

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

Sónia Cristina Vieira Martins

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

Orientado por

**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires
Ilda da Purificação Freire Ribeiro**

**Bragança
2013**

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

Sónia Cristina Vieira Martins

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

Orientado por

**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires
Ilda da Purificação Freire Ribeiro**

**Bragança
2013**

Agradecimentos

Para a realização deste relatório foram várias as pessoas que me ajudaram de uma forma direta ou indireta contribuindo com palavras de apoio, encorajamento, incentivo das pessoas que me ouviram e estavam sempre prontas a ajudar. Por isso, agradeço a todos os que me apoiaram na realização de um grande sonho.

À professora orientadora Cristina Mesquita pela disponibilidade, apoio, exigência, empenho e amizade sempre presente na concretização deste projeto. Pela partilha de saberes científicos, pelos conselhos na hora certa e pelo tempo que me dedicou.

À professora orientadora Ilda Freire também pelo tempo que me dedicou e me escutou. Por me incentivar a nunca desistir e pelas palavras amigas. Também pelas palavras para fazer sempre melhor.

À educadora Maria do Amparo Silva pela disponibilidade para me ensinar novos saberes e na ajuda durante a prática de ensino supervisionada. E à professora Maria Ascensão Rosário pelo apoio dado durante o meu percurso.

Ao corpo docente da Escola Superior de Bragança pelos saberes científicos transmitidos ao longo de todos estes anos.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de conviver e que de uma forma aprendi com elas.

Aos meus pais por estes anos de sacrifício, apoio nos bons e maus momentos, pelas palavras. Aos meus avôs e madrinha por me ajudarem a acreditar em mim apoiando-me sempre. À minha irmã Cláudia por acreditar em mim e pela falta de momentos. De um modo geral agradeço a toda a minha família pelas palavras e carinho.

Agradeço à minha “Irmã” de coração Bruna pelas palavras de força nestes anos de ausência e pela falta de brincadeiras.

Aos amigos Armindo e Conceição pelo ombro amigo nesta minha caminhada.

Às minhas amigas Adriana Esteves, Ana Almeida, Jéssica Sampaio, Diana Silva, Sílvia Ferreira, Paula Castro e Vanessa Esteves pelos momentos maravilhosos passados, pelas palavras de incentivo e pela amizade, estando sempre lá quando era necessário.

Um muito obrigada a todos.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico. O relatório é o reflexo do estágio realizado numa zona urbana com dois grupos de crianças de cinco anos referente à educação Pré-escolar e seis anos de idade relativamente ao 1.ºCiclo do Ensino Básico. Inicia-se com a contextualização da instituição bem como também a caracterização dos grupos de crianças. Apresentam-se as experiências de ensino e aprendizagem mais significativas, dos dois grupos de crianças, que demonstram uma visão alargada do nosso desenvolvimento profissional. Estas experiências integram diferentes áreas de conteúdo ou disciplinares, interligando-se todas. Os discursos das crianças bem como os seus registos fotográficos mostram como estas se desenvolveram nas atividades, assim como nós valorizamos os seus interesses e reais necessidades.

Abstract

The following report was made for the curricular unit of "Prática de Ensino Supervisionada" of the Master's degree in Pre-school Education and Primary Education. This report is the reflection of the training time which was carried out in an urban area school with two children's groups: one group of five-year-old children referring to Pre-school Education and another one of six-year-olds referring to Primary School . The report begins with the contextualization of the institution and with the presentation of the children's groups. Then the most meaningful teaching and learning experiences of both groups are presented. These experiences give a good perspective of our professional progress. These experiments are part of different content areas or disciplinary, is interconnecting all. The children's speeches and photographic records show how they have developed with the proposed activities as well as the value given to their interests and actual needs.

Índice Geral

Índice de quadros, Figuras e Anexos	vi
Introdução	7
1. Caracterização do contexto	9
1.1 Caracterização do grupo de educação pré-escolar	9
1.2 Caracterização do grupo do 1.ºCEB.....	10
2. Experiências de ensino e aprendizagem.....	15
2.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar	15
2.1.1. O espaço na educação pré-escolar.....	16
2.1.2 Organização do tempo na educação pré-escolar	22
2.1.3 As interações na educação pré-escolar.....	24
2.2 Descrição das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar	25
2.2.1. O sabor da lua.....	25
2.2.2. À procura de Elmer	33
2.3 Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.ºCEB	42
2.3.1 O espaço no 1.ºCEB	42
2.3.2 Organização do tempo no 1.ºCEB.....	43
2.3.3 As interações no 1.ºCEB	44
2.4 Descrição das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.ºCEB	45
2.4.1 “A mãe do Amor”	45
2.4.2 Quem será o Cuquedo?	53
Reflexão Crítica Final	63
Referências bibliográficas	67

Índice de quadros, Figuras e Anexos

Quadros

Quadro 1. Rotina diária.....	22
------------------------------	----

Figuras

Figura 1- Planta da sala	17
Figura 2- Área da casinha.....	18
Figura 3 e 4- Área da biblioteca	18
Figura 5- Área das construções	19
Figura 6 e 7- Área da escrita.....	19
Figura 8 e 9- Área da pintura.....	20
Figura 10- Área dos jogos	20
Figura 11- Espaço exterior	21
Figura 12- Quadro das presenças.....	22
Figura 13- Mesa com as crianças e os alimentos	27
Figura 14- Criança a provar alimento.....	28
Figura 15- Criança a escrever.....	28
Figura 16- Materiais	29
Figura 17 e 18- Construção dos fantoches	29
Figura 19- Confeção da pasta de sal.....	30
Figura 20- Criança a pintar a lua	30
Figura 21 e 22- Registos gráficos	31
Figura 23- Criança a colocar a tampa na cartolina	32
Figura 24 - Parte superior da cartolina	32
Figura 25- Divisão silábica.....	35
Figura 26 a 28- Escolha de materiais.....	37
Figura 29 e 30- Colocação do pedaço de papel e o elefante elaborado pelas crianças ..	38
Figura 31 e 32- Elaboração de padrões	39
Figura 33 e 34- Separação dos blocos lógicos.....	40
Figura 35 e 36- Registo gráfico de um padrão	40
Figura 37 e 38- Realização do elefante	41
Figura 39- Pintura do elefante	41
Figura 40- Elefante	41
Figura 41- Planta da sala 1ºCEB	43
Figura 42 e 43- Ilustrações do livro.....	46
Figura 44- Mala com palavras	49
Figura 45 a 47- Registo gráfico da bactéria.....	52
Figura 48- Placa de Petri	52
Figura 49- Registo gráfico observação lupa binocular	53

Figura 50 a 52- Como será o Cuquedo?	56
Figura 53- Leão da turma	57
Figura 54 e 55- Número 7 com lã.....	58
Figuras 56 a 58- Desenhos no geoplano.....	59
Figura 59 a 61- Registo gráfico sobre o que fazem durante o dia	60
Figura 62 a 64- Registo gráfico sobre o que fazem durante a noite	61
Figura 65 a 68- Elaboração do Cuquedo	62

Introdução

O presente trabalho descreve as experiências de formação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizadas em contexto pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (CEB). A PES foi essencial na nossa formação enquanto educadora/ professora, pois permitiu-nos contactar com a realidade educativa nos dois contextos. Desta forma pudemos colocar em prática várias estratégias, procedimentos desenvolvendo sempre a interdisciplinaridade entre as várias áreas do saber uma vez que temos noção que e de acordo com Novo (2009) “a prática pedagógica é uma componente integradora do curso de formação inicial e tem por finalidade explícita” (p.25) como afirma Oliveira-Formosinho (2001) “iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (p.25).

Neste processo profissional teve também importância a observação relativamente aos educadores/ professores cooperantes e às reflexões realizadas em contexto com as professoras supervisoras e cooperantes.

Os contextos onde participamos durante a nossa intervenção são imprescindíveis na educação da criança. A educação pré-escolar é considerada como a primeira referência escolar da criança para ajudar a ter uma inclusão na sociedade. Assim corrobora a opinião de Silva et al, (1997) ao referir 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).

Por outro lado o ensino básico é visto como uma construção do cidadão, uma construção para a vida futura e também como um espaço onde se aprende a aprender. Concordamos com Ribeiro (2010) quando afirma que “a educação básica é a base para toda a formação e [é onde se] começam a desenvolver capacidades e a adquirir competências”(p.82).

No decorrer deste processo procurámos concentra-nos nas crianças procurando compreender as suas necessidades e interesses. Na sua essência procurámos, que as crianças construíssem o seu conhecimento através da ação.

Este documento está inserido da disciplina de PES no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e documenta as

experiências de aprendizagem realizadas numa sala de atividade do jardim de infância com crianças de 5 e 6 anos de idade e numa sala de aula do 1.ºCEB com crianças de 6 e 7 anos de idade, em contexto urbano.

Este trabalho está organizado em duas partes. Na primeira parte apresentamos a contextualização do contexto de toda a prática profissional dando atenção à instituição e ao grupo de crianças.

Na segunda parte descrevemos e analisamos as experiências ensino e aprendizagem também desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar e 1.ºCEB e relatamos a organização do espaço, tempo e as interações. Procurámos também refletir acerca dos resultados emergentes das experiências trabalhadas em contexto.

Ao longo da prática profissional procurámos que as experiências de ensino e aprendizagem fossem diversificadas, significativas, socializadoras, integradoras e que desenvolvessem cooperação e respeito pelos outros para assim proporcionado um bom desenvolvimento. Tentámos sempre dar voz às crianças fazendo com que estas sempre tivessem um papel ativo no desenrolar da prática profissional e que fossem elas a construir significados sobre as experiências que desenvolviam. Nesse sentido valorizámos sempre as suas opiniões, ideias e contribuições.

O trabalho termina com a reflexão crítica final que demonstram aspetos mais significativos durante a ação educativa. Por fim seguem as referências bibliográficas que foram a base teórica deste trabalho.

1. Caracterização do contexto

A ação pedagógica desenvolveu-se, tanto no âmbito da educação pré-escolar como no 1.º CEB, num centro escolar de rede pública em contexto urbano, construído de raiz com esse propósito.

O centro escolar dispõe de catorze salas sendo quatro destinadas ao pré-escolar e as restantes dez para o 1.ºCEB. Todas as salas estão equipadas um computador e um quadro interativo. Possui sete casas de banho, sendo uma destinada a deficientes, uma sala de primeiros socorros, duas salas de arrumos, uma sala de reuniões, uma sala para o coordenador, uma sala para os professores e educadores, um refeitório e uma biblioteca. Todas as salas têm luz natural e elétrica, as janelas estão viradas para o exterior. Funciona das oito horas às dezanove horas. Este horário engloba a componente letiva e a componente de apoio à família (CAF).

O jardim de infância tem três salas de atividade, uma para crianças de três anos, outra para 4 anos e a última para as crianças com 5 anos. Cada sala tem duas educadoras que são acompanhadas por auxiliares. No horário da CAF exercem funções de apoio duas educadoras e os auxiliares. Nas salas do 1.ºCEB há uma professora, titular e uma professora de apoio para todas as turmas.

1.1 Caracterização do grupo de educação pré-escolar

A informação sobre a caracterização do grupo foi retirada essencialmente de uma observação atenta às crianças e das fichas de caracterização elaborada pela educadora e distribuídas aos pais no início do ano letivo. O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, sendo que vinte e quatro tinham cinco anos e uma tinha seis anos de idade. Das vinte e cinco crianças, nove eram do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Um grupo de nove crianças frequentou o jardim de infância pela primeira vez e o restante grupo de dezasseis crianças pela segunda vez. Todas as crianças tiveram uma boa adaptação ao jardim de infância. Eram crianças muito curiosas e sempre prontas para aprender mais, realizando todas as atividades com entusiasmo, nunca desistindo de as fazer e surgindo outras. Eram crianças respeitadoras, embora algumas manifestassem muita energia e necessidade de atenção. Quando eram questionadas

respondiam sempre apesar de haver alguns elementos que se mostravam mais envergonhados.

A maioria das crianças viviam com os pais. Havia no entanto, três casos em que isso não acontecia: uma criança vivia com o pai e dois irmãos mais velhos; outra vivia com a mãe e um irmão mais velho; e ainda outra que vivia com a mãe e mais 4 irmãos. Esta última estava referenciada pela Comissão de Apoio a Menores, pela situação de risco.

As crianças eram provenientes das diferentes zonas/bairros citadinos, sendo a sua residência nos bairros circundantes do Centro Escolar. Só três crianças viviam fora da cidade. Duas viviam na aldeia de Gimonde e viajavam para o Jardim de Infância, de carro, com os seus pais, outra vivia na aldeia de França e deslocava-se em transporte escolar com o seu irmão mais velho, as restantes deslocavam-se de carro, STUB e a pé. No grupo estava integrando uma criança de etnia cigana. Também estava, ainda, integrado um menino com necessidades educativas especiais (NEE) que tinha apoio individualizado.

Mais de 50% dos pais tinham a escolaridade obrigatória, predominando as habilitações de ensino secundário e superior.

1.2 Caracterização do grupo do 1.ºCEB

A sala de aulas do 1.ºCEB, onde decorreu esta prática, acolhia um grupo de quinze alunos sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino com seis e sete anos de idade.

Todas as crianças viviam com os pais e irmãos embora alguns pais se encontrassem separados.

A turma mostrava-se autónoma, respeitadora e interessada. Era uma turma assídua e pontual, sendo um grupo sociável, meigo e ativo. No que diz respeito às aprendizagens eram crianças muito empenhadas, com um bom desempenho nos vários domínios, contudo havia um grupo de crianças que demonstravam algumas dificuldades na concentração e numa postura correta na sala de aula. Algumas crianças mostravam-se atentas e queriam sempre expressar a sua opinião, revelando-se sempre mais rápidas

na execução de tarefas. Estas crianças tinham que estar sempre em atividade caso contrário existiam conversas em paralelo e comportamentos menos adequados.

No decorrer da prática verificou-se que o grupo se interessava pela leitura de histórias e pelo diálogo posterior à leitura. Era um grupo que gostava de “inventar” novas histórias através de uma ilustração. Porém havia algumas crianças que manifestavam muita dificuldade na área de Português, o que fez com que o reforço do adulto fosse elevado para que as crianças se sentissem motivados e não desistissem das atividades relacionadas com esta área. No geral era um grupo de crianças que gostava da área de matemática interiorizando todas os saberes aprendidos. Também gostavam da área de Estudo do Meio pois era uma área mais prática e as crianças mostravam-se curiosas às atividades que se iam realizar. A área das expressões também era uma área apreciada e as crianças gostavam de recortar e colar diversos materiais. Todavia realizaram-se diferentes atividades para que o entusiasmo de aprender fosse sempre aumentando.

Experiências de Ensino e Aprendizagem

2. Experiências de ensino e aprendizagem

Neste ponto vamos abordar o que refere pedagogicamente a ação desenvolvida e onde se apoiam as experiências de aprendizagem realizadas na educação pré-escolar e no 1º.CEB. Nestes pontos vamos abordar o ambiente educativo, o espaço, o tempo e as interações realizadas nos dois contextos

Também serão descritas experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar e 1ºCEB.

2.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar

Sabemos que o ambiente educativo contribui para uma pedagogia centrada na ação da criança para assim ser um meio auxiliador na aprendizagem, concordámos com Hohmann e Weikart (2004) quando refere que “através da aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significados através da reflexão - as crianças pequenas constroem o conhecimento qua as ajuda a dar sentido ao mundo”(p.5). O educador deve dar voz à criança, deixando-a criar ideias/opiniões acerca do mundo que a rodeia, cedendo materiais/objetos para que estas possam explorar e manipular, constituindo-se o adulto como um orientador e apoiante no processo de ensino/ aprendizagem da criança.

O centro escolar possuía um projeto educativo global para o jardim de infância e para o 1.ºCEB cuja designação era “Escola integradora de saberes” e visava a aprendizagem que interligassem todas as áreas para que a criança pudesse obter experiências de várias maneiras e para a sua construção enquanto cidadã. Também tinha um plano anual de atividades organizado pelas datas importantes para a criança como por exemplo, o dia do pai e da mãe, o dia da criança e datas importantes para a instituição. O jardim de infância englobava um projeto que tinha como tema “ Água, poluição e reciclagem” cujo o objetivo se centrava na preservação do ambiente numa perspectiva construtivista e ecológica. A realização da planificação semanal era organizada por temas escolhidos perante os interesses e as necessidades das crianças tendo em conta as atividades propostas do agrupamento e estabelecimento de ensino que

pertencemos, orientadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) procurando integrar todas as áreas do conteúdo. Durante a prática profissional estabelecemos um projeto sobre a higiene oral para que as crianças tivessem hábitos saudáveis assim antes de iniciarem as atividades do período da tarde estas faziam a lavagem dos dentes.

Para que a criança desenvolvesse aprendizagens educativas variadas tivemos em conta os princípios inerentes a uma pedagogia participativa alicerçada nas dimensões, como, o tempo, o espaço e as interações.

2.1.1. O espaço na educação pré-escolar

O espaço e os materiais são um bem fundamental para que as crianças aprendam e manipulem os objetos. Os materiais estavam à disposição da criança na sala de atividades tendo esta uma grande variedade de materiais. Como refere Silva et al (1997)

“ os espaços de educação pré- escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensáveis que o educador se interrogue sobre a função e finalidade educativa dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p.37).

A organização da sala estava adequada às crianças, havendo muito espaço para elas explorarem e manipularem os materiais disponibilizados. Os materiais tinham fácil acesso, as crianças pegavam no que desejavam. Como mencionam Hohmann e Weikart (2004)

“objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem ativa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados. Estes objectos são arranjados de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação – contato e uso directos feitos pelas crianças- contraindo assim as funções de exibição ou demonstração de que por vezes se revestem. Para que as crianças possam manipular objectos livremente, sem perturbarem ou serem perturbados por outros, é necessário que existam bastantes objectos e materiais para cada criança, bem como um espaço alargado” (p.162)

Na organização da sala a área da casinha, das construções e dos jogos eram as mais barulhentas e por isso estavam próximas uma da outra. Também estavam juntas a área da biblioteca e da escrita por serem áreas mais calmas. Não havendo nenhuma área que interferisse uma com a outra.

O espaço estava bem organizado e não foi preciso fazer alterações. Cada área tinha muito material com uma boa diversidade de escolha.

O espaço encontrava-se organizado em seis áreas com diferentes objetos de aprendizagem. As crianças precisavam desta organização para usar objetos e materiais disponíveis, fazer explorações, criar e resolver problemas. A estrutura da sala deve ser facilitadora para que a criança se mova livremente e fale à vontade sobre o que está a fazer. As áreas possuíam armários que eram baixos e de fácil acesso para as crianças pegarem no material que desejavam, procurando também que eles estivessem bem visíveis.

Os espaços foram divididos de acordo com o esquema da figura 1.

Legenda:

- 1- Porta de entrada
- 2- Armário com objetos da educadora
- 3- Quadro interativo
- 4- Armário com objetos da escrita
- 5- Computador da Educadora
- 6- Computadores das crianças- Multimédia
- 7- Mesa da área da escrita
- 8- Mesa da área da escrita
- 9- Zona de trabalho pequeno grupo
- 10- Mesa área da pintura
- 11- Mesa área jogos de mesa
- 12- Armário com livros e portfolios das crianças
- 13- Área da biblioteca
- 14- Área da casa da boneca
- 15- Área das construções
- 16- Estante com os jogos/área dos jogos de mesa
- 17- Cavalete /área da pintura
- 18- Janelas
- 19- Área da escrita
- 20- Zona de trabalho com grande grupo

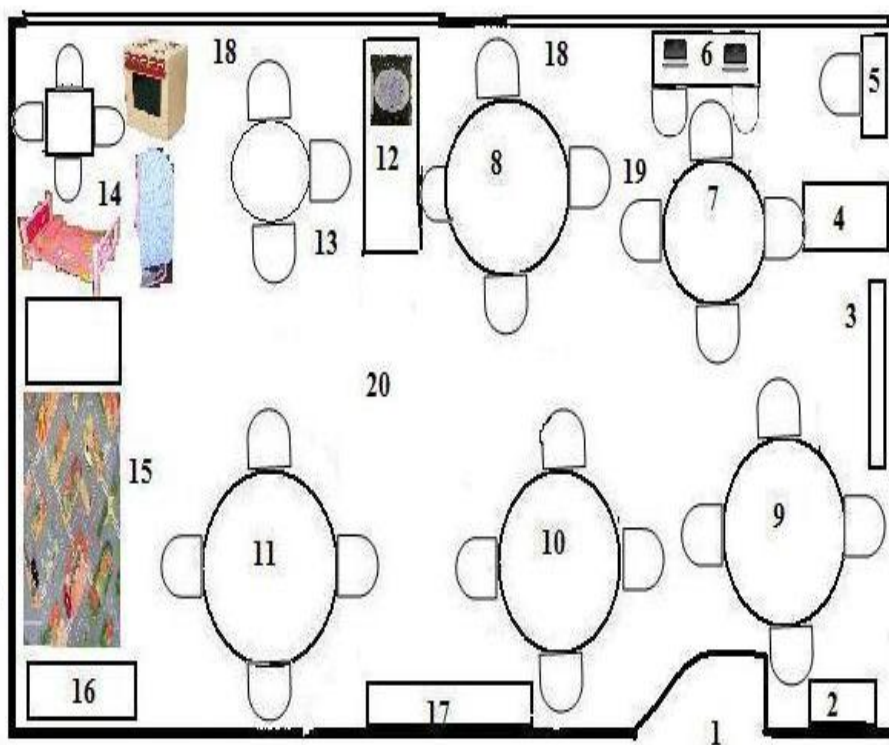


Figura 1- Planta da sala

Como se pode observar na figura 1 a sala de atividade estava dividida em diferentes áreas, que estimulavam aprendizagens diversas.

A **área da casa da boneca** (vide fig.2) encontrava-se dividida em duas partes: a cozinha e o quarto, que dispunham de mobiliário real mas adequado ao tamanho da criança, com utensílios que se usam no dia a dia muito próximos do real. Nesta área as brincadeiras eram realizadas individualmente ou em cooperação com os outros. As

crianças podiam também imitar as atividades observadas em casa. Algumas crianças brincavam com os amigos fazendo a representação de várias personagens familiares: pai, mãe, irmão, entre outros. Também podiam representar acontecimentos que já tinham vivido ou ouvido.



Figura 2- Área da casinha

Na **área da biblioteca** (vide fig. 3 e 4) as crianças tinham ao seu dispor vários tipos de livros. As crianças podiam observar, simular uma leitura com base na memória e pistas através da imagem. Era uma área calma e podiam estar com amigos ou sozinhas, ou mesmo com um adulto para lhes ler algo em voz alta.

Nesta área as crianças tinham ao seu dispor histórias, enciclopédias, livros com poesia. Além disso, como na escola existia uma biblioteca, as crianças iam buscar os livros à sua escolha ou de acordo com o tema que se estava a tratar na semana. Também havia livros que as crianças traziam de casa e queriam mostrar aos seus amigos.



Figura 3 e 4- Área da biblioteca

Tanto os rapazes como as raparigas frequentavam a **área das construções** (vide fig. 5), individualmente ou em grupo. Quando se encontravam em grupo faziam vários projetos, de casas, de garagens, de quintas ou mesmo a construção de carros, demonstrando conhecimento das várias fases da construção e dos materiais que iam utilizar. Era uma área ampla, para que a criança tivesse espaço para criar ao seu gosto.

Era barulhenta onde as crianças falavam entre elas para tirar dúvidas ou ouvir sugestões de como fazer. Esta dispunha de carrinhos, vários legos, peças para construir os seus projetos, um puzzle de borracha com números, um tapete com uma pista de carros e uma pista em madeira.



Figura 5- Área das construções

Na **área da escrita** (vide fig. 6 e 7) a criança podia encontrar imagens com associação ao seu referente escrito para reproduzirem as palavras. Havia também letras, cadernos, uma variedade de folhas, lápis, marcadores, lápis de cera e escantilhão. Também tinham ao seu dispor dois computadores para que reproduzissem palavras, escrevessem letras e para jogassem alguns jogos didáticos. Esta área é importante para que a criança tenha acesso ao código escrito e que possa reproduzir algumas letras ou mesmo até palavras.



Figura 6 e 7- Área da escrita

Na **área da pintura** (vide fig. 8 e 9) as crianças tinham ao seu dispor folhas, um cavalete, batatas, tecidos, massas, tintas, tesouras, cola, marcadores, lápis de cera e através deste material podiam cortar, colar, juntar materiais, pintar etc.. As crianças através da pintura registavam situações que viveram ou que observaram em contexto familiar ou escolar.



Figura 8 e 9- Área da pintura

Na **área dos jogos de mesa** (vide fig. 10) as crianças brincavam com jogos simples, puzzles, conjunto de materiais lúdicos e manipulavam esse material de diferentes maneiras. Também podiam trabalhar sozinhas ou com os amigos.



Figura 10- Área dos jogos

O **Espaço exterior** era novo como o edifício do Centro Escolar. O acesso para este espaço era feito por uma porta que ligava diretamente o jardim de infância ao exterior mas também havia acesso pelo portão principal. Era uma parte que não estava bem vedada pois as crianças podiam sair muito facilmente. Numa zona havia pavimento de plástico e este tinha equipamentos de recreio como, o escorrega, o “balancé”. Noutra zona possuía terra.

Contudo, apesar de ser adequado o equipamento existente não era suficiente.



Figura 11- Espaço exterior

Relativamente aos interesses das crianças estas demonstravam preferência pelas diferentes áreas, de realizarem atividades livres, de brincar ao ar livre e de efetuarem jogos de aprendizagem. De um modo geral mostravam-se recetivas à leitura de histórias tanto em formato digital com recurso ao PowerPoint, ou em livro.

Manifestavam especial interesse pelas atividades de expressão musical particularmente cantar, dançar e fazer jogos ao ritmo da música, de expressão plástica nomeadamente a pintura, modelagem e desenho o que lhes permitia a facilidade de exploração de técnicas e materiais. As crianças encontravam-se numa fase de exploração e de descoberta, tudo o que observavam era motivo de interesse. Com estas descobertas que iam evoluindo o seu desenvolvimento.

Notava-se alguma divisão nas suas preferências em relação às áreas. Existia um grupo que preferiam a área da expressão plástica, um outro que privilegiava as suas brincadeiras na área da casa da boneca, e ainda outro grupo constituído praticamente por rapazes, que brincava quase sempre na área das construções. Relativamente à área da biblioteca, era bastante procurada e demonstrava grande interesse em todo o tipo de livros. Eram crianças que manifestavam o gosto pelas tecnologias e informação e comunicação (TIC) querendo sempre ir para os computadores tanto para jogar como para reproduzirem algumas palavras que estavam escritas em cartões.

2.1.2 Organização do tempo na educação pré-escolar

A rotina diária, nesta sala de atividades, foi desenvolvida pela educadora tendo em conta os interesses do grupo, as suas necessidades, ajudando-as a sentirem-se seguras. A rotina ajuda a criança e mesmo o adulto a organizar o seu tempo. Ajuda a criança a saber o que vai fazer a seguir, podendo ser alterada em alguns dias para realizar outras atividades. A rotina diária do jardim era organizada da seguinte forma:

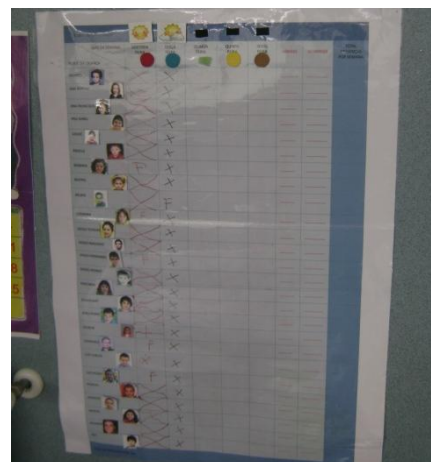


Figura 12- Quadro das presenças

Quadro 1. Rotina diária

Tempo	Atividades	Explicitação
9:00- 9:30	Acolhimento	Tempo de acolhimento e diálogo acerca de interesses e novidades trazidas pelas crianças das situações que foram vividas dentro e fora do jardim de infância. Era tempo de escuta individual e de grupo partilhando as suas experiências. As crianças também marcavam as suas presenças no respetivo quadro (vide fig.12).
9:30- 10:00	Trabalho em grande grupo	Era tempo de trabalho de grupo organizado na leitura de história, poesia e lengalengas, exploração de várias músicas, jogos de matemática e de linguagem. De partilha de saberes entre todas as crianças.
10:00- 10:30	Lanche	As crianças iam à casa de banho, lavavam as mãos e deslocavam-se para o refeitório para tomar o leite escolar.
10:30- 11:00	Recreio	Era tempo de recreio, quando as condições meteorológicas o permitiam as crianças deslocavam-se para o exterior, usufruindo do parque infantil permitindo um contacto com a natureza. Caso as condições meteorológicas não permitissem as crianças ficavam numa sala que era utilizada para atividades livres. Neste tempo as crianças estavam sempre sobre a supervisão das educadoras e das auxiliares educativas.

11:00- 11:45	Tempo de pequeno grupo	Era tempo de pequeno grupo. Um grupo de crianças (5/6 elementos) realizavam atividades propostas pela educadora. Neste tempo as crianças manuseavam diferentes tipos de materiais. A realização das atividades ia sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças. A educadora estava sempre presente encorajando a criança a tomar decisões. O trabalho em pequeno grupo possibilitava à criança desenvolver experiências de aprendizagem.
11:45	Tempo de arrumar	As crianças começavam a arrumar a sala deixando-a sempre limpa.
12:00	Tempo de almoço	As crianças deslocavam-se para a casa de banho, lavavam as mãos e dirigiam-se para o refeitório da escola. As crianças que não almoçavam na escola ficavam na sala à espera dos pais.
14:00- 14:15	Tempo de acolhimento	Era tempo de acolhimento depois do almoço, neste tempo conversava-se com as crianças sobre algum problema surgido na hora do almoço, também se cantavam umas canções.
14:15- 15:45	Trabalho em grande grupo/pequeno grupo	Era tempo de concluir os trabalhos realizados no período da manhã. Também era ocupado nas diferentes áreas em que cada criança decidia o que fazer. Quando não se realizavam atividades de pequeno grupo, realizavam-se atividades de grande grupo.
15:45- 16:00	Tempo de arrumar/ rever	Era tempo de arrumações na sala e tempo de reflexão por parte das crianças sobre as atividades desenvolvidas durante o dia.
16:00	Lanche	As crianças deslocavam-se para a casa de banho, lavavam as mãos e dirigiam-se para o refeitório da escola, de seguida as crianças que frequentavam o prolongamento dirigiam-se para a sala de convívio as restantes esperavam pela chegada dos pais.

Esta rotina diária era repetida de semana a semana com atividades em grande grupo ou em pequeno grupo, atividades livres ou orientadas pela educadora. Também com atividades no interior ou exterior.

2.1.3 As interações na educação pré-escolar

Na sala de jardim de infância estabelecia-se um bom ambiente de interação, tanto crianças-crianças como de educadora-criança e criança-educadora baseando-se na confiança e no respeito. A educadora interagiu nas atividades realizadas dando apoio e encorajando a criança para que ela se tornasse mais independente. Como referem Hohmann e Weikart (2007) “encorajar as crianças a resolver os problemas que encontram lhes oferece mais oportunidades para aprender do que fazer as coisas por elas. (p.49)”.

A educadora tinha como papel principal a mediação para que as crianças resolvessem os seus conflitos. Nos momentos de pequeno e grande grupo, ainda tentávamos diferentes tipos de interação. As atividades eram realizadas em pequeno grupo com todas as crianças, fazendo-se vários grupos para que todas tivessem oportunidades de participar e realizar a atividade. Os grupos eram organizados aleatoriamente, eram colocados num saco os nomes das crianças e posteriormente tirados. Este método permitiu que ao longo do estágio as crianças pudessem interagir com as diferentes crianças nas atividades realizadas. As crianças mostravam-se ativas nas escolhas dos materiais necessários e dos colegas de brincadeira, concordámos com Hohmann e Weikart (2007) que afirmam que as crianças são ativas na escolha de materiais e dos colegas de brincadeira e os adultos são ativos para apoiar e participar nas experiências de grupo.

Na sala estava presente um calendário mensal e um quadro semanal de presenças que eram preenchidos pelas crianças logo pela manhã. Um quadro de aniversários para que as crianças soubessem quando os colegas faziam anos e um quadro de regras que as crianças fizeram, foram elas que as delinearam para uma melhor funcionalidade na sala de atividades no início do ano letivo com a educadora. As crianças decidiram por elas o que deveriam fazer e não fazer na sala de atividades.

Para a realização das atividades era organizada uma planificação semanal atendendo às necessidades e interesses das crianças mas também tendo em conta o projeto curricular e o plano anual de atividades do agrupamento.

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

Pretendemos, neste ponto descrever as experiências de aprendizagem, partindo sempre do uso da narrativa, abrangendo com esta vários domínios. Desenvolvemos duas histórias: *A que sabe a lua* de Michael Grejniec (2003) que conta a aventura de um grupo de animais que queria provar a lua e com a ajuda de todos conseguiram tirar um pedaço e prová-la. E a história de *Elmer* de David Mckee (2007) que retrata um elefante diferente dos outros. As atividades desenvolvidas procuraram ser integradoras desenvolvendo as várias áreas de conteúdo: matemática, linguagem oral e abordagem à escrita, área do conhecimento do mundo e área de formação pessoal e social, tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE,1997).

2.2.1. O sabor da lua

Esta atividade integradora iniciou-se com a colocação de várias miniaturas de animais e uma lua no chão da sala de atividades. Logo de seguida as crianças foram questionadas:

- Quem é o intruso? (Educadora-estagiária)*
- O intruso é a lua. (Marcos)*
- Os animais não são, é a lua. (Bruno)*

Seguidamente um saco fechado foi passado pelas crianças, ao qual atribuímos o nome de saco das surpresas, e as crianças iam tentando adivinhar o que havia dentro. Depois de todas dizerem que era um livro, este foi mostrado e as crianças foram questionadas:

- O que vos faz lembrar a capa? (Educadora-estagiária)*
- Vontade de ir à lua. (Marcos)*
- A lua parece uma Terra. (Carolina)*
- A capa tem cores escuras, parece a noite. (João Pedro)*
- Observando a capa, alguém me quer contar uma história? (Educadora-estagiária)*
- Era uma vez uma lua e uma girafa. (Luís Pedro)*
- A girafa gostava que chegasse a noite para ver a lua. (Marcos)*
- E queria comer a lua. (Beatriz)*
- A girafa era tão grande que queria tocá-la. (Bárbara)*

- Uma vez esticou o pescoço e tocou nela. (Diogo)*
- Como ela estava feliz foi contar aos seus amigos que tinha tocado na lua. (Bruno)*

Posteriormente foi lida a história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec (2003). Frequentemente é o educador na idade pré-escolar que inicia a leitura para assim a criança começar a ter gosto por esta. Concordamos com Cramer e Castle (2001) que o ambiente da sala deve de ser apropriado, as atividades e os livros devem ser adaptados às crianças, o educador deve incentivar a leitura como um momento de atividade útil e as atividades devem ser desenvolvidas motivando-as e incentivando-as pois o uso excessivo ou rotineiro de uma estratégia pode perder o interesse da criança. Cabe ao educador ser um modelo de leitor, motivador e que desenvolva a consciência fonológica.

Ao mesmo tempo que se ia lendo a história iam sendo colocadas no chão as imagens para que todas as crianças as conseguissem observar. No final da leitura da história as crianças estavam entusiasmadas e sabiam que para aqueles animais a lua sabia ao que mais gostavam. Então, foram interrogadas:

- Alguém me quer recontar a história? (Educadora- estagiária)*
- Era uma vez, a pequena tartaruga que queria saber a que sabia a lua. (Marcos)*
- E subiu ao topo da colina mas não conseguiu. (Lourenço)*
- E a tartaruga chamou o elefante. (Rui)*
- O elefante esticou e esticou... (Ângelo)*
- Chamou a girafa (Marcos)*
- Para subir para cima dela (João Pedro)*
- Não conseguiu chegar e chamou a zebra, a zebra tentou chegar à lua mas não conseguiu (João Pedro)*
- Chamou o leão (Marcos)*
- E o leão não conseguiu chegar (Bruno)*
- Chamou a raposa (Marcos, Carolina e João Pedro)*
- E não conseguiu chegar (Marcos)*
- Chamou o macaco (Ana Isabel)*
- Já conseguiu cheirar a lua (Bruno)*
- Mas não conseguiu chegar à lua (Bárbara)*
- Então chamou o rato (Catarina)*
- Mas a lua pensava que o rato não lhe chegava e como já estava um bocadinho aborrecida não se mexeu. (João Pedro)*
- E o rato tirou um pedacinho da lua (Lourenço)*
- O rato partilhou com todos os seus amigos um bocado da lua, todos provaram e a lua soube ao que eles mais gostavam. (Marcos)*
- O peixe viu tudo mas não sabia de nada. E o peixe disse: Ta boa! Tanto esforço para chegar à lua e tinha aqui uma lua na água. (João Pedro)*

A leitura de livros é fundamental pois é um ponto de partida para o desenvolvimento de todas as áreas curriculares. Através da leitura as crianças expressam as suas ideias, constroem significados e descobrem o prazer de ler. As crianças devem ter contato com vários tipos de livros à medida do seu desenvolvimento como leitoras.

Seguidamente foi-lhes perguntado a que lhes saberia a lua se eles pudessem tirar um pedaço:

- Se eu tirasse um pedaço acho que me sabia a queijo. (Carolina)
- A mim a chocolate, que bom. (Ângelo)
- Não, eu acho que é a salchicha. (Luís Pedro)
- A lua tem um sabor mais doce, é a ketchup e maionese. (João Pedro)
- Não, ela sabe a rochas. (Bruno)
- Sabe a bolacha. (Beatriz)

Este diálogo com as crianças é importante para ampliarem a sua linguagem e cabe ao educador desenvolver a comunicação para que assim a criança possa aprender. Para isso o educador tem o dever de ouvir e criar momentos de comunicação para assim a crianças comunicar. Como refere Silva et al, (1997),

“criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. Cabe ao educador escutar as crianças e comunicar com estas e o grupo e dar espaço a que cada uma fale, o que ajuda a inibir-se e comunicar com o grupo sem nenhum receio.” (p.66)

Após este diálogo colocámos no saco das surpresas o nome das crianças para assim procedermos à escolha de um grupo. As crianças são divididas em grupo para que o educador tenha mais possibilidades de esclarecer as dúvidas e as crianças podem ajudar-se.

Posteriormente o grupo de crianças deslocou-se para a mesa de trabalho para ser realizada uma experiência sensorial para que as crianças diferenciarem o doce do salgado. A história abordava o sabor da lua e optámos que as crianças através do paladar distinguissem vários alimentos. Nestas idades é fundamental a introdução de ciências com várias experiências. Desde pequenas que as crianças têm contacto com as ciências no seu dia-a – dia, à medida que vão crescendo vão tendo essa noção do que



Figura 13- Mesa com as crianças e os alimentos

existe no mundo, como referem Spodek e Saracho (1998) “à medida que as crianças amadurecem e suas experiências aumentam, elas se tornam conscientes da existência de ordem no mundo” (p.284).

Com os olhos vendados foram colocados recipientes pretos com vários alimentos, morango, batatas fritas, laranja, bolo e limão (vide fig.13). De seguida pediu-se às crianças que provassem o alimento e que dissessem a que lhes sabia (vide fig.14). As crianças estavam entusiasmadas. No final as crianças destaparam os olhos, observaram o alimento. Todas as crianças tinham acertado no alimento. Por fim, cada criança provou os alimentos que se encontravam na mesa. As crianças puderam provar vários tipos de sabores e saber se era amargo ou doce. Foi-lhes questionado do alimento que provaram qual seria para eles o sabor da lua.



Figura 14- Criança a provar alimento

- *Eu gostei mais do morango, a lua sabe-me a morango é mais doce. (Bárbara)*
- *Eu até gostei do limão, é amargo. (Carolina)*

Logo de seguida foi distribuído um pedaço de papel com formato de lua cheia a cada criança para assim escreverem o nome do alimento que mais gostaram. Como se trata de crianças em pré-alfabetização elas não conseguem escrever sem nenhum auxílio, então cabe ao educador ajudá-las e adequar as estratégias, pois como afirmam Barbeiro e Pereira (2007) “cabe ao professor adaptar as tarefas para que se tornem significativas para os seus alunos” (p.16). Começámos por perguntar a cada criança, dos tipos de alimentos, ali existentes qual era para elas o sabor da lua. Uns escolheram morango outros o bolo. A educadora pegou numa folha branca e escreveu a palavra do alimento que a criança preferiu com letras maiúsculas impressas. O educador deve encorajar a criança ao exercício da escrita para assim ela



Figura 15- Criança a escrever

se sentir desafiada a explorar e a avançar. Neste sentido, concordamos com Mata (2008) quando afirma que “uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar.” De seguida as crianças copiaram o que estava escrito na folha branca para uma lua feita em papel (vide fig.15).

Posteriormente sugerimos uma atividade de expressão plástica que consistia na criação de um fantoche sobre um animal da história. Foram colocados vários materiais, como por exemplo, meias, tecidos, lãs, rolhas de garrafas (vide fig.16). A diversificação de materiais é fundamental para que assim a criança possa escolher o material que mais se adapta ao seu trabalho. Como referem Hohmann e Weikart (2007) “neste ambiente de proximidade as crianças recebem os seus próprios materiais, tomam decisões sobre como os usar e conversam umas com as outras e com o adulto sobre o que estão a fazer.” (p. 374). Foi pedido a cada criança escolhesse um animal da história e alguns materiais que se adequassem para a realização de fantoches (vide fig.17 e 18). Nesta atividade as crianças estavam motivadas, querendo sempre que o animal ficasse parecido com o que tinham escolhido. As crianças foram sempre escolhendo os materiais e partilhando-os sempre com os colegas de mesa. Puderam aprender a observar e manipular objetos do quotidiano e também a verificar que esses materiais dão para realizar várias atividades.



Figura 16- Materiais



Figura 17 e 18- Construção dos fantoches

Posteriormente outro grupo de crianças deslocaram-se para a mesa de trabalho que continha alguns materiais de culinária como a farinha, o sal e a água. E questionaram-se as crianças:

-Com os materiais aqui presentes o que será que vai acontecer? (Educadora- estagiária)

-Vamos fazer um bolo! (Diogo M.)

-Não, um bolo não leva sal. (Lourenço)

-Um bolo leva mais ingredientes. (Diogo A.)

As crianças tinham a noção que para a realização de um bolo eram necessários mais ingredientes e que não era preciso o sal.

De seguida explicou-se que o que se ia realizar com aqueles ingredientes era pasta de sal para eles moldarem uma lua. As crianças procederam à mistura dos ingredientes. (vide fig.19)



Figura 19- Confeção da pasta de sal

Depois de feita a pasta de sal cada criança pegou num pedaço e moldou uma lua a seu gosto. Na história a lua presente era uma lua cheia, mas nem todas as crianças fizeram uma igual à da história. Algumas crianças moldaram uma lua quarto minguante e também quarto crescente. Foi-lhes questionado a essas crianças o porquê de não moldarem a lua cheia em que obtivemos as seguintes respostas:

-De noite às vezes olho para o céu e a lua não é redonda como na história mas sim como estou a fazer agora. (Raquel - a criança moldava uma lua quarto minguante).

Notámos que as crianças sabiam que havia diferentes fases da lua através da observação delas para o céu durante a noite. Depois as luas foram ao forno para cozerem e posteriormente pintá-la (vide fig.20).



Figura 20- Criança a pintar a lua

Outro grupo de crianças deslocou-se para a área de expressão plástica para assim procederem à realização de um registo gráfico da história. Colocamos folhas brancas em cima da mesa e as crianças foram buscar todos os materiais que necessitavam para a elaboração desta tarefa (vide fig.21 e 22). Elas representaram no seu desenho cada

pormenor referente ao que ouviram na história. Nestas idades gostam de utilizar tintas, marcadores e lápis para expressarem no desenho o que ouviram e idealizam ser as coisas.



Figura 21 e 22- Registos gráficos

Consideramos que esta atividade foi muito satisfatória, as crianças desenharam o que mais gostaram na história. Concordando com Luquet (1974) quando refere que “a criança representa nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto à sua percepção.” (p. 22) é também através do desenho que a criança tenta expressar os seus interesses.

Seguidamente pediu-se às crianças que se colocassem em círculo e foi-lhes perguntado: “Todos devem ter um animal preferido da história “A que sabe a lua” qual foi o animal que gostaram mais, qual o vosso animal preferido?” Todas as crianças falaram da sua preferência. Então propusemos que se realizasse um gráfico para ficar registada a preferência das crianças. Colocaram no chão e em fila os animais da história, cada criança tinha ao seu dispor uma tampa de garrafa. Pediu-se a cada criança, uma de cada vez, que viesse ao centro da roda para colocar a tampa no animal que gostava mais. No final de todas as crianças terem colocado a tampa começaram a contar para saberem qual o animal mais escolhido pelo grupo. Nestas idades para as crianças compreenderem o sentido do número tem de se desenvolver várias atividades para assim irem apreendendo e compreendendo os diferentes significados e a utilização dos números.

Depois de todas as crianças terem feito a contagem em voz alta fizeram algumas questões:

- Qual é o animal com mais preferência no grupo? (Educadora-estagiária)
- O animal que mais gostamos é o rato, 11 meninos gostam. (Marcos)
- E os que tem menos tampas é a girafa, a zebra e a raposa com 1 tampa. (Carolina)
- E no meio com 3 tampas são a tartaruga, o elefante, o leão e o macaco. (Marcos)
- E como é que sabes que são 3? (Educadora-estagiária)
- Porque contei as tampas. E tem lá 3. (Marcos)

Depois de se analisar o gráfico, propusemos às crianças que o gráfico ficasse registado numa cartolina e afixado no placard da sala de atividades. Colocaram-se os animais em fila e as respetivas tampas (vide fig.23). No início da cartolina, as crianças escreveram o título e em cima das tampas o número correspondente (vide fig.24). Como refere Castro e Rodrigues (2008), “as crianças devem de ser alertadas para que os gráficos necessitam de um título (nome) elucidativo do que representam.” (p.72)



Figura 23- Criança a colocar a tampa na cartolina

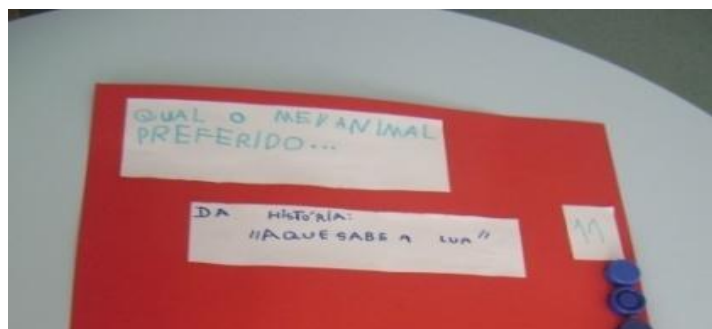


Figura 24 - Parte superior da cartolina

No desenrolar desta atividade as crianças expressaram os seus gostos em relação ao animal preferido da história. Tiveram a possibilidade de contar a preferência de todo. As crianças desenvolveram o sentido do número, a recolha, a organização e tratamento de dados, assim como referem Castro e Rodrigues (2008) nesta idade, a fase de recolha dos dados é fundamental e esta, sempre que possível, deve ser realizada pelas crianças.

Também concordamos quando estas autoras afirmam que “uma das funções do Jardim – de – Infância é criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens. “ (p.12)

Esta experiência de aprendizagem desenvolveu-se de uma forma integradora abordando todas as áreas, procurando incrementar experiências ativas, diversificadas, integradoras e significativas.

A descrição destas atividades integradoras desenvolveu-se a partir da exploração de uma história.

As crianças apreendem participando, tomando decisões e escolhendo soluções para o problema que ocorre, o educador tem o papel principal de proporcionar a sua participação e que elas sejam o agente ativo nas várias aprendizagens.

2.2.2. À procura de Elmer

Esta atividade integradora iniciou-se com a leitura da história “Elmer” David Mckee (2007) em formato digital por recurso ao programa PowerPoint, para assim as crianças visualizarem as imagens e também o texto que se estava a ler. Esta história retrata a diferença e quisemos assim criar atividades para abordar o tema. As histórias são um elemento motivador que pode mostrar vários interesses nas diferentes áreas. Estas podem ser apresentadas de várias formas, algumas apresentadas pelo educador para assim estabelecer vínculos com as crianças. Concordamos com Castro citado por Arribas (2004) que refere que

“um conto pode ser apresentado de várias maneiras, além de ser narrado por um adulto, que é sempre a forma mais directa e necessária, sobretudo no início, para estabelecer vínculos com a plateia e adaptar as crianças a essa actividade tão gratificante” (p. 190).

Depois da leitura as crianças foram questionadas:

- Alguém me quer recontar a história? (Educadora - estagiária)*
- Era uma vez uma manada de elefantes, os velhos e os novos. (Marcos)*
- Eram todos da mesma cor, menos um o Elmer. (Bruno)*
- O Elmer era aos quadradinhos e com muitas cores. (Carolina)*
- O Elmer pregava partidas aos outros elefantes e eles ao Elmer, ele fazia-os felizes. (Bárbara)*
- Um dia o Elmer decidiu fugir porque era diferente. (João Pedro)*
- Ele passava por todos os animais na floresta. (Beatriz)*
- E todos diziam “Bom dia”. (Diogo M.)*
- Ele encontrou um arbusto com frutos cor de elefante. (Francisca)*

- Ele abanou o arbusto até os frutos caírem no chão. (Diogo T.)*
- Os frutos estavam no chão e ele decidiu pintar-se sem se notar as cores dele. (Marcos)*
- O Elmer estava parecido aos outros elefantes. (Diogo F.)*
- Regressou à manada e no caminho nenhum animal o reconheceu. (Luís Pedro)*
- Quando se encontrou com os elefantes eles também não o reconheceram. (Afonso)*
- Depois o Elmer levantou a trompa e gritou: Buuu. (Lourenço)*
- Os elefantes assustaram-se. (Ângelo)*
- Depois viram Elmer a rir sem parar. (Leonor)*
- Começou a cair chuva e o Elmer voltou a ter as suas cores. (João Carlos)*
- Então decidiram fazer uma festa, todos se iam pintar só o Elmer ia ficar cor de elefante. (Marcos)*

O diálogo com as crianças é fundamental para o desenvolvimento da competência da comunicação oral e da prática da consciência fonética, morfológica e sintática. Nestas idades é muito importante incentivar a comunicação das crianças. A comunicação entre a criança-criança e educador-criança é a melhor maneira de detetar problemas na linguagem. Quando uma criança não fala o educador tem de arranjar estratégias para que essa criança acabe por fazê-lo. O educador pode favorecer o desenvolvimento da linguagem com diferentes estratégias, sendo uma delas o reconto das histórias por parte das crianças. Também é através da interação entre as crianças e os adultos que elas constroem o seu conhecimento. Concordámos com Mesquita-Pires (2007) quando refere que “a acção das crianças e a construção do seu conhecimento é uma actividade em progressão na interação social com os adultos e com outras crianças” (p.54).

Depois de um diálogo com as crianças sobre a história, retiramos de um saco alguns nomes pedimos que se deslocassem para a mesa de trabalho e que escolhessem algumas palavras da história “Elmer” de David Mckee (2007). Ao mesmo tempo, alguns cartões com imagens e a respetiva palavra, iam sendo colocados na mesa. E pediu-se que fizessem a divisão silábica dessas palavras. Então surgiu o seguinte diálogo:

- Eu escolho a palavra crocodilo. (Carolina)*
- A palavra crocodilos tem 4 sílabas, olha CRO-CO-DI-LO (a criança bateu palmas ao mesmo tempo que ia dizendo a palavra). (Marcos)*
- Muito bem. Crocodilo tem 4 sílabas. (Educadora-estagiária).*

Enquanto as crianças estavam a dividir as palavras através do batimento de palmas a educadora estava a encorajar as crianças para chegarem a uma resposta.

Como refere Freitas et al (2007) as crianças em idades do pré-escolar já conseguem dividir as palavras em sílabas mesmo antes de conhecerem o conceito. Nestas idades as crianças recorrem às palmas para assim procederem à divisão da palavra.

Posteriormente foram-lhes distribuídas umas folhas com algumas linhas e retângulos para que as crianças tivessem uma orientação. As crianças escolheram alguns cartões e nessa folha copiaram as palavras que estavam escritas com letra maiúscula e a impressa para uma melhor exercitação da escrita. Nesta fase, é importante que as letras estejam a maiúscula e a letra impressa pois as crianças ainda estão na fase de pré-alfabetização. Como refere Mata (2008) as crianças vão-se apercebendo de características do código escrito e da sua orientação em linhas, ou seja, como estão organizadas não só da esquerda para a direita, como de cima para baixo.

Concordámos com Brickaman e Taylor (1991) quando afirmam que o educador tem de proporcionar momentos de escrita um pouco mais formal e organizada. A criança tem de ter oportunidade de escrever “à sua maneira” e o adulto tem de reagir positivamente a todos os esforços para a expressão escrita, para que assim a criança pense que valeu a pena a decisão de tentar escrever. Nesta idade as crianças já sabiam escrever o seu nome de forma convencional mas escreviam outras palavras na forma não convencional, ou seja, sabiam como se escrevia o seu nome mas algumas palavras era invenção delas.

Depois de reproduzirem as palavras, as crianças fizeram a divisão silábica recorrendo a batimentos. Todas as crianças o fizeram com palmas, dizendo a palavra e batendo as mãos. Também desenharam símbolos consoante o número de palmas (vide fig.25).



Figura 25- Divisão silábica

Notamos que as crianças já sabiam fazer a divisão silábica, através das palmas. Eram crianças que queriam mais palavras para dividir e mostraram o seu entusiasmo nesta atividade.

Juntámos as crianças em grande grupo para falar acerca do Elmer, o elefante da história. Pedimos às crianças que o observassem e conversassem um pouco sobre o animal. De seguida solicitámos que nos referissem o que ele tinha de diferente relativamente aos outros elefantes:

- Tem várias cores. (Marcos)*
- O corpo dele tem quadrados e estão coloridos. (Lourenço)*
- E como é que estão distribuídas essas cores? (Educadora-estagiária)*
- Tem um quadrado azul, amarelo, roxo. (Carolina)*
- As cores não se repetem de quadrado para quadrado. (João Pedro)*
- Muito bem, o elefante Elmer tem um padrão. Vamos fazer o nosso Elmer com um padrão diferente. (Educadora-estagiária)*

Recorremos a um elefante grande desenhado em papel, posteriormente este foi recortado em pedaços e distribuído pelas crianças. Nas várias mesas da sala de atividade estavam materiais diversos, tais como, lãs, tintas, tecidos, papel crepe, marcadores e lápis de cor. Cada criança podia escolher qual o material que queria usar, o que achava melhor para a realização da atividade. Algumas crianças escolheram só os lápis de cor (vide fig.26) não usando nenhum material de colar, outras escolheram só colar tecidos (vide fig.27) e outras escolheram tintas (vide fig.28).



-*Eu vou pintar com lápis de cor e vou fazer riscas para ficar diferente. (Beatriz)*



*-No meu vou colocar lã, mas em vez de ficarem esticadas vou colocar às ondas.
(Francisca)*



-Eu vou pintar com tinta e vou colocar muitas cores. (Luís Pedro)

Figura 26 a 28- Escolha de materiais

Depois de todos terem acabado a decoração, foi colocado no chão um elefante branco e cada criança foi aplicar o seu pedaço no respetivo sítio. (vide fig.29)

Após todos os pedaços estarem colocados no elefante podemos observar o elefante que o grupo construiu (vide fig.30). Quando estávamos a colar os pedaços surgiu o seguinte diálogo:

-O nosso elefante está a ficar colorido. (João Pedro)

-Têm um padrão diferente do elefante da história. (Marcos)



Figura 29 e 30- Colocação do pedaço de papel e o elefante elaborado pelas crianças

Depois de todas as peças estarem coladas o elefante foi afixado na parede da sala de atividades para que as crianças o pudessem visualizar. Foi uma atividade motivadora e as crianças estavam entusiasmadas na decoração de um novo elefante. O elefante da história era aos quadrados e de diferentes cores. Então perguntamos que se tivesse a seguinte sequência amarelo, vermelho, amarelo, vermelho e assim até ao fim o que seria que se estava a formar. Algumas crianças responderam que era um padrão, outras não, então para que todas ficassem a perceber o que era pegamos nos blocos lógicos para podermos explicar. Como referem Moreira e Oliveira (2003) “devem estar sempre disponíveis materiais que as crianças possam usar para a compreensão das situações” (p.160). Começamos primeiro por perguntar quais as peças presentes, e que as classificassem quanto à sua espessura, cor, forma e tamanho.

- Existe um triângulo, quadrado, retângulo e círculo. (Bárbara)*
- As cores são, o azul, amarelo e vermelho. (Luís Pedro)*
- Tem triângulo, quadrados, retângulos e círculos grossos e finos. (Marcos)*
- E também tem quadrados, retângulos, círculos e triângulos grandes e pequenos. (Carolina)*

Pedimos a uma criança que fizesse um padrão com as formas presentes e seguidamente chamamos outra para fazer o mesmo padrão. (vide fig.31). Sucessivamente fomos pedindo a outras crianças que o repetissem. (vide fig.32)

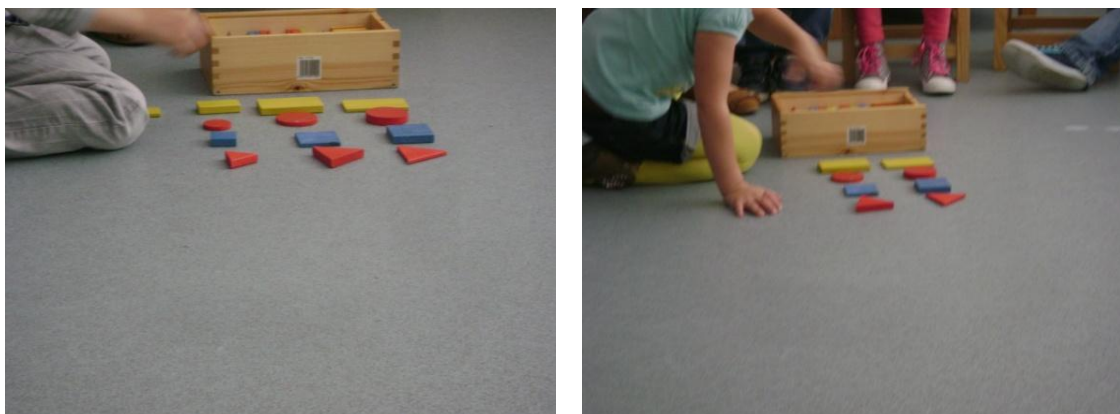


Figura 31 e 32- Elaboração de padrões

Concordámos com Mendes e Delgado (2008) quando dizem que é no jardim de infância que as crianças tem de ser incentivadas a reconhecer, descrever, continuar, completar e inventar padrões. O educador tem de ter o papel de criar atividades para esse fim pois o trabalho com padrões é a essência da Matemática.

Para uma melhor manipulação dos blocos lógicos pedimos a uma criança que fosse formar conjuntos com algumas formas vermelhas. A criança começou por colocar todos os círculos, os triângulos, os retângulos, os quadrados vermelhos juntos (vide fig.33). Posteriormente fez a sua separação (vide fig.34). Seguidamente foi pedido que formassem mais conjuntos com as outras cores presentes nos blocos lógicos. As crianças formaram conjuntos com as restantes cores amarelo e azul e também formaram consoante a forma das peças. As crianças quiseram formar conjuntos ou fazer padrões com as peças, o que tornámos possível para que todas manuseassem as peças e também pudéssemos verificar se as crianças tinham percebido. Algumas crianças hesitaram na colocação das peças mas coube ao educador incentivá-las para que não desistissem da atividade pedindo que experimentasse e observasse o que estavam a fazer.

O objetivo desta atividade era que as crianças identificassem as figuras geométricas e que formassem alguns padrões, pois através da manipulação dos blocos lógicos ficava mais fácil, havendo vários padrões a formar com a cor, tamanho e espessura.

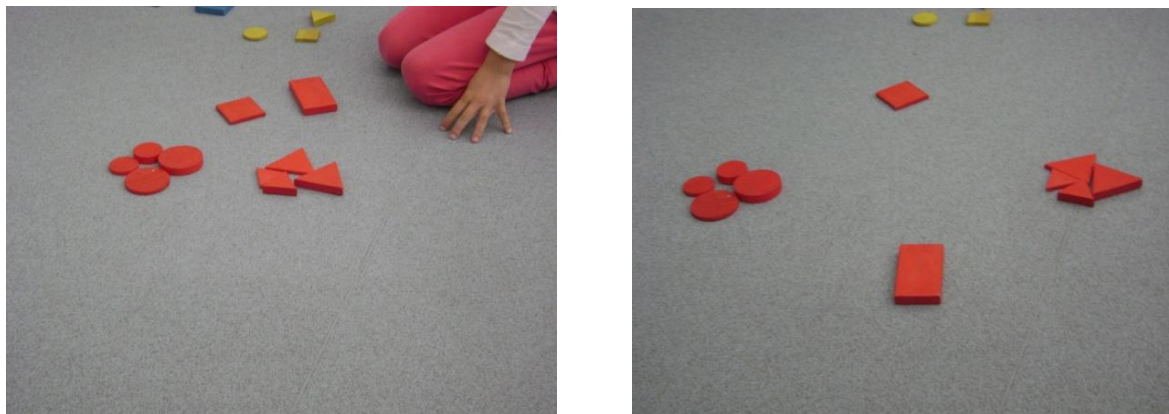


Figura 33 e 34- Separação dos blocos lógicos

Sucessivamente as crianças quiseram fazer um registo gráfico dos padrões e deslocaram-se para a mesa de atividades com o material necessário. Em cima da mesa colocaram o padrão com as peças dos blocos lógicos e numa folha branca começaram por desenhar esse padrão (vide fig.35 e 36).



Figura 35 e 36- Registo gráfico de um padrão

Como o elefante da história tinha alguns padrões, quisemos fazer um elefante diferente para cada um, explorando a área de expressão plástica. Cada criança pegou num balão e encheram-no. Posteriormente colocou-se jornal com cola branca em volta para ficar mais resistente. Depois de seco procedeu-se à realização das orelhas, do rabo, da tromba e das pernas. Este procedimento realizou-se com a colagem de jornal e a colagem de rolos (vide fig.37 e 38).



Figura 37 e 38- Realização do elefante

Ao fim do balão estar seco, cada criança escolheu as cores que iam utilizar para proceder à pintura do elefante (vide fig.39).



-O meu elefante vai ter várias cores como o da história, assim fica um elefante colorido todo alegre. (Afonso)

Figura 39- Pintura do elefante

Todas as crianças decidiram pintá-lo utilizando várias cores. Na minha opinião, escolheram essa variedade de cores porque na história o Elmer era um elefante diferente. (vide fig.40)



Figura 40- Elefante

Reforçamos novamente o uso da narrativa para a iniciação desta experiência de aprendizagem, realçando experiências integradoras articulando as diferentes áreas.

A criança tem o papel fundamental da construção do seu próprio saber, manipulando, questionando e experimentando por elas próprias. Desenvolvemos experiências de aprendizagem que contribuíssem para a construção do conhecimento das crianças possibilitando às crianças uma iniciativa, criação de decisões e ação apoiando-as na aprendizagem.

2.3 Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.ºCEB

Neste ponto serão descritas algumas das experiências de ensino e aprendizagem realizadas no 1.ºCEB. Tentamos apresentar uma abordagem integradora e interdisciplinar das diferentes áreas curriculares. Para a sua realização tivemos em conta a organização do tempo, do espaço e as interações.

2.3.1 O espaço no 1.ºCEB

A sala de aulas do 1.ºCEB onde se desenrolou a nossa prática tinha uma forma retangular. Tinha luz natural pois uma das paredes da sala era composta só por janelas o que permitia às crianças uma boa visibilidade para o espaço exterior.

Quanto ao mobiliário da sala, esta tinha um armário junto à porta, para apoio ao professor e crianças. Neste armário eram guardados os trabalhos das crianças, tais como os portefólios, o dossiê de cada aluno e os materiais de apoio para a realização de trabalhos. Também estava disponível, no fundo da sala de aula, uma mesa para colocarem os manuais escolares. Numa das paredes estava disponível um placard para a afixação de alguns trabalhos realizados pelas crianças, para assim ficarem a conhecer o trabalho dos colegas. Neste placard também se afixava o registo que a professora utilizava quando se abordava um novo conteúdo para que o pudessem observar e para uma melhor memorização. Para conhecimento do espaço da sala de aula podemos visualizar a figura 41 que representa a sua planta.



Figura 41- Planta da sala 1ºCEB

As mesas dos alunos encontravam-se em filas como está representado na figura e cada criança tinha ao seu dispor uma mesa. Esta disposição das mesas permitia que cada criança tivesse uma boa visibilidade para o quadro e a distribuição de cada uma por mesa permitia uma melhor concentração e evitava conversas entre os pares. Neste sentido concordamos com as palavras de Arends (1995) quando afirma que “a colocação das carteiras, mesas e alunos pareça influenciar certos tipos de atitudes e de comportamentos” (p. 88) e esta distribuição pode influenciar o tempo de concentração escolar e também a aprendizagem do aluno (Arends, 1995).

A sala possuía equipamento informático e na mesa do professor encontrava-se um computador com ligação ao quadro interativo que era utilizado essencialmente para a apresentação de histórias em formato digital. A sala estava bem equipada e possuía boas condições para a prática profissional.

2.3.2 Organização do tempo no 1.ºCEB

Ao longo da prática pretendemos fazer uma gestão do tempo organizada para que se realizassem atividades diversificadas nas diferentes áreas. As diferentes áreas como Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões (Plástica, Físico-Motora e Musical), Apoio ao Estudo e as Atividades Extracurriculares são registadas num horário. As crianças iniciam a sua componente letiva às 9h, tendo um intervalo das

10h30m às 11h, que aproveitavam para lanchar e para conviver com as outras crianças da comunidade escolar, ou para irem à biblioteca. Regressam à sala de aula até às 12h30m para de seguida irem almoçar. As crianças que almoçam na escola dirigem-se para a sede do agrupamento onde é servido o almoço. Logo após o almoço, no período da tarde, as crianças regressam às salas de aula às 14h existindo um intervalo às 15h30m até às 15h45m ou por vezes das 16h15m até às 16h45m onde as crianças aproveitavam para lanchar. As atividades escolares terminam às 17h30m. Porém as crianças que usufruísem do prolongamento permaneciam na escola até às 19h.

O professor tem de ter em conta os tempos definidos, o que por vezes pode dificultar o estudo de um tema devido às quebras existentes ao longo do dia para abordar as diferentes áreas.

2.3.3 As interações no 1.ºCEB

A PES desenvolvida na turma do 1.ºano de escolaridade, baseou-se na amizade, afetividade, cooperação e respeito entre professor e alunos, estimulando interações positivas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Como refere Arends (1995) “os climas de sala de aula positivos são criados pelos professores quando ensinam aos alunos importantes competências interpessoais e de processos grupais e quando ajudam a turma a desenvolver-se enquanto grupo” (p.112). Cabe ao professor estabelecer uma relação saudável, com as crianças, este não está só na sala para ensinar conteúdos mas também a estar na vida em sociedade.

A professora, bem como nós, ao longo da prática, mostramo-nos sempre disponíveis para ajudar as crianças a ultrapassar quaisquer dificuldades que podiam aparecer. Nas atividades realizadas procurámos dar voz a todas as crianças para poderem dar a sua opinião e para que se sentissem envolvidas nas aprendizagens. No final de qualquer atividades as crianças eram elogiadas para se sentirem mais motivadas.

Quando uma criança apresentava mais dificuldade ou estava mais lenta, outra era chamada ajudar. Quando se realizavam atividades em grupo, o número de elementos era escolhido aleatoriamente, tentando que obtivéssemos grupos equilibrados.

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

Neste ponto serão descritas algumas das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelo grupo de crianças, tendo em conta o Programa Nacional de Ensino Básico, o Programa de Português e de Matemática e as Metas de Aprendizagem. Para a descrição foram escolhidas duas experiências de ensino e aprendizagem que abordam as diferentes áreas do conteúdo e que intitulámos como: “A mãe do amor” e “Quem será o Cuquedo.” Foram desenvolvidas a partir da leitura e exploração de duas histórias: *A minha mãe* de Anthony Browne (2008) que retrata um filho a contar como é a mãe dele, e *O Cuquedo* de Clara Cunha e ilustração de Paulo Galindro (2011) que descreve o medo que alguns animais tinham em reação ao que diziam sobre o Cuquedo, um animal que afinal era pequeno e não fazia mal a ninguém.

Passaremos em seguida à sua descrição, análise e reflexão.

2.4.1 “A mãe do Amor”

Esta experiência de ensino e aprendizagem iniciou-se com a apresentação da imagem da capa do livro “A minha mãe” de Anthony Browne (2008). Logo de seguida um grupo de crianças começou a tentar ler o título, mas facilmente concluíram que continha letras que ainda não tinham aprendido. Contudo quase todas as crianças conseguiram ler e perceber o título apresentado. Esta situação faz-nos pensar que há várias maneiras de aprender a ler, as crianças aprendem de forma diferente. Nesta fase, elas compreendiam o princípio alfabético, conheciam quase todas as letras e as regras simples de correspondência grafema-fonema, no entanto, algumas descobriram por si próprias as regras de leitura. As crianças conseguiam ler, embora com alguma “lentidão”, quase todas as palavras, mesmo as que não conheciam. Cabe ao professor ensinar este processo de correspondência grafema-fonema.

Posteriormente pediu-se que através da imagem da capa da história criassem uma história, a sua história. As crianças começaram logo por contar a nova história, uma a uma. Que ficou assim:

-Era uma vez uma mãe cheia de flores e que ia dar um presente à filha. (João Pedro)

-Certo dia a mãe foi para o jardim apanhar flores. (Maria João)

-Viu uma flor em forma de coração que estava num vaso. (Lara)

- Entretanto a filha estava na escola. (Ivo)
- A mãe decidiu ir buscá-la e fazer-lhe uma surpresa. (Joana)
- A filha ao ver a mãe ficou muito contente. (Gonçalo)
- Foram para casa. (Raquel)
- E a mãe mostro-lhe a flor em forma de coração e este era um presente para ela. (Márcio)
- A filha ficou muito contente e foram para o jardim dar um passeio. (Hugo)
- Que estava cheio de flores e foram plantar mais. (Egídio)
- Mais tarde a filha e a mãe fizeram um lindo penteado de flores. (João)
- Para irem a um baile dançar. (Maria)
- Quando chegaram a casa estavam muito felizes. (Tiago)
- Entretanto viram o pai e ficaram ainda mais felizes pois tinha chegado da sua viagem longa. (Matilde)

No final foi distribuído a cada criança uma folha branca e foi-lhes pedido para tentarem antecipar a tarefa que se iria desenrolar a seguir. Então surgiu o seguinte diálogo:

- Vamos fazer um desenho. (João Pedro)
- Muito bem. E para que servirá esse desenho. (Professora-estagiária)
- (todas as crianças fazem silêncio)
- Com a história que contamos vamos fazer um desenho para ela. (Matilde)
- Sim. Mas não é um desenho global da história que vocês contaram. Cada um vai fazer um desenho de uma parte da história. (Professora-estagiária)

Seguidamente distribuímos a cada criança uma parte escrita da história por elas elaborada para estas fazerem o registo, através do desenho, de cada momento. No final, juntámos todas as partes para, assim, fazermos um livro que a turma intitulou como “ A mãe do amor” (vide fig.42 e 43). Esta atividade tinha como objetivo que cada criança ao fazer o registo gráfico, através do desenho, desenvolvesse a área da expressão plástica para que as crianças contactassem com alguns materiais diferentes do que os que utilizam durante o dia, tais como, lápis de cor, de cera e marcadores.



Figura 42 e 43- Ilustrações do livro

Antes de se passar para a leitura da história original, fizemos um levantamento dos elementos paratextuais do livro. Começamos por pedir que nos dissessem o que lhes faziam lembrar as cores, onde estava o nome do autor e qual seria o ilustrador. As crianças souberam identificar onde estava o nome do autor e do ilustrador com alguma facilidade.

Seguidamente a história foi apresentada em formato digital para que assim todas as crianças visualizassem tanto as ilustrações como também para seguirem a própria leitura. Em conversa com as crianças fomos fazendo o resumo através do reconto oral, tal como se evidência nas falas seguintes:

- O que falava a história, alguém quer dizer? (Professora-estagiária)*
- A história falava de uma mãe. (Matilde)*
- Que era ótima. (Maria João)*
- Que era boa cozinheira e malabarista. (Tiago)*
- Era pintora e muito forte. (Matilde)*
- Era jardineira também. (Raquel)*
- Quando o menino estava triste a mãe punha-o contente. (Isabel)*
- Canta como anjo e ruge como leão. (Maria)*
- Era bonita como uma borboleta e fofa com uma poltrona. (Matilde)*
- A mãe podia ser bailarina ou astronauta. (João Pedro)*
- Podia ser uma estrela de cinema ou uma empresária. (Lara)*
- É uma supermãe e faz rir. (Ivo)*
- Ele adora a mãe e a mãe adora-o. (Matilde)*

O diálogo é fundamental para que a criança desenvolva a capacidade comunicativa e nesse sentido aperfeiçoe a sua oralidade. O professor deve assim ouvir a criança e se identificar erros deve corrigi-los. O professor, quer queira, quer não queira, é como um modelo para o aluno e deve ter consciência disso, pois há algumas palavras que são ouvidas pela primeira vez na sala de aula e a criança tende a segui-lo como exemplo. Como refere Sim-Sim (2008) “As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar” (p.27). Sempre que possível tentávamos conversar com as crianças promovendo o diálogo e espaços de expressão oral para que a criança pudesse aprender a comunicar, ou seja, “para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna” (Sim-Sim, 2008,p.29).

O propósito fundamental da aula era abordar a consoante minúscula **m**. Para ser introduzida a consoante minúscula **m** foi apresentado no quadro a palavra “mãe” e foi

lida às crianças. De seguida foram questionadas sobre qual o som diferente que ouviam. Todas disseram que era o **m**, uma letra nova que eles iam aprender. Depois de feita e explicada às crianças a grafia da nova consoante, todas as crianças, puderam ir ao quadro representar a letra, através de exercícios cinestésicos, pois como refere Rebelo (1990) “ a criança tem de associar uma forma gráfica (letra) à emissão de certo som. Ensinam-lhe a reconhecer uma letra a partir do som, a reproduzir graficamente a letra, depois a associar o som à forma gráfica” (p.93).

Em seguida, e para uma melhor interiorização da letra e de algumas palavras iniciadas pela consoante, optámos por distribuir a cada criança uma imagem com a respetiva palavra para que cada uma a lê-se associando-a com a imagem. Num primeiro ano de escolaridade é importante que a palavra esteja identificada com a imagem para assim a criança ter uma melhor memorização. A linguagem icónica funciona como mote para que a criança perceba que o ícone/ símbolo corresponde a uma palavra descrita.

De seguida foi pedido às crianças que escrevessem uma frase no caderno escolar que incluísse a palavra que lhes tinha saído. No fim seriam solicitados para irem ao quadro escrever novas palavras para a turma toda. Tratava-se não só de contribuir para a aprendizagem formal da letra nova e de novas palavras como também para valorizar o trabalho das crianças. Como refere Bach (1991) “o professor terá vantagem em valorizar os alunos (quer dizer, em considerar mais o que eles sabem do que o que eles não sabem fazer) e os seus trabalhos (pondo em evidência o que merece destaque)”(p.22), para que assim o aluno fique motivado e confiante. Segundo este autor para que um aluno produza um trabalho sem qualquer medo, é necessário que ele se sinta confiante e para isso e neste caso específico, a criança deve começar a escrever sem ter receio de errar ou de ser repreendido. O professor deverá contribuir para que a criança se sinta convidada a partilhar com os outros a sua escrita e formas de pensar e foi isto que tentámos fazer.

Por fim as crianças colocaram as imagens, com a respetiva palavra, numa cartolina em forma de mala (vide fg.44), que tinha como objetivo ficar exposta na parede da sala de aula para mais tarde as crianças poderem recordar caso tivessem alguma dúvida em relação à forma escrita de alguma palavra.



Figura 44- Mala com palavras

Para ser introduzida a consoante **M** maiúscula as crianças foram questionadas do seguinte modo:

- Queria que me dissessem nomes de cidades mas tem de começar com som M?* (Professora-estagiária)
- Pode ser Macedo de Cavaleiros, Mirandela. (João Pedro)*
- Sim pode. (Professora-estagiária)*
- E nomes de pessoas. Um para a mãe da nossa história? (Professora-estagiária)*
- Pode se chamar Matilde. (Matilde)*
- Muito bem, já sabemos escrever, já sabemos todas as letras. (Professora-estagiária)*
- O nome de uma pessoa tem de começar com letra maiúscula. (Matilde)*

Posteriormente foi explicado no quadro o grafema da consoante maiúscula e foi pedido a uma criança que fosse escrever o nome que tinham dado à mãe da história. De seguida cada criança foi ao quadro escrever a consoante e também a registaram no caderno caligráfico.

Em continuidade propusemos a realização de um jogo, o jogo da memória. Colocámos as crianças duas a duas para a realização desta tarefa. Depois distribuámos a cada par cartões com várias imagens e outros cartões com a palavra / legenda das imagens. Estes cartões tinham que permanecer virados para baixo, nas mesas, sendo apenas viradas uma a uma na tentativa de corresponder a palavra à imagem. Uma criança de cada vez ia virando o cartão lia a palavra para assim verificar a sua correspondência. Quando encontravam a palavra certa para a imagem os cartões ficavam virados para cima. As palavras eram conhecidas das crianças, com as letras aprendidas até ao momento. Esta atividade proporcionou às crianças um melhor reconhecimento de algumas palavras através da imagem o que permite uma melhor identificação da palavra. Esta atividade obteve um resultado satisfatório porque as crianças eram habitualmente recetivas a novas atividades e a novas aprendizagens.

Posteriormente passou-se para a área de matemática. Com o intuito de introduzir a subtração foi apresentado em formato digital uma pequena explicação da operação de subtração. Recorremos a esta estratégia para uma melhor interiorização do conteúdo, pois as crianças gostam de visualizar imagens e nesta idade este tipo de visualização torna-se fundamental e motivador. Através da visualização as crianças estão mais atentas pois é uma maneira diferente do que estão acostumadas e com o recurso ao programa este tem vários símbolos, desenhos e animações dos diapositivos o que chama a atenção da criança.

De seguida foram distribuídos às crianças materiais do dia-a-dia: feijões e algumas massas. As crianças nestas idades devem manipular materiais, ou seja, têm de os sentir e tocar, pois é importante que as crianças experimentem e observem tudo o que as rodeiem.

Sucessivamente apresentaram-se no quadro interativo problemas matemáticos e as crianças resolveram-nos recorrendo aos materiais distribuídos. A resolução deste tipo problemas contribui para a resolução de problemas do quotidiano. O ensino da matemática deve centrar-se na abordagem de problemas para um melhor envolvimento da criança. Tal como nos refere Palhares (2004)

“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)

Posteriormente foi concedido a cada grupo de duas crianças peças do jogo dominó. Cada peça era dividida em duas partes, de um lado tinha os números e do outro, uma operação de subtração. Este jogo consistia na colocação de uma peça na mesa e outra criança colocasse outra peça para assim fazer a resolução com o número (resultado). Com a utilização destes jogos a criança pensa que está a brincar e de uma maneira geral está a exercitar o seu raciocínio e a treinar a resolução de operações. Como referem Ponte & Serrazina (2000) “as tarefas matemáticas que o professor propõe aos alunos - problemas, investigações, exercícios, projectos, construções, jogos, apresentações orais, relatórios, composições escritas, etc.- constituem o ponto de partida para o desenvolvimento da sua actividade matemática” (p.112) e desta forma e com a utilização destes novos materiais procurámos incentivar as crianças no desenrolar da atividade proporcionando um momento livre e lúdico. O jogo nestas idades é fundamental. Neste sentido concordamos com as palavras de Ponte & Serrazina (2000)

quando dizem que “jogar é uma actividade extremamente natural na criança e a partir dela pode-se desenvolver uma grande variedade de actividades matemáticas. Muitos jogos constituem excelentes pontos de partida para a resolução de problemas e de investigações” (p.114).

Aproveitando que na história a mãe ensinava a filha a lavar as mãos, decidimos, já no período da tarde, numa outra área, a de Estudo do Meio, abordar a higiene relativa ao tema “A saúde do seu corpo”. Optou-se por fazer uma atividade mais prática pois temos a consciência que “a ciência ajuda a criança a desenvolver um pensamento lógico e atitudes de rigor e tolerância abrindo-a ao real e afastando-se racionalmente do mundo da magia” (Miguéns,2007 p. 82). Começamos por relembrar a história anteriormente narrada e questionando as crianças:

-A história fala de um menino que nos apresenta a sua mãe. Ela faz inúmeras tarefas. E a vossa mãe, o que é que costuma fazer? (Professora-estagiária)

-A minha mãe brinca comigo. (Ivo)

-A minha faz comida boa. (Joana)

-E a minha passeia no parque comigo. (Raquel)

-E a mãe nunca vos ensinou a tratar da higiene. (Professora-estagiária)

-Sim, a minha mãe ensinou-me a tomar banho sozinha. (Matilde)

-E a minha a lavar as mãos. (João Pedro)

Após o diálogo com as crianças, mostramos uma placa de petri¹ com alimento para assim criar uma colónia de bactérias. Pedimos para que cada criança colocasse o dedo ou um bocado da “sujidade” de entre os dentes e aplicassem no alimento da placa de petri. De seguida e no sentido de se realizar um trabalho de antecipação as crianças foram questionadas:

-O que será que vai acontecer? (Professora-estagiária)

-As minhas mãos estavam limpas por isso não vai acontecer nada. (Matilde)

-As minhas estavam um bocado sujas, se calhar vão aparecer bactérias. (João Pedro)

-Eu também estive a brincar e devo de ter as mãos sujas, vão aparecer muitas bactérias. (Tiago)

Seguidamente as placas de petri foram levadas para uma estufa e estiveram lá durante uma semana numa temperatura alta para que assim a colónia de bactérias se revelasse. Foi distribuída às crianças uma folha branca para que elas desenhassem o que era para elas uma bactéria (vide fig.45 a 47).

¹ Placa de Petri, ou caixa de Petri é um recipiente cilíndrico, achatado, de vidro, metal ou plástico que os profissionais de laboratório utilizam para a cultura de micróbios.



Figura 45 a 47- Registo gráfico da bactéria

Uma semana depois quando se levaram as placas de petri para a sala as crianças puderam observar, na lupa binocular, o que tinha acontecido ao alimento na placa de petri (vide fig. 48).



Figura 48- Placa de Petri

No momento em que estavam a observar as suas amostras as crianças disseram:

-Eu tinha as mãos limpas e ainda fez muitas bactérias. (Joana)

-Os meus dentes estavam sujos, porque tenho algumas bactérias. (Márcio)

De seguida propusemos às crianças que fizessem um registo gráfico do que tinham observado na lupa binocular (vide fig.49). As crianças estavam extasiadas com a atividade e tinham chegado à conclusão que olhando a olho nú as mãos até pareciam limpas, mas não era verdade.



Figura 49- Registo gráfico observação lupa binocular

Esta atividade, integradora, resultou de um conto de uma história abrangendo todas as áreas curriculares. Utilizamos várias estratégias para as crianças ficarem a perceber o conteúdo de cada área. Na área de português promovemos a exploração da capa da história e do seu autor. Desenvolvemos a aprendizagem de uma nova letra e a produção de frases. Através desta, possibilitamos que os alunos tivessem um papel ativo na criação de frases. Na área de matemática, recorremos a uma explicação sobre a subtração em formato digital, e com materiais do dia -a -dia para a resolução de problemas matemáticos. Recorremos a jogos matemáticos para a explicação da subtração, nesta atividade procuramos fomentar a participação em grupo. Na área de estudo do meio permitimos às crianças uma nova experiência com a lupa binocular e com a atividade da caixa de petri, ao saberem que, por exemplo, apesar das mãos parecem limpas não estão. Na área de expressão plástica permitimos às crianças uma aula mais lúdica através do desenho de uma nova história e de alguns registos gráficos das atividades.

2.4.2 Quem será o Cuquedo?

Esta experiência de ensino e aprendizagem iniciou-se com a apresentação da imagem da capa do livro “O Cuquedo” de Clara Cunha (2008) e tinha como objetivo principal a introdução da consoante **q**, minúscula e maiúscula. Primeiramente as crianças começaram por explorar as cores, o que lhes fazia lembrar, se eram cores alegres ou tristes, e surgiu o seguinte diálogo:

-Esta história na capa tem cores alegres, não são escuras. (Matilde)

- A mim faz-me lembrar, uma praia. A capa tem a cor da areia da praia. (João Pedro)
- Os animais presentes, lembram-me a selva. (Tiago)
- E o título da história, alguém me sabe dizer qual é? (Professora-estagiária)
- O título está em cima de todo é O CU-QUE-DO professora, mas ainda não sabemos aquela letra! (João Pedro)
- E o autor? (Professora-estagiária)
- Tem letras que ainda não aprendemos, mas conhecemos as letras todas do PAULO. (Gonçalo)
- A autora deste livro chama-se Clara Cunha. Sabem dizer-me o que é que faz o Paulo Galindo? (Professora-estagiária)
- Ele escreve a história com a Clara Cunha. (Ivo)
- Não, ele pode desenhar os desenhos. (Matilde)
- Muito bem, O Paulo Galindo é o ilustrador da história. (Professora-estagiária)

Como se pode reparar no diálogo uma criança começou por ler o título da história mesmo não sabendo as letras todas. Esta criança já tinha mecanizado o processo de leitura mas nem todas as crianças são iguais no que toca à aprendizagem, umas precisam de mais tempo para adquirir conhecimento do que outras. As crianças aprendem a ler num sistema alfabético de escrita, mais precisamente o alfabético latino, segundo um código ortográfico particular que é o do Português Europeu. A criança logo cedo tem de saber que as letras representam aproximadamente fonemas tem de ter a consciência de que a linguagem falada pode ser descrita como uma sequência de fonemas, unidades fonológicas que correspondem a certos padrões articulatorios.

No que diz respeito ao ilustrador, as crianças tinham uma perceção de que para além do autor também existia o ilustrador que é aquele que faz as ilustrações da história.

Posteriormente fez-se a leitura da história “O Cuquedo” de Clara Cunha (2008) em formato digital com recurso ao PowerPoint. Ao mesmo tempo que se ia lendo a história as crianças iam observando as imagens. A história não foi lida na totalidade, fizemos uma pausa antes da parte final, antes do Cuquedo aparecer para fazer algum “suspense” em relação a quem seria o Cuquedo.

Seguidamente foi realizado um diálogo acerca desta parte da história. O diálogo posterior à leitura da história é importante para se perceber se as crianças ficaram a conhecer a história e também ajuda na comunicação oral. Esta comunicação é essencial para o desenvolvimento da linguagem de uma criança. Concordamos com André (1996) quando afirma que o professor deve fazer falar a criança, deve também desbloquear nos alunos certos constrangimento familiares e sociais, psicológicos e linguísticos para

permitir que a personalidade do aluno se manifeste e se desenvolva e que a criança viva a sua vida na turma. Para haver uma boa escrita têm de haver uma boa linguagem, ora “Para aprender a ler é fundamental aprender a falar e a aprendizagem da leitura constitui a continuação da prática da linguagem” (p.13).

Para ser introduzida a consoante minúscula **q** foi escrita a palavra Cuquedo no quadro e as crianças foram questionadas de qual a letra que não conheciam. Todas elas disseram que era a letra que estava entre os dois “u”. Então começou-se por pronunciar a letra e depois escreveu-se esta mesma no quadro. Seguidamente foi-lhes explicado que era uma letra que vinha sempre com outra acompanhada pela letra “u”. Pediu-se a que cada criança fosse ao quadro escrever a letra, enquanto umas escreviam no quadro outras iam escrevendo no caderno. As crianças fizeram alguns exercícios cinestésicos exercendo a grafia aprendida.

Posteriormente partímos para a introdução da consoante maiúscula **Q**. Optámos por levar um texto gravado em áudio, as crianças ouviram-no com atenção. O texto falava de um menino que se chamava Quico e que gostava de ler o livro “O Cuquedo”. Chamamos a atenção das crianças para o nome do menino e escrevemo-lo no quadro, evidenciando a letra **Q**. Em seguida pedimos às crianças que nos dissessem nomes em que a primeira letra tinha o som **Q** então surgiu o seguinte diálogo:

-Pode ser Quintanilha! (Isabel)

-Sim pode. E nomes de pessoas? (Professora-estagiária)

-É o Quico e a Quica. (Ivo)

Ao mesmo tempo que as crianças iam dizendo as palavras, estas iam sendo escritas no quadro para que todos pudessem ver com se escreviam. Até que surgiu um silêncio e as crianças não conseguiram dizer mais palavras, então foi-lhes explicado que há poucas palavras que começam com maiúscula **Q**.

Continuamente uma criança de cada vez deslocava-se ao quadro para escrever a consoante maiúscula **Q**, as outras treinavam a sua escrita no caderno. De seguida, para uma melhor interiorização da consoante maiúscula e minúscula **q/Q**, optámos por fazer um jogo que envolvesse a escrita e a leitura. Começámos por chamar uma criança e pedimos que se ausentasse e aguardasse um pouco fora da sala de aula. Posteriormente colocámos uma imagem no quadro interativo, um queque, e pedimos que as restantes crianças decorassem a imagem. Chamámos a criança que se encontrava fora da sala de aula. Pedimos às crianças que observaram a imagem que dessem pistas sobre ela sem mencionar o nome para que a criança que não observou a identificasse, com as pistas.

Depois da criança ter acertado na palavra, pedíamos que a escrevesse no quadro e as restantes no caderno. Quando todas terminaram foi-lhes pedido que escrevessem uma frase que tivesse a palavra descoberta. As frases foram escritas no quadro e as restantes copiaram-nas e leram-nas. Várias palavras foram exercitadas. As imagens que iam passando no quadro interativo, eram palavras com letras que as crianças tinham apreendido até ao momento. Desta forma exercitaram a escrita e a leitura.

Esta atividade é importante para a criança para que assim possa treinar a escrita e ao mesmo tempo a leitura. Concordamos com Stamback et al., citado por Azevedo (2000) quando afirmam “que a linguagem oral e a escrita se formam em estreita relação com o desenvolvimento intelectual” (p.52). Pois para a criança aprender a ler e a escrever tem de adquirir certas formas de raciocínio.

Posteriormente pedimos às crianças que nos falasse um pouco acerca da história contada e quem seria o Cuquedo. Então algumas crianças disseram:

-É um animal muito mau e feio! (Matilde)

-Tem de ser grande, porque os outros animais tinham medo dele. (João Pedro)

-É muito assustador, tem dentes e mãos muito compridas. (Ivo)

Então foi-lhes proposto que fizessem um registo gráfico de como achavam que era o Cuquedo. Distribuiu-se uma folha branca a cada um para que à sua maneira desenhasse o Cuquedo (vide fig. 50 a 52).

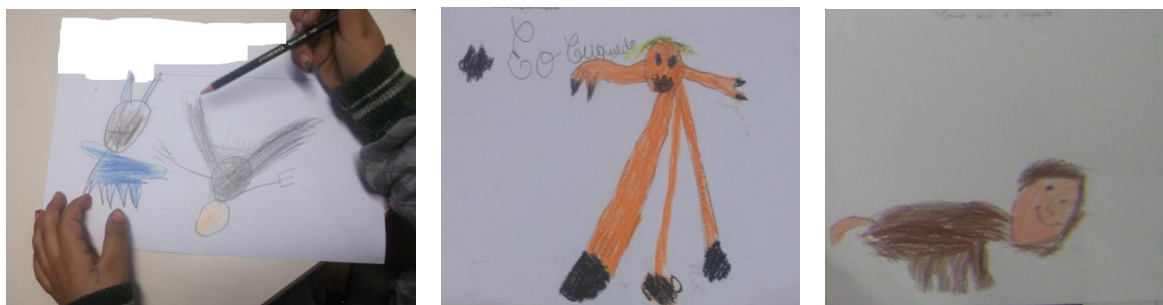


Figura 50 a 52- Como será o Cuquedo?

Quando cada criança acabou o seu desenho, partilharam-no com a turma e explicaram como era o seu Cuquedo. Diferentes foram os registos gráficos das crianças. Para uns era grande e forte, para outros era magro e pequeno. Recorremos ao registo gráfico, porque as crianças nesta idade ainda estão na fase de início da alfabetização e é mais fácil o registo gráfico do que a produção de um texto, devido às crianças ainda não saberem as letras todas do abecedário e por isso terem um vocabulário escrito um pouco reduzido. Concordámos com Niza et al.(1998) quando afirmam que “no sistema

alfabético de escrita é necessário aprender a distinguir as várias letras e, para tal, é preciso aprender quais as diferenças relevantes e quais as diferenças redundantes entre as várias formas dos caracteres utilizados” (p.28). As crianças para além de saberem as letras do alfabeto têm também de saber formar uma frase, o que neste momento talvez fosse um processo complexo para algumas das crianças.

Como as crianças estavam ansiosas por saber quem era o Cuquedo, decidimos fazer a leitura da restante história. As crianças estavam entusiasmadas com a leitura e quando chegou a altura do Cuquedo aparecer no quadro interativo, as crianças ficaram admiradas acerca dele e questionaram-se:

- Porque é que os animais tinham medo do Cuquedo! (João Pedro)
- O Cuquedo era um animal tão pequeno. (Matilde)
- Quando o Cuquedo aparecia, não devia de assustar ninguém! (Tiago)

Posteriormente pediu-se que dissessem quantos animais tinha a história, e as crianças disseram que eram 6. Perguntamos se acrescentássemos mais um animal com quantos animais ficava a história. As crianças responderam que ficava com 7 animais.

Então decidimos desenhar um novo animal. Primeiramente fizemos um levantamento dos animais preferidos das crianças e a maioria escolheu o leão, então pegamos nele e cortámo-lo em pedaços. Distribuímos esse pedaço por cada criança para cada uma decorar à sua maneira. No final juntamos os pedaços todos e tivemos o leão da turma (vide fig.53).



Figura 53- Leão da turma

De seguida as crianças foram questionadas sobre qual era a ordem de aparecimento dos animais na história e todos responderam acertadamente como se pode verificar pelo discurso das crianças a seguir reproduzido:

- Primeiro aparecem os Hipopótamos. (Ivo)
- Depois em segundo aparecem as Zebras. (Isabel)
- Em terceiro os Elefantes. (Tiago)
- Em quarto as Girafas. (Raquel)
- Em quinto os Rinocerontes. (João Pedro)
- E em sexto aparece o Cuquedo. (Matilde)

-Muito bem, mas agora temos mais um que criamos. O nosso leão que aparece em que lugar? (Professora-estagiária)

-É o sétimo animal. (Isabel)

-Então quantos animais são? (Professora-estagiária)

-São sete animais. (Maria João)

Posteriormente foi representado o número sete no quadro. Seguidamente manuseamento de barras de cuisenaire. Assim pedimos às crianças que viessem representar o número de várias maneiras recorrendo às barras. Depois pedimos a uma criança que o representasse através do ábaco. A escolha destes materiais manipulativos serviu essencialmente para que as crianças pudessem manusear e fazer diversas representações do número 7 recorrendo à associação de diferentes barras. Assim “certos materiais são seleccionados para as actividades de sala de aula porque eles têm implícitas relações que os adultos acreditam serem especialmente importantes” (Serrazina e Matos, 1996, p.196).

Seguidamente distribuámos a cada criança um pedaço de cartão que continha o número sete picotado, também foi distribuído uma agulha sem ponta e um pouco de lã. Pedimos que pelo picotado passassem a agulha com a lã para assim ficar marcado o número 7 (vide fig.54 e 55).

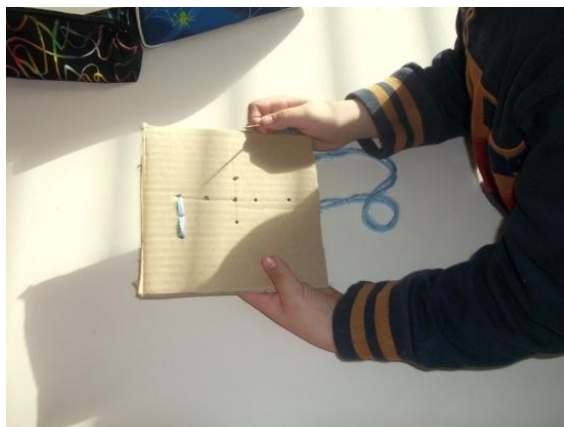


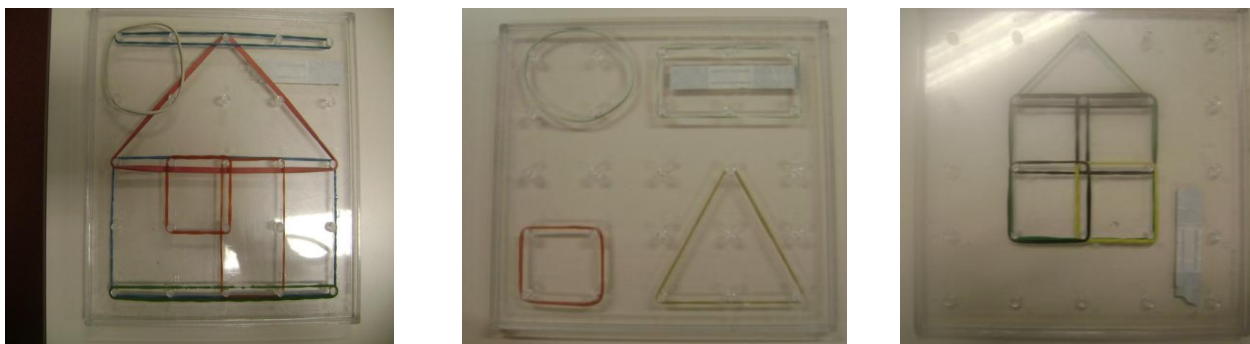
Figura 54 e 55- Número 7 com lã

De seguida, recorrendo ao quadro interativo, mostramos alguns problemas matemático para as crianças resolverem. Estes problemas tinham operações de subtração e de adição até ao número sete, o número que tinham acabado de aprender. Para a ajuda das operações foram distribuídos objetos do dia-a-dia, como por exemplo, feijões e massas. Assim tornava-se mais fácil para a resolução de problemas com a manipulação de objetos concordando Suydam e Higgins (1977) citado por Pires (1995)

quando “consideram que os materiais manipulativos permitem aos alunos conseguir melhores rendimentos em todos os anos e em todas as idades” (p.9).

O problema era lido pela professora, pelo facto de as crianças ainda não saberem todas as letras. E posteriormente as crianças resolviam-no no caderno. No final, uma criança, era chamada ao quadro para explicar como procedeu na resolução do problema. Como refere Palhares (2004) “a resolução de problemas é um meio para aprender novas ideias e capacidades matemáticas. Para isso, o ensino da matemática deve centrar-se na abordagem de problemas bem seleccionados que conduzem ao envolvimento dos alunos” (p.7). Procurámos que os problemas seleccionados tivessem algo que chamasse a atenção da criança para assim ela estar mais envolvida.

De seguida foi mostrado às crianças um geoplano e explicou-se a sua utilidade. Foi distribuído a cada criança, um geoplano e alguns elásticos. Pediu-se que fizessem várias figuras (vide fig.56 a58). Uma das formas para as crianças aprenderem a geometria é através das figuras geométricas, ou seja, “uma forma de conseguir esta visão mais ampla dos conceitos geométricos é a de desenvolver estratégias de aprendizagem em que os alunos manipulam figuras geométricas” (Serrazina e Matos 1996, p.273)



Figuras 56 a 58- Desenhos no geoplano

Como podemos observar, as crianças criaram imagens através de figuras geométricas, estas aprendidas ou lembradas em aulas anteriores. Através de um quadrado, retângulo, círculo e triângulo fizeram no geoplano várias figuras como por exemplo, uma casa com janelas e porta.

Seguidamente para ser introduzida a área de Estudo do Meio, começámos por perguntar se o Cuquedo aparecia de dia ou de noite. Algumas crianças responderam:

- Aparece de noite, porque os animais também andam de noite. (João Pedro)
- Não, o Cuquedo aparece de dia para poder ver todos os animais. (Matilde)

Para ser explicado ou lembrado às crianças que existem o dia e a noite, colocámos uma imagem no quadro interativo sobre o dia. Questionámos as crianças acerca da imagem e todas elas disseram que se passou durante o dia, pois havia o sol. Posteriormente as crianças foram questionadas sobre o que faziam durante o dia, em que disseram:

-Eu de dia venho para a escola. (Matilde)

-Eu vou para o futebol. (Tiago)

-Eu vou à piscina. (Maria João)

Todas as crianças sabiam dizer o que fazem durante o dia, então decidimos distribuir uma folha branca para eles fazerem o registo gráfico. (vide fig.59 a 61)

As crianças sabiam que vão ao treino de futebol, vão à escola e brincam na rua enquanto há luz. Souberam distinguir que durante o dia o sol pode estar visível ou não.



Figura 59 a 61- Registo gráfico sobre o que fazem durante o dia

De seguida foi passada no quadro interativo uma imagem sobre a noite, onde se estava evidenciava uma lua. As crianças foram unânimes em dizer que retratava a noite.

Foram também questionadas acerca do que faziam durante a noite e as respostas foram variadas, como se podem ver a seguir:

-Eu à noite janto com a minha família. (Raquel)

-Eu tomo banho e visto o pijama. (Ivo)

-Eu vejo televisão com os meus pais. (Márcio)

Todas as crianças sabiam distinguir as atividades que fazem durante o dia e as que fazem à noite. Sabiam que quando há claridade é dia e quando há escuridão é noite. Então pediu-se que fizessem um registo gráfico do que fazem durante a noite. (vide fig.62 a 64)



Figura 62 a 64- Registo gráfico sobre o que fazem durante a noite

As crianças tal como sabiam o que faziam durante o dia também sabiam que havia atividades que não podiam fazer durante a noite, como por exemplo, ir para a escola. Sabiam que durante o período da noite estavam com a família e também faziam a sua higiene e viam televisão com os pais.

Posteriormente fizemos uma revisão da história “O Cuquedo”. Todas as crianças ainda sabiam recontar a história e usavam algumas palavras da história, como por exemplo, “alto lá, de lá para cá e de cá para lá”. Na memória das crianças tinham ficado estas palavras, pois eram repetidas constantemente. Notámos que as crianças tinham percebido e gostado da história, porque quando foram questionadas para recontar a história nenhuma hesitou e todas queriam falar.

Depois de todas terem falado e de recontarem a história passamos para uma aula de expressão plástica, distribuámos lã preta, outros pedaços de lã vermelha e azul e uns olhos. Questionámos as crianças acerca do que iriam fazer com o material distribuído.

-Com este material, o que será que vão fazer? (Professora-estagiária)

-Temos bastante lá e uns olhos, vamos fazer um boneco. (João Pedro)

Posteriormente foi-lhes dito que iam fazer o Cuquedo recorrendo a estes materiais. Primeiramente foi enrolada a lã preta para se fazer o corpo. De seguida foram colocados os olhos, as mãos e os braços. Notou-se que algumas crianças tiveram dificuldades em enrolar a lã, mas com a ajuda, tanto dos colegas que conseguiram com por parte das professoras, tudo foi ultrapassado. (vide fig.65 a 68)

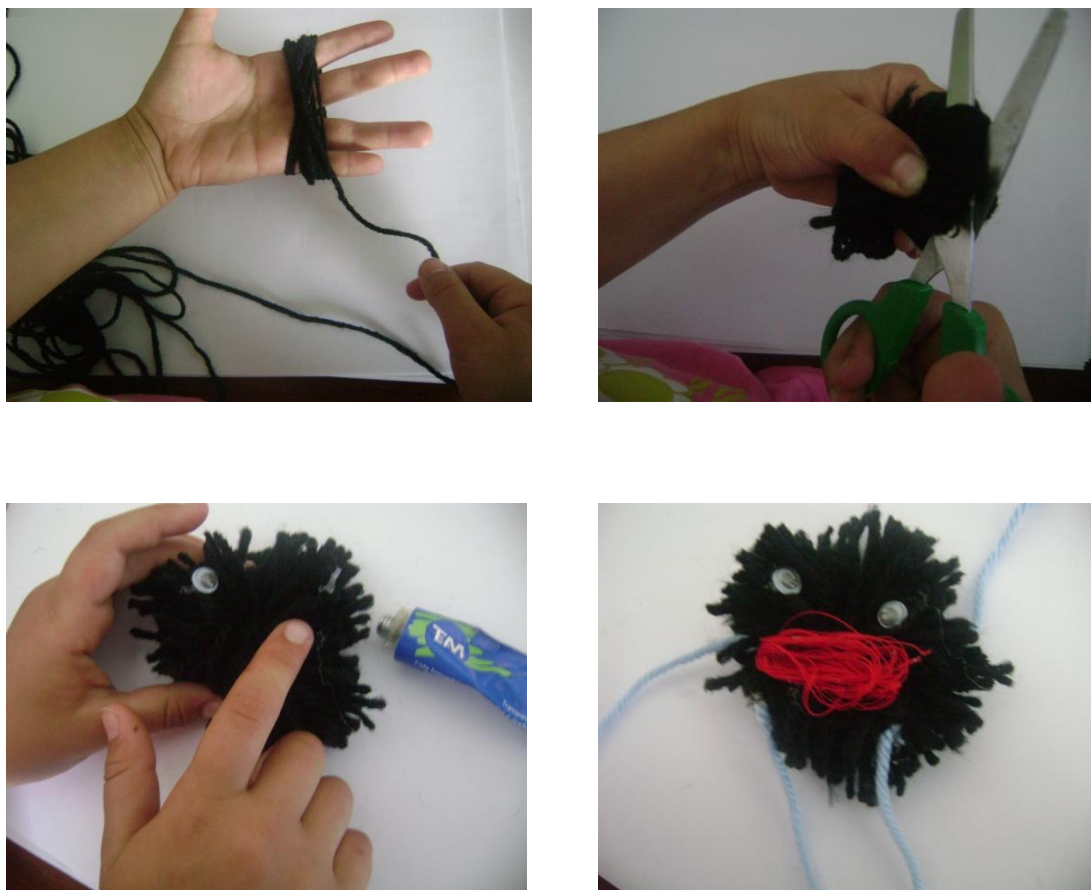


Figura 65 a 68- Elaboração do Cuquedo

A experiência de aprendizagem anteriormente descrita procurou ter em consideração a interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares. Na área de Português exploramos uma história para iniciarmos a aprendizagem de outra letra e a exploração de jogos lúdicos para a realização de novas frases. Tentámos que a criança adquirisse novas palavras para o seu vocabulário através da escrita.

Na área da Matemática as crianças aprenderam um novo número e manusearam materiais para uma melhor aprendizagem pois tal como refere Pires (1995) “ambientes onde se faça uso de materiais manipuláveis favorecem essa aprendizagem e desenvolvem nos alunos atitudes mais positivas” (p.9). Criámos problemas matemáticos para que a criança exercesse o seu cálculo mental. Na área de Estudo do Meio as crianças distinguiram o dia da noite e através do registo gráfico as crianças souberam desenhar quais as atividades que realizam nesse momento do dia.

Relativamente à Expressão Plástica optámos por recorrer a uma atividade mais prática realizando o Cuquedo com vários materiais.

Reflexão Crítica Final

Ao finalizar a PES, garantimos a importância desta nossa etapa da nossa formação, tanto a nível profissional como pessoal. Este permitiu-nos observar e experimentar em volta da nossa ação educativa. É a única unidade curricular mais prática e é onde podemos realizar tudo o que os professores nos ensinaram ao longo destes anos.

Nas aprendizagens das crianças o professor tem de centrar um papel de mediador, o professor deve de ir mais além, deve desenvolver capacidades nas crianças que são fundamentais para viverem em sociedade, não só transmitir conteúdos.

A planificação inicialmente era um guia e não o poderíamos alterar, a nossa preocupação era de seguir rigorosamente o que estava na planificação mas com o passar do tempo percebemos que a planificação era um instrumento fundamental mas que podia ser alterado através das necessidades das crianças.

Para os dois contextos, utilizamos matérias didáticos e pedagógicos para desenvolver experiências educativas. Tanto no pré-escolar como no 1.ºCEB iniciou-se as experiências educativas com a leitura de histórias, para abordar as diferentes áreas do conteúdo e disciplinares. Esta funcionava como motivação e as crianças mostravam interesse em ouvi-las. A educadora-estagiária/professora-estagiária tinha como papel ao de mediadora, pois o papel principal era da criança.

Durante a prática pedagógica refletimos sobre as estratégias a utilizar para que as crianças realizassem aprendizagens significativas, tendo em conta as suas necessidades e interesses. O educador/professor tem de saber que a criança é o agente ativo no processo de aprendizagem. A criança tem de descobrir o seu próprio conhecimento através da descoberta, exploração e manipulação.

Descobrimos a importância de proporcionar experiências de ensino e aprendizagem centradas numa pedagogia de participação das crianças, enaltecendo as suas opiniões e necessidades. Como refere Oliveira- Formosinho (2007) existem duas perspetivas “ perspectiva individualista que diz ser preciso permitir a cada criança ter influência no processo de tomada de decisão. (...) as perspetivas comunitárias, por sua vez, sublinham a ideia do grupo-turma...”(p.27), o que proporcionamos atividades em grupos e individual.

No que refere às crianças do pré-escolar, estas eram carinhosas, amigas e gostavam de aprender coisas novas. Eram crianças que estavam sempre prontas a novas estratégias. Criámos momentos de diálogo com as crianças, pois algumas necessitavam de exercitar a sua linguagem. Ao longo da prática percebemos como as crianças construía o seu próprio conhecimento e o que conheciam do mundo que lhes rodeava. Um dos momentos essenciais era o do acolhimento tanto do período da manhã, à chegada na escola, como o período da tarde, depois do almoço, as crianças expressavam as suas novidades e interesses.

No que diz respeito às crianças do 1.ºCEB, estas eram respeitadoras, afetuosas, carinhosas e curiosidade. Como se tratava de uma turma do 1ºano de escolaridade, estas queriam aprender sempre para além do que estava proposto. Eram crianças que queriam ler e escrever todas as palavras. Durante a prática pedagógica tentamos proporcionar atividades integradoras que abrangessem todas as áreas curriculares, cumprindo o programa do 1ª.Ciclo.

A prática desenvolvida nos dois contextos, colaborou para o desenvolvimento pessoal e académico pois possibilitava uma reflexão da nossa prática pedagógica. A ajuda tanto das cooperantes com nas supervisoras foi importante, contribuindo para uma boa integração ao longo de estágio partilhando os seus saberes e conhecimentos teóricos.

Sabemos que ser educadora e professora é totalmente diferente, mas com uma objetivo comum, ajudar as crianças nas suas aprendizagens. Temos que respeitar a construção pessoal que a criança possui e alargá-la com as experiências de ensino e aprendizagem.

Na educação pré-escolar e no 1.ºCEB, percebemos a importância da continuidade educativa. É importante que todas as crianças tenham um contacto com o pré-escolar para que quando iniciarem o 1.ºCEB continuem a desenvolver tanto o nível cognitivo, motor e comportamental.

Foi importante a escuta das crianças para ficarmos a conhecer melhor os seus interesses e assim investir no seu desenvolvimento. Concordámos com Dewey citado por Pinazza (2007) quando afirma que “não se satisfaz com o trabalho no nível das possibilidades, das intenções e dos interesses das crianças, como se fossem traços fixos de uma determinada idade, mas acreditar e investir no fluxo do processo de desenvolvimento” (p. 75).

O respeito, atitudes e alguns valores também estiveram presentes, uma boa educação também se pratica na escola não só em casa, para estarmos em sociedade aceitando as diferenças.

Todas as crianças eram diferentes, sendo umas mais ativas do que outras, e o nosso papel foi de acompanhar cada criança na realização das atividades ao seu ritmo. Cada apoio prestado perante as crianças era distinto de criança para criança.

No desenvolvimento da nossa prática pedagógica foram sentidas algumas dificuldades mas com o relacionamento com as crianças tudo foi minimizado, com sorriso de cada um, a vontade de aprender e o carinho que cada criança tinha para conosco.

Em conclusão, esta etapa formativa é importante pois tivemos em contacto com crianças de diferentes idades e níveis de ensino. Apesar de curta, é o início de uma formação quer a nível pessoal como profissional. Nesta fase podemos observar diferentes papéis desenvolvidos pelos educadores e professores onde de forma consciente avaliamos os métodos que futuramente queremos seguir destes como exemplo. Para além disto, aplicámos a teoria apreendida durante longos anos e agora saímos com a assimilação da teoria com a prática. Sabemos que ainda temos muito para aprender e só com o tempo, vivendo diariamente a profissão é que vamos tomar consciência das estratégias a aplicar, pois durante este percurso académico adquirimos diferentes estratégias mas como também nos foi transmitido cada turma é uma turma sendo essa única e merecedora de uma estratégia privilegiada.

Referências bibliográficas

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arribas, T. L. (2004). *Educação Infantil-Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. (5ª Edição, Ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever- Através e para além do erro*. Porto: Porto editora.
- Bach, P. (1991). *O prazer da escrita*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Browne, A. (2008). A minha mãe. Editorial Caminho
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cordeiro, E. d., & Lopes, S. C. (2011). *Prática Pedagógica- Intervenção na Aquisição da Leitura e Escrita*. Montes Carlos.
- Cunha, C. (2011). O Cuquedo. Livros Horizontes.
- Cramer, E. H., & Castle, M. (2001). *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grejniec, M. (2003). *A que sabe a lua*. Kalandraka.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (4ª edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Luquet, G. (1974). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilizações.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção- Geral e Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. d. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mckee, D. (2007). *Elmer*. Editorial Caminho.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria- Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Miguéns, M. I. (2007). *Ciências e Educação em Ciências*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação- Ministério da Educação.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. et al., (1998). *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem da interacção adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogias da infância:reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T.Kishimoto & M.Pinazza .*Pedagogia(s) da Infância:Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*.(p.12-32) Porto Alegre: Artmed.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Pinazza, M. A. (2007b). *John Dewey:inspiração para uma pedagogia da infância*. In J.Oliveira-Formosinho, T.M.Kishimoto & M.A.Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância:Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*.(p.65-92) Porto Alegre: Artmed.

- Pires, M. C. (1995). *Os conceitos de perímetro e área em alunos do 6º ano: concepções e processos de resolução de problemas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didática da Matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebelo, D. (1990). *Estudos Psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, I. P. F. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Um interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Siva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância-Textos de apoio para o educador de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.