

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

**Ana Lúcia Madureira Pinto Almeida**

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

Orientado por:

**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires**

**Ilda da Purificação Freire Ribeiro**

Bragança

2013

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

**Ana Lúcia Madureira Pinto Almeida**

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

Orientado por:

**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires**

**Ilda da Purificação Freire Ribeiro**

Bragança

2013

**Dedicatória**

*Aos meus pais.*

*Às crianças.*

## **Agradecimentos**

A vida é um caminho, com metas a alcançar e horizontes a atingir. Esta caminhada é impossível de percorrer na solidão, uma vez que os objetivos e propósitos que fazem parte deste grande desafio são impossíveis de alcançar sozinhos. Ao longo da elaboração deste relatório foi fundamental o apoio e contributo de várias pessoas, pois sem elas esta longa viagem não teria sido possível. Agradeço a todos os que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

Em primeiro lugar às crianças, pois este trabalho só se tornou possível graças a elas. Fizeram-me crescer e perceber que são capazes de ver o mundo como mais ninguém vê. Apoderaram-se do meu coração e mostraram-me que ainda é possível preencher o mundo com cores de alegria e esperança. Acarinharam-me de forma genuína e foram um amparo reconfortante.

A todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Bragança, pela dedicação e rigor empregues na formação dos seus alunos.

À professora e orientadora Cristina Mesquita Pires pela sua disponibilidade, pela sua postura exigente, crítica e criativa, pela partilha de saberes e pela forma como vê e valoriza a Educação Pré-Escolar.

À professora e orientadora Ilda Freire Ribeiro, pela preocupação e disponibilidade, pelos seus incentivos e opiniões, pela atenção e compreensão que sempre demonstrou ao longo deste percurso e pela forma como sempre me motivou.

À professora e educadora cooperantes por me acolherem e receberem nas suas salas.

Especialmente ao meus pais, pelo sacrifício que sempre fizeram por mim, pelo apoio e compreensão, pelo incentivo e por acreditarem sempre nas minhas capacidades. Foram e são um grande pilar na minha vida.

À Diana e ao José pela amizade incondicional, pelo incentivo no decorrer deste percurso, pelo apoio e compreensão e pelos momentos em que não estive presente.

A todos os meus amigos, em especial à Paula Pinto e à Cátia Carlos pela partilha de todas as etapas percorridas, pelo apoio incondicional, pela motivação, pela amizade e acima de tudo pela sinceridade que as caracteriza.

À Sofia Batista pela sua amizade, companheirismo, preocupação e presença constante, apesar da distância.

Por fim, ao Gerson pela sua disponibilidade, por acreditar em mim e nas minhas capacidades, por me acompanhar ao longo desta caminhada e partilhar das minhas alegrias e desesperos, por me motivar, compreender, acautelar, repreender. Pelo amor, carinho e orgulho que sempre teve em mim.

Divido com todos vós mais uma etapa da minha vida. Muito obrigada a todos!

## **Resumo**

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada assenta na descrição dos estágios realizados em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, decorridos entre fevereiro e junho de 2012 e outubro e janeiro de 2013, respetivamente. Neste documento pretende-se apresentar e refletir a ação educativa que desenvolvemos com os dois grupos de crianças, procurando seguir uma pedagogia participativa. Considerando a motivação das crianças para a aprendizagem um aspeto fundamental no processo educacional, é nossa pretensão demonstrar como o uso de metodologias diversificadas pode ser a chave para despertar as potencialidades das crianças. Apresenta-se também a caracterização dos contextos onde desenvolvemos a nossa intervenção, bem como os grupos de crianças. Explicitam-se as experiências de aprendizagem realizadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

## **Abstract**

This report Supervised Teaching Practice, based on the description of stages held in pre-school education and 1. Cycle of basic education, elapsed between February and June and October 2012 and January 2013, respectively. This document is intended to present and reflect the educational activity we have developed with the two groups of children, seeking to follow a participative pedagogy. Considering the children's motivation for learning a fundamental aspect in the educational process, we intend to demonstrate how the use of diverse methodologies can be the key to awaken the potential of children. It also presents the characterization of the contexts in which we developed our intervention, as well as groups of children. Are explicit learning experiences conducted in accordance with the interests and needs of children.

# Índice geral

Índice de tabelas e figuras .....	iv
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Caracterização do contexto .....</b>	<b>4</b>
1.1 Contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-Escolar .....	4
1.1.1 Caracterização do grupo Pré-escolar .....	6
1.2 Contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º CEB .....	6
1.2.1 Caracterização do grupo 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	7
<b>2. Experiências de ensino e aprendizagem .....</b>	<b>8</b>
2.1 Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar .....	9
2.1.1 Organização do ambiente educativo no âmbito da educação pré-escolar .....	10
2.1.2 Organização do espaço no âmbito da educação pré-escolar .....	10
2.1.3 Organização do tempo no âmbito da educação pré-escolar .....	14
2.1.4 As interações no âmbito de educação pré-escolar .....	15
2.2 Descrição das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar .....	16
• Os ovos misteriosos! .....	16
• Animais ovíparos e vivíparos! .....	21
• Vamos descobrir o Cuquedo! .....	22
2.3 Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	28
2.3.1 Organização do ambiente educativo no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	28
2.3.2 Organização do espaço no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	29
2.3.3 Organização do tempo no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	30
2.3.4 As interações no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	30
2.4 Descrição das experiências de ensino e aprendizagem no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	31
• Vamos descobrir as letras! .....	32
• Vamos conhecer as figuras e os sólidos geométricos! .....	44
• À descoberta do nosso corpo .....	50
<b>3. Considerações Finais .....</b>	<b>55</b>

Referências Bibliográficas ..... 67

## Índice de figuras

Figura 1 – Planta da sala .....	11
Figura 2 - Capa do livro Os ovos Misteriosos.....	16
Figura 3 - Momento do reconto.....	17
Figura 4 - Ordem de nascimento dos ovos .....	19
Figura 5- Crianças por ordem de chagda .....	20
Figuras 5 e 6 – Puzzle com imagem do animal.....	23
Figuras 6,7,8 e 9 – Jogo das sílabas .....	24
Figura 10 – O Cuquedo.....	25
Figura 11 – Os animais que mais gostaram .....	26
Figura 12 – Planta da sala do 1º ano .....	29
Figura 13 – Capa do livro – Abecedário a Rimar .....	33
Figura 13 – Letras na areia.....	35
Figura 14 – Imagens associadas às palavras .....	37
Figura 15 – Jogo “Bingo das letras” .....	42
Figura 16 – Brinquedos construídos pelas crianças.....	46
Figura 17 – Figuras no geoplano .....	48

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Rotina Diária .....	14
Tabela 2 – Animais ovíparos e animais vivíparos .....	21
Tabela 3 – Lista de palavras com o som [t] .....	34

## 1. Introdução

Antigamente a escola era encarada unicamente como uma ajuda à integração laboral, ou seja, com o propósito de preparar as pessoas para a vida ativa. Atualmente, a escola já não é, ou não pode ser vista unicamente dessa forma. Deve ser encarada como um espaço de relações e partilhas que se dimensionam em vários níveis. Sendo um espaço de partilhas e relações, o professor não é considerado como o único detentor do conhecimento, mas sim como um indivíduo que se preocupa com o processo de construção da realização global das crianças que acompanha (a nível da aquisição de conteúdos, a nível comportamental, a nível da agregação dos valores e ao nível dos relacionamentos).

Segundo Freire (2009) “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até à intimidade do movimento do seu pensamento” (p.96). De acordo com este autor a afetividade é o fator fundamental para se criar uma boa relação entre professor e aluno, sendo o diálogo e a partilha de ideias a base de uma relação de respeito e troca de conhecimento. As relações humanas, apesar de serem muito complexas, são as peças fundamentais na realização de todos nós. Desta forma as interações que se vivenciam numa escola, sejam elas entre adulto-criança, ou entre criança-criança, vão constituir uma das fontes mais importantes do desenvolvimento dos membros da nossa sociedade. Em suma, não se pode pensar que a construção do conhecimento seja entendida como individual e o professor tenha o papel principal nessa construção. O professor deixa assim de ser o detentor dos saberes para ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem.

A criança por sua vez constrói o conhecimento através da ação sobre os objetos, da interação com as pessoas e não só através da transmissão de conceitos. Segundo Likona, citado por Hohmann e Weikart (2003),

uma criança, tal como qualquer pessoa, aprenderá melhor aquilo que está interessada em aprender. Se lhes permitirem que escolha, escolherá aquilo que lhe interessa. Quando está interessada nalguma coisa, então será um agente activo no desenvolvimento da sua compreensão, em vez de um passivo consumidor de conhecimentos (p.57).

Neste sentido, com este relatório de estágio, pretendemos relatar a nossa ação educativa, desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada [PES], em contexto da Educação pré-escolar [EPE] e do 1.º Ciclo do Ensino Básico [1.ºCEB].

Em Portugal, a EPE é de carácter facultativo e promovida através de uma oferta pública. Devido ao facto de frequência não obrigatória e de o seu enquadramento curricular ser apenas de índole de orientação, é muitas vezes desvalorizada, por não se guiar por um programa, como acontece nos outros níveis de ensino. De acordo com a lei, “ a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 1997, p.15). Este princípio geral que caracteriza a primeira etapa da educação básica encontra-se presente também na legislação que orienta o 1ºCEB, mais especificamente nos objetivos do ensino básico, presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo português. De acordo com a versão nova, consolidada no artigo 7º desta legislação, são vários os objetivos do ensino básico, dos quais destacamos o seguinte, o ensino básico,

deve assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (Lei nº49/2005 de 30 de agosto).

Nesta lógica, a articulação entre a EPE e o 1ºCEB deve ser encarada numa perspetiva de continuidade, de modo a que estas duas etapas diferentes se completem. No entanto, como futuros professores/educadores, devemos encarar esta continuidade, afirmando que cada etapa possui uma especificidade e que juntas vão criar as condições necessárias de preparar a criança, não só para a etapa seguinte do seu percurso educativo, mas também de a preparar para a vida. Assumindo todos estes pressupostos, a orientação pedagógica pela qual nos guiamos valorizava sempre as interações e a aprendizagem individual de todas as crianças.

No presente relatório, procuramos então refletir e dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo da PES, como já referimos anteriormente, que resultou do desafio de proporcionar às crianças momentos e vivências que lhes permitissem descobrir-se a si próprias enquanto pessoas e a descobrir o mundo que as rodeia. Ao longo deste processo não nos guiamos unicamente por um modelo pedagógico ou autor específico, optamos por seguir a perspetiva de várias pedagogias, cujo objetivo principal é de construir competências usadas na escola e na vida.

Os documentos oficiais criados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, entidade do Ministério da Educação, também serviram

como suporte ao longo deste percurso, uma vez que surgem como um apoio importante à gestão do currículo e à intervenção educativa. Através do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.ºCEB, aprovado pelo decreto-lei nº241/2001, tomamos consciência das exigências para com estes profissionais, orientando assim as nossas práticas educativas de forma a alcançar os objetivos propostos neste documento. No que concerne à EPE, orientamos o nosso caminho tendo em consideração as áreas de conteúdo propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE]. No que diz respeito ao 1.ºCEB, procuramos promover aprendizagens ativas, significativas e diversificadas sustentadas pela organização curricular e programas para o 1.ºCEB. Tanto na EPE como no 1.ºCEB orientamos a nossa intervenção com base nas competências propostas nas metas de aprendizagem para a EPE e para o 1.ºCEB, o novo programa de português do ensino básico (2009) e de matemática (2007).

Assim, neste sentido, o presente relatório está estruturado de forma a descrever a linha pedagógica que procuramos seguir, orientada pelos pressupostos anteriormente referidos. Esta descrição foi pensada tendo em conta que a educação é uma ação complexa e colaborativa e que deve assentar numa pedagogia de participação.

Organizamos este trabalho por capítulos, sendo que no primeiro procedemos à caracterização dos contextos onde desenvolvemos a nossa PES, bem como o grupo de crianças. No segundo capítulo apresentamos a descrição, refletida sobre algumas experiências de aprendizagem desenvolvidas e por fim no último capítulo efetuamos uma reflexão final sobre a PES, os contributos desta no nosso percurso e eventuais perspetivas futuras.

## **1. Caracterização do contexto**

Neste primeiro ponto pretendemos realçar a importância de caracterizar o contexto educativo. Consideramos que para aperfeiçoar a ação educativa é necessário ter conhecimento sobre a organização de uma escola. Só desta forma se pode conceber um ambiente físico e humano permitindo proporcionar experiências de ensino e aprendizagens significativas, que se relacionam,

com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou a que ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens (ME, 2004, p.23).

Pretendemos também criar aprendizagens diversificadas,

uma vez que apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca de conhecimentos adquiridos (ME, 2004, p.23).

E por fim, promover aprendizagens integradas, isto é,

promover aprendizagens que decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e pontos de vista (ME, 2004, p.23).

Apresentamos de seguida a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a prática de ensino supervisionada (PES) primeiro no contexto Educação Pré-escolar e de seguida no contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

### **1.1 Contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-Escolar**

O jardim-de-infância onde se desenvolveu a ação educativa que pretendemos documentar neste relatório, enquadra-se na rede pública de Educação Pré-escolar,

integrado num centro escolar de um Agrupamento de Escolas. Este estabelecimento, recentemente construído, funciona desde setembro de 2010 e situa-se em contexto urbano, relativamente próximo do centro da cidade.

O edifício integra as modalidades de Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O centro escolar possui 14 salas adequadas aos dois níveis de educação e ensino, espaços destinados à aprendizagem de áreas como a educação musical e expressão dramática, trabalhos manuais e salas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais. O equipamento integra um refeitório bastante amplo, biblioteca, ginásio e recreio.

O espaço destinado ao jardim-de-infância situa-se no primeiro piso do edifício, compreende quatro salas de atividades, sendo que apenas três estavam a ser utilizadas, duas instalações sanitárias para as crianças e duas instalações sanitárias para adultos, uma pequena arrecadação com diversos materiais (tintas, tecidos, arcos, bolas, material reciclável), um gabinete de apoio à criança, sala dos professores, um gabinete de coordenação e o hall de entrada. Neste piso existe, ainda, uma biblioteca para as crianças, cinco salas destinadas ao 1.º CEB e as respetivas instalações sanitárias. O espaço ao nível do rés-do-chão é constituído pelo refeitório, pelo ginásio, por cinco salas designadas ao 1.º CEB, duas instalações sanitárias para crianças e duas instalações sanitárias para adultos. Todo este espaço, a que fizemos referência, possuía as condições necessárias para garantir o bem-estar de todas as crianças. Encontrava-se equipado com um sistema de aquecimento central, que permitia conforto perante as condições climatéricas da região.

O espaço exterior era composto por duas áreas de recreio, sendo uma delas destinada às crianças do 1.º CEB e a outra às da EPE.

O horário de funcionamento do Jardim-de-Infância decorria das 8h às 19h e a componente letiva decorria entre as 9h e as 12h, e das 14h às 16. O mesmo centro escolar possui componente de apoio à família que se encontrava dividida em três períodos: manhã (das 8h às 9h), almoço (das 12h às 14h) e tarde (das 16h às 19h). É importante referir que a maioria das crianças usufruía desta componente, que procura responder às necessidades dos pais.

A equipa pedagógica deste jardim-de-infância era constituída por três educadoras de infância titulares, três educadoras que prestavam apoio às atividades dentro da sala e ainda duas educadoras que davam apoio durante a componente de

apoio à família. A equipa de pessoal não docente era constituída por três assistentes operacionais que davam resposta à componente não letiva e de apoio à família.

### **1.1.1 Caracterização do grupo Pré-escolar**

O grupo com o qual trabalhamos, ao longo da ação educativa, era constituído por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, das quais treze são do sexo masculino e onze do sexo feminino. Vinte delas frequentam a instituição pela primeira vez e as restantes frequentam pela segunda vez. O grupo, inicialmente formado por vinte e três crianças, passou a ter mais um elemento no início do 3º período. É de salientar que este grupo tinha crianças que frequentavam o pré-escolar de forma sazonal e é um fator a assinalar, já que a não frequência regular pode acarretar alguns problemas ao nível da integração e do crescimento do grupo, bem como potenciar outras dificuldades no seu percurso educacional.

As famílias destas crianças apresentavam, no geral, uma estrutura simples, composta por um só nível de descendência, pais e seu(s) filho(s). Duas crianças vivem num agregado monoparental e outra vive com progenitores.

A maioria dos pais trabalhava por conta de outrem, em atividades ligadas aos serviços públicos e alguns privados. No que diz respeito às habilitações literárias, notava-se um percurso escolar mais elevado por parte das mães, situando-se a maioria na escolaridade obrigatória.

Relativamente aos interesses e preferências, verificamos que a grande maioria das crianças gostava de jogos, atividades ao ar livre e atividades de carácter motor. Quando lhes era dada a oportunidade de escolher uma área de trabalho, elas solicitavam preferencialmente a área da casinha e dos jogos. Também verificamos um grande interesse pelo livro e pelas atividades relacionadas com a leitura.

## **1.2 Contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º CEB**

A instituição onde foi realizada a PES em contexto do 1.º CEB pertence à rede pública e ao agrupamento de escolas Emídio Garcia, na cidade de Bragança. Desenvolveu-se numa sala do 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte e seis alunos. É de referir que esta turma integrava uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que demonstrava grandes dificuldades de aprendizagem, sendo acompanhada, semanalmente, por uma docente de ensino especial.

Esta escola situa-se numa zona residencial, na periferia da cidade e funciona desde 1986. No que diz respeito ao espaço interior funciona ao nível do rés-do-chão e dispõe de quatro salas de aula, uma sala dos professores, casas de banho, uma biblioteca e um pátio interior coberto onde as crianças passam o recreio em dias de chuva. Este pátio também funciona como salão para o desenvolvimento de atividades comuns a todos os alunos da escola. O espaço exterior encontra-se devidamente gradeado e tem um parque infantil e um campo de futebol.

Todas as salas estão equipadas com material informático muito recente: computador com ligação à internet, impressora multifunções e quadro interativo. Na biblioteca as crianças têm à sua disposição um número razoável de livros, computadores, uma televisão com leitor DVD, vários materiais didáticos, jogos, um projetor multimédia e um retroprojetor. No que concerne às salas de aula é importante mencionar o facto de estas serem grandes, amplas e bem iluminadas. O horário da componente letiva nesta instituição decorre das 9h às 12h30 e das 14h às 16h30. A componente de apoio à família, como resposta social às crianças e às famílias, promove um acompanhamento das crianças, antes e depois das atividades curriculares. Funciona nos períodos letivos desde as 8h até às 9h e entre as 17h30 até às 19h.

### **1.2.1 Caracterização do grupo 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A sala do 1.º CEB acolhia, no início do ano letivo 2012/2013, um grupo de vinte e seis crianças, sendo treze do sexo feminino e treze do sexo masculino. As idades encontravam-se na faixa etária dos cinco-seis anos, existindo ainda uma criança com sete anos. Esta criança tinha um apoio mais individualizado, beneficiando de um acompanhamento por parte de uma professora de ensino especial. A criança não conseguia acompanhar o ritmo da turma e revelava retrocesso no seu desenvolvimento global. Manifestava grandes dificuldades ao nível da linguagem, mas empenhava-se na realização dos trabalhos propostos.

Eram maioritariamente habitantes das redondezas da escola, existindo apenas uma criança que habitava noutra freguesia da cidade. Constatamos que a maioria vive com os pais e irmãos, contudo existiam duas famílias monoparentais, os pais encontravam-se separados e por isso viviam somente com a mãe, e ainda outra criança que se encontrava aos cuidados de um tio.

É de referir que estas crianças se revelaram muito autónomas, apesar da faixa etária em que se encontram, cumpridoras das suas ações e muito recetivas à descoberta. Apresentavam bons ritmos de aprendizagens, visto que o interesse e empenho de todos, em geral, era bastante bom.

Em relação ao nível comportamental é uma turma homogénea, sendo as crianças muito ativas, participativas e motivadas. Por serem muito ativas, com vontade de falar e expor as próprias opiniões, tinham por vezes dificuldades em respeitar os outros e saber esperar pela sua vez de falar. Para resolver este problema, estabelecemos algumas regras para um melhor funcionamento das aulas. Concordamos que sempre que alguém quisesse falar para expor uma opinião ou uma dúvida tinha que por um dedo no ar, como forma de todos se respeitarem. Por uma questão de justiça, na escolha de crianças para a realização de uma tarefa, colocamos na sala uma caixa com o nome de todos, para que essa escolha fosse aleatória e não imposta por alguém.

## **2. Experiências de ensino e aprendizagem**

Neste segundo ponto, pretendemos mencionar os modelos conceituais e metodológicos onde nos apoiamos durante a prática pedagógica nos contextos de Educação Pré-escolar e 1.º CEB.

Para apresentar as experiências de ensino e aprendizagem que vivenciamos, baseamo-nos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] no caso da EPE e no Programa Nacional do Ensino Básico relativo ao contexto 1.º CEB, as metas de aprendizagem estabelecidas para a EPE e para o 1.ºCEB, o novo programa de português (2009) e matemática do ensino básico (2007). No perfil de desempenho profissional do educador de infância (Decreto Lei nº241/2001, de 30 de agosto) no que respeita à planificação, é referido que o educador de infância

planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo.

No que concerne ao professor do 1.º CEB este,

organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens ( Decreto Lei nº241/2001, de 30 de agosto).

Desta forma, o modo como os educadores e /professores planificam, dispõem e organizam as atividades, influência as oportunidades de aprendizagem das crianças. Para que isto aconteça, o educador e o professor deve ter sempre em conta as informações que possui das crianças, do ambiente escolar e do grupo, as características das crianças, bem como as necessidades e interesses demonstrados por estas. As experiências de ensino e aprendizagem descritas nos pontos seguintes, emergiram da leitura de alguns livros, partindo as atividades desenvolvidas por essas histórias dos interesses suscitados.

## **2.1 Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar**

A ação pedagógica descrita neste ponto foi desenvolvida na área de educação pré-escolar, tendo sido realizada numa instituição pertencente a um agrupamento de escolas da rede pública de ensino.

A ação educativa baseou-se numa orientação pedagógica tradicional melhorada. Partindo da análise das grandes opções educativas definidas no Projeto Educativo e no Projeto Curricular de Grupo definimos a intervenção educativa para e com este grupo de crianças. Esta é uma abordagem do Projeto Curricular que assume os problemas identificados, motivando a reorganização das atividades com vista à transformação e mudança em todos os domínios do saber. Este projeto fundamenta-se também nos princípios enunciados no Projeto Educativo do Agrupamento “Uma Escola promotora de saberes”.

Trata-se, sobretudo, de uma pedagogia organizada e estruturada em torno de pequenos projetos, que têm como suporte a atividade lúdica característica destas faixas etárias, que se articulam entre si e que permitem múltiplas possibilidades de apoio à aprendizagem e de resposta às necessidades individuais de cada criança. Podem ser atividades que partem da iniciativa das crianças ou que surgem sob as nossas propostas, ou seja, apesar de nos guiarmos por um projeto curricular, devemos ter sempre em conta as crianças, de forma a adaptá-lo à realidade em que nos encontramos. Desta forma, procuramos planear a ação sempre com o objetivo de refletir sobre as nossas intencionalidades educativas, bem como a forma de as adequar ao grupo, definindo objetivos nas áreas de conteúdo consagradas nas OCEPE (Silva et al., 1997).

Assim, para se proporcionarem aprendizagens significativas e diversificadas, tivemos em consideração diversas dimensões que se revelaram cruciais ao longo da ação, sendo elas : a organização do espaço, a organização do tempo e as interações.

### **2.1.1 Organização do ambiente educativo no âmbito da educação pré-escolar**

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 1997) “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.31). A organização do ambiente educativo tem como principais objetivos proporcionar às crianças um ambiente seguro e agradável, proporcionar diferentes tipos de interação através da organização dos recursos existentes e uma plena inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários.

Para que estes objetivos possam ser efetivamente atingidos, as atividades que se realizam com as crianças devem ser diversificadas, tendo em conta os seus interesses, motivações e partindo do que elas já sabem. Tudo isto implica uma construção coletiva que deve ter a contribuição/participação dos intervenientes. Sendo assim, pensamos que é imprescindível haver um momento de integração e interação entre os intervenientes da ação educativa de modo a conhecer e responder às exigências e necessidades do grupo.

### **2.1.2 Organização do espaço no âmbito da educação pré-escolar**

Para que a criança cresça e se desenvolva de um modo global, o espaço deve estar pensado de acordo com o ritmo de cada um, propiciando aprendizagens ativas, integradas e significativas. Por isso, consideramos que

o espaço é um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades. Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é uma garante das aprendizagens.(Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.28).

O espaço onde realizamos a prática pedagógica estava organizado por áreas, onde foram colocados os materiais que havia à disposição. Esta organização, feita pela educadora cooperante, reflete as intenções educativas, porque os contextos devem ser adequados para promover aprendizagens significativas, uma vez que o

espaço físico que as crianças ocupam, a sua localização, o conjunto das suas características físicas, limitam, as experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011).

O gosto de estar naquela sala potencia o desenvolvimento integrado das crianças, onde vão passar grande parte do seu tempo. Podem-se e devem-se criar novas áreas, ao longo do ano, indo ao encontro do interesse do grupo, mediante novos projetos que se estiverem a desenvolver.

A sala onde realizamos a prática pedagógica possuía um formato retangular, era bastante ampla e possuía muito boas condições a nível térmico, a nível de luminosidade e a nível de material. Encontrava-se, como já referimos, dividida por áreas de atividades, sendo que na organização do espaço e dos materiais o importante não é só a função mas também a finalidade de cada um deles. Todo este espaço era harmonioso e permitia às crianças um contacto fácil com os materiais, uma vez que se encontram em locais muito acessíveis, facultando-lhes assim a possibilidade de escolherem e decidirem o que querem explorar de forma mais independente. Sofreu várias alterações ao longo do ano letivo. Como se pode observar na figura 1, a sala encontra-se dividida da seguinte maneira:



**Figura 1 - Planta da sala**

Na área da casa, as crianças tinham à sua disposição vários materiais para que pudessem representar diferentes papéis em situações de faz-de-conta. Estava dividida em quarto e cozinha, com móveis que se ajustam ao tamanho das crianças. No espaço que integrava o quarto tinham ao seu dispor uma cama, um roupeiro com várias peças

de roupa penduradas, gavetas com roupas de bebê, acessórios, sapatos, malas de senhora e algumas perucas.

No espaço da cozinha tinham a mesa com quatro cadeiras, um móvel com utensílios de cozinha, fogão e utensílios de limpeza. Nesta área as crianças realizavam atividades de faz-de-conta que promovem a capacidade de iniciativa, de autonomia, comunicação oral, o trabalho cooperativo e o respeito pelo outro. Concordamos assim com Oliveira-Formosinho (2011) quando afirma que “crescer antes de crescer pode acontecer no brincar e permitir muita imaginação”, tornando-se esta área muito importante para o desenvolvimento da criança.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 1997), encaramos a “área do conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução de aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano” (p.80). Assumimos que, em idade pré-escolar, as crianças estão propensas para aprendizagens de ciências e cabe ao educador dinamizar atividades promotoras de literacia científica. Desta forma, a área das ciências surgiu, a meio do ano letivo, quando se abordou o tema das sementeiras. Decidiu-se então colocar uma mesa junto a uma janela, onde cada criança colocou o seu vaso com a respetiva semente para acompanharem de perto o seu processo de crescimento. Mais tarde enriquecemos esta área com bichos-da-seda e acompanhamos também a sua evolução.

A área das construções e garagem era um espaço amplo e permitia que as crianças brincassem e construíssem à vontade e sem perturbações. Este lugar está equipado com um tapete “estrada”, vários carros de diferentes dimensões e cores, legos de vários tamanhos, blocos grandes, conexões de plástico e blocos de madeira que se interligam. Este tipo de área proporciona um trabalho individual ou em grupo e tem como função estimular os interesses e motivações das crianças.

A área do computador possuía um computador (ainda sem ligação à internet) e alguns cd's com jogos e músicas. O computador é um meio cada vez mais utilizado pela nossa sociedade constantemente em evolução. Como é um objeto cada vez mais usual, as crianças têm noção da sua existência, o que origina curiosidade perante ele. Esta área tem como principal objetivo facilitar a compreensão e a motivação das crianças face às novas tecnologias, não esquecendo que também pode ser utilizado para a sensibilização de outras áreas como por exemplo expressão plástica, expressão musical, abordagem ao código escrito e matemática.

A área da biblioteca é, sem dúvida, indispensável numa sala de jardim-de-infância. Situava-se junto à janela, num local mais recatado para que as crianças usufríssem de modo confortável desta área. Os livros existentes encontravam-se num expositor de fácil acesso para as crianças. Elas tinham a oportunidade de manusear livros de histórias, enciclopédias, livros com rimas e poesia, álbuns com ilustrações diversas. Alguns destes livros eram as próprias crianças que levavam de casa, outros eram da biblioteca e os restantes da sala. O espaço era constituído por uma mesa pequena com alguns *puffs* onde as crianças se sentavam para manusearem o livro que quisessem. Esta área proporciona o desenvolvimento da imaginação e criatividade, desenvolve o gosto pela leitura e pela escrita, mas também a capacidade de comunicação das crianças. É um espaço confortável e convidativo. Como encontramos explícito nas OCEPE (Silva et al., 1997), “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.70).

A área dos jogos possuía diversos materiais que contribuem para o desenvolvimento de competências matemáticas, o raciocínio, a atenção, a concentração, a motricidade fina e a linguagem. As crianças nesta área tinham à disposição jogos de construção, jogos de tabuleiro, *puzzles*, encaixes, sequências lógicas, entre outros. Todos estes jogos estavam arrumados numa estante com prateleiras baixas, permitindo assim que as crianças tenham acesso a eles. Nesse espaço, as crianças podiam optar pelo desenho, recorte, colagem, modelagem e pintura. Esta área contribuía para a criança exteriorizar e comunicar, de forma particular, o modo como ela observa o mundo que a rodeia. As crianças tinham acesso a diversos materiais que eram renovados sempre que necessário: tintas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores grossos e finos, cola, papel, tesouras, revistas, jornais, digitintas, um cavalete e batas para protegerem a roupa. Com os materiais existentes na sala, organizamos/modificamos essa área para que as crianças desenvolvessem a autonomia, o empenhamento nas tarefas, a responsabilidade e a capacidade de utilizar de forma adequada e os diversos materiais.

Para todas estas áreas foi definido pelo grande grupo o número de utilizadores. Para isso, existia um cesto com colares e em cada colar está a imagem da área escolhida. A partir de certa altura a criança sabe que já não vale a pena solicitar o pedido, devendo escolher outra área. O espaço foi organizado no sentido de que todas as crianças tivessem igualdade de oportunidades, podendo usufruir de um conjunto de experiências diversificadas para dar resposta aos seus problemas e necessidades.

### 2.1.3 Organização do tempo no âmbito da educação pré-escolar

Na sala de jardim de infância existia uma rotina instuída que se repetia diariamente. Através dessa sequência de momentos a criança vai percecionando a noção de tempo. Na pedagogia em participação, podemos dizer que estes momentos são os tempos pedagógicos. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (p. 15).

Estas rotinas ajudam a criança a sentir-se segura, contribuindo para a sua estabilidade afetiva. No jardim-de-infância a organização diária divide-se em períodos: manhã e tarde. O acolhimento das crianças no período da manhã era assegurado por uma auxiliar de ação educativa, pois havia crianças que vinham mais cedo. As atividades letivas da manhã decorriam depois de um momento prévio de conversa, em grande grupo, onde era feita a marcação de presenças, se marcava o dia no calendário, o tempo que faz, contavam-se as novidades. A distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, isto é mas correspondem a momentos que se repetem com certa periodicidade, dando origem

A rotina educativa segue uma estrutura lógica de forma a que as crianças se sentissem seguras e partes integrantes do grupo. A tabela 1 que a seguir se apresenta, explicita o modo de organização da rotina diária da sala de atividades:

**Tabela 1 – Rotina Diária**

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>	<b>Explicitação</b>
8:00 – 9:00	Componente de apoio à família.	Devido ao horário das profissões de alguns pais, a escola oferecia apoio às famílias, para as crianças que chegam mais cedo à instituição. Durante este período, todos permaneciam na sala da televisão até as 9:00.
9:00 – 9:30	Entrada e acolhimento.	As crianças assinalavam no calendário o dia da semana e era escolhido o responsável do dia. Posteriormente, todo o grupo dialogava sobre acontecimentos do quotidiano.
9:30 – 10:30	Atividades em grande grupo	Experiências de aprendizagem, planeadas pela educadora ou pelo grupo (leitura de histórias, jogos, experimentação de novos materiais).
10:30 – 11:00	Lanche e recreio	Depois de lavarem as mãos, as crianças dirigiam-se até ao refeitório onde bebiam o leite. Seguidamente iam para o exterior (brincar no parque, saltar, correr) mas se as condições climáticas fossem adversas estas

		dirigiam-se para a sala da televisão (viam filmes, realizavam pequenos jogos de roda).
11:00 – 12:00	Atividades em pequeno grupo	Organização de pequenos grupos de trabalho para a realização de atividades. As crianças tinham contacto com materiais diversificados e interagiam entre si.
12:00	Almoço	Depois da sua higiene, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçarem. Algumas iam almoçar a casa.
14:00 – 14:30	Atividades em grande grupo	Experiências de aprendizagem, planeadas pela educadora ou pelo grupo (leitura de histórias, jogos, experimentação de novos materiais).
14:30 – 16:00	Atividades em pequeno grupo	Organização de pequenos grupos de trabalho para a realização de atividades. As crianças tinham contacto com materiais diversificados e interagiam entre si.
16:00 – 19:00	Componente de apoio à família.	Para apoiar os pais das crianças, devido ao horário das suas profissões, a escola oferece este apoio. Durante este período, se as condições climatéricas permitissem, brincavam ao ar livre. Caso contrário permaneciam na sala da televisão a ver filmes, realizar jogos, etc.

Nesta sala, os momentos de rotina foram pensados pela educadora, procurando responder aos interesses e necessidades das crianças. Esta estrutura permitia diversos tipos de interação e experiências de aprendizagem diversificadas importantes para o desenvolvimento das crianças.

#### **2.1.4 As interações no âmbito de educação pré-escolar**

No que diz respeito às interações pretendíamos criar um ambiente positivo com o propósito de todas as crianças beneficiarem de relações de amizade, cumplicidade, respeito, ajuda e confiança nas interações criança-criança, criança-adulto e adulto-criança. “As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2008).

A criança compreende o mundo que a rodeia através das relações e interações que faz com as pessoas que a rodeiam. É através das relações que elas partilham experiências, conhecimento, constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito pelo outro. “Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2008). A relação entre as crianças era

saudável, de companheirismo e entreajuda. Todas as crianças eram bem aceites pelos colegas e não excluía ninguém nos momentos de brincadeira, tanto no recreio como nas áreas.

## 2.2 Descrição das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar

### Os ovos misteriosos!

O interesse pela leitura deve inculcar-se desde cedo e só se transmite o gosto de ler quando temos uma paixão enraizada pelos livros. (Gomes, 1996). De acordo com este autor, cabe aos educadores conscientes, criar situações na educação pré-escolar e na comunidade escolar para alterar a situação atual face à leitura e utilização do livro. “Se a maioria da população adulta não lê, por que motivo assacar responsabilidades aos mais novos?” (Gomes, 1996, p. 12). De forma a capacitar as crianças a desenvolver hábitos de pesquisa e de leitura, utilizamos o livro como suporte para despertar a curiosidade e o interesse das crianças, recorrendo ao contacto direto com os livros e à visualização de histórias em formato digital. Conforme se salienta nas OCEPE (Silva et al., 1997) “a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (p.72).

Ao longo da intervenção educativa procuramos ler histórias, recorrendo a vários meios, com o objetivo de abordar o texto narrativo, desenvolvendo nas crianças o seu projeto leitor/escritor. Antes de procedermos à leitura de qualquer livro, procuramos explorar os elementos paratextuais.

O conto *Ovos Misteriosos* (figura 2), de Luísa Ducla Soares (1994), com ilustrações de Manuela Bacelar, foi um dos contos que exploramos com o grupo de crianças. Consideramos que o contacto com os livros é fundamental nestas idades uma vez que “qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos hábitos quotidianos” (Gomes, 1996, p.11).

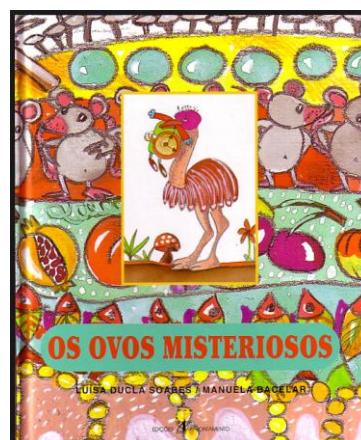


Figura 2 - Capa do livro *Os ovos Misteriosos*

Esta atividade iniciou-se, num momento de grande grupo, com a apresentação de um saco “misterioso”.<sup>1</sup> Esta saco opaco, que continha o livro dos *Ovos Misteriosos*, passou pelas mãos de todas as crianças com o intuito de as motivar através do fator surpresa, para a descoberta de uma nova história. Depois de todos sentirem o objeto misterioso, obtivemos várias respostas para o que poderia ser, sendo que a maioria das crianças percebeu desde logo que se tratava de um livro.

Antes de iniciarmos a leitura da história observamos os aspetos paratextuais do livro, identificando a capa, a contracapa, a lombada, a autora e a ilustradora. Consideramos importante abordar estes conceitos, ainda que de uma forma muito superficial, pois através deles as crianças podem contextualizar histórias e até perceber a intenção dos diversos autores no momento de produção de texto. Através da análise da capa, as crianças tentaram adivinhar o título e conteúdo da história. Anotam-se as suas respostas:

*Quem roubou a fruta? (Sofia)*  
*O rato que roubou fruta (César)*  
*A loja da avestruz (Carlos)*  
*Quem foi que tirou a comida? (Carolina)*

Depois de um pequeno diálogo acerca da capa do livro, iniciamos a leitura expressiva com o objetivo de no final criar um clima de comunicação promovendo o desenvolvimento da linguagem oral. Consideramos que “ a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar” (Silva et al.,1997, p.65) uma vez que, anteriormente estava associada unicamente ao 1.ºCEB. Hoje em dia é incontestável não abordar a linguagem oral e a abordagem à escrita neste nível de ensino.

Ao longo da leitura foram mostradas as imagens do livro no final, foi pedido às crianças que fizessem o reconto oral (ver figura 3). Ao trabalhar o reconto desenvolvem o prazer pela leitura, apreciando as histórias que ouvem, memorizando o vocabulário nelas envolvido e compreendem o conteúdo dos contos. Neste sentido, concordamos com Silva et al. (1997) quando afirmam que expandir a comunicação entre crianças, em diferentes



**Figura 3 - Momento do reconto**

---

<sup>1</sup> Aproveitamos o título da história abordada para associarmos o seu nome ao saco, suscitando assim a curiosidade das crianças.

contextos permite-lhes dominar a comunicação como emissores e como recetores.

Após este momento de reconto, as crianças foram falando sobre diversas situações que lhes despertaram mais interesse ao longo da história. Fizeram ainda um levantamento das personagens, das ações desenvolvidas pelas mesmas e do espaço em que decorreram essas ações. Auscultados sobre a parte da história que mais gostaram, o grupo foi unânime na escolha das quadras que descreviam os filhos da galinha. Partimos assim para um jogo, onde exploramos as rimas.

Numa primeira fase, tentamos explorar quais as conceções das crianças acerca deste conceito. Posteriormente, facultamos ao grupo a “caixa misteriosa” que continha cartões com diversas imagens e com a respetiva palavra. Estas imagens foram escolhidas e pensadas de modo a que cada cartão tivesse um correspondente com a última sílaba igual. Propusemos então a realização de um jogo, que consistia na escolha de um cartão por parte de cada criança, para que cada jogador encontrasse o parceiro com a imagem que rimasse com a sua. Tivemos a preocupação de garantir que todas as crianças possuíssem um par. Cada um retirou um cartão da referida caixa e permanecemos em silêncio durante uns minutos para que todos pudessem ver as imagens/palavras. Depois, demos início à procura de palavras e, facilmente encontraram um parceiro com uma palavra que rimasse com a sua. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), o desenvolvimento da consciência fonológica é muito importante na aprendizagem da leitura e da escrita, por isso esta atividade foi pensada no sentido de desenvolver competências relacionadas com a perceção e a produção oral. Ao perceberem que as palavras rimam, aumentam as capacidades de identificação das unidades silábicas e fonémicas na oralidade. Para colmatar este conceito decidimos, por unanimidade, elaborar um livro das rimas. Mas surgiu um problema:

*Como sabemos o que lá está escrito?*

A solução não foi difícil de encontrar:

*Fazemos desenhos!*

E assim foi. Em pequeno grupo, foram distribuídas folhas brancas a um par de crianças. Cada par era responsável por uma página do livro das rimas. Para as palavras com imagens fáceis de desenhar, as crianças fizeram o desenho. Como outras eram mais difíceis, fornecemos revistas para que pudessem recortar as imagens.

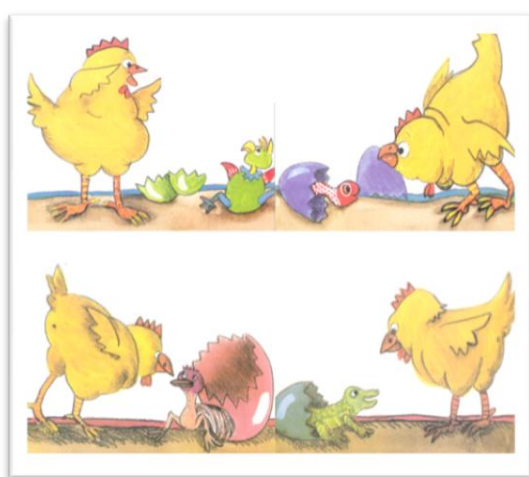
O conjunto de experiências, que agora vamos descrever, remetem-nos para o domínio da matemática. Para uma criança adquirir o conhecimento dos nomes dos

numerais (sejam eles cardinais ou ordinais) necessitam de possuir conhecimentos de ordem conceitual e de ordem prática. Após um momento de observação de algumas crianças na área da casa, verificamos que estas tentavam verbalizar numerais ordinais, relativos à ordem de nascimento dos ovos misteriosos. Como ainda não possuem uma ordem conceitual e prática deste tipo de números, as crianças anunciavam:

*O primeiro a nascer foi o papagaio, a segunda a serpente e a terceira foi a avestruz!*

A observação deste comportamento levou-nos a proporcionar contagens e a relação destas com o sentido de número.

Na opinião de Baroody (2002) “muitas crianças e adultos estão convencidos de que a competência matemática é essencialmente inata – um dom com que se nasce ou não” (p.335). Para tentarmos mudar esta linha de pensamento de grande parte dos adultos e crianças da nossa sociedade é “importante ensinar matemática de tal maneira que as crianças mais pequenas a vejam como um conjunto de conhecimentos em evolução, que frequentemente transcende a tentativa de resolução de um problema prático” (Spodek, 1993, p.335). Admitindo que, compreender matemática seja determinado pela condição genética, é frequente que a maioria das pessoas não a olhem com bons olhos e nem sequer tentem entender matemática. Portanto, um dos grandes desafios ao longo da nossa prática pedagógica foi tentar “proporcionar às crianças uma melhor compreensão da natureza do conhecimento, em geral, e da matemática em particular” (Spodek, 1993, p.335).



**Figura 4 - Ordem de nascimento dos ovos**

Como já referimos anteriormente a obra infantil *Os ovos misteriosos* (Luísa Dulca Soares 1994) foi a inspiração para desenvolver nas crianças o sentido de número e a sua compreensão. Partindo e adaptando algumas situações da história tínhamos como objetivo realizar jogos no âmbito do domínio da matemática : noção de

número, como correspondendo a uma hierarquia (número cardinal) e seriar e ordenar de acordo com um critério;

Inicialmente, mostramos uma imagem de quatro dos cinco filhos da galinha (ver figura 4) e rapidamente as crianças se aperceberam que faltava um animal e que esse animal tinha sido o último a nascer. Anotamos o diálogo que se estabeleceu acerca da imagem.

*Falta o pinto! (Rodrigo)*

*Pois falta, não está ali porque foi o último! ( Nuno)*

*Eu acho que o ladrão o levou.(Diana)*

Concordamos com Silva et al. (1997) quando referem que “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia” (p.73). Para isso, e ainda de acordo com os mesmos autores, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (p.73). Foi neste sentido que aproveitamos o facto de na história *Os ovos misteriosos* surgir uma situação de classificação ordenada (o nascimento dos ovos) para explorar uma noção matemática que diariamente está presente na vida das crianças – o número cardinal. Através do diálogo percebemos que as crianças têm noção de último e primeiro. A aquisição do conceito de número é muito importante, uma vez que, inicialmente, a criança memoriza a contagem enquanto que o conceito de número é algo que exige uma construção mental abstrata de quantidade. Desta forma, “para maximizar a aprendizagem matemática é necessário incentivar o conhecimento conceptual e o conhecimento processual, encorajando o desenvolvimento de estratégias e do conhecimento metacognitivo, e promovendo uma predisposição positiva para a aprendizagem” (Baroody, 2002, p.336). Permitimos que



**Figura 5- Crianças por ordem de chagda**

as crianças expressassem as suas ideias de diversos modos, e apercebemo-nos que ainda não tinham presentes conceitos como o numeral ordinal.

Após este pequeno diálogo, propusemos a um grupo de cinco crianças, escolhidas aleatoriamente, que se retirasse da sala. De seguida, foram entrando uma a uma e organizaram-se em fila (ver figura 5). As restantes crianças que permaneceram na sala, tinham num cesto vários numerais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) e em conjunto tiveram que entregar a cada criança o cartão

respetivo à sua ordem de entrada. Desta forma, as crianças puderam perceber que os numerais traduzem em palavras aquilo que os números nos indicam em relação às coisas. Concordamos com Silva et al. (1997) uma vez que “a vivência, a experimentação de situações de deslocamento no espaço, do próprio corpo e de objetos, a verbalização dessas ações e a sua representação gestual ou gráfica são modos de realizar e de sistematizar aprendizagens matemáticas” (p.76).

### **Animais ovíparos e vivíparos!**

A experiência de aprendizagem que se irá descrever surgiu na sequência de algumas crianças nos questionarem sobre a forma como nascem os humanos. Concordamos com Silva et al. (1997) afirmando que,

a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também das artes (p.79).

Estavamos perante uma situação que nos remetia para a área do conhecimento do mundo. Para Banks (2002) “o objetivo da educação científica é fornecer o contexto de aprendizagem, as experiências e as oportunidades de discussão e reflexão necessários à construção de esquemas mentais articulados, coerentes e interligados, para compreensão dos fenómenos naturais” (p.553).

Inicialmente, usamos como material de consulta um vídeo que projetamos no quadro interativo. Nesse vídeo mostramos imagens de animais ovíparos e de animais vivíparos. Na tabela seguinte podemos observar quais os animais que escolhemos para mostrar ao grupo de crianças :

**Tabela 2– Animais ovíparos e animais vivíparos**

<b>Animais ovíparos</b>	<b>Animais vivíparos</b>
<b>Répteis:</b> crocodilo, tartaruga, serpente, salamandra, lagarto;	Javali, veado, orca, cão, cavalo, gato, leão, macaco, urso;
<b>Aves:</b> águia, papagaio, corvo;	
<b>Peixes:</b> peixe-amarelo, peixe-balão;	
<b>Insetos:</b> joaninha, centopeia;	
<b>Anfíbios:</b> sapo	

Depois de explicarmos que a diferença entre estes dois grupo de animais (vivíparos e ovíparos) era o local onde o embrião se desenvolvia, as crianças foram

dando mais exemplos de animais ovíparos e vivíparos que conheciam. Apontamos as suas respostas :

*As galinhas da minha avó põem ovos, por isso são ovíparas! (Gil)*

*Eu nasci da barriga da minha mãe por isso não sou ovípara! (Maria)*

*A minha tia tem melros na aldeia, já vi que nascem dos ovos.(Sara)*

Para concluir esta aprendizagem sugerimos a realização de um ovo gigante, em papel de cenário, onde as crianças desenharam um animal ovíparo, à sua escolha. Escolhemos um ovo e os animais ovíparos, porque “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (Silva et al. 1997, p.53). Com a realização de uma atividade deste género, devemos ter em consideração as noções intuitivas das crianças, sem pretender que elas memorizem as definições técnicas propriamente ditas. Promovemos assim uma área que é fundamental para enquadrar e estruturar a compreensão do mundo.

### **Vamos descobrir o Cuquedo!**

As experiências de aprendizagem que vamos descrever a seguir, surgiram a partir da leitura da história *O Cuquedo* de Clara Cunha (2011), num momento de grande grupo. Concordamos com a perspectiva de Dyson e Genishi (2002) que nos diz que “ qualquer introdução às histórias na comunidade de uma sala de actividades pode, supostamente, afectar de algum modo a vida que as crianças aí levam” (p.280).

Demos início à leitura da história, de uma forma expressiva para cativar a atenção das crianças. De acordo com Silva et al. (1997), “o modo como o educador lê para as crianças e utiliza diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler” (p.70).

Devido ao seu carácter repetitivo, as crianças tomaram a iniciativa de repetir a cantilena, acompanhando assim a leitura. No momento em que viramos a tão desejada página onde se encontrava o Cuquedo, aquele monstro horrível, fechamos o livro. Pedimos que imaginassem primeiro como poderia ser aquele Cuquedo e registamos as ideias das crianças:

*O Cuquedo é um bicho muito feio, é azul e só tem um olho!*

*O Cuquedo é muito mau, faz mal aos animais e tem os braços muito grandes!*

*O Cuquedo é muito muito grande e feio, mas eu não tenho medo dele!*

*O Cuquedo é todo castanho, é muito grande e é mau!*

*O Cuquedo tem muitos braços, muitos olhos e faz mal aos meninos!*

*O Cuquedo só tem uma perna e assusta os elefantes!*

Como podemos observar através dos registos, as crianças criaram uma figura mental do Cuquedo. Desta forma, a leitura da história ao grupo, permitiu-nos orientar a imaginação das crianças, possibilitando assim, através da criatividade, o desenvolvimento da inteligência.

Esta foi a primeira fase da nossa experiência, onde valorizamos a participação das crianças e onde as respeitamos sempre como seres humanos com personalidade própria, em formação. Numa segunda fase, já em pequenos grupo, propusemos um pequeno diálogo sobre os animais que foram aparecendo ao longo da história e mostramos em cartão as imagens desses animais. As crianças foram referindo quais eram aqueles que elas mais gostavam e apontando algumas características deles. Posteriormente, fornecemos a imagem dos animais (zebra, hipopótamo, girafa, elefante) recortada de acordo com o número de sílabas da palavra correspondente, com o objetivo das crianças as organizarem como se de um *puzzle* se tratasse. Depois, facultamos a palavra completa e a palavra dividida em sílabas.

Inicialmente as crianças viram que tinham à sua disposição quatro cartazes diferentes. Demos-lhes a liberdade de escolherem um dos cartazes, para depois realizarem a atividade. Após escolherem um cartaz, em duplas, começaram por se aperceberem que tinham a imagem de um animal recortada em várias tiras e naturalmente as organizaram para compor a imagem (ver figuras 5 e 6).



**Figuras 5 e 6 - Puzzle com imagem do animal**

Depois de verem o animal que formaram, fornecemos, em papel, o nome desses animais para legendar o cartaz. Posteriormente, distribuímos as sílabas dos nomes dos vários animais e solicitamos que com o auxílio da palavra total, ordenassem as sílabas por baixo das imagens.



**Figuras 6,7,8 e 9 - Jogo das sílabas**

No final desta experiência ( ver figuras 6, 7, 8 e 9), algumas crianças relacionaram o facto de as imagens estarem divididas de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

Com esta experiência pretendíamos promover a consciência fonológica, uma vez que, antes de possuírem qualquer compreensão do código alfabético, as crianças devem entender que os sons que associamos às letras são, efetivamente, os mesmo sons da fala. É muito importante que elas se apercebam que existem fonemas e que podemos separá-los em sílabas.

No final deste trabalho desenvolvido em torno da consciência fonológica, as crianças mostraram, mais uma vez vontade de ver o Cuquedo.

Como pretendíamos manter o mistério à volta da personagem da história, propusemos que o grupo construísse o seu próprio Cuquedo. Para tal, numa fase inicial, fizemos um pequeno projeto onde decidimos quais seriam as características da personagem. O grupo decidiu que o Cuquedo iria ter as seguintes características :

- dois olhos;
- dentes afiados;
- um chapéu;
- dois braços;

- cabelo comprido;

Depois, decidimos quais os materiais mais adequados para a construção do nosso projeto. Optámos por utilizar materiais à base de papel devido à sua fácil utilização, como por exemplo jornais, caixas de ovos, revistas. Também utilizamos botões, rafia, invólucros de velas, tintas, cola e tesoura. Apesar de inicialmente as crianças imaginarem o Cuquedo um animal muito grande e horroroso, quando o operacionalizaram decidiram que o seu tamanho não ia ser muito grande. No entanto, continuavam a querer que tivesse um aspeto assustador. Puseram mãos à obra, em pequenos grupos, e cada grupo participou na construção de uma parte do corpo. Como se pode observar na figura 10, as crianças planearam e construíram um Cuquedo muito simpático e ao mesmo tempo assustador.

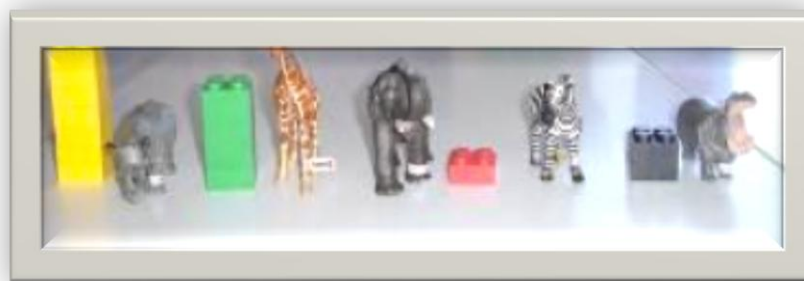
De acordo com Silva et al., (1997) “as atividades de expressão plástica são da iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (p.61). Através da expressão plástica a criança exterioriza e comunica o modo como observa o mundo que a rodeia.



**Figura 10 - O Cuquedo**

Após a construção do Cuquedo (ver figura 10), o interesse em descobrir o verdadeiro animal assustador ainda era notório. Como ainda não queríamos revelar o Cuquedo, decidimos perguntar às crianças se ainda se recordavam dos outros animais da história. Foi fácil de lembrar, uma vez que anteriormente tinham realizado os puzzles das sílabas sobre esses animais. De seguida, apresentamos o elefante, a zebra, o hipopótamo, a girafa e o rinoceronte (animais de plástico) e colocamos em cima de uma mesa para que todos pudessem ver. As crianças escolheram peças de legos de

cores diferentes e fizeram-nas corresponder aos animais que mais gostaram na história. No final fizemos a contagem e juntos verificamos que a torre mais alta correspondia ao animal mais escolhido (ver figura 11).



**Figura 11 – Os animais que mais gostaram**

Ao longo da educação pré-escolar as crianças vão construindo uma “relação” com a matemática, que no futuro será um aspeto fundamental nas suas aprendizagens. Através desta atividade, construímos um gráfico no sentido de organizar os dados relativos ao animal preferido do grupo de crianças. Construímos, então, um gráfico de barras, referente ao número de crianças que gostavam de um animal. No final, verificaram que o rinoceronte era o animal que mais preferências obteve. Com a realização desta atividade percebemos que o trabalho com peças de legos pode auxiliar as crianças a compreenderem alguns aspetos referentes à representação gráfica. Ao visualizarem e manipularem as peças as crianças tratam de forma tridimensional os dados representados no gráfico. Condizemos assim com Baroody (2002) quando afirma que

se o ensino da matemática for abordado numa perspetiva desenvolvimental, a matemática pode atrair e entusiasmar mesmo as crianças muito pequenas. Só então poderá cada uma delas ter a oportunidade de tirar o melhor partido do seu potencial matemático (muitas vezes surpreendente) (p.372).

Para, finalmente, satisfazermos a curiosidade das crianças, recorremos novamente ao livro do Cuquedo e mostramos a verdadeira figura do animal que assustava todos os outros na floresta. As crianças ficaram muito admiradas quando viram que o Cuquedo era realmente muito pequeno e que não assustava ninguém com a sua figura.

Atualmente existe uma grande necessidade das crianças entrarem na escola cada vez mais cedo. Consideramos que a EPE é uma das etapas mais importantes na

vida de qualquer criança, uma vez que nesta etapa se promovem aprendizagens diversificadas que a ajudam a criança a estruturar o pensamento e as suas ideias.

Ao longo da nossa intervenção educativa neste contexto, procuramos promover aprendizagens diversificadas e significativas assumindo sempre um papel de intermediário. Promovemos atividades que dinamizarm o processo da leitura e da escrita, que permitiram proporcionar situações em que as crianças se aperceberam informalmente da relação entre a linguagem oral, a leitura e a escrita.

Concordamos, assim, com Fernandes (2005) uma vez que o “educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com isto tudo” (p.10). Ou seja, quando líamos ou escrevíamos em frente às crianças, estávamos indiretamente servir como modelos. Perante isto, encorajamos a emergência de comportamentos de leitura e escrita na criança.

Relativamente ao domínio da matemática, ajudamos as crianças a estruturar o seu pensamento em relação às construções de algumas noções. Tivemos como objetivo ajudá-las a “compreender os diferentes significados e utilizações dos números e as formas como estes estão interligados” (Castro & Rodrigues, 2008, p.11). Associamos objetos concretos sempre que realizamos experiências de contagem, para facilitar o processo de aprendizagem por parte das crianças.

A criança é um ser que, cresce e que se desenvolve num ambiente social e como tal, é importante que ela se adapte aos vários contextos com que se irá relacionar ao longo da vida. No início deste percurso tivemos como objetivo despertar neste grupo, a curiosidade e o sentido da descoberta como forma de aprendizagem. Propusemos experiências com a finalidade do desenvolvimento das ciências, de forma a ajudar a constuir novas ideias sobre as relações com o mundo natural e com o mundo social.

Utilizamos também a expressão plástica como meio de as crianças exteriorizarem, de forma particular, o modo como observam o mundo que as rodeia. A exploração e manipulação de diversos materiais contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina, para descobertas sensoriais e para dar liberdade à criatividade.

Em suma, podemos concluir que devemos olhar para cada criança como sendo uma pessoa única e traçar objetivos cada vez mais desafiantes, buscando sempre formas diversificadas para as atingir. No campo pessoal, aprendemos que ao adquirirmos uma postura mais madura, atenta e segura, facilitamos a concentração e

segurança das crianças. Vivenciar o desenvolvimento deste grupo de crianças traduziu-se no peso de responsabilidade sentida, perante as próprias crianças e pelas famílias, quanto ao seu bem-estar e nível emocional e físico, tanto do grupo em geral como também de cada criança em específico.

### **2.3 Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A ação pedagógica desenvolvida neste ponto do relatório foi desenvolvida na área do 1.º CEB realizada numa instituição pertencente a um agrupamento de escolas da rede pública de ensino. Nesta etapa da nossa formação, enquanto futuros professores e educadores, é de extrema importância que se conheça e se caracterize o estabelecimento de ensino. Também devemos introduzir, de forma integrada e interdisciplinar, os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa. Para que tal se tornasse possível ao longo desta prática, tentamos conhecer os métodos e implementar as técnicas e estratégias relacionadas e adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Só desta forma podemos proporcionar atividades motivadoras, com caráter integrador abrangendo todas as áreas curriculares.

De acordo com o perfil geral de desempenho profissional do professor do 1.º CEB,

o professor, desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

A escola é um espaço integrador e o professor assume cada vez mais uma postura de predisposição à mudança.

#### **2.3.1 Organização do ambiente educativo no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Compreender o processo educativo, promovido ao nível do grupo de crianças onde intervimos, pressupõe o modo como o ambiente educativo se organiza. Importa agora, caracterizar a organização espacial, as rotinas que diariamente cumprem estas crianças e as interações entre elas e entre os adultos. Como menciona Azevedo (2005),

o professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afecto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto-conceito de todos os alunos (p.83).

A relação professor-aluno é muito importante em qualquer nível de ensino e a motivação é uma peça fundamental no processo da construção do conhecimento. Ou seja, a relação que existe entre o professor e a criança deve ser uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, sendo a base fundamental para uma boa organização do ambiente educativo, facilitando o trabalho do professor e o desenvolvimento global da criança.

### 2.3.2 Organização do espaço no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com Roldão (2005) “o apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (p.106). É fundamental que as infraestruturas de uma sala de aula seja equipadas, principalmente, com bons conhecimentos do professor, mas devido ao facto da evolução da sociedade, o material que uma sala/escola possui é muito importante. As crianças sentem-se mais motivadas quando encontram aulas dinâmicas, com recursos didáticos variados. No que diz respeito à sala do 1.º ano de escolaridade, podemos afirmar que era acolhedora, com dimensões adequadas à turma numerosa, com iluminação natural e equipada de aquecimento central. O espaço físico era constituído por vinte e seis mesas, várias cadeiras e pela secretária do computador. O mobiliário encontrava-se em bom estado, a sala possuía quadro interativo, um quadro branco, um quadro de ardósia e dois placares de corticite, onde regularmente se expunham os trabalhos das crianças. No espaço contíguo à sala existia um pequeno compartimento que funcionava como arrecadação do material didático, possuía 3 armários, um lavatório e uma mesa. A disposição da sala (ver figura 12) encontrava-se organizada por filas, permanecendo uma criança por mesa, seguindo uma organização tradicional.



Legenda:

- 1- Mesas
- 2- Mesa do computador
- 3- Quadro branco
- 4- Quadro interativo
- 5- Janelas
- 6- Arrecadação

Figura 12 - Planta da sala do 1º ano

Podemos afirmar que a sala possuía todas as condições necessárias tanto a nível físico

como a nível de recursos para proporcionar aprendizagens significativas. Ao longo da nossa prática pedagógica foi necessário fazer algumas alterações do espaço, para a realização de algumas atividades. Alteramos a disposição das mesas para a realização de trabalhos em grupo.

### **2.3.3 Organização do tempo no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A organização do tempo no 1.º CEB é planeada de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Mas também tem que ter em consideração as orientações dos documentos oficiais. De acordo com o despacho nº19 575/2006, de 31 de agosto os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1.º CEB são:

Língua portuguesa – oito horas letivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura; matemática – sete horas letivas de trabalho semanal; estudo do meio – cinco horas letivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das ciências; área das expressões e restantes áreas curriculares – cinco horas letivas de trabalho semanal.

A distribuição destas áreas devem ser equilibradas ao longo da semana e por isso a turma guia-se por um horário estabelecido, onde constam também as áreas extra-curriculares. As atividades letivas tinham início às 9h e prolongavam-se até às 10h30m. De seguida, tinham um intervalo com a duração de trinta minutos para lancharem, brincarem no recreio ao ar livre e usufruírem da biblioteca. Quando as condições climáticas não permitiam o recreio ao ar livre, as crianças permaneciam no pátio interior coberto. Após esta pequena pausa, às 11h retomavam as atividades letivas até às 12h30m. Terminadas as atividades do período da manhã, as crianças saíam para almoço, e regressavam às 14h. O período da tarde terminava às 15h30m. Este horário podia sofrer algumas alterações quando existiam atividades extra-curriculares, ao longo do dia. É importante referir que ao longo da PES não nos foi colocado qualquer tipo de impedimento no que diz respeito à gestão do horário, foi-nos dada autonomia para organizarmos sempre o tempo de forma a ministrar as várias áreas disciplinares

### **2.3.4 As interações no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A boa relação com as crianças é um dos aspetos fundamentais no desenvolvimento global da criança, que também favorece o sucesso das atividades que propomos diariamente. Tal como referencia Roldão (2005) “a criação de um

clima de confiança, respeito por cada um, de responsabilidade e de rigor leva-nos a conquistar, pelos afetos, o caminho do sucesso educativo” (p.108). Pretendíamos criar um ambiente positivo com o objetivo de todas as crianças beneficiarem de relações de amizade, entreajuda e confiança, fazendo-lhes compreender aquilo que podemos fazer se confiarmos uns nos outros. Desde cedo percebemos que criaram laços de amizade entre elas e entre os adultos e que era notória uma relação de companheirismo, respeito mútuo e partilha entre todos.

Procuramos dar sempre voz às crianças e permitir diálogos saudáveis, cativando-as pela sua inteligência e afetividade e não pela autoridade. A criança com NEE era bem aceite pelos colegas, participando tanto nas atividades em sala de aula como nas brincadeiras nos momentos de recreio. Dentro da sala, todos respeitavam as dificuldades de cada um e propunham-se a auxiliar os colegas.

Procuramos sempre valorizar as crianças, nunca expondo os seus defeitos, diante dos outros. Concordamos assim com Cury (2004), quando afirma que “um educador/professor deve valorizar mais a pessoa que erra do que o erro da pessoa” (p.85). Assumindo a perspetiva deste autor e para manter uma boa relação com as crianças, tivemos sempre muito respeito por elas, valorizando sempre as suas conquistas, fazendo com que elas se sentissem uma parte fundamental do processo de ensino.

## **2.4 Descrição das experiências de ensino e aprendizagem no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Um professor do 1.º CEB tem quase sempre um grande impacto na vida de todas as crianças, uma vez que é através das aprendizagens feitas neste nível de ensino que se começam a consolidar os conhecimentos que vão ter um papel decisivo na formação de cada um. Portanto, ao longo do seu processo de formação, o professor deve assumir um papel de dinamizador, de investigador e de cooperante. Neste sentido, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, a sua postura reflexiva permitir-lhe-á tomar uma posição perante a comunidade educativa, refletindo de forma crítica e sistemática sobre as suas práticas. Ao longo da PES, procuramos assumir um papel reflexivo e permitir que os novos conhecimentos que foram transmitidos fossem adquiridos, de um modo relacional com o conhecimento prévio de todas as crianças.

Para conseguirmos alcançar aprendizagens significativas, também tivemos a preocupação de proporcionar um ambiente harmonioso cultivando as relações saudáveis entre todos. Sem este elemento importantíssimo, as crianças até podem dominar os conteúdos escolares, mas terão grandes dificuldades em desenvolver competências sociais. Concordamos assim, com Ribeiro (2010) quando afirma que “a escola deve viver em clima favorável à cidadania, deve ser um espaço aberto e polivalente, onde se possa construir um espaço educativo capaz de preparar os jovens para o pleno exercício da cidadania” (p.146).

Como já referimos anteriormente, a turma que acompanhamos ao longo da prática educativa encontra-se no 1.º ano de escolaridade, fator que também tivemos em consideração, uma vez que as crianças ainda se encontravam em fase de adaptação a uma nova realidade. Tal como aconteceu na EPE, também no 1.º CEB, a base para desenvolvermos a ação educativa foram as histórias e sempre que era possível, interligamos através delas as diferentes áreas de conteúdo. Sendo o português a língua do nosso sistema educativo, achamos esta área de conteúdo muito importante, uma vez que a sua aprendizagem “está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele” (Reis, 2009, p.12).

No ponto que se segue vamos descrever algumas das experiências de ensino e aprendizagem realizadas com o grupo de crianças do 1.º ano onde desenvolvemos a nossa PES. Essas experiências foram realizadas em diversos dias mas foram escolhidas por assumirem uma continuidade na persecução das aprendizagens.

### **Vamos descobrir as letras**

O conjunto de experiências que a partir de agora vamos relatar despontaram da aprendizagem de algumas letras. Iremos descrever de forma detalhada as estratégias que escolhemos para as abordar atendendo à complexidade e importância que a escrita tem. De acordo com o programa de português (Reis, 2009) do ensino básico,

entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção, e reformulação do texto) ( p.16).

De facto, a produção da escrita, no nosso código alfabético, pressupõe determinadas competências que a maioria das crianças ainda não possui quando

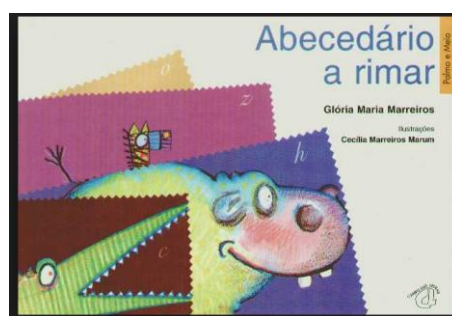
chegam ao 1.º CEB. Cabe ao professor, arranjar métodos eficazes que auxiliem o processo de aprendizagem do grupo de crianças que acompanha. No início da nossa intervenção educativa, as crianças da turma do 1.º ano já conheciam alguns mecanismos que envolvem a escrita, como por exemplo, o domínio de certas convenções gráficas ( orientação, direção da linha) e a capacidade de inclusão de uma classe (vogais). Partimos então para o ensino-aprendizagem das consoantes. Vamos agora descrever, as estratégias que utilizamos, partindo do sistema de escrita até à aprendizagem da leitura.

Atualmente, “podem-se distinguir três sistemas de escrita: os morfossilábicos, os silabários e os alfabéticos” (Azevedo, 2006, p. 132). Nas escolas é recorrente ser utilizado o sistema de escrita alfabético, pois representamos as unidades mais pequenas da fala – os fonemas. Desta forma, e ainda de acordo com o mesmo autor, todos os sinais gráficos que representamos - as letras – têm como correspondente um fonema.

Neste relatório optamos por refletir acerca da introdução das consoantes [t,d, l, m]. A escolha deve-se ao facto de serem consoantes que apresentam diferentes modos de articulação: oclusivas (t e d), nasais (m) e laterais (l) e por apresentarem também diferentes pontos de articulação: bilabial (m), dental (t e d) e alveolar (l). Consideramos fundamentais estes aspetos, uma vez que as únicas propriedades que a criança possui quando chega ao 1.º CEB são as propriedades fónicas da palavra (Freitas, Alves & Costa, 2007).

A primeira letra que apresentamos foi a consoante [t].

Iniciamos esta experiência de ensino e de aprendizagem com a apresentação de uma lengalenga relativa ao fonema/grafema [t], do livro *Abecedário a Rimar* (ver figura 13), de Glória Maria Marreiros. A escolha desta lengalenga surgiu porque consideramos interessante o seu conteúdo,



**Figura 13 - Capa do livro - Abecedário a Rimar**

uma vez que é uma boa forma de treinar a linguagem e os diferentes sentidos que damos às palavras, ajudando também no desenvolvimento do raciocínio e porque pensamos que ao lê-la, as crianças iam apreciar e reter o seu lado significativo. Temos noção que é fundamental fomentar e desenvolver o gosto pela leitura e pela literatura, o que por sua vez “implica, entre outros aspetos, familiarizar precocemente a criança

com uma variedade de textos literários” (Azevedo, 2006, p.27), dando-lhe a conhecer textos em suportes variados e de géneros e modos diferenciados.

Inicialmente analisamos os elementos paratextuais do livro, fazendo referência à capa, contra-capas e lombada. Indicamos a autora e a ilustradora e explicamos que o tipo de texto a apresentar era uma lengalenga. Procedemos então à leitura expressiva da cantilena, enfatizando o fonema [t]. Muito naturalmente, as crianças foram-se apercebendo da repetição de um mesmo som à medida que fazíamos a leitura. No final, em diálogo com o grupo, lançamos a questão de qual seria então o som que se repetia com frequência. Muito perspicazes e quase em unísono disseram que era o [t] e que já sabiam que era a nova letra que iam aprender. Propusemos então que se fizesse uma lista de palavras conhecidas por todos, onde o som [t] estivesse presente. Registamos as palavras que escolheram, as quais organizamos no quadro seguinte:

**Tabela 3 – Lista de palavras com o som [t]**

tia	tio	tapete	telhado	teia
Tomás	Tomé	pote	tinta	torneira
toca	pato	apito	porta	oito
tomate	televisão	telemóvel	telefone	pata

Como podemos observar na tabela 3, as crianças proferiram palavras simples que utilizam no seu quotidiano. Consideramos muito importante treinar a consciência fonológica neste processo inicial de aprendizagem de leitura e da escrita, uma vez que “para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.7). De seguida, após o diálogo que estabelecemos, fizemos uma nova leitura da lengalenga, mas desta vez, as crianças à medida que ouvirem o som [t] teriam que bater palmas. Através deste exercício percebemos se as crianças possuem ou não a capacidade de identificar e isolar conscientemente o som abordado.

Para dar continuidade ao treino da consciência fonológica, recorreremos ao quadro interativo para apresentar, em formato digital, um conjunto de imagens com as respetivas palavras, onde destacamos o grafema[t].

Após este pequeno exercício de treino, em que associamos a letra ao respetivo som, a curiosidade das crianças residia no modo como se processava a escrita deste novo grafema. Algumas, devido ao facto de possuírem esta letra no nome, já a sabiam

traçar. Solicitamos então a ajuda de uma dessas crianças, para mostrar aos restantes colegas como iríamos transcrever para o papel aquele som que associamos às imagens e palavras. Esta criança mostrou corretamente, no quadro, o movimento que devemos realizar para “desenhar” a letra.

Posteriormente, para que o grupo todo pudesse reter os movimentos motores necessários à realização gráfica desta letra, deslocamo-nos para o recreio, onde fizemos alguns exercícios cinestésicos. Traçamos a letra com o movimento correto na areia. Inicialmente, traçaram a letra com um dedo, e à medida que foram adquirindo memória cinestésica, desenhavam-na com paus ou pequenas pedras que encontravam. Consideramos fundamental, nesta fase inicial de aprendizagem da escrita, que a criança seja orientada sobre os movimentos que deve seguir com o corpo, para traçar letras. De uma forma gradual, ela vai reter esses movimentos e delinear de forma espontânea as letras que aprendeu. Relativamente à grafia desta letra, verificamos que foi bastante fácil para o grupo, uma vez que não apresenta um traçado muito elaborado. Podemos ver na figura 13, o resultado da escrita da consoante [t] na areia do recreio da escola :



**Figura 13 – Letras na areia**

Através deste tipo de atividades, as crianças aprendem as características próprias das letras e memorizam como as devem traçar.

Após este trabalho de memória cinestésica surge o momento em que devemos orientar as crianças para a aprendizagem da leitura. De acordo com Azevedo (2006), “as crianças precisam de ler, mas sobretudo de entender o que lêem. Para isso, é

importante que as crianças aprendam a ler palavras, frases e textos que sejam significativos para elas” (p.98).

Mas para que isto aconteça é necessário que as crianças percebam a importância da escrita. Durante a nossa prática pedagógica, utilizamos um método de ensino de leitura intitulado método sintético-analítico. Este método permite que a criança tenha o conhecimento dos fonemas e o relacione com grafemas. Na opinião de Azevedo (2006),

as expressões método analítico e sintético são tradicionalmente referidas em oposição, mas, mais geralmente, o método fónico combina, ou deve combinar, os dois tipos de atividades. De facto, enquanto a abordagem analítica permite à criança tomar consciência dos fonemas e relacionar estes com os grafemas correspondentes, a abordagem sintética ajuda-a a utilizar este conhecimento e a sua crescente habilidade de fusão fonológica na descodificação da palavra escrita (p.140).

Para que as crianças conseguissem descodificar palavras, nesta fase inicial, tivemos a preocupação de escolher um vocabulário controlado e adequado à aprendizagem da leitura. Agora que já sabiam traçar a consoante [t] e outras consoantes e vogais, partimos para a compreensão da leitura de pequenas palavras. Propusemos um pequeno jogo para a formação de frases. Levamos para a sala, duas caixas. Uma das caixas continha folhas com várias palavras formadas pelas letras já aprendidas e a outra caixa tinha folhas com as imagens das respetivas palavras.

Para dar início ao jogo, sorteamos aleatoriamente o nome da primeira criança a participar. Sempre que tínhamos atividades deste género retiravamos de uma caixa um nome das crianças para que assim todos participassem, de forma justa. Depois explicamos que podiam escolher ou uma imagem, ou uma palavra para que depois fossem procurar a palavra respetiva à imagem, ou vice-versa. Com este tipo de atividade, as crianças reconhecem palavras, podendo associá-las às imagens.

Um dos principais fatores para a aprendizagem é a motivação das crianças. Como tal, os jogos são um excelente veículo para explicitar conteúdos e que permitem uma união entre a ação e o pensamento que o grupo possui. Também nos cedem um *feedback* imediato, pois podemos perceber se as crianças gostam ou não das atividades que propomos. Este tipo de jogo de palavras, tal como salienta Azevedo (2006),

leva ao reconhecimento das letras do alfabeto, ajuda a relacionar som e grafia, contribui para a perceção de como se combinam letras para formar

palavras e favorece a reflexão sobre a escrita – que letras usar, quantas, em que ordem (p.101).

As crianças deram início ao jogo e foram formando pequenas frases. Quando escolhiam a imagem e a palavra, colocavam-nas no quadro e davam asas à imaginação. Como podemos observar na figura 14, as palavras que escolheram tinham a nova consoante que aprenderam e rapidamente associaram o som ao grafema. Devido ao elevado número de crianças a caixa também tinha palavras que possuíam outros grafemas já estudados. Anotaram-se as seguintes frases:



Figura 14 - Imagens associadas às palavras

*O pato atou a pata ao pau.(Cláudia)*

*O apito é do tio Paulo.(Maria)*

*A tia Aida deu o pote ao pai.(Joana)*

*O loto é teu?(Gabriel)*

As crianças, nesta fase, começam a fazer a diferenciação entre a imagem e o texto e começam a dizer o que realmente a escrita diz (Azevedo, 2006). No entanto, e como se pode compreender, ainda persiste alguma confusão relativamente às características do referente e o texto escrito.

Numa outra aula tínhamos outra consoante para ensinar, a consoante [l]. Como ponto de partida para iniciar esta aprendizagem, escolhemos a história *A que sabe a lua?* de Michael Grejniec (2002).

Ao longo desta etapa de prática pedagógica tivemos sempre a preocupação de apresentar vários tipos de textos e de variar no tipo de apresentação. Consideramos o contacto direto com o livro fundamental, no entanto, optamos por apresentar esta história em formato digital, permitindo que todas as crianças visualizassem as imagens em maior formato. Desta forma, aproveitamos o bom equipamento

informático disponível na sala, beneficiamos da utilização do quadro interativo e proporcionamos um momento agradável de leitura.

Ler é fundamental, e o professor funciona como o mediador para fomentar práticas saudáveis de leitura. Concordamos com Azevedo (2006) quando afirma que “o mediador é quem fomentará as primeiras tendências leitoras, consolidando-as com as estratégias mais adequadas a cada momento” (p.44). Utilizar a leitura de histórias como estratégia de aprendizagem da língua materna, como habilidade e processo cognitivo, melhora a escrita e a leitura e funciona como um processo interativo.

Antes de iniciarmos a leitura, analisamos, como já era habitual, os elementos paratextuais do livro, a capa, a contracapa e tentamos adivinhar o seu conteúdo através da capa. As respostas foram variadas, tal como podemos verificar nas seguintes falas:

*A girafa chegou à lua.* (Adriana)

*A lua branca é amiga da girafa Margarida.* (Leonor)

*É a lua e a girafa.* (Pedro)

Realizamos a leitura expressiva da narrativa ao mesmo tempo que projetávamos as imagens no quadro interativo. Depois de contar a história, demos oportunidade aos ouvintes para refletir sobre o que ouviram, encorajando-os a falar sobre o assunto. Desta forma, as crianças estão a interiorizar o tema principal da narrativa que escolhemos. Pedimos, então, que em conjunto se fizesse o reconto oral da história. No final, fizemos o levantamento das personagens e questionamos as crianças sobre a mensagem principal que a história transmite. Recolhemos as seguintes informações:

*Chegaram à lua porque são todos amigos.* (Leonor)

*Os animais eram muito curiosos.* (Maria)

*Devemos pedir ajuda quando não conseguimos uma coisa que queremos muito.* (Afonso)

No final lançamos outra questão: qual seria o sabor da lua para cada um.

Registamos as respostas das crianças.

*A lua sabe aquilo que mais gostamos.* (Beatriz)

*A lua sabe a queijo.* (Leonor)

*Sabe a algodão doce.* (Maria)

*A lua sabe a mousse de chocolate.* (Afonso)

*A lua sabe a peixe.* (Bernardo)

*A lua sabe a queijo.* (Eduardo)

Depois de ouvirmos todas as crianças, chegamos à conclusão de que a lua sabia efetivamente àquilo que cada um mais gosta. Terminado este momento de pós-leitura, apresentamos uma lua amarela, feita em esferovite e questionamos as crianças acerca dos sons que tinha a palavra lua. Por ser uma palavra simples, perceberam que continha o ditongo [ua] e que o som inicial era o [l]. Demos então início à aprendizagem de um novo fonema/grafema.

Como ponto de partida trabalhamos a consciência fonológica. Levamos para a sala uma caixa com vários cartões, cada cartão com uma imagem diferente. Propusemos ao grupo de crianças que realizassem um pequeno jogo onde cada criança teria que retirar um cartão da caixa e verificar se a imagem que escolheu tinha o som [l] na sua palavra. Se tivesse teria que colocar o cartão na lua de esferovite, caso contrário não colocaria.

Mais uma vez privilegiou-se a oralidade. Segundo Freitas, Alves & Costa (2007) “por ser a oralidade o modo que é mais familiar à criança, devemos ter a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada” (p.22). Depois deste momento de treino da consciência fonológica, partimos para a escrita. Tal como aconteceu na aprendizagem de outras letras, treinamos os movimentos cinestésicos relacionados com o [l]. Distribuímos plasticina por todas as crianças e pedimos que elaborassem a letra conforme o exemplo previamente dado. Como já referimos, a escrita é a transmissão da língua oral, que obedece a um conjunto de regras e estruturas próprias e através destes movimentos que a criança faz com a plasticina, neste caso, vai reter o modo correto de traçar a nova consoante. Após este momento de treino da caligrafia partimos para a realização de um outro jogo referente ao grafema/fonema [l].

Como sabemos a escrita e a leitura são duas atividades de interação, que assumem um importante papel na vida de qualquer indivíduo. E para que as crianças possam construir estas atividades como um objeto de aprendizagem, é preciso que a leitura e a escrita façam sentido nas suas cabeças. Com este intuito, propusemos a realização de um jogo de sílabas que consistia em escolher cartões com sílabas diferentes, para formar uma palavra e posteriormente uma frase. Para dar início ao jogo retiramos, à sorte, um cartão da caixa dos nomes. E assim sucessivamente. As crianças tinham à sua disposição, em cima de uma mesa, vários cartões e escolhiam dois para formar uma palavra. As hipóteses de agrupamento de sílabas era grande pelo que se poderiam fazer bastantes palavras. No final, todos, fizeram a leitura das

frases que criaram e notamos que as crianças se sentiam realizadas quando percebiam que através do código alfabético podiam descodificar a mensagem que queriam transmitir. Concordamos então com García e Pérez (2001) quando afirmam que

a condição fundamental para um bom ensino da leitura é a de conceder-lhe o sentido de prática social e cultural que possui, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento (p.133).

Partimos agora para a descrição da aprendizagem de uma nova consoante, o [d]. Como já mencionamos anteriormente, sempre que apresentamos um novo fonema, utilizamos como estratégia a leitura de uma história, lengalenga, trava-línguas, poemas. Desta vez, usamos um trava-línguas relativo ao fonema/grafema em estudo. Mais uma vez, beneficiamos do material informático disponível na nossa sala. Apresentamos em formato digital um conjunto de imagens sem palavras, com o objetivo de que fossem as crianças a “ler” o trava-línguas que escolhemos.

Tivemos a preocupação de colocar em cada diapositivo uma imagem de fácil “leitura”. À medida que iam aparecendo os diapositivos as crianças, sozinhas, fizeram a leitura do trava-línguas e foram capazes de o memorizar e dizer sem auxílio das imagens.

Ao proporcionar este tipo de leitura permitimos que as crianças considerassem esta atividade com alguma alegria e entusiasmo, ao invés de considerar a leitura “séria” e “aborrecida”. À medida que interiorizavam o trava-línguas, muito audazes, disseram *vamos aprender o d*. Achamos que o trava-línguas é um ótimo meio para desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma lúdica, desenvolver os sons da fala ao brincar com as palavras e letras com sons semelhantes. Estamos, portanto, perante um bom meio para desenvolver a consciência fonológica deste som.

Na opinião de Freitas, Alves & Costa (2007),

aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem) (p.7).

Segundo estes autores devemos iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita através da discriminação dos sons das letras. Da mesma forma que

trabalhamos a consciência fonológica na aprendizagem dos grafemas anteriores, achamos importante continuar a desenvolver essa competência, promovendo um treino sistemático à volta do som [d].

Levamos para a sala de aula quatro cartazes com uma imagem em cada um: pião, dado, lata e tapete. Depois de um treino caligráfico do novo grafema, as crianças tinham de associar, agora, a letra à imagem. Colocamos numa caixa vários cartões com palavras iniciadas por [p, l, t, d]. Sorteamos, como era hábito, o nome da primeira criança a jogar. Depois da criança retirar a palavra da caixa, tinha de a colar no cartaz com a imagem que tivesse como letra inicial o mesmo grafema do cartão que retirou.

Através das atividades que realizamos abordamos o método analítico, permitindo às crianças relacionar os fonemas com os grafemas e ao mesmo tempo o sintético que permite uma consciência da palavra, ou seja, como já referimos o método sintético-analítico que apesar de combinar dois métodos diferentes relaciona-os encorajando as crianças no ato de escrita e leitura.

Ao longo da nossa prática pedagógica privilegiamos a leitura como ponto de partida para a aprendizagem de todas as áreas de conteúdo. Desta vez, recorreremos ao livro *A minha mãe*, de Anthony Browne (2008) para proceder à aprendizagem da letra [m]. Antes de iniciar a leitura apresentamos o livro. As crianças puderam ter um contacto direto com esta obra, analisamos os elementos paratextuais, como habitualmente fazíamos, através da capa, contra-capas e lombada. Sem referir o título do livro pedimos às crianças que, através da imagem da capa, inventassem um título possível para aquela história. Em conjunto, ouvimos a opinião de todos, e conversamos sobre as imagens bastante coloridas da capa. As crianças deram as suas opiniões, registamos os títulos possíveis que iam surgindo e no final, de uma forma democrática escolhemos o título da história, que ainda não conhecíamos. O título final escolhido por todos foi *A flor do coração*. Após este momento de análise da capa, cujo título era ainda desconhecido, mostramos as imagens, sem qualquer frase. Pedimos que inventassem uma história. Tivemos a preocupação de permitir que as crianças falassem livremente, que partilhassem as suas ideias e que todos respeitassem as diferentes opiniões. Saber ouvir os outros é saber reconhecê-los como seres humanos e saber dialogar é fundamental nas relações que estabelecemos. A oralidade assume assim um papel muito importante no espaço escolar, e não só, uma vez que “a língua constitui o suporte e o instrumento fundamental para o

desenvolvimento sociocultural e para a descoberta e reinvenção do mundo” (Azevedo, 2006, p.1). De acordo com Azevedo (2006), “é a oralidade que nos permite exprimir toda a gama de emoções e de ideias e que essas, mesmo sendo individuais, não são exclusivas e incompreensíveis, e que podem ser vias de otimizar a nossa contribuição para a cidadania” (p.57). Por tudo isto, consideramos a oralidade uma peça fundamental durante toda a nossa intervenção, uma vez que só assim se aprende a respeitar e compreender o outro, a saber dialogar e a saber ouvir.

Fizemos o registo escrito da história por elas inventada, que passamos agora a apresentar,

*A Maria gosta muito de tomar café na sua chávena do coração. Às vezes faz bolos deliciosos e hoje fez sete bolos muito bonitos. Quando foi às compras para os fazer, veio muito carregada. Enquanto deixa os bolos no forno, gosta de tratar das plantas. Às vezes dança, porque é uma boa bailarina e toca viola melhor do que ninguém. Certo dia transformou-se em leão e todos ficaram muito assustados. Mas depois tornou-se uma linda borboleta e nunca mais assustou ninguém.*

É importante referir que não mostramos as imagens todas do livro, devido ao tempo. Por isso selecionamos apenas algumas páginas do mesmo. Seguidamente revelamos o verdadeiro título.

Inicialmente, sem dizer nada, apenas mostrando o título algumas crianças conseguiram decifrar a palavra mãe, devido ao ditongo [ãe] que já conheciam muito bem. Depois fizemos uma leitura expressiva da história e no final estabelecemos um pequeno diálogo sobre as “mães”. Todos deram a sua opinião sobre a mãe, referindo sempre que a sua “era a melhor do mundo”. Após este momento de diálogo sobre a história e sobre a mãe propusemos que cada um dissesse uma palavra que tivesse o som inicial da palavra mãe. Obtivemos uma resposta de todas as crianças, o que nos mostrou estarem consciencializadas para o fonema [m].

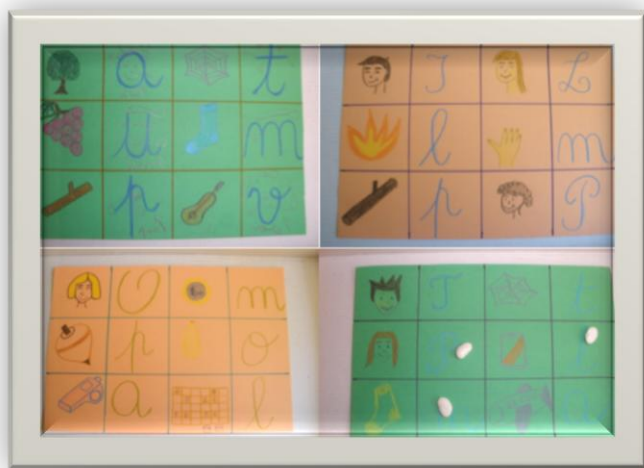


Figura 15 - Jogo “Bingo das letras”

Depois deste pequeno treino oral propusemos a realização de um jogo intitulado “bingo das letras” que serviu como revisão de todas as letras aprendidas até ao momento. Distribuímos um cartão do bingo (ver figura 15) diferente por todas as crianças,

e feijões. Demos início ao jogo retirando um cartão de um saco opaco, com uma letra e dissemos em voz alta a letra que saíu, e as crianças que tivessem essa letra no cartão tinham que colocar um feijão em cima da letra. A primeira criança a ter o cartão completo com feijões dizia bingo.

Após este momento de treino de consciência fonológica, das várias letras estudadas, solicitámos que as crianças construíssem um pequeno texto. Orientamos o grupo para que nesse texto constassem palavras iniciadas pelas letras ou pelas imagens contidas nos cartões do bingo. Verificamos que apesar destas crianças se encontrarem ainda em fase inicial da aprendizagem de leitura e da escrita, são capazes de construir textos com significado, coerentes e foram capazes de fazer a leitura daquilo que escreveram.

A importância que demos à área de português durante a nossa prática deve-se ao facto de que “a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele” (Reis, 2009, p.12).

O envolvimento, a responsabilidade e a participação das crianças foram fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Com esta experiência promovemos vários aspetos importantes que permitiram o crescimento das crianças no mundo das letras. Constatamos que elas, através da sociedade atual, já possuíam informações e o conhecimento sobre este mundo. Elas observam todos os dias rótulos, placas, publicidade, revistas, que despertam desde cedo o reconhecimento da linguagem escrita.

Com a realização deste conjunto de experiências foi importante reconhecer e valorizar este pré-conhecimento das crianças sobre o mundo das letras. Associar a linguagem escrita à linguagem oral não é uma tarefa fácil e para facilitar este processo foi necessário recorrer sempre a diversas atividades diferenciadas das rotineiras, como por exemplo a realização de jogos. A utilização de diferentes impressos, como jornais, revistas, entre outros, e a escrita em diferentes suportes e texturas foram uma mais valia neste processo, uma vez que as crianças exploraram diferentes formas de representação das letras.

Aprenderam as letras através dos seus sons e só assim puderam associar e compreender o significado das palavras, fator que também facilita a leitura. A fonética revelou-se importante neste processo de aprendizagem.

O ambiente social das crianças também revelou ser significativo no desenvolvimento de competências linguísticas, uma vez que elas aprendem com o comportamento das pessoas que as rodeiam. Inculcar hábitos de leitura e de escrita tornam-se cruciais nestas idades. Concordando com Gomes (1996) uma criança “tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos hábitos quotidianos” (p.11). Portanto, este processo deve começar em casa e assumir uma continuidade na escola. Com este grupo de crianças verificamos que a motivação e curiosidade pela escrita e leitura foi uma condição muito importante, uma vez que facilitou a realização de todas as experiências de aprendizagem.

### **Vamos conhecer as figuras e os sólidos geométricos**

Neste ponto do relatório e com esta experiência de ensino e aprendizagem, vamos descrever a forma como abordamos a matemática com o grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade.

Como sabemos, a matemática está presente em todas as situações do nosso quotidiano, basta estarmos atentos ao mundo que nos rodeia. Por isso partilhamos a opinião de Ponte, et al. (2007) na medida em que afirmam que “mais do que nunca, se exige da escola uma formação sólida em Matemática para todos os alunos” (p.3). Desta forma, consideramos que a matemática deve contribuir para o desenvolvimento pessoal da criança, proporcionando-lhe a formação necessária para a encarar, ao longo da vida.

O Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) , estrutura-se de forma a que haja uma série de conteúdos, relevantes e fundamentais para a compreensão de vários temas matemáticos, que irão acompanhar a criança ao longo do seu percurso escolar. Com este grupo de crianças abordamos vários conteúdos, sendo um deles as figuras no plano e os sólidos geométricos.

De acordo com Ponte, et al (2007) “O ensino da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação”(p.20). Tendo estas indicações metodológicas em mente, as atividades a que nos propusemos foram

sempre pensadas de forma a que a criança desenvolvesse e compreendesse os conteúdos abordados.

Segundo Ponte e Serrazina (2000) a abordagem do tópico sólidos geométricos deve, somente, privilegiar a exploração e abordagem das características dos sólidos geométricos, sem a constante preocupação de memorizar os nomes de cada um.

Para dar início à exploração dos sólidos geométricos apresentamos uma quantidade de objetos do dia a dia (material de desperdício), que facilmente são associados aos sólidos (rolo de papel higiênico, pacote de leite, pacote de sumo, bolas de ping-pong, caixa de cereais, etc). A identificação de sólidos geométricos não é uma atividade fácil e para que as crianças os consigam identificar é necessário que sejam elas próprias a retirarem as suas conclusões. Só através da manipulação de alguns sólidos é que elas vão perceber e associar as bases a figuras geométricas que naturalmente já conheciam (triângulo, retângulo, quadrado e círculo).

De acordo com Ponte e Serrazina (2000) a aprendizagem deste conteúdo “deve ser feita de um modo informal partindo de modelos concretos do mundo real das crianças, de modo a que elas possam formar os seus conceitos essenciais” (p.165). E foi isso que fizemos, colocamos em cima de uma mesa todos os materiais fizemos a apresentação de cada um e mostramos o sólido geométrico (em madeira) a que correspondia.

Verificamos que apesar de alguns possuírem nomes difíceis de pronunciar, as crianças interiorizaram muito rapidamente o nome de cada um. Especificamos as características de cada sólido, fazendo referência às suas superfícies planas (poliedros) e às superfícies curvas (não poliedros) e comparamos identificando as semelhanças e diferenças entre eles.

Após esta explicação, e depois da turma já estar dividida em grupos de trabalho (constituídos por seis elementos), pedimos que cada grupo escolhesse um representante para ir até à mesa onde se encontravam os materiais de desperdício e escolhesse vários para a realização de uma atividade.

Depois de todos os grupos possuírem material necessário propusemos que cada um construísse um brinquedo, com os sólidos geométricos que aprendemos. A expressão plástica assume assim um papel muito importante nesta atividade. É um dos meios mais característicos que as crianças têm para manipular a matéria de uma forma criativa. Desta forma podemos afirmar que,

a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies. (ME, 2004, p.8).

Para tal, numa fase inicial tinham de, em conjunto, estabelecer um pequeno projeto sobre o que iriam realizar. Depois de alguma conversa, todos os grupos sabiam o que iriam construir. Um dos grupos, escolheu construir um comboio, os restantes optaram por criar robots (ver figura 16).



**Figura 16 - Brinquedos construídos pelas crianças**

Consideramos de elevada importância trabalhar em grupo, uma vez que é uma oportunidade de construir, em conjunto, o conhecimento que se pretende que adquiram, desenvolvendo competências sociais e ao mesmo tempo a autonomia. Aprendem a escutar o outro e a dar valor à opinião de cada um. Desta modo estão a construir, coletivamente o conhecimento, uma vez que é um momento em que existe troca de opiniões, aprendem a partilhar, a respeitar a opinião do outro e a trabalharem em equipa. É um contexto enriquecido no sentido de proporcionar condições de socialização em busca da aprendizagem contextualizada e significativa. A adoção deste tipo de estratégias incentiva as crianças e promovem a participação de todos.

No final, propusemos que cada grupo comunicasse à turma quais os materiais que utilizaram para a construção do seu brinquedo, e quais os sólidos presentes na construção. Esta atividade que envolve o espaço, teve como principal propósito desafiar as crianças à comparação de figuras planas. Privilegiamos assim a manipulação e a experimentação ao utilizar objetos do quotidiano, de modo a desenvolver o sentido espacial. Hoje em dia temos à nossa disposição centenas de materiais disponíveis para usar e abordar a matemática. Os materiais manipuláveis

são ajudas significativas na aprendizagem, uma vez que ajudam a compreender ideias abstratas, a partir de ideias concretas.

Num outro dia e para dar continuidade a este conteúdo, achamos importante fazer a distinção entre espaço e plano. Tal como está contemplado no programa de matemática do ensino básico, o objetivo geral de aprendizagem é “desenvolver a visualização e [fazer com que os alunos sejam] capazes de representar, descrever e construir figuras no plano e no espaço e de identificar propriedades que as caracterizam” (Ponte et al., 2007, p.20).

Antes de abordar o tema das figuras geométricas, quisemos estimular a curiosidade da criança e para isso apresentamos, sob a forma de canção, quatro adivinhas relativas ao quadrado, círculo, retângulo e triângulo. As canções são da autoria de Luísa Ducla Soares e serviram como um meio divertido de por as crianças a pensar.

À medida que foram apresentadas as adivinhas, as crianças foram-se apercebendo que se tratava do círculo, triângulo, retângulo e do quadrado. Utilizamos a música como ponto de partida e como estratégia para encorajar as crianças para o que iríamos tratar a seguir. A expressão musical desempenha, sem dúvida, um importante papel na vida recreativa de todas as crianças. Cabe aos professores criarem situações diferenciadas, nas quais as crianças possam estar em contacto com a música. Podemos afirmar que “as situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global” (ME, 2004, p.68). A música revela-se como um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, portanto devemos possibilitar e incentivar o seu uso diário na sala de aula.

Depois de ouvirmos algumas vezes as canções, explicamos as características das figuras geométricas apresentadas e mostramos em formato digital para que todos pudessem observar as definições.

Após a explicação apresentamos um geoplano e questionamos as crianças acerca da sua utilidade. A maioria sabia qual a funcionalidade do objeto, uma vez que na EPE já tinham tido contacto com um. Distribuímos um por cada criança, bem como alguns elásticos coloridos. Propusemos, então, que fizessem livremente as figuras geométricas que sabiam. Os “materiais manipuláveis têm um papel importante na aprendizagem da Geometria e da Medida. Estes materiais permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a aprendizagem de conceitos” (Ponte, et al.,

2007, p.21). O geoplano é um recurso didático que permite desenvolver vários conceitos, permitindo um fácil acesso à geometria, através da manipulação. As crianças trabalharam as formas geométricas e desenharam de acordo com a sua criatividade. Desenharam figuras geométricas (ver figura 17), casas, bonecos, letras do nome e números.

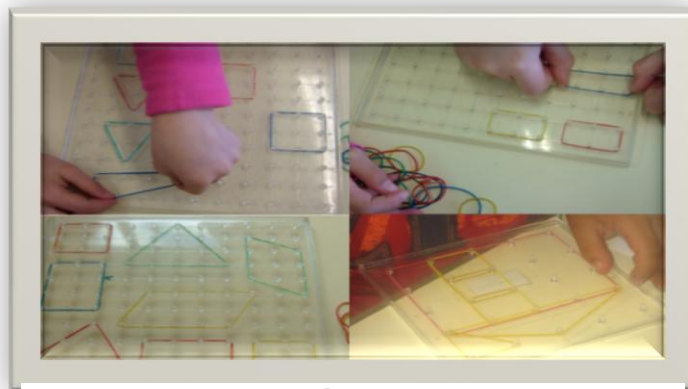


Figura 17 - Figuras no geoplano

Num outro dia e ainda com o intuito de dar continuidade ao tópico matemático das figuras geométricas recorreremos a outro material o tangram. Quando apresentamos o tangram às crianças explicamos que era uma espécie de jogo de tabuleiro, muito conhecido, com origem na China. Algumas crianças já o conheciam, outras tiveram o primeiro contacto com o tangram, durante esta sessão.

Este jogo, muito utilizado pelos professores é um meio lúdico de desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico. Agora que as crianças já conheciam as figuras geométricas permitimos que trabalhassem e manuseassem o material livremente, construindo o que quisessem. Depois distribuímos algumas imagens pelas crianças e pedimos que elas as procurassem reproduzir utilizando todas as peças do tangram. As crianças mostraram-se muito empenhadas na construção dos “desenhos” e iam tirando as suas próprias conclusões. Aperceberam-se que o tangram era um quadrado constituído por várias figuras e que podiam ser combinadas de diversas formas de modo a fazerem inúmeras imagens.

Com a realização deste jogo também constatamos que as crianças desenvolvem a capacidade de concentração, a orientação espacial e a coordenação motora. Consideramos a utilização deste tipo de materiais muito importante mas não basta para garantir a aprendizagem dos conteúdos. Concordamos assim com Ponte et al., (2007) quando sugere que “é indispensável registar o trabalho feito com os materiais e refletir sobre ele, dado que a sua utilização por si só não garante a

aprendizagem” (p.21). A documentação é um instrumento de reflexão muito importante, que permite avaliar e registrar os progressos de aprendizagem conseguidos pelas crianças. Por isso, no final da utilização deste tipo de materiais manipuláveis achamos pertinente fazer um registo sobre os conteúdos aprendidos, uma vez que se torna um meio de avaliação para compreender o que a criança pensa. Optámos pela realização de um cartaz onde as crianças fizeram referência aos sólidos geométricos, às figuras geométricas e aos materiais manipuláveis que foram utilizados. Para identificarem os sólidos colaram pequenas embalagens do quotidiano com a respetiva legenda, foram desenhadas as figuras geométricas que abordamos (as crianças usaram as peças do tangram para contornarem e desenharem o círculo, retângulo, triângulo e quadrado) com as respetivas legendas e desenharam também imagens do seu dia-a-dia com essas formas.

As noções matemáticas que se abordam na escola nem sempre aparecem com clareza nas situações do quotidiano das crianças e, por isso, pode parecer ser mais difícil fazer com que elas as explorem. Por isso é fundamental a utilização de materiais concretos que elas possam manipular, montar, explorar. A utilização do geoplano e do tangram ajudaram a representar as relações matemáticas pretendidas. Achamos que se torna mais produtivo, fornecer o material às crianças antes das explorações teóricas, pois assim elas tiveram tempo e liberdade para o explorarem, brincarem livremente e fazerem as suas descobertas. Após algum tempo intervimos, propondo questões e estimulando as crianças a manifestarem as suas opiniões.

O ser humano desde que nasce está em contacto com a matemática, a começar pela própria idade, onde uma criança pequena sem saber quanto é, mostra com os dedos os anos que tem. Todas as crianças passam por descobertas, elas precisam de mexer, experimentar, tocar para poder assim reconhecer o que as rodeia. Necessitam de algo concreto para poder organizar o seu conhecimento, o qual é adquirido naturalmente através do contacto com outras pessoas, das interações com o grupo de amigos. Ou seja, é uma construção resultante das ações da criança com o mundo que a rodeia.

É importante que a aprendizagem de matemática seja envolvente e assente em realidades concretas, de modo a facilitar as dificuldades que possam surgir. Por tudo isto e pelo facto de nossa sociedade se encontrar em constante mudança e cada vez mais complexa, é necessário formar indivíduos com bases sólidas para a enfrentarem de forma eficaz.

## **À descoberta do nosso corpo**

Todas as crianças possuem uma percepção muito própria da realidade que as rodeia. Por este motivo, a área de estudo do meio é encarada como uma área para a qual convergem conceitos de várias disciplinas científicas, procurando permitir a compreensão entre natureza e sociedade.

No 1º ano de escolaridade, o programa está estruturado de forma a que as crianças organizem o conhecimento que têm acerca de si próprias. De acordo com Roldão (2004), “a área de estudo do meio permite, assim, não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (p.32). Deste modo, ao longo da nossa intervenção procuramos promover um conjunto de aprendizagens relevantes que contribuíssem para o desenvolvimento integral da personalidade das crianças.

Reconhecemos assim que a atividade experimental deve estar presente no conteúdo dos blocos, pelos quais se encontra estruturado o programa de estudo do meio, cabendo ao professor com metodologia, incentivar as crianças a comunicarem as suas descobertas e experiências oralmente, recorrendo também às áreas das expressões e através da escrita.

Será, pois, através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio ambiente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, que os alunos irão compreender, aprender e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos. O estudo do meio procura promover a compreensão e avaliação crítica de questões e problemas que afetam a humanidade, quer em termos espaciais quer em termos temporais. Outro objetivo do estudo do meio é contribuir para que as crianças tomem consciência e desenvolvam a sua identidade pessoal, social e nacional, ou seja, compreendam como se é e porque se é, com as suas características próprias, os seus símbolos, valores, crenças e mitos, facilitando a compreensão das heranças comuns dentro das diversidades culturais e, assim, desenvolvam atitudes de respeito por todas as culturas e, simultaneamente, a consciência de que somos cidadãos do Mundo.

Como a construção do saber tem de ser organizada, o professor deve orientar todo este processo ajudando os alunos a aprender e a organizar a informação, facilitando a sua comunicação e partilha.

Com este conjunto de aprendizagens pretendíamos transmitir a mensagem de que há muito para descobrir sobre o nosso corpo, portanto todas as experiências de ensino e aprendizagem que agora vamos descrever estão relacionadas com o grande tema: à descoberta do nosso corpo, proposto pelo programa de estudo do meio. O nosso principal objetivo foi criar situações para que as crianças descobrissem de uma forma divertida as partes que constituem o nosso corpo, as modificações que acontecem no corpo ao longo dos anos e a importância da higiene para a nossa saúde.

Mais uma vez, escolhemos este conjunto de atividades pelo facto de assumirem uma continuidade e interligação.

Incíamos o grande tema com uma motivação inicial e para isso apresentamos a canção *Cabeça, ombros, joelhos e pés*. Tal como já referimos anteriormente, a expressão musical desempenha um papel muito importante na vida de todas as crianças e como observamos que a música motiva especialmente este grupo optámos, mais uma vez, por associar a expressão musical ao estudo do meio, como motivação inicial.

Primeiro ouvimos a música com atenção e depois tentámos fazer uma coreografia. À medida que fossemos referindo uma parte do corpo, a criança tinha de colocar as mãos nessa mesma parte, aumentando a rapidez de movimento. No final, todos conseguiram identificar a cabeça, o tronco e os membros. Destacamos ainda que algumas das crianças, mencionaram o facto de que existem meninos que não possuem um dos membros, no entanto merecem o nosso respeito e é preciso combater o preconceito.

Seguidamente, deslocamo-nos até ao pátio interior da escola para desenvolver o resto da atividade. Como o número de meninas e meninos é igual decidimos formar dois grupos: o grupo do sexo feminino e o grupo do sexo masculino e desta forma já estávamos a fazer referência à diferenciação sexual que nos distingue. Depois explicamos que iríamos proceder à realização de um *puzzle* sobre o corpo humano e que cada equipa estava encarregue de construir o corpo relativo ao género do seu grupo. Os rapazes iriam construir um corpo masculino e as raparigas iriam construir um corpo feminino. Demos início ao jogo e verificamos que estavam todos entusiasmados em construir do *puzzle*, iam identificando as partes do corpo que encontravam e rapidamente as encaixavam. O *puzzle* foi, posteriormente, colado em papel de cenário para mais tarde procedermos à legenda das partes constituintes do corpo humano. Devido ao facto de formarmos duas equipas, o factor competição era

visível, querendo ambas as partes terminar em primeiro lugar. No final, os dois grupos decidiram dar um nome à menina – Paula , e ao menino – Paulo, uma vez que já sabiam escrevê-los.

Agora que as crianças já sabiam identificar as partes constituintes do corpo humano achamos oportuno, e para dar continuidade ao grande tema que aborda a descoberta do corpo, prosseguir com as modificações que ocorrem no corpo ao longo dos anos.

Numa outra aula estabelecemos um pequeno diálogo sobre o crescimento do ser humano. Explicamos que todos os seres vivos passam por um ciclo vital e todos nos apercebemos e conseguimos identificar as mudanças que ocorrem durante esse ciclo. As crianças falaram livremente e reconheceram que existem *bebés*, *adultos* e *velhinhos*. No início, elas não faziam referência à fase da vida humana pela qual estão a passar, que é ser criança. No entanto, através de pequenas questões elas adicionaram esta fase às anteriormente referidas. Sabiam que o ser humano durante o seu percurso natural de vida atravessa as seguintes fases : *bebé*, *criança*, *adulto* e *idoso*. Explicamos então que o ser humano tal como todos os outros seres vivos, nasce, cresce, envelhece e morre. É um processo contínuo, no qual todas as experiências de vida, negativas ou positivas, fazem parte da nossa história.

Após este diálogo estabelecido, demos início a uma atividade onde as crianças puderam explorar as modificações do nosso corpo. Tivemos o cuidado de escolher folhas de jornal com imagens reais de *bebés*, *crianças*, *jovens*, *adultos* e *idosos*, que distribuímos por todos. Seguidamente, propusemos que as observassem e perguntamos se seriam capazes de as ordenar de acordo com a evolução biológica do ser humano.

As crianças mostraram-se entusiasmadas, uma vez que atividades que envolvem a manipulação de materiais era do seu agrado. Pedimos então que recortassem as imagens e as colassem, por ordem, numa folha em branco. Durante este momento de expressão plástica, as crianças manifestaram as suas opiniões e faziam referência a pessoas conhecidas, ou a familiares que se encontravam em determinada faixa etária.

O maior propósito desta experiência de ensino foi permitir que as crianças refletissem sobre as imagens veiculadas, possibilitando uma maior compreensão das fases da vida humana. A oralidade revelou-se, mais uma vez, um meio muito importante, uma vez que a linguagem oral foi um dos elementos mais utilizado ao

longo desta experiência. O facto de as crianças, ao entrarem na escola, possuírem competências, conhecimentos, valores e atitudes adquiridos e desenvolvidos no seu meio físico e social, revela a importância do estudo do meio, mesmo desde o 1º ano de escolaridade. É importante refletir junto delas e perceber desde cedo os contributos do estudo do meio para o desenvolvimento de competências sociais e competências para o exercício da cidadania. Através do diálogo, percebemos que as crianças valorizam os mais velhos, falaram dos avós com um grande orgulho e explicaram-nos que com eles aprendiam muito.

Atendemos assim a um dos objetivos principais do ensino básico, explícito na lei de bases do sistema educativo que revela que devemos,

proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante (ME, 2004, p.12).

Com isto queremos dizer que através de uma atividade em que o objetivo principal era estimular na criança a curiosidade pela evolução natural do Homem, elas foram muito mais além disso. Mostraram-se pequenos cidadãos, preocupados e atentos às características de cada um, valorizando e respeitando os mais velhos, os mais novos e os que possuem a mesma faixa etária.

Atualmente, cabe ao professor do 1.ºCEB “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (ME, 2004, p.12). Assumindo estes objetivos, e de forma a dar continuidade ao nosso grande tema sobre o corpo, numa outra aula propusemos abordar os cuidados básicos de higiene que devemos ter para gozar de uma vida saudável.

A escola é um local de eleição para o professor inculcar, desde cedo, hábitos de higiene às crianças. No entanto, é em casa que elas se influenciam de forma positiva ou negativa, tendo em conta a importância que os seus familiares dão à área da higiene. É da responsabilidade da família a transmissão de valores e normas de forma a garantir o equilíbrio afetivo e emocional das crianças.

A criança é um ser em constante transformação e desenvolvimento e tem necessidade de ser compreendida à medida que vai passando as diferentes fases do seu crescimento. A influência dos adultos, sejam eles pais ou professores, é um factor

muito importante para as crianças adquirirem regras e hábitos de higiene, uma vez que são modelos de referência que elas têm.

Portanto, a escola representa também um papel fundamental na aquisição de atitudes e conhecimentos relacionados com os hábitos de higiene.

Como forma de motivação inicial, recorremos ao quadro interativo para a visualização de um vídeo sobre os três princípios para uma vida saudável : higiene diária, boa alimentação e exercício físico. Ao longo da nossa prática educativa valorizamos sempre as tecnologias existentes na sala de aula. São ferramentas muito úteis, novidades aliciantes. O uso destas tecnologias aproximam as crianças e os professores e é muito vantajoso na exploração interativa dos conteúdos. Hoje em dia, com todos os avanços da sociedade, existe a necessidade de adequar as aulas, com a finalidade de as tornar mais atraentes, participativas e eficientes. O vídeo serviu, então, como um meio mais lúdico para consciencializar as crianças a adquirirem hábitos para uma vida saudável.

Conversamos sobre o tema e algumas crianças revelaram, que casualmente, não lavam os dentes de manhã porque se esquecem, ou porque não têm tempo. Transmitimos então a importância de realizar uma higiene oral todos os dias, para que futuramente não apareçam problemas nos dentes. É de referir que nesta escola e nesta turma do 1º ano de escolaridade é realizado um projeto que cuida a saúde bucal das crianças, através do bochecho com flúor, para a prevenção de cáries. As crianças adoram o dia do “flúor” e mostraram-se conscientes da importância que a higiene assume nas nossas vidas.

Após a visualização do vídeo e do diálogo que estabelecemos foi proposta a realização de dois cartazes, um com os hábitos saudáveis a nível de higiene, alimentação e atividade física e outro com os maus hábitos, para serem divulgados a toda a comunidade escolar. Achamos oportuno dividir a turma em dois grupos, sendo que um dos grupos ficou encarregue dos bons hábitos e o outro grupo ficou com a missão de recolher os maus hábitos.

Mais uma vez foi necessário reajustar a organização da sala para a realização deste trabalho e fazer a divisão em grupos. Como o número de crianças era par, facilitou a escolha do número de elementos de cada grupo, ou seja, ficaram os dois com o mesmo número de crianças.

Depois da organização espacial foram distribuídos os materiais para dar início à atividade. Distribuímos revistas, jornais, panfletos de supermercado, marcadores,

cola e tesouras. As crianças desde logo estabeleceram as funções dentro do grupo e deram início à recolha de imagens. Mais uma vez privilegámos a expressão plástica, uma vez que a exploração de diferentes tipos de materiais permite que as crianças desenvolvam formas de expressarem o seu mundo interior e de representar a realidade.

Durante este processo foram questionando as professoras em relação a alguns alimentos que não conheciam e fomos orientando o trabalho delas. Quando chegou o momento de adicionar um título ao cartaz, as crianças solicitaram que o escrevessemos no quadro para depois o copiarem na cartolina.

No final, os dois grupos fizeram uma apresentação daquilo que recolheram, mostrando os bons hábitos para uma vida saudável, selecionaram imagens de legumes, água, carne, peixe, fruta, leite, pessoas a jogar futebol, pessoas a lavar as mãos e os dentes, entre outras, e os maus hábitos onde escolheram imagens de pessoas obesas, de pizza, batatas fritas, refrigerantes, pessoas com roupa suja e corpo sujo.

Após este trabalho constatamos que as crianças interiorizaram os bons hábitos de higiene, uma vez que escolheram, adequadamente, as imagens de acordo com os bons e os maus hábitos de higiene.

### **3. Considerações Finais**

Chega agora o momento de fazer uma retrospectiva de toda a ação educativa que desenvolvemos ao longo da PES. Em primeiro lugar, é importante referir que este momento de profissionalização em EPE e 1.ºCEB é sem dúvida uma fase fundamental que certamente se irá refletir ao longo do nosso percurso posterior.

Atualmente, as escolas integram crianças com características individuais diferentes, inclusive as crianças com NEE, uma vez que a legislação existente promove e assegura a educação a todas as crianças (decreto-lei 3/2008). É nesta perspetiva que surgem os grandes desafios para os profissionais da EPE e do 1.ºCEB, no sentido de atender às características individuais de cada criança, promovendo uma escola para todos. Desta forma, para poder responder aos desafios anteriormente referidos, é necessário perceber o que é ser educador/professor. Recorrendo ao grande físico do século XX, Albert Einstein “a suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva a sua forma de pensar e entender o mundo”. Com esta citação queremos

afirmar que um professor ou educador não deve agir unicamente como um mero transmissor do conhecimento, funcionando sim como um agente intermediário entre o conhecimento e a criança.

Nesta lógica, o processo de ensino e aprendizagem que desenvolvemos ao longo da PES foi promovido sempre com a intencionalidade de desenvolver experiências pedagógicas que promovessem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. Em ambos os estágios, foram aplicados conhecimentos teóricos adquiridos em anos anteriores da licenciatura em Educação Básica e do mestrado, que se revelaram cruciais no momento de planeamento, reflexão e concretização das tarefas planeadas. Pudemos constatar que todas as situações envolvidas ao longo deste percurso foram momentos de aprendizagem contínua e que um professor/educador será um eterno aprendiz.

Esta profissão requer um aperfeiçoamento diário, o que leva a uma procura de como se deve proceder para melhorar os conhecimentos, inovando as práticas junto das crianças.

Ao longo deste caminho observamos comportamentos, interesses e necessidades, planeando e agindo de acordo com esses interesses e necessidades demonstrados (constatados através da observação). Assim sendo, estávamos cientes que existiam características, necessidades e ritmos diferentes no grupo/turma, o que nos levou a recorrer a estratégias pedagógicas diversificadas e diferenciadas com o intuito de dar resposta a tais aspetos. As estratégias revelaram-se cruciais para desenvolver um ambiente propício à aprendizagem, tanto na EPE como no 1.ºCEB.

Assumimos sempre que no processo educativo não existem receitas que nos indiquem o caminho ideal a seguir e que o importante de cada etapa é a capacidade de nos levantarmos quando “tropeçamos”, confiantes de que numa próxima, optaremos por um percurso diferente para alcançar as nossas metas. Propusemos estratégias que por vezes não eram as mais adequadas, no entanto devido à preocupação pelo ensino que oferecíamos às crianças, modificamos as nossas atividades. A motivação revelou-se um factor essencial na sua aprendizagem. Em todos os momentos de contacto com as crianças percebemos que não há motivação se compararmos os seus trabalhos com os trabalhos dos colegas. É muito mais eficaz quando lhes oferecemos novos desafios e acompanhamos de perto os seus progressos ou dificuldades. Elas ao perceberem que estamos interessados pelo seu trabalho, sentiam-se e vão sentir-se sempre motivadas e responsáveis.

Ambos os estágios foram produtivos, na medida em que contribuíram para um crescimento tanto a nível pessoal como a nível profissional. Uma das características mais marcantes ao longo deste processo foi, de facto, o papel da criança no processo de aprendizagem: o trabalho está centrado nas crianças. O papel ativo das crianças confere-lhes mais responsabilidade. Desta forma verificamos que a tarefa fundamental do educador e professor é a de orientar o trabalho das crianças.

Esta etapa consistiu sem dúvida, em constante aprendizagem em que a postura de profissional aberto à correção se revelou fulcral para que as situações de aprendizagem se tornassem significativas para uma posterior mudança. Acima de tudo, vigorou uma atitude reflexiva uma vez que só podemos reestruturar as práticas pedagógicas quando temos o confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática. Ao longo deste percurso educativo foram várias as experiências que foram vivenciadas, contribuindo assim para o crescimento e desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

Reconhece-se que a educação tende, cada vez mais, a ter um carácter universal, isto é, dirigida para todos. Assim, independentemente do grupo socioeconómico existe uma necessidade generalizada de preparar as crianças para a vida em sociedade. Tornou-se importante partir sempre dos conhecimentos prévios das crianças, respeitando e valorizando as características individuais de cada um e do grupo. Foi necessário conhecer a turma que estávamos a acompanhar, saber escutar o que as crianças tinham para dizer e só assim foi possível ir ao encontro das suas necessidades e interesses.

No trabalho desenvolvido com as crianças ficou clara a mudança de atitude em relação à sua participação no processo ensino aprendizagem. O tipo de avaliação que se pode fazer das aprendizagens e atividades tem em conta as opiniões das crianças e centra-se em cada um e no grupo, tendo assim uma maior preocupação em refletir sobre as suas aprendizagens e realizações para atender à criança individualmente.

Neste sentido, ficou explícita a convicção e necessidade de formação ao longo da vida, para poder responder às solicitações e inovações constantes com que nos deparamos no quotidiano da EPE e do 1.º CEB.

## Referências bibliográficas

- Azevedo, F. (2006). *Formar leitores - das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel
- Banks, J. A. (2002). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In B. Spodek (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp-527-560). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 333 – 390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Browne, A. (2008). *A minha mãe*. Lisboa: Editora Caminho.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cunha, C. (2011). *O Cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância. In B. Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 265 – 300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim de infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia saberes: necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Grejniec, M. (2002). *A que sabe a lua?*. Kalandraka Portugal.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2008). *Educar a Criança – 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F., Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de Projecto na Pedagogia- em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (Org) (2007). *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade aberta.
- Ponte, J.P., et al. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, I. F. (2010). *Prática Pedagógica e cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1ºciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. D. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Silva et al., (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, L. D. (1994). *Os ovos misteriosos*. Porto: Editora Afrontamento.

## **Legislação Referenciada**

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto *Diário da República 201 Série I-A – N.º 201 de 30 de agosto* - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho n.º 19 57572006, de 31 de agosto, *Diário da República, II Série – N.º 185 – 25 de setembro – Gestão curricular – 1º Ciclo*. São definidas as condições para que as vinte e cinco horas letivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço de saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.



