

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

Débora Alexandra Vilas Boas Jézero

*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

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2012

Dedicatória

Aos meus pais

À minha irmã e ao Henrique

Ao Hélder

Agradecimentos

Agradeço às professoras e orientadoras da Prática de Ensino Supervisionada Cristina Mesquita-Pires e Elza Mesquita, pela partilha, incentivo e orientação disponibilizada.

À Instituição que me acolheu e possibilitou desenvolver e aplicar a minha prática.

Às professoras cooperantes Amparo Silva e Conceição Veloso, pelo apoio, colaboração e respeito pelo meu trabalho.

Aos grupos dos dois contextos que colaboraram comigo e que me fizeram crescer enquanto profissional.

Ao corpo docente da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança por me terem ajudado na construção de novos saberes e que contribuíram para a minha formação.

Às minhas amigas pela ajuda, partilha, motivação e apoio que sempre me deram.

Aos meus pais, à minha irmã e ao meu namorado pelo apoio incondicional que me deram e que tornaram possível este percurso.

A todos o meu muito obrigada.

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2010/2011, expressa o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Para enquadrar os estágios realizados, caracterizam-se a instituição, os grupos de crianças, bem como se descrevem, analisam e fundamentam algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. As estratégias implementadas visaram, sobretudo, a participação ativa das crianças, proporcionando um ambiente de grupo e um espírito de ajuda mútua. No âmbito da Educação Pré-Escolar as experiências de aprendizagem desenvolvidas foram planeadas de acordo com o projeto curricular de grupo e o plano anual da instituição. No 1º Ciclo do Ensino Básico, o trabalho teve como suporte as planificações mensais da turma. Procurámos, contudo, conjugar as orientações curriculares ou programáticas com os interesses e necessidades do grupo. No final do relatório apresentamos uma reflexão crítica acerca do percurso desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada tendo em conta os fatores essenciais como o ambiente educativo, o tempo e o espaço, as interações e a importância da utilização de recursos e de materiais diversificados bem como sobre o desenvolvimento das experiências de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Experiências de Aprendizagem; Pedagogia Participativa.

Abstract

This report, conducted under the Master of Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education, in the academic year of 2010/2011, expresses the work developed within the course of Supervised Teaching Practice. To frame the stages performed, its characterized the institution, the groups of children, as well as to describe, analyze and justify some of the learning experiences developed under the Pre-School and 1st Primary School. The strategies implemented aimed, above all, the active participation of children, providing an environment group and a spirit of helpfulness. Under the Preschool Education the developed learning experiences were planned according to the curriculum design group and the annual plan of the institution. In the 1st Cycle of Basic Education, the work was to support the monthly classroom lesson plans. Trying, however, combine the curricular or programmatic guidelines with the interests and needs of the group. At the end of the report its presented a critical reflection on the course developed during the Supervised Teaching Practice taking into account the relevant factors as the educational environment, time and space, the interactions and the importance of using resources and diversified materials and about the development of learning experiences.

Keywords: Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Learning Experiences; Participatory Pedagogy.

Índice Geral

Índice de Figuras, Quadros e Anexos	ix
Apresentação	13
1. Caracterização do Contexto	15
1.1. Contextualização da PES no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	15
1.2. Caracterização do grupo da Educação Pré-Escolar	16
1.3. Caracterização do grupo do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	17
2. Experiências de aprendizagens desenvolvidas	19
2.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar.	19
2.1.1. Experiência de aprendizagem – As Sementeiras	23
2.1.2. Experiência de aprendizagem - A Toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça.....	35
2.1.2.1. O meu animal preferido da história	38
2.1.2.2. Construímos um puzzle gigante	45
2.1.2.3. Uma experiência com barro – A toupeira e os seus amigos.....	48
2.1.3. Experiência de aprendizagem - Os músicos de Bremen	51
2.1.3.1. Elaborámos o livro dos animais	51
2.1.3.2. Elaboração de fantoches.....	54
2.1.3.3. Elaboração de instrumentos musicais	59
2.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	64
2.2.1. Experiência de aprendizagem - Um presente diferente.....	67
2.2.2. Experiência de aprendizagem - Frederico	74
2.2.3. Experiência de aprendizagem - O Cuquedo	89
Reflexão crítica.....	101

Índice Geral

Referências Bibliográficas 105

Anexos 109

Índice de Figuras, Quadros e Anexos**Figuras**

Figura 1. Planta da sala em Abril de 2011	21
Figuras 2 e 3. Experiência com sementes de feijão	25
Figura 4. Resultado da experiência com sementes de feijão	26
Figuras 5, 6 e 7. Elaboração da folha de registos	29
Figuras 8, 9 e 10. Realização das sementeiras.....	30
Figura 11. Sementeiras identificadas	31
Figuras 12 e 13. Tabela – A evolução das sementes.....	32
Figura 14. Observação da evolução da semente	32
Figura 15. Registo da evolução da semente.....	32
Figura 16. Última observação e registo da evolução das sementes	33
Figura 17. Representação da toupeira	37
Figuras 18 e 19. Registo gráfico da toupeira.....	38
Figura 20. Colocação das imagens dos animais pela ordem de chegada	39
Figura 21. Colocação dos números na ordem crescente	40
Figuras 22 e 23. Conclusão do gráfico.....	41
Figura 24. Gráfico – O meu animal preferido da história	42
Figuras 25, 26 e 27. Atividade de consciência da palavra	44
Figuras 28, 29 e 30. Divisão silábica das palavras	45
Figuras 31, 32 e 33. Decoração das peças do puzzle	47
Figuras 34, 35 e 36. Construção do Puzzle	47
Figura 37. Puzzles afixados nas paredes do jardim de infância	48
Figuras 38, 39 e 40. Criações com barro.....	49
Figuras 41, 42 e 43. Pintura das peças de barro	50
Figuras 44, 45 e 46. Elaboração do livro dos animais	52

Figuras 47, 48 e 49. Livro dos animais.....	53
Figuras 50 e 51. Criação de fantoches	55
Figuras 52 e 53. Criação de fantoches	55
Figura 54. Experimentação dos fantoches	56
Figuras 55 e 56. Experimentação dos fantoches	57
Figuras 57 e 58. Elaboração e utilização do biombo.....	58
Figura 59. Experimentação dos instrumentos musicais.....	60
Figuras 60, 61 e 62. Elaboração de instrumentos musicais	61
Figuras 63, 64 e 65. As famílias dos instrumentos musicais	62
Figura 66. Planta da sala em dezembro de 2011	65
Figura 67, 68 e 69. Acróstico com a palavra “Pai Natal”	69
Figuras 70 e 71. O presente diferente com o jogo de ordenação de frases	70
Figura 72. Jogo de ordenação de frases	71
Figuras 73 e 74. Atividade de composição e de decomposição de números	72
Figuras 75, 76 e 77. Atividade de Expressão Plástica	73
Figuras 78 e 79. Apresentação e treino da nova consoante	75
Figuras 80 e 81. Realização do acróstico com a palavra “rato”	76
Figuras 82 e 83. Atividade do caso r/rr	78
Figuras 84 e 85. Elaboração de frases no quadro interativo	79
Figuras 86 e 87. Atividade de escrita criativa em pequenos grupos	80
Figuras 88 e 89. Leitura das frases elaboradas em pequenos grupos	81
Figuras 90 e 91. Exemplos de frases da atividade de escrita criativa	82
Figura 92. Objetos para exemplificar a esfera e o paralelepípedo	83
Figuras 93 e 94. Exploração dos sólidos geométricos.....	84
Figuras 95, 96 e 97. Elaboração de sólidos geométricos.....	85
Figura 98. Cartolinas com figuras geométricas.....	86
Figuras 99, 100 e 101. Elaboração de registos gráficos utilizando blocos lógicos	87

Figura 102. Atividade de estudo do meio	89
Figuras 103, 104 e 105. Registo gráfico imaginando o “Cuquedo”	91
Figuras 106 e 107. Atividade de ordenação de frases.....	92
Figuras 108 e 109. Registo das frases no caderno diário	93
Figuras 110 e 111. Elaboração do acróstico com a palavra Cuquedo	95
Figuras 112, 113 e 114. Construção do gráfico “Os animais que mais gostamos da história ‘O Cuquedo’”	96
Figura 115. Atividade de resolução de problemas.....	98
Figuras 116, 117 e 118. Atividade de expressão plástica – Técnica de impressão	100
 Quadros	
Quadro 1. Organização da rotina diária	22
Quadro 2. Horário da turma do 1.º ano	66
 Anexos	
Anexo I - Ficha de previsões	110
Anexo II – Guião para atividade prática	111
Anexo III – PowerPoint – Sólidos Geométricos	112
Anexo IV – Planificação dos Sólidos Geométricos.....	113

Apresentação

O presente relatório de estágio incide na descrição e reflexão de algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas, sustentaram-se numa pedagogia ativa e participativa que julgamos ter sido implementada durante a nossa prática. A nossa ação educativa partiu dos interesses e necessidades das crianças, levando-as a observar, a questionar, a refletir e a partilhar as suas estratégias de resolução de problemas. Segundo Oliveira-Formosinho (2011) “os objetivos das pedagogias participativas são o envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p.100). Tomando como referência a autora procurámos, durante a nossa prática, proporcionar momentos e experiências que sustentassem o desejo e o interesse das crianças pela construção de novas conceções e, conseqüentemente, proporcionar-lhes aprendizagens significativas.

O trabalho encontra-se estruturado em dois pontos. No primeiro ponto fazemos a apresentação e caracterização da instituição, onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada dos dois contextos, bem como a caracterização dos dois grupos de crianças com as quais desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada.

No segundo ponto apresentamos, num primeiro momento, a caracterização do ambiente educativo, descrevendo o espaço, as interações e a rotina diária de cada grupo. Aludimos ainda, neste ponto, à descrição de algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos, fazendo referência ao desempenho e envolvimento das crianças e à forma como estas reagiram perante as diversas estratégias de ensino apresentadas. A descrição das experiências de aprendizagem, conta, ainda, com os registos fotográficos do desenvolvimento de cada atividade, bem como alguns dos trabalhos produzidos pelas crianças.

Por fim, será feita uma reflexão crítica acerca de todo o percurso da Prática de Ensino Supervisionada, onde serão apresentados os sucessos educativos e algumas das dificuldades que se fizeram sentir neste processo, bem como a atitude das crianças perante um trabalho integrador e que procurou ter em conta os princípios das pedagogias participativas, nos contextos do Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No último ponto apresentaremos as referências bibliográficas consultadas para a concretização deste relatório de estágio.

1. Caraterização do Contexto

Neste ponto faremos uma descrição dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada [PES], no âmbito da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo Básico [1CEB]. Num primeiro momento será feita a descrição da Instituição (ressalvamos que as duas práticas foram realizadas na mesma instituição), tendo em conta a composição física e o corpo docente que a constituem. Num segundo momento realiza-se a descrição dos dois grupos de crianças com que se desenvolveu a ação.

1.1. Contextualização da PES no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A ação pedagógica sobre a qual se pretende refletir no presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e contextualizou-se num Centro Escolar da rede pública, integrado num agrupamento de escolas em Bragança. O Centro Escolar tinha uma construção recente e situava-se numa zona citadina de fácil acesso.

A estrutura física do Centro Escolar era constituída por dois pisos e dois pólos, sendo um destinado às salas do jardim de infância e outro às salas do 1CEB. Era composto por 4 salas para o Pré-Escolar e 10 salas destinadas ao 1CEB, porém apenas 9 se encontram ocupadas pelas turmas existentes na escola. Estas 9 turmas eram compostas por 3 turmas do 1º ano, 2 turmas do 2º ano, 2 turmas do 3º ano e 2 turmas do 4º ano de escolaridade. Continha dois sanitários para as crianças em cada piso de ambos os pólos, dois sanitários para os adultos, uma biblioteca, uma sala de educação visual, uma sala de educação musical, um salão polivalente destinado às aulas de Educação Física, um refeitório comum aos dois níveis de ensino, um posto de primeiros socorros, duas salas de Necessidades Educativas Especiais [NEE], uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação, uma sala de convívio para professores e dois espaços para arrumos.

A componente letiva da Educação Pré-Escolar no período da manhã, correspondia ao horário das 9:00 às 12:00 e no período da tarde das 14:00 às 16:00. A componente não letiva era assegurada por uma Educadora de Infância e três assistentes operacionais e decorriam em três períodos. O período da manhã era das 8:00 às 9:00, o período do almoço das 12:00 às 14:00 e o período da tarde das 16:00 às 19:00. O atendimento aos

encarregados de educação realizava-se todas as quintas feiras de cada semana das 16:00 às 17:00.

O pólo onde funcionava o 1CEB continha uma sala disponível que se destinava às Atividades em Tempos Livres [ATL] com a supervisão de uma professora. O horário de funcionamento do ATL no período da manhã era das 7:45 às 9:00 e no período da tarde, das 17:30 às 19:00. O atendimento aos encarregados de educação realizava-se todas as quintas feiras de cada mês das 17:30 às 18:30.

O espaço exterior encontrava-se dividido por zonas. O espaço do jardim de infância situava-se no piso superior do Centro Escolar e estava dotado com equipamento de parque infantil adaptado às idades das crianças, facilitando o desenvolvimento da motricidade global. Continha um escorrega, barras para trepar e dois cavalinhos suportados por uma mola, possibilitando o movimento das crianças. O chão desse espaço era composto por um material não derrapante o que facilitava a movimentação das crianças. O espaço exterior do 1º CEB era bastante amplo e continha, de igual modo, equipamento de parque infantil e o chão era composto por cimento.

O corpo docente do Centro Escolar era constituído pela Diretora da Instituição, por três Educadoras de Infância, nove professores do 1CEB, dez professores de apoio e onze professores externos que lecionam as áreas não curriculares. A instituição contava ainda, com a colaboração de oito assistentes operacionais para o 1CEB, três tarefeiras responsáveis pela limpeza do centro escolar e quatro responsáveis pela componente de apoio à família na educação Pré-Escolar.

1.2. Caraterização do grupo da Educação Pré-Escolar

O grupo de crianças com o qual se desenvolveu a ação pedagógica no âmbito da Educação Pré-Escolar era constituído por vinte e cinco crianças de quatro e cinco anos, sendo quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Todas as crianças provinham de outros jardins de infância, à exceção de quatro meninas de quatro anos, pois era a primeira vez que frequentavam este tipo de instituição.

O grupo era caracterizado pela diversidade cultural, sendo composto por uma rapariga e um rapaz de etnia cigana e um outro de origem angolana.

Todas as crianças habitavam em diversas zonas da cidade, à exceção de uma criança que provinha de uma aldeia do concelho de Bragança.

As crianças provinham de meios socioeconómicos estáveis, porém, diferenciados. Os agregados familiares tinham uma estrutura nuclear, constituídos por mãe, pai e filhos, à exceção de dois casos, em que uma das crianças vivia com a avó e um irmão mais novo e a outra vivia com a mãe e duas irmãs mais velhas.

As profissões dos pais situavam-se essencialmente na categoria¹ de serviços e comércio, onde se encontravam profissões como técnico de serviços administrativos, técnico oficial de contas, bancário, motorista, construtor civil, sapateiro. Verificava-se, com menor incidência, pais que se dedicavam às profissões da categoria de quadros (educadora de infância e professores). Em menor número verificavam-se dois pais que exerciam cargos na categoria das forças armadas. Observaram-se ainda cinco casos em situação de desemprego. As habilitações académicas das mães sobressaem pelo nível de formação elevado, predominando a escolaridade secundária e o ensino superior. As habilitações dos pais variavam desde a escolaridade básica (2º e 3º ciclo), escolaridade secundária e ensino superior.

Tendo em conta a heterogeneidade etária do grupo, eram as crianças que se mostravam cooperativas umas com as outras, criando um clima de entreajuda entre elas. Eram crianças bastante sociáveis, respeitadoras, participativas e interagiam ativamente nas atividades que eram propostas.

1.3. Caraterização do grupo do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

O grupo com o qual se desenvolveu a PES no âmbito do Ensino do 1CEB, era constituído por dezoito crianças do 1º ano de escolaridade, sendo composto por doze elementos do sexo masculino e seis do sexo feminino. A maioria das crianças tinha seis anos de idade, embora algumas delas os completassem até ao último mês do ano.

As crianças da turma habitavam, na sua maioria, em diversas zonas da cidade, provinham de famílias de classe média e de um ambiente familiar estável, à exceção de uma criança que era oriunda de uma família com alguns problemas sociais, existindo, também, alguma instabilidade a nível do ambiente familiar. A criança em questão, vivia na Casa de Trabalho. Existiam ainda três casos nesta turma, que viviam num agregado familiar monoparental, que era constituído pelas mães e irmãos.

¹ Utilizamos como referente para a distribuição das profissões em categorias as definidas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).

Na turma existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais [NEE], pois, segundo os relatórios médicos que foram apresentados, era portadora de limitações a nível de audição com repercussão ao nível da linguagem oral e conseqüentemente ao nível da aprendizagem. A criança era acompanhada apenas um dia por semana, durante quarenta e cinco minutos, por uma terapeuta da fala, e também por uma professora de NEE que se dedicava a um trabalho individual, uma vez por semana durante noventa minutos.

No que respeita ao percurso escolar das crianças do grupo/turma, até ingressarem no ensino do 1CEB, é de referir que todas elas frequentaram o Educação Pré-Escolar, na generalidade, durante três anos letivos. Porém, apenas quatro crianças frequentaram o ensino Pré-Escolar durante um ano letivo e quatro crianças durante quatro anos letivos.

As habilitações literárias dos pais, revelavam um nível académico elevado, predominando o ensino secundário (12º ano) e superior (licenciatura). A atividade profissional dos pais, situava-se sobretudo na categoria de quadros (professores do 1CEB, professora de Ensino Especial, enfermeiros) e na categoria de serviços e comércio (motoristas, empregadas de limpeza, trolhas e empregados de balcão). Verificavam-se, em menor número, pais inscritos na categoria das forças armadas e não ativos.

O grupo era composto por crianças bastante sociáveis, respeitadoras, participativas e que interagiam ativamente nas atividades que eram propostas e que proporcionavam um clima de entreaajuda e cooperação.

2. Experiências de aprendizagens desenvolvidas

Neste ponto pretendemos apresentar e explicitar as experiências de aprendizagem que foram desenvolvidas ao longo da PES, no âmbito do Ensino Pré-Escolar e ensino do 1CEB. A PES em Educação Pré-Escolar decorreu no ano letivo de 2010/2011 nos meses de fevereiro a maio. No 1CEB decorreu no ano letivo 2011/2012 durante os meses de novembro a fevereiro. As experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar, tiveram como suporte teórico o projeto curricular da instituição *Escola integradora de saberes* e de turma *De mãos dadas com a arte*. As experiências de aprendizagem trabalhadas no âmbito do 1CEB, tiveram como base a planificação mensal do agrupamento e do projeto curricular da instituição *Educação para a saúde*.

A informação, expressa neste ponto, encontrar-se estruturada em duas partes. Na primeira descrevem-se as experiências de aprendizagem desenvolvidas no Pré-Escolar e na segunda constarão as experiências desenvolvidas no âmbito do ensino do 1CEB.

A demonstração das experiências de aprendizagens desenvolvidas durante a ação pedagógica fará referência à forma como estas foram planificadas tendo em conta o ambiente educativo, a sua intencionalidade, a descrição das atividades e uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Relatam-se e analisam-se especificamente, os passos das experiências de aprendizagem escolhidas, a atitude do adulto, o empenho e a ação do grupo, completando com registos fotográficos.

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

Sendo “a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 1997, p.17), torna-se importante proporcionar momentos de aprendizagens significativas e diferenciadas às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento através de um ambiente educativo rico, potenciando a interação social.

O jardim de infância e a sala onde se desenvolveu a PES não seguia um modelo curricular específico, porém, como opção pedagógica procurava seguir uma pedagogia em participação. Sabendo que “a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.21), procurámos desenvolver este modo de pedagogia, valorizando a

participação de cada criança e tornando-a ativa na construção do seu próprio conhecimento.

As opções educativas, desenvolvidas no jardim de infância, tinham como suporte teórico o projeto curricular da instituição, de turma, o plano anual de atividades e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE].

As experiências de aprendizagem eram planeadas semanalmente pelas educadoras, tendo em conta as necessidades do grupo, o plano anual de atividades do jardim de infância e eram desenvolvidas e exploradas em momentos de grande e pequeno grupo. Como consta nas OCEPE, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva et al., 1997, p.35). Neste sentido, procurámos potenciar o trabalho em grupo, pois o contato entre crianças de diferentes idades, para além de proporcionar a ajuda entre elas, oferece-lhes, também, oportunidade da troca de conceitos, de resolução de problemas ou dificuldades que possam surgir numa tarefa em comum.

Durante a PES procurámos proporcionar momentos de trabalho e aprendizagens, disponibilizando o contacto com materiais diversificados e recursos, oferecendo sempre um clima de cooperação e ajuda entre as crianças e com o adulto. Ao longo de toda a prática foi notório o empenho e a motivação por parte da educadora, pois o encorajamento e o ato de incentivar as crianças era permanente, bem como a atenção dispensada a todas as situações que surgiam na sala. As crianças mostravam-se autónomas na concretização das suas tarefas e abordavam sempre o adulto para solicitar a sua opinião, bem como a ajuda quando se deparava com alguma dificuldade. Procurámos estimular o diálogo com o grupo, ouvir e dar voz a cada criança, promover a iniciativa para a resolução dos seus problemas, para a tornar um ser capaz e autónomo na tomada de decisões.

O espaço da sala do jardim de infância encontrava-se dividido por diversas áreas de interesse que se encontravam identificadas com o respetivo nome, com registos gráficos das crianças e com o número de elementos que podiam constar em cada área. As áreas de interesse eram flexíveis, pois as crianças tinham oportunidade de escolher e explorar as áreas que desejavam. As áreas de interesse, para “além de serem uma necessidade indispensável para a vida em grupo, [contêm] mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.66), que procurámos complementar com recursos diversificados de forma a proporcionar às crianças novas descobertas ao contactar com eles. Para uma melhor perceção do espaço onde foi desenvolvida a PES no âmbito da Educação Pré-Escolar podemos observar a figura 1, que apresenta a planta da sala.

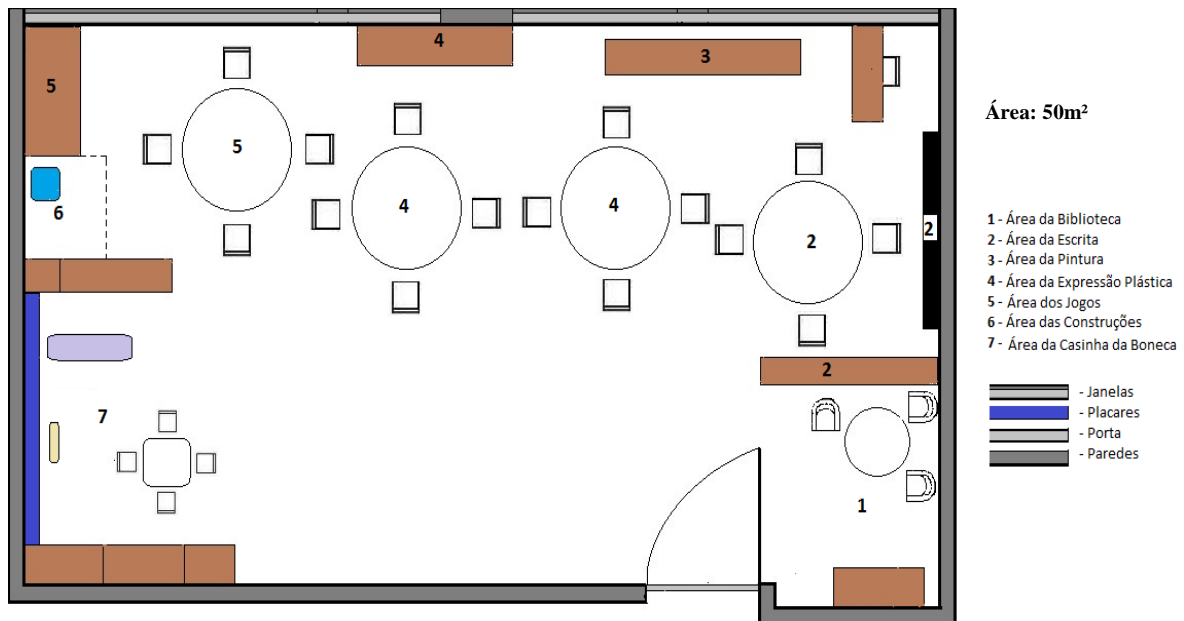


Figura 1. Planta da sala em Abril de 2011

Segundo Oliveira-Formosinho (2009),

o espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem, deve ser também um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procura-se que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, seja organizado e flexível, plural e diverso, seja estético, ético, amigável, seja seguro, seja lúdico e cultural (p.8).

Tendo em conta o pensamento de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) procurámos sempre adaptar o espaço às necessidades do grupo, bem como proporcionar o contacto direto com uma diversidade de materiais de modo a que as crianças desenvolvessem aprendizagens plurais, ou seja, que permitissem “à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p.11).

Segundo Silva et al. (1997) “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite aprendizagens diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (p.40). Deste modo, as educadoras procuraram refletir com o grupo sobre a organização diária do tempo pedagógico e “fazer com que o tempo [fosse] um tempo de experiências educacionais ricas de interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.69). Passamos a apresentar o Quadro 1 que representa a rotina diária tendo sido organizado de acordo com o ritmo do grupo.

Quadro 1. Organização da rotina diária

Tempo		Explicitações
9:00 às 9:15	Acolhimento	Este momento destinava-se à receção e ao diálogo com crianças, enquanto se esperava pelos que se atrasavam.
9:15 às 10:00	Trabalho em grande grupo	Neste tempo em que todo o grupo se encontrava reunido, havia uma partilha de novidades e informações sobre acontecimentos ou situações do quotidiano entre as crianças e a educadora. Grande parte dos dias, contavam-se ou liam-se histórias ou poesias, eram elaboradas atividades de acordo com o tema que estava a ser abordado, com atividades/jogos de movimento, matemática, linguagem ou música. Neste momento do dia, era valorizado a participação de cada criança, que implicava a escuta, o diálogo e a negociação.
10:00 às 10:30	Lanche	As crianças iam à casa de banho, lavavam as mãos e posteriormente, seguiam para o refeitório para tomar o leite.
10:30 às 11:00	Recreio	Após o lanche, se o tempo permitisse as crianças dirigiam-se para o espaço exterior, onde podiam usufruir do parque infantil que estava adaptado às necessidades das crianças. Muitas crianças praticavam jogos de movimentos e brincadeiras livres. Se as condições atmosféricas não permitissem, as crianças ocupavam uma das salas de atividades, onde praticavam algumas brincadeiras livres e alguns jogos. Este momento do dia tinha a supervisão das auxiliares educativas, das educadoras e das estagiárias.
11:00 às 12:00	Tempo em pequeno grupo	Este tempo era destinado ao trabalho em pequenos grupos. Era solicitado pela educadora um grupo de crianças com número reduzido de elementos, de modo a realizar atividades mais individuais, para que a educadora acompanhasse cada criança individualmente. As restantes crianças ocupavam as respetivas áreas de interesse. Às 11:45 as crianças preparavam-se para o almoço.
12:00 às 14:00	Tempo de almoço	As crianças que almoçavam na instituição lavavam as mãos e dirigiam-se para o refeitório do centro escolar. As restantes permaneciam na sala ou na portaria com a companhia de um adulto, à espera do encarregado de educação ou outro elemento responsável.
14:00 às 14:15	Tempo de relaxamento	Neste período de tempo realizava-se o relaxamento ao som de uma música clássica ou a ouvir uma história escolhida pelas crianças. Este momento de relaxamento e era realizado em momento de grande grupo.
14:15 às 15:45	Atividades em grande/pequeno grupo	Este momento do dia era reservado para concluir os trabalhos que não tinham sido concluídos no período da manhã. Neste tempo as crianças decidiam o tipo de atividades que pretendiam desenvolver e em que áreas de interesse desejavam trabalhar, sempre com a supervisão e apoio do adulto. Às 15:45 as crianças davam início à arrumação dos materiais.
16:00	Lanche	As crianças dirigiam-se para o refeitório da escola para o lanche da tarde. Após o lanche as crianças que permaneciam para a componente de apoio à família dirigiam-se para uma das salas de atividades, enquanto esperavam que os adultos os fossem buscar.

2.1.1. Experiência de aprendizagem – As Sementeiras

A experiência de aprendizagem que se segue emergiu no sentido de dar continuidade e completar os conteúdos que tinham sido abordados e trabalhados na semana anterior, a chegada da primavera e as transformações que ocorrem na natureza nesta estação do ano. Esta atividade foi planificada de acordo com as necessidades do grupo que se mostrava admirado e curioso na participação das atividades relacionadas com o dia mundial da árvore, preparadas pela instituição para toda a comunidade escolar. O plano anual de atividades e o projeto curricular de turma foram, de igual modo, os suportes essenciais para a preparação de diversas experiências de aprendizagem que visavam abordar todas as áreas de conteúdo e incentivar a pesquisa científica e estimular a curiosidade da criança, bem como o desejo de conhecer e perceber as transformações que ocorrem no seu quotidiano. Neste sentido, valorizamos a perspetiva de Pedreira (2009) e Cañal (2009) (citados por Rodrigues, 2011), quando referem que

desde cedo, as crianças devem aprender a visualizar o mundo de forma científica, devendo ser incentivadas a fazer perguntas sobre a natureza e a procurar respostas (...); fazer observações (...); dialogar com os outros: e a refletir sobre tudo o que se observa (p.4).

Esta atividade, do domínio da área do conhecimento do mundo, tinha também como finalidade propiciar o desenvolvimento cognitivo de cada criança e desenvolver competências que lhes possibilitassem a compreensão nesse domínio. Deste modo, Martins et al., (2009) sustentam que a

educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente. A procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa (p.13).

Em grande grupo foi apresentada e lida às crianças a história *A semente sem sono de Maria de Lourdes Soares E Natalina Córias* (2010). Foram explorados os elementos paratextuais do livro, salientando a capa, pois a atenção das crianças focalizou-se nas cores atrativas e vivas do livro e na interpretação das imagens.

À medida que a história era lida, eram exibidas as imagens. As crianças mostravam-se atentas e interessadas no que estavam a ouvir, pois olhavam fixamente para o livro e assimilavam o que ouviam com as imagens do livro, fazendo diversas exclamações: - *Uau, olha tantas cores!; Aquilo é na terra!; Aquilo é uma semente que tem uma casa na terra!*.

As crianças manifestaram vontade em conversar sobre a história e de partilhar o que lhes captou mais a atenção. Deste modo, tornou-se fulcral desenvolver um diálogo em grande grupo sobre a mensagem que esta transmitia, pois

ao conversar com a criança o adulto desempenha o papel de ‘andaime’, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz falante (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11).

Durante a partilha de ideias surgiram por parte das crianças algumas observações e questões:

- *Porque é que a semente tinha uma coisa verde na barriga?* (B)
- *Porque aquilo era a raiz da semente, não viste? Tinha as mãos e as unhas a espreitar.* (D)
- *Pois, porque a semente ganha raiz para crescer. E depois bebem a água para crescer.”* (M)
- *Ela fica gorda de beber muita água, que vem da chuva e depois sai a raiz.* (A)
- *A semente precisa de estar na terra para crescer.* (T)

Concluído o diálogo sobre o livro e esclarecidas as dúvidas que as crianças apresentavam, sugerimos realizar uma experiência com sementes de feijão, que tinha como finalidade observar o processo de germinação e quais os fatores essenciais para que este ocorresse de forma a dar “frutos”. Para tal, analisamos, primeiramente, os saberes que as crianças possuíam acerca desta temática (germinação) colocando várias questões, tais como: *O que é necessário para uma semente germinar?; Será que ela necessita de muita luz solar ou pouca?; Será que ela precisa de muita, pouca ou uma quantidade moderada (assim-assim) de água?.* Neste sentido, verificou-se que, através das conceções que as crianças possuíam, e das suas previsões, na sua maioria, as crianças sabiam que as sementes necessitavam de muita terra, muita luz solar e uma quantidade moderada de água para se transformar numa planta, pois o meio onde estas estão inseridas e o contacto com a vida agrícola é facilitador para a aprendizagem deste tipo de conteúdos.

À medida que os diálogos decorriam eram feitos os registos das respostas e das observações que as crianças iam tecendo em momentos de grande grupo, num caderno diário que possuíamos. Consideramos este tipo de registo fundamental, pois as crianças sentiam que as suas partilhas eram ouvidas e valorizadas.

A atividade prática consistia em prever, experimentar, observar e comparar o processo de germinação da semente de feijão. Para a sua concretização, foram utilizados três vasos de plástico transparentes (fundos de garrafas), sendo que cada vaso continha um

guardanapo de papel amanchucado e uma semente de feijão no seu interior. Passámos à explicação da atividade que tinha *como* finalidade exemplificar *como* e o *que* era necessário para que uma semente germinasse. Referimos que iam ser semeadas três sementes de feijão, e que seriam colocadas individualmente em cada copo. À medida que se completava cada copo eram colocadas algumas questões e dadas algumas respostas:

- ***O que é que vocês acham que estas sementes precisam para crescer muito e para crescerem saudáveis?***
- *É preciso um vaso, terra e muita água.* (D)
- *E precisa também de sol.* (L)
- ***Será que ela precisa de assim – assim, muita ou pouca quantidade de água?***
- *Eu acho que precisa de muita.* (B)
- ***Então vamos verificar o que vai acontecer se pusermos muita água neste vaso, o que vai acontecer a estes dois que vão levar nem muita nem pouca água!***

Solicitámos a participação das crianças para colocarem um feijão em cada vaso e água conforme a indicação do adulto. Os vasos encontravam-se respetivamente identificados com uma etiqueta que referia o vaso com água moderada e com luz solar, outro com água abundante e com luz solar e um outro com água moderada mas com ausência de luz solar (*vide* figuras 2 e 3). Durante a realização desta atividade explicámos às crianças o *porquê* de usarmos três vasos com características diferentes, pois teriam de fazer uma previsão do que iria acontecer a cada semente.



Figuras 2 e 3. Experiência com sementes de feijão

Após o longo diálogo e as previsões que as crianças fizeram sobre o que iria acontecer a cada semente, colocaram-se os dois vasos, um com muita água e outro com uma quantidade de água moderada, dispostos à luz solar no parapeito da janela da sala. O

terceiro vaso foi igualmente regado com água moderada, mas foi colocado num lugar com ausência de luz solar. As crianças observavam todos os dias os vasos e mencionavam: *A semente ainda não cresceu!*. Aproximadamente duas semanas após a realização da atividade, algumas crianças repararam que já havia algo de diferente nos vasos (*vide* figura 4).



Figura 4. Resultado da experiência com sementes de feijão

Após a observação, uma criança exclamou com euforia: - *Olha, olha! Este vaso já tem uma flor! Mas esta não! Esta cheira muito mal!* (A). Esta exclamação deu origem a um novo período de diálogo:

- ***Então porque é que será que esta que foi regada com muita água não cresceu e esta que foi regada com água moderada cresceu?***

- *Eu acho que esta não cresceu porque está podre!* (M)

-***Então isso quer dizer que as sementes precisam de muita água?***

- *Não, elas precisam nem de muita nem de pouca água, precisam assim – assim!* (M)

- ***Então e este vaso? Nós neste vaso pusemos água moderada, porque é que será que esta semente não cresceu?***

-*Eu acho que essa tinha que estar aqui ao pé destes vasos para ver o sol!* (D)

- ***Então isso quer dizer o quê? O que é fundamental para uma semente desenvolver e se transformar numa planta?***

- *Ela para viver e crescer precisa de um pouco de água, terra e da luz do sol.* (T)

Com a realização desta atividade, em grande grupo, as crianças fizeram comparações, previsões e verificaram que, através das observações, que as sementes necessitavam de uma quantidade de água moderada, terra e tinham que estar colocadas num lugar onde houvesse presença de luz solar.

De forma a fomentar a atividade que tinha vindo a ser desenvolvida, questionámos as crianças se gostariam de criar o “cantinho das sementeiras” na sala. Mas, para isso, teriam de assumir a responsabilidade de cuidar delas, pois já sabiam o que era necessário para que estas crescessem saudáveis. Para tal, no momento em grande grupo, algumas crianças recontaram a história que se tinha narrado. À medida que uma criança recontava sequências da história, havia outras crianças que a completavam ao evidenciar “episódios” que tinham sido esquecidos. Deste modo, salientamos que estes momentos de diálogo se tornam fulcrais para o desenvolvimento da linguagem da criança, pois, “é através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.27).

Posteriormente, lembrado o que era necessário para a semente germinar e se “transformar” numa planta, questionamos as crianças sobre qual o local ideal para colocar as sementeiras que estas iam realizar. Uma criança respondeu: *Se ela precisa de muita terra, água e muita luz, temos que a pôr ali ao pé do sol!*. Chegando a um consenso, pedimos ao grupo que escolhesse o lugar ideal para colocar as suas sementeiras. As crianças rapidamente decidiram qual o local indicado para dispor as sementeiras, optando por colocá-las no parapeito da janela, num dos cantos da sala.

Iniciaram a atividade com a ajuda do adulto que ia explicando ao grupo quais os procedimentos da atividade para a criação das sementeiras. Referimos que tínhamos uma caixa com diversos sacos e cada saco continha sementes diferentes, estes encontravam-se ainda identificados com a imagem e nome de cada planta. Cada criança escolhia a semente que queria. Para tal, organizámos a atividade em pequenos grupos de trabalho. Para o trabalho em pequenos grupos, foi necessário estabelecer uma ordem e o número de elementos para cada um.

Para a formação dos pequenos grupos, utilizámos o método de distribuir tampas de garrafas (com quatro cores distintas) a cada criança. Nesse momento houve uma criança que disse que as tampas não eram todas iguais, o que nos levou de imediato à contagem oral dos objetos, bem como a classificá-los e, posteriormente, à formação de conjuntos, utilizando como critério a cor das tampas.

Decidimos, explorar nesta linha de trabalho, a contagem oral, enquanto processo que favorece o desenvolvimento do sentido de número. Assim, em grande grupo procedemos à contagem oral das crianças presentes na sala. As mais novas mostravam incerteza na

contagem dos números, como se observa nas suas verbalizações algumas crianças faziam uma sequencialização sem a respetiva correspondência numérica.

- 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10. (G)
- 1, 2, 3, 5. (L)

Observando as crianças na contagem, pudemos verificar que algumas sabiam sequenciar os primeiros três números, porém ao ouvirem os restantes colegas acompanhavam-nos repetindo a sequência. As crianças mais velhas do grupo demonstraram conhecer a sequência numérica e o algarismo que lhe corresponde.

Após concluírem a contagem e saberem que estavam presentes vinte e três crianças colocámos vinte e quatro tampas no centro da roda com quatro cores distintas, tendo cada conjunto de cores seis tampas. As crianças fizeram novamente a contagem das tampas e estabeleceu-se o diálogo:

- *Tem vinte e quatro tampas!* (B)
- ***Então isso quer dizer o quê? As tampas chegam para todos os meninos ou há tampas a mais?***
- *Eu sei! Tem a mais, porque esta fica de fora!*(M)
- ***Então quantas temos a mais?***
- *Uma!* (T)

Tendo em conta as observações e o raciocínio das crianças, concordamos com Castro e Rodrigues (2008) quando referem que, “só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos de contagem oral e de relacionar os números” (p.17).

De seguida, reunimos as vinte e três tampas e pedimos a uma criança, ao acaso, que formasse o conjunto das tampas verdes e que mencionasse o número de tampas que este continha. Formados os quatro conjuntos pedimos ao grupo que referisse qual o conjunto que continha menos peças e porquê, surgindo o diálogo:

- *É aquele (Conjunto das tampas laranja)!* (S)
- ***E porque dizes que é o conjunto das tampas laranja?***
- *Porque tem cinco e aquele (conjunto verde) tem seis!* (S)
- ***Então o conjunto das tampas amarelas e das azuis? Quantas tem?***
- *Também tem seis.* (M)
- *Então estão empatados!* (B)
- ***E o que significa estar empatados?***
- *Estão iguais, têm todos seis!* (B)

Neste sentido, concordamos que todos os momentos são essenciais para promover novas aprendizagens, bem como para desenvolver o raciocínio das crianças. Como

menciona Silva et al. (1997) é importante que “o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (p.74).

Estabelecidos os pequenos grupos passámos, então, à realização das sementeiras com o primeiro grupo. Foram utilizadas sementes diferentes (sementes de legumes, frutos e flores), terra e metades de garrações de água (cortados na vertical) que foram divididos em quatro partes. Mostrámos todas as sementes que se encontravam dentro de sacos transparentes, que estavam identificados com a imagem da planta que correspondia a cada semente, depois de germinar, e o respetivo nome. Através das imagens que constavam em cada saco, as crianças mostravam-se conhecedoras das plantas que observavam nas imagens, pois à medida que exibíamos os sacos, mencionavam corretamente o nome de cada planta/fruto e faziam a distinção se era a semente de um legume, fruta ou flor.

À medida que iam observando e tateando as sementes faziam a comparação entre elas, referindo que umas eram maiores do que outras e que as sementes continham diferentes cores. Feitas as observações pedimos para que cada elemento do grupo escolhesse a semente que desejava. Fornecemos a cada criança uma folha de registos (*vide* anexo I) juntamente com o guião da atividade prática (*vide* anexo II), explicando que esta continha uma tabela com dois espaços em branco. No primeiro espaço, fariam o registo gráfico das suas previsões, registando o que achavam no que a sua semente se iria transformar, no segundo espaço fariam o registo das suas observações, ou seja, naquilo que a sua semente realmente se transformou (*vide* figuras 5 a 7).



Figuras 5, 6 e 7. Elaboração da folha de registos

À medida que as crianças faziam os registos das suas previsões questionámo-las sobre o que achavam das suas sementes, no que elas se iriam transformar e se todas germinavam ao mesmo tempo. Algumas crianças responderam:

- *Eu acho que a minha vai ficar muito grande!* (L)
- *Eu acho que a minha se vai transformar numa árvore!* (D)
- *Eu acho que a minha se vai transformar num tomate!* (G)
- *A minha vai ficar assim, com flores!* (B)
- ***Então acham que as vossas sementes vão crescer todas ao mesmo tempo?***
- *Eu não sei!* (D)
- *Eu acho que sim! Porque vamos regar todas e elas começam a crescer!* (G)
- ***E será que é só necessário regar as sementes? O que precisamos mais?***
- *Precisamos da terra para esconder lá a semente para depois sair a raiz!* (L)

Após o registo das previsões das crianças, passámos à realização das sementeiras. Na mesa estavam disponíveis os garrafões, terra e um copo. Cada criança, com a ajuda do adulto, enchia a sua parte da sementeira com a terra, colocava a sua semente e, por fim, regava-a com o auxílio de um pequeno regador (*vide* figuras 8 a 10).



Figuras 8, 9 e 10. Realização das sementeiras

À medida que as crianças realizavam as suas sementeiras faziam algumas observações:

- *Tens que pôr mais terra, porque senão a semente não fica bem escondida!* (D)
- *Eu sei! Eu vou fazer um buraco para meter lá a minha semente e depois tapo com mais terra!* (G)
- *E depois temos que regar com água para ela crescer e transformar-se em flores!* (B)

Estas observações feitas pelo grupo, permitiram-nos refletir sobre as aprendizagens que as crianças foram realizando ao longo desta experiência de aprendizagem. Pudemos, pois, constatar que estas sabiam quais os fatores essenciais para o processo de germinação.

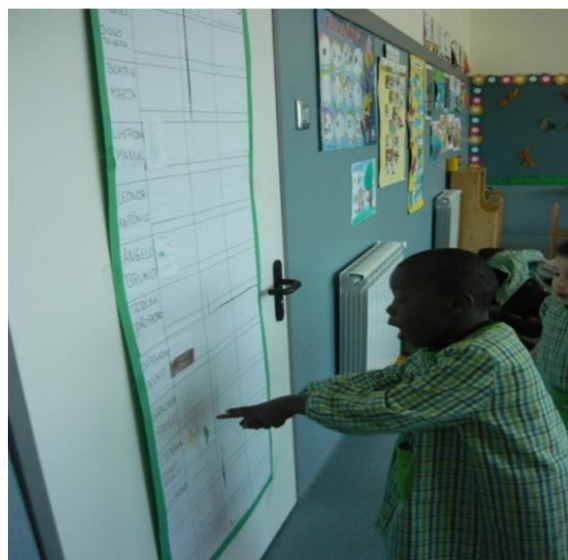
Colocadas todas as sementes na terra, as crianças, com a ajuda do adulto, utilizaram cartões para dividir o espaço de cada criança, sinalizando, com uma etiqueta (*vide* figura 11) o tipo de semente que colocaram na terra. As sementeiras foram também identificadas com o nome de cada criança, para que se tornasse mais rápida a observação da evolução das suas sementes e de forma a que, as crianças mais novas, começassem a familiarizar-se com a escrita e com a leitura.



Figura 11. Sementeiras identificadas

A experiência de aprendizagem teve uma duração de três semanas. Para o acompanhamento do processo de crescimento das plantas elaborou-se uma tabela de observações na sala, intitulada “A evolução das sementes” para que as crianças pudessem, através dos registos das suas observações, comparar e interpretar as alterações que fossem surgindo ao longo deste processo. Os registos eram produzidos em pequenos suportes de papel, semanalmente, por cada criança, depois de verificar e observar a sua semente, sendo posteriormente, colocados na tabela (*vide* figuras 12 e 13).

NOME	REGISTO 1	REGISTO 2	REGISTO 3
SEMENTE	14/03/2014		
RAGUEL			
DIOGO TEIXEIRA			
BEATRIZ MARTA			
LUIS PEDRO MANUEL			
LEONOR ANTÓNIO			
ÂNGELO BRUNO			
TERESA JOÃO PEDRO			
BÁRBARA NUVO			
GRACINDA SAMUEL			
CATARINA			
DIAGO AFONSO			
LOURENÇO ALVARO			
ANA CAROL			
AFONSO			
MATEUS			



Figuras 12 e 13. Tabela – A evolução das sementes

As observações eram constantes e as crianças reuniram-se com frequência no “cantinho das sementeiras” para fazer comparações entre a forma e o tamanho de cada planta (*vide* figura 14). As crianças mostravam-se admiradas quando viam que umas plantas cresciam mais do que outras. Esta ocorrência levou-as a verificar que, as formas e as cores diferentes das sementes, deram origem a plantas distintas, no que respeita à cor, ao tamanho e à textura. Também observaram que algumas plantas não coincidiam com as imagens das etiquetas, o que as levou a observar que as plantas não tinham todas o mesmo desenvolvimento, umas levavam mais tempo a crescer do que outras.



Figura 14. Observação da evolução da semente



Figura 15. Registo da evolução da semente

À medida que as crianças colocavam os registos na tabela questionávamos se tinham observado alguma alteração (*vide* figura 15). As observações que cada criança fazia eram registadas por escrito, na tabela, pelo adulto, num espaço que era dedicado para esse fim. Salientamos que as crianças pediam para escrever tudo conforme ditavam.

Importa ainda referir que o desenvolvimento da experiência coincidiu com a pausa para as férias da páscoa. As crianças questionaram o adulto sobre o que fazer com as suas plantas, porque podiam morrer, se ninguém tratasse delas durante as férias. Neste sentido, perguntamos ao grupo qual seria a melhor forma de solucionar o problema. As crianças sugeriram levar as sementeiras para casa para cuidar delas. Entre elas decidiram quem levava uma sementeira para casa, salientando que ninguém se podia esquecer de cuidar das plantas e de as regar sempre que “tinham sede”. Ao regressarem do período de férias colocaram as sementeiras novamente no cantinho das sementeiras, correndo para as educadoras dizendo que as plantas cresceram muito e que cuidaram muito bem delas - *Olha a minha mãe ajudou-me a pôr este pau para elas continuarem a crescer muito!*. Consideramos que a participação dos pais e o empenho de cada criança contribuiu para o bom desenvolvimento desta atividade e que foi concluída com o último registo das observações (*vide* figura 16). As crianças foram comparando os registos que tinham feito ao longo de toda a atividade e perceberam que o processo de germinação das sementes não acontecia da mesma forma nem ao mesmo tempo em relação a outras sementes.


A EVOLUÇÃO DAS SEMENTES			
NOME SEMENTE	REGISTO 1 4.5/04/2011	REGISTO 2 11/04/2011	REGISTO 3 26/04/2011
RAQUEL DIOGO TEIXEIRA			
BEATRIZ MARTA			
LUÍS PEDRO MANUEL			

Figura 16. Última observação e registo da evolução das sementes

Ao longo do processo as crianças fizeram a comparação das suas observações com as suas previsões e, na sua maioria, constataram que a semente não se transformou naquilo

que idealizaram e que as sementes não originaram plantas iguais. A educadora, enquanto escritora, registou as observações feitas por cada criança na sua folha de previsões e na tabela da “Evolução das Sementes”.

As crianças que não tinham levado as sementeiras para casa, mostraram-se muito admiradas com a evolução das plantas: *Olha esta está tão grande, e tem uma coisa verde; A minha mãe disse que era um feijão verde!*.

As plantas foram crescendo e tornou-se impossível manter as sementeiras na sala. As crianças pediram à Educadora que as levasse para a aldeia porque lá tinha muito espaço para elas crescerem.

Esta experiência de aprendizagem tinha como objetivo observar o processo de germinação das plantas e a forma como as sementes diferentes se desenvolvem e na planta em que se transformam. Nesta experiência de aprendizagem, as crianças foram construindo o seu próprio conhecimento através da pesquisa, observação e comparação de resultados de acordo com as suas previsões e conclusões. Segundo Eshach (citado por Martins et al., 2009) “as crianças gostam naturalmente de observar e de tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia” (p.12). Desta forma, concordamos que as crianças devem estar em contacto com as mais diversas atividades práticas, para que sejam proporcionadas aprendizagens significativas através das suas curiosidades, explorações e descobertas.

Concordamos, ainda, que o contacto com atividades práticas, ajudam a criança a perceber e a dar sentido ao que acontece à sua volta e no seu quotidiano. Ajudam a conhecer como funciona a natureza e permite aludir à sua importância. Eshach (citado por Martins et al., 2009) refere que as crianças

no jardim-de-infância, devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência (p. 12).

Percebemos, assim, que a

área do conhecimento do mundo, não visa desenvolver na criança um saber enciclopédico, mas tem como objetivos proporcionar à criança aprendizagens pertinentes com significado para ela, e em que podem não se relacionar com a sua experiência imediata. Mesmo que a criança ainda não tenha um completo domínio dos conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria a sensibilização que a desperta para a curiosidade e para o desejo de aprender” (Alonso & Roldão, 2005, p.128).

As crianças, nesta atividade prática, envolveram-se ativamente procurando descobrir e questionar os fenômenos que observavam, estimulando o desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas, sobretudo quando comunicavam e interpretavam os resultados que observavam.

2.1.2. Experiência de aprendizagem - A Toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça

A experiência de aprendizagem que iremos descrever teve como suporte teórico o plano anual de atividades do jardim de infância e o projeto curricular de turma. Este último visava proporcionar atividades de caráter artístico e cultural, tendo em especial atenção as necessidades do grupo que revelava grande apetência para a atividades do domínio das expressões. Procurámos, assim, proporcionar as mais diversas experiências de aprendizagem no âmbito das expressões.

De forma a abordar e desenvolver todas as competências relacionadas com todas as áreas de conteúdo, sugerimos a leitura da história “A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça” de *Werner Holawarth/Wolf Erlbruch* (2010). Achámos pertinente partilhar esta leitura, pois tratava-se de uma história divertida, lúdica e que permitiria abordar várias temáticas, envolvendo todas as áreas de conteúdo.

Sendo o domínio da linguagem oral importante na Educação Pré-Escolar para o desenvolvimento linguístico, apoiamos a comunicação entre o grupo, para que as crianças se expressassem livremente e partilhassem as suas ideias e vivências. Porém, tornou-se necessário que, a partir delas, se explorassem novos conteúdos, proporcionando novas aprendizagens e alimentando as curiosidades das crianças. Deste modo, Silva et al. (1997) sustentam que

não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança ‘traz’ de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns (p.67).

Antes de iniciar a leitura da história, explorámos os elementos paratextuais, questionando as crianças se sabiam o que estava na capa do livro. Neste processo, surgiram algumas dúvidas, tais como: *Eu não sei que animal é esse!; E o que é que ele tem na cabeça?*.

Tendo em conta as dúvidas e a curiosidade das crianças em saber de que animal se tratava, colocámos a questão se seria um animal grande ou pequeno, se seria um animal

doméstico, do campo ou da selva, se viveria na água ou na terra. As crianças começaram a partilhar as suas ideias:

- *Eu acho que é um animal do campo, porque está na terra!* (A)
- *E acho que ele é um animal pequeno!* (M)
- *Mas eu não estou a ver qual é o esse animal, eu nunca vi!* (T)
- *Se calhar tem medo das pessoas!* (D)

Estas apreciações levaram-nos a perceber que as crianças não reconheciam o animal, o que nos levou a explicar o tipo de animal que era:

- É um animal que vive debaixo da terra, há quem diga que ele é cego e há quem diga que não. Tem umas unhas muito compridas para ajudar a abrir caminhos debaixo da terra. Há pessoas que não gostam muito delas, porque lhes comem os alimentos que estão plantados nas suas hortas. E quando quer espreitar o sol, faz um montinho na terra!.

Apesar de toda a explicação que demos em relação ao animal, as crianças referiram que não sabiam de que animal se tratava e mostraram-se ansiosas para saber o nome do mesmo. Para tal, referimos que se tratava de uma toupeira. Depressa se manifestou uma criança e disse: *“eu sei qual é, o meu avô disse-me uma vez que a toupeira lhe estragou uma coisa no jardim, mas eu não a vi!”*. Uma outra criança referiu que quando fosse à aldeia com os pais, ia ver se encontrava um montinho na terra para encontrar uma toupeira.

A curiosidade manteve-se, as crianças estavam ansiosas para saber o que a toupeira tinha na cabeça. Ao questioná-las sobre o que pensavam que o animal tinha no cimo da sua cabeça, surgiram as mais diferentes ideias, tais como: a casa das abelhas, uma lagarta castanha porque era fina e enrolava-se e até foi designada por uma coisa esquisita. Depois de tantas ideias e tentativas, houve uma criança que disse: *Oh, eu acho que alguém fez cocó em cima da toupeira, porque isso parece cocó! E acho que foi um homem que estava chateado com ela!*. Após estas observações, as crianças mostravam-se ansiosas para saber quem realmente tinha feito aquela maldade à toupeira pedindo que lêssemos a história. À medida que era feita a leitura, as crianças largavam gargalhadas, começando a “imitar” as falas da toupeira.

Quando conheceram o verdadeiro fim da história, houve uma criança que pediu para que se fizesse a dramatização da mesma, realçando que gostava de ser a toupeira. Tendo em conta que o grupo gostava de atividades do domínio das expressões, procurámos disponibilizar material que fosse útil para dramatizar a história. Para esse fim, utilizámos cartões com a imagem de cada animal da história aplicando-lhe um fio de lã, para que as

crianças os pudessem colocar ao peito. À medida que preparávamos os cartões as crianças manifestaram grande interesse em participar, pedindo que fossem um animal qualquer.

Como se tinha lido apenas uma vez a história, explicámos às crianças que narrávamos a história e quando houvesse diálogo entre os animais as crianças pronunciavam as falas de cada animal. A criança que teatralizava a toupeira encontrava-se no centro do círculo, e à medida que a história decorria, dirigia-se aos colegas que dramatizaram os outros animais.

Esta atividade de expressão dramática, mais especificamente a dramatização da história, foi uma forma da criança se expressar de forma livre, de conhecer o seu próprio “eu”, e de se relacionar com os outros suscitando situações de comunicação verbal e não verbal.

No tempo dedicado a trabalhos em pequeno grupo, duas crianças pediram ao adulto para fazer o desenho da toupeira. Este questionou-os como é que o queriam fazer e que material precisavam. As crianças comunicaram que queriam fazer o registo gráfico numa folha branca utilizando os lápis de cor e o livro para desenhar a toupeira, pois não sabiam muito bem como ela era, daí precisarem dele como suporte (*vide* figura 37). Sousa (2003a) defende que a “educação pela Arte é essencialmente um movimento de renovação, no sentido de se abandonar princípios rígidos e pré-concebidos, para compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade” (p.82). Deste modo, procurámos sempre contribuir para a satisfação das necessidades e vontades de cada criança, de forma a que ela se exprimisse livremente e que partilhasse com o outro a sua criatividade.



Figura 17. Representação da toupeira

Pela representação da toupeira que se encontra nas figuras 18 e 19, consideramos que as crianças construíram uma imagem mental acerca do animal, do seu habitat e da forma como o seu corpo é constituído.



Figuras 18 e 19. Registo gráfico da toupeira

As crianças à medida que desenvolviam o seu trabalho, mostravam-no ao adulto explicando:

- Olha, eu estou a fazer a toupeira a sair da terra! (M)
- E eu já a fiz fora da terra! Olha, fiz as mãos e as unhas muito grandes para ela empurrar a terra! (A)
- A minha toupeira vai ser azul! (M)

As crianças revelaram os significados que possuíam sobre a toupeira. Era importante o confronto das suas ideias com a representação real. Dias depois, levámos livros e exploramos as características reais das toupeiras.

2.1.2.1. O meu animal preferido da história

A experiência de aprendizagem que se documenta, em seguida, iniciou-se num momento em grande grupo com a visualização do vídeo da história “A toupeira que queira saber quem lhe fizera aquilo na cabeça”. Quando o vídeo iniciou, as crianças ao verem a toupeira referiram de imediato que era a história que tinham visto no dia anterior. À medida que o vídeo decorria o adulto traduzia algumas partes da história, contudo, houve uma criança que disse: *Não digas, nós percebemos o que eles dizem! Queremos ouvir em*

espanhol! (M). Respeitámos o pedido das crianças, chamando à atenção para que estas estivessem atentas à ordem de chegada de cada animal.

Após a visualização do vídeo colocámos uma cartolina, cartões com imagens dos animais da história com números e cartões coloridos no centro do círculo. A experiência de aprendizagem consistia em construir um gráfico. Cada criança poderia escolher o animal que mais gostasse da história.

Apresentámos os cartões com imagens dos animais da história para que as crianças os identificassem, pronunciando o nome de cada animal. Questionámos as crianças sobre a ordem de cada animal, isto é, a quem a toupeira se tinha dirigido primeiro, em segundo e, assim, sucessivamente. À medida que se ia discutindo a ordem de chegada de cada animal, as crianças voluntariavam-se para sequenciar os cartões na cartolina que se encontrava no centro do círculo, para que todas as crianças o visualizassem (*vide* figura 20). Para verificar se a ordem dos cartões estava correta uma das crianças pediu ao adulto para verificar com as imagens do livro. Estas verificaram página a página, dizendo que a sequência estava correta e que já sabiam muito bem qual a ordem dos animais.



Figura20. Colocação das imagens dos animais pela ordem de chegada

O passo seguinte consistiu em colocar os cartões com os números ordinais de acordo com a ordem das imagens dos animais, fazendo a classificação e seriação dos números,

pois Barros e Palhares (1997) sustentam que estas duas capacidades “são importantes no ponto de vista da lógica, que deve ser rica e variada, e também da criação de um espaço de reflexão em torno dessas atividades que a criança poderá refletir e, portanto, abstrair as noções numéricas” (p.53). Primeiramente questionámos as crianças se sabiam o que se encontrava escrito nos cartões, respondendo que eram números. À medida que era apresentado cada cartão, as crianças faziam a contagem oral e, com a ajuda do adulto, representavam os números com os dedos das mãos. Mostrámos, posteriormente, alguns cartões aleatoriamente, as crianças mais velhas do grupo fizeram a leitura dos símbolos numéricos que constavam nos cartões. Um dos elementos do grupo pediu para colocar no gráfico os números na ordem crescente que coincidiam com a ordem de chegada dos animais (*vide* figura 21).



Figura 21. Colocação dos números na ordem crescente

À medida que ia colocando cada cartão fazia a respetiva leitura do número: *Este é o número um, mas como tem uma bolinha em cima, diz-se primeiro. (M); E depois é o dois, que se lê segundo! (B)*. Colocados todos os cartões no gráfico, as restantes crianças do grupo afirmaram que a ordem dos cartões estava correta e procederam novamente à sua leitura.

Com estas observações, percebemos que a maioria das crianças ao olharem para o gráfico, ainda incompleto, comunicavam matematicamente e interpretavam a informação

disposta. As crianças faziam a leitura dos números, colocando-os por ordem crescente. A distinção entre o número cardinal e ordinal expressava-se quando as crianças identificavam e explicavam que quando o número um não tiver “bolinha” lê-se um e quando tiver diz-se “primeiro”.

Para a conclusão do gráfico questionamos as crianças sobre qual o animal que mais gostaram da história. Explicámos que, em primeiro lugar e em conjunto, podíamos atribuir um pequeno cartão com uma cor diferente a cada animal para, assim, facilitar e registar a escolha. Num ambiente de negociação e de respeito pela opinião de cada um, procedemos à escolha da cor para cada animal. O grupo depressa decidiu e atribuiu as cores aos diferentes animais, decidindo, entre elas, que o adulto tirava um cartão da caixa, aleatoriamente, para cada animal, seguindo a ordem dos animais mencionada no gráfico. Posteriormente, cada criança partilhou com o grupo qual o animal que mais gostou da história e retirava da caixa o cartão que correspondia à cor que tinha sido atribuída a cada animal (*vide* figuras 22 e 23).



Figuras 22 e 23. Conclusão do gráfico

Concluído o gráfico, uma criança referiu que a toupeira tinha sido o animal mais escolhido. De acordo com a observação que a criança tinha feito, surgiram mais comparações pelos restantes elementos do grupo:

- *Ninguém escolheu a vaca! Porque não tem nenhum cartão!* (N)
- *Olha, mas o cavalo também tem quatro cartões como a toupeira!* (M)
- ***Então se cada um tem quatro cartões, significa o quê?***
- *Estão empatados! É como no futebol.* (B)

-O cão e a cabra, também estão empatados, porque têm três cartões. (T)

-E os restantes animais?

-A pomba tem dois, e o porco e o coelho e este (moscas) também! (JP)

-Então quantos animais é que têm dois cartões?

-São um, dois, três, quatro. São quatro animais! (D)

Pensámos poder referir que durante a construção do gráfico de barra, as crianças não mostraram dificuldade em interpretá-lo, pois, rapidamente, observavam-no e explicavam o que este representava.

Segundo Castro e Rodrigues (2008) “após a construção do gráfico (pictograma, barras ou circular), deve sempre, haver um momento em que se discute o que este sugere” (p.72). Desta forma, explicámos ao grupo que seria necessário atribuir um nome/título ao gráfico que elaborámos, pois, assim, as pessoas que observassem o gráfico percebiam os dados que se encontravam expostos e o que ele representavam. As crianças concordaram com a ideia e foram sugerindo possíveis títulos. Foram partilhando ideias, formulando diversas hipóteses, assim surgiram dois possíveis títulos: *O animal que eu escolhi da história*; e, *O meu animal preferido da história*. Deparando-nos com esta situação, foi necessário explicar ao grupo que tinham de chegar a um acordo, pois o gráfico só podia ter um título. Uma criança sugeriu que cada criança levantasse a mão e manifestasse a sua preferência, de forma a eleger o título com mais votos. O grupo, manifestava assim respeito pelos colegas e pelo trabalho cooperativo estabelecendo regras entre eles. Perante a decisão tomada pelo grupo, o adulto registou o título do gráfico no seu caderno diário para, posteriormente, o escrever numa cartolina e colocar no gráfico (*vide* figura 24).



Figura 24. Gráfico – O meu animal preferido da história

No decurso da atividade as crianças mostraram-se sempre participativas e interessadas. Manifestaram empenho na comparação de resultados e na reflexão que faziam sobre as suas observações e comparações. Todas as atividades matemáticas,

desenvolvidas neste contexto, foram planeadas de forma que a criança pensasse e refletisse sobre determinados conteúdos, que formulasse as suas conclusões e construísse o seu próprio conhecimento, pois como sustentam Moreira E Oliveira (2003)

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 o que é a matemática e sobre si próprios perante este conhecimento que podem influenciar atitudes e decisões (p.57).

Concordando que o “momento de trabalho em pequenos grupos é entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.92) procurámos organizar e desenvolver aprendizagens no âmbito da linguagem escrita, em pequenos grupos. Tendo em conta que as crianças mais velhas do grupo manifestavam especial interesse em querer aprender a ler e escrever, propusemos uma atividade para o desenvolvimento da escrita, realçando a ideia de que através de textos escritos também se comunica, porém têm regras próprias que têm de ser cumpridas. Essa atividade envolveu a consciência da palavra e tinha como finalidade dar oportunidade às crianças de contactar com a escrita, bem como criar situações de tentativas de imitação de letras, palavras e até mesmo a diferenciação de sílabas. Como referem Silva et al., (1997) a criança “começando a perceber as normas da codificação escrita, vai desejar reproduzir algumas palavras” (p.69). Durante a atividade proposta foi visível esse desejo.

Para o desenvolvimento da atividade explicámos ao grupo que numa cartolina iríamos escrever o nome de cada animal que constava no gráfico que tinha sido elaborado.

Num primeiro momento as crianças referiram os nomes dos animais e pediram ao adulto para os escrever na cartolina, fazendo sempre a leitura de cada palavra. Houve uma criança que sugeriu escrever as palavras numa folha branca, para posteriormente recortar e colar na cartolina na parte inferior de cada palavra (*vide* figuras 25 a 27).



Figuras 25, 26 e 27. Atividade de consciência da palavra

As crianças escolheram as palavras que queriam escrever, referindo: *Eu quero escrever a palavra moscas, porque começa pela minha letra (M); Eu quero escrever porco, porque foi o animal que eu escolhi para o gráfico, mas depois também quero escrever as outras palavras (J).*

À medida que cada criança mencionava a palavra que queria escrever pedia ao adulto para a ler e para apontar para a palavra escolhida. Concluída a escrita das palavras, cada criança recortou e colou na cartolina a sua palavra, dizendo: *Olha, eu escrevi cavalo e vou colá-la debaixo da palavra que tu escreveste que também é cavalo.*

Num segundo momento procedemos, oralmente, à divisão silábica de cada palavra. As crianças, com a ajuda de palmas, referiram o número de sílabas (bocadinhos) que cada palavra continha. À medida que era feita a divisão de cada palavra, o adulto transcrevia a palavra no quadro e registava a divisão de cada sílaba na parte inferior de cada uma. Cada criança fez o registo na cartolina, fazendo primeiramente com um lápis a divisão silábica de cada palavra e o número de sílabas que cada uma continha. Depois de concluírem toda a divisão silábica de cada palavra as crianças contornaram com marcador preto o que tinham escrito na cartolina (*vide* figuras 28 a 30).



Figuras 28, 29 e 30. Divisão silábica das palavras

Durante a realização desta atividade, as crianças mostraram-se empenhadas e envolvidas na sua concretização, trabalhando cooperativamente, partilhando as suas ideias e conceções. Procurámos desenvolver esta tarefa em grupo de forma a que as crianças partilhassem, entre elas, as conceções que possuíam acerca deste conteúdo. Como refere Mata (2008) “a colaboração dos outros é importante, tanto nas explorações que a criança vai fazendo, como também nos modelos que vão proporcionando e na colaboração que vão dando” (p.15).

Esta atividade foi desenvolvida, com a intencionalidade de as crianças contactarem com a escrita e perceberem o seu papel no nosso quotidiano. Neste processo verificámos que as crianças sabiam que cada letra possuiu um fonema diferente, fazendo comparações com as letras que constituem os seus próprios nomes. Frequentemente surgiam comparações, tais como: *Olha eu tenho esta letra no meu nome! E sei qual é! É o “A”. É a segunda letra do meu nome! E também tenho esta da toupeira (t)! (M).*

A nossa atitude e desempenho seguiu a ideia que Silva et al. (1997) apresentam, ao referir que “educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (p.69).

2.1.2.2. Construámos um puzzle gigante

Apresentamos e refletimos agora sobre uma experiência de aprendizagem de expressão plástica. Esta foi planeada tendo em conta o projeto curricular de turma, as necessidades e o prazer que as crianças demonstraram ao realizar atividades neste domínio.

O projeto visava essencialmente o contacto com atividades artísticas e culturais, bem como proporcionar momentos e ambientes de criação, expressão e comunicação, contactando com materiais diversificados que permitissem desenvolver a imaginação e a criatividade de cada criança, dando a conhecer e a explorar novas e diferentes técnicas.

Num momento em grande grupo, explicámos às crianças que iríamos realizar uma atividade de expressão plástica, salientando que esta seria desenvolvida em pequenos grupos. Os grupos foram formados de modo a constarem crianças de diferentes idades, pois em outros momentos verificámos que as crianças mais velhas ajudavam as mais novas, sempre que terminavam as suas tarefas ou quando os colegas mais novos se deparavam com alguma dificuldade. O material foi distribuído por duas mesas, as tintas ficaram numa mesa e os materiais para colagem encontravam-se numa outra mesa. Nas mesas estavam ainda dispostas as folhas (papel de cenário) com diferentes formas (peças de puzzle) para as crianças “decorarem” como desejassem, utilizando técnicas que conhecessem, pois, como realçam Silva et al. (1997), “a disposição de materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja” (p.62). As peças encontravam-se identificadas na retaguarda com uma letra e um número (A1, A2, B1, B2, etc.) para que, posteriormente, facilitasse a construção do puzzle.

Com esta atividade de expressão plástica pretendíamos que a criança desenvolvesse o espírito de iniciativa, expressando de forma espontânea aquilo que idealizava, dando azo à sua imaginação e criatividade. Concordamos, por tal, que é “fundamental integrar as crianças em ambientes onde possam contactar regularmente com a arte” (Godinho E Brito, 2010, p.9). O envolvimento das crianças, ao desenvolver esta atividade, ficou patente pela satisfação que demonstravam ao experimentarem os materiais dispostos, e a vontade de criar algo diferente para “decorar” a sua folha. As crianças optaram por completar as peças com diversas técnicas de pintura, com colagens e com registos gráficos de momentos que recordavam (*vide* figuras 31 a 33). O envolvimento das crianças demonstrava a sua vontade de criar e de explorar. Algumas crianças pediam mais peças para completar, referindo: *Eu quero fazer outra peça, para te mostrar a nova técnica que aprendemos!* (A).



Figuras 31, 32 e 33. Decoração das peças do puzzle

No dia seguinte, no momento em grande grupo, colocámos um cartaz gigante com a forma de um cão no centro do círculo para que todas as crianças o visualizassem. Antes de dar início à construção do puzzle questionámos as crianças sobre o facto de conseguirem (ou não) identificar o que ali se apresentava. As crianças responderam que não, pois era *tudo branco e não se percebia muito bem* (G). Explicámos então que era a forma e a base de um puzzle que iriam construir e completar com as peças que tinham elaborado no dia anterior. Como se tratava de um puzzle de grande dimensão e de forma a facilitar a sua construção, distribuímos as peças já ordenadas, para que as crianças as colocassem na posição correta (*vide* figuras 34 a 36).



Figuras 34, 35 e 36. Construção do Puzzle

Concluído o puzzle as crianças observavam-no atentamente, pois ainda não tinham percebido que se tratava do cão “Bernardo” da história da toupeira. Isto levou-nos a lançar pistas, mencionando que se tratava de um animal da história que tínhamos vindo a falar durante a semana de trabalho. Depressa se manifestou uma criança dizendo: *Já sei é o cão, porque tem o cocó pequeno da toupeira na cabeça* (D). Posteriormente, colámos as peças no cartaz gigante e afixámos numa das paredes do corredor do jardim de infância juntamente com o puzzle da toupeira, que tinha sido elaborado pelas crianças da sala A, com intuito de mostrar à comunidade o trabalho que tinha sido elaborado ao longo da semana (*vide* figura 37).



Figura 37. Puzzles afixados nas paredes do jardim de infância

2.1.2.3. Uma experiência com barro – A toupeira e os seus amigos

A atividade de expressão plástica que se apresenta, surgiu num momento de diálogo em grande grupo. Nesse momento conversávamos sobre os animais preferidos que tinham escolhido para a construção do gráfico. Sendo a expressão plástica “uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Sousa, 2003, p.160), quisemos que elas realizassem uma atividade natural e livre para cada criança.

Como temos vindo a referir neste trabalho, as atividades desenvolvidas ao longo da PES tiveram como suporte teórico o projeto curricular de turma, o plano anual de atividades e especificamente as necessidades de cada criança. Tendo em conta que estes visavam proporcionar experiências de aprendizagem no domínio das expressões artísticas, abordando paralelamente todas as áreas de conteúdo, sugerimos uma atividade plástica utilizando o barro, para que as crianças tivessem oportunidade de produzir algo que

idealizassem e que tivessem prazer pelo que criassem. Sabendo que o objetivo principal da expressão plástica “é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos e a satisfação das necessidades de expressão e criação da criança” (Sousa, 2003, p.160), propusemos que cada uma, através do barro e da modelagem, criasse algo que para ela fosse arte.

Num primeiro momento decidimos, democraticamente, os elementos que iriam constituir os dois pequenos grupos, pois não seria possível concretizar a atividade com todas as crianças ao mesmo tempo. Em cima de cada mesa colocámos barro, um recipiente com água e imagens tridimensionais, para que as crianças explorassem as possibilidades tridimensionais de alguns materiais. Uma das crianças que tinha o hábito de trabalhar com plasticina, dirigiu-se à área de expressão plástica e pegou nos utensílios para moldagem (formas, colheres e facas de plástico) e colocou na mesa de trabalho. As crianças, ao contactarem com o barro, referiram que tinha uma textura suave e cheirava à terra, começando a planear o que queriam fazer. Algumas crianças quiseram criar o animal que tinham escolhido da história e outras quiseram aplicar a sua imaginação criando outras imagens, como por exemplo, cestos, flores, bolas, insetos, etc. (*vide* figuras 38 a 40).



Figuras 38, 39 e 40. Criações com barro

As crianças mostravam-se empenhadas na criação das suas obras e sempre que necessário, pediam ajuda aos colegas ou ao adulto quando, eventualmente, surgiam algumas dificuldades. Nós adultos, como mediadores das crianças, incentivávamos os seus trabalhos, sem querer levar a criança por uma segunda posição, ou seja, seguir um determinado estereótipo. O nosso papel debruçou-se especificamente em apoiar cada criança na sua tarefa e no seu trabalho, pois como sustenta Gonçalves (citado por Sousa,

2003) “o adulto, julgando ajudar a criança, ao dar-lhe temas ou sugestões, não só a inibe como se esquece de que o mundo infantil é inesgotável em motivações” (p.161). As crianças mostravam-se extremamente concentradas e empenhadas nas suas criações expressando entusiasmo em manusear o barro, salientando que queriam fazer outra coisa em barro, para levar para casa e mostrar aos pais.

Dias depois as crianças chamaram a nossa atenção, dizendo que as peças que tinham criado já estavam secas e duras, sugerindo que as pudessem pintar com tintas (*vide* figuras 41 a 43). Organizaram-se num grupo de quatro elementos e decidiram trabalhar numa das mesas junto à área da pintura, pois podia haver algum colega que precisasse dos copos de tinta para realizar desenhos no cavalete.



Figuras 41, 42 e 43. Pintura das peças de barro

O desenvolvimento deste trabalho, permitiu-nos verificar que as atividades de expressão plástica são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois oferece-lhe “a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio” (Sousa, 2003a, p.170), bem como o desenvolvimento da motricidade global e fina. Procurámos proporcionar um momento cooperativo entre o grupo de forma a combater dificuldades que pudessem surgir e apoiar um clima de entreajuda. Neste sentido, Silva et al. (1997) referem que a

interacção das crianças durante as atividades 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 planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração (p.62).

A criatividade e a imaginação são duas competências que as crianças desenvolvem ao contactar com atividades de expressão plástica onde as crianças se expressam livremente. Gonçalves (citado por Sousa, 2003b) sustenta a nossa ideia quando refere que

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 (p.169).

2.1.3. Experiência de aprendizagem - Os músicos de Bremen

2.1.3.1. Elaborámos o livro dos animais

O projeto que descrevemos emergiu no momento em grande grupo, após a visualização de uma apresentação multimédia com a história “Os músicos de Bremen”². Após a sua leitura, criámos um diálogo, onde discutimos a vida dos animais da história. As crianças mostraram-se conhecedoras das características daqueles animais, mencionando os seus habitats, do que se alimentavam e quais as características físicas de cada um. As crianças mostraram-se participativas e empenhadas em partilhar os seus conhecimentos acerca da vida dos animais. Tendo em conta as inúmeras conceções do grupo, sugerimos a elaboração de um livro, de forma a conhecer a vida de alguns animais. Num primeiro momento questionámos as crianças sobre a utilidade dos livros. Deste questionamento sugeriram algumas respostas que anotámos:

- *Os livros que temos na nossa biblioteca têm histórias!* (G)
- *Explicam coisas que nós não sabemos!* (M)
- *Têm imagens e letras, para os nossos pais lerem. E tu também!* (D)
- *São para aprendermos coisas novas!* (B)

Depois das crianças relatarem a utilidade que os livros tinham, planeamos como elaborar o livro, que materiais precisávamos e onde o iríamos colocar depois de finalizado. A partir de um processo negocial, acordou-se elaborar o livro utilizando imagens de animais recortadas de revistas e jornais que, posteriormente, seria completado com registos das crianças.

² Os músicos de Bremen dos irmãos Grimm. Acedido de http://penafielsul.com/navegar_quiz/portug2/musicos_bremen/index.htm, em Maio de 2011.

O projeto desenvolveu-se durante três semanas, durante o momento de trabalho em pequenos grupos e teve a participação de várias crianças que queriam dar a conhecer as suas conceções acerca dos animais que gostavam e que tinham escolhido para o livro.

Com esta atividade procurámos criar um ambiente de aprendizagem promotor da apropriação da escrita e da leitura, pois “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar” (Silva et al., 1997, p.69). Deste modo, pretendemos estimular, encorajar e apoiar as crianças nas explorações que faziam e a desenvolver capacidades neste âmbito. Passando à elaboração do “livro dos animais”, colocámos várias revistas, jornais, tesouras, cola, folhas brancas e lápis de cor numa mesa. As crianças pesquisaram e escolheram imagens de animais nas revistas, recortavam-nas e colavam numa folha branca (*vide* figuras 44 a 46).



Figuras 44, 45 e 46. Elaboração do livro dos animais

À medida que as crianças completavam as páginas do livro, com a colagem das imagens, pediam ao adulto para escrever o nome do animal que tinham escolhido para, posteriormente, o copiarem. As crianças ao reproduzirem o código escrito, partilhavam o seu trabalho orgulhosamente com os colegas, dizendo: *Olhem eu já sei escrever a palavra veado, é assim olha!* (B); *Eu também já sei escrever e pus o meu nome!* (G). Ao observar o grupo, na concretização das suas tarefas, verificámos que as crianças se encontravam bastante concentradas e empenhadas no seu trabalho. Houve inclusive crianças que pediram para abordar mais do que um animal.

Após a colagem e os registos gráficos que contemplavam os trabalhos de cada criança, seguiu-se um trabalho mais individualizado. O adulto juntamente com cada

criança, planejaram o que esta queria colocar e descrever na sua página do livro. Anotámos, de seguida, um dos diálogos que surgiu neste processo:

- *Os livros contam histórias e ensinam coisas para nós aprendermos!* (G)
- *Muito bem G, então quando alguém for ler este livro que vocês estão a preparar, o que queres que os outros meninos aprendam?*
- *Quero que os meninos aprendam o nome dos animais e o que eles comem!* (G)
- *E depois também quero dizer onde é que eles vivem! Porque o meu avô tem muitos animais em casa, e eu aprendo com ele. Eu digo e tu escreves, está bem?* (G)

As respostas desta criança demonstraram segurança acerca dos conhecimentos que possuía acerca do animal que tinha escolhido. Assumimos o papel de escritas e, à medida que dialogávamos sobre o animal escolhido com cada criança, registávamos na folha que representava as concepções que possuía e que queria partilhar com os leitores (*vide* figuras 47 a 49).



Figuras 47, 48 e 49. Livro dos animais

Segundo Mata (2008)

escrevendo na presença das crianças, de forma natural e intencional, mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito (por exemplo, verbalizando o que escreve para evidenciar correspondências entre oral e escrito; realçando o cuidado com a letra; referindo aspetos de orientação da escrita para que as crianças se vão apercebendo do seu convencionalismo; revendo o texto que escreveu; verbalizando as emendas necessárias para que as crianças integrem o processo de revisão; assinalando semelhanças entre palavras, para que as crianças despertem para essas comparações) (p. 57).

Com o desenvolvimento deste projeto verificámos que as crianças se mostravam motivadas e empenhadas em querer mostrar o que sabiam sobre o animal que escolheram. As crianças mais novas do grupo, ao observarem os colegas mais velhos, também mostraram vontade em criar códigos escritos, embora não fossem tão bem conseguidos, desejavam reproduzi-los, porém, como referimos anteriormente, este processo de tentativas de escrita deverão ser sempre valorizadas e incentivadas.

2.1.3.2. Elaboração de fantoches

A criação de fantoches surgiu em função da exploração da história "Os músicos de Bremen", e tinha como intencionalidade recriar os personagens que a história narrava, o burro, o cão, o gato e o galo, recorrendo a diversos materiais de desperdício, uma vez que "a diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permitem outras formas de exploração" (Silva et al., 1997, p.62) para as crianças. Sugerimos que cada criança criasse um desses animais em fantoche, disponibilizando meias, paus, lãs, jornais, colas, tintas, entre outros materiais de desperdício. Para concretizar esta atividade de expressão plástica, organizámos o espaço de modo a que todas as crianças tivessem facilidade de acesso aos materiais que necessitavam e, para tal, unimos duas mesas de trabalho para colocarmos os materiais.

Questionámos quem gostaria de criar um fantoche de um animal. Algumas crianças manifestaram-se ativamente, dizendo qual o animal que queriam elaborar. Num primeiro momento, explicámos que podiam utilizar os materiais que quisessem e fossem necessários para criar o seu fantoche, embora tivessem que fazer em primeiro lugar a estrutura base, usando um pau, bola de jornal e uma meia. Com a ajuda do adulto, as crianças planeavam como queriam fazer o seu fantoche, mencionando os materiais que iriam utilizar e como os queriam aplicar. Esta atividade suscitou um clima de concentração, empenho e satisfação, pois o facto de as crianças poderem expressar livremente e criar algo fruto da sua imaginação, promove-lhes vontade e prazer em concretizar qualquer atividade (*vide* figuras 50 e 51).



Figuras 50 e 51. Criação de fantoches

As atividades de expressão plástica são um ótimo domínio para o desenvolvimento físico de cada criança, proporcionando um controlo da motricidade fina. Permite que a criança seja espontânea naquilo que constrói e se expresse de forma livre, construindo, em simultâneo, conhecimentos. Esta atividade remeteu-nos para o companheirismo e cooperação que existe no grupo e, como podemos observar nas figuras 52 e 53, prevalece o clima de entreatajuda entre as crianças.



Figuras 52 e 53. Criação de fantoches

Através das figuras 52 e 53 pudemos constatar que os elementos mais velhos do grupo ajudavam os mais novos e até aqueles que se mostravam mais tímidos. É nestes

momentos que devemos ter em atenção a formação de grupos. A formação de grupos heterogêneos poderá facilitar o processo de aprendizagem de cada criança, uma vez que se proporciona a interação da criança com outras de diferentes idades.

Após a conclusão desta atividade, seguiu-se o momento de experimentação dos fantoches. As crianças partilharam os seus trabalhos com os colegas com muita satisfação, referindo o animal que tinham criado e imitando o som que produzia (*vide* figura 54).



Figura 54. Experimentação dos fantoches

Perante as suas partilhas, uma das crianças mencionou que podiam fazer um teatro com os seus fantoches recriando a história “Os músicos de Bremen”. Esta sugestão levou-nos, no dia seguinte, à apresentação de um biombo, para que pudessem explorar os seus fantoches através do jogo simbólico. Como referem Silva et al. (1997) a expressão dramática para a criança “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p.59) e que permite o desenvolvimento da comunicação verbal.

Num primeiro momento, como podemos observar nas figuras 55 e 56, as crianças, em pequenos grupos, colocaram-se atrás do biombo, experimentaram e apresentaram os trabalhos aos colegas que se encontravam do outro lado a observar as exibições que as crianças faziam.



Figuras 55 e 56. Experimentação dos fantoches

Como afirmam Silva et al. (1997) a utilização de fantoches, permite a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo de suporte para a criação de pequenos diálogos ou abordando, neste caso, a história “Os músicos de Bremen”.

As crianças exploraram o espaço, experimentaram as suas produções e desenvolveram diálogos sem inibição através de “um outro”. Percebemos com Leenhardt (1997) que o fantoche “é um expediente, a via de uma expressão livre e discreta, porque é exterior à criança que brinca com ele, protegendo-a de um debate direto” (p.52) e que permite que a criança dê voz ao seu fantoche e, através do seu imaginário, jogar ao faz de conta.

Tendo em conta a satisfação do grupo ao realizar o jogo dramático através dos fantoches, questionámos as crianças se queriam elaborar um biombo para colocar na sala, pois no jardim de infância existia apenas um biombo em madeira que era comum a todas as salas. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a ideia, referindo que depois de concluído se colocasse na área da biblioteca, pois *assim os meninos podem fazer teatro com os fantoches e como tem sofás os outros meninos podem ficar a ver o nosso teatro.* (T).

Na semana seguinte, preparámos a estrutura do biombo em cartão e as crianças escolheram em grande grupo, a cor com que o queriam pintar. Através de um breve diálogo, foi feita a votação da cor, de acordo com as preferências das crianças. Neste sentido, lembrámos que seria eleita a cor mais votada. Após alguns dias de secagem, as

crianças mostravam-se ansiosas para colocar o biombo na sala, ambicionando fazerem um teatro. Como podemos observar na figura 58, após termos colocado o biombo na área da biblioteca as crianças quiseram de imediato experimentá-lo, o que nos levou a ter que interferir e negociar com as crianças, de forma a chegar a um consenso.



Figuras 57 e 58. Elaboração e utilização do biombo

Estabelecemos um período de tempo para cada grupo, para que experimentassem o novo recurso e, posteriormente, teriam de fazer como habitualmente, ou seja, permaneceriam na área durante um período de tempo, estipulado pelo adulto para que todos pudessem experimentar o biombo.

Ao longo desta atividade de expressão plástica e dramática, verificamos mais uma vez que as crianças manifestavam prazer ao concretizar este tipo de experiências. Percebemos, também que este tipo de experiências para além de desenvolverem capacidades físicas, ajudam a criança a expressar e comunicar as suas ideias e no desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, a criança, ao relacionar-se e ao interagir com outras, “vai interiormente construindo referências que lhes permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Silva et al., 1997, p.52). Através do diálogo com cada criança, constatámos que estas experiências de aprendizagem contribuem para o seu bem estar e elevam a sua autoestima, pois criam-se momentos propícios para se expressarem livremente.

2.1.3.3. Elaboração de instrumentos musicais

Na atividade que passaremos a relatar sugerimos a visualização de um filme que mostrava uma Orquestra. A visualização deste filme tinha também como finalidade evidenciar que a música é também uma forma de arte. Um fator que esteve presente na organização desta atividade foi o facto de considerarmos ser importante proporcionar às crianças a oportunidade de desenvolver a sua cultura musical, conhecendo o tipo de música que existe, bem como alguns instrumentos que são utilizados e os sons que estes produzem.

O filme mostrava uma orquestra musical que tocava uma música clássica com vários ritmos e instrumentos e, à medida que este decorria íamos colocando questões ao grupo, relacionadas com o que estavam a observar, nomeadamente que instrumentos eram utilizados pelos músicos, que nome se atribuía àquele conjunto de músicos e qual o nome da pessoa que coordenava esse mesmo conjunto (orquestra). Algumas crianças responderam que não sabiam o nome que se atribuía ao conjunto de músicos, apenas referiram que esses músicos tocavam instrumentos, fazendo referência aos que conheciam. Desconheciam também o nome que se aplica ao elemento que coordenava a orquestra. Porém, com algumas indicações e pistas que os adultos davam, ao pronunciarem os primeiros sons da palavra, as crianças chegaram rapidamente à palavra “Maestro”.

Partilhámos com o grupo, que a orquestra era composta por diferentes famílias de instrumentos, nomeadamente de percussão, de sopro, de cordas e de teclas. As crianças mostraram-se familiarizadas com os tipos de instrumentos que foram apresentados e pronunciavam alguns exemplos, dizendo:

- *Os instrumentos de sopro, são aqueles que tocamos com a boca!* (M)
- *Eu sei um, a flauta.* (D)
- *A guitarra tem cordas, por isso deve ser um instrumento de cordas.* (B)
- *Ah e o piano tem teclas! Então é da família dos instrumentos de teclas.* (DT)
- *Mas não sabemos o outro nome! Quais são?* (T)

Como se expressa no diálogo do grupo, as crianças conheciam alguns instrumentos musicais, porém, algumas delas ainda mostravam alguma hesitação aquando tinham de integrar instrumentos na respetiva família. O termo “percussão”, para elas, era desconhecido e não conseguiram dar um exemplo deste tipo de instrumento. Deste modo, referimos que os instrumentos de percussão são tocados com as mãos. E, nesse instante, uma das crianças exprimiu: *Eu sei, é o tambor. Temos que tocar assim com as mãos (bate com as mãos nas pernas)* (S).

Segundo Godinho e Brito (2010) “é importante que, para além das designações corretas dos instrumentos da orquestra, as crianças comecem desde cedo a ver imagens e a ouvir o timbre desses instrumentos” (p.32). Foi, tendo em conta, esta perspetiva, que procuramos promover o contacto das crianças com instrumentos que se encontravam disponíveis no jardim de infância (*vide* figura 59).



Figura 59. Experimentação dos instrumentos musicais

As crianças quiseram, em primeiro lugar, fazer a experimentação dos instrumentos e, à medida que iam experimentando, cada uma mencionava a que família de instrumentos pertencia. Nesta tarefa as crianças mostravam-se alegres ao interagir com os instrumentos, o que nos sugeriu a realização de uma sequência de sons, isto é, num momento tocavam só crianças que tinham castanholas, noutra só pratos ou só ferrinhos, ou mesmo os dois tipos de instrumentos. Este pequeno jogo exigiu bastante concentração das crianças, o que conduziu ao sucesso da ação. Ao agruparem por categorias, as crianças estavam a perceber as características dos instrumentos e a definir critérios para os classificarem.

Para complementar esta atividade sugerimos ao grupo criar os nossos próprios instrumentos musicais, o que suscitou nas crianças curiosidade e entusiasmo. Disponibilizámos, numa das mesas, diversos materiais, designadamente, copos e garrafas de plástico, arroz, massas, rolos de cartão, entre outras materiais reutilizáveis. As crianças juntamente com o adulto, planeavam o instrumento que queriam criar e escolhiam o material necessário. Durante esta atividade de expressão plástica, as crianças mostraram-se empenhadas e satisfeitas na sua concretização, pedindo ao adulto para fazer mais do que um instrumento para levarem para casa e para utilizarem quando aprendessem uma música.

Grande parte dos instrumentos que foram criados, eram instrumentos de percussão, como maracas, feitas de copos e garrafas de plástico com arroz e massa no seu interior, pequenos tambores feitos de rolos de cartão e guizos feitos com tampas de garrafas furadas e fio de pesca (*vide* figuras 60 a 62).



Figuras 60, 61 e 62. Elaboração de instrumentos musicais

Durante o desenvolvimento da experiência de aprendizagem, era visível, uma vez mais, o trabalho cooperativo no grupo, as crianças ajudavam-se mutuamente e planeavam juntamente a concretização de outros instrumentos musicais.

Concluídos os mais diversos instrumentos musicais, questionámos as crianças sobre o local onde os poderíamos colocar. As crianças apresentaram várias hipóteses, dizendo que podia ficar na área de expressão plástica. Porém, observámos que não havia espaço suficiente para os colocar. Tendo em conta este impedimento, sugerimos criar um espaço dedicado especificamente à música e para tal, construíram um pequeno suporte em cartão, ao qual as crianças atribuíram o nome de “canto da música”.

De forma a complementar a experiência de aprendizagem e sistematizar os significados, construídos pelas crianças acerca do tema, preparámos quatro cartolinas com cores distintas, que titulámos como instrumentos de percussão, instrumentos de teclas, instrumentos de sopro e instrumentos de cordas, respetivamente (*vide* figuras 63 a 65) e distribuímos um cartão com uma imagem de um instrumento e o respetivo nome, a cada criança.



Figuras 63, 64 e 65. As famílias dos instrumentos musicais

Distribuídos os cartões, questionámos as crianças sobre o que observavam nos seus cartões. Estas responderam que eram instrumentos musicais e que alguns eram iguais à orquestra que tinham visto no filme. Explicámos ao grupo como se ia processar o jogo, referindo que tínhamos quatro cartolinas com cores diferentes, a azul correspondia aos instrumentos de sopro, a verde aos instrumentos de cordas, a vermelha aos instrumentos de teclas e a cartolina castanha aos instrumentos de percussão. A finalidade da atividade era que as crianças, através dos seus cartões, mencionassem o nome do instrumento para posteriormente, o colocarem na cartolina correta. As crianças mostraram-se conhecedoras dos instrumentos que eram apresentados e colocavam-nos na respetiva categoria, explicitando o tipo de instrumento. Quando alguma criança se deparava com a imagem de um instrumento cujo nome era desconhecido, as restantes crianças do grupo ajudavam-na, referindo o nome do instrumento e explicavam porque se inseria na categoria em questão.

Concluída a formação dos conjuntos de acordo com o tipo de instrumentos, de imediato uma criança do grupo referiu: *A cartolina que tem mais instrumentos é a castanha!* (N). A partir desta constatação surgiu o diálogo:

- ***Porque é que dizes que é a castanha?***
- *Porque é a que está mais cheia.* (N)
- ***E qual é a cartolina que tem menos instrumentos musicais?***
- *É a vermelha, porque só tem três instrumentos com teclas.* (B)
- *E a verde tem quatro, tem mais um instrumento do que a cartolina vermelha.* (T)
- ***E a cartolina azul quantos instrumentos tem a mais do que a cartolina verde?***
- *Tem seis instrumentos. A verde precisa de dois para ser igual à azul!* (A)
- ***E se eu agora quiser pôr as cartolinas por ordem, pondo a que tem mais instrumentos para a que tem menos?***
- *A primeira é a castanha porque é a que tem mais.* (T)
- ***Então quantos tem?*** – a criança começa a contar.

- *Tem 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11. Tem 11.*(T)
- ***Então porque dizes que tem mais?***
- *Porque estes têm menos...*(T)
- ***Então quantos têm este conjunto a mais do que este?*** – A criança começa a contar.
- *Tem mais seis.*(T)
- ***Isso, porquê?***
- *Porque este tem aqui quatro e para serem onze faltam... 5,6,7,8,9,10,11 (conta pelo dedos), que são seis.*
- *A última é a vermelha, porque só tem três.* (D)
- *É a azul e depois a verde.* (S)
- ***Então como podemos ordenar da que tem mais elementos para a que tem menos?***
- *Primeiro é a castanha, depois a azul, a verde e a última é a vermelha porque só tem três!* (Algumas crianças)

Neste processo as crianças foram contando, comparando dados e refletindo. Segundo Castro e Rodrigues (2008) as “tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (p.59), bem como para o desenvolvimento numérico. Com a realização desta tarefa verificámos que algumas crianças interpretavam as informações dispostas em cada conjunto, sem dificuldade e envolviam-se em pensamentos matemáticos simples.

Num segundo momento, desafiámos o grupo para colocar as cartolinas na ordem crescente tendo em conta o número de cartões que cada cartolina continha. E mais uma vez o grupo mostrou destreza em organizar essa ordem. Neste processo foram tecendo alguns comentários:

- *A primeira é a castanha porque é a que tem mais.* (S)
- *A última é a vermelha, porque só tem três* (D)
- *É a azul e depois a verde.* (S)
- *A primeira é a castanha, a segunda é a azul, a terceira é a verde e a última é a vermelha.* (M)

Com a realização desta experiência de aprendizagem, pensamos poder concluir que as crianças adquiriram novas conceções e que já possuíam capacidades de raciocínio lógico, pois mostraram facilidade em interpretar dados sem a ajuda do adulto. Evidenciaram que os conteúdos abordados em momentos anteriores foram adquiridos e explorados, pois explicitaram os números ordinais ao criarem a ordem decrescente dos conjuntos que tinham formado.

Durante as atividades, o grupo mostrou-se empenhado na concretização das suas tarefas e interagindo num clima de participação democrática, pois “na vida do grupo é um

meio fundamental de formação pessoal e social” (Silva et al., 1997, p.53). Sendo nossa intenção formar crianças autónomas, reflexivas, críticas e construtoras dos seus conhecimentos, procurámos através de atividades integradoras, construir “uma autonomia coletiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (Silva et al., 1997, p.53), tendo em conta os valores democráticos como a justiça, participação, cooperação e respeito.

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

As experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1CEB foram planeadas de acordo com as planificações mensais elaboradas pelas professoras titulares de turma, do agrupamento de escolas, ao qual pertencia o Centro Escolar. As atividades eram preparadas tendo em conta as necessidades da turma, o nível de desenvolvimento de cada criança, a interdisciplinaridade e o equipamento de que a sala dispunha.

A sala de aula onde decorreu a prática pedagógica no âmbito do 1CEB apresentava uma forma retangular com bastante luz solar e apresentava-se apetrechada com diversos recursos, designadamente material informático (computador e quadro interativo). Este tipo de suporte permitiu-nos propor atividades/estratégias de uma forma motivadora, atrativa e criativa, conquistando mais a atenção das crianças. No que respeita ao quadro interativo, este foi uma mais valia para a apresentações de histórias e documentos em suporte digital.

Para uma melhor compreensão do espaço da sala de aula, onde decorreu a prática pedagógica, podemos observar a figura 66 que representa a planta da sala.



Figura 66. Planta da sala em dezembro de 2011

O mobiliário da sala era composto por um armário de metal que servia de apoio ao adulto e que se situava junto à porta de entrada. O armário destinava-se ao arrumo de recursos e materiais das crianças (tesouras, cola, plasticina, etc.), bem como os dossiês individuais das crianças e portfolios com os trabalhos das mesmas. Numa das paredes encontrava-se um placard vermelho (espécie de cortiça) que era utilizado para a afixação de trabalhos das crianças, bem como alguns recursos e materiais que a professora utilizava para a introdução de um novo conteúdo, o que permitia, também, que as crianças os consultassem e observassem sempre que fosse necessário.

No que respeita à relação do grupo do 1.º ano do 1CEB foi notório o clima de amizade e de companheirismo entre as crianças/adulto e entre o grupo. Procurávamos trabalhar e abordar os conteúdos de uma forma motivadora, recorrendo a recursos diversificados e apelativos. O uso do suporte informático era, igualmente, utilizado para fins de leitura de histórias ou visualização de vídeos. Realizámos acompanhamento individualizado a cada criança, tentando sempre identificar e perceber as suas dificuldades, de forma a poder minimizá-las.

Durante o desenvolvimento das experiências de aprendizagem, a turma manifestou-se participativa e empenhada nas tarefas propostas, demonstrando sempre interesse em querer saber mais. Procurámos promover a participação de todas as crianças nas atividades que eram propostas e que estas partilhassem as suas conceções prévias, de modo a

exporem as suas ideias perante os colegas e construam aprendizagens significativas em colaboração.

Algumas crianças da turma, por vezes, mostraram-se um pouco conversadoras, o que provocava alguma desconcentração de alguns elementos. O ato de pedir a vez para falar e ouvir os colegas foi um aspeto que procurámos trabalhar, criando regras conjuntamente. Ao longo da PES as crianças e os adultos foram aplicando e aperfeiçoando essas regras. Tendo em conta que o ritmo de trabalho e que o nível de desenvolvimento cognitivo não é análogo em todas as crianças, procurámos desenvolver experiências de aprendizagem tendo em conta o ritmo de trabalho e as características de cada uma. Neste sentido, concordamos com Alonso e Roldão (2005) quando referem que

a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (p.15).

De um modo geral, as crianças mostraram-se muito afetivas e respeitadoras com o adulto, o que nos permitiu criar regras necessárias para o bom funcionamento das aulas e para o bom desenvolvimento das experiências de aprendizagem.

O horário, como se pode observar no quadro 2, era constituído por períodos que dedicam tempos às áreas curriculares de Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões (Plástica e Dramática) lecionadas pela professora titular de turma. As áreas extra curriculares (AEC), como o Inglês, a Educação Física e a Educação Musical eram lecionadas por professores contratados pela Câmara Municipal de Bragança.

Quadro 2. Horário da turma do 1.º ano

Tempo	segunda feira	terça feira	quarta feira	quinta feira	sexta feira
9:00 – 9.45	L. P	Mat	L.P	Mat	Inglês
9:45 – 10:30					Est. Meio
Intervalo					
11:00 – 11:45	Est. Meio	Expressões	Est. Meio	L.P	L.P
11:45 – 12.30	Expressões	Est. Meio	Inglês		
Almoço					
14:00 – 14:45	Mat.	L.P	Mat.	Est. Meio	Mat.
14:45 – 15:30			Expressões		
Intervalo					
15:45 – 16:30	Ed. Musical	Ed. Física	Expressões	Ed. Física	Expressões
Intervalo					
16:45 – 17:30	Est. Meio	Ed. Física	Expressões	Ap. Estudo	Ed. Musical

Embora o tempo educativo estivesse estipulado por um horário, por vezes, este era excedido no sentido de não criar uma rutura no conteúdo que estava a ser abordado e não quebrar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Desta forma, procurámos trabalhar as áreas curriculares onde as crianças demonstravam mais insegurança e dificuldade, porém, nunca deixando de parte as áreas curriculares previstas para cada dia.

2.2.1. Experiência de aprendizagem - Um presente diferente

A experiência de aprendizagem que passamos a descrever foi planificada tendo como suporte a planificação mensal do Agrupamento de Escolas.

Tendo em conta que a PES foi desenvolvida numa turma do 1º ano de escolaridade, e que as crianças se encontravam numa nova fase de aprendizagem de conceitos, procurámos abordar todas as áreas de conteúdo aplicando estratégias diversificadas. Neste sentido, pretendíamos motivar as crianças usando recursos inovadores, variados e atrativos para que estas construíssem competências e partilhassem as suas conceções com os seus colegas, em prol de construir novos saberes. Fazendo uma abordagem geral às atividades realizadas para cada área curricular, procurámos desenvolver, no âmbito da língua portuguesa, atividades de escrita e leitura criativa, jogos de ordenação de sílabas e frases, sopas de letras, acrósticos, palavra puxa palavra e crucigramas. No domínio da matemática

pretendíamos desenvolver atividades recorrendo a exemplos do quotidiano e utilizar materiais matemáticos estruturados, tais como blocos lógicos, sólidos geométricos, tangram, ábacos, entre outros recursos que fossem necessários para abordar o conteúdo de números e operações e geometria. A área de Estudo do Meio, embora fosse um pouco restrita em relação aos temas a abordar, procurámos desenvolvê-las através de atividades que implicassem a discussão e partilha de ideias, promovendo diálogos ricos e significativos. A visualização de vídeos e de PowerPoint(s) foi, de igual modo, uma forma de abordar as poucas temáticas desenvolvidas nesta área. No âmbito das Expressões Plásticas, desenvolvemos atividades com diversas técnicas de pintura, desenho, recorte, colagem, moldagem e dobragens.

A experiência de aprendizagem que passamos a descrever, foi planificada tendo como suporte teórico a planificação mensal do Agrupamento de Escolas. Como já referimos anteriormente procurámos realizar atividades promovendo a integração curricular entre as diferentes áreas disciplinares.

A experiência de aprendizagem incidiu na apresentação e aprendizagem da consoante “N” e, como motivação, sugerimos a leitura da história “Um presente diferente” de *Marta Azcona* (2011). Pensámos que seria uma leitura propícia para abordar a nova consoante e retratar a festividade que se aproximava: “O Natal”. Concordando que a interdisciplinaridade é um fator positivo para abordar os conteúdos, apresentámos esta história também com o intuito de salientar e discutir valores como a partilha, solidariedade e amizade. Pretendíamos com a leitura da história, alertar para o consumismo que se verifica nesta época, referindo que um simples presente pode, no futuro, ter muita utilidade, embora não fosse o que desejavam. Concordamos com Cadório (2001) quando refere que “os livros são uma riquíssima experiência humana e uma fonte de enriquecimento pessoal a nível linguístico, pessoal, social e cultural” (p.32).

Durante a leitura as crianças mostraram-se muito atentas e entusiasmadas e partilhavam, com os colegas, algumas observações: *o pano azul era um brinquedo que dava para muitas brincadeiras* (C). Após a leitura, algumas crianças voluntariaram-se para recontar alguns momentos da história, salientando que apesar do pano não ser um presente vulgar e aparentemente atrativo, serviu para momentos de diversão e experimentação de novos jogos.

Tendo em conta que a professora titular de turma já tinha introduzido a nova consoante no dia anterior, procedemos, de seguida, à afixação de um crucigrama elaborado numa cartolina A3, que continha a palavra “Pai Natal” escrito na vertical e as margens

eram delineadas pelo padrão (quadrados azuis e brancos) do pano que tinha sido apresentado na história. Esta experiência de aprendizagem foi desenvolvida em grande grupo e, para o seu preenchimento, disponibilizámos cartões numa mesa com diversas letras. Para facilitar a construção do crucigrama colocámos um cartaz com as palavras completas, porém desordenadas. Visto que a turma ainda se encontrava no processo inicial da aprendizagem da escrita e da leitura, considerámos importante que as crianças tivessem um primeiro contacto com a palavra completa, para posteriormente facilitar a sua construção. Num primeiro momento, procedemos em grupo à leitura da palavra que constava no crucigrama e, posteriormente, referimos que cada espaço em branco correspondia a uma letra. Conforme a imagem que constava em cada linha tinham de construir a palavra com o auxílio do cartaz onde constavam as palavras.

As crianças mostraram-se entusiasmadas e dispostas a participar na atividade, referindo corretamente as palavras que as imagens indicavam. Todas as crianças participaram e, à medida que seleccionavam as letras para a construção de uma palavra, faziam a respetiva leitura (*vide* figuras 67 a 69).



Figura 67, 68 e 69. Acróstico com a palavra “Pai Natal”

De uma maneira geral, o grupo conseguiu construir e ler corretamente cada palavra do crucigrama, porém, algumas crianças mostraram alguma dificuldade na leitura da palavra “telemóvel”, pois diziam:

- *Ali está escrito telefone!* (R)
- *Não é telefone, porque não está escrito ali no cartaz, e no cartaz está telemóvel!* (F)

Estas observações, levaram-nos a constatar que, algumas crianças, faziam apenas a leitura da imagem que observavam, porém sabiam que no cartaz das palavras constava a palavra “telemóvel” e não “telefone”. Todavia, fazendo uma leitura pormenorizada da palavra, lida letra a letra as crianças, realmente, souberam atribuir corretamente o fonema ao respetivo grafema.

Tendo em conta que o grupo mostrava alguma destreza na leitura e na construção de palavras e frases simples, sugerimos uma atividade nesse âmbito, utilizando, como motivação, um presente diferente (caixa onde estavam diversos cartões com palavras e com cores distintas) (*vide* figuras 70 e 71).



Figuras 70 e 71. O presente diferente com o jogo de ordenação de frases

A atividade foi desenvolvida em grande grupo e consistia em ordenar frases corretamente, seguindo o critério das cores, isto é, cada cor correspondia a uma frase. Procedemos à distribuição aleatória dos cartões, atribuindo apenas um cartão a cada criança. Cada uma fez a leitura da sua palavra. Posteriormente, solicitámos às crianças que possuíam os cartões amarelos para se reunirem junto do quadro para que, entre elas discutissem qual a ordem correta das palavras para construírem a frase. Os elementos do

grupo “amarelo” mostraram os cartões com as palavras que possuíam e fizeram a sua leitura, de seguida reuniram e analisaram qual seria a ordem correta da frase e citaram os principais aspetos para iniciar a frase dizendo:

- *A frase tem que começar com letra maiúscula!* (F)
- *E a última é a que tem o ponto final!* (P)

As crianças organizaram-se de acordo com as observações do grupo. Porém, os colegas que assistiam referiram que a frase ainda não fazia sentido, e com a ajuda do adulto leram a frase ainda sem sentido (*vide* figura 72).



Figura 72. Jogo de ordenação de frases

Após várias tentativas, as crianças conseguiram ordenar a frase através da sua leitura e mencionaram que já fazia sentido. Seguiu-se o mesmo procedimento para os restantes grupos. À medida que eram ordenadas as frases, um elemento de cada grupo, transcrevia a frase para o quadro para que os colegas lessem e fizessem o registo no seu caderno diário. Deste modo, procurámos que as crianças fizessem, constantemente, leituras daquilo que escreviam, pois segundo Viana e Teixeira (2002) “o desenvolvimento da leitura tem um papel primordial na activação do desenvolvimento psicológico como objectivo educativo. A leitura não é uma justaposição de mecanismos, mas uma actividade criativa e formativa que favorece o desenvolvimento integral da criança” (p.17).

Esta experiência de aprendizagem, do domínio da língua portuguesa, despertou a vontade das crianças em participar, embora algumas delas manifestassem mais dificuldades do que outras mostraram-se interessadas em querer aprender. O trabalho cooperativo deste grupo constituía-se, muitas vezes, numa forma de esclarecer dúvidas de outras crianças. No nosso ponto de vista, a estratégia e o método da escrita criativa que

utilizámos nesta atividade, para além de captar a atenção e promover a participação do grupo, fomentou novas aprendizagens, pois as crianças mostraram desembaraço na escrita e na leitura de palavras e frases. Neste sentido salientamos e concordamos que as atividades de escrita criativa são um método que acentuam o jogo, e que esse jogo permite passar a ideia que escrever se pode tornar muito divertido, desenvolvendo, paralelamente, competências neste domínio.

A atividade de matemática que se seguiu tinha como finalidade consolidar os conteúdos matemáticos “Números e Operações - números naturais e operações com números naturais”, abordando especificamente a adição e a subtração através da composição de números. Tendo em conta que devemos estabelecer ligações entre as diferentes áreas curriculares, procurámos utilizar recursos que o permitissem. Desta forma, utilizámos uma cartolina com a forma de uma árvore de natal com uma estrela no topo onde constava o número seis. Na árvore estavam afixados círculos com padrões idênticos ao pano que era abordado na história “Um presente diferente” e, numa mesa, estavam dispostos vários cartões com Algarismos e sinais de adição e subtração. Através destes cartões as crianças procediam à decomposição do número seis, sem repetir a operação no mesmo esquema (*vide* figuras 73 e 74).



Figuras 73 e 74. Atividade de composição e de decomposição de números

As crianças formularam diversas hipóteses para a decomposição do número seis, explicando sempre o seu raciocínio aos colegas. Posteriormente, realizámos outros exercícios utilizando outros números, as crianças fizeram a decomposição de outros números realizando outros exemplos de decomposição. Com a realização desta atividade o

grupo mostrou-se à vontade e manifestou possuir competências matemáticas, pois a capacidade de realizar um cálculo mental e raciocinar sobre um resultado era imediato. Deste modo, percebemos que este tipo de atividades se constitui uma motivação para o grupo, pois foi notória a participação ativa e o empenho das crianças em desenvolver o conhecimento dos números e as operações matemáticas. Como referem Abrantes, Serrazina E Oliveira (1999)

o conhecimento dos números e das operações constitui um saber indispensável ao dia a dia dos alunos. Os números estão presentes em múltiplos campos da sociedade atual e são usados não apenas para fazer cálculos ou para representar medidas, mas, também, para localização, para ordenação e para identificação (p.46).

Concordando que as artes são elementos fundamentais no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural da criança procurámos proporcionar o desenvolvimento de conteúdos na área da expressão plástica. Tendo em conta que se aproximava a época natalícia, sugerimos ao grupo a elaboração e construção de objetos decorativos alusivos à estação do ano que se aproximava e à época festiva. Para esse fim, organizámos a turma em três grupos. Um dos grupos dedicava-se à elaboração de um origami com a forma de um pinheiro de natal, outro grupo procedia à elaboração de bonecos de neve e, o terceiro grupo, elaborava flocos de neve em papel (*vide* figuras 75 a 77).



Figuras 75, 76 e 77. Atividade de Expressão Plástica

Num primeiro momento explicámos às crianças que cada uma podia construir os três objetos decorativos sugeridos, porém teriam de formar grupos para facilitar este processo, isto é, à medida que fossem terminando um dos objetos podiam passar para o grupo seguinte, salientando-se o facto de que o adulto iria acompanhar todos os grupos para

ajudar no que fosse necessário. Em cada mesa disponibilizámos diversos materiais (papel com diversas cores, feijões, algodão, cola, etc.), para que as crianças elaborassem os seus trabalhos de forma criativa e única. Um dos utensílios de trabalho utilizado nesta atividade foi a tesoura, pois embora se tratassem de crianças de seis anos, pensamos ser importante que estas contactem com este tipo de material, pois permite desenvolver a motricidade global e tomar responsabilidade em manusear este utensílio “perigoso”. Como aponta Zabala (1993) “é indispensável um bom treinamento manual, táctil e manipulativo, já que é a base e fonte da criação. Sem essas habilidades manipulativas, essenciais para resolver problemas de tipo técnico, dificilmente alguém poderá se expressar corretamente” (p.93). Durante esta atividade as crianças mostraram-se concentradas e empenhadas nas suas criações e solicitaram diversas vezes o adulto para lhe mostrar o seu trabalho. Foi notório o espírito de ajuda no grupo pois, as crianças, sempre que se deparavam com alguma dificuldade, o colega do lado prestava ajuda.

2.2.2. Experiência de aprendizagem - Frederico

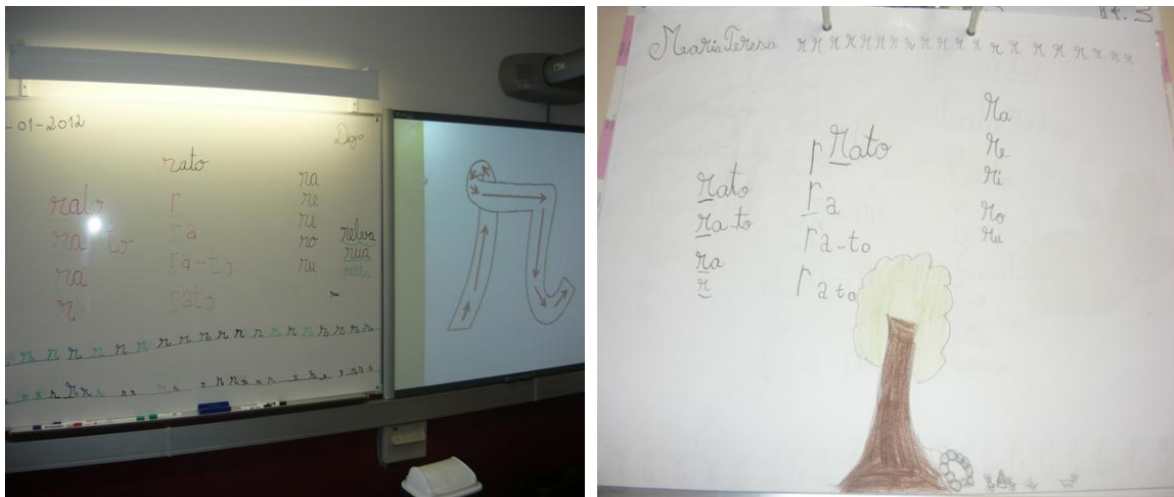
A experiência de aprendizagem que se segue, foi planeada de acordo com os conteúdos planificados para o mês de janeiro que visavam a introdução de novas consoantes na área da língua portuguesa, a abordagem ao novo conteúdo matemático (geometria) e, no âmbito do estudo do meio o desenvolvimento do tema “à descoberta de si mesmo”, que apontava para a sucessão de atos praticados ao longo do dia, bem como reconhecer o dia como unidade de tempo.

Na área curricular de língua portuguesa procurámos desenvolver atividades que sustentassem conteúdos nos domínios da linguagem oral, da escrita e da leitura. Nesse sentido, pretendíamos promover momentos e experiências de aprendizagem que motivassem e encaminhassem as crianças para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e responder às necessidades do grupo pois, segundo Cadório (2001), torna-se “fundamental conhecer bem as características dos jovens, conhecer cada aluno e fazer opções estratégicas corretas” (p.32), para facilitar o processo de aprendizagem e promover a vontade de aprender.

Como motivação apresentámos a história “Frederico” de *Leo Lionni* (2010), para a introdução da consoante “r”. O grupo mostrou-se cativado e acompanhou com muita atenção a leitura, manifestando curiosidade em observar as imagens do livro. No final da leitura, seguiu-se o diálogo habitual sobre a história, onde as crianças revelavam

livremente os acontecimentos que esta narrava, recontando, de uma maneira geral, os seus episódios. Neste sentido, concordámos com Lopes e Costa (citados por Azevedo & Sardinha, 2009) quando dizem que a “situação de diálogo admite o saber ouvir que envolve a capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação” (p.64). Posteriormente, uma criança referiu saber que a letra que iriam aprender estava relacionada com a história, dizendo que iam aprender o “r” de “rato” e que era o minúsculo.

Neste sentido, apresentámos a nova consoante em suporte de PowerPoint, para que as crianças pudessem visualizar o seu grafismo. A letra surgia no quadro interativo, exemplificando através de setas a forma como era elaborada, ou seja, explicando onde iniciava e onde terminava. Posteriormente, as crianças procediam ao treino de cada consoante no quadro e numa folha em branco, onde traçavam livremente linhas para a escrita da nova letra. Neste processo, o grupo fazia a leitura e o registo da consoante formando sílabas com as vogais. Posteriormente, surgiram os exemplos de algumas palavras que eram constituídas pela letra aprendida. Este trabalho caligráfico foi completado por registos gráficos que as crianças concebiam de acordo com a história que tinha sido abordada (*vide* figuras 78 e 79).

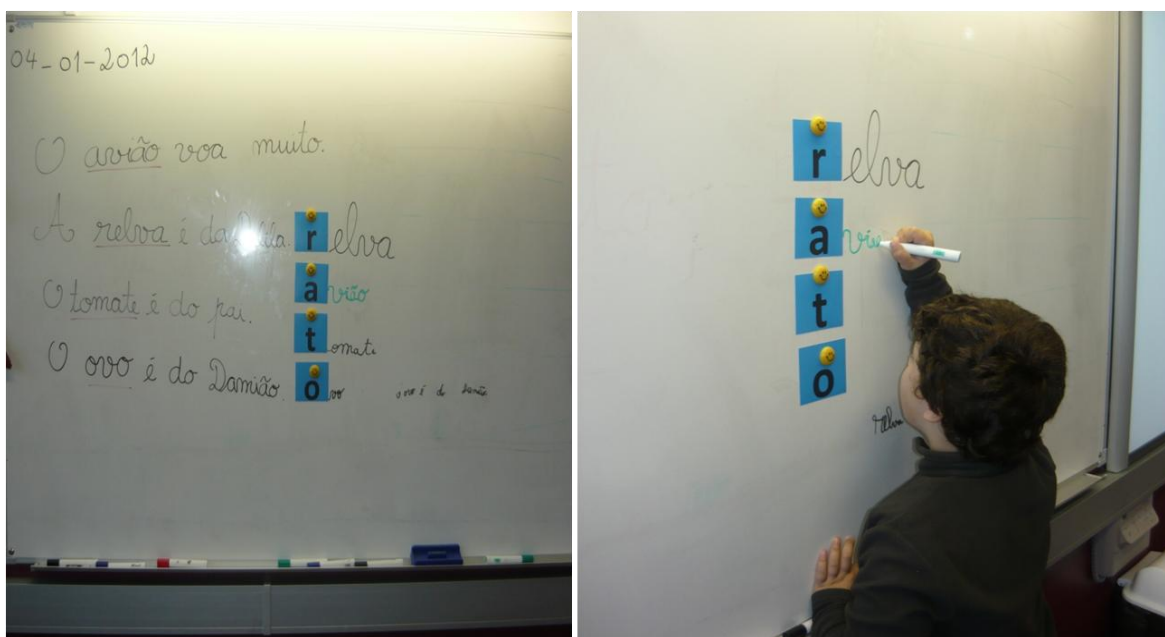


Figuras 78 e 79. Apresentação e treino da nova consoante

As experiências de aprendizagem no âmbito da língua portuguesa que se encontravam planificadas para uma semana de trabalho, prolongaram-se até à semana seguinte, pois concordámos com a professora titular quando nos disse que as crianças necessitavam de mais tempo para consolidar os conteúdos. Deste modo, sugerimos a realização de um acróstico com a palavra “rato”, isto num momento em grande grupo.

Colocámos na vertical quatro cartões no quadro, correspondendo, cada um, à letra de que a palavra era constituída. Rapidamente as crianças mencionaram a palavra que constava no quadro “rato”. Explicámos ao grupo que cada letra que compunha a palavra “rato”, seria utilizada para construir outra palavra que possuísse as letras “r”; “a”; “t” e “o”. As crianças apontaram oralmente alguns exemplos e decidiram, democraticamente, qual a palavra que queriam registar para completar o acróstico. À medida que eram decididas as palavras, o adulto incentivava as crianças a participar e a escrever a palavra escolhida. Embora algumas crianças manifestassem alguma dificuldade na concretização desta tarefa, o adulto encorajava-as e procurava perceber as dúvidas que cada uma manifestava.

Concluído o acróstico, o adulto sugeriu ao grupo a construção de frases através das palavras escolhidas. Embora a turma ainda se encontrasse no início do ano letivo, algumas crianças demonstravam destreza na construção de frases simples e registavam-nas no quadro sem qualquer modelo. O adulto repetia a frase que a turma sugeriu e, através dos sons produzidos as crianças associavam-na ao grafema até completarem a palavra/frase (*vide* figuras 80 e 81).



Figuras 80 e 81. Realização do acróstico com a palavra “rato”

Durante a realização desta atividade o grupo mostrou-se bastante empenhado e participativo, embora se tratasse de uma experiência de aprendizagem mais lúdica foi-nos possível verificar que a maioria das crianças esteve “à altura” de a resolver, mostrando possuir capacidades de escrever e ler sem a ajuda do adulto.

Constatámos que através desta atividade de compreensão e expressão oral, de leitura e expressão escrita, suscitou no grupo a vontade de ler individualmente, pois à medida que os colegas transcreviam as frases no quadro, as restantes crianças acompanhavam através da leitura. Segundo Lopes (citado por Azevedo & Sardinha, 2009),

para que o jovem leitor tenha o gosto de ler é necessário que saiba ler sem esforço e estar motivado para o fazer. Sendo certo que estas duas condições podem ser mais bem conseguidas com a ajuda do professor, importante agente na mediação e promoção da leitura na sala de aula, este precisa de se encontrar apetrechado com ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho ou tarefa rotineira, causando aborrecimento ou desmotivação na criança (p.84).

Deste modo, concordámos que as atividades de leitura e de escrita devem seguir uma linha mais lúdica de forma a manter a criança motivada e empenhada nas suas tarefas, proporcionando, paralelamente, novas aprendizagens.

Após terem sido apresentadas as consoantes “r” e “R”, apresentámos ao grupo consonântico “rr” que emergiu no seguimento dos conteúdos que tinham vindo a ser abordados. Para a concretização desta experiência de aprendizagem apresentámos uma cartolina dividida em três colunas. A primeira coluna destinava-se às palavras que iniciavam com a letra “r/R”, a segunda coluna para palavras que continham o “r” no meio da palavra e a terceira coluna, indicava palavras que possuíam o grupo consonântico “rr”. Distribuímos, de seguida a cada criança, um cartão que continha palavras distintas. Estas faziam a sua leitura e refletiam sobre a coluna à qual pertencia a palavra para, posteriormente, a colocarem no cartaz. Após o tempo de reflexão, cada criança deslocava-se para perto do cartaz, apresentava e lia a palavra que constava do seu cartão aos colegas. Cada criança explicava a razão por ter colocado o cartão numa determinada coluna, dizendo, por exemplo: *A minha palavra é Mário e tenho que a colocar aqui (na segunda coluna), porque está entre duas vogais e se lê _r_!* (vide figuras 82 e 83).

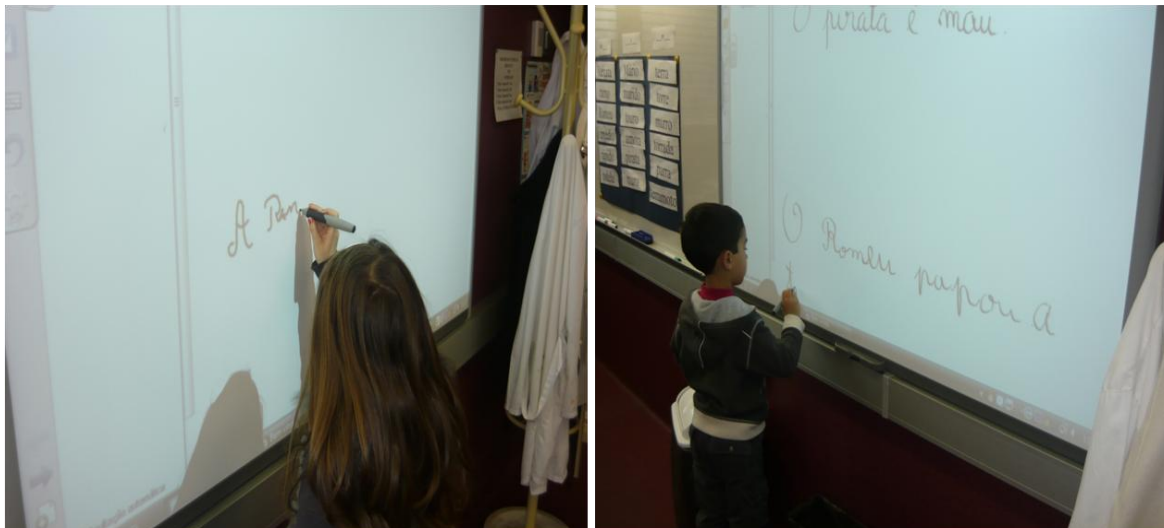


Figuras 82 e 83. Atividade do caso r/rr

Durante esta atividade o grupo mostrou-se, mais uma vez, empenhado e concentrado na concretização das tarefas, pois a atenção que demonstravam em verificar se os colegas procediam, corretamente, à leitura e à colocação da palavra no cartaz, era notória. É de salientar que no decorrer da atividade o grupo salientou a atitude de entreaajuda para com os colegas, sabendo que não havia crianças iguais e que não possuíam um nível de desenvolvimento cognitivo igual. Neste sentido, o grupo tentou ajudar os colegas que manifestavam mais dificuldades.

Após a conclusão do cartaz procedemos, novamente, à leitura das palavras que dele constavam. O adulto apontava aleatoriamente para uma palavra e mencionava o nome de uma criança ao acaso para proceder à leitura. O grupo interpretou esta estratégia do adulto como um jogo e mostrou-se atento para proceder à leitura no momento em que cada criança fosse abordada para o fazer. A estratégia que utilizámos tinha como finalidade perceber e conhecer as dificuldades que as crianças manifestavam a nível das regras morfológicas e verificar se estavam preparadas para avançar para um novo conteúdo. A maioria das crianças mostrou ter compreendido as regras de escrita que tinham sido abordadas e sugeriram escrever frases com algumas palavras. O adulto selecionou, para cada frase, duas palavras do cartaz e as crianças sugeriram possíveis frases que transcreveram para o quadro interativo. No nosso entender é importante diversificar a forma como trabalhamos os conteúdos e utilizar recursos diversificados. Verificámos que este grupo demonstrava mais entusiasmo e participação em tarefas não rotineiras. Para que todas as crianças participassem e tivessem oportunidade de experimentar o quadro interativo, solicitámos a todas as crianças para transcreverem uma só frase. À medida que o

grupo sugeria uma frase, a criança que se encontrava no quadro interativo iniciava a frase escrevendo o que o colega ditava. Posteriormente, era pedido a outra criança que continuasse ou terminasse a frase em questão, como podemos observar nas figuras 84 e 85.



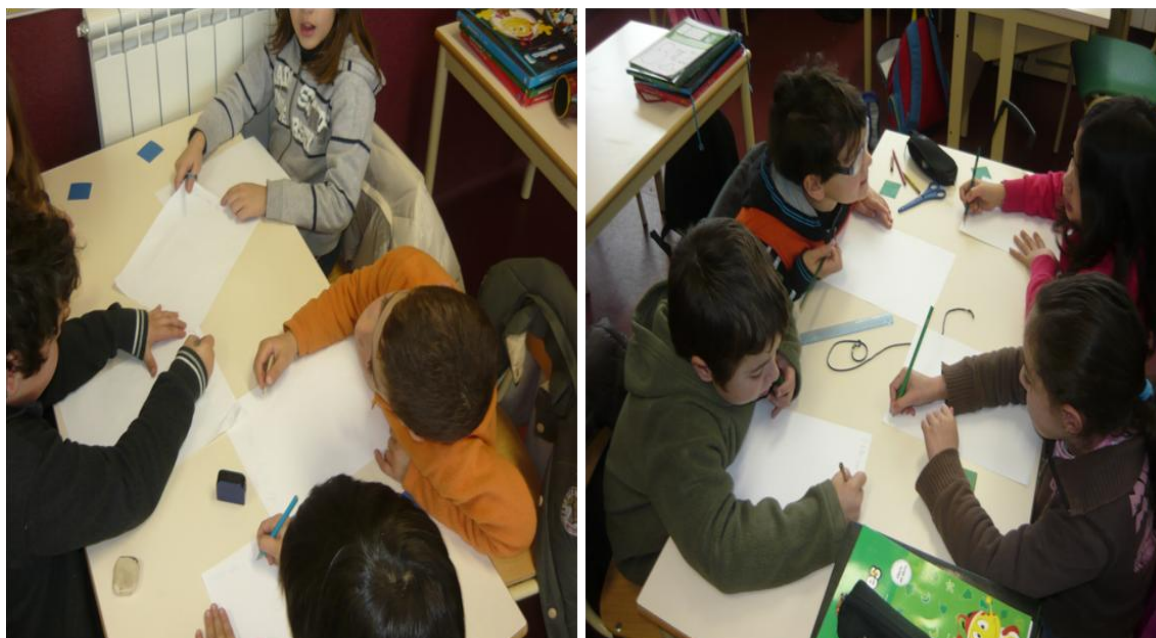
Figuras 84 e 85. Elaboração de frases no quadro interativo

A experiência de aprendizagem prolongou-se com uma atividade de escrita criativa em pequenos grupos, pois tivemos em conta que devemos assegurar estratégias de ensino diversificadas, promovendo, paralelamente, aprendizagens significativas. Procurámos realizar este tipo de atividade para fomentar na criança o desejo e a vontade de desenvolver a escrita em grupo. A escrita criativa segundo Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) apresenta-se como o “uso de formas de jogo e prática; considerando o processo, não o produto, o mais relevante; considerando-se um processo social, fomentando a escrita em grupos” (p.20). Concordamos que, embora o trabalho em grande grupo, seja

útil para estabelecer os objectivos de trabalho a realizar, para organizar as tarefas e para pôr em comum os aspectos trabalhados, o pequeno grupo é o tipo de agrupamento ideal para favorecer a interacção cooperativa, para promover a participação de todos os membros da turma (Pereira & Azevedo, 2005, p.88).

Assim, para procedermos à realização da atividade foi necessário organizar, em primeiro lugar, os grupos. Para facilitar este processo, distribuámos aleatoriamente pequenos cartões com quatro cores distintas a cada criança. Posteriormente, pedimos para que as crianças formassem grupos de acordo com a cor do cartão, surgindo os grupos dos vermelhos, dos pretos, dos azuis e dos verdes. Mediante a cor de cada grupo explicámos que, para escrever, teriam de utilizar o lápis de cor que correspondesse à cor que tinha sido atribuída ao grupo. O objetivo desta atividade consistiu em criar frases numa folha branca

A4 que tinha sido atribuída a cada criança. Para tal, teriam de aplicar as regras que, propusemos para a escrita. Explicámos aos grupos que cada criança iria escrever frases na sua folha, e com a indicação do adulto passariam, posteriormente, a sua folha ao colega que se encontrava do seu lado esquerdo (*vide* figuras 86 e 87).



Figuras 86 e 87. Atividade de escrita criativa em pequenos grupos

Inicialmente, algumas crianças tendiam a copiar as frases dos colegas do lado, o que nos levou a proceder novamente à explicação das regras deste “jogo”. Com o desenrolar da atividade, e com o acompanhamento do adulto, as crianças foram ao encontro daquilo que era pretendido pois, como refere Pereira (2008), “uma verdadeira aprendizagem da escrita necessita, hoje, de ser assistida por um professor que cumpra a função de mediador, entendendo-se esta mediação como um dispositivo ao mesmo tempo pedagógico e didático” (p. 93). Pedagógico, porque é fundamental que o professor estabeleça um clima de entejuda e confiança na sala de aula, encorajando e explicando as regras e a suas exigências e, didático, porque o professor deve promover momentos que diversifiquem “as situações de escrita (individual, em grupo...) e o tipo de escritos, socialize os escritos produzidos, trabalhe a reescrita e o aperfeiçoamento dos textos dos alunos numa perspetiva de aprendizagem em colaboração” (Pereira, 2008, p. 39).

Sendo o objetivo desta experiência de aprendizagem desenvolver competências no domínio da língua portuguesa, pretendíamos, também, abandonar paulatinamente a rotina a que o grupo estava habituado, pois como Recasens (1999) defende nas “diferentes fases de

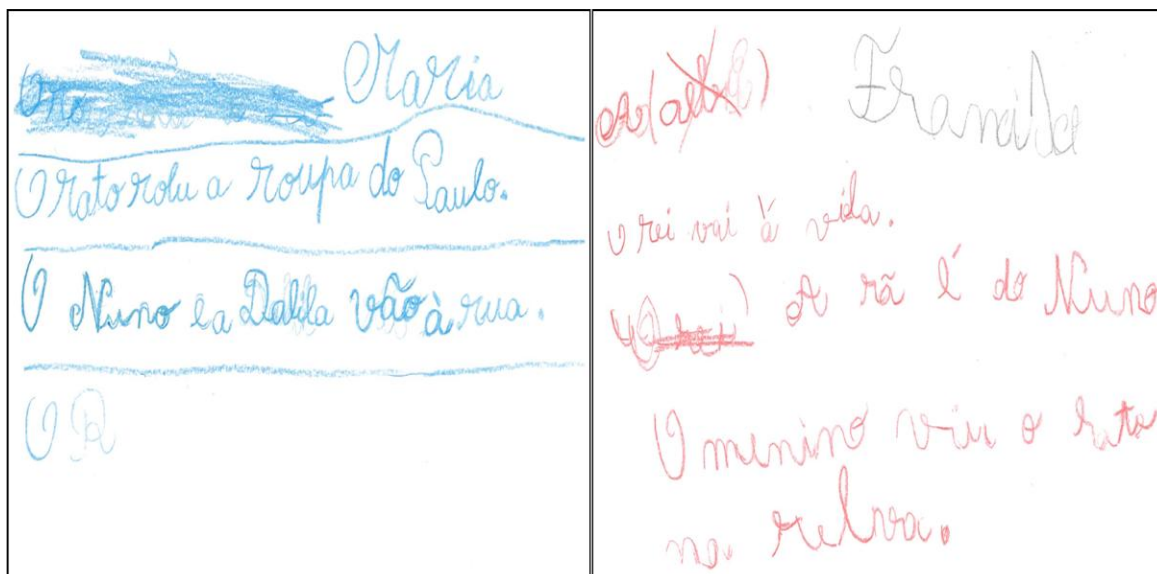
aprendizagem dentro da instituição escolar, devemos fugir da rotina do ‘mandar fazer para nada’. Por isso é importante cuidar da variedade dos exercícios e temas que propomos às crianças para o desenvolvimento da sua expressividade escrita” (p.32).

Concluída a atividade de escrita, o grupo procedeu à leitura das frases que tinham construído, uma vez que consideramos que “a leitura [permite] a construção de conhecimentos específicos da escrita, ortográficos primeiro e, pouco a pouco, lexicais e sintáticos” (Pereira & Azevedo, 2005, p.20). A leitura foi feita por todos os elementos de cada grupo, para verificarem se a frase estava bem construída e se existiam erros (*vide* figuras 88 e 89).



Figuras 88 e 89. Leitura das frases elaboradas em pequenos grupos

A criança lia as frases para os restantes colegas e o adulto transcrevia as frases corretamente para o quadro para que a visualizasse e verificasse se continham erros. Se existissem erros ortográficos a criança explicava aos colegas onde se encontrava o erro e procedia, de seguida, à sua correção. Nas figuras seguintes podemos visualizar dois exemplos das frases elaboradas (*vide* figuras 90 e 91).



Figuras 90 e 91. Exemplos de frases da atividade de escrita criativa

No nosso entender, esta experiência de aprendizagem de escrita em pequenos grupos, promoveu um clima interativo e reflexivo, embora, inicialmente, houvesse alguma agitação por parte das crianças. A atividade teve um bom desenvolvimento e os grupos tiveram um ótimo desempenho na sua concretização, superando as nossas expectativas a nível de cumprimento de regras e na interação positiva que manifestaram no trabalho em pequeno grupo.

Esta atividade tinha como finalidade proporcionar um trabalho coletivo de escrita e de reflexão da sua própria escrita, pois sabendo que o colega do lado faria a leitura da frase que tinha construído, o esforço em realizar a escrita com ausência de erros, constituiu-se numa grande motivação. Procurámos intervir para facilitar o desenvolvimento da atividade, promovendo aprendizagens através das reflexões que as crianças faziam acerca do seu trabalho. Embora esta experiência de aprendizagem tivesse sido desenvolvida em pequenos grupos, foi possível um acompanhamento individualizado a cada criança, o que nos permitiu perceber as suas dificuldades e as suas capacidades. Neste sentido, concordamos com Pereira (2008) quando refere que a escola tem de

prever a integração no seu seio de formas de trabalho que propiciem a criação destas disposições facilitadoras, o que implica, essencialmente ser necessária atuar na escola de modo que a criança estabeleça com o saber ler e o saber escrever uma relação positiva, sendo capaz de lhes atribuir sentidos (p.26).

Reconhecemos que as experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da língua portuguesa tiveram um impacto positivo para todo o grupo, pois todas as crianças manifestaram vontade em participar nas atividades propostas. O processo de cada atividade

implicava a discussão e a partilha de ideias, o que, no nosso entender, era uma mais valia para o desenvolvimento de novas aprendizagens, pois somos conscientes de que o trabalho interativo permitiu apresentar as opiniões de cada criança. Com estas atividades conseguimos atrair a atenção e mobilizar a participação das crianças mais inibidas, o que provocava, paralelamente, a vontade em aprenderem apesar das dificuldades cognitivas que algumas apresentavam.

Sendo a finalidade da disciplina de matemática no ensino básico contribuir para o desenvolvimento pessoal da criança e proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas e ao prosseguimento dos estudos – em outras áreas e na própria matemática –, e contribuir, também, para a plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida (Ponte, Serrazina et al., 1997, p.3), procurámos proporcionar experiências de aprendizagem neste âmbito que fossem ao encontro dos objetivos apresentados no Programa de Matemática do Ensino Básico, mas promovendo, sempre, o diálogo e a escuta de ideias e reflexões apresentadas por cada uma das crianças.

A experiência de aprendizagem que descrevemos e analisamos de seguida visava a introdução do conteúdo matemático “geometria e medida”, especificamente no que se refere às figuras no plano e aos sólidos geométricos.

Para a introdução do tópico matemático – sólidos geométricos – apresentámos alguns exemplos de objetos reais e que possuíssem formas idênticas aos sólidos geométricos. Recorremos a alguns exemplos que surgiram na história “Frederico”, como por exemplo, uma pedra redonda (esfera), pintada de amarelo com alguns triângulos amarelos anexados, de forma a exemplificar os “raios de sol”. Os raios foram retirados enquanto o adulto relembra que o “Frederico” (rato) apanhava raios de sol no seu dia a dia. Apresentámos, ainda, um pequeno tijolo (paralelepípedo) para mostrar o tipo de material de que era feito o muro velho, referenciado na história (*vide* figura 92).

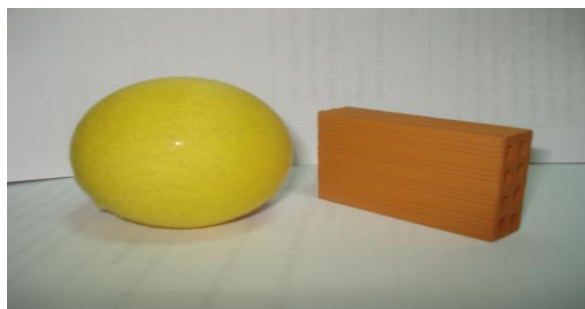
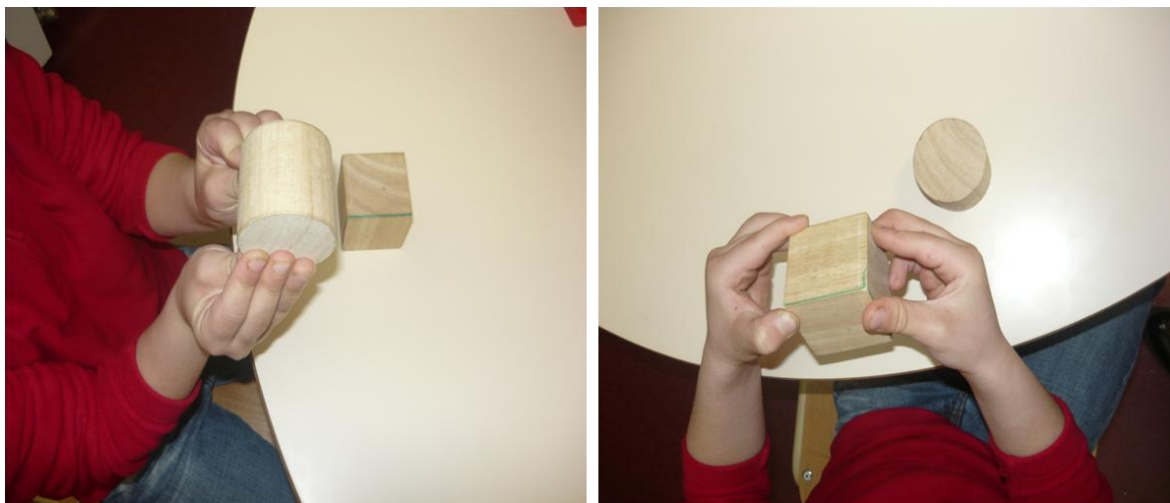


Figura 92. Objetos para exemplificar a esfera e o paralelepípedo

Os dois objetos acima referidos, serviram para exemplificar e introduzir os sólidos geométricos: a esfera e o paralelepípedo. Salientámos que muitos dos objetos que visualizámos no nosso quotidiano podem ser distinguidos pela sua forma. Algumas crianças referiram que o tijolo tinha a *forma de um retângulo*, o que nos levou a concordar que, efetivamente, visualizávamos a figura de um retângulo no tijolo. Porém, desconstruímos essa noção referindo que se tratava de um objeto que era palpável e que continha uma forma tridimensional, ou seja, não se tratava de uma figura geométrica, mas sim de um sólido geométrico, cujo nome era “paralelepípedo” e, no caso da “bola”, como as crianças referiram, o termo correto para este sólido geométrico era a “esfera”. Posteriormente, apresentámos os restantes sólidos geométricos de madeira (*vide* figuras 93 e 94). O grupo referiu rapidamente que já sabiam o nome da “bola” e do “tijolo”, dizendo que era a esfera e o paralelepípedo porque eram *objetos que se podiam pegar e mexer*.



Figuras 93 e 94. Exploração dos sólidos geométricos

Seguimos com a apresentação dos restantes sólidos geométricos, o cubo, o cilindro, a pirâmide, o prisma triangular e o cone. No caso do cubo, as crianças mencionaram, que se tratava de um quadrado e no da pirâmide de um triângulo. Neste sentido, relembámos que os objetos que estávamos a apresentar eram sólidos geométricos e que continham figuras geométricas. Depois de apresentados os nomes de cada sólido geométrico, questionámos as crianças sobre as conceções que tinham sobre alguns objetos que utilizávamos no seu dia a dia e que fossem idênticos à forma dos sólidos geométricos apresentados. Surgiram alguns exemplos, tais como: *o meu porta-lápis é parecido com o cilindro!*; *o meu é parecido com o paralelepípedo!*; *o pacote do leite que bebemos também parece um paralelepípedo!*. Num segundo momento, de forma a fomentar este conteúdo matemático, apresentámos um

PowerPoint (*vide* anexo III) que exibia imagens, sugerindo exemplos de objetos com os quais as crianças, possivelmente, teriam algum contacto no seu quotidiano. O PowerPoint estava preparado para que as crianças estabelecessem semelhanças entre os objetos e os sólidos geométricos. As crianças apresentaram as suas novas conceções acerca do novo conteúdo matemático abordado, pois rapidamente associavam o nome do sólido geométrico ao objeto que era apresentado. Como referem Ponte, Serrazinha et al. (1997) “o ensino e a aprendizagem da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objectos do mundo real e materiais específicos, de modo a desenvolver o sentido espacial” (p.20).

Para dar continuidade a esta experiência de aprendizagem, sugerimos ao grupo a elaboração de sólidos geométricos, utilizando, para tal, diversas folhas com as planificações dos sólidos geométricos (*vide* anexo IV). Num primeiro momento as crianças escolheram o sólido geométrico que desejavam construir e coloriram-no a seu gosto. Posteriormente, recortaram o molde e procederam às dobragens para facilitar a sua construção (*vide* figuras 95 a 97).



Figuras 95, 96 e 97. Elaboração de sólidos geométricos

Durante este processo foi importante prestar um apoio mais individualizado, pois as crianças mostraram alguma dificuldade na construção do sólido geométrico. Contudo, foi notório o empenho das crianças nesta atividade, pois pediam para elaborar mais do que um sólido geométrico e pretenderam levar mais para casa para construírem com os pais.

Esta experiência de aprendizagem teve continuidade no dia seguinte onde abordámos as figuras geométricas. Para tal, apresentámos uma rolha de cortiça ao grupo, o qual

questionámos sobre a forma do objeto e a que sólido geométrico se assemelhava. As crianças corretamente referiram que se tratava de uma rolha e que era idêntico ao cilindro. Posteriormente, colocámos um desafio ao grupo: “desmontar” a rolha (cilindro) para que verificassem a planificação do sólido geométrico, tendo em conta os exemplos que tinham visualizado e elaborado no dia anterior. Uma das crianças sugeriu a realização de um exemplo no quadro. Curiosamente fez a planificação do cilindro, desenhando dois círculos e, entre eles, um retângulo na horizontal. Questionámos as restantes crianças se concordavam com o registo da colega, ao qual todos responderam afirmativamente. Posteriormente afixámos quatro cartolinas com as figuras geométricas, como podemos verificar na figura 98, e voltámos a questionar o grupo se o registo do colega continha algumas das figuras que estavam dispostas no quadro.



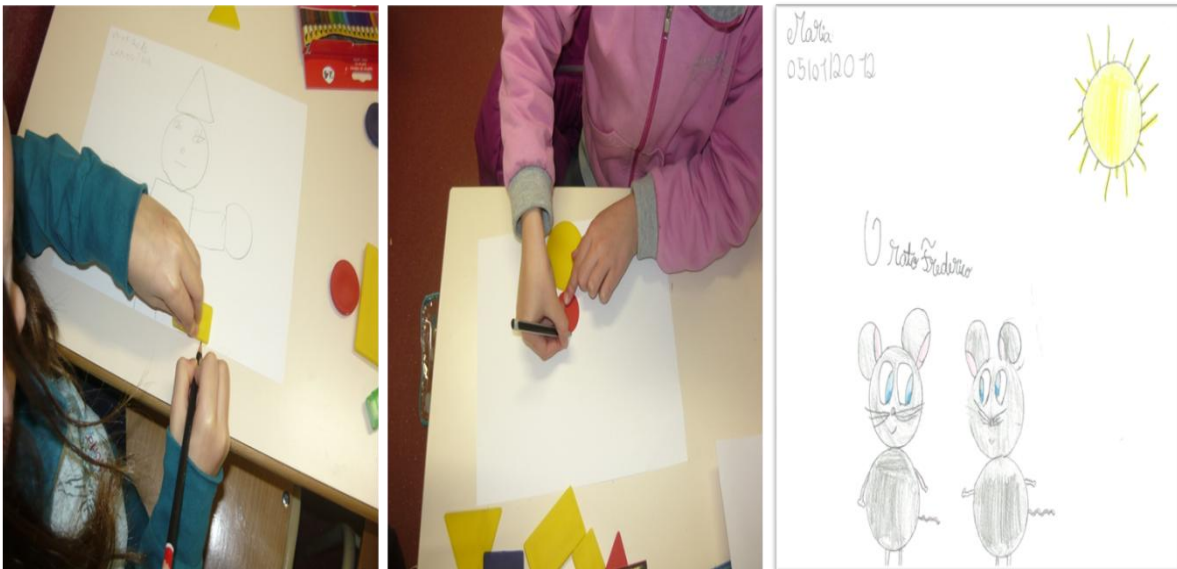
Figura 98. Cartolinas com figuras geométricas

Uma das crianças respondeu: *sim, tem aquele redondo e o retângulo. Também tem no paralelepípedo.* De acordo com as observações desta criança, questionámos novamente o grupo sobre o termo que se atribuía à figura “redonda”. Todas as crianças responderam que se tratava do círculo e que *a figura vermelha era o quadrado, a amarela o triângulo, o azul o retângulo e o verde o círculo.*

Após a exploração das figuras geométricas voltámos, novamente, a observar os sólidos geométricos, fazendo referência que eram compostos por superfícies planas e não planas. Salientámos que na categoria das superfícies não planas se incluíam todos os sólidos geométricos que rolavam e, os sólidos com superfícies planas, eram aqueles que mesmo que empurrados não rolavam. Neste sentido as crianças, com o auxílio dos sólidos geométricos de madeira, verificaram quais os sólidos pertencentes a cada categoria, referindo que os que continham superfícies não planas eram o cilindro e a esfera, e os que continham superfícies planas eram os restantes (cubo, paralelepípedo e pirâmide).

Posteriormente, procedemos a uma visualização mais pormenorizada de cada sólido, observando as formas das faces e das bases que os constituíam. As crianças mostraram-se bastante atentas e mencionaram corretamente as figuras que compunham cada um dos sólidos geométricos o que, no nosso entender, nos permitiu verificar que as crianças assimilaram sem dificuldades os conteúdos abordados.

De forma a consolidar os conteúdos abordados, sugerimos uma atividade mais lúdica que consistia na elaboração de um registo gráfico livre utilizando os blocos lógicos. Distribuímos diversos blocos lógicos a cada criança, fazendo em primeiro lugar, a exploração livre do material. Nessa exploração as crianças iam referindo que se tratava de figuras geométricas. De forma a verificar se as crianças conseguiam classificar os blocos lógicos quanto à forma pedimos que todas as crianças levantassem o “quadrado”; “o retângulo”; “o triângulo” e por fim “o círculo”. Através deste pequeno jogo, pudemos verificar, mais uma vez, que as crianças adquiriram e desenvolveram novos conhecimentos matemáticos. Como podemos observar nas figuras 99, 100 e 101, as crianças elaboraram diversos registos, algumas optaram por utilizar todas as figuras geométricas e outras optaram apenas por utilizar uma. As crianças colocavam os blocos lógicos na folha branca e com o auxílio de um lápis faziam o contorno das figuras.



Figuras 99, 100 e 101. Elaboração de registos gráficos utilizando blocos lógicos

Na nossa ótica, a experiência de aprendizagem desenvolvida, no âmbito da Matemática, foi atrativa para as crianças, pois estas mostraram-se participativas e empenhadas na concretização e na justificação dos seus registos. Entendemos que devemos facilitar e promover o diálogo nas diversas situações matemáticas, pois concordamos com

Brocardo, Delgado, Serrazina et al., (2006) quando referem que “é muito importante que o professor peça aos alunos que justifiquem as suas respostas. Desta forma o professor pode aperceber-se de dificuldades e raciocínios dos alunos” (p.8).

Sendo o estudo do meio uma área que contribui para o desenvolvimento dos “objetivos expressos na Reforma Curricular, actualmente em vigor”, salienta-se que “contribui para aprendizagem activa do aluno, o qual é levado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento” e promove o desenvolvimento integral da criança, proporcionando-lhe, paralelamente o “desempenho consciente da cidadania” (Alonso & Roldão, 2005, p.130). Desta forma, procurámos essencialmente promover, nesta área curricular, o diálogo para a partilha e discussão de ideias no âmbito do conteúdo “o seu passado próximo”, cujo objetivo era descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia, bem como reconhecer o dia como unidade de tempo. A abordagem aos conteúdos iniciou-se quando fizemos uma retrospectiva do dia a dia do rato “Frederico”. As crianças referiram que o rato “Frederico” *não trabalhava como os outros ratos, enquanto eles trabalhavam de manhã até à noite o Frederico apanhava durante um dia inteiro raios de sol, recolhia cores e palavras!*. Utilizando este exemplo, questionámos as crianças sobre qual a sucessão de ocorrências importantes do seu dia a dia. Este questionamento permitiu às crianças a partilha de situações que vivenciavam, referindo, maioritariamente que de manhã acordavam cedo (algumas tomavam banho de manhã outras referiram que o faziam à noite antes de jantar), tomavam o pequeno almoço e posteriormente vinham para a escola com os pais ou familiares. Referiram, ainda que, depois tinham aulas até à hora de almoço, com a devida ressalva do intervalo a meio da manhã para o lanche. Referiram, ainda que, depois de almoço iam para o pátio e brincavam com os colegas, onde praticavam diversos jogos. Seguiam-se as aulas da parte da tarde, com um intervalo para o lanche. No final das aulas algumas crianças permaneciam na escola para o ATL, outras regressavam a casa e algumas crianças ainda praticavam uma modalidade desportiva. Quando chegavam a casa, faziam os trabalhos de casa, tomavam banho (em alguns casos), jantavam, lavavam os dentes e iam para a cama.

Depois de terminado o diálogo acerca da sucessão dos atos do dia a dia de cada criança, procedemos à distribuição de um envelope individual, que continha, no seu interior, diversas imagens. A finalidade desta atividade consistia na organização correta das imagens, respeitando a sucessão dos acontecimentos do dia a dia. As crianças rapidamente organizaram as imagens e referiram que estas correspondiam somente ao

período da manhã. Posteriormente disponibilizámos uma folha com cinco quadrados destinados à colagem de cada imagem (*vide* figura 102).

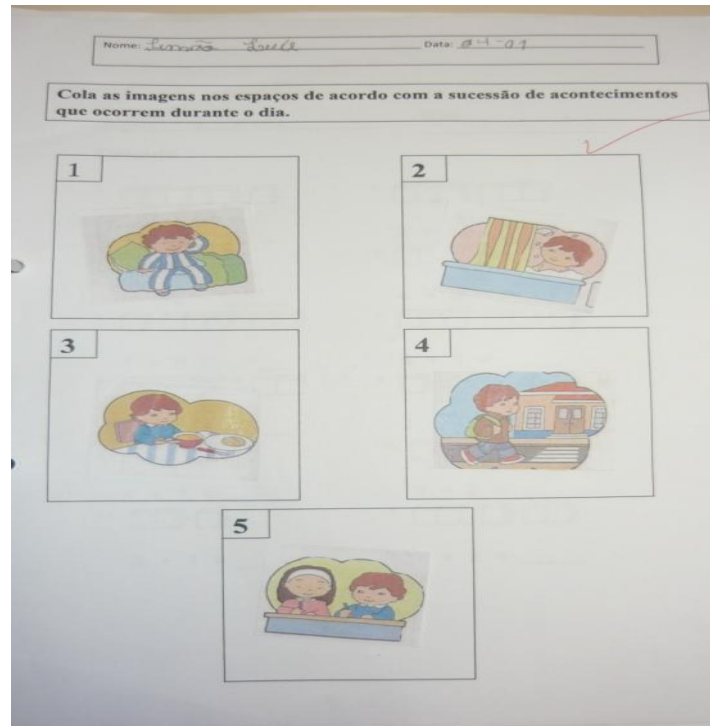


Figura 102. Atividade de estudo do meio

Com a realização desta atividade, percebemos que, efetivamente, as crianças tinham a noção que o dia era composto por diversos momentos, pois salientaram que quando “acordam para ir para a escola é de manhã, depois de almoçar é a tarde e quando vão para casa e vão jantar é noite”.

Entendemos que todas as atividades relacionadas com a experiência de aprendizagem “Frederico” promoveram o empenho das crianças. Neste sentido, o nosso papel como mediadoras incidu, essencialmente, no encorajamento e na motivação. Procurámos fomentar o diálogo, de forma a permitir a discussão e partilha de ideias de cada criança e ajudar no conhecimento das conceções de cada uma. O diálogo possibilitou ainda, a construção e aquisição de vocabulário e permitiu que as crianças assimilassem as regras morfológicas, sintáticas e semânticas.

2.2.3. Experiência de aprendizagem - O Cuquedo

A experiência de aprendizagem que se segue foi planeada de acordo com os conteúdos programados para o mês de fevereiro e que visavam a apresentação das

consoantes “c” e “q” e a regra de escrita “qua, que, qui e quo”. Tendo em conta que as consoantes já tinham sido abordadas anteriormente, sugerimos a leitura da história “O Cuquedo” de *Clara Cunha* (2011), para consolidação destes mesmos conteúdos. Antes de iniciar a leitura da história transcrevemos o título do livro no quadro, para que as crianças o lessem, de forma a perceber se tinham adquirido as regras morfológicas relativamente ao caso de escrita “que”. As crianças referiram que no quadro estava escrito “Cuquedo”, porém, mostraram-se admiradas e confundidas com a palavra, pois não sabiam qual o seu significado. Continuando com este processo, questionámos o grupo sobre a leitura da palavra se alterássemos o “que” por “qui”. As crianças responderam que se lia “Cuquido”, seguindo-se o mesmo procedimento para os restantes casos. Neste sentido, considerámos que as crianças entenderam que a cada grafema correspondia um fonema distinto.

De forma a tornar esta atividade mais lúdica, e para despoletar a curiosidade das crianças, iniciámos a leitura utilizando como suporte um PowerPoint. Na leitura efetuada tivemos o cuidado de omitir a verdadeira imagem do “Cuquedo”. Araújo, citada por Azevedo (2007), realça que “as leituras devem proporcionar o diálogo; a previsão de acontecimentos; a clarificação de sentidos, a discussão de vocabulário desconhecido e a opinião crítica dos alunos” (p.15). Neste sentido, após a leitura, desenvolvemos o diálogo acerca do conteúdo da história, onde as crianças manifestaram o desejo de saber quem era realmente o “Cuquedo”, fazendo a previsão de como seria. Foram esclarecidos e explicitados alguns vocábulos apresentados na história que as crianças desconheciam. Tal como, salientam Pereira e Azevedo (2005)

um vocabulário limitado inibe a fluência, o escopo e o desenvolvimento da escrita. Ler para as crianças pode ser a origem de crescimento ou alargamento vocabular, sobretudo se o professor explicar as palavras pouco familiares. Isto pode duplicar a taxa de aquisição de vocabulário, que é fundamental para o desenvolvimento da literacia (p.27).

Seguidamente colocámos o desafio ao grupo para elaborar um registo gráfico, fazendo-o em função da imagem mental que cada criança criou sobre o que seria o “Cuquedo”. As crianças mostraram-se entusiasmadas e divertidas na realização gráfica do possível “Cuquedo”, e, nesse processo, iam dizendo o que achavam: *um monstro horrível; um pássaro gigante; um fantasma preto*, entre outros exemplos. Nas figuras 103, 104 e 105 podemos observar alguns desses resultados gráficos.



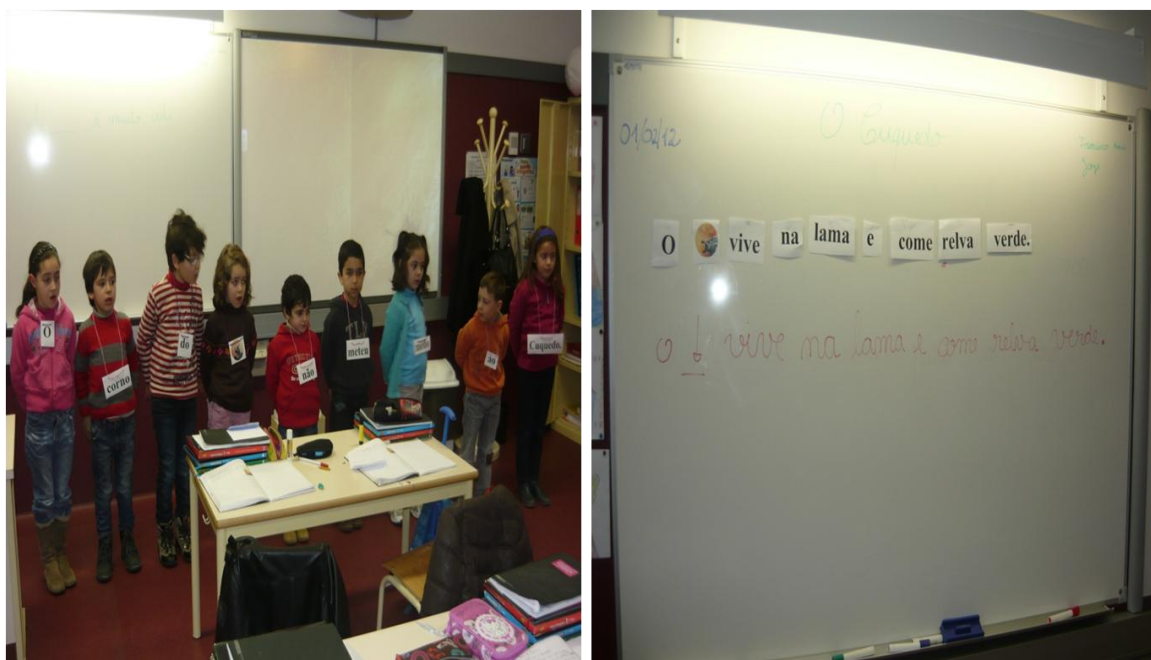
Figuras 103, 104 e 105. Registo gráfico imaginando o “Cuquedo”

Concluídos os registos gráficos, cada criança mostrou à turma o desenho que tinha elaborado, explicando o tipo de personagem que o “Cuquedo” seria para si. As crianças manifestaram impaciência e curiosidade em conhecer a personagem em questão, solicitando ao adulto que mostrasse a imagem do “Cuquedo”. Desta forma, apresentámos novamente o PowerPoint da história sem texto com intuito das crianças, recontarem a história. O grupo mostrou-se bastante participativo e, com a ajuda do adulto, as crianças recontavam a história à medida que as imagens iam surgindo na apresentação. Quando as crianças visualizaram o “Cuquedo” mostraram-se um pouco dececionadas, pois pensaram que se tratava de um animal maior e mais assustador.

No seguimento desta experiência de aprendizagem, sugerimos um jogo em grande grupo de ordenação de frases, pois como defendem Pereira e Azevedo (2005) “numa estrutura de trabalho em grupo, as interações sociais desenvolvem-se livremente e desempenham um papel facilitador porque, contrariamente ao que se crê em geral, é mais fácil aprender num contexto de trocas do que sozinho” (p.90).

Para esta atividade utilizámos cartões com diversas palavras e algumas imagens, que correspondiam aos animais da história, cujos nomes as crianças ainda não sabiam escrever. Para cada frase desordenada era solicitada a participação das crianças, de forma a corresponder ao número de palavras de cada frase. Atribuímos, aleatoriamente, um cartão a cada criança para que a colocasse ao peito. Depois de distribuídos os cartões, as crianças colocavam-se viradas para os colegas para se entreajudassem na organização da frase. Num primeiro momento, as crianças que se encontravam a participar no jogo faziam a leitura da sua palavra e mostravam-na aos colegas. Em grupo as crianças discutiram os

aspectos essenciais para a construção frásica, salientando que uma frase começa sempre em letra maiúscula e, o ponto final, indica o seu fim. Como se tratava de uma frase mais longa, as crianças ordenavam as palavras por tentativas, isto é, tentavam organizá-la aos poucos para que começasse a fazer sentido. Ordenada a frase, as crianças que continham os cartões, entregavam-nos ao adulto com a sequência correta para que esta a colocasse no quadro (*vide* figuras 106 e 107). Uma das crianças do grupo transcrevia a frase em letras manuscritas por baixo dos cartões para que as restantes crianças copiassem para o seu caderno diário.



Figuras 106 e 107. Atividade de ordenação de frases

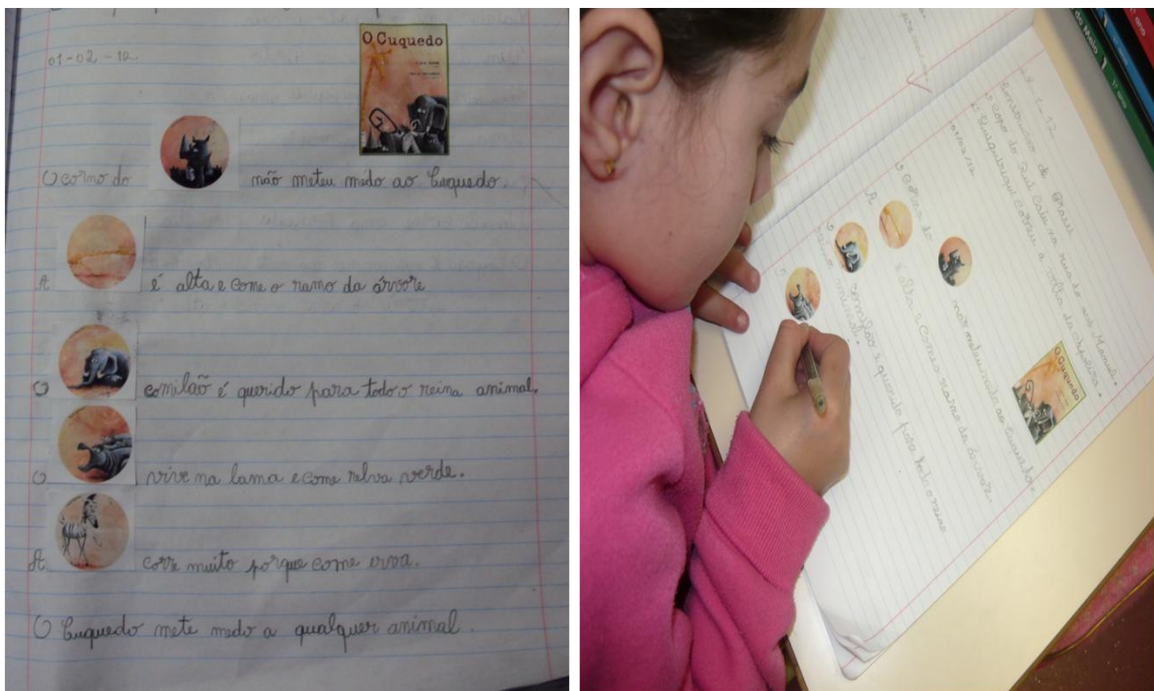
Sempre que as frases eram reproduzidas no quadro procedíamos à leitura de cada uma, pois concordamos que a criança deve desenvolver este processo treinando a leitura. Pois, como sustenta Azevedo (2007)

o desenvolvimento da fluência na leitura afigura-se uma condição necessária para que os alunos consigam compreender o que leem. Fomentar o interesse e os hábitos de leitura dos alunos tem um efeito positivo na aquisição de vocabulário, e leituras feitas pelo professor contribuem para o desenvolvimento da compreensão do oral e para criar um ambiente de envolvimento activo com a palavra escrita (p.16).

Neste sentido, consideramos que este género de atividades, não só motiva a participação e o empenho das crianças, como também contribui para o desenvolvimento do campo lexical, uma vez que estas tiveram a possibilidade de contactar com material escrito diverso e aperfeiçoarem a sua oralidade. Por tal, concordamos com Pereira e Azevedo

(2005) quando referem que “as trocas orais permitem que o aluno se aperceba de que há uma ‘ordenação escrita’ dos textos e daí que o seu ditado sofra transmutações (sintática, semânticas...) para essa linguagem escrita” (p.7).

Para o registo das frases no caderno diário distribuámos um envelope a cada criança que continha pequenas imagens sobre os animais correspondentes aos cartões que foram utilizados no jogo. À medida que as crianças copiavam as frases para o seu caderno, colavam a respetiva imagem do animal na linha. Todas as crianças mostraram bastante satisfação nesta tarefa, pois transpareceram empenho e cuidado em selecionar as imagens corretas para a frase que elaboravam (*vide* figuras 108 e 109).



Figuras 108 e 109. Registo das frases no caderno diário

Concordámos que é importante diversificar a forma como desenvolvemos o processo de escrita, quando este é realizado com material diverso e atrativo, sempre com a intencionalidade de desenvolver as competências que este processo exige.

Como refere Sim-Sim (2007)

todos esperamos que é esperado que a escola desempenhe um papel imprescindível na aprendizagem da língua escrita. Ao contrário da língua oral, que a criança adquire no contexto familiar natural e espontaneamente, o domínio da vertente escrita, da língua exige o ensino explícito e sistematizado que ensina, o professor, e a vontade consciente de aprender por parte do aluno (p.5).

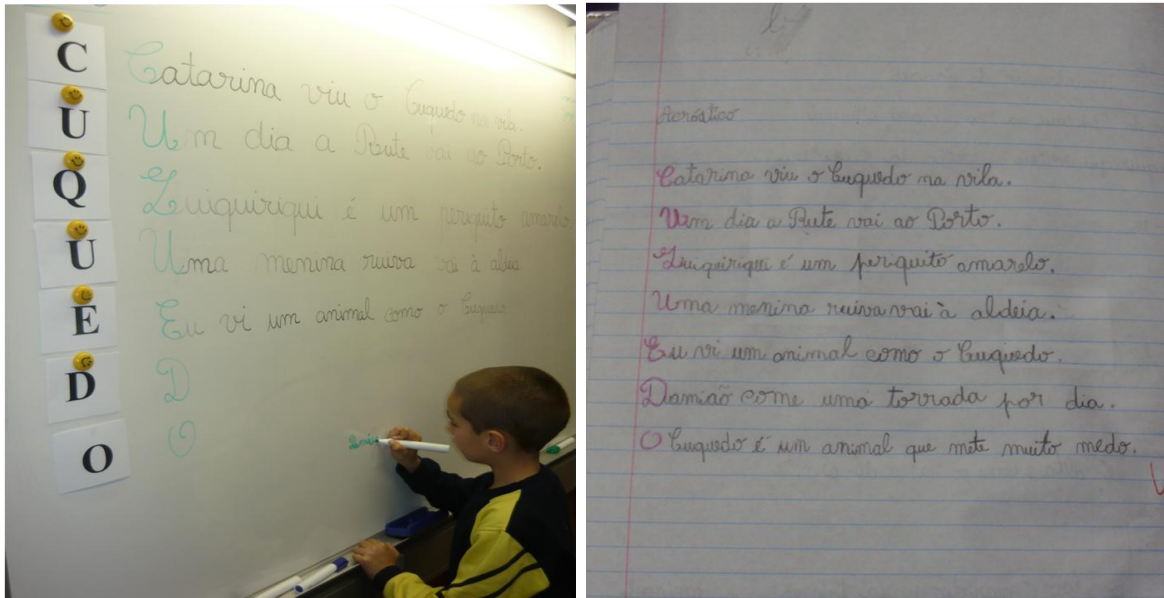
Neste sentido, concordamos que é fundamental que o professor propicie, no âmbito da escrita e da leitura, momentos de aprendizagem distintas, diversificando as suas estratégias

de ensino e utilizando recursos atrativos e motivadores para as crianças. Com esta atividade, verificámos que o grupo se mostrou mais concentrado e envolvido nas tarefas.

No seguimento desta experiência de aprendizagem, sugerimos a elaboração de um acróstico com a palavra “Cuquedo”. Tendo em conta que o grupo tinha vindo a demonstrar bastante interesse em atividades deste género, convidámos as crianças a completarem o acróstico, criando frases. Em primeiro lugar, colocámos no quadro, horizontalmente, cartões com as letras que constituíam a palavra, e explicámos que a primeira palavra da frase teria que iniciar com a letra do respetivo cartão. Em grande grupo, as crianças sugeriam diversas ideias e novos vocábulos para a construção da frase e, à medida que o grupo decidia a frase que desejavam escrever, íamos questionando sobre quem pretendia fazer o registo no quadro. Achámos pertinente que as crianças discutissem oralmente as possíveis hipóteses para a criação das frases, pois “um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste numa reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da fala” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.7).

Todas as crianças desejaram cooperar, o que nos levou a pensar numa estratégia para que todos pudessem participar. Assim, para cada frase, duas ou três crianças, iriam escrever algumas palavras de forma a construírem uma frase. Como as crianças não tinham facilidade em aceder ao topo do quadro, escreviam a frase na zona inferior. Sem qualquer suporte escrito, para facilitar a construção das frases, foi importante o apoio do adulto. Neste sentido, verbalizávamos as palavras lentamente para que cada criança conseguisse interligar o fonema ao grafema de cada palavra. Zorzi (1998) salienta que “a escrita tende a ser tomada como uma transição da oralidade e, neste sentido, grande importância também assume uma ideia de que para escrever bem é necessário falar bem, assim como ouvir bem para falar bem” (p.17). Tendo em consideração o pensamento deste autor, debruçamo-nos em verbalizar uma linguagem mais cuidada e explícita para que a criança conseguisse associar corretamente o som à letra. Esta atividade de escrita, leitura e também de consciência fonológica, permitiu-nos perceber que as crianças possuíam as competências necessárias para a aprendizagem da escrita e da leitura, bem como um bom desenvolvimento oral. Concordamos, também, ser importante desenvolver “o trabalho sobre a consciência fonológica na escola”, pois se for realizado “desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, promover o sucesso escolar”, e funcionará “como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.8).

Concluídas as frases que completavam o acróstico, as crianças registavam-nas no seu caderno diário, pois para desenvolver as competências da escrita e da leitura é importante que a criança exercite com frequência este processo (*vide* figuras 110 e 111).



Figuras 110 e 111. Elaboração do acróstico com a palavra Cuquedo

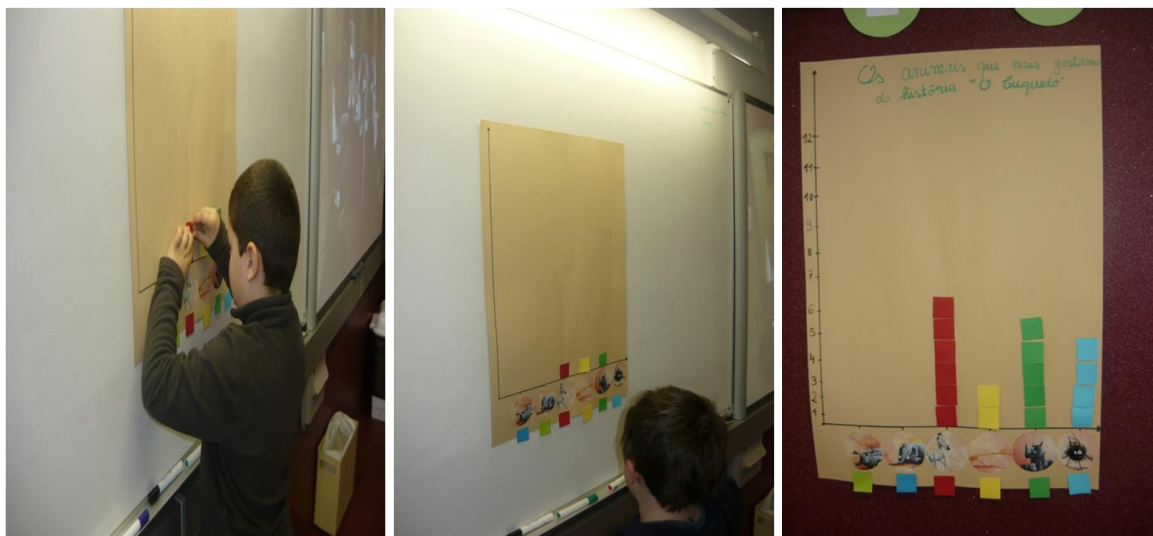
À medida que as crianças reproduziam as frases nos cadernos, mostravam-se envolvidas numa leitura individual das mesmas, verificando, ao mesmo tempo, se encontravam erros ortográficos, e, neste processo, notámos que ficavam incomodadas se o adulto ou outra criança as interrompiam. De facto, como refere Cadório (2001) “um aluno envolvido na leitura é sinónimo de maior grau de compreensão, de grande concentração, ao ponto de ficar incomodado quando é interrompido por alguém” (p.34).

Sendo nossa intenção proporcionar experiências de aprendizagem para despertar o interesse e a motivação de cada criança, considerámos que as atividades desenvolvidas no âmbito da língua portuguesa proporcionaram esse impacto no grupo. As crianças mostraram-se permanentemente ativas e prontas para participarem em qualquer tarefa. Os resultados foram, para nós, surpreendentes, pois as crianças superaram totalmente as nossas expectativas aquando da apresentação das suas ideias e sugestões para a concretização das atividades, manifestando sempre um espírito cooperativo e respeitador.

No seguimento desta experiência de aprendizagem que temos vindo a descrever propusemos uma atividade de organização e tratamento de dados elaborando um gráfico, pois é importante “que os alunos saibam ler e interpretar informação registada por estes meios e que saibam também construir representações deste tipo” (Martins & Ponte, 2010,

p.43). Tendo em conta que as crianças lidam, diariamente, com diversas fontes de informação, através da comunicação social. Considerámos, por tal, importante que as crianças começassem a reter e a compreender essa informação pois “é cada vez mais necessário que (...) comecem desde cedo a lidar com esses termos e representações e a desenvolver progressivamente a capacidade não só de interpretar, como de selecionar e criticar a informação que recebem” (Ponte, Serrazina et al., 1997, p.26).

A elaboração de gráficos não só permite uma “percepção imediata de qual a categoria de maior frequência, como também se fica com uma noção bastante precisa de qual a ordem de grandeza de cada categoria relativamente às restantes” (Martins, Loura & Mendes, 2007, p.27). Neste sentido, a construção de um gráfico consistiu em registar o animal preferido da história “O Cuquedo”. Num primeiro momento, explicámos ao grupo que era necessário atribuir uma cor a cada animal para facilitar a construção do gráfico. Rapidamente e democraticamente o grupo decidiu quais as cores a atribuir a cada animal. Seguidamente, cada criança referiu qual o animal que mais gostou e mencionava qual a cor do cartão necessário para o colocar no gráfico. Após todas as crianças registarem a sua escolha, passámos à observação e interpretação dos dados. O grupo rapidamente mencionou que ninguém tinha escolhido o hipopótamo e o elefante (*vide* figuras 112 a 114).



Figuras 112, 113 e 114. Construção do gráfico “Os animais que mais gostamos da história ‘O Cuquedo’”

Sendo o papel do professor “estimular o questionamento, a tomada de decisões, o uso de linguagem apropriada e o sentido de rigor, de acordo com o nível de desenvolvimento”

(Ponte, Serrazina et al., 1997, p.26), procurámos colocar questões para que as crianças comparassem e justificassem os dados que interpretavam, como por exemplo: *Qual o animal mais escolhido?*; *Qual o menos escolhido?*; *Há animais que registem o mesmo número de preferências?*. O grupo mostrou destreza na interpretação dos dados do gráfico, pois apresentavam as justificações das comparações que faziam. Para contextualizar melhor o nosso discurso apresentamos algumas falas das crianças:

- *O animal mais escolhido é a Zebra e o menos escolhido é a girafa porque só tem dois quadrados.* (S)
- *O mais escolhido foi a Zebra, depois o Rinoceronte, o Cuquedo e depois a Girafa!*. (C)

Posteriormente, uma criança, ao acaso, registou no quadro, por baixo do gráfico, os algarismos correspondentes ao número de preferências de cada animal (0, 0, 6, 2, 5, 4). De forma a consolidar os conteúdos matemáticos, solicitámos as crianças a colocarem aqueles números na ordem crescente e decrescente. Apesar de faltarem algarismos que compunham a ordenação numérica, as crianças ordenaram corretamente a sequência pretendida, referindo: *6 era maior que 5;4;2 e 0; 2 era menor que 4*, etc. Neste sentido, pudemos constatar que o grupo desenvolveu as competências do sentido de número, pois partilhavam as suas resoluções e justificavam as suas reflexões. Para concluir esta atividade, convidámos o grupo a dar um título ao gráfico, pois era necessário designar um nome, para que as restantes pessoas que o quisessem visualizar, soubessem o que lá estava representado. Neste sentido, questionámos o grupo sobre o que representava o gráfico que tinham construído, ao que responderam que: *mostra os animais que mais gostamos da história!*. Desta forma, alertámos que o título para o gráfico deveria fazer referência ao que tinham dito, todavia, tornou-se fácil chegar a uma conclusão, o grupo decidiu democraticamente que o título para o gráfico seria “Os animais que mais gostámos da história ‘O Cuquedo’ ”.

Continuando com a área de matemática, e tendo em conta que a resolução de problemas “é uma capacidade matemática fundamental e que os alunos devem adquirir desembaraço a lidar com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia a dia e de outros domínios do saber” (Ponte, Serrazina et al., 1997, p.8), propusemos atividades, no âmbito do tema (matemático) “Números e Operações”. Para a atividade de resolução de problemas, utilizámos cartões com imagens do “Cuquedo” que se encontravam disponibilizados em cima de uma mesa e transcrevemos o problema do quadro: *Na selva, estavam todos os animais reunidos a conversar sobre o Cuquedo.*

Descobriram que afinal não havia 6 Cuquedos na selva., porque a selva estava repleta de animais perigosos e 4 Cuquedos fugiram com medo. Quantos Cuquedos ficaram na selva?.

Apresentámos o problema ao grupo e questionámos sobre o que ele nos indicava, ou seja, que dados é que ele nos fornecia para resolvermos o problema. As crianças referiram que *havia 6 Cuquedos na selva mas depois fugiram 4, por isso temos que fazer uma conta de menos, porque 4 fugiram.* Uma criança do grupo com o auxílio dos cartões, representava o seu raciocínio colando os seis cartões no quadro e depois explicou que ia retirar os quatro que fugiram, ficando apenas dois (*vide* figura 115).



Figura 115. Atividade de resolução de problemas

Posteriormente, solicitámos à criança que registasse a sua operação no quadro para verificar se esta conseguia transmiti-la em linguagem matemática. O grupo mostrou-se bastante participativo na resolução dos problemas, pedindo para que repetissem com outros algarismos.

Desta forma, concordámos com Soares et al., (2003) quando referem que

não é através da memorização e mecanização de definições e procedimentos que os alunos poderão atingir os principais objectivos visados por esta disciplina. Pelo contrário, é a compreensão e a apropriação crítica dos conceitos e ideias matemáticas pelos alunos que deve ser a estratégia fundamental (pp. 51-52).

Através de atividades que implicam a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática, verificámos que o grupo, ao resolver os exercícios, fê-lo utilizando um processo de reflexão e aplicação de estratégias de resolução, e não mecanizado.

Salientamos que o ensino da matemática é essencial para desenvolver nas crianças capacidades matemáticas, para que estas possam, posteriormente, aplicá-las eficazmente no seu quotidiano. Concordamos também que

a resolução de problemas oferece uma oportunidade única de mostrar relevância da matemática no quotidiano dos alunos, apesar de toda a dificuldade que resolver problemas reveste. No entanto, sem a capacidade para resolver problemas, a utilidade e o poder das ideias, conhecimentos e capacidades matemáticas ficam seriamente limitados. Deste modo, a resolução de problemas é um meio para aprender novas ideias e capacidades matemáticas (Vale & Pimentel, 2004, p.7).

Para a resolução de problemas procurámos seleccionar exemplos que envolvessem a atenção das crianças e que proporcionassem a exploração dos conceitos matemáticos aprendidos, atividades estas em que insistimos, pois como refere Pólya (citado em Palhares, 2004) “aprende-se a resolver problemas resolvendo problemas” (p.7).

De forma a dar continuidade a esta experiência de aprendizagem, propusemos uma atividade de expressão plástica (técnica de impressão) de forma a sustentar o desenvolvimento da comunicação, imaginação e criatividade. Através desta experiência sugerimos que as crianças “ilustrassem” o verdadeiro “Cuquedo” para, posteriormente, fazerem a comparação do registo gráfico que tinham elaborado com a imagem real feita pelo ilustrador da personagem. Para a aplicação desta técnica utilizámos um azulejo, tinta, folhas brancas e alguns utensílios (palitos e cotonetes) para que as crianças usassem, caso o entendessem para delinear o desenho. A atividade foi desenvolvida a pares, para facilitar todo o processo. Em primeiro lugar as crianças colocavam a tinta no azulejo e espalhavam-na na totalidade. De seguida, usavam os utensílios ou os dedos para desenhar o Cuquedo. Posteriormente colocavam a folha branca em cima do azulejo e calcavam-na de forma a que a tinta ficasse completamente impressa na folha. As crianças quando verificavam o trabalho final, mostraram bastante admiração, pois nunca tinham realizado nenhuma atividade deste tipo (*vide* figuras 116 a 118).



Figuras 116, 117 e 118. Atividade de expressão plástica – Técnica de impressão

Concordamos que a expressão plástica é uma área de conhecimento que tem como função principal desenvolver competências como a criatividade e a forma de se expressar, pois como referem Leite e Malpique (1986) a “expressão é libertadora de energias contidas, muitas vezes desconhecidas para o próprio e, portanto, desencadeada de um processo que, de um modo geral, concorre para o desenvolvimento harmónico do indivíduo e, em certos casos, para a reeducação, e reconstrução” (p.10).

Durante a PES verificámos que as crianças manifestavam bastante interesse em atividades que lhes dessem prazer em mostrar a sua imaginação e a sua criatividade, e que eram gratificantes para promover a atenção, o empenho e um clima de cooperação e entreatajuda. Neste sentido, Abrantes (2001) salienta que

as artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem um entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (p.149).

Reflexão crítica

A Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1CEB permitiu-nos ter uma melhor perceção de como poderão ser trabalhadas as dimensões pedagógicas nestes contextos. Neste processo, entendemos que se torna fulcral que o adulto conheça as suas crianças, garantindo momentos mais individualizados de forma a conhecer e perceber as características e necessidades de cada uma. Estimular a interação entre as crianças e organizar, de forma pormenorizada, o ambiente educativo, tendo em conta a organização do espaço e do tempo e as interações foram fatores que tivemos em especial atenção para o desenvolvimento de todas as experiências de aprendizagem. Importa referir que procurámos apropriar o espaço, o tempo e as interações para a otimização das nossas estratégias de trabalho, o que nos permitiu perceber que o trabalho em pequeno grupo se torna, para ambos os contextos, uma mais valia no processo de aprendizagem. Houve muitos momentos que permitiram a partilha de concepções entre as crianças, conduzindo-as a novas aprendizagens. O trabalho em pequeno grupo tornou-se importante para a promoção de um clima de cooperação e espírito de grupo.

Sabendo que o papel do educador/professor deve ser assumido como mediador das aprendizagens, procurámos segui-lo, favorecendo, paralelamente, a construção de novos saberes. Para tal, encorajar a criança a desenvolver a sua autonomia foi um dos aspetos que promovemos durante a ação educativa. Neste sentido, observámos em ambos os grupos que o adulto, ao estimular, incentivar, motivar e envolver as crianças nas experiências de aprendizagem, estas demonstraram mais empenho e interesse na concretização das suas tarefas. Deste modo, concordamos com Silva et al. (1997) quando referem que

a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões (p.53).

Concordamos ainda com Fosnot (1996) (citado por Mesquita-Pires, 2007) quando refere que os erros “precisam ser entendidos como resultando das concepções dos alunos, e como tal não devem ser minimizados ou evitados”. Neste sentido, procuramos incentivar as crianças a transformar as concepções erradas em aprendizagens significativas. Deste modo, tornou-se importante “criar condições para que os alunos [explorassem] situações significativas, que [lhes permitissem] analisar várias possibilidades, positivas e

contraditórias, explorando-as e discutindo-as até ao seu total esclarecimento” (Mesquita-Pires, 2007, p.62).

Sabendo que “o pilar da pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.33), procuramos sempre dar voz a cada criança, não só para conhecer as características de cada uma, mas por se tratar, também, de um ato democrático. Durante a ação educativa, em ambos os contextos, todos os desafios propostos foram negociados e acordados em grande grupo, isto é, todas as crianças manifestaram e partilharam, as suas ideias e/ou sugestões, respeitando a opinião dos colegas. Com estas experiências, entendemos que, os processos de negociação foram uma mais valia para o desenvolvimento das atividades. A democracia, tornou-se um valor importante e esteve presente durante todo o processo na prática pedagógica, pois as crianças entendiam que apesar de terem deveres também possuíam direitos, isto é, havia igualdade para todos e eram respeitados. O nosso principal objetivo, durante a ação pedagógica, foi o de apoiar a criança e envolvê-la na construção das suas aprendizagens, estimulando a sua participação e eliminando os seus medos e receios. Em nosso entender, e fazendo uma avaliação global da PES, o diálogo e a escuta foram a base fundamental, não só para a interação entre o grupo e o adulto, mas também para ajudar a criança a caminhar para o sucesso da sua aprendizagem. Neste sentido, concordamos com Oliveira-Formosinho & Araújo (2008), quando referem que “a escuta deverá constituir um processo contínuo educativo de procura de conhecimento sobre as crianças” (p.33).

Importa referir que a utilização de recursos diversificados e estratégias distintas foram um método gratificante para a concretização da ação educativa, pois, em ambos os contextos, as crianças responderam com interesse, participação e empenho às atividades propostas. Neste sentido, pensamos poder afirmar que a forma como foram abordados e explorados determinados conteúdos devem ter como base uma motivação para suscitar a atenção e o desejo de cada criança. Neste sentido, valorizamos a perspetiva de Alonso e Roldão (2005) quando referem que

para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir em condições físicas da escola, quer a nível de requalificação de espaços, quer a nível de recursos materiais. O apetrechamento (...) de recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras permitindo aprendizagens funcionais e experimentais (p.106).

Interessa, ainda, refletir sobre os suportes que utilizamos como motivação. Pensamos que a leitura de histórias se tornou um método enriquecedor, no que se referiu, à abordagem de

diversos conteúdos pois, para além de ser um meio para a aquisição de novos vocábulos e para o desenvolvimento da linguagem, permitiram a articulação entre as várias áreas do saber. As histórias, funcionam como uma captação da atenção das crianças e transmitem mensagens pedagógicas essenciais. Neste sentido, salientamos Macedo e Soeiro que sustentam a nossa ideia ao referirem que “os livros de histórias são uma potencial mais-valia na compreensão do mundo e no acesso aos mundos possíveis” (citado em Azevedo & Sardinha, 2009, p.51). Neste sentido, acreditamos que a utilização de histórias se tornou uma forma de atrair a atenção das crianças, bem como um meio através do qual constroem significados que contribuem simultaneamente para o seu desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo.

Segundo Alonso e Roldão (2005),

o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com 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 (p.49).

Em concordância com as autoras, pensamos poder referir que é extremamente importante que um educador/professor inove e diversifique as suas estratégias de trabalho. Pudemos constatar que as estratégias e os recursos diversificados que utilizámos durante a prática pedagógica foram, visivelmente, motivadoras e atrativas para o grupo, visíveis através da participação e empenho nas atividades propostas.

O professor/educador deve revelar o desenvolvimento de competências em diversas dimensões. Como nos sugere Mesquita (2011), é durante a formação inicial que são determinadas grande parte das aquisições de competências profissionais e, que por sua vez, possibilitam o desenvolvimento de potencialidades, no que se refere ao crescimento profissional. Neste sentido,

o professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem ser mais significativas, para se tornar num profissional competente (Mesquita, 2001, p.15).

Durante a PES, no âmbito dos dois contextos, procuramos manter-nos informadas, quando nos referimos às estratégias que utilizamos para melhorar a nossa prática. Entendemos que um educador/professor deve manter-se sempre informado e disposto a

colocar novos desafios aos seus alunos. Neste sentido, concordamos que os momentos de reflexão, interiorização e de colocação em prática de novas estratégias e técnicas, contribuem para o processo de aprendizagem de cada criança. É essencial que o adulto esteja atento ao desenvolvimento de aprendizagem das suas crianças e adapte os seus métodos de trabalho de forma a que nenhuma seja prejudicada no seu processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Azcona, M., & Osuna, R. (2011). *Um presente diferente*. Matosinhos. Lisboa: Kalandraka.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores - Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. d. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Brocardo, J., Delgado, C., Serrazina, L., et al., (2006). *Desenvolvendo o sentido de número - Materiais para o educador e para o professor do 1º ciclo*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cunha, C. (2011). *Cuquedo*. Livros Horizonte.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou EXEMPLOS DE ESCRITA CRIATIVA*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Holzwarth, W., & Erlbruch, W. (2010). *A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça*. Matosinhos: Kalandraka.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a Expressão Dramática - 4ª edição*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaço de criatividade - a criança que fomos, a criança que somos... através da expressão plástica*. Porto: Afrontamento.
- Lionni, L. (2010). *Frederico*. Lisboa: Kalandraka.
- Martins, I. P., et al., (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. E., Loura, L. C., & Mendes, M. d. (2007). *Análise de Dados - Texto de apoio para professores do 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: profedições.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho, *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança* (pp. 97-117). Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade F. F, (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. In J. Oliveira-Formosinho, *Aprender em companhia - Limoeiros e Laranjeiras - revelando as aprendizagens* (pp.7-13). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.31-54). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças - Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., et al., (1997). *Programa de Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Recasens, M. (1999). *Como jogar com a linguagem*. Lisboa: Plátano Editora.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar - Contributos de um programa de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Silva, M. I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura - A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. A. et al., (2003). *O Ensino da Matemática Situação e Perspetiva*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Soares, M. d., & Córias, N. (2010). *A Semente sem sono*. Paulinas.

- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. In P. Palhares, *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico* (pp.7-52). Lisboa: Lidel.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever - a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Anexos

Anexo I – Folha de registos

A SEMENTE QUE QUER CRESCER

NOME: _____

 <p>DESENHO COMO PENSO NO QUE A SEMENTE SE IRÁ TRANSFORMAR</p>	
 <p>OBSERVEI E VERIFIQUEI NO QUE A SEMENTE SE TRANSFORMA</p>	

Anexo II – Guião para atividade prática

Guião para atividade prática

A evolução das sementes

Materiais:

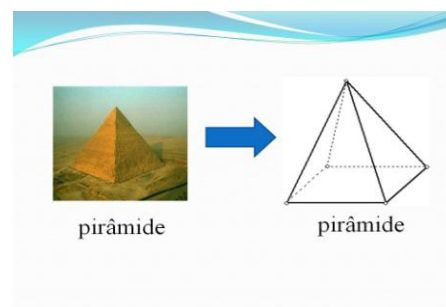
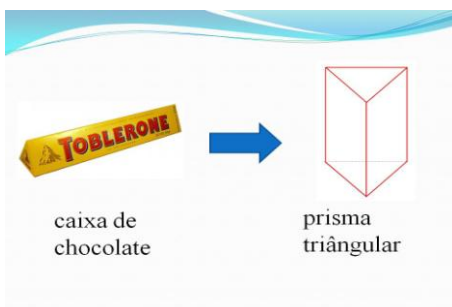
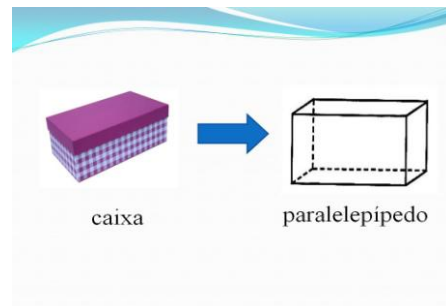
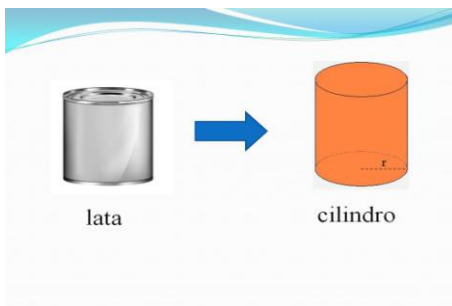
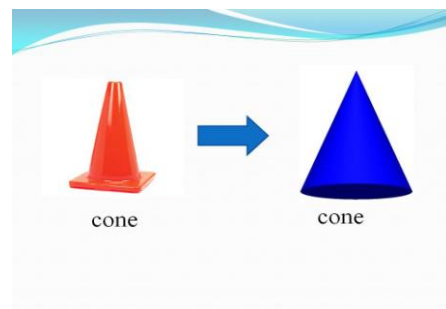
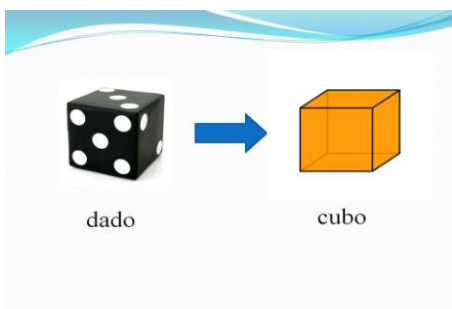
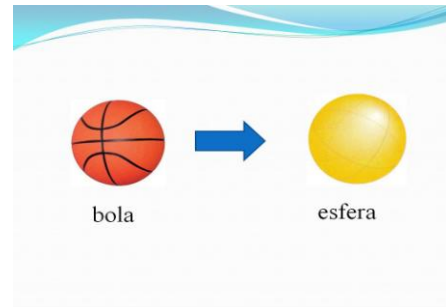
- Vasos (½ Garrações)
- Terra
- Sementes (diversas qualidades)
- Copo
- Água

Procedimento:

- 1 – Prevê a evolução da semente e o que necessita para crescer.
- 2 – Coloca 2 copos de terra no vaso e coloca a semente à escolha na terra.
- 3 – Rega a semente com água.
- 4 – Regista na tabela de previsões o que irá acontecer à semente.

Anexo III – PowerPoint – Sólidos Geométricos

Sólidos Geométricos



Anexo IV – Planificação dos Sólidos Geométricos

