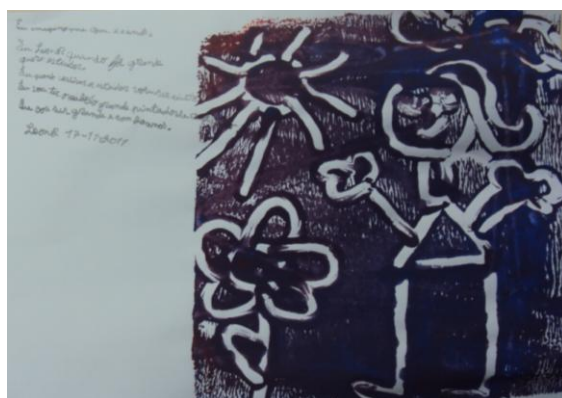


Fig. 36- Técnica da impressão

Considerações Finais

Com a realização desta viagem pelo mundo da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), as crianças e adultos, cresceram, aprenderam, descobriram, exploraram, dialogaram e refletiram em parceria, existindo assim um ciclo de aprendizagens e uma contribuição recíproca entre todos. A ação educativa enriqueceu-nos pessoalmente e foi um contributo essencial para a nossa formação inicial como educador(a)/professor(a). Também enriqueceu as crianças que ampliaram os seus conhecimentos, manifestaram predisposição para aprender e para enfrentar e assumir novos desafios.

As experiências de aprendizagem das crianças quando são realizadas a partir de processos de exploração e em comunicação com os outros, são veículos para a aprendizagem dos instrumentos culturais, como a linguagem oral e escrita, a linguagem matemática, a linguagem científica, a linguagem plástica, etc. Igualmente, proporciona o desenvolvimento da atenção, memória, imaginação e reflexão (Vygotsky, citado por Oliveira-Formosinho, 2011). Os conhecimentos das crianças sempre foram ouvidos e valorizados, integrando o que sabiam fora do contexto da escola, ou seja, recapitulando as suas experiências, de maneira a ampliá-las, enriquecê-las e reformulá-las progressivamente (Dewey, 2002).

As crianças ao se encontrarem num ambiente rico e facilitador, constroem gradualmente a sua autonomia, o diálogo, a cooperação e a curiosidade por descobrir sempre mais. Como constatámos nos dois contextos em causa, o trabalho individual era o mais praticado, recorreremos, por esse motivo ao trabalho de grupo em diversas situações. Optámos e achámos pertinente este método de trabalho, porque são as próprias crianças que constroem a sua aprendizagem, tendo o adulto a função de orientar a aprendizagem construída pelos grupos (Roldão, 2005). Para isso, foi necessária a comunicação, a negociação e a colaboração para resolverem as divergências do grupo, para que houvesse consenso de forma a desenvolver competências. Pensámos nós, que no desenrolar da Prática de Ensino Supervisionada (PES), as crianças partilharam saberes e respeitaram as diferentes ideias de cada uma. Se lhes fosse proporcionado, desde a sua entrada no pré-escolar estes tempos de trabalho, talvez não fossem tão notórias as dificuldades que sentimos em cultivar a cooperação e a ajuda mútua.

Como ao longo da vida, os seres humanos interagem entre si e trabalham em conjunto, desde cedo, o professor deve proporcionar às crianças momentos de trabalho de grupo. Como alude Roldão (2005:138),

trabalhar em conjunto faz parte da natureza humana. O Homem, desde os seus primórdios, que necessita de comunicar e trabalhar em conjunto. É algo que está intrínseco à raça humana, para alcançar objetivos comuns. Este é o espírito que devemos promover nas nossas crianças. Visando-se cada vez mais a capacidade para ouvir diferentes pontos de vista, ponderá-los e tomar decisões em conjunto. Por este motivo, a escola, depois da família, deveria ser uma instituição que privilegiasse este método de trabalho. Aprender implica que os alunos sejam elementos integrantes na construção do seu próprio conhecimento, que possam pesquisar informações e realizar trabalhos em grupo.

Como anteriormente mencionámos, existiam duas crianças com NEE e, por tal, tivemos como principal desígnio incluí-las em tudo que era proposto, de modo a que não se sentissem discriminadas. Averiguámos que o grupo respeitava e ajudava essas crianças nas experiências de aprendizagem que era possível integrá-las, pois as que eram de um grau mais complexo, e pelo que já conhecíamos destas crianças, simplificámos as atividades, para que tivessem oportunidade de participar e interagir com todos.

Um dos pontos que nos despertou significativamente a atenção e preocupação foi o facto de abordarmos todas as áreas de conteúdo, apesar de nem sempre conseguirmos trabalhar tudo o que tínhamos previsto. Isto deveu-se às dificuldades evidenciadas pelas crianças, ou ao seu pedido para prolongarmos determinadas experiências de aprendizagem, bem como ao facto de termos de atender aos seus interesses que despertaram outras descobertas e conhecimentos. Pensámos que a exploração e a leitura de histórias as encantavam, tal como os jogos de leitura e escrita. Talvez este encantamento por este recurso, se deva ao facto de não o utilizarem com regularidade. Na expressão plástica como recorremos a diferentes materiais e técnicas o grupo explorou, manuseou, recortou, modelou, colou e deu asas à sua imaginação para inventar livremente. Neste sentido, esta era uma das áreas que mais gosto tinham em concretizar, pelo que transformavam o material, descobriam cores e tinham ideias originais.

Além das aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que pretendíamos estimular, tivemos como desígnio aliar estas aprendizagens ao prazer e gozo naquilo que estavam a explorar. Na concretização das diversas experiências de aprendizagem respeitámos as motivações e ritmos das crianças. Concordamos, assim, que “aprender o respeito pelas diferenças dos outros implica

sentirmo-nos respeitados nas nossas diferenças: ritmos, motivações, gostos, aspirações, preferências (Oliveira-Formosinho, 2011:41).

Inicialmente as dificuldades foram patentes na perceção de que experiências de aprendizagem seriam mais favoráveis para as crianças e de como as poderíamos cativar para uma melhor concretização, com o intuito de que as crianças construíssem conhecimentos. Também as dificuldades se repercutiram na execução das planificações e na questão do controlo do grupo. Porém, com esforço, dedicação, trabalho e um conhecimento detalhado do grupo, essas dificuldades foram superadas. Contribuíram para este facto, o auxílio e atenção dos orientadores e de todo o corpo docente de cada contexto.

Considerámos que houve uma evolução no que respeita também à nossa formação enquanto pessoa, uma vez que, gradualmente, fomos sentindo que estávamos cada vez mais preparadas para lecionar nestes dois níveis de ensino. No desenrolar da formação académica, as arestas foram limadas contribuindo assim para a nossa função como educadora e professora, o que desempenhou um papel fundamental na vida das crianças com as quais contactámos. Gostaríamos de ressaltar que o tempo de estágio foi exíguo, pelo que se fosse mais prolongado contribuiria ainda mais para nós que todos os dias aprendemos, porque somos construtores de saberes.

Para finalizar, o educador/professor tem uma tarefa complexa, porque são vários os aspetos, que deve considerar, nomeadamente a valorização do espaço, do ambiente, as interações, as experiências de aprendizagem, o respeito e os interesses da criança. Concordámos pois com Roldão (2005:49) quando refere que

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.

Distinguimos o facto de termos tido respeito pelas crianças em relação às diferenças individuais, às ideias, ao ritmo de aprendizagem, aos interesses e necessidades de cada uma. As interações, a troca de experiências e de saberes foram estimulados, bem como a permissão pela escolha e a valorização das produções do grupo, criando, fundamentalmente, um clima favorável à socialização, desenvolvidas através de diferentes

modos de trabalho (Ministério da Educação, 2004).

Referências Bibliográficas

- Adams, M. J. (2007). *Consciência Fonológica e crianças pequenas*. Brasil: Artmed.
- Atalaia, D. R. (2000). *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, L. Á. (2005). *Com abordar...a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Carolyn Edwards, L. G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Brasil: Artmed.
- Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clero, R. G. (1997). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Colomer, A. T. (2003). *Aprender a ler e a escrever - uma proposta construtivista*. Brasil: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' água.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciências linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2004). *Programa Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 6.
- Inês Sim-Sim, A. C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Júlia Oliveira Formosinho, D. L. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Júlia Oliveira-Formosinho, F. F. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kamii, C. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lino, F. V. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In T. M. Júlia Oliveira-Formosinho, *Pedagogia(a) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 207, 208). Porto Alegre: Artmed.
- Laevers, G. P. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1999). *Ensinar a ler, aprender a ler Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I. P. (2009). *Despertar para a Ciência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, D. M. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. - uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5, 6.
- Palhares, M. G. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. F. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. (Org.) (2007). *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Recasens, M. (1999). *Como jogar com a linguagem*. Lisboa: Aula Prática.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do Mundo: Leitura de Livros*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, J. P. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1º ciclo - Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, I. R. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes da educação - Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, F. L. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Weikart, M. H. (2009). *Educar a criança*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Brasil: Artmed.