



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

Vanessa Marina Rachão Esteves

*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

Maria do Céu Ribeiro

Julho

2013



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

Vanessa Marina Rachão Esteves

*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

Maria do Céu Ribeiro

Julho

2013

Agradecimentos

Para a realização e concretização deste relatório foram inúmeras as pessoas, que direta ou indiretamente contribuíram com palavras de apoio e encorajamento, compreensão e incentivo, neste projeto tão importante da minha vida. Assim sendo, queria agradecer a todos aqueles que sempre me apoiaram e auxiliaram ao longo desta etapa.

À docente e orientadora Cristina Mesquita-Pires, pela partilha dos saberes, pelos pareceres e opiniões dados, pela sua disponibilidade e amabilidade, pelo carinho e incentivo e sobretudo pelo estímulo dado ao longo de toda esta etapa. Um muito obrigado pela partilha de experiências profissionais que, de uma forma ou outra, me motivaram nos trabalhos desenvolvidos com as crianças e me enriqueceram a nível pessoal e profissional.

À professora e orientadora Maria do Céu Ribeiro, pela partilha dos saberes científicos, pelo carinho com que sempre me acolheu, pelos incentivos dados, pela disponibilidade e pela sua prontidão. Obrigada por me escutar, por me incentivar e por me estimular. Queria também agradecer o facto de perder tempo extracurricular nas observações realizadas em Vila Nova de Cerveira.

À educadora Henriqueta Braga e à Professora Celeste Pereira, um muito obrigada pela forma como me receberam e como me integraram, por todos os saberes científicos que me transmitiram, pela amabilidade, pela escuta de opiniões e pelo carinho demonstrado ao longo desta caminhada. Ao corpo docente do Centro Escolar de Vila Nova de Cerveira e ao Centro Escolar Norte - Campos um obrigada pelos bons momentos que me proporcionaram, pela simpatia e pela forma como me receberam.

A todos os professores e auxiliares da Escola Superior de Educação de Bragança, principalmente os docentes da Licenciatura de Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelos conhecimentos que me transmitiram, pela escuta, pela ajuda, pelo encorajamento e pelo estímulo, fazendo com que todo este trabalho fosse desenvolvido.

A todas as crianças que me proporcionaram momentos inesquecíveis e memoráveis, por todas as experiências partilhadas, pelo carinho demonstrado e pela amizade construída ao longo desta etapa.

Aos meus pais, meu refúgio e aconchego, por todo o apoio, por todo o amor e carinho, por todos os sacrifícios que passaram ao longo do meu percurso académico. Um muito obrigado por acreditarem em mim e por me ampararem nos momentos mais frágeis. Todo este trabalho é dedicado a vocês. Obrigada também à minha irmã Cláudia e à minha madrinha Elsa pelo carinho e força dados ao longo destes anos todos. Agradeço também à minha família, em especial à minha sobrinha Filipa e sobrinha/afilhada Noémia, pelas minhas ausências e pelas brincadeiras que não lhes pude proporcionar.

Ao meu namorado Carlos, meu porto de abrigo, meu companheiro em todas as horas, pelo apoio, pelo carinho, pelo amor, pela compreensão, pela disponibilidade e sobretudo pelas ausências. Um muito obrigado por acreditar em mim e por me encorajar a construir este sonho. A toda a sua família pelo incentivo e encorajamento em não desistir.

Às minhas amigas e companheiras Sónia Martins, Adriana Esteves, Jéssica Sampaio e Cláudia Sousa por me escutarem e por todo o carinho e amizade demonstrado.

A todos os que estiveram presentes nesta etapa o meu profundo agradecimento.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado, integrada no Mestrado de Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi desenvolvido em contexto urbano, com um grupo de crianças com cinco anos de idade, referentes à educação pré-escolar e em contexto rural com um grupo de alunos de oito anos de idade, no que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

No relatório damos a conhecer a contextualização das instituições, assim como a caracterização dos grupos de crianças. Apresentamos também as experiências educativas que consideramos de maior relevância. Realçamos que, ao longo dos estágios, as atividades propostas por nós e pelas crianças, basearam-se numa abordagem integradora de todas as áreas de conteúdos, conforme os contextos. Ao longo das reflexões e descrições, as que apresentamos e as que fomos realizando e que não puderam ter lugar no relatório, tentámos sempre dar voz às crianças, de modo a que estas se pudessem expressar, envolvendo-as, ativamente, nas tarefas. Tanto os diálogos aqui apresentados como as fotografias retratam a ação desenvolvida com as crianças, permitindo-nos perceber quais os seus interesses e motivações.

Abstract

This report was carried out under the course of Supervised Teaching Practice, part of the Master of Teaching Preschool Teaching and the 1st Primary School. It was developed in an urban context, with a group of children five years of age, related to preschool education and rural setting with a group of students from the age of eight, with respect to the 1st Primary School.

In the report we get to know the context of institutions, as well as the characterization of groups of children. We also present the educational experiences that we consider most relevant. We emphasize that throughout the stages, the activities proposed by us and the children, based on an integrated approach to all areas of content as contexts. Over the reflections and descriptions, those present and those who were performing, which could not take place in the report, we tried to always give voice to children, so that they could express themselves, involving them actively in the tasks. Both dialogues presented here as the photos depict the action developed with the children, allowing us to understand what their interests and motivations.

Índice Geral

Índice de Gráficos, Figuras e Anexos	ix
Introdução	7
1. Caraterização do contexto.....	11
1.1. Contexto onde decorreu a prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar.....	11
1.2. Caraterização do grupo de educação pré-escolar.....	12
1.3. Contexto onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1º CEB..	14
1.4. Caraterização do grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico	14
2. Experiências de aprendizagem	17
2.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar ..	17
2.1.1. O espaço na educação pré-escolar.....	19
2.1.2. Organização do tempo na educação Pré-Escolar	24
2.1.3. As interações na educação Pré-escolar	26
2.2. Descrição das Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar	27
2.2.1. Descobrimo a letra “P”	28
2.2.2. Todas as sementes germinam?	33
2.2.3. Criando histórias com a letra “l”	42
2.3. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º CEB.....	57
2.3.1. O espaço no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	58
2.3.2. Organização do tempo no 1º Ciclo do Ensino Básico	60
2.3.3. As interações no 1º CEB	61
2.4. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1ºCEB ...	62
2.4.1. Todos diferentes, todos iguais!	63
2.4.2. De onde vêm os bebés?	74
Reflexão Crítica Final	83
Referências Bibliográficas	87
Anexos.....	91

Índice de Gráficos, Figuras e Anexos

<ul style="list-style-type: none"> • Gráfico 	
Gráfico 1 - Número de irmãos	13
<ul style="list-style-type: none"> • Figuras 	
Figura 1 - Planta da sala de atividades	19
Figura 2 - Área da biblioteca	20
Figura 3 - Área do quarto	20
Figura 4 - Área da cozinha	21
Figura 5 - Área das construções e jogos de chão.....	21
Figura 6 - Área dos jogos de mesa	22
Figura 9 - Atividade em grande grupo.....	22
Figura 10 - Zona de pequeno grupo	23
Figura 11 - Quadro de presenças, quadro de tempo e da semana.....	25
Figura 12 e 13 - Atividade de ordenar a história	30
Figura 14 - Recorte e colagem dos objetos iniciados pela letra “P”	32
Figura 15 – O que estará no saco?.....	33
Figura 16 - Realização das sementeiras.....	36
Figura 17 - Sementeiras ao 7º dia.....	37
Figura 18 a 20 - Realização da 2ª sementeira em grande grupo.....	38
Figura 21 e 22 – Realização de conjuntos, contagem e operações com sementes	39
Figura 23 e 24 - Atividade “O nosso animal preferido”	47
Figura 25 - Desenho de uma criança com a sua representação e respetivas medidas	49
Figuras 26 a 28 - Realização de medições.....	50
Figura 29 - Comparação de medidas	51
Figura 30 - Representação gráfica dos animais da história, uns em cima dos outros	52
Figuras 31 a 33 – Exploração e realização do problema matemático	54
Figura 34 - Planta da sala de aula de 1º CEB	59
<ul style="list-style-type: none"> • Anexos 	
Anexo I – Histórias com a letra “l”	93

Introdução

O trabalho aqui apresentado, tem como finalidade dar a conhecer a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e descrever experiências de aprendizagem realizadas no âmbito de dois contextos, educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), ambicionando a construção de competências profissionais, enquanto futura educadora/ professora.

O estágio é um processo de aprendizagem indispensável a um profissional de ensino para este estar preparado para enfrentar os desafios profissionais e principalmente para contactarmos de perto com a realidade educativa.

Para a realização da nossa prática pedagógica no pré-escolar baseamo-nos principalmente nas Metas de Aprendizagem e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE'S) pois estas “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva et al, 1997, p. 13).

A instituição onde se desenvolveu a (PES) no âmbito da educação pré-escolar foi um Centro Escolar pertencente a um Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira. As experiências aqui apresentadas foram vivenciadas numa sala de jardim-de-infância com crianças de cinco anos de idade. Relativamente ao 1º CEB a Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no mesmo Agrupamento de Escolas nas noutro Centro Escolar, com um grupo de alunos de oito anos de idade a frequentar o 3º ano de escolaridade. A escolha deste Agrupamento de Escolas deveu-se ao facto de ser trabalhadora estudante em Vila Nova de Cerveira e necessitar de acompanhar de perto a doença dos meus pais.

Concordamos com Silva et al (1997) quando referem que

a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 15).

Tentamos ao longo do nosso estágio basearmo-nos no modelo High/Scope porque segundo Mesquita-Pires (2007) “a preocupação central do modelo é a construção intelectual da autonomia da criança” (p.65). Acreditamos que a criança deve desempenhar um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem e para isso

devemos “encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Silva et al, 1997, p. 19).

Concordamos com Silva et al (1997) quando mencionam que

a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos (p. 18).

É importante que haja uma continuidade educativa marcada pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para o 1º CEB. Segundo Silva et al (1997) “é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso” (p. 28). Ainda na educação pré-escolar devem ser “fornecidas atitudes que facilitam a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender” (Silva et al, 1997, p. 91).

Tal como refere Silva et al (1997) “O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (p. 91).

O trabalho aqui apresentado está organizado em duas partes. Numa primeira parte é apresentada a contextualização da prática pedagógica referente ao pré-escolar e ao 1º CEB, no que se refere ao grupo de crianças e às instituições onde decorreram as práticas pedagógicas, realizadas no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) pertencente ao curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte do relatório reporta-nos às experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do pré-escolar e 1º CEB. Mencionamos o modo como se organizava o espaço, o tempo e as interações nos dois contextos educativos. Serão ainda descritas três experiências de aprendizagens realizadas no pré-escolar e duas realizadas no âmbito do 1º CEB.

No decorrer da nossa prática pedagógica realizamos atividades integradoras com o intuito de abordar todas as áreas curriculares de forma articulada permitindo às crianças adquirirem as competências necessárias e procuramos também realizar atividades diversificadas para promovermos a cooperação e o respeito pelo outro facilitando a socialização no grupo.

É igualmente importante que o professor estagiário procure “elaborar estratégias de vária natureza para resolver os problemas que o comportamento perturbador dos alunos

lhes coloca” (Ribeiro, 2010, p. 9). O grupo de 1º CEB que aqui retratamos não apresentava problemas comportamentais, porém necessitava de atividades diversificadas e enriquecedoras para se sentirem empenhados com o trabalho.

O presente trabalho é finalizado com uma reflexão crítica final, onde abordamos aspectos significativos de ambos os contextos. Por fim apresentamos as referências bibliográficas que foram a base de todo o trabalho.

1. Caraterização do contexto

O conhecimento profundo dos contextos educativos onde se desenvolveu a prática permitia ao educador e ao professor construir observações sustentadas sobre a realidade educativa em que se encontra. Este conhecimento permitia planear a sua ação educativa tendo em conta as características físicas e humanas do contexto.

É através do conhecimento do meio envolvente onde a criança está inserida que o educador/ professor pode planear as suas atividades de uma forma adequada ao grupo e particularmente a cada criança.

Nos pontos que se seguem iremos apresentar os contextos onde desenvolvemos a nossa formação prática. Apresentamos as instituições onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, relativamente à estrutura física, ao seu funcionamento e equipa técnica.

1.1. Contexto onde decorreu a prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar

O trabalho que aqui apresentamos, foi realizado no Centro Escolar de vila Nova de Cerveira fundado em 2009, pertencente ao agrupamento de escolas dessa mesma localidade, da rede pública, situado em contexto urbano.

A instituição está em funcionamento há três anos, possui as valências de pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e dispõe de ótimas instalações. Todos os docentes possuem habilitação de nível superior.

O Centro Escolar tem uma estrutura física organizada com dois pisos, sendo que no rés-do-chão se encontram cinco salas do pré-escolar, três salas do primeiro ciclo, a cantina, a secretaria, a reprografia, o salão polivalente, uma sala de atividades, a sala de funcionárias, uma sala de atendimento e quatro casas-de-banho (duas para crianças e duas para adultos). No primeiro piso podem encontrar-se as restantes salas de primeiro ciclo, num total de oito, a sala de professores, a biblioteca, a sala do coordenador, o gabinete médico, uma sala de atividades, uma sala de reuniões e quatro casas de banho semelhantes às do rés-do-chão. Dispõe de uma grande área exterior, toda vedada, onde podemos encontrar três espaços distintos: um espaço amplo sombrio, um espaço vasto com um

parque infantil destinado ao pré-escolar e outro parque voltado para a frente da instituição, destinado ao primeiro ciclo, com um parque infantil e um campo de futebol.

Todas as salas de atividade estão equipadas com quadros interativos, computadores com ligação à internet, aquecimento, casa de banho e despensa. Todas as salas do rés-do-chão tem duas portas, uma virada para o interior e outra voltado para o exterior que dá acesso ao parque, uma grande janela que possibilita uma boa iluminação natural e arejamento. Na sala de atividades estão disponíveis vários materiais para realizar atividades físico-motoras como bolas, arcos, cordas, etc.

O horário de funcionamento da instituição é das sete e quarenta e cinco da manhã às dezoito e quinze. Este horário equivale à componente letiva que decorre das nove da manhã às dez horas e trinta minutos e das onze horas ao meio dia e das treze e quinze às quinze horas e quarenta e cinco. A componente de apoio à família está distribuída por três períodos. Manhã das sete e quarenta e cinco às nove horas, almoço do meio-dia às treze horas e quinze minutos e à tarde das quinze e quarenta e cinco às dezoito e quinze. Das vinte e cinco crianças, vinte e duas frequentam a componente de apoio às famílias.

As características e informações apresentadas foram baseadas na observação das crianças em contexto sala de atividade mas também fundamentada com as fichas de caracterização das crianças e com informações obtidas através da educadora.

1.2. Caraterização do grupo de educação pré-escolar

O grupo com o qual se desenvolveu a prática de ensino no âmbito da Educação Pré-escolar era constituído por vinte e cinco crianças com cinco anos de idade, sendo que dezasseis eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Todas as crianças mostravam um bom nível de integração no Centro Escolar, eram autónomas e curiosas. Todas estas crianças estão a frequentar o pré-escolar pelo terceiro ano.

As crianças que frequentavam este Centro Escolar eram provenientes da vila e também de várias aldeias pertencentes ao concelho. Dezassete crianças deslocavam-se para a escola no autocarro escolar, as restantes optavam por ir de carro ou a pé.

Tratava-se de um grupo de crianças sociáveis, ativas e motivadas pelo trabalho. Gostavam de participar nos projetos de trabalho propostos e demonstravam bastante interesse em dar a sua opinião. Tratava-se de um grupo unido, que gostava de interagir entre si. Contudo, era um grupo que em atividade fazia barulho na sala, sendo também

necessário aprender a gerir melhor os conflitos entre pares, nomeadamente os rapazes. Assim sendo, procuramos promover o cumprimento de regras e tentamos ajudar as crianças a aumentarem a sua atenção e concentração.

As famílias das crianças caracterizavam-se por uma organização do tipo nuclear, composta pelo casal e pelos filhos. Apenas uma criança vivia num agregado monoparental, só com a mãe, outro tinha um agregado familiar de nove pessoas e outra criança era filha de pais separados, vivendo numa família reconstituída com a mãe e o padrasto.

Segundo a classificação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), as profissões dos pais das crianças agrupavam-se nas seguintes categorias: especialistas das atividades intelectuais e científicas (professores, profissionais de saúde, especialistas em finanças, contabilidade, organização administrativa, relações públicas e comerciais), técnicos e profissões de nível intermédio (técnicos e profissionais, de nível intermédio de saúde), pessoal administrativo (empregados de escritório), trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (trabalhadores qualificados em eletricidade, trabalhadores qualificados da construção e similares) e trabalhadores não qualificados (trabalhadores de limpeza). Na categoria especialista das atividades intelectuais e científicas verificava-se um número significativo. Metade (50 %) dos pais das crianças eram operários fabris, visto tratar-se de uma vila com bastantes zonas industriais. Os dados revelam ainda, que a maioria dos pais tinha a escolaridade obrigatória e que havia um elevado número que frequentou o ensino secundário ou que possuía um curso superior.

Como podemos observar através da análise do gráfico 1, 72%, ou seja 18 crianças tinham um irmão, 6 não tinham irmãos e apenas um tinha dois irmãos. Podemos constatar que se tratava de agregados familiares pequenos com um reduzido número de filhos por casal.

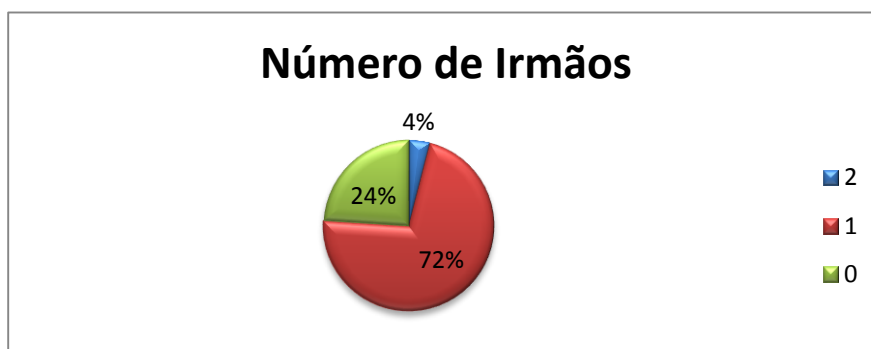


Gráfico 1 - Número de irmãos

Da análise do gráfico, podemos concluir que cada vez mais os casais optam por ter menos filhos, o que provoca uma baixa taxa de natalidade.

1.3. Contexto onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1º CEB

O trabalho que aqui apresentamos foi realizado no Centro Escolar Norte - Campos pertencente ao mesmo agrupamento de escolas onde realizamos a nossa prática a nível do Pré-escolar, da rede pública, em contexto rural. Teve a duração de cinco meses, iniciando-se em Outubro e finalizando em Fevereiro de 2013. O estágio ocorria todas as semanas de segunda a quarta-feira cinco horas por dia.

A sua estrutura é muito idêntica ao Centro Escolar de Vila Nova de Cerveira por se tratarem de Centros Escolares construídos recentemente.

A instituição está em funcionamento há três anos, possui as valências de pré-escolar e 1º CEB e dispõe de ótimas instalações. Todos os docentes possuem habilitação de nível superior.

É uma estrutura física constituída por um piso. Esse piso é composto por seis salas do 1ºCEB, quatro salas do Pré-escolar, o polivalente, a sala de professores, a reprografia, a sala de atendimento aos encarregados de educação, a sala do coordenador, a biblioteca, o refeitório, casas de banho para professores e casas de banho para alunos, duas despensas e a secretaria. Dispõe ainda de dois espaços exteriores com uma grande área, destinados a atividades livres tanto para o pré-escolar e ao 1º CEB.

1.4. Caraterização do grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico

O grupo com o qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada era constituído por vinte crianças com oito anos de idade, sendo doze do sexo feminino e oito do sexo masculino. Uma criança, do sexo masculino, apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE) precisando de atenção redobrada, o que exigia o apoio de uma professora de ensino especial, quatro horas e meia por semana, o que equivalia a meia hora diária.

Os agregados familiares destes alunos correspondiam à designada família tradicional, sendo, a maioria compostos por mãe, pai e um/dois filhos. As famílias integravam-se na classe média, sendo maioritariamente categorizadas, profissionalmente, por pessoal operário fabril, uma vez que o Centro Escolar pertence a Vila Nova de Cerveira, localidade com várias zonas industriais.

Todas as crianças mostravam um bom nível de integração no Centro Escolar, eram autónomas e responsáveis no que diz respeito às suas funções. Era uma turma assídua e pontual.

As crianças que frequentavam este Centro Escolar viviam em várias aldeias do concelho. Devido a este fator a maioria deslocava-se para a escola no autocarro escolar. Eram crianças sociáveis, ativas e motivadas pelo trabalho de sala de aula.

No que se refere às aprendizagens, tratava-se de um grupo muito recetivo a novos projetos necessitando de estar motivados e empenhados no trabalho de sala-de-aula para não se distraírem.

Tratava-se de um grupo sociável, afável, amável, afetuoso e simpático, que colaborou e participou sempre nas atividades propostas. Ao longo do estágio notamos que mais de 50% do grupo se interessava pela leitura e pela escrita. Um grupo, mais restrito de alunos, cerca de 35%, interessava-se pela Matemática por isso é que tentámos utilizar sempre materiais manipuláveis para os motivar ainda mais nas tarefas. Notamos, através das fichas de avaliação mensais realizadas, que os alunos sentiam muitas dificuldades na área de Estudo do Meio. No entanto, e para ultrapassar essas mesmas dificuldades, tentamos realizar, ao longo dos meses, atividades mais práticas, de forma a motivar os alunos.

2. Experiências de aprendizagem

Neste ponto apresentaremos as linhas conceptuais que apoiaram o desenvolvimento da prática no âmbito da educação pré-escolar e do 1º CEB, destacando para a sua compreensão as dimensões: espaço, tempo, interações, planificações e observações.

Para a realização deste trabalho sustentamo-nos nos seguintes documentos: Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al, 1997), no caso da educação Pré-escolar e Programa Nacional do Ensino Básico (ME, 2004) e Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico no caso do 1º CEB.

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

A ação educativa que aqui se apresenta realizou-se de segunda a quarta-feira, durante os meses de fevereiro até junho de dois mil e doze, equivalente a quinze horas semanais. Neste sentido iremos relatar os procedimentos pedagógicos desenvolvidos, evidenciando as interações e construções realizadas pelo grupo de crianças. Descrevem-se as experiências de aprendizagem mais relevantes, tendo em conta o envolvimento das crianças, bem como os processos de comunicação, escuta e observação que iam surgindo.

Pretendemos, ainda, explicitar as experiências de aprendizagem que foram vivenciadas com maior intensidade durante o trabalho de colaboração entre crianças e educadoras. Estas atividades foram surgindo do diálogo em grande grupo com as crianças e das suas necessidades e interesses ao longo do tempo.

Foi muito importante a escuta dos interesses e necessidades das crianças, as discussões realizadas em grande grupo, a planificação do trabalho diário, o levantamento de questões problemas entre outros que permitiram uma aprendizagem ativa e por descoberta. Segundo Hohmann & Weikart (2007) “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p.6). Este tipo de interação permite à criança expressar-se e expor os seus pensamentos e sentimentos. A função dos adultos é “apoiarem as suas intervenções com encorajamentos e de acordo com uma abordagem de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2007, p.7).

No Jardim-de-infância onde realizamos a nossa intervenção estava a decorrer o projeto Programa Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSE) que consistia em realizar atividades do manual *PASSEzinho*, com as crianças, ligadas à alimentação e à saúde. Estas atividades lúdicas são jogos que associam o vetor aprendizagem com a descoberta ativa de ensinamentos e regras básicas. As atividades estavam agrupadas em quatro grandes temas, eram eles: Educação Alimentar, Saúde Mental, Saúde Oral e Promoção da Atividade Física. Além de ter atividades dirigidas para as crianças, este manual tem também atividades dirigidas aos pais, para estes realizarem com os seus filhos em casa. Os objetivos deste projeto eram consolidar as aprendizagens efetuadas nos jogos e utilizar alguns jogos como forma de consolidar assuntos e temas que já tenham sido abordados. Trabalhando-se assim conceitos de educação alimentar, contribuindo para a criação de uma sensibilidade em relação a comportamentos alimentares, alimentação promotora de saúde e competências que permitiram maior consolidação e autonomia no processo de tomada de decisões em idades posteriores.

Foram realizadas ao longo do estágio duas atividades por semana, para dar cumprimento ao projeto. Neste mesmo projeto foi proposto aos Jardins-de-Infância do país a composição de uma letra de uma música ligada à alimentação, posteriormente foi colocada num sítio da internet e a população teria de votar na sua preferida. O Jardim-de-Infância do Centro Escolar de Vila Nova de Cerveira, foi um dos vencedores. Notamos que as crianças se empenharam bastante na realização deste projeto, que se constituiu como uma mais-valia para abordar conceitos simples e práticos do dia-a-dia e que contribui para a criação de hábitos saudáveis entre as crianças.

As opções metodológicas que se desenvolvem em contexto, tem por base vários modelos assim como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al, 1997). Após observações ao trabalho desenvolvido com as crianças e com o consentimento da educadora cooperante decidimos realizar momentos de trabalho em pequenos grupos com as crianças. Tal facto não ocorria anteriormente e decidimos experimentar, obtendo bons resultados, porque na educação pré-escolar é importante realizar atividades em pequenos grupos para podermos ajudar e apoiar a criança. Para esta mudança, tentamo-nos sustentar, no modelo curricular High-Scope porque trata-se de um modelo que pretende dar voz à criança e a construção dos seus conhecimentos efetua-se através da ação, ou seja, a criança aprende fazendo. É igualmente essencial fazer os pequenos grupos de trabalho para as crianças poderem explorar e experimentar livremente os materiais.

Como refere Mesquita-Pires (2007), o modelo High-Scope assenta na linha piagetiana defendendo que o desenvolvimento da criança se encontra organizado por estádios e que a aprendizagem se desenvolve na interação com os objetos. Neste sentido, o desenvolvimento constitui a finalidade da educação e os adultos devem conhecer profundamente a teoria e a partir da mesma, construir a prática e assumir uma atitude reflexiva sobre ela.

2.1.1. O espaço na educação pré-escolar

A organização do espaço da sala de atividades foi criada com o intuito de dar às crianças oportunidades de manipular, explorar e descobrir fosse em atividades realizadas em grande grupo ou em pequenos grupos. Esta disposição foi feita com o objetivo de desenvolver a autonomia, a responsabilidade e a ação da criança e foi, neste sentido que catalogamos e etiquetamos determinados materiais criando desafios cognitivos às crianças.

Em cada área de trabalho existia material próprio do tipo de experiências que nela se podiam realizar.

Tendo em conta as necessidades de cada criança, a organização da sala estava organizada por áreas, o que permite “que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann e Weikart, 2007, p.163). Os espaços estavam dispostos segundo a figura 1, apresentada em baixo.

Legenda:

- 1 – Zona de trabalho em grande e pequeno grupo; área das expressões plásticas; área dos jogos de mesa; área da escrita;
- 2 – Área da biblioteca;
- 3 – Casa de banho;
- 4 – Quadro branco;
- 5 – Quadro interativo;
- 6 – Área das construções e área dos jogos de chão;
- 7 – Área da cozinha;
- 8 – Área do quarto;
- 9 – Portas;
- 10 – Janela;
- 11 – Armário material de expressão;
- 12 – Espaço da educadora (armário e secretária);
- 13 – Bancada de água e experiências;
- 14 – Placards

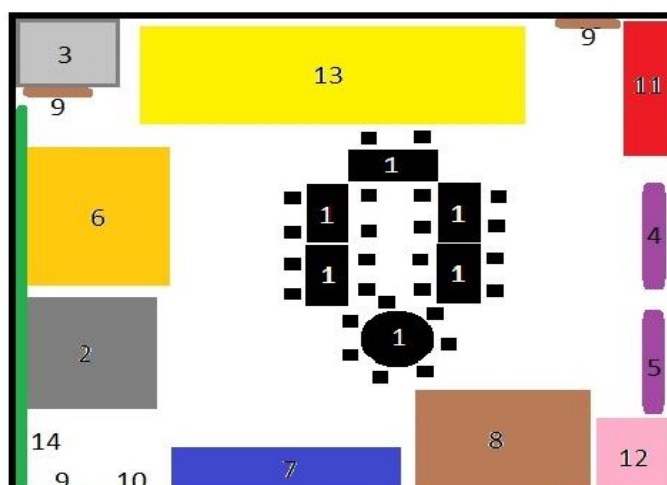


Figura 1 - Planta da sala de atividades

Na sala de atividades podíamos encontrar a área da biblioteca, a área das construções e jogos de chão, a área do quarto, a área da cozinha, a área das expressões plásticas, a área dos jogos de mesa, a área da escrita e a área da pintura. Todas elas se encontravam devidamente identificadas.

Na área da biblioteca podiam-se encontrar diversos livros (comprados, requisitados na Biblioteca, emprestados ou elaborados pelas crianças) e enciclopédias. Nesta área podiam recriar histórias, contar aos restantes colegas e imaginar novas histórias através das imagens. É uma das áreas eleita pelas crianças e quase todas tem imenso cuidado com o material (vide fig.2).



Figura 2 - Área da biblioteca

Na área do quarto as crianças tinham ao seu dispor um armário guarda-roupa, uma cómoda, uma mesa-de-cabeceira, uma cama, um espelho, uma cadeira, um telefone, uma máquina de costura, uma tábua de passar, um ferro e várias roupas e acessórios. Todos estes materiais permitiam à criança desempenhar vários papéis em atividades de “faz-de-conta” ou recriar passagens que observam no seu dia a dia (vide fig.3).

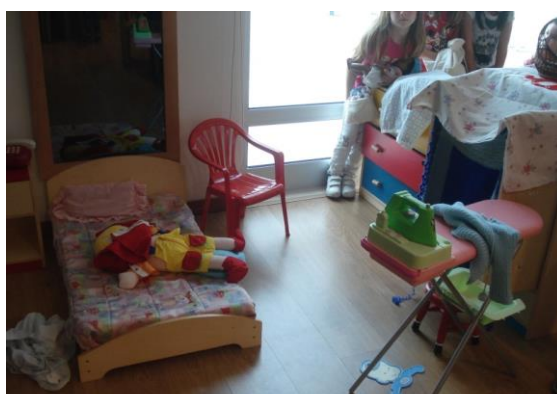


Figura 3 - Área do quarto

Na área da cozinha, a criança podia encontrar vários materiais comuns a uma cozinha real mas em ponto pequeno, quase todos os utensílios eram próximos dos verdadeiros (vide fig.4).



Figura 4 - Área da cozinha

A área das construções e dos jogos de chão, era uma das áreas mais espaçosa e aberta não só pelo tipo de material que nela se encontrava mas também pelo tipo de interação que a criança aí desenvolvia. A criança pode desfrutar de vários jogos de encaixe, blocos lógicos, animais, legos e carrinhos. Nesta área elas podiam recriar e construir casas, carros, edifícios que lhes eram familiares. Era uma área favorável para as crianças se socializarem e trabalharem em grupo (vide fig. 5).



Figura 5 - Área das construções e jogos de chão

Na área da expressão plástica as crianças podiam encontrar diferentes materiais como: lápis de cor, lápis de cera, giz (introduzido pela estagiária depois do trabalho realizado sobre a mãe), tintas, folhas, cola, plasticina e tesouras. Este material destinava-se à realização de trabalhos na área da expressão plástica: pintura, desenho, recorte e modelagem. Enquanto as crianças mexiam, recortavam e colavam aprendiam a manipular

com os diferentes materiais. Quando as crianças queriam realizar este tipo de trabalhos, realizavam-no nas mesas retangulares de grande grupo.

Na área dos jogos de mesa a criança encontrava uma vasta gama de materiais, entre puzzles, jogos de encaixe, blocos lógicos, dominós, material de enfiamento e jogos de associação, dando oportunidade às crianças de trabalharem em pares ou individualmente (vide fig. 6).



Figura 6 - Área dos jogos de mesa

O espaço de trabalho em grande grupo era onde todo o grupo se juntava para fazer diversas atividades, como o acolhimento, conversas de grupo, organização do trabalho diário e leitura de histórias. Era um espaço que não estava bem estruturado porque algumas crianças estavam voltadas de costas para a educadora e as da mesa redonda ficam atrás, não acompanhando este processo (vide fig.9).



Figura 9 - Atividade em grande grupo

Para o trabalho em pequeno grupo, geralmente era utilizada a mesa redonda. Os grupos eram formados tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, antes de iniciar o trabalho e podiam ter de cinco a sete crianças. Neste tempo de pequeno grupo

eram realizadas atividades motivadoras e estimulantes para as crianças, com o objetivo de poderem manipular e explorar os diferentes materiais à sua vontade (vide fig.10).



Figura 10 - Zona de pequeno grupo

Alguns trabalhos das crianças, como desenhos, projetos e pinturas eram expostos nos placards da sala.

Todas as áreas eram ocupadas uniformemente. Ao longo das observações e dos registos que fomos fazendo percebemos que havia uma criança que preferia exclusivamente a área dos jogos e construções, demonstrando de certo modo, uma certa dificuldade em trabalhar nas restantes áreas. Quando era contrariada a sua opção ele optava pela área da biblioteca mantendo-se lá até se conseguir integrar com os restantes colegas noutra área. Devido à existência de dezasseis rapazes no grupo as áreas mais frequentadas eram a dos jogos de chão, a área das construções e a área da garagem. As meninas interessavam-se pelos jogos de mesa e os puzzles mas tinham mais tendência para a área do quarto e a área da cozinha. A área da biblioteca era frequentada por todas as crianças que revelavam muito cuidado com os livros que nela se encontravam.

O grupo de crianças gostava de ouvir contar histórias tanto em formato digital como em livro, mas também demonstravam curiosidade em ser eles a explorá-lo, interpretá-lo e folheá-lo.

No que diz respeito às atividades de expressão plástica, a realização de desenhos e de registos gráficos eram do agrado do grupo, sendo muitas vezes eles a solicitar a sua realização. Na análise de desenhos livres dos elementos do grupo, podia verificar-se que mais de 50% das crianças, executava bem as suas produções porque ocupavam uniformemente a área da folha e faziam traços bem definidos como a linha do céu e da terra. A modelagem de plasticina e a pintura eram atividades que interessavam a todos.

Quanto ao recorte e à colagem existia maior dificuldade em manusear o material. Havia uma criança no grupo que demonstrava desinteresse neste tipo de trabalho tentando sempre evitar a realização dos mesmos, embora fosse notória a sua evolução na finalização da prática de ensino supervisionada. Conseguimos motivar a criança e fazer com que desenvolvesse criações nesta área.

O gosto pela música e pela dança era visível manifestando gosto e prazer ao reproduzir os gestos mostrados pela educadora, interagindo sem inibições em trabalhos apresentados à comunidade.

Era um grupo de crianças que simpatizava bastante com a matemática, utilizavam números, faziam contagens, numeravam, realizavam operações simples e recolhiam dados para fazer representações gráficas. Quanto às tarefas do dia-a-dia mais de 80% das crianças eram autónomos, responsáveis e independentes, revelando conhecimento das regras da sala de atividades. Eram essas mesmas crianças que colaboravam, eram participativas, atentas e concentradas quando se desenvolviam diálogos, em grande grupo, ou em pequeno grupo.

Na área do Conhecimento do Mundo, as crianças já possuíam alguns conhecimentos do meio natural e social (meio mais próximo). Sabiam o seu nome e a sua idade bem como o dos familiares próximos. Eram crianças que dominavam bastante as novas tecnologias, gostando de explorar jogos livremente no computador.

O espaço exterior estava todo vedado com muro e com grades, para não ser permitida a entrada e saída sem ser pelos portões principais. Num desses portões encontra-se a portaria, com uma funcionária que recebe diariamente as crianças. É um espaço bastante amplo, dividido em duas partes, uma para o pré-escolar e outra para o 1º Ciclo do Ensino Básico. O piso é em cimento e areado, na zona do parque infantil é em borracha.

2.1.2. Organização do tempo na educação Pré-Escolar

Ao longo da intervenção fomos percebendo que a rotina diária apoia a iniciativa da criança, ainda que esta divida o dia em blocos de tempo, não especificava o tipo de trabalho que seria desenvolvido, tal como refere Hohmann & Weikart (2007) “ a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define,

ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interação que estabelecem com os colegas” (p.224).

A rotina diária que se promovia em contexto sala de atividades organizava-se em três momentos distintos: momento de grande grupo, momento de pequeno grupo e momento de diálogo e reflexão com as crianças, em grupo ou individualmente.

Da parte da manhã, entre as 9 e as 10 horas, havia o momento em grande grupo. Neste tempo, realizavam-se as tarefas diárias como marcação das presenças no quadro das presenças, marcação do dia da semana e do tempo (ver figura 11), faziam-se jogos de movimento, cantavam-se canções, liam-se histórias e propunham-se as atividades a realizar durante o dia, sendo que as crianças davam as suas opiniões e sugestões.



Figura 11 - Quadro de presenças, quadro de tempo e da semana

Depois do lanche da manhã, por volta das 11:00 horas, seguia-se o momento em pequeno grupo, retirávamos de um saco o nome de cinco/ seis crianças para realizar o trabalho enquanto os restantes ocupavam as diversas áreas. Nesse tempo eram explorados diferentes materiais e realizados problemas pelos alunos com o apoio do adulto. Essas experiências tinham sempre como base uma intencionalidade previamente definida. Seguidamente e antes da hora de almoço era realizado um pequeno diálogo. As crianças que trabalharam no pequeno grupo partilhavam a experiência com os restantes elementos da sala. No período da tarde, entre as 13 horas e 40 minutos e as 15 horas e 45 minutos, decorria o momento de reflexão sobre o trabalho realizado. Era questionado às crianças o que pretendiam fazer. Este momento podia ser realizado autonomamente, com a ajuda do adulto ou em grupos. No final as crianças arrumavam os materiais, juntavam-se novamente em grande grupo e partilhavam com o grupo o que tinham realizado. Havia

um momento de diálogo, em que todos os elementos podiam dar sugestões aos colegas para o trabalho ser feito de outra maneira ou para saberem pormenores desse mesmo trabalho. As rotinas eram organizadas a pensar nas crianças, para que estas resolvessem os problemas com que se defrontavam no dia a dia, para explorarem livremente materiais e criassem produções. O papel do educador era o de observar, apoiar, encorajar e estimular as crianças nas suas criações sem nunca se intrometer e a desanimar.

Depois do lanche da manhã e do almoço, havia sempre vinte a trinta minutos destinados a brincadeiras no exterior. O tempo de recreio era um período de tempo em que as crianças não têm limitações. Segundo Hohmann e Weikart (2007) “sem a limitação das quatro paredes, muitas crianças sentem-se à vontade para se movimentar, falar e explorar” (231). Neste tempo a função do educador era a de acompanhar “as crianças nas brincadeiras ativas, conversavam com elas e apoiavam-se, fosse a dar-lhes balanço nos baloiços ou a acompanhar nas correrias, conforme necessário.

2.1.3. As interações na educação Pré-escolar

Na sala de atividades do jardim-de-infância, estabelecia-se um ambiente de interações positivas, baseado na confiança e no respeito mútuo. A educadora interagia e cooperava com as crianças nas tarefas realizadas, opinando, com a intenção de as ajudar e estimular, tornando-as mais independentes. Como refere Hohmann e Weikart (2007)

num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia. As crianças são ativas na escolha dos materiais, das atividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são ativos na forma de apoiar e de participar nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças, bem como no planejar das experiências de grupo na sua concretização (p.51).

Adotamos um papel de mediadores, ajudando apenas as crianças a resolver os seus conflitos. Queríamos diferenciar dois tipos de interação, em grande e em pequeno grupo. É de realçar que o trabalho em pequeno grupo era realizado em pequenos grupos para que todos tivessem oportunidades iguais de participar e realizar a mesma atividade. As atividades realizadas em pequenos grupos não tinham como ponto fulcral os gostos das crianças nessas atividades porque o trabalho realizado para um pequeno grupo era realizado nos dias seguintes para os restantes grupos, de forma a todos terem acesso às mesmas atividades.

É importante que as interações educativas proporcionem às crianças um clima de segurança e afetividade, para assim criar um ambiente de firmeza onde cada criança se sente elogiada. Concordamos com Mesquita-Pires (2007) quando menciona que para haver um ambiente de segurança é necessário “ (i) a promoção do bem-estar da criança; (ii) da sua autonomia; (iii) a adequação da linguagem às necessidades do grupo; (iv) o respeito e valorização pelas ações das crianças, (v) demonstrando também capacidade de se envolver afetivamente com elas” (p.179).

Para executarmos as atividades educativas propostas, eram realizadas planificações semanais tendo em conta os projetos de grupo ou do Centro Escolar. As planificações eram criadas tendo como base as necessidades e interesses das crianças, sendo sempre transdisciplinares os conteúdos, de modo a dar continuidade e sequência às atividades desenvolvidas nos vários domínios. Estas planificações serviram de orientação para o decorrer do dia sendo que “nem tudo o que está planeado irá acontecer” (Mesquita-Pires, 2007, p.178).

2.2. Descrição das Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar

Apresentamos, de seguida, três experiências de aprendizagem¹. Pretendemos descrevê-las e analisá-las quanto à ação desenvolvida. Cada uma das experiências desenvolvidas será descrita, tendo em conta o seu carácter integrado, evidenciando diversas áreas curriculares envolvidas.

Tal como referimos anteriormente tivemos como referência as OCEPE (Silva et al, 1997) tendo em contemplação as diferentes áreas de conteúdo. Pretendemos descrever as três experiências de aprendizagem, pelas crianças vivenciadas, ao longo dos cinco meses de prática pedagógica. Estas atividades, no nosso ponto de vista, dão uma visão alargada das atividades integradoras realizadas e atendem a todas as áreas do saber.

¹ As experiências de atividade permitiram à criança a concretização de atividades integradoras, diversificadas, socializadoras, significativas e ativas.

2.2.1. Descobrimo a letra “P”

A atividade integradora que aqui se apresenta, iniciou-se com a leitura do livro “Pê de Pai” (Martins, 2006) porque “a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p.78). A escolha do livro deveu-se ao facto de ser dia do Pai e nesta história serem abordados diferentes tipos de pais. É importante a criança se situar socialmente numa família relacionando assim graus de parentesco simples e expor ao grupo a relação que existe entre ela e o pai.

Na Linguagem Oral e abordagem à Escrita, no domínio do reconhecimento e escrita de palavras tínhamos como objetivos a criança reconhecer algumas palavras escritas do seu quotidiano, a criança saber onde começa e acaba uma palavra e a criança conhecer algumas letras. No domínio do conhecimento das convenções gráficas tínhamos como objetivo a criança identificar a capa, a contracapa e as guardas. No domínio da Compreensão de discursos orais e interação verbal as finalidades eram a criança fazer questões e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida e a criança sequencializar a história pela ordem correspondente.

Relativamente à Matemática, os objetivos pretendidos eram que as crianças desenvolvessem a noção de número. No domínio da expressão dramática o objetivo era realizar um jogo de mímica, associado aos tipos de pais da história.

Numa primeira abordagem optamos por não mostrar as imagens às crianças para suscitar o interesse e a curiosidade, visto ser um livro que não narra uma história como as tradicionais, apresentando apenas frases soltas. Essas frases referiam-se a diferentes tipos de pais como pai-casaco, pai-avião ou pai-cofre e através dessas mesmas frases pretendíamos que as crianças tentassem desenvolver a sua imaginação criando no seu imaginário esses tipos de pais ou encontrarem essas características nos seus pais.

Tentamos ser emotivos e cativantes para as crianças não perderem o interesse. Após a leitura as crianças solicitaram a visualização das imagens, teceram alguns comentários o que demonstrou o interesse e atenção pelo livro apresentado. Contemplemos o diálogo que se proporcionou após a leitura e visualização das imagens:

Alguém me sabe dizer o que é ser “Pai-casaco”? (educadora²)
O meu pai é um pai-casaco porque sempre que eu tenho frio aconchega-me e agasalha-me. Isso é ser pai-casaco educadora. (Leonor³)
E um pai-cofre? (educadora)
Um pai-cofre deve ser um pai que esconde coisas importantes (Beatriz)
Porquê que dizes isso, Beatriz? (educadora)
Porque um cofre é onde as pessoas guardam coisas importantes! (Beatriz)
O teu pai costuma ser um pai-avião, Pedro? (educadora)
O que é ser pai-avião? (Pedro)
Se calhar é um pai que voa! (Gonçalo)
Depois de termos visto as ilustrações do livro, achas que pai-avião é um pai que voa? (educadora)
Não! Claro que não (responderam em coro)
Então? Quem explica ao Pedro? (educadora)
É um pai que nos pega ao colo e faz brincadeiras. O meu pai é pai-avião! (Matilde)
Então o meu pai também é. (Pedro)
E um pai-chocolate, alguém tem? (educadora)
Eu tenho! (Leonor)
Tens, tens! O teu pai não é de chocolate! É como o meu! (Diogo)
E como é o teu? (educadora)
É assim como nós, de carne! (Diogo)
Mas ser de chocolate não é de comer Diogo! Ele é de chocolate porque é meigo comigo e carinhoso. (Leonor)

Percebemos, através do diálogo que foi surgindo com as crianças, que a interpretação de uma história proporciona-lhes o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e pela leitura, porque tal como esperávamos as crianças encontraram características dos seus pais nos pais apresentados no livro. Tal como refere nas OCEPE (Silva, et al, 1997)

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p. 66).

Posteriormente, apresentamos uma cartolina, que aplicamos no quadro branco, e uma caixa. Primeiramente questionamos as crianças acerca do conteúdo que estaria na caixa e depois de descoberto o seu conteúdo, esta circulou pelas crianças e cada uma tirou um cartão com imagens alusivas à história. O objetivo desta atividade era as crianças sequencializarem a história, pela ordem que a escutaram. Após cada criança retirar o seu cartão, foram, uma a uma, ao quadro coloca-las pela respetiva ordem, na cartolina.

² Educadora refere-se à educadora estagiária.

³ Os nomes das crianças que aqui retratamos são fictícios.

As crianças mostraram-se bastante envolvidas na realização da atividade (vide fig. 12 e 13).

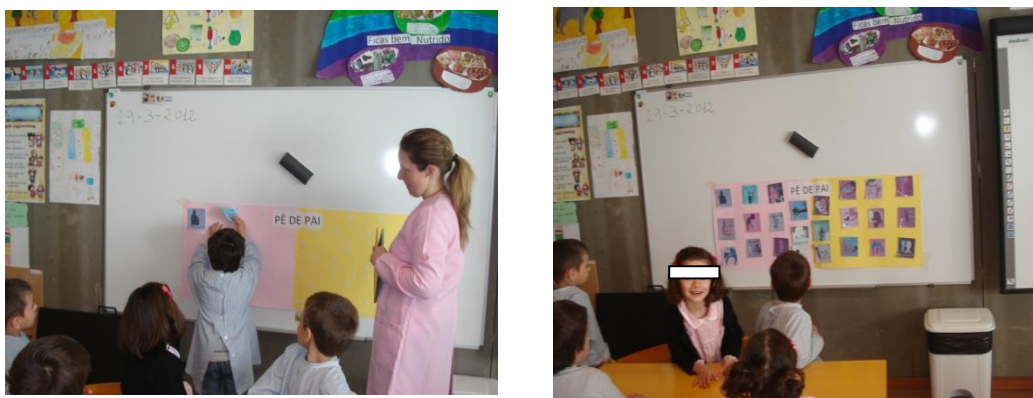


Figura 12 e 13 - Atividade de ordenar a história

Depois de ordenada a história foi apresentada outra caixa às crianças, caixa essa que continha cartões com os tipos de pais apresentados na história, em letras maiúsculas, como por exemplo “PAI-CASACO”. Depois de cada criança tirar um cartão da caixa, foram questionadas:

Já todos têm um cartão. Para que acham que serve esse cartão? (educadora)
Este cartão tem letras, até começa pela letra do meu nome, “P” de Pedro (Pedro)
Se calhar é o que dizia na história! (Sara)
E o que dizia na história? (educadora)
Dizia nomes de pais. E eu sei que aqui no cartão tem o nome pai. A outra é que não sei o que diz (Sara)
O meu depois de pai começa por “ca” como o meu nome (Carolina)

Este diálogo entre as crianças e o adulto fez com que elas identificassem o trabalho que se iria desenvolver, que consistia em associar os cartões às respetivas imagens. Cada imagem já estava legendada, porém com letras minúsculas, os cartões, por sua vez estavam escritos com letra maiúscula. A maior parte das crianças conseguiu associar o cartão à imagem porque já tinham conhecimento de algumas letras. Concordamos com Mata (2008) quando refere que “devemos integrar o escrito, nas suas mais diversas formas, nas vivências do jardim-de-infância, de modo a que este seja o reflexo da realidade cultural envolvente das crianças” (p. 25).

Depois de associados todos os cartões com palavras às imagens, uma criança mencionou: *Em quase todas as palavras do livro encontramos letras que estão no nosso nome.* Aproveitando o que disse a criança, seguimos com o trabalho planeado. A

construção de uma cartolina com recortes de objetos do dia a dia iniciados pela letra “P”. Foi apresentada uma cartolina com a letra “P” no centro e questionado ao grupo o que podia ser realizado a partir daquilo, dando origem aos seguintes comentários:

Acho que podíamos desenhar coisas começadas com a letra “Pê” (Leonor)
Sim por exemplo uma panela (Beatriz)
O meu nome também começa por “pê”. Mas como é que podemos desenhar? (Pedro)
Desenhámos um rapaz e escrevemos em baixo o teu nome (Guilherme)
Mas se desenharmos um rapaz também pode ter outro nome (Gonçalo)
Então não desenhámos pessoas! (Leonor)
Em vez de desenharmos também podíamos arranjar imagens na internet (Beatriz)
Boa ideia! (todas as crianças)
Mas só temos um computador (Cristiano)
Também podíamos arranjar imagens de revistas e cortar (David)
Sim (todas as crianças)
Ainda por cima temos muitas, dá para procurarmos todos ao mesmo tempo (Gonçalo)

Depois de decidirmos como ilustrar a cartolina da letra “P”, as crianças começaram a pesquisar imagens cuja palavra iniciasse pela letra “P”. Após essa pesquisa recortamos as imagens e colamo-las na cartolina. Concordamos com as OCEPE (Silva et al, 1997) quando referem que “o desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a manipular com diversos objetos” (p. 59).

Tivemos sempre o cuidado de escrever, no quadro, as respetivas palavras referentes a cada imagem encontrada para as crianças as reproduzirem para a cartolina, legendando-as. Sempre que fosse necessário escrever aquela palavra bastava as crianças olharem para a cartolina e facilmente as identificariam. Segundo Sim-Sim (2009) “a criança reconhece logograficamente algumas palavras que vê frequentemente e que estão associadas a experiências significativas” (p.59). Esta experiência foi significativa para o grupo porque verificamos que após a realização do cartaz, quando surgiam as palavras iniciadas por “p”, eles já não perguntavam como é que se escreviam porque através da imagem conseguiam facilmente associar à palavra. Se tivéssemos optado só por colar as imagens sem as legendar, seria uma atividade pobre porque é através da escrita que o “aprendiz de leitor vai construindo um léxico (visual) ortográfico que lhe permitirá reconhecer automaticamente o significado da palavra” (Sim-Sim, 2009, p.59).

Todos os elementos se empenharam bastante na realização da tarefa proposta, quando foi sugerido colar as imagens na cartolina reparamos inclusive que haviam demasiados objetos e que não iriam caber todos tendo sido necessário excluir algumas imagens (vide fig. 14).



Figura 14 - Recorte e colagem dos objetos iniciados pela letra “P”

Para finalizar esta experiência de aprendizagem sugerimos às crianças a realização de um jogo de mímica. Numa caixa, a educadora colocou todas as imagens dos tipos de pai da história. Uma criança, escolhida aleatoriamente, tirava um cartão sem mostrar aos restantes elementos e tinha que expressar gestualmente o tipo de pai. Caso o cartão selecionado fosse “Pai-colchão” a criança teria de dar aos restantes colegas, pistas relacionadas com colchão, que o levassem a desvendar o tipo de pai. Para a realização desta atividade as crianças podiam recorrer a objetos da sala de atividades. Antes de iniciarmos a atividade tivemos o cuidado de escolher vários materiais e objetos que achamos pertinentes para a concretização da atividade.

É importante a realização deste tipo de atividades para a criança desenvolver a criatividade, a fantasia, a imaginação e a destreza corporal. Segundo as OCEPE (Silva et al, 1997)

ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos diferentes domínios da área de expressão e comunicação. Estes são o ponto de partida para o educador favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas das crianças (p.56).

Enquanto as crianças estavam a representar fomos questionando e escutando sobre as suas representações. Muitas crianças demonstraram bastante interesse neste tipo de atividade expressando-se e movimentando-se livremente. São essas mesmas crianças que nas brincadeiras de dia a dia optam pela área da casinha, porque era nessa área que as crianças imitavam os adultos e representam tarefas do seu quotidiano.

Notamos, após realizarmos esta experiência de aprendizagem que a escolha do livro foi fundamental para percebermos a relação que existia entre cada criança e o seu pai. Através da atividade “ordena a história” podemos verificar que conseguimos cativar a

atenção do grupo, porque todas as crianças conseguiram sequencializar a história pela ordem pretendida. Quanto à associação cartão/ imagem, as crianças conseguiram alcançar os objetivos propostos, porque muitas delas já estavam familiarizadas com as letras dos cartões.

Ao longo de toda a atividade integradora, procuramos respeitar, escutar e dar voz à criança. Adotamos uma postura de apoio e cooperação no esclarecimento de eventuais dúvidas que foram surgindo ao longo do trabalho. Fomos ainda registrando as suas ideias e observando as suas ações dia após dia. No decorrer destas atividades as crianças mostraram-se bastante recetivas.

2.2.2. Todas as sementes germinam?

Esta atividade integradora iniciou-se passando um saco surpresa pelas crianças (vide fig. 15), fomentando assim a sua curiosidade. Esse saco continha uma história e várias sementes diferentes. A intencionalidade educativa desta experiência de aprendizagem, no domínio do Ambiente Natural e Social era as crianças compararem os processos de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências práticas.



Figura 15 – O que estará no saco?

Após explorarem através do tato o saco surpresa, surgiu o seguinte diálogo:

O que acham que contêm esse saco? (educadora)

Tem uma coisa que é grande! E coisas mais pequenas que fazem barulho! (Leonor)

A coisa grande tem a forma de um livro! (Gonçalo)

Isso mais pequeno parecem bolas, ou berlindes (Tiago)

Também tem umas coisas que parecem feijões? (Beatriz)

Como é que sabes que parecem feijões? (educadora)

Tem a forma do feijão, um bocadinho comprida e inclinada! (Beatriz)

Se calhar vamos semear! (Gonçalo)

Como é que vamos semear se não há terra? (Leonor)

Pois, também tens razão! (Beatriz)

A passagem do saco pelas crianças permitiu que estas desenvolvessem a sua imaginação e curiosidade. Fez com que surgissem inúmeras sugestões do seu conteúdo.

Seguidamente abrimos o saco e tiramos de lá o livro “Mariana e a Missão Primavera” de Sylvie Auzary-Luton (2008). A escolha do livro deveu-se ao facto de ter iniciado a Primavera e de em dias anteriores termos ouvido as crianças comentar que gostariam de fazer sementeiras.

Posteriormente mostramos a capa do livro e lemos o título questionando as crianças com o que iria ser abordado na história. Apresentamos de seguida um excerto do diálogo.

Eu acho que com esse nome e essas imagens fala de alguém que vai plantar alguma coisa! (Leonor)

Também pode ser uma mãe que mandou a filha fazer qualquer coisa. (Beatriz)

Porque é que dizes isso, Beatriz? (educadora)

Porque ela tem uma missão. Essa missão podia ser algum recado que a mãe pediu para fazer! (Beatriz)

Deve ser semear porque é na Primavera que se costuma semear! (Gonçalo)

Pois é! A minha avó ainda ontem esteve a plantar batatas e eu ajudei! (Tiago)

E nessa imagem mostra materiais que precisamos para semear como o vaso, um livro com flores e um regador! (Diogo)

Iniciamos a leitura da história “Mariana e a missão Primavera” (Auzary-Luton, 2008) mostrando ao mesmo tempo as ilustrações às crianças. Após a leitura e análise da história observamos os elementos paratextuais do livro, nomeadamente as guardas que continham a informação necessária que nos levaria à próxima atividade. As guardas do livro continham explicações do material que era necessário para se fazer uma sementeira e todo o processo desde a escolha das sementes até à sua plantação.

Quando enunciamos o título do livro às crianças e mostramos as ilustrações elas palpitavam que a temática a abordar teria a ver com sementes e realização de sementeiras. Após lermos o livro uma criança enunciou logo:

Afinal tínhamos razão, vamos semear. (Guilherme)

Porque dizes isso? (educadora)

Porque a Mariana também semeou com o avô e mostraste-nos essa parte do livro para nós sabermos como fazer (Beatriz)

Mas para semearmos precisamos de várias coisas! (Leonor)

Mostra o que há mais no saco surpresa! (Todos)
(A educadora mostrou as sementes que estavam na saca surpresa)
Tínhamos razão! São mesmo sementes de feijão! (Cristiano)
Mas algumas não são de feijão pois não educadora? (Matilde)
Porquê que dizes que não é de feijão? (Educadora)
Porque as de feijão são compridas e tens algumas redondas e de outras formas!
(Matilde)
Como é que podemos saber que sementes temos aqui? (Educadora)
Podemos pesquisar num livro de sementes! (Cristiano)
Mas não temos aqui nenhum! (David)
Então vamos à internet! (Leonor)
Não sabemos o nome das sementes, como procuramos? (Beatriz)

Após o diálogo sobre o tipo de sementes decidimos fazer uma seriação das mesmas para as podermos analisar. Seguidamente classificámo-las quanto ao tamanho, à cor, à textura e forma e colocámo-las por categorias. Segundo essas características e como não sabíamos o nome das sementes decidimos fazer uma pesquisa na internet para as identificar-mos. A pedido das crianças pesquisamos também o tipo de planta que cada semente dá. Segundo Figueiredo (2005) “a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais” (p. 12).

Para a realização da atividade foram realizados grupos de trabalho pois “o momento de trabalho em pequenos grupos é entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 92).

Colocámos na mesa de trabalho copos plásticos, etiquetas para identificação, terra, água, sementes e luvas. Cada criança decorou, etiquetou o seu “vaso” com o nome e o dia e escolheu o tipo de sementes que queria semear, calçou as luvas, colocou a terra no vaso, fez um buraco, enterrou as sementes escolhidas e regou. Todas as crianças realizaram a mesma atividade, enquanto uns trabalhavam em pequenos grupos os restantes trabalhavam nas áreas. Durante toda a atividade o livro ficou na mesa de trabalho, a pedido das crianças, porque perceberam que as indicações dadas nas guardas do livro eram fundamentais para realizarem as suas sementeiras, porque explicavam passo a passo o que as crianças deviam fazer. As crianças empenharam-se bastante na realização desta atividade (vide fig. 16) e demonstraram bastante curiosidade em saber o que iria ocorrer posteriormente.



Figura 16 - Realização das sementeiras

Concordamos com Martins et al (2009) quando referem que devemos responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência (p. 17).

Achamos interessante a leitura e análise da obra “Ainda nada?” de Christian Voltz (2010) e decidimos abordá-la no dia seguinte à realização das sementeiras. Trata-se de um livro que também fala de um senhor que decidiu semear. Como muitas crianças gostariam de saber quando é que as sementes começavam a germinar, a leitura desse livro tirou-nos algumas dúvidas porque nele é referido que ao fim de sete dias as sementes começam a brotar. Decidimos portanto anotar essa informação numa folha e coloca-la junto à secretária da educadora para nos recordarmos. Todos os dias visitávamos as sementeiras. Consentimos com Martins et al (2009) quando diz que “é importante dialogar com as crianças sobre as observações efetuadas em cada semana” (p. 85).

Após sete dias de realizarmos as sementeiras, a agitação foi total. Logo que entramos na sala de atividades as crianças lembraram-se que era dia de ver se as sementes germinaram. Algumas ficaram muito contentes e entusiasmadas porque perceberam que tinham germinado, outras crianças, ficaram tristes porque não conseguiram notar as suas sementes a germinar (vide fig. 17). Para analisar as sementeiras realizamos pequenos grupos de trabalho. Inicialmente explicamos às crianças que algumas sementes demoram mais a germinar do que outras. Após a análise individual das sementeiras, reparámos que a semente que germinou mais rápido foi a de feijão.



Figura 17 - Sementeiras ao 7º dia

Após uma pesquisa na internet ficamos a saber que as sementes de alface, de salsa e de cenoura demoraram mais dias do que as do feijão. Algumas sementes morreram, provavelmente porque não apanharam tanta luz ou as crianças regaram-nas muito (dava para reparar que estavam muito encharcadas). As crianças questionaram porquê que tal aconteceu, emergindo algumas dúvidas como podemos verificar no diálogo apresentado:

Porque é que a minha não germinou e também é semente de feijão? (Matilde)

Porque se calhar tinha pouca luz ou regaste-a muito! (David)

Também podia ter acontecido de o teres enterrado muito e como está mais no fundo demora mais a germinar! (Tiago)

Acham que a luz e a água podem interferir na germinação? (Educadora)

Sim! (Todos)

Porquê? Quem me sabe explicar? (educadora)

Eu acho que sim porque a minha avó está sempre a dizer que quanto mais se rega mais cedo crescem! (Tiago)

A luz também é precisa para as sementes brotarem. No ano passado lembro-me de uma experiência dessas! (Leonor)

Que experiência? Podes partilhar connosco? (Educadora)

Nós realizámos sementeiras e pusemos umas ao sol e outras ao escuro, as do sol ainda agora estão lá fora no recreio, as outras morreram! (Leonor)

Pois, estes dois fatores são fundamentais para as nossas sementes germinarem! (Educadora)

Como notámos que algumas sementes foram crescendo em demasia e não se conseguiam desenvolver à vontade dentro do copo e como as crianças perceberam, que fatores como a luz e a água influenciam no crescimento das sementes, porque já tinham feito a experiência anteriormente, as crianças sugeriram a realização de outra sementeira que fosse mais ampla e que nos possibilitasse ver o crescimento da mesma (vide fig. 18 a 20).



Figura 18 a 20 - Realização da 2ª sementeira em grande grupo

As crianças dia após dia iam vendo as modificações e o crescimento das sementes, mostrando que foi uma atividade experimental que as cativou. Cada criança tinha uma folha onde ia colocando o registo gráfico do que observava diariamente. Sempre que havia oportunidade era reservado um tempo para regar as sementes e perceber as suas mudanças. Tal como as crianças já tinham investigado anteriormente com a educadora, a luz e a água foram fatores fundamentais para o crescimento das sementes. Segundo Glauert (2004) citado por Rodrigues (2011) “na educação de infância a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico” (p.10). Quando as sementes começaram a germinar questionámo-las para saber se todas as plantas tinham o mesmo tamanho e se achavam que o tamanho das sementes tinha interferido no tamanho da planta. Com esta atividade as crianças aprenderam que existe uma grande variedade de sementes, que as sementes não demoram todas o mesmo tempo a germinar, que a primeira semente a germinar foi a de feijão, que o tamanho da semente não determina o tamanho da planta e que as sementes germinam e crescem de maneiras diferentes.

Na Matemática, decidimos fazer pequenos grupos de trabalho com seis elementos cada. Na mesa foram colocadas folhas brancas, material de escrita e sementes. Foi pedido às crianças para realizarem grupos de sementes. Cada tipo de sementes estava num saco, as crianças escolhiam uma determinada semente e realizava dois conjuntos com números de sementes diferentes e somavam as sementes dos dois conjuntos. Concordamos com Castro & Rodrigues (2008) quando mencionam que “também no jardim-de-infância são infundáveis os contextos e as situações em que as crianças se deparam com oportunidades para contar” (p. 12). Ao mesmo tempo que as crianças iam fazendo grupos de sementes

e as iam somando questionávamo-las para sabermos como é que elas somavam as sementes.

O grupo interessa-se bastante por atividades do âmbito matemático, tendo um bom raciocínio e uma boa capacidade de concentração quando se trata deste tipo de atividades. Anotamos algumas citações das crianças enquanto manuseavam as sementes e formavam conjuntos de determinados números.

Esse conjunto que estás a formar a que sementes pertence? (educadora)

São sementes de feijão-frade! (Leonor)

Como é que sabes? (educadora)

Porque quando estivemos a ver na internet as sementes vi logo estas, não tem modificações são assim também quando as comemos e como eu gosto escolhi esta semente! (Leonor)

Esse conjunto que formaste quantos feijões tem? (Educadora)

Tem 14! (Leonor)

Como é que sabes que tem 14? Como fizeste para saber? (educadora)

Então contei! Dois mais dois, quatro; quatro mais dois, seis, e sempre assim. Deu-me catorze (Leonor)

Algumas crianças contavam as sementes, uma a uma, até chegarem ao resultado, outras crianças contavam de dois em dois e outras de cinco em cinco até obter o resultado dos dois conjuntos. Concordamos com Castro & Rodrigues (2008) quando referem que “as experiências de contagem realizadas em salas de jardim-de-infância, mostram que algumas crianças (as que já conhecem a sequência 1 a 1) conseguem mesmo contar de 2 em 2, de 5 em 5”(p.14). Ao mesmo tempo que faziam contagens e operações, as crianças reproduziam a forma das sementes escolhidas (vide fig. 21 e 22). Concordamos com Moreira & Oliveira (2003) quando mencionam que “as experiências de contagem desempenham um papel fundamental na aquisição do conceito de número” (p.117).

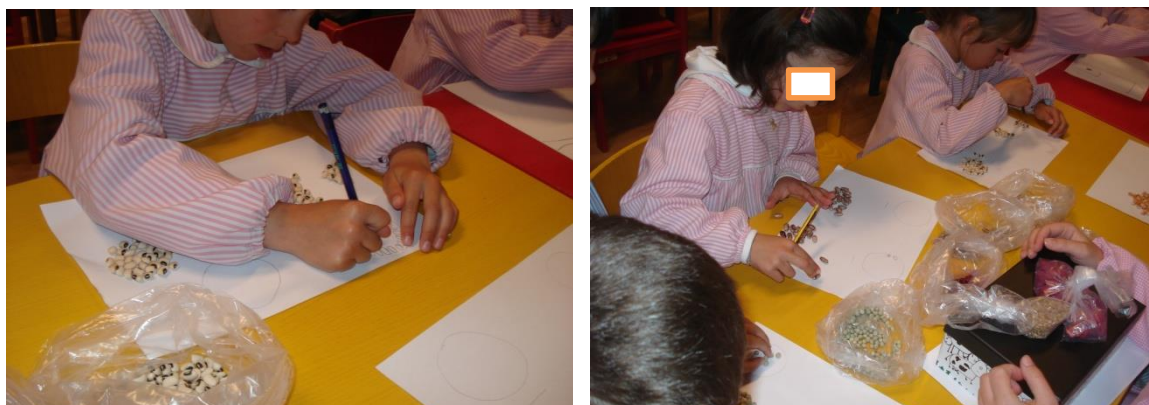


Figura 21 e 22 – Realização de conjuntos, contagem e operações com sementes

Para percebermos como era feita essa contagem pedíamos às crianças que contassem em voz alta as sementes, pois “aplica a sequência numérica verbal e permite à criança adquirir controle sobre os objetos contados” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 117). Algumas crianças realizaram também três grupos de sementes e somavam-nos para obter o resultado. Quando terminavam uma soma as crianças procuravam mais sementes e faziam outra, consoante iam realizando mais somas adicionavam mais sementes aos grupos, o que tornava as operações mais complexas. O objetivo da atividade era as crianças construírem conjuntos com as sementes.

Ao reproduzirem a forma das sementes as crianças estão a reconhecer “as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (Silva et al, 1997, p. 74) e ao mesmo tempo trabalham o traço e o desenho.

Nem todas as crianças conseguiram desenhar as sementes tal como elas eram, concordámos assim com as OCEPE (Silva et al, 1997) quando referem que “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina” (p. 61). Algumas crianças, cerca de 20%, ainda não tinham desenvolvida a motricidade fina e isso fazia com que os traços fossem mais abstratos e infantilizados.

Além desta atividade foi proposta também a formação de padrões. Cada criança escolhia cinco sementes diferentes e formava um determinado padrão à escolha. Para fazerem os padrões as crianças escolheram quatro sementes diferentes, desenharam na folha branca uma, depois outra, e outra e por fim outra, todas diferentes. Quando já tinham desenhado todas, seguidas num linha imaginária horizontal, voltaram a repeti-las pela mesma ordem. A maioria das crianças optou por usar como critérios para a escolha das sementes das maiores para as mais pequenas, usando assim sementes que se distinguissem pelo tamanho.

Segundo Silva (1997) “o desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões” (p.74). A formação de padrões está presente todos os dias na sala de atividades. Quando os alunos vão almoçar, a fila para a cantina é determinada seguindo um determinado padrão. Concordámos com Moreira & Oliveira quando referem que “as atividades com padrões e regularidades contribuem para a compreensão global do número e das operações” (p. 155).

Ao mesmo tempo que as crianças observaram as sementes, repararam que elas tinham formas, tamanhos e cores diferentes. O mesmo aconteceu quando analisamos as ilustrações do livro “Ainda nada?” (Voltz, 2010). As imagens lá representadas também parecem figuras geométricas tal como elas enunciaram, surgindo o seguinte diálogo:

Olhando para as sementes e de acordo com o que foram dizendo sobre elas acham que as podemos comparar com outros objetos que costumamos usar? (educadora)
Os legos! Porque também tem várias cores e tamanhos! (Gonçalo)
Mas são quase todos quadrados e retangulares! (Pedro)
As sementes têm muitas formas, umas são redondas, outras compridas e com uma forma esquisita outras parecem meias bicudas! (Leonor)
Eu acho que são figuras geométricas porque tem umas que parecem círculos, retângulos e quadrados. (Leonor)
Mas as figuras geométricas não têm de ser às cores nem de vários tamanhos! (Pedro)
Então fazemos assim, ao longo do dia de hoje, enquanto trabalhamos vamos ficar atentos e tentar descobrir se existem figuras geométricas que sejam idênticas às sementes, ou seja, que tenha várias formas, cores e tamanhos! (educadora)

Como referimos, as crianças descobriram que as sementes tinham formas, tamanhos e cores diferentes tal como as ilustrações do livro. Decidimos então compará-las com objetos do seu dia a dia surgindo várias sugestões de objetos da sala com as mesmas características das sementes.

Após este diálogo e ao longo do dia, enquanto as crianças trabalhavam em pequeno grupo e nas áreas, todas estavam muito atentas ao seu redor para tentar encontrar os objetos idênticos às sementes. Foi bastante difícil, desde os legos (o Gonçalo estava mesmo convicto que só isso é que era parecido) à descoberta dos blocos lógicos vários objetos da sala de atividades foram analisados pelas crianças. O Pedro, que ao longo do dia se entusiasmou logo pela atividade, conseguiu descobrir os blocos lógicos enquanto os manuseava, como fazia quase todos os dias, na área dos jogos de mesa. Ficou maravilhado, ele que adora matemática, tinha descoberto o enigma, anunciando aos colegas “*Só podem ser os blocos lógicos. Têm várias formas, cores diferentes e tamanhos diferentes também! E também são figuras geométricas.*”.

Voltámos a manusear o livro e as sementes e reparamos que tanto as ilustrações do livro como as sementes tinham formas, cores e tamanhos diferentes tal como os blocos lógicos, ou porque as sementes eram redondas ou compridas e pareciam retângulos. Esta atividade fez com que as crianças desenvolvessem o seu raciocínio, associando sementes a um material manipulável.

Após essa descoberta foi proposta uma atividade ao grupo. Essa atividade consistia na realização de um desenho. Cada criança escolhia uma figura do livro “*Ainda nada?*” (Voltz, 2010) e com as figuras geométricas dos blocos lógicos tinham de refazer essa ilustração. Dessa atividade resultaram trabalhos muito expressivos. Algumas

crianças representaram de forma bem clara as partes do corpo do “Sr. Luís”, caracterizando-o com uma cara circular, um tronco retangular e os membros triangulares. Na cara eram visíveis os pormenores dos olhos, do nariz, da boca e das orelhas. Foi um trabalho interessante porque conseguimos observar as crianças a trocarem impressões sobre as formas que haveriam de representar. Para a realização desta atividade foi imprescindível o uso de materiais manipuláveis, neste caso os blocos lógicos porque tal como cita Matos & Serrazina (1996) “os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa” (p. 193). O papel do educador também foi essencial, para questionar a criança durante as suas representações e ouvi-la, tal como refere Moreira & Oliveira (2003) “a verbalização de raciocínios, auxiliada pela intervenção da educadora, estimula a criança a comunicar” (p.184).

Iniciar esta experiência de aprendizagem com a exploração de um saco surpresa, fez com que as crianças sentissem curiosidade e interesse no que iriam trabalhar. Ao desenvolverem a sua imaginação percebemos que o fator surpresa estimulou as crianças. No domínio da Expressão Oral e Abordagem à escrita fomentamos momentos de diálogo entre as crianças e a educadora estagiária. Relativamente ao domínio do Conhecimento do Mundo, os objetivos eram que as crianças reconhecessem diferentes sementes e realizassem sementeiras. Notamos motivação, empenho e dedicação nesta atividade por parte das crianças. Relativamente à realização das sementeiras, não podemos dizer que ficou terminada, pois foi desenvolvida ao longo do ano, com grande entusiasmo. Quando desenharam uma ilustração do livro “Ainda nada?” (Voltz, 2010) em figuras geométricas as crianças trabalharam não só a expressão plástica mas também a matemática porque o objetivo principal era as crianças conseguirem associarem as formas do corpo com as formas geométricas. Notamos que as crianças deram muito valor às atividades realizadas e que se motivaram com a sua realização. Promovemos ainda um interesse especial pelas ciências quando realizamos as sementeiras.

2.2.3. Criando histórias com a letra “I” ...

A atividade integradora iniciou-se com a leitura da obra “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec (2003). Escolhemos abordar esta história com as crianças para estas

desenvolverem o espírito de entre ajuda, cooperação e partilha. A intenção principal era realizar vários trabalhos individuais que no fim se tornassem num só.

Numa primeira abordagem optamos por mostrar às crianças a capa do livro e ler-lhes o título para estas darem aso à imaginação e à criatividade e exporem ao grupo as suas opiniões acerca do que poderia ser o conteúdo do livro. Outro objetivo em mostrar a capa do livro era identificar o autor e ilustrador da história. Algumas crianças conseguiram identificar porque conheciam algumas letras, como as do seu nome. Perguntamos-lhes também o que lhe fazia lembrar aquela ilustração e através das cores utilizadas pelo ilustrador que parte do dia é que lhes remetia. Após todas as expectativas e de os alunos comentarem a ilustração da capa do livro prosseguimos para a sua leitura. Magalhães (2002) sustenta que “o facto de conviver desde cedo com a literatura oral e escrita, especialmente com a narrativa, faculto-lhe desde muito cedo conhecimento sobre as regularidades das histórias” (p.23).

Ao mesmo tempo que realizávamos a leitura da história, a educadora ia questionando as crianças acerca do que estavam a ouvir para perceber se as opiniões dadas antes da leitura iam ao encontro do que estavam a escutar. Concordamos com Jensen relatado por Marques (1988) quando enunciam que

é bom que o professor prepare uma série de questões para ajudar a determinar se as crianças podem identificar a ideia principal, relacionar sobre a ideia principal, projetar-se nos sentimentos ou pensamentos dos outros, antecipar possibilidades e associar acontecimentos da história às suas próprias experiências (p. 37).

É importante a leitura de contos infantis às crianças para as estimular. Concordamos assim com Wells citado por Magalhães (2006) quando indica que

escutar contos, e falar deles com adultos que estimulem a criança a explorar, por meio da imaginação, o mundo criado pela linguagem das histórias são provavelmente as experiências que melhor ajudam a descobrir e a controlar o poder da linguagem (p. 26).

Quando terminamos a leitura da história, as crianças mostraram-se entusiasmadas e encantadas com os seus acontecimentos, mas muito descontentes com a disposição em que os animais se encontravam, como podemos verificar no diálogo apresentado a seguir.

Eu acho que a ordem dos animais não deveria ser a que está no livro! (Leonor)

Porquê Leonor? (educadora)

Porque os animais mais pesados deviam ser os primeiros. Como é que a tartaruga consegue aguentar tanto peso! (Leonor)

A tartaruga tem uma carapaça forte, por isso é que aguenta o peso todo! (Gonçalo)

Ainda bem que o rato foi o último. É tão pequeno que podia ficar esmagado. (Tiago)

Uma das atividades desta experiência de aprendizagem foi a análise das palavras do livro. Recontamos a história dando ênfase a algumas palavras-chaves. Após um diálogo em grande grupo as crianças disseram que toda a história se centra à volta da lua, ou seja, a palavra lua é a mais importante porque o intuito dos animais era prova-la.

Como tal escrevemos a palavra lua no quadro e perguntamos às crianças qual a primeira letra da palavra. O significado de palavra e de letra já tinha sido abordado anteriormente, na análise de outras histórias, portanto não foi necessário explicar às crianças o que é uma letra e o que é uma palavra, mesmo sabendo que essa aprendizagem é fundamental para este tipo de atividade. A resposta foi unânime “*começa pela letra l*”. Foi pedido às crianças que enunciassem palavras, suas conhecidas, começadas pela letra “l”, ao mesmo tempo a educadora estagiária fazia o registo escrito dessas mesmas palavras no quadro. Quando já tínhamos um número considerado suficiente de palavras registadas no quadro, fizemos a sua contagem. Formamos três grupos de crianças e distribuimos o mesmo número de palavras a cada grupo para a realização da atividade. Enquanto um grupo realizava a atividade os restantes elementos ocupavam as áreas. A atividade consistia na construção de uma história com as palavras iniciadas pelo som “l”.

Cada grupo de crianças tinha de inventar e criar uma história a seu gosto onde teria de incluir, entre outras, as palavras começadas por “l”. Notamos um grande empenho, por parte das crianças, na realização destas histórias. Todas elas foram criadas com muito empenho e dedicação. As crianças desenvolveram a sua criatividade, a imaginação, conseguiram desenvolver a narração e o espírito de ajuda no grupo funcionou muito bem, porque todas as crianças aceitavam as opiniões umas das outras. No domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal a criança relata e recria experiências e papéis, construindo novas personagens e a criança partilha informações oralmente através de frases coerentes para a construção de uma história.

As crianças enunciavam a sequência da história enquanto iam fazendo o registo escrito da mesma. No final leu-se a história para ver se alguma coisa deveria ser mudada. Concordámos com Luís Barbeiro (2006) quando cita que “os jogos de escrita assentam o seu poder em duas vertentes: enquanto atividade e enquanto produto que criam” (p. 109), nesta fase a criança ainda não sabe escrever e, como tal essa função cabe ao educador, mas isso não implica que não seja a criança a autora e criadora da sua própria história. Segundo Sim-Sim et al (2008) “o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções” (p.11). Quando os três grupos finalizaram as histórias

foi-lhes sugerido a sua ilustração. Dividimos a história em partes e cada criança do grupo ilustrou a sua parte.

Todas as crianças tentaram desenhar de uma forma real, ou seja tentar-se enquadrar na fase do realismo, mas muitos desenhos ainda eram infantilizados, não ultrapassando a fase da garatuja. Segundo Luquet (1974) “a intenção realista encontra ainda um outro obstáculo, já não de ordem gráfica, mas psíquica, ou seja, o carácter ao mesmo tempo limitado e descontínuo da atenção infantil” (p. 148). Por vezes a folha de papel torna-se pequena para o que a criança quer expressar ou desenhar. Ao mesmo tempo que as crianças faziam as suas produções íamos questionando acerca do que estavam a desenhar para podermos saber se o que elas desenharam era efetivamente como o objeto na realidade. O produto final deste trabalho (vide anexo 1) foram três histórias cuja temática era distinta. Houve um empenho muito grande na sua realização porque tanto a criação de histórias como a sua ilustração eram atividades do interesse do grupo.

No final juntámos todas as ilustrações e respetiva história e a educadora estagiária realizou um power-point de cada grupo, para apresentar aos restantes elementos do grupo. Foi proposta, pelas crianças, depois da visualização das histórias em power-point, apresentar essas mesmas histórias às restantes salas de pré-escolar do Centro Escolar. Essa foi mais uma prova de como elas gostaram e aprenderam com a realização da atividade e do produto final. Através das histórias inventadas podemos verificar que as crianças se empenharam e que houve uma sequência lógica na realização das mesmas. Todas as crianças do pré-escolar visualizaram as histórias e deram os parabéns aos grupos em questão pelo trabalho realizado. É importante as crianças gostarem de expor os seus trabalhos à restante comunidade para estas ganharem autonomia e responsabilidade.

Enquanto realizávamos a atividade de dizer palavras iniciadas pela letra “l” e a educadora as escrevia no quadro, surgiu a ideia de criar um ficheiro de palavras com a letra “l”, para sempre que necessário as crianças acederem a esse mesmo ficheiro. Para a realização do ficheiro de palavras foi necessário realizar um diálogo prévio para saber como é que as crianças o tencionavam fazer, como podemos observar no excerto do diálogo apresentado a seguir.

*Podias ir buscar aquela caixa porque tem lá palavras começadas pela letra “a”
educadora (Leonor)*

*Assim já víamos como é que podíamos fazer o ficheiro das palavras da letra “l”
(Beatriz)*

Aqui está o ficheiro de palavras com a letra “a”. (educadora)

Podíamos cortar quadrados de cartolina para os nossos cartões (Gonçalo)
E depois desenhávamos! (Pedro)
Em vez de desenharmos podíamos ir à internet e às revistas e procurávamos imagens que ilustrassem as palavras começadas por “l” (Marta)
Sim (Todos)
E como é que depois escrevemos a palavra? (Diogo)
É fácil, escreve a educadora! (Pedro)
Ou então ela escreve no quadro e nós copiámos para o cartão. (Gonçalo)
Mas para realizarmos todo este trabalho precisamos de nos organizar porque só temos um computador e não dá para utilizarmos todos ao mesmo tempo. (Educadora)
Podemos formar grupos! Uns fazem os cartões, outros procuram na internet, outros recortam e colam e outros escrevem. (Leonor)

Após delinear os grupos, iniciamos a atividade. Para todas as crianças conseguirem fazer todas as partes inerentes à atividade, os grupos iam trocando de trabalhos, ou seja, um grupo realizava os cartões, outro pesquisava imagens, outro colava-as, outro escrevia as palavras nos cartões, passando todos os elementos pelas diferentes partes da atividade.

Outra atividade realizada no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foi a realização de acrósticos. Os objetivos desta atividade eram as crianças utilizarem os nomes dos animais do livro para a realização de acrósticos, com isso, adquiriam novos vocábulos associados às letras que compõem o nome de cada animal, correspondentes às suas características. Realizamos pequenos grupos de trabalho e a cada grupo demos uma folha com o nome de um animal. O nome estava escrito na vertical para possibilitar a realização do acróstico. Para a sua realização as crianças procuraram características dos animais em livro e enciclopédias que estavam na área da biblioteca, na sala de atividades. Características como o tamanho, cor e tipo de alimentação já eram do conhecimento do grupo. Conseguimos, através desta atividade trabalhar também o domínio do Conhecimento do Mundo quando pesquisamos as características dos animais da história. A maioria das crianças já identificava as letras, portanto, a educadora estagiária escreveu as características dos animais, em letra maiúscula, numa folha e as crianças copiavam-nas para a folha de trabalho tendo como referência a letra que já estava colocada no acróstico. Quando finalizamos o trabalho, cada grupo apresentou-os aos restantes colegas. As crianças, através desta atividade, conseguiram adquirir novos conhecimentos da vida destes animais.

Seguidamente, questionámos as crianças para sabermos qual o seu animal preferido. Numa primeira fase a educadora recolheu imagens dos animais da história e colou-as no

eixo horizontal de uma cartolina, no eixo vertical escreveu os números de um a vinte para a indicação do animal preferido. Após sabermos o número de votos que cada animal tinha sugerimos às crianças a realização de um gráfico de barras porque tal como refere Moreira & Oliveira (2003) “esses dados podem ainda ser aproveitados para a elaboração de um gráfico de barras” (p.165). Como tal demos a cada criança um pequeno quadrado para colocar na coluna correspondente ao seu animal preferido (vide fig. 23 e 24).



Figura 23 e 24 - Atividade “O nosso animal preferido”

O gráfico resultante foi uma forma das crianças organizarem os dados antes recolhidos e dessa forma conseguirem apurar qual o animal com mais preferências e o animal com menos votos. Colocámo-los ainda por ordem de preferências.

Após a análise do gráfico de barras podemos constatar que o animal mais votado pelas crianças foi a tartaruga. No final dessa análise e como conclusão da atividade perguntamos às crianças qual o título que deveríamos dar ao gráfico visto que, segundo Castro & Rodrigues (2008) “as crianças devem ser alertadas para que os gráficos necessitam de um título elucidativo do que representam” (p.72). A resposta foi unanime “O nosso animal preferido”. O gráfico, quando finalizado, foi colocado no placard da sala.

Outra atividade proposta foi a realização de medições. Quando a história foi apresentada às crianças, estas ficaram muito incomodadas pelo facto de os animais estarem uns em cima dos outros e só o rato conseguir tocar a lua como podemos verificar através do diálogo apresentado.

Precisaram de muitos animais para chegar à lua. (Tiago)
Porque é que acham que eles se colocaram uns em cima dos outros? (educadora)

Porque se estivessem ao lado não conseguiam. A lua é alta e só pondo muitos animais em cima uns dos outros é que conseguiram tocá-la. (Gonçalo)

E porque é que escolheram o rato, se é um animal tão pequeno? (educadora)

Porque a lua pensava que era uma brincadeira e estava sempre a fugir. Se calhar ela achou que o rato nunca a conseguiria apanhar. (Leonor)

Mas o rato conseguiu ser mais esperto, ele consegue subir para as costas de todos os animais e provar a lua. (Beatriz)

Se fossemos nós que tivéssemos que alcançar a lua quem seria o menino/a que subiria no fim? (educadora)

O Lucas... é pequenino como o rato! (Todos)

Posteriormente, questionamos as crianças acerca de como chegar à lua. Se fossem eles os animais quem é que iria primeiro e assim sucessivamente até a conseguirem alcançar. As crianças disseram logo que primeiro tinham de ser os mais altos a tentar, só depois os mais pequenos, ao que a educadora perguntou “ Como sabemos quem é o mais alto?”. As respostas variaram de criança para criança mas todas se relacionavam com o mesmo: medindo. Fizemos pequenos grupos de trabalho e enquanto um grupo realizou a atividade as outras crianças foram para as áreas. De acordo com NCTM (2000) citado por Mendes e Delgado (2008) “desde o pré-escolar, as crianças devem envolver-se em experiências que lhes permitam “compreender atributos mensuráveis dos objetos e as unidades, sistemas e processos de medida; e aplicar técnicas, ferramentas e fórmulas para determinar medidas” (p.46).

Começamos por analisar e perceber para que serve uma fita métrica. Depois mostramos uma caneta e perguntamos às crianças o que podíamos fazer com ela. A resposta foi geral “Para escrever”. Depois de explorarmos estes objetos, explicamos às crianças que a caneta também pode servir como unidade de medida. Colocamos também à disposição das crianças uma folha branca e lápis para depois de realizarem as medições fazerem o seu registo gráfico. Concordámos com (Moreira & Oliveira, 2003) quando referem que “a atividade de medir proporciona um contexto natural para a integração e aplicação dos conceitos de número, forma, espaço e localização” (p.185). É importante que a criança se depare com situações de medida logo no pré-escolar porque é um conteúdo que a acompanhara em várias situações do dia-a-dia. É essencial que a criança compreenda o conceito de medida, para conseguir perceber a relação é mais alto ou é mais baixo do que. Segundo Mendes e Delgado (2008) “cabe ao educador, por um lado, potenciar essas actividades e, por outro, organizar, de forma intencional, tarefas que possibilitem o desenvolvimento do sentido de medida” (p.46).

Como unidade de medida convencional utilizamos a fita métrica porque nos possibilita uma exatidão das medidas das crianças e como unidade de medida não convencional utilizamos a caneta e o palmo.

A caneta foi usada como unidade de medida porque é um objeto do dia a dia das crianças, que só é utilizado para escrever, além de não ser exato representa a mesma medida em qualquer criança. Para as crianças a medição com palmos surgiu algumas dúvidas porque todas queriam medir os colegas e perceberam que os palmos não eram todos iguais. Escolhemos o palmo da Leonor como unidade de medida.

Segundo (Palhares, 2004) o palmo é um exemplo claro desta relação e a verdade é que ainda hoje se usa como unidade de comprimento (p. 376).

Sentimos que as crianças estavam muito motivadas na realização da atividade. Todas queriam manipular os objetos ao mesmo tempo para saberem qual era o elemento do grupo mais baixo e o elemento mais alto. Cada criança mediu um colega e após a medição este apontava na folha branca a sua medida em centímetros. Seguidamente medimos com a caneta e apontamos na mesma folha a respetiva medida em canetas e por fim em palmos (vide fig. 25).



Figura 25 - Desenho de uma criança com a sua representação e respetivas medidas

Antes de serem feitas as medições as crianças deram os seus palpites, ou seja, quem seria o elemento mais alto e o elemento mais baixo do grupo como podemos verificar pelo diálogo apresentado.

São capazes de me dizer quem é o menino/a mais alto/a da sala? (educadora)
Sou eu, porque sou o mais velho da sala. (Gonçalo)
A altura não tem a ver com a idade. (Leonor)
Eu sou o mais alto. Estou quase da sua altura! (Daniel)
Não, não és. Sou mais alto que tu! (Diogo)
Queres ver como sou eu o mais alto? (o Daniel levanta-se e coloca-se junto do Diogo, coloca a mão sob as suas cabeças e tenta certificar-se que é mais alto) (Daniel)
O Daniel é mesmo o mais alto! (Todas as crianças)

Após as medições verificamos também se havia colegas com as mesmas alturas (vide fig. 26 a 28).



Figuras 26 a 28 - Realização de medições

Ao longo da atividade usamos estes três elementos de medida e tentamos que as crianças discutissem umas com as outras os valores apurados. Quanto às diferenças de altura (vide fig. 29), conseguimos apurá-las através de comparações realizadas às crianças. Concordando assim com Moreira & Oliveira (2003) quando explica que “todo este processo exige tempo e requer que as crianças construam e discutam ideias, façam diversas experiências sobre medições, procurando dar resposta a questões reais e reflitam sobre elas” (p. 186).



Figura 29 - Comparação de medidas

Outra das atividades proposta ao grupo foi a realização de um registo gráfico onde constava a figura dos animais, uns em cima dos outros, seguindo a ordem enunciada na história. Esta atividade surgiu através do diálogo gerado entre a educadora e as crianças acerca da ordem dos animais e como estes se conseguiam colocar uns em cima dos outros. Quando realizamos a atividade da medição tínhamos falado sobre a ordem em que se encontravam os animais, fator esse que intrigou as crianças. Para elas a ordem devia ser seguida pelo porte e tamanho dos animais. O intuito da atividade foi apurar possíveis distrações aquando da leitura da obra e perceber se o sentido de ordinalidade está desenvolvido. Ao mesmo tempo que trabalhavam a ordem dos animais, muitas crianças diziam que por exemplo o 2º animal está depois do 1º e antes do 3º. Segundo Moreira & Oliveira (2003) “a criança desempenha inúmeras atividades de ordenação ao longo da sua aprendizagem matemática” (p. 126). A criança ao nomear o último animal da série sabe também identificar o número de animais apresentados.

Além de ser trabalhada a área da Matemática nesta atividade a criança trabalhou também as expressões, nomeadamente a expressão plástica, porque realizou o registo gráfico dos animais. Achemos importante trabalhar o desenho infantil com as crianças para seguirmos as evoluções nos trabalhos das mesmas. Concordamos com Bessa (1972) quando cita que “quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera” (p. 13).

A criação artística é a marca de uma individualidade e provoca libertação de tensões nas crianças favorecendo-a e estimulando-a tanto a nível imaginativo como criativo. Cada criança é única assim como as suas produções, por mais que as crianças tenham de representar o mesmo objeto não significa que esse mesmo objeto vá ser representado do

mesmo modo. Nesta fase é importante que o educador oriente a criança e a estimule na sua tarefa para esta não desmotivar.

Após a análise, individual, das representações gráficas dos animais da história pela sua ordem, conseguimos perceber que todas as crianças estiveram atentas à leitura do livro o que indica que foi uma obra do agrado delas e que as motivou. Conseguimos também verificar que muitas das crianças já traçam linhas bastante concretas nas suas produções, sendo visível e identificável o objeto que a criança desenhou (vide fig. 30).



Figura 30 - Representação gráfica dos animais da história, uns em cima dos outros

Ainda na área da Matemática, foi realizada outra atividade com o grupo de crianças. Optamos por formar pequenos grupos de 5 elementos cada, porque consideramos mais vantajoso e produtivo apoiar e auxiliar um pequeno grupo, nas possíveis dificuldades sentidas ao longo do trabalho. Na mesa redonda, destinada ao trabalho em pequenos grupos, colocamos uma cartolina com as imagens dos animais, uma caixa com vários cartões plastificados de olhos e patas, tampas de garrafas de plástico e uma folha com o enunciado de um problema matemática para ler ao grupo. Depois de as crianças explorarem livremente os materiais enunciados anteriormente a educadora começou por questionar a utilidade dos materiais. As respostas foram das mais variadas e a curiosidade em perceber do que realmente se tratava ainda era maior. Começamos por ler, pergunta a pergunta, o enunciado dos problemas ao grupo que diziam: “Quantas patas têm a girafa, o rato, o leão e a zebra juntos? Se a girafa for embora quantas patas ficam? A tartaruga e o elefante juntam-se aos outros três animais, quantas patas temos agora?” e “Quantos olhos tem o macaco, o elefante e o rato juntos? Se o rato sair quantos olhos ficam? E se chegar a zebra e a raposa para se juntarem aos restantes animais?” e perguntamos o que achavam que devíamos fazer para apurar os resultados como podemos verificar no diálogo apresentado.

Como é que sabemos o número de patas e o número de olhos dos animais que são referidos no problema? (educadora)

É fácil, basta sabermos quantos olhos tem cada animal. E depois juntamos! (Diogo)

Com as patas é igual, mas alguns têm 2 outros tem 4 patas. (Leonor)

Então, somamos de dois em dois ou dois mais quatro. (Gonçalo)

Também podemos contar utilizando os cartões. (Guilherme)

Como? (educadora)

Por baixo de cada animal colocamos o mesmo número de cartões com patas, por exemplo a tartaruga tem 4 patas colocamos 4 cartões. E com os olhos igual. (Guilherme)

Vamos experimentar? (educadora)

Demos a cada criança do pequeno grupo uma folha branca onde posteriormente colamos o enunciado do problema, para realizar o registo da atividade. Primeiro foi realizada a atividade com o material manipulável e só no final é que era feito esse mesmo registo. O sentido de número foi desenvolvido, encontrando-se as crianças com a possibilidade de contar, recorrendo aos cartões e às tampas. Como afirma Castro e Rodrigues (2008)

o sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão activo (p. 11).

Nesse registo era pedido às crianças que escrevessem os números correspondentes às patas e aos olhos de cada animal e ao seu todo. Tudo isto com o intuito de perceber as representações numéricas das crianças. Numa idade anterior a criança ao deparar-se com situações e símbolos numéricos foi criando competências mentais para imaginar os números. Concordamos com Moreira & Oliveira (2003) quando referem que “a escrita dos números requer, para além das suas imagens mentais, uma ação controlada que tem de estar subordinada a uma planificação” (p.135). A criança tem de aprender por onde começar a escrever o número, para que lado é que deve continuar e tem, principalmente, de conseguir controlar o gesto para os traços ficarem proporcionais. Foi importante o contacto com os materiais manipuláveis para a realização desta atividade, pois conseguimos perceber que a criança se empenha e motiva mais quando manipula (vide fig.31 a 33).



Figuras 31 a 33 – Exploração e realização do problema matemático

Na figura 31 podemos observar uma criança a tentar responder à última questão relacionada com o número de patas dos animais. Optou por colocar os cartões ilustrados com patas por baixo da figura de cada animal, sabendo que cada animal tinha quatro patas decidiu conta-las e obtendo o resultado pretendido. A criança visível na figura 32 estava a responder à questão relacionada com o número de olhos dos animais. Tal como a outra criança, usou os cartões dos olhos dos animais para obter o resultado. Poucas foram as crianças que utilizaram as tampas de garrafa para resolver o problema matemático, preferindo os cartões ilustrados com olhos ou patas. Relativamente à figura 33 representa um trabalho final de uma criança. Numa folha branca colámos o enunciado e após utilizarem a cartolina para resolver o problema representaram-no, fazendo um registo gráfico. Podemos observar, através da figura, que esta criança desenhou as patas dos animais. Achamos curioso as crianças desenharem as patas consoante o animal que estavam a representar, as patas de girafa representaram-nas grandes e sob o comprido, já

as de rato eram pequenas. Algumas crianças por baixo da representação gráfica do número de patas, escreveram o número correspondente.

Neste processo o papel do educador também foi fundamental pois auxiliou a criança e encorajou-a no decorrer do seu trabalho. Como cita Moreira & Oliveira (2003) “são essenciais o planeamento de experiências práticas adequadas ao nível da experiência intelectual das crianças, experiências dirigidas ou não dirigidas que envolvam materiais manipuláveis e requeiram registos pictóricos e simbólicos” (p. 184).

No domínio das expressões motoras foram realizados diversos jogos de grupo. Para iniciar a atividade dissemos às crianças que eles teriam de estar aptos, para conseguirem chegar à lua e para isso seria necessário realizar alguns jogos para desenvolverem a destreza física.

Iniciamos a atividade com o aquecimento. No aquecimento foi pedido às crianças que corressem à volta do polivalente e posteriormente em grande roda aquecemos algumas partes do corpo como os pés, pernas, braços e cabeça.

Dividimos o grupo em dois e começamos por fazer jogos de competição. Cada grupo era composto por 9 elementos, colocamos no chão arcos e foi pedido que as crianças, uma de cada vez de cada grupo, percorresse o trajeto saltando duas vezes em cada arco. Seguidamente percorreram o mesmo trajeto ao pé-coxinho e saltando com os dois pés ao mesmo tempo. Cada elemento de cada grupo só podia prosseguir quando o colega anterior regressa-se e lhe tocasse. Como forma de terminar a atividade proporcionamos às crianças um momento de relaxamento. Colocamos uma música de fundo, pedimos-lhes que se deitassem no chão, livremente, e que fechassem os olhos. Enquanto a música ia decorrendo a educadora estagiária circulava pelas crianças e ia-as remetendo para lugares distintos e imaginários para estas se relaxarem.

É entre os quatro e os cinco anos que a criança se começa a desenvolver melhor e a desempenhar as tarefas propostas sem dificuldades. Concordamos com Rodriguez (2001) quando refere que “nesta idade o grupo começa a manifestar a corrida com o aumento da fase de voo, melhor ritmo e coordenação, mantendo-se o mesmo com uma distância maior” (p.40)⁴. Ou seja, nesta idade a criança já percorre distâncias maiores e mais coordenadas.

No final da atividade tentamos obter um feedback por parte das crianças visto ter sido a primeira atividade de expressão motora realizada. Achamos interessante a forma como

⁴ Tradução feita de espanhol para português

as crianças se empenham e respeitam as regras do jogo. Para elas é importante este respeito e consideração, segundo Chateau (1975) “ a criança obedece às regras sem discutir o seu fundamento” (p. 77).

Em todos os jogos e atividades realizadas é importante que o educador exemplifique primeiro o pretendido ou que pergunta a alguma criança se pode explicar ao grupo.

A última atividade realizada, relativa a esta experiência de aprendizagem foi no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo. Foi proposto às crianças a realização de uma savana com os animais referentes à história abordada, visto, ao longo desta experiência de aprendizagem, as crianças demonstrarem interesse em saber o habitat destes animais. Começamos por questionar as crianças acerca do significado de seres vivos, porque segundo Sá e Varela (2004) “o plano de ensino aprendizagem tem como finalidade que os alunos reconheçam os atributos clássicos de ser vivo” (p. 53).

É importante que o educador comece desde cedo a abordar este tipo de conceitos com as crianças para lhes despertar o interesse e entusiasmo pela área.

Após pesquisarmos elementos relativos ao habitat dos animais, em livros que as crianças trouxeram de casa enciclopédias, documentos realizados anteriormente pelas crianças e na internet planeamos o trabalho a realizar. Neste processo foi importante ouvir as crianças porque tal como cita Pereira (2002) “sendo a aprendizagem um processo que depende do aprendente, ela depende das ideias e dos procedimentos que este mobiliza para enfrentar novas situações” (p.76), portanto pedimos às crianças para enunciarem os passos a seguir na realização deste trabalho. Após essa discussão, formamos pequenos grupos de trabalho e distribuímos as tarefas.

Cada criança modelou, com pasta de modelar, um animal para colocar na savana e posteriormente pintou-o. Após sabermos as suas características realizamos o seu habitat. Fizemos isso para todos os animais e depois arranjamos uma tábua grande para colocar todos os habitats de forma a fazer uma savana. A maquete quando finalizada ficou na sala de atividades.

Esta atividade foi como uma atividade finalizadora da experiência, porque apesar de ser a realização de uma savana, a sua construção implicou outras áreas do saber. A criança foi dinamizadora do seu próprio trabalho, o que a motivou e fez com que desenvolvesse a sua autonomia e responsabilidade, criando assim regras básicas.

Ao longo da realização desta atividade percebemos que as crianças atingiram os objetivos delineados no início do trabalho. Objetivos esses que já foram descritos ao longo da experiência de aprendizagem. Para a promoção de uma experiência de

aprendizagem ativa baseamo-nos no uso da narrativa segundo Kieran Egan, porque ao longo das nossas observações fomos percebendo que este grupo de crianças gostava bastante de ouvir contar histórias. Este método possibilitou-nos a articulação das diferentes áreas do saber.

Nas nossas atividades deixamos a criança explorar, manipular e experimentar de forma autónoma para ser ela própria a construir o seu conhecimento. Na nossa opinião as crianças aprendem muito mais se forem ativas neste processo porque isso desperta-lhes mais curiosidade e interesse pelas atividades. Tínhamos dúvidas que este tipo de trabalho resultasse neste grupo porque estavam habituados ao método de trabalho em grande grupo quando iniciamos o nosso estágio mas percebemos logo que tinha sido uma mais-valia para o grupo realizar atividades em pequenos grupos. No fundo o nosso papel foi o de “gerar oportunidade que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.59).

Quando surgiram sugestões de atividades ou curiosidades por parte do grupo, tentamos sempre dar-lhes voz e desenvolver essas mesmas atividades porque percebemos que a criança aprende vivenciando, participando e cooperando.

Se tivéssemos tido oportunidade gerenciávamos mais tempo à realização da atividade sobre medidas, porque notamos que podiam ser desenvolvidas mais atividades ligadas à medição das crianças.

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

Documentos formais como as Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico, de ora em diante designado de 1ºCEB e o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico foram fundamentais para sustentarem o trabalho desenvolvido. Para que conseguíssemos alcançar o sucesso escolar dos alunos tentámos encontrar estratégias que lhes possibilitassem uma aprendizagem articulada em todas as áreas curriculares. Concordamos com Ribeiro (2010) quando refere que é fundamental que os professores “sejam capazes de desenvolver estratégias que visem a melhoria, a qualidade da educação de todos os alunos” (p.116).

Sustentamos a nossa ação educativa num modo participativo, fazendo com que todos os alunos participassem, de forma ativa, nas atividades propostas. Essa atitude fez com que os alunos interagissem com mais confiança e motivação nas tarefas.

Ao longo da nossa Prática Pedagógica pretendemos adotar uma postura agradável e acolhedora tornando-nos além de professor num elemento do grupo e num amigo. Essa postura transmitiu confiança ao grupo e fez com que eles se desinibissem mais.

Descrevemos ainda, nos pontos seguintes, duas experiências de aprendizagem realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico bem como a caracterização do espaço, a organização do tempo e a caracterização do grupo com o qual realizamos o nosso estágio.

2.3.1. O espaço no 1º Ciclo do Ensino Básico

A sala de 1º CEB onde se desenvolveram as nossas experiências de aprendizagem tem a forma retangular, com uma vasta área. Dispõe de uma janela grande que possibilita a luminosidade natural permitindo também a visibilidade para o exterior. A sala tem também aquecimento central.

Como material existente na sala de aula tínhamos um armário de apoio à professora, uma prateleira onde se guardavam os dossiers com os trabalhos individuais dos alunos, uma bancada com portas onde se armazenavam materiais manipuláveis e uma arrecadação. Na arrecadação a professora arquivava vários dossiers com fichas de trabalho, livros de apoio ao estudo e materiais diversificados. As seis salas de aula tinham as mesmas condições e materiais. No fundo da sala havia um placard onde eram colocados alguns trabalhos dos alunos ou cartazes alusivos às temáticas que estávamos a abordar. Esta informação para além de ser uma fonte de consulta dos alunos, tinha como objetivo divulgar, à comunidade educativa, os trabalhos realizados pelos alunos. Concordámos com o Ministério da Educação (2004) que defende que “a sala de aula deve apresentar nas paredes, em placares, os trabalhos realizados pelos alunos, como também, os materiais de apoio, nomeadamente, listas de palavras e cartazes sobre conceitos” (p.68).

Para conhecermos melhor o espaço da sala de aula apresentamos a figura 34 que representa a sua planta.



Figura 34 - Planta da sala de aula de 1º CEB

As mesas dos alunos já se apresentavam-se dispostas por filas quando iniciamos o nosso estágio, para estas poderem ter maior visibilidade para o quadro branco e para o quadro interativo e principalmente para poderem circular livremente e não haver distrações entre os colegas. Concordamos com (Arends, 1995) quando indica que “uma decisão importante que a maioria dos professores toma no início do ano letivo relaciona-se com a configuração do mobiliário na sala” (p. 93).

Para dispor os alunos nas mesas tiveram em conta as dificuldades de cada um de forma a poder juntar alunos para uma aprendizagem mútua. Sempre que se realizava um trabalho em grupo a organização das mesas alterava para que os alunos pudessem trocar ideias, proporcionando assim um ambiente acolhedor e flexível pois tal como refere (Arends, 1995) “os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p. 95).

A disposição das mesas em colunas e filas, refletem uma organização mais tradicional, ou seja, representa a forma como o professor pretende que a atenção dos alunos seja redirecionada.

A sala de aula possuía também um computador na secretária da professora ligado ao quadro interativo, o que possibilitou muitas vezes a visualização de power points, de histórias em formato digital e o acesso à escola virtual para realização de exercícios de consolidação. De uma forma geral podemos dizer que a sala dispunha de boas condições para uma boa aprendizagem dos alunos.

2.3.2. Organização do tempo no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo de todo o decurso de ensino e aprendizagem ambicionou-se uma boa gestão temporal, que nos permitisse um período referente à realização de atividades diferenciadas, sejam elas em grupo ou individuais dando assim, oportunidade, aos alunos, de criarem diversos tipos de interações. Tal como refere (Arends, 1995) “o recurso mais importante que o professor tem de controlar é o tempo” (p.79).

É importante que o tempo em sala de aula seja um tempo de qualidade, para os alunos poderem tirar proveito das suas aprendizagens. Quando um determinado tema/ conteúdo é abordado muito rápido o professor pode não ter sido eficiente e o aluno pode não ter retido a informação necessária. Segundo Cadima (1997) é importante que o

tempo lectivo seja gerido e organizado em conjunto pelo professor e pelos alunos. Partindo do programa, ou seja daquilo que os alunos têm de saber e de saber fazer, e das possibilidades de trabalho que os materiais existentes na sala oferecem, o professor deve elaborar com os alunos, uma lista das actividades que podem realizar (p. 28).

Para tal, no início de cada ano letivo, é feito um horário para a turma, para professor e aluno conseguirem determinar um tempo para os conteúdos a abordar. As áreas curriculares, o apoio ao estudo e as áreas extra curriculares são regidas assim por um horário.

Através da análise do horário da turma, aferimos que os alunos iniciam as atividades letivas às nove da manhã, tendo um pequeno intervalo entre as onze horas e as onze horas e trinta minutos. No tempo de intervalo os alunos lanchavam e conviviam com os restantes colegas do 1º CEB, no espaço exterior da escola, quando estava bom tempo, ou no polivalente quando não era possível estar no exterior. Visto haver um refeitório pequeno as crianças não comiam todas ao mesmo tempo, sendo que a turma onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionado almoçava às treze horas. Todos os alunos da turma almoçavam na escola. O almoço decorria entre as treze horas e as catorze horas e trinta minutos. Após o almoço as crianças ocupavam o tempo no polivalente, no espaço exterior ou na biblioteca (esta só funciona às terças e sextas-feiras visto só haver uma bibliotecária para os três Centros Escolares).

No período da tarde, as atividades curriculares iniciavam-se às catorze horas e trinta minutos até às dezasseis horas. Após esse horário e até as dezoito horas decorria o apoio ao estudo ou as atividades extra curriculares. Notamos que a maioria dos alunos se

sentiam cansados e mais distraídos, no período da tarde. Para os motivar e conseguir gerir e tirar partido do tempo disponível tentamos realizar atividades mais práticas.

Quanto à existência de um horário escolar, este veio delimitar as experiências de aprendizagem, no que diz respeito à interação curricular porque o professor vê-se confrontado com tempos definidos e com a pré definição aos conteúdos a abordar nas diferentes áreas. Concordamos com Postic (2008) quando refere que é “o horário que prevê o número e a duração das sessões consagradas a cada matéria” (p.49). Foi necessário encontrar estratégias motivadoras para dar continuidade ao trabalho realizado para não haver uma quebra descontinuada entre umas áreas e outras.

Como tal, durante a nossa prática pedagógica não foi cumprido o horário escolar na íntegra, dando mais ênfase às áreas de Língua Portuguesa e Matemática lecionadas quase sempre no período da manhã, para uma melhor transmissão dos conteúdos por parte dos alunos.

2.3.3.As interações no 1º CEB

A prática pedagógica desenvolvida na turma de 3º ano de escolaridade, baseou-se na amizade, interajuda, cooperação, diálogo, colaboração e respeito entre professor e alunos, fomentando interações positivas tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades. Concordamos com (Arends, 1995) quando refere que “um clima positivo é aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente...tanto uns com os outros como com o professor” (p. 112). É essencial que haja um feedback progressivo entre o aluno e o professor, acerca do nível de conhecimento que este vai adquirindo, que por sua vez ajudará o aluno a orientar as suas ações no caminho certo para a efetivação dos seus conhecimentos.

Tentamos ao longo do estágio procurar estratégias e métodos apropriados para os alunos porque “cada aluno aprende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Cadima, et al, 1997, p. 49). Essas estratégias e métodos passaram pela utilização de materiais manipuláveis e de motivações diárias para entusiasmar os alunos.

Ao longo da prática pedagógica mostramo-nos sempre disponíveis para ajudar os alunos de modo a estes conseguirem ultrapassar quaisquer dificuldades sentidas. Na realização das atividades acompanhamos todos os alunos no seu processo de

aprendizagem valorizando a participação de todos os elementos para que todos se sentissem envolvidos nessas mesmas aprendizagens. Através das nossas observações e dos nossos registos percebemos que tal facto aconteceu.

Pretendemos também dar voz aos alunos de modo a que estes pudessem dar as suas opiniões e ideias nas diversas situações expostas, concordando com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), quando mencionam que o professor deve “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante” (p.18).

No processo de ensino-aprendizagem é importante que o aluno se envolva nas atividades e nos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Para tal é necessário que o professor o estimule e utilize estratégias motivadoras. É igualmente importante que o professor faça comentários positivos e agradáveis aos trabalhos realizados pelos alunos e que encoraje e ajude quando estes sentem mais dificuldades.

Sempre que se realizaram trabalhos de grupo escolhíamos os alunos aleatoriamente, mas optávamos sempre por fazer grupos heterogéneos havendo assim uma interajuda entre os alunos.

2.4. Descrição das experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1ºCEB

Neste ponto serão relatadas duas das experiências de aprendizagem implementadas pelo grupo de alunos e por nós no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada. Tivemos como referência o Programa Nacional do Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem. Para este trabalho, foram seleccionadas experiências de aprendizagens que nos pareceram mais integradoras e abrangentes.

Para tal iremos aqui descrever e analisar duas das experiências mais significativas, interligando os conteúdos de todas as áreas curriculares de modo a obter uma sequência de atividades.

2.4.1. Todos diferentes, todos iguais!

Esta experiência de aprendizagem iniciou-se com a análise do texto “Diversidade”. A escolha de um texto é fundamental para motivar os alunos nas atividades propostas. Segundo Lluch (2003) citado por Azevedo (2006) “uma tarefa fundamental do docente é recomendar livros para fomentar o gosto pela leitura, e também fazer uma adequada escolha do livro” (p. 215).

A escolha do livro “Diversidade” surgiu pelo facto de ser importante as crianças convivem e interagirem com crianças de todo o mundo, para conhecerem os seus costumes e tradições. Concordamos com Balça (2003) citado por Fernando Azevedo (2006) quando refere que

numa sociedade onde diariamente as crianças convivem, na escola, no bairro, com outras crianças pertencentes a raças diferentes ou a povos diversos, provenientes dos mais distintos países do mundo, o sistema de ensino tem todo um trabalho a desenvolver, no sentido de promover a socialização das crianças, valorizando as diferentes culturas que chegam à escola (p. 231).

Seguidamente optamos por explorar o título e as ilustrações referentes ao texto apresentado, ou seja, os seus elementos paratextuais. Segundo Balça (2007), a análise dos elementos paratextuais do livro tem como principal objetivo “motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, desde logo, hipóteses sobre o texto” (p.134). Esta atividade fez com que os alunos desenvolvessem a sua imaginação, a criatividade, o interesse e ficassem mais curiosos como podemos ver pelo diálogo apresentado.

Eu acho que a história vai falar de várias crianças e de jogos. (Diogo)

Porquê que achas isso? (Professora)

Porque as imagens são de crianças a brincarem e o título é Diversidade, por isso devem de ser crianças diferentes. (Diogo)

Podem ser crianças de vários países. (Tatiana)

A cor delas é diferente! (Rita)

Será que diversidade significa crianças de vários sítios? A minha avó por exemplo é de Angola e eu e a Tatiana temos o cabelo diferente deles (turma). (Matilde)

A minha mãe nasceu na França e a única diferença é que eu falo francês. (Tânia)

Posteriormente realizamos uma “chuva de ideias” para tentar perceber o que cada aluno sabia sobre a palavra “Diversidade”. Este exercício serviu para perceber os conhecimentos que as crianças possuem em relação a este tema e para perceber também

até que ponto estão empenhadas. De acordo com Dewey (1964), citado por Oliveira-Formosinho, (2007) é essencial que as crianças se envolvam na sua própria aprendizagem, pois “o seu envolvimento nas actividades e nos projectos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p.21).

Assim sendo, após uma conversa sobre o significado da palavra diversidade, foi pedido a cada aluno para registar no caderno diário o que significa, para cada um, “diversidade”. Após a análise realizada à ilustração e ao título quase todos os alunos acharam que o texto iria abordar conceitos como crianças de vários países com gostos e costumes diferentes. Segundo Balça (2003) citado por Azevedo (2006) “é necessário precisar o conceito de multiculturalidade” (p.231), ou neste caso, o conceito de diversidade visto remeter-nos ao mesmo significado no contexto apresentado.

Segue-se a leitura do texto intitulado “Diversidade”. Após a leitura foi feito o registo da mesma na grelha de avaliação individual. Esta grelha foi feita com o intuito de perceber se o aluno está atento e segue a leitura, se lê com a pontuação adequada e como é feita a leitura.

É importante que a criança saiba ler e se interesse pela leitura pois segundo Sim-Sim (2009) “ler é compreender o que está escrito” (p. 9). Notamos que a maior parte dos alunos lê fluentemente e em quase todas as avaliações de leitura realizadas categorizavam-se em bom. Após a leitura iniciou-se um diálogo com os alunos para estes expressarem as suas ideias e opiniões sobre o texto abordado. Segue-se um excerto desse diálogo.

Eu tinha razão, este texto fala mesmo de crianças diferentes. (Diogo)

O que são para ti crianças diferentes? (professora)

Eles não são como nós...têm cor diferente, comem coisas diferentes! (Diogo)

Porque são de outros países! (Mariana)

E tem outros hábitos. Por exemplo eu ao pequeno almoço não bebo leite nem como cereais. Como salsichas. (Matilde)

Salsichas, de manhã? (Tânia)

Sim. Em Angola este era o pequeno-almoço da minha avó e da minha mãe. Então é o que eu como. (Matilde)

Também falam outra língua diferente da nossa. A minha mãe fala francês (Tânia)

Eu também já vi pessoas na feira com roupas esquisitas. Também são de outros sítios? (André)

São ciganos!(Mariana)

Também devem ser de outro país ou outra cultura. (Rita)

A conversa realizada com os alunos possibilitou-nos refletir e tirar conclusões acerca da história abordada. Após essa mesma conversa a professora colocou algumas questões, aos alunos, de interpretação do texto. Uma questão que causou algumas dificuldades foi sobre o tipo de texto apresentado. Os alunos não sabiam se era poético ou em prosa. Foram necessárias algumas explicações, sobre os tipos de texto, para que os alunos o clarificassem. Depois de sabermos que se tratava de um texto poético, realizamos uma atividade, que consistia no seguinte: pesquisamos as palavras que rimavam no texto e a partir dessas palavras, cada aluno, individualmente, realizou uma lista de palavras que rimassem com as do texto. No final, cada aluno, escreveu, no quadro, algumas palavras e os restantes acrescentaram-nas à sua lista. Com as palavras do texto e com as palavras que cada aluno encontrou foi pedido que realizassem uma quadra/ rima e a apresentassem aos colegas.

Pedimos, igualmente, para identificar o autor, o título e a editora. Notamos que para a maioria da turma esta é uma questão direta, mas alguns alunos ainda tem dificuldade em distinguir estes elementos, como podemos verificar na correção da ficha de avaliação mensal de Português.

Relativamente a questões gramaticais pedimos, aos alunos, para escreverem palavras da família de escola. Notamos que muitos alunos confundem família de palavras com campo lexical. Para esclarecer eventuais dúvidas apresentamos um cartaz que os diferencia. No dia seguinte levamos para a sala duas cartolinas, previamente preparadas, com o nome “jardim” no meio de ambas as cartolina e vários cartões de palavras da família e do campo lexical de jardim para selecionar e colocar na cartolina correta. Pedimos às crianças que escolhessem palavras do campo lexical de jardim e ao mesmo tempo que estas eram escolhidas iam sendo coladas numa das cartolinas e que escolhessem palavras da família de jardim e as colocassem na outra cartolina. No final da atividade as cartolinas foram colocadas no placard da sala de aula para, quando surgissem dúvidas, os alunos as consultassem.

Outra atividade realizada foi relativa à pesquisa dos nomes dos países enunciados no texto. Todos os alunos fizeram o levantamento dos nomes dos países e teriam de identificar o nome das pessoas que vivem nesses mesmos países. Posteriormente foram escolhidos alguns alunos, aleatoriamente, para irem escrever os nomes de países que encontraram no texto e respetivas pessoas que lá vivem, por exemplo Angola – Angolano. Foi um exercício que implicou um conhecimento prévio por parte dos alunos. Muitos deles não souberam associar o nome das pessoas que vivem em determinados países com

os seus países de origem. Assim sendo achamos interessante fazer uma pesquisa na internet sobre os países enunciados no texto para esclarecermos as crianças. É importante a realização deste tipo de atividades com os alunos, para “promover a socialização das crianças, valorizando as diferentes culturas que chegam à escola” (p.231) permitindo-lhes “reconhecer e valorizar a diversidade cultural” (Balça, 2006 p.231).

Seguidamente e para aferir os conhecimentos dos alunos, apresentamos ao grupo a seguinte questão-chave: “Porque é que o autor diz que aquela escola era como um arco-íris de múltiplas cores?”. Questão essa que gerou um grande debate e confronto de ideias entre os alunos, como podemos ver no diálogo apresentado:

Pelo que percebi da leitura do texto, acho que ele diz que é um arco-íris de múltiplas cores porque são crianças de vários países. (Mariana)
O arco-íris tem muitas cores e são todas diferentes, se calhar naquela turma também há meninos de muitos sítios diferentes! (Tânia)
Nós podíamos dizer isso da nossa turma? (Professora)
Não! Somos todos portugueses. (Tatiana)
Mas também podíamos dizer. (Matilde)
Porquê Matilde? (Professora)
Porque apesar de sermos todos portugueses não somos todos iguais. (Matilde)
Mas no texto não fala dessas diferenças. Fala em crianças que vem de vários países e estudam todas juntas. (Rita)
Na sala dez, há pelo menos uma menina de outro país! (André)

Esta questão despertou o interesse dos alunos em saberem mais sobre o conceito de multiculturalismo. É importante que a educação para a cidadania seja promovida logo no pré-escolar e que sejam transmitidos valores às crianças para estas implementarem desde cedo na sua vida.

Realizamos também, em grande grupo, um texto em diálogo. Apresentamos o título para a história e explicamos aos alunos que eram necessárias três personagens para integrar o diálogo. Um aluno de cada vez, ia ao quadro, escrever uma parte da história, enquanto os restantes escreviam essa mesma história no caderno. Em conjunto surgiram várias ideias e sugestões para a criação e construção de um texto. Segundo Santana (2007) “As atividades que presidem à materialização e à organização do texto implicam o controlo, gradualmente tornado consciente, de um conjunto de operações que, por sua vez, promovem o desenvolvimento da consciência metalinguística do sujeito” (p. 72), ou seja, todos os passos que os alunos seguem para escrever/ criar um texto, fazem com que estes se desenvolvam linguisticamente.

É importante deixar que as crianças escrevam e descubram diferentes formas de escrita e não trivializar as utilizações da linguagem escrita, porque assim elas ficam mais empenhadas e podem desvendar a importância que a escrita tem.

Notamos que houve várias dificuldades em fazer parágrafos e usar alguns elementos de pontuação como o travessão quando fala uma determinada personagem. Como trabalho para casa e de forma a fazer com que as crianças desenvolvessem competências de escrita foi pedido que realizassem uma composição também em diálogo. Após a sua correção percebemos que os alunos tinham tido mais atenção na realização da história e já não havia tantas lacunas a nível de pontuação. Concordamos com Niza et al (1998) quando refere que “o trabalho de texto, em coletivo, em pequenos grupos e até por vezes individualmente, questionando o autor, emitindo opiniões, apresentando sugestões para o melhorar, permite ao professor provocar e estimular os alunos para a reflexão sobre a linguagem escrita” (p.264).

Dando continuidade às atividades do dia anterior, apresentamos uma cartolina onde se podia ler “Todos diferentes, todos iguais” com várias imagens ilustrativas. Pedimos aos alunos que refletissem e dialogassem sobre o conteúdo apresentado. Esta atividade, utilizada como motivação do dia, suscitou a curiosidade da turma. Foi pedido à turma que criassem frases alusivas ao tema apresentado tendo em consideração as imagens e o slogan apresentado. Surgiram frases bastante interessantes que acabamos por escrever na mesma cartolina. A cartolina foi colocada no placard da sala de aula.

Seguidamente, retiramos do texto algumas palavras e escrevemo-las no quadro branco. Pedimos aos alunos para as reescreverem na folha pautada que tinha sido distribuída anteriormente e com elas realizarem frases. Segundo Amor (2003) “escrever é uma atividade orientada para um fim” (p. 110). A intenção desta atividade foi averiguar e corrigir possíveis erros ortográficos dos alunos, com o intuito de diminuir esses mesmos erros na realização do exercício ortográfico. As frases que continham palavras do texto, mais complexas, foram corrigidas no quadro. As restantes foram corrigidas posteriormente aquando a correção do exercício.

A última atividade realizada na área de português foi a realização de um exercício de ortografia. Escolhemos uma parte do texto anteriormente abordado. Inicialmente foi feita uma leitura, vagarosa, do texto, para os alunos realizarem o exercício. Posteriormente fizemos uma segunda leitura, com o intuito de os alunos detetarem eventuais erros de escrita ou falhas. Este tipo de atividades é fundamental também para avaliar a caligrafia do aluno. Concordamos com Balça (2006) quando refere que a “literatura infantil e

juvenil desempenha um papel fundamental no fomento de uma educação multicultural” (p. 235). Todas as atividades realizadas na área do Português serviram para transmitir aos alunos valores e mostrar diferenças de etnias, raças, povos e culturas.

Para haver uma interdisciplinaridade na área de Português e na área de Matemática iniciamos, esta última área com a seguinte questão problema “O texto que acabamos de analisar fala de diversos países e continentes como Timor, África, Angola, Europa de Leste, Índia e Guiné. Sabendo que na escola andam sete alunos de cada país/ continente como podemos saber quantos alunos há no total?”. Esta questão-problema acerca do texto surgiu com o intuito de iniciar o conteúdo “multiplicação por 6”. Colocamos a questão ao grupo e esperamos por explicações e apresentações dos seus raciocínios. Através do diálogo apresentado a seguir podemos verificar alguns desses mesmos raciocínios.

*Podemos adicionar sete mais sete, mais sete, mais sete, mais sete, mais sete. (Fábio)
Em vez de adicionarmos sete podemos adicionar 6, porque seis é o número de países.
(Tânia)*

Mas assim não dá. (Mariana)

Porquê? (professora)

Porque nós queremos saber quantos alunos há e não juntar países. (Mariana)

Alguém sabe mais alguma forma de descobrirmos o resultado? (professora⁵)

Eu sei que também dá fazendo uma conta de multiplicar, mas ainda não aprendemos a tabuada do 6. (Mariana)

Após dialogarmos com o grupo, e de estes terem explicado os seus raciocínios foi introduzida a tábua do 6. Primeiramente, foram-lhes dadas indicações úteis e imprescindíveis na aprendizagem da multiplicação. Explicamos aos alunos que na multiplicação, a troca na ordem dos fatores não altera o produto e que o produto de qualquer número inteiro maior que zero por um determinado número é múltiplo desse número. Achamos que é importante explicar aos alunos que “situações de multiplicação são normalmente associadas à adição de parcelas iguais” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 150) porque se adicionarmos esse número as vezes que deviam ser multiplicadas o resultado é o mesmo.

Para estas explicações recorreremos a um power point ilustrativo. De modo a deixarmos os alunos experimentarem, colocamos alguns exercícios. Para a sua realização os alunos usaram materiais manipuláveis como lápis, canetas e outros materiais disponíveis. Segundo Chamorro, citado por Alves e Morais (2006) “os recursos didáticos são os meios

⁵ Quando nos referimos a professora diz respeito à professora estagiária

que o professor utiliza para ensinar dentro e fora da sala de aula, ou seja, como apoio à sua leção” (p.336).

É importante que seja o aluno a resolver e a obter resultados dos problemas que lhe são apresentados, de modo a que este se motive. Quanto mais o aluno manipular objetos, mais ele se empenha e demonstra curiosidade nas tarefas propostas pelo professor.

O dia seguinte iniciou com a área da Matemática e como motivação, para apresentamos a tábua do 7, a educadora estagiária pesquisou na internet outra forma de ensinar a tábua. Realizamos um power point intitulado “Tábua com as mãos” para apresentar aos alunos. Esta atividade, que foi preparada com o intuito de motivar os alunos para a introdução da tábua do 7, acabou por ser uma mais-valia. Os alunos ficaram muito curiosos em saber se este método funcionava mesmo e começaram logo a experimentá-lo. Optamos por realizar este tipo de atividade para iniciar o dia porque percebemos que, na área da Matemática, a descoberta é um fator que desperta os alunos. Segundo APM (2007) “A maioria dos alunos passa para o 3º ano com entusiasmo e interesse pela aprendizagem da matemática” (p. 167).

Posteriormente apresentamos um cartaz da multiplicação por 7, para apurarmos diferenças e igualdades entre a tábua do 7 e do 6. A maioria dos alunos disse logo que na tábua do 6 havia “ 6×7 ” e na tábua do 7 havia “ 7×6 ” e que sabiam que os resultados eram os mesmos porque a troca de fatores não altera o resultado. A aprendizagem da tábua do 6, no dia anterior, foi um conteúdo do agrado dos alunos e percebemos, através dos resultados dos exercícios, que tinham interiorizado as regras básicas que se aplicam nas tábuas.

Para entendermos que os alunos tinham atingido os objetivos propostos e que tinham percebido as regras da tábua e da multiplicação realizamos vários exercícios, tarefas e problemas de matemática. Seguidamente pedimos, aos alunos, para as resolverem no quadro branco e explicarem os seus raciocínios ao grupo. Concordamos com Ponte & Serrazina (2000) quando referem que “a comunicação das ideias matemáticas usa não só a linguagem matemática mas também a linguagem natural e a linguagem corporal” (p. 60). Achamos que o aluno, nas suas representações, deve também recorrer a desenhos, figuras e outras formas de representar.

Outra atividade realizada na área da Matemática desencadeou-se a partir dos conteúdos abordados na área de Português. A partir do texto “Diversidade” foi pedido aos alunos para agruparem palavras em grupos de oito com o intuito de iniciar a tábua do 8.

Após a realização do exercício houve um confronto de ideias e esclarecimentos sobre a atividade como podemos observar pelo diálogo apresentado.

Eu fiz dez grupos com as palavras da história e ainda me sobraram palavras. (Fábio)

Eu só tenho sete mas vou continuar. São muitas palavras dá para muitos grupos. (Maria)

Como é que sabemos o número total de palavras? (Professora)

Se eu contar todas as palavras dos grupos que fiz sei quantas palavras são. (Mariana)

São muitas palavras, vamos demorar muito tempo a contar! (André)

Alguém me sabe dizer uma maneira diferente sem ser contando palavra por palavra? (professora)

Pode ser multiplicando mas não sabemos a tabuada do 8. (Tânia)

Eu posso fazer porque tenho dez conjuntos e a tabuada do dez já sei! (Fábio)

Eu também! Ontem aprendemos a tabuada do sete e tenho sete conjuntos. Como dissemos ontem não importa a ordem dos fatores. (Sónia)

Concordamos com Ponte & Serrazina (2000) quando referem que “se os alunos consideram a matemática como uma disciplina em que devem pensar, investigar, resolver verdadeiros problemas, então são capazes de se envolver em processos de pensamento matemático e realizar atividade matemática na sala de aula” (p. 102).

Após os alunos expressarem as suas ideias e opiniões, acerca da atividade realizada, apresentamos a tábua do oito e analisámo-la. Cada elemento do grupo partilhou, com os colegas, o número de grupos que conseguiu realizar e o número de palavras resultante desses mesmos grupos. Percebemos que o número de palavras correspondia ao número de palavras multiplicadas pelo número de grupos. Para elucidar e concluir os conteúdos das multiplicações por seis, sete e oito a professora optou por mostrar um vídeo da escola virtual. Após a sua visualização foi ainda proposta a realização de exercícios no quadro branco.

Achamos que o professor do 1º ciclo tem uma função reguladora no que se refere ao ensino dos alunos porque segundo Ponte & Serrazina (2000) “ele precisa de saber ouvir com atenção as ideias dos alunos e pedir-lhes que as clarifiquem e justifiquem. Ele tem de gerir a participação dos alunos e decidir quando e como encorajar cada aluno a participar” (p. 118) porque, como sabemos, todos os alunos são diferentes e tem ritmos de aprendizagem diversificados.

Para introduzir a área do Estudo do Meio, fazendo interdisciplinaridade com o trabalho realizado nas áreas de Português e Matemática iniciamos o conteúdo “outras culturas da comunidade”.

Uma das questões colocadas ao grupo foi “Na nossa escola há meninos de outras nacionalidades?”. Decidimos iniciar a área com esta questão porque a temática já tinha sido abordada aquando a leitura da obra “Diversidade” e os alunos já tinham tirado as suas dúvidas acerca do que é multiculturalismo. Para aprofundarmos melhor este conteúdo optamos por realizar um diálogo/ debate com os alunos para estes exporem as suas ideias e opiniões, como podemos especular, através do diálogo enunciado em seguida.

*Alguém me sabe dizer se na nossa escola há crianças de outras nacionalidades?
(professora)*

Sim, há algumas. (Todos)

Na nossa sala e na sala nove não há nenhuma. (Mariana)

*Na sala seis há um menino que também tem a irmã na escola. Eles são Ucranianos.
(Diogo)*

Acham que há alguma diferença no país deles e no nosso? (professora)

Sim. Eles não falam como nós. (Hugo)

Falam sim. Não é muito mas como andam cá na escola já aprenderam algumas coisas com os colegas e com o professor. (Tatiana)

*Eles não gostam muito de brincar connosco. Será que no país deles há estes jogos?
(Fábio)*

Não sei mas podemos pesquisar na internet. (Mariana)

Eles comem a mesma comida que nós. Na minha antiga escola havia um menino Chinês que não gostava da comida. (Jéssica)

Explicamos aos alunos que cada país tem os seus costumes, hábitos e tradições e como reparamos que os alunos se interessaram bastante em aprender coisas diferentes sobre outros países decidimos formar grupos de trabalho e realizar pesquisas na internet e em livros. Cada grupo ficou responsável por descobrir os hábitos, costumes e tradições de um determinado país. Após a análise do texto, do diálogo e da pesquisa relacionada com Portugal, os alunos acharam curioso o facto de Portugal ser um país com muitos costumes, festas e romarias. Notamos que se empenharam bastante na realização deste pequeno projeto realizado na aula e terminado em casa. Em muitos casos a ajuda dos pais foi uma mais-valia para os alunos enriquecerem os seus conhecimentos. Após uma análise da pesquisa feita cada grupo ilustrou uma cartolina com imagens alusivas ao tema proposto para expor no placard da sala de aula.

Achamos importante a criança aprender a viver numa sociedade multicultural, porque segundo Leite citada por Bizarro (2007)

a escola pública talvez seja uma das instituições melhor colocada para desenvolver contextos igualitários e onde se aprenda a viver numa sociedade caracterizada pela diversidade ou, recorrendo à terminologia do relatório para a UNESCO para o século XXI (Delors et al., 1996), onde se “aprenda a viver juntos e a viver com os outros”. Tentando explicitar um pouco melhor esta posição, devo dizer que a presença nas escolas de crianças, jovens e adultos pertencentes a grupos diversos proporciona situações de contacto que podem constituir a base de aprendizagem e da comunicação intercultural (p.36, 37).

Outra questão problema que realizamos com o intuito de motivar as crianças e despertá-las para o trabalho a desenvolver foi a seguinte: “No texto que construímos falamos em pessoas de várias nacionalidades. Será que todas essas pessoas são iguais fisicamente?”. Esta questão levantou muitas dúvidas e certezas no grupo como podemos ver pelo pequeno excerto de diálogo/debate apresentado.

Nós somos todos diferentes. Não há ninguém que seja igual a outra pessoa. (Mariana)
Se for gémeos pode! (Tânia)
Sim mas mesmo assim tem algumas diferenças físicas. (Mariana)
A Tânia é francesa e nós não notamos diferenças no corpo dela! (Tatiana)
Se fosse chinesa notávamos! (André)
Porquê? (professora)
Porque eles têm os olhos em bico e nós não. (André)
Se fosse um menino de África ou Angola também notávamos. Eles geralmente tem a pele escura. (Fábio)

Após este pequeno debate sobre diferenças e semelhanças da fisionomia de pessoas de várias raças, distribuámos várias imagens pelos alunos e pedimos que estes as observassem e comentassem. As imagens que suscitaram mais interesse foram de um grupo de chineses e de ciganos, isto porque na área habitacional das crianças há várias lojas de chineses e eles têm algum contacto com eles e o grupo de etnia cigana porque são feirantes assíduos na feira de Vila Nova de Cerveira. Relativamente à etnia cigana reparamos que ainda são incutidos às crianças muitos mitos e existe muito preconceito porque o primeiro comentário que obtivemos foi “*essa imagem são ciganos, estão mal vestidos, sujos e roubam*”. A atitude do professor “é um fator capital na promoção de uma educação multicultural na escola” (Balça, 2006, p. 232) isto porque é da sua responsabilidade promover nos seus alunos o conhecimento e a reflexão crítica e contextualizada, a partilha e a aceitação da diversidade. Para tal decidimos pesquisar na internet características desses mesmos grupos e explicar aos alunos que nem todos os ciganos andam mal vestidos, roubam e andam sujos.

Ainda na área do Estudo do Meio falamos sobre os direitos das minorias. Em grande grupo conversamos com os alunos sobre o que são para eles direitos e deveres. Vejamos no excerto seguinte alguns dos comentários dos alunos.

Um direito é algo que nós temos. Por exemplo temos direito a estudar! (Mariana)

Ter direito à vida. (Tânia)

Ter uma família. (João)

Além de direitos as pessoas também tem deveres. (André)

Deveres? (Hugo)

Sim. Devemos respeitar os colegas e a nossa família. (Diogo)

O meu pai diz que um dever das pessoas é votar, para elegermos o presidente. (João)

Alguns desses direitos e deveres foram escritos no quadro e posteriormente ilustramos uma cartolina onde explicitamos os direitos e os deveres dos cidadãos.

Ainda na área do Estudo do Meio, fizemos uma pesquisa, em pequenos grupos, sobre imigrantes e emigrantes. Foi pedido a cada grupo para fazer uma pesquisa e distinguir estes dois grupos de pessoas. Após essa pesquisa e como reparamos que muitos alunos tinham comentado que tinham familiares noutros países pedimos-lhes que, em casa, fizessem juntamente com os pais, um levantamento de pessoas da família que vivem no estrangeiro, o motivo por que emigraram e se se sentiram integrados nesse mesmo país. No dia da apresentação oral dessa mesma atividade, após os alunos lerem os seus depoimentos, os alunos chegaram à conclusão que a maioria da emigração se deve ao facto de haver melhores condições de vida e de os rendimentos serem mais altos nos outros países.

Esta experiência de aprendizagem foi bastante produtiva para os alunos porque é importante fomentar nos nossos alunos uma educação multicultural, para podermos garantir o direito à diferença, à consideração e valorizar os diferentes saberes e culturas.

Concordamos com Balça (2006) quando refere que de algum modo “também o Decreto-Lei nº6/2001 confirma as mesmas disposições, considerando como formação transdisciplinar, no âmbito do ensino básico, a educação para a cidadania” (p. 233).

Iniciar esta experiência de aprendizagem com um texto sobre diversidade foi uma mais-valia porque segundo Gomes (1997) citado por Balça (2006) “o contacto das crianças do ensino básico com livros e outros materiais de ensino, onde esteja subjacente uma visão multirracial, contribui de forma positiva para o desenvolvimento de atitudes como a tolerância e a aceitação ativa da diversidade” (p. 235).

2.4.2. De onde vêm os bebês?

Com a realização desta atividade pretendeu-se abordar o conteúdo da função reprodutora na área do Estudo do Meio, nomes coletivos, exploração de folhetos, cartazes na área de Português e realização de problemas com adição, subtração, multiplicação na área da Matemática.

Esta atividade iniciou-se com a exploração da música “Cinderela” de Carlos Paião. Depois de a escutarmos inúmeras vezes perguntamos aos alunos se sabiam o porquê da escolha daquela música para iniciar o dia, surgindo o seguinte diálogo.

Eu acho que vamos falar de amor. A música fala de um rapaz e de uma rapariga que namoravam ou estavam apaixonados. (Mariana)

Na escola não se fala em amor! (João)

Porquê João? (Professora)

Porque não faz parte da matéria. Já vi no nosso livro e não tem nada sobre isso. (João)

Também podemos falar das diferenças entre rapazes e raparigas. (Tânia)

Porquê Tânia? (Professora)

Porque na música dizia que eram duas crianças, depois falava do cabelo e das suas brincadeiras. (Tânia)

Só sei que namoravam às escondidas. Deviam ser envergonhados! (Rita)

O ensino da letra desta música não foi com o intuito dos alunos aprenderem música mas sim como forma lúdica para iniciar o dia. Assim sendo, não demos importância a ritmos, tonalidades e métrica, pois esses conteúdos são lecionados nas áreas extra curriculares. Como a maioria dos alunos tinha dito que a música falava de amor, e para iniciar a área de Português, dissemos aos alunos que o título da história que iríamos abordar era “A mamã pôs um ovo” e perguntamos-lhes:

O que é que o amor tem a ver com a mãe pôr ovos? (educadora)

Para haver filhos é preciso haver amor. (Mariana)

Se os pais se amarem muito casam-se e têm bebês. (Tânia)

Antes de haver bebês na família, os pais são namorados. Na música que ouvimos dizia que eles eram namorados. Se calhar depois casaram e a mãe teve um filho. (André)

(André)

Não pode ser porque a mãe que põe ovos para ter filhos é a galinha. (João)

Seguidamente perguntamos aos alunos o que achavam que iria ser abordado na história pela análise do título. Podemos presenciar as respostas dos alunos através do diálogo apresentado.

Eu acho que essa mamã é uma galinha! (André)
Porquê? (Professora)
Porque as galinhas é que põem ovos! (André)
Também pode ser uma pata. (Mariana)
Há poucos animais que têm os seus filhos através de ovos. (Tatiana)
Será que é uma senhora que teve um filho? (Fábio)
Claro que não! Não sabes que as mulheres têm os filhos pela barriga. (Mariana)
As mulheres têm os filhos pela barriga mas esses filhos são formados dentro de um ovo! E há mais animais que põe ovos, como por exemplo o crocodilo. (João)
Achas mesmo que os bebés estão num ovo? (todos)
Claro que sim, já vi em enciclopédias e um filme que mostra isso. É tipo uma bolsinha que se chama ovo e o bebé é formado lá. Mas é dentro da barriga da mãe. (João)
Não me acredito! Estás a inventar. (Todos)
Não, não estou. Quando o bebé está na barriga chama-se embrião ou feto e é formado numa bolsa chamada ovo. (João)
Tens toda a razão João! Um bebé também é formado num ovo, na barriga da mãe. A esse ovo chamamos óvulo. (Professora)

Após uma breve conversa acerca do conteúdo que iria ser abordado na história e do olhar atento e participativo dos alunos principalmente do João, que estava zangado por os colegas não acreditarem nele quando ele tinha certezas do que estava a dizer, mostramos a capa do livro aos alunos. Quando se depararam com as ilustrações patentes na capa do livro, os colegas começaram a dar razão ao João. Alguns alunos continuaram a dizer que era impossível porque o ovo não estava na barriga da mãe e estava em cima do sofá.

Após a análise da capa do livro iniciamos a leitura da obra, apresentada em power point (foi escolhido este método de apresentação porque só havia um livro). Conseguimos captar a atenção de todos os alunos porque todos queriam perceber quem é que tinha, afinal, posto o ovo.

A leitura de histórias é uma atividade de extrema importância para promover o desenvolvimento da linguagem nos alunos e para estes adquirirem novos vocábulos. Desta forma a utilização desta história, no início da atividade integradora, foi um ponto de partida para abordar vários conteúdos nas diferentes áreas, promovendo a interdisciplinaridade.

Enquanto a professora procedia à leitura da história as ilustrações eram também mostradas aos alunos porque segundo Jean (1999) “a criança gosta de olhar para as imagens que a voz leitora descreve ou conta” (p.117).

Após a leitura realizada pela professora passamos à leitura individual dos alunos. No final dessa mesma leitura foi dado tempo às crianças para estas dialogarem e transmitirem as suas ideias relativamente à obra lida. Para tal a professora começou por questionar o grupo:

Então quem foi afinal a mãe que pôs o ovo? (Professora)

Uma senhora! Eu disse que os bebés humanos nascem de um ovo na barriga da mãe. (João)

Mas é estranho porque o ovo rebentou no sofá e os ovos da mãe não saem da barriga! (André)

Mas se calhar isso é só uma imagem para nos pôr confusos. (Mariana)

E expliquem-me lá como é que esta senhora ficou de bebé? (professora)

Então é simples, juntou-se bem juntinha com o marido e engravidou. (Jéssica)

Então se o Daniel e a Margarida se juntarem também podem ter um filho? (João)

O que acham? (professora)

Não... tinha-me esquecido que com roupa não dá. (João)

E acho que também somos muito novos. (Mariana)

Há uma idade para se ter filhos? (Tânia)

Sim. Uma vez vi num livro de gravidez que só os adultos é que conseguem ter filhos. (João)

Seguidamente foi proposto aos alunos que respondessem à seguinte questão: “Como é feito afinal um bebé?”. Após a realização do exercício todos os alunos leram a sua resposta. A realização deste exercício permitiu-nos saber o que acham e sabem verdadeiramente os alunos sobre este conteúdo e fez com que desenvolvessem a criatividade porque muitos alunos ainda não sabiam como os bebés são gerados e criam as suas próprias ideias. Concordámos com Magalhães (2006) citado por Azevedo (2006) quando refere que

ler é essencialmente comunicar, é recorrermos aos livros, como a outras pessoas, dirigindo-lhes perguntas para obter informações, prazer, concordar, discordar... esta postura ativa face à escrita vai-se interiorizando com naturalidade se a convivência com os livros for frequente e intencionalizada (p. 88,89).

Assim, como na área da Matemática tínhamos colocado duas situações problema em folhetos sobre o sistema reprodutor, iniciamos Português com a análise dos mesmos.

Quando os alunos viram os folhetos não perceberam o porquê da sua utilização dizendo apenas que a professora os tinha usado com o intuito de poupar papel. Analisamos com muita atenção os folhetos e percebemos que estes nos davam informações úteis sobre o tema que estávamos a abordar.

Além desses folhetos entregamos mais alguns aos alunos para estes os analisarem. Essa análise passou pela abordagem ao tema apresentado em cada um e a escolha da informação mais pertinente desse mesmo folheto. Apresentamos também alguns cartazes e pedimos aos alunos para analisarem indicadores como o local, tempo e tipo de evento que ia decorrer. Esta pesquisa foi realizada com o intuito de pedir aos alunos para realizarem os seus próprios cartazes e folhetos. Dividimos os alunos em pequenos grupos e pedimos-lhes que realizassem um folheto ou um cartaz cuja temática era livre, pois pretendíamos não delimitar a imaginação e a criatividade dos alunos.

Desta atividade surgiram cartazes/ folhetos muito criativos e os temas apresentados eram diversos. Um grupo apresentou um cartaz de um baile de máscara, outro de um desfile de carnaval, outro de um museu de animais que iria ser inaugurado e outro de um congresso sobre animais selvagens. Todos eles respeitaram as regras e sugestões dadas anteriormente como, os horários, o local, o título e utilizaram imagens muito atrativas e com pouco texto. Os trabalhos foram feitos com empenho e dedicação. Achamos que a maioria escolheu retratar o Carnaval por ser uma época festiva que estava quase a decorrer e porque é do agrado de todas as crianças.

Para iniciar a última atividade realizada na área do Português a professora voltou ao livro “A mamã pôs um ovo” e abriu-o na última página. Página essa que contém a imagem de várias pessoas e animais de várias espécies. Para iniciar um diálogo e abordar o conteúdo gramatical nomes coletivos a professora começou por questionar os alunos:

Porque é que acham que abri o livro nesta página? (Professora)

Porque se calhar vamos falar nos animais. (André)

Ou como eles se reproduzem. (João)

Porquê? (Professora)

Porque por exemplo aí tem um cão, uma cadela e um cãozinho. Vamos falar como é que os animais têm os filhos. (João)

Após um breve diálogo sobre os conteúdos que iriam ser abordados mostramos aos alunos um cartaz sobre nomes coletivos. Após a sua utilização colocámo-lo no placard da sala para consultar sempre que necessário. Usamos o livro “Super gramática” para tentar perceber o que são nomes coletivos e realizamos um exercício de associação em que era dado o nome coletivo e os alunos diziam o nome correspondente ou vice-versa. Constatamos que este conteúdo tinha sido do agrado dos alunos porque quando

regressaram do intervalo identificaram outros nomes coletivos que foram encontrando sem que lhes tivesse sido pedido.

Relativamente à área da Matemática e interligando-a com a área de Português, iniciámo-la com a seguinte situação problema: “Na história que acabamos de ouvir dizia que o ovo explodiu e saíram eles os dois. Imagina que há 46 ovos, desses 46 metade tem dois bebés dentro e a outra metade só tem um. Quantos bebés há no total?”. Distribuímos pelos alunos materiais manipuláveis para a resolução do problema e demos-lhes tempo para a sua resolução. Segundo Ponte & Serrazina (2000) “a resolução de problemas constitui um processo de elevado nível de complexidade, que envolve os processos mais simples de representar e relacionar” (p. 52).

Após a realização do problema escolhemos um aluno para apresentar as suas ideias e solução ao grupo e seguidamente outro aluno para percebermos que métodos usou para chegar ao resultado. A resolução de problemas facilita o “desenvolvimento de novos conceitos e estratégias de pensamento e está associada a um conjunto de atitudes fundamentais relativamente à matemática” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 53). Concordamos com Palhares (2004) quando refere que

a grande finalidade da matemática escolar é desenvolver nos alunos capacidades para usar a matemática eficazmente na sua vida diária: a resolução de problemas oferece uma oportunidade única de mostrar a relevância da matemática no quotidiano dos alunos, apesar de toda a dificuldade que resolver problemas reveste (p. 7).

Realizamos ainda vários exercícios de multiplicação, subtração, adição, divisão e frações para preparar os alunos para a ficha de avaliação. Notamos através destes exercícios que 30 a 40% das crianças têm dificuldades em realizar exercícios e problemas com a multiplicação e divisão e, para atenuar esta dificuldade, decidimos mostrar alguns power point’s da escola virtual. Os power point’s e exercícios da escola virtual elucidam os alunos e aumenta a concentração, pois são atrativos, facto que já tínhamos identificado em situações anteriores.

Como consolidação destes conteúdos decidimos realizar mais exercícios práticos com os alunos. Apresentamos um recipiente decorado com tecido só com uma abertura para introduzir a mão. As crianças foram questionadas:

O que acham que está dentro desta lata? (Professora)

Legos. (Tatiana)

Brinquedos. (André)

Eu acho que são rebuçados! (Adriana)

Podes abanar para ver se faz barulho? (Mariana)

Sim. (Professora)

Já sei são aquelas barrinhas que usamos em matemática. (Tânia)

Barrinhas? Alguém sabe o nome delas? (Professora)

Barras cruisenaire. (João)

Eu acho que isso parece o barulho de papéis. (Fábio)

Papéis? Achas que eu ia trazer papéis para quê? (Professora)

Podem ser exercícios que estão nos papéis. (Fábio)

Notamos que o recipiente estava a suscitar muita curiosidade, por parte dos alunos, e decidimos fazê-lo circular pela sala, passando por cada aluno e retirando, cada um, um cartão de dentro. Cada cartão continha um exercício, uma tarefa matemática ou uma situação matemática de conteúdos abordados ao longo do período. É importante que o aluno saiba distinguir um exercício de um problema porque segundo Palhares (2004) “distinguir exercício de problema é essencial num processo de ensino” (p. 13).

Como já tínhamos referido anteriormente duas situações problemas estavam escritas em folhetos informativos para podermos lecionar os conteúdos de Português, o que motivou ainda mais a turma.

Pedimos aos alunos para realizarem as suas tarefas matemáticas, individualmente, no caderno diário e posteriormente passamos à sua correção no quadro. A realização das tarefas no quadro faz com que todos os alunos tenham acesso aos exercícios expostos e pratiquem todos os conteúdos.

A forma como o professor vê a matemática pode influenciar as interações na sala de aula com os alunos. Concordamos com Ponte & Serrazina (2000) quando referem que o professor tem de realizar um adequado planeamento do seu trabalho e precisa de se sentir à vontade na matemática que ensina (p. 15).

De forma a dar continuidade ao trabalho foi visualizado o filme “Era uma vez o corpo humano – O nascimento”, com o intuito de abordar o conteúdo “o seu corpo” na área de Estudo do Meio. Antes da visualização do filme optamos por mostrar novamente a história aos alunos e passamo-la pela sala para eles poderem observar atentamente as ilustrações.

No final do filme todos os alunos fizeram inúmeros comentários e perguntas como podemos ver no diálogo apresentado a seguir.

Agora já sei, o tubo que tem o pai, que falava na história chama-se pénis (João)

E as sementes são os espermatozoides! (Mariana)

Mas então como acham que são feitos os bebés? (professora)

É preciso juntar um espermatozoide do pai com um ovo da mãe, na barriga da mãe. (Tânia)

E como se juntam? (Diogo)

Eles juntam-se e elas passam do pénis para a vagina. (João)

A minha mãe e o meu pai já se juntaram duas vezes. Nasci eu e o meu irmão. (Matilde)

Então quer dizer que estes órgãos também pertencem a um sistema, como o sistema circulatório tem o coração? (João)

As inúmeras dúvidas e curiosidades acerca deste conteúdo continuaram ao longo da semana. Mostramos aos alunos um power point realizado pela professora com os diferentes órgãos genitais femininos e masculinos e analisámo-lo. Ao mesmo tempo que o apresentamos recorremos ao livro “A mamã pôs um ovo” e ao filme “Era uma vez o corpo humano – o nascimento” para tirarmos todas as dúvidas aos alunos e para os clarificarmos acerca dos nomes científicos dos órgãos, pois no livro eram apresentados nomes infantis e no filme e no power point eram apresentados os nomes científicos. Tentamos sempre explicar aos alunos que é importante os alunos terem conhecimento dos nomes mais reais dos respetivos órgãos. Concordamos com ME (2004) quando cita que

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (p.101).

Utilizamos o torso humano como material manipulável para os alunos poderem manusear, tatear todos os órgãos, perceberem a sua localização e a sua função.

É essencial que na área de Estudo do Meio haja uma aprendizagem ativa, para isso a criança aprende “activamente através de uma tarefa experimental, ou em tarefas de exploração da realidade circundante, ou assistindo a um filme, ou ouvindo uma informação ou narrativa do professor” (Roldão, 2004, p. 31).

Outra atividade consistiu em identificar os órgãos do corpo humano. Demos a cada aluno, uma folha com a imagem do corpo humano masculino e feminino e uma folha com o nome de vários órgãos e partes do corpo. Pedimos-lhes que recortassem esses mesmos nomes e que os colassem no local indicado associando assim as partes do corpo aos respetivos nomes. Foi sugerido que realizassem a atividade em pares ou individualmente. Quando corrigimos a atividade percebemos que alguns alunos ainda não usavam os termos indicados para algumas partes do corpo.

Foi uma experiência de aprendizagem muito relevante em termos de conteúdos abordados, principalmente na área de Estudo do Meio. Estávamos receosos em abordar o sistema reprodutor porque como sabemos ainda é visto como um tabu entre as pessoas e de pais para filhos e porque segundo as informações de outros docentes era uma temática difícil de abordar.

Tínhamos algum receio que quando iniciássemos o tema e apresentássemos a história escolhida, os alunos iriam rir. Aconteceu precisamente o contrário. Houve um grande interesse e motivação por parte dos alunos questionando-nos sempre ao longo do dia.

Em síntese, as experiências de aprendizagem, sendo integradoras, envolveram todas as áreas curriculares. Em todo o processo de aprendizagem, o cumprimento de regras esteve presente, sobretudo, nos momentos em que os alunos trabalharam em grupo, pois necessitaram de ouvir e respeitar as opiniões dos outros.

É, ainda, importante que as experiências de aprendizagem apresentem atividades significativas para os alunos, porque segundo Roldão (2004) “a aprendizagem torna-se significativa quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afectivos” (p.53). Notamos, que o aluno se empenhou e envolveu mais nas tarefas propostas quando estas eram apelativas motivadoras.

Reflexão Crítica Final

A realização dos estágios foi uma mais-valia na nossa formação enquanto futura educadora de infância e professora do 1º CEB. Ao desenvolvermos a prática de ensino supervisionada nos dois contextos distintos, alargamos o nosso conhecimento inicial, o que nos possibilitou ver o ensino de uma forma mais ampla.

Reconhecemos que é fundamental haver uma continuidade educativa entre o pré-escolar e o 1º CEB. Segundo as OCEPE (Silva et al, 1997) “o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (p. 92).

Ao longo de todo este processo tivemos em consideração as aprendizagens do grupo/ turma e de cada criança individualmente porque “é preciso também considerar que cada criança tem ritmos de aprendizagem diferentes” (Silva et al, 1997, p. 90).

As reflexões que fomos realizadas ao longo dos estágios fizeram-nos perceber que educadora e professora são duas profissões completamente diferentes, porque enquanto a educadora pode proporcionar mais momentos de carinho, atenção e diálogos individuais a professora precisa de cumprir um programa, tendo um horário mais restrito, mas com um objetivo comum, o de ajudar as crianças a realizarem os seus projetos, motivando-as e incentivando-as.

É necessário aprender que ser educador/ professor é, acima de tudo, respeitar e escutar a criança. Devemos portanto auxiliá-la e motivá-la em novas experiências de aprendizagem significativas, ativas, diversificadas, integradas e socializadoras, apoiando e ajudando as crianças nas suas necessidades.

Como já referimos anteriormente, nas OCEPE (Silva et al, 1997) a educação pré-escolar é considerada a 1ª etapa da educação e visa formar “cidadãos livres, autónomos e solidários” (p.15). No que confere ao 1º CEB recomenda-se formar cidadãos igualmente autónomos, civicamente responsáveis e intervenientes na comunidade. Assim, aconselha-se uma continuidade educativa que forme cidadãos com capacidade de pensar, agir e viver em sociedade. Porém, não nos podemos esquecer que quando a criança muda de ambiente educativo precisa de se integrar num novo mundo com novos requisitos. É importante que o educador e o professor de 1ºCEB assumam uma postura colaboradora para facilitar

a transição da criança, de forma a atender às suas dificuldades e necessidades para esta se sentir segura nas aprendizagens.

Ao longo das nossas práticas pedagógicas estabelecemos relações de proximidade com as crianças e com os alunos porque tornamo-nos mais um elemento do grupo/ turma que as ajudava e que lhes proporcionava experiências de aprendizagem enriquecedoras. Para as crianças se sentirem motivadas, escutadas e intervenientes neste processo foi necessária a realização de trabalho em grupos, o diálogo e a partilha de opiniões.

Estando nós em início de formação, temos plena consciência que muito há a melhorar, e que possivelmente conseguimos modificar com o passar dos anos e com a experiências que vamos ganhando. Uma das dificuldades sentidas ao longo dos estágios foi a realização de planificações semanais, no entanto esta dificuldade foi ultrapassada com a ajuda da educadora e professora cooperante e das professoras supervisoras. No início a planificação era tida como um orientador do trabalho a desenvolver. Contudo ao longo do tempo este conceito foi modificado. Percebemos que esta pode e deve ser alterada se assim o entendermos. Segundo Arends (1995) “tanto a teoria como o bom senso sugerem que a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados. A investigação também aponta para o facto de que o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados” (p.45).

Devemos ter em conta as necessidades de cada criança e as propostas de atividades por elas dadas. Foi importante a observação realizada no início do estágio para conhecermos melhor o grupo/ turma e percebermos que tipo de atividades dinamizar.

Tanto o grupo de pré-escolar como a turma de 1º CEB foi recetiva às nossas atividades. Optamos por atividades que lhes despertasse curiosidade, permitindo-lhes sempre opinar e expor as suas ideias e opiniões. Tentamos sempre que o clima entre educador/ criança e professor/ aluno fosse agradável e plausível, só dessa forma é que conseguimos que o grupo/ turma ganhasse confiança, amizade e respeito pela educadora/ professora.

Como podemos observar nas experiências de aprendizagem aqui relatadas pretendemos sempre abranger todas as áreas de conteúdo no pré-escolar e todas as áreas curriculares no 1º CEB.

A utilização de novos materiais manipuláveis foi essencial no processo de ensino destas crianças e alunos pois fez com que elas desenvolvessem algumas competências e desejassem aprender mais. A descoberta desses mesmos materiais proporcionou às

crianças momentos de exploração usando a sua criatividade e imaginação. Notamos que as crianças ficavam muito mais curiosas quando eram elas que exploravam e propunham novas atividades.

No que respeita aos grupos de pré-escolar e 1º CEB notamos que se tratavam de crianças/ alunos muito carinhosos, afetuosos e muito unidos e companheiros.

Notamos que a turma de 3º ano de escolaridade valorizava bastante atividades práticas e de raciocínio, nomeadamente de matemática. Tratando-se de um grupo muito ágil e participativo optamos por realizar atividades ligadas a novas descobertas. Percebemos facilmente, que as experiências de aprendizagem ligadas ao sistema reprodutor despertaram o interesse dos alunos e a sua vontade em saber mais. Tentamos sempre, ao longo do nosso estágio, seguir um fio condutor entre as áreas curriculares.

Na área da Língua Portuguesa verificamos um desinteresse a nível da escrita. Poucos foram os alunos que elaboraram composições escritas com gosto, vontade e criatividade. Tentamos portanto, para combater esta dificuldade, realizar com os alunos alguns textos criativos e apelativos, usando novas estratégias com o intuito de despertar o gosto pela escrita. Com o passar do tempo conseguimos perceber que os alunos ficavam mais motivados na hora da escrita e isso notou-se principalmente na ficha de avaliação de Português. É importante que o educador/ professor tenham uma formação contínua a todos os níveis de ensino. Concordamos assim com Ribeiro (2010) quando refere que

De acordo com esta realidade são várias, as áreas, onde os futuros professores, sentem mais necessidades de formação. De entre elas destacamos o controlo disciplinar; a condução das aulas; a motivação dos alunos; o relacionamento com os alunos; a planificação das aulas e a gestão da planificação (p. 41).

É importante que o professor/estagiário tenha uma formação base para conseguir ultrapassar todos os obstáculos que a vida profissional apresenta. Tal como já fomos referindo anteriormente, a planificação das aulas foi o ponto em que mais dificuldades sentimos, talvez por se tratar de um grupo curioso e recetível a novas propostas e atividades.

Em todo o período de estágio, tentamos dar voz às crianças/ alunos, valorizando os seus conhecimentos prévios e escutando os seus depoimentos porque segundo Dewey citado por Pinazza (2007) os professores/ educadores devem “reconhecer nas crianças os interesses e as experiências pessoais e considera-los como ponto de partida para atividades inteligentes” (p.75).

Para planificar as atividades, tanto no pré-escolar como no 1º CEB, partimos da leitura de histórias pois achamos que este é um bom recurso para abordar as diferentes áreas de conteúdo e curriculares. Funcionou assim como uma motivação pois permitiu novas aprendizagens. Baseamo-nos no uso da narrativa porque segundo Egan (1994) citado por Roldão (2004) “a história, enquanto estrutura organizativa, corresponde ao modo como as crianças mais jovens interpretam o mundo e lhe dão sentido” (p. 72).

Ao longo desta caminhada tentamos apoiar e auxiliar todas as crianças, em grupos ou individualmente, valorizando principalmente os seus métodos de aprendizagem, porque todas as crianças têm ritmos de aprendizagem diferentes. Assumimo-nos como mediadores porque tentamos sempre encorajar e motivar as crianças fazendo delas crianças autónomas e responsáveis.

Para que esta etapa fosse cumprida e gratificante foi necessário o apoio de todas as crianças envolvidas neste trabalho, das professoras supervisoras, da educadora e professora cooperante.

Para terminar, achamos indispensável a realização do estágio nos dois contextos educativos. É deveras importantíssimo estar em contacto com a realidade educativa, trabalhando com crianças diferentes e contextos distintos. Devemos, no futuro, investir na nossa formação acompanhando as mudanças e evoluções a nível da educação, partilhando saberes e experiências com outros profissionais de ensino.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da educação.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- APM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: National Council of Teachers of Mathematics.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Auzary-Luton, S. (2008). *Mariana e a Missão Primavera*. Lisboa: Minutos de Leitura.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Balça, Â. (2006). A Promoção de uma Educação Multicultural Através da Literatura Infantil e Juvenil. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (p. 231). Lisboa: Lidel.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura Infantil. Em F. Azevedo, *Formar leitores: Das teorias às Práticas* (p. 134). Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender a Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bessa, M. (1972). *Artes Plásticas Entre as Crianças*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadima, A., Gregório, C., & Pires, T. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Instituto de Inovação Educacional.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cole, B. (2011). *A Mamã Pôs Um Ovo!* Lisboa: Planeta Júnior.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade - A Escola e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.

- Dewey, J. (2007). *Inspiração para uma Pedagogia da Infância*. Em J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto, & A. P. M., *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (p. 75). São Paulo: Artmed.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Figueiredo, M. A. (2005). *O conhecimento do mundo e a sensibilização às ciências*. Lisboa: Bola de Neve.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grejniec, M. (2003). *A que sabe a lua?* Matosinhos: Kalandraka.
- Harlan, J. D., & Rivkin, M. S. (2002). *Ciências na educação infantil - Uma abordagem integrada*. Brasil: Artmed editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (1999). *A leitura em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2007). A atenção ao multiculturalismo na educação escolar, em Portugal. Em R. Bizarro, *Eu e o outro - estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 36, 37). Maia: Areal editores.
- Lluch, G. (2006). Para uma selecção adequada do livro. Em F. Azevedo, *Língua Mterna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (p. 215). Lisboa: Lidel.
- M., E. (2004). *Organização Curricular e Porgramas do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Magalhães, M. d. (2006). A Aprendizagem da Leitura. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares* (pp. 88, 89). Lisboa: Lidel.
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I. M. (2010). *Pê de Pai*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. P., & al, e. (2006). *Educação em Ciências e ensino exprimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., & al, e. (2009). *Despertar para a ciência - Atividades do 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., & et, a. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. d. (2008). *O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. d. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A., & Neves, M. C. (1998). *Criar o Gosto pela Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira- Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da infância - dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: Inspiração para uma Pedagogia da Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (p. 75). São Paulo: Artmed.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar - Contributos de um Programa de Formação*. Aveiro: Departamento de Educação.

- Roldão, M. d. (1994). *Kieran Egan: O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Ryngaert, J. P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências - Uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita - Estudo sobre a Previsão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.
- Silva, et al (1997). *Orientações Curriculares para o Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, M. d. (1990). *Comunicação entre Crianças - Investigação Empírica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vergani, T. (1993). *Educação Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Voltz, C. (2004). *Ainda Nada?* Matosinhos: Kalandraka.

Anexos

Anexo I – Histórias com a letra “l”

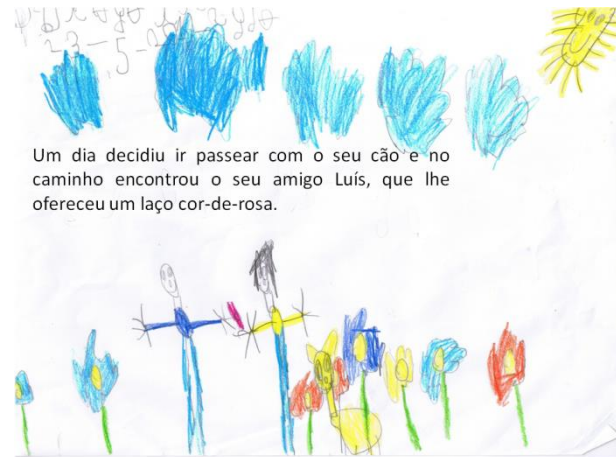
A LUANA E O SEU AMIGO LUÍS



Era uma vez uma menina chamada Luana. A Luana tinha cabelo liso, olhos castanhos e gostava muito de flores.



Tinha um cão chamado bobi que era amarelo e ladrava muito.



Um dia decidi ir passear com o meu cão e no caminho encontrou o seu amigo Luís, que lhe ofereceu um laço cor-de-rosa.



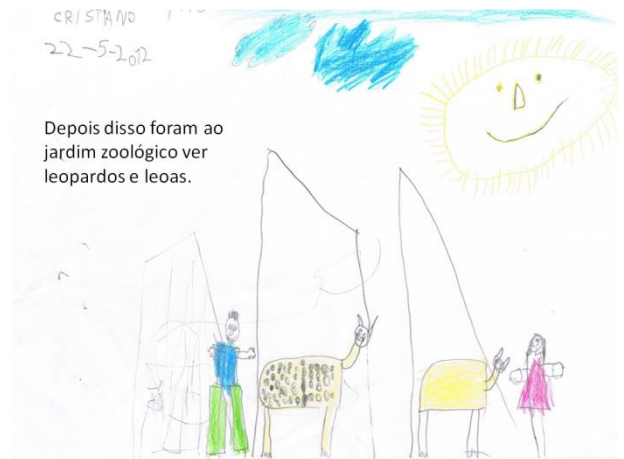
Como gostou da prenda decidiu pôr no cabelo para ficar vaidosa e bonita.



Foram então lanchar pão com fiambre e queijo e beber sumo de limão.



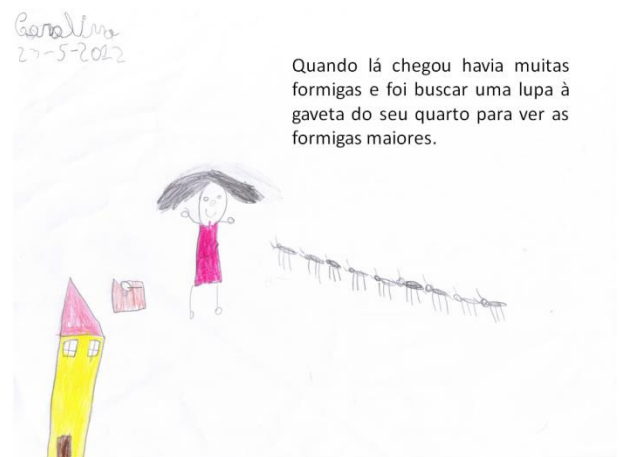
Foram ver as lampreias que estavam num lago.



Depois disso foram ao jardim zoológico ver leopardos e leões.

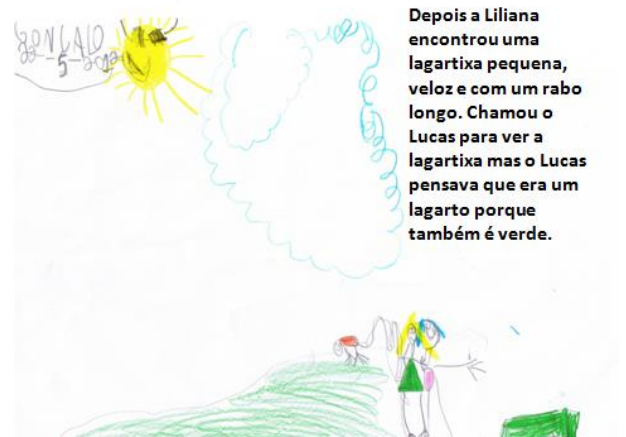
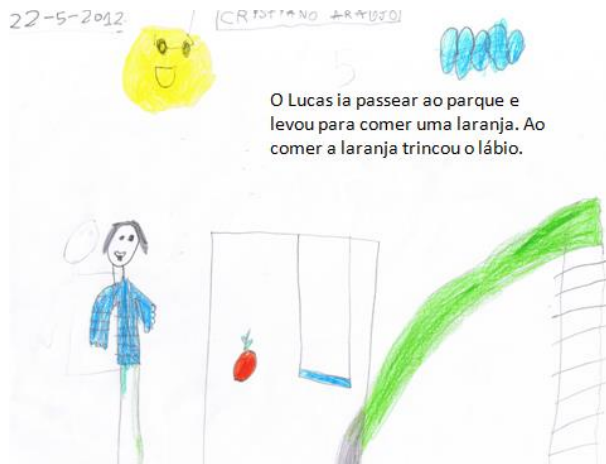


No caminho para casa a Luana foi comprar uma lâmpada para a cozinha porque se tinha estragado.



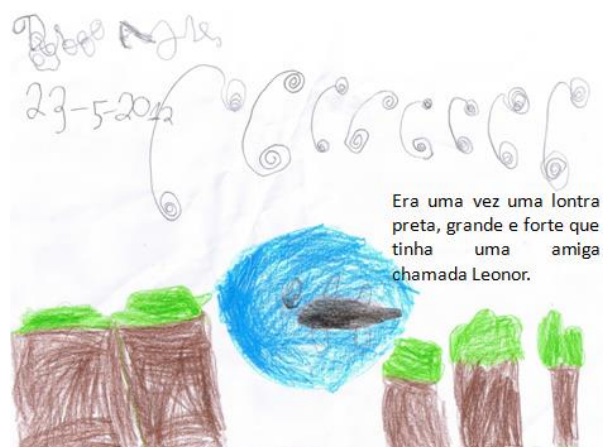
Quando lá chegou havia muitas formigas e foi buscar uma lupa à gaveta do seu quarto para ver as formigas maiores.

O LUCAS E A LILIANA

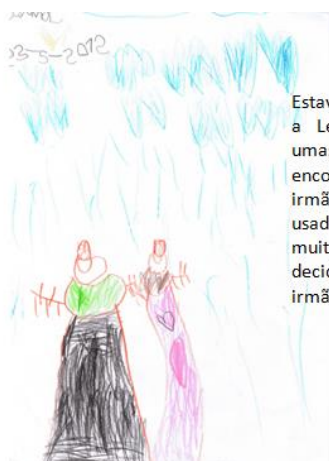




AS DUAS IRMÃS: LEONOR E LETÍCIA



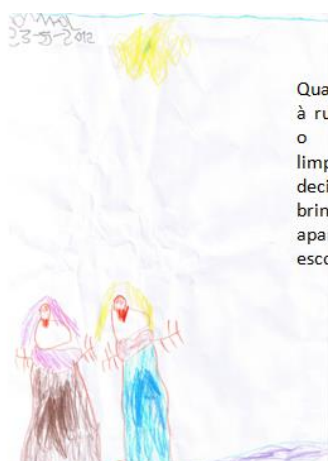
Era uma vez uma lontra preta, grande e forte que tinha uma amiga chamada Leonor.



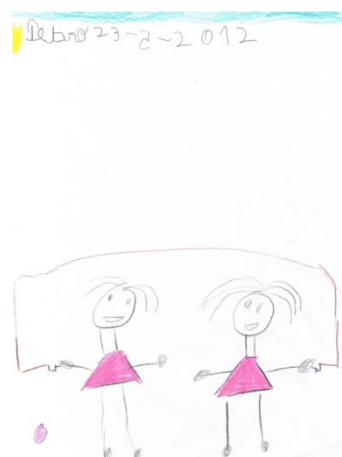
Estava um dia de frio, a Leonor procurava umas luvas mas não encontrava porque a irmã Letícia tinha-as usado. Como queria muito as luvas decidiu ir procurar a irmã.



Quando encontrou a irmã percebeu que ela tinha as suas luvas. Após uma breve conversa as irmãs ficaram com fome e decidiram ir lanchar juntas.

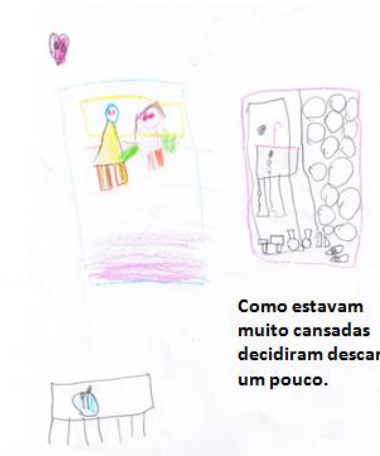


Quando saíram à rua viram que o céu ficou limpo e decidiram ir brincar às apanhadas e às escondidas.

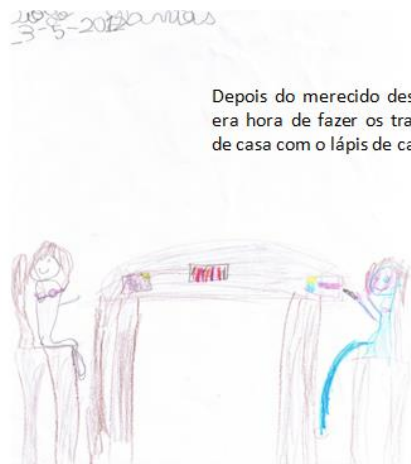




Estavam tão cansadas de andar naqueles lugares todos, num caminho tão longo que quando voltaram a casa até tinham a língua de fora.



Como estavam muito cansadas decidiram descansar um pouco.



Depois do merecido descanso, era hora de fazer os trabalhos de casa com o lápis de carvão.