

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

**Nadine Pereira Fernandes**

*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

**Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita**  
**Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira**

**Bragança**  
**2014**



**Dedicatória**

*Aos meus pais,*

*À minha irmã*

*Ao meu namorado*

*porque sem eles nada seria possível.*



## **Agradecimentos**

A elaboração deste relatório de estágio exigiu muito sacrifício e dedicação, não só da nossa parte, mas de todas as pessoas que nos acompanharam neste longo percurso. Foi possível desenvolver este trabalho devido à participação e ajuda de algumas pessoas, as quais aproveitamos para mencionar e deixar o nosso sincero agradecimento.

À professora Doutora Elza Mesquita, pela partilha dos saberes científicos, pela disponibilidade que demonstrou, agradecemos todos os incentivos que proporcionou uma vez que só nos fizeram crescer a nível pessoal e profissional.

Ao professor Doutor Luís Castanheira, pela partilha dos saberes científicos, pela disponibilidade que demonstrou, para nos orientar na realização deste trabalho, pela sua sabedoria e pelas contribuições que forneceu.

Aos docentes do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Licenciatura em Educação Básica, pelos saberes partilhados uma vez que nos proporcionaram diversas atividades e que nos ajudaram a ultrapassar muitos obstáculos.

Não podemos deixar de agradecer à Educadora Laurentina Cunha e à Professora Conceição Veloso e a todas as crianças que deixaram que tudo isto fosse possível de concretizar.

Agradecemos todo este trabalho aos nossos pais, porque se não fossem eles isto não seria possível, por todo o apoio e incentivo que nos deram nos momentos mais difíceis, pelo sacrifício que fizeram por deixarem terminar este sonho e pelo companheirismo que demonstraram mesmo estando longe.

À nossa irmã, pela paciência que teve em aturar-nos nesta fase, pela ajuda que ofereceu e pelas palavras de incentivo que sempre proporcionou.

Ao José Carlos, pela dedicação, compreensão, disponibilidade e apoio que sempre demonstrou e, principalmente, por sempre ter acreditado neste nosso sonho.

E não podíamos deixar de agradecer a todas as pessoas que se cruzaram connosco neste percurso, em especial à nossa família e amigos em especial à Ana Santos, pela amizade e companheirismo desde o primeiro dia.

A todos (as) um muito Obrigada por tudo!



## **Resumo**

O presente relatório de estágio refere-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem por finalidade a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste relatório incluímos a fundamentação, reflexão e análise de algumas das experiências vivenciadas em dois contextos educativos diferentes, tendo assim como objetivo dar a conhecer e refletir sobre a intervenção educativa na Educação Pré-Escolar, cujo trabalho foi desenvolvido com crianças dos 3, 4 e 5 anos, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade. Depois de darmos conta da fundamentação teórica que sustentou as nossas opções educativas, passamos à descrição, reflexão e análise de algumas das experiências de ensino-aprendizagem que selecionamos, complementadas com fotografias e notas de campo, uma vez que, pensamos nós, valoriza as crianças e tudo aquilo em que estas contribuíram para o bom funcionamento das práticas. A prática desenvolvida permitiu uma abordagem dos conteúdos em que esteve presente a interdisciplinaridade entre as áreas do saber, oferecendo à criança a liberdade de se expressar e de se tornar numa pessoa autónoma e responsável na tomada de decisões.

## **Abstract**

The present stage report refers to the work done in the context of curricular Supervised Teaching Practice unit integrated in the studies' plan of Masters in Pre-School Education and Primary School Teaching, and aims to obtain the master degree in the Pre-School Education and Primary School Teaching. In this report we have included the arguments, reflections and analyses some experiences in two different educational contexts, having as objective to give our educational intervention in Pre-School Education, whose work was developed with children of 3, 4 and 5 years, and on the Primary School, with a group of the 3<sup>rd</sup> year of schooling. After finishing our theoretical foundation that has sustained our educational choices we passed to the description, reflection and analysis of some Teaching/Learning experiences that we have selected. Analysis that we will supplement with photographs and field notes, since we believe it values children and everything that they have contributed for the proper functioning of practices. The practice has developed an approach of content that was present the interdisciplinarity between the areas of knowledge, by allowing the child the freedom to express herself and to become a self-contained and responsible person in decision-making.



# Índice Geral

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	v
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Quadros.....	x
Lista de Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	13
1. Caracterização do Contexto.....	17
1.1.Caracterização do contexto onde decorreu a prática na educação Pré-escolar.....	17
1.1.1.Caracterização da instituição.....	17
1.1.2.Caracterização do grupo de crianças.....	18
1.1.3.Organização do espaço na EPE.....	19
1.1.4.Organização do tempo na EPE.....	20
1.2.Caracterização do contexto onde decorreu a prática no ensino do 1.º CEB.....	22
1.2.1.Organização do espaço no 1.º CEB.....	24
1.2.2.Organização do tempo no 1.º CEB.....	25
2. Fundamentação das opções educativas.....	27
2.1.Intervenção educativa.....	27
2.1.1 Observar.....	27
2.1.2 Planificar.....	28
2.1.3 Intervir.....	29
2.1.4 Avaliar.....	30
2.2.Importância da leitura.....	31
2.3.A inclusão e integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais.....	33
3. Experiências de ensino aprendizagem.....	35
3.1.Experiências de aprendizagem no âmbito da educação pré-escolar.....	35
3.1.1.Experiência de aprendizagem: <i>O passeio pela floresta</i> .....	37
3.1.2.Experiência de aprendizagem: <i>Tradição -O Dia da Mãe</i> .....	44
3.1.3. Experiência de aprendizagem: <i>Porque é que os animais não conduzem?</i> ... 53	

3.1.4. Reflexão sobre as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação pré-escolar.....	60
3.2. Experiências de aprendizagem no âmbito do 1.º CEB .....	63
3.2.1. Experiência de aprendizagem: <i>Vamos às compras?</i> .....	64
3.2.2. Experiência de aprendizagem: <i>Como é que respiramos?</i> .....	72
3.2.3. Experiência de aprendizagem: <i>Viagem pelo coração</i> .....	80
3.2.4. Reflexão sobre as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB .....	89
Considerações finais .....	93
Referências bibliográficas .....	97
Anexos .....	103
Anexo I- Letra da música intitulada as “Figuras Geométricas .....	105

## Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala do Jardim de Infância.....	20
Figura 2. Planta da sala do 1.º CEB .....	25
Figura 3. Capa do livro .....	37
Figura 4. Jogo da consciência fonológica.....	39
Figura 5. Registos das crianças expostos na sala.....	40
Figuras 6 e 7. Crianças colocam as imagens dos animais.....	42
Figuras 8 e 9. Cartaz dos animais domésticos e selvagens.....	42
Figura 10. Auxílio às crianças.....	43
Figura 11. Trabalhos realizados pelas crianças.....	43
Figura 12. Picotagem dos animais .....	44
Figura 13. Móbil exposto na sala.....	44
Figuras 14 e 15. Capas dos livros.....	45
Figura 16. Árvore construída pelas crianças .....	47
Figura 17. Colocação da legenda na árvore.....	48
Figura 18. Árvore exposta na sala.....	48
Figura 19. Trituração do jornal.....	49
Figura 20. Crianças trituram o jornal.....	49
Figura 21. Realização da pasta de papel.....	50
Figura 22. Crianças experimentam a técnica.....	50
Figura 23. Revestimento das caixas.....	51
Figura 24. Decoração das caixas de joias com massas .....	51
Figuras 25 a 28. Construção das molduras.....	52
Figura 29. Capa do livro.....	53
Figura 30. Exploração da história.....	54
Figuras 31 e 32. Jogo do intruso.....	54
Figura 33. Picotagem dos animais para a maquete.....	55
Figura 34. Modelagem dos animais para a maquete.. ..	55
Figuras 35 e 36. Construção das árvores da maquete.....	56
Figura 37. Construção da maquete a “Floresta”.....	57
Figura 38. Maquete da floresta finalizada .....	57
Figuras 39 a 41. Canção das figuras geométricas .....	59

Figura 42. Cartaz da tabuada do 9 .....	69
Figuras 43 e 44. Cartas do “Jogo do 24” .....	70
Figura 45. Pulmão de um suíno .....	76
Figuras 46 a 48 Crianças expiram ar para o pulmão .....	77
Figura 49. Pedaco de pulmão a flutuar .....	78
Figura 50. Fábrica das histórias .....	82
Figuras 51 e 52. Crianças em atividades de expressão escrita .....	83
Figura 53. Coração de um suíno .....	86
Figuras 54 e 55. Crianças a manusear o coração .....	87
Figuras 56 e 57. Sala decorada com adornos do inverno .....	89
Figuras 58 e 59. Boneco de neve da turma .....	90
Figuras 60 e 61. Decoração da porta da sala .....	90

## **Índice de Quadros**

Quadro 1. Quadro da rotina diária .....	21
Quadro 2. Horário da turma de 3.º ano .....	25
Quadro 3. Sistematização das experiências de aprendizagem na Educação Pré-escolar .....	36

## **Lista de Abreviaturas**

**1.º CEB-** 1.º Ciclo do Ensino Básico

**NEE-** Necessidades Educativas Especiais

**EPE-** Educação Pré-Escolar

**OCEPE-** Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

**PEI-** Plano Educativo Individual

**ATL-** Atividades de Tempos Livres



## **Introdução**

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada [PES] do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico está regulamentado a realização de um relatório final de estágio. Tem como finalidade dar a conhecer todo o processo que envolveu a intervenção educativa nos diferentes contextos, de forma reflexiva e fundamentada.

A intervenção educativa decorreu em dois centros escolares distintos da cidade de Bragança, tendo como duração doze semanas, o que equivale a 180 horas, em cada contexto. No âmbito da Educação Pré-Escolar [EPE] teve início no mês de março e terminou no mês de junho e abrangeu um grupo de crianças com idades de três, quatro e cinco anos. Quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico [1.º CEB] iniciou-se em outubro e terminou em janeiro, e trabalhamos com um grupo de crianças com idades de sete, oito e nove anos integradas numa turma de 3.º ano de escolaridade. Ao longo da nossa prática tivemos sempre o cuidado de proporcionar às crianças a liberdade de se expressarem, promovendo a participação ativa nas atividades propostas, que proporcionassem “um papel de relevo às crianças, à colaboração entre pares e à colaboração do (a) educador (a)” (Oliveira Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 103). Foi neste sentido que as atividades caracterizadas em contexto foram ao encontro das necessidades das crianças, tendo em conta os interesses de cada uma. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que o papel do professor deve ser, essencialmente, o de “organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (p. 100), pois o principal objetivo deste tipo de pedagogia passa pelo apoio ao envolvimento da criança na construção da sua aprendizagem e dos seus saberes.

Para orientar as crianças nas novas descobertas e “facilitar a aprendizagem, o educador de infância necessita de organizar e planificar as suas actividades para que as crianças possam colaborar e interagir com o educador e com os restantes colegas” (Mesquita-Pires, 2007, p.142). É importante permitir às crianças que manifeste aquilo que já sabem e, a partir desses conhecimentos, poderem construir novos conhecimentos. O envolvimento das crianças nas atividades propostas foi fundamental para que estas se concretizassem com sucesso. Por tal concordamos com Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (2007) quando referem que um “bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança nas actividades e nos projectos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa

conhecimento e aprenda a aprender” (p.24). Foi neste sentido que apostamos no envolvimento das crianças nas atividades para estimularmos a sua curiosidade.

É de salientar que durante a PES existiu colaboração entre as crianças, entre estas e o educador/professor cooperante e professor supervisor e toda a comunidade educativa, tornando-se mais fácil desenvolver momentos de partilha e cooperação entre todos.

O presente trabalho foi baseado essencialmente nas intervenções pedagógicas e focaram-se fundamentalmente nas características dos grupos, existindo inicialmente uma análise às suas necessidades e interesses, através das observações realizadas. Também nos focamos no projeto curricular da instituição, do grupo, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997), nas brochuras das diferentes áreas de conteúdo, nas Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), nas Metas Curriculares de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo 2013) e na Organização Curricular e Programas de Ensino Básico (ME, 2004).

Consideramos que foi muito importante o momento de observação para ficarmos com a perceção das atividades que as crianças mais apreciavam. Também devido à observação conseguimos, de um certo modo, conhecer o carácter de cada criança para que futuramente conseguíssemos lidar com elas.

Realçamos ainda que a EPE é uma das fases mais importantes na vida de qualquer criança e é considerada como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção 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 com ser autónomo, livre e solidário (ME/DEB, 1997, p.15).

Durante a nossa prática tivemos em conta o quanto é importante dar uma continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, visto que as crianças já trazem consigo muitas vivências. O professor/educador pode tirar partido disso para que em conjunto com as crianças se possam construir aprendizagens significativas. Assim sendo o educador deve “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (ME/DEB, 1997, p.28). Se a preparação para a entrada da criança num novo contexto for bem preparada melhor será a sua integração. Na entrada no 1.º CEB, a criança aplica todos os conhecimentos que adquiriu através do contacto com a sociedade e da sua passagem

pela EPE. Para tal o educador/professor deve escutar a criança e ajudá-la a construir o seu próprio conhecimento.

O presente relatório encontra-se dividido por três pontos fundamentais. O primeiro ponto refere-se à caracterização dos contextos (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico), sendo que num primeiro momento caracterizamos o espaço envolvente, apresentando as diferentes áreas e plantas da sala e, num segundo momento, falaremos na organização do tempo. O segundo ponto corresponde à fundamentação das opções educativas e metodológicas, sendo que selecionamos três pontos fundamentais que se tornaram essenciais na nossa intervenção educativa. Para tal, destacamos a importância de observar, planificar, intervir e avaliar, a importância da leitura e, por fim, abordaremos a inclusão e integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais. No terceiro ponto, descrevemos e refletimos sobre as experiências de ensino-aprendizagem referentes aos dois contextos que serão sustentadas pelos autores que utilizamos na fundamentação das opções educativas, por figuras e pelos diálogos das crianças.

Para finalizar o trabalho desenvolvido apresentamos as considerações finais no qual evidenciamos os aspetos pertinentes no decorrer da ação educativa nos dois contextos e, por fim, as referências bibliográficas que sustentam todo o trabalho, seguida dos anexos.



## **1. Caracterização do Contexto**

Neste ponto pretendemos descrever e apresentar a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Num primeiro ponto situar-nos-emos no contexto Pré-Escolar (EPE) e, no ponto seguinte, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Caracterizaremos também o grupo de criança de modo a conhecer o meio proveniente de cada uma das crianças.

### **1.1. Caracterização do contexto onde decorreu a prática na educação Pré-escolar**

Neste ponto apresentamos alguns itens que fizeram parte da nossa prática a nível da EPE entre as quais a: caracterização da instituição; a caracterização do grupo de crianças; a caracterização do espaço e do tempo.

#### **1.1.1. Caracterização da instituição**

A PES no âmbito da EPE decorreu num Centro Escolar, pertencente à rede de escolas públicas da cidade de Bragança. Neste mesmo estabelecimento de ensino estava em funcionamento a educação Pré-escolar e o ensino do 1.º CEB. O Centro entrou em funcionamento no ano letivo de 2010/2011, sendo composto por vinte salas, dez das quais eram destinadas ao 1.º Ciclo e quatro à Educação Pré-Escolar, outras quatro salas eram destinadas às Expressões Plásticas e as restantes duas salas eram utilizadas para as atividades de tempos livres, para o 1.º Ciclo e o polivalente era utilizado pela Educação Pré-escolar no prolongamento. O Centro Escolar foi construído recentemente e possuía boas condições de funcionamento, estando equipado com aquecimento central permitia às crianças um ambiente acolhedor. Foi construído em dois pisos, sob a forma retangular, com um corredor central. No exterior podíamos encontrar um campo de futebol e basquetebol e dois parques pavimentados, um era utilizado pelo 1.º Ciclo e outro pelo Pré-Escolar. Este Centro Escolar ainda estava apetrechado com uma cantina, salas de pessoal docente e não docente, sala de reuniões, sala de coordenação de atendimento aos encarregados de educação, três salas de recursos e uma de cuidados médicos. Esta instituição de ensino também possuía uma biblioteca que se encontrava muito bem equipada, proporcionando a toda a comunidade escolar obter uma grande variedade de livros. Tratava-se de um espaço bastante acolhedor o que permitia a toda a comunidade requisitar livros e utilizar os computadores que lá se encontravam.

Para proporcionar, aos pais, um horário que se adequasse a todas as necessidades, a instituição abria as portas às 7:45 e fechava às 19:00. Das 7:45 às 9:00 as crianças estavam no salão polivalente nas atividades da componente não letiva, das 12:00 às 13:00 encontravam-se na cantina a almoçar e das 13:00 às 14:00 dirigiam-se novamente ao salão. Depois das atividades letivas, das 16:30 às 19:00, regressavam novamente ao salão polivalente. Das 9:00 às 16:00 as crianças encontravam-se nas atividades letivas na sala com a educadora.

### **1.1.2. Caracterização do grupo de crianças**

No ano letivo de 2012/2013 frequentavam o Centro Escolar 328 crianças, com idades de três a onze anos, sendo 78 crianças da Educação Pré-escolar e 250 crianças dos 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O grupo de crianças onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada era composto por vinte crianças, na qual dez tinham 3 anos, nove 5 e uma criança 6. Neste grupo existiam onze crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Este grupo tinha crianças que estavam desenvolvidas a nível cognitivo, mas também existiam três crianças finalistas que não acompanhavam os restantes colegas. As crianças referidas estavam a ser acompanhadas duas vezes por semana, 45 minutos pela professora de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e também eram acompanhadas pela psicóloga.

Uma criança com NEE tinha características específicas o que fazia com que tivesse cuidados redobrados. Esta criança não falava e usava fralda, para além da educadora de infância e da docente de NEE era acompanhada diariamente por uma tarefeira, uma vez que ainda usava fralda, por não conseguir fazer controlo dos esfíncteres.

Durante a observação constatamos que as crianças tinham como preferência a área da casinha (cozinha) e que a área das construções era uma das áreas mais apreciadas pelas crianças do género masculino. Relativamente ao grupo percebemos que mostrava interesse pela área da expressão plástica e tudo que envolvia tintas e manuseamento com diferentes tipos de materiais, tais como massa de modelar, plasticina, colagens, entre outros. É de referir ainda que na sua maioria as crianças nutriam um gosto muito específico por jogos no computador. Quanto ao espaço exterior, as crianças não disfrutavam muito dos materiais diversificados.

Relativamente às famílias das crianças, na sua maioria, encontravam-se na classe média-baixa. Os pais exerciam profissões diversificadas, desde domésticas, professores, bombeiros a trabalhadores por conta própria. Algumas crianças pertenciam a famílias que

deparavam-se com algumas dificuldades e com o desemprego dos seus familiares. Notava-se por parte dos pais (encarregados de educação) uma preocupação em estar presente na educação dos filhos. Os pais apareciam com certa regularidade no Centro Escolar, para falar com a educadora, querendo saber como estavam as crianças, qual a sua evolução e principalmente o seu comportamento. Existiam crianças a viver só com o pai ou só com a mãe, ou com os avós o que causava, por vezes, uma certa instabilidade nas crianças, tanto a nível afetivo como comportamental.

### **1.1.3. Organização do espaço na EPE**

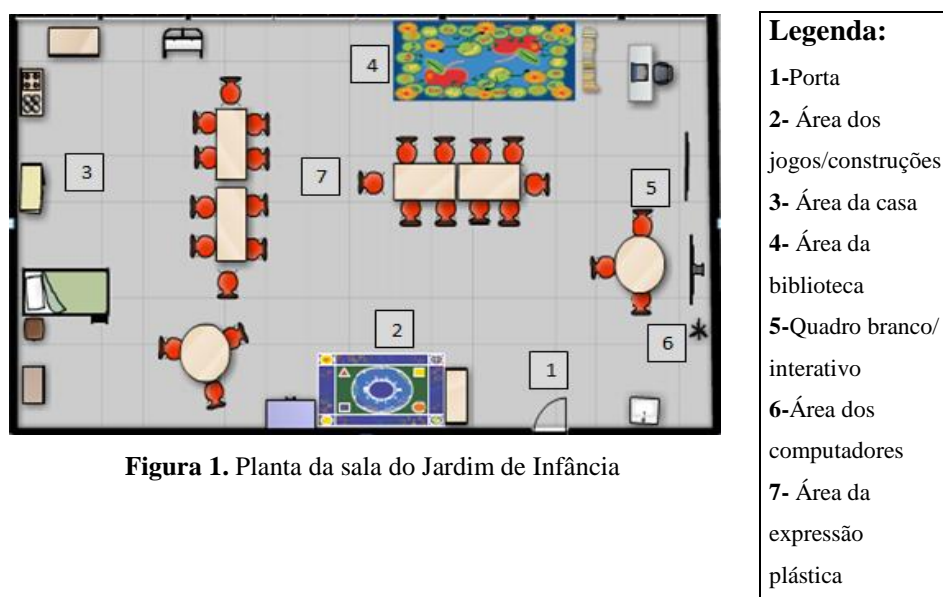
A organização do espaço, no Jardim de Infância, reflete as intenções educativas do educador, pelo que os contextos devem ser adequados para promover aprendizagens significativas com alegria e com gosto de estar no jardim, o que potencia o desenvolvimento integrado das crianças que nele vão passar grande parte do seu tempo. A sala em que foi realizada a PES apresenta uma forma retangular com dimensões de aproximadamente 50 m<sup>2</sup>. As instalações eram novas e tinham umas janelas grandes o que permite uma grande iluminação natural. A sala estava dividida por áreas, apesar de estas não estarem identificadas, tinha a área das construções, dos jogos, da casinha, onde existia uma cama, guarda-vestidos, cómoda, bonecas, etc. Na área da cozinha existia um fogão, mesa, cadeiras, banca, entre outros. Estas áreas muitas vezes, eram escolhidas de acordo com as preferências das crianças. De facto Hohmann & Weikart (2011) dizem-nos que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165). Na área da biblioteca existia uma mesa com dois sofás e uma estante com diversos livros. A sala possuía um grande número de mesas o que fazia com que as crianças não se movimentassem com muita liberdade. O local de acolhimento fazia-se nas mesas destinadas para a elaboração de atividades. As áreas ou os espaços criados na sala do Jardim de Infância eram organizados consoante os gostos e preferências das crianças. Nas áreas não havia um número limite de crianças, apenas na área do computador, é que podiam estar duas crianças por computador. A sala continha três computadores, um deles com ligação à internet o que permitia às crianças jogarem jogos virtuais, sendo apreciados pela maior parte das crianças. Segundo Sousa (2003) “a criança possui uma natural fascinação e afinidade pessoal para com os computadores” (p.323).

Na sala existia um vasto leque de jogos, o que fazia com que as crianças diversificassem as suas escolhas e, sendo um grupo com idades distintas, existiam jogos para todas as idades e interesses. O mobiliário existente na sala estava ao nível de qualquer

criança e servia essencialmente para guardar os jogos das diferentes áreas. Na área da biblioteca existia uma estante em que se colocavam os livros. Existia ainda uma estante em que as crianças colocavam o copo dos lápis, as folhas brancas e onde se encontravam as capas dos trabalhos de cada uma. A sala possuía também um armário que servia para a educadora guardar materiais de grandes dimensões.

A sala tinha oito mesas de trabalho e havia cadeiras para todas as crianças. As paredes eram compostas por um material de borracha o que permitia a fixação dos trabalhos das crianças. Os trabalhos para além de serem expostos nas paredes da sala, também eram colocados nos expositores dos corredores para que toda a comunidade pudesse visualizar o trabalho desenvolvido pelas mesmas. Na entrada da sala encontrava-se o quadro de presenças, o quadro do tempo e de aniversário. Existia ainda um quadro branco destinado a atividades de escrita promovidas pelas crianças e pela educadora. A sala ainda continha um quadro interativo e um projetor.

Na figura seguinte apresentamos a planta da sala, para que seja mais perceptível a nossa descrição (*vide* figura 1).



**Figura 1.** Planta da sala do Jardim de Infância

Como podemos constatar na figura a sala apresentava-se organizada por áreas. “É importante que os educadores tenham em consideração a sua disposição aquando da organização das áreas, de modo a que as crianças possam tirar o maior proveito do mesmo” (ME/DEB, 1997, p.28). Assim sendo, as áreas da sala estavam organizadas de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças.

#### **1.1.4. Organização do tempo na EPE**

A rotina diária é importante para a criança adquirir desde cedo responsabilidades e sentido de organização e gestão do seu tempo. Como se expressa nas OCEPE “a rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas

crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME/DEB,1997 p.40). A rotina permite, tanto às crianças, como ao educador, assistente operacional e encarregados de educação, saber como pode funcionar um ano letivo no Jardim de Infância, mas esta rotina pode ser alterada, segundo os interesses de todas, pois as crianças têm ritmos diferentes. A organização do tempo é base de um bom funcionamento, e a criança, segundo Hohmann, *et al* (2011),

desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, pode começar a compreender o horário do Jardim de Infância como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir (p.9).

Ao longo da PES verificamos que é necessário organizar bem o tempo, de forma a concretizar tudo o que se tem planeado. Assim, a criança ao entrar para a “creche ou jardim-de-infância depara-se com atividades que, como rotinas, lhe permitem ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesma, os outros e o meio imediato” (Borrás, 2002, p.163). Na hora do acolhimento estendia-se mais o horário, pois havia crianças que chegavam depois das 9:00. Para ser mais perceptível, apresentamos a seguir o quadro da rotina diária (ver quadro 1).

**Quadro 1.** Quadro da rotina diária

<b>Manhã</b>		<b>Tarde</b>	
<b>9:00- 9:15</b>	Entrada	<b>13:00-14:00</b>	ATL
<b>9:20- 9:45</b>	Acolhimento	<b>14:00-15:15</b>	Atividades em pequeno grupo
<b>9:45-10:30</b>	Atividades em grande grupo	<b>15:15-16:00</b>	Áreas
<b>10:30-10:45</b>	Lanche	<b>16:00-16:30</b>	Lanche
<b>10:45-11:15</b>	Recreio	<b>16:30-19:00</b>	ATL
<b>11:15-12:00</b>	Atividades em grande grupo ou pequeno grupo		
<b>12:00-13:00</b>	Almoço		

A existência de uma rotina diária é pertinente pois permite à criança adaptar-se ao tempo. Neste sentido a rotina diária pode ser flexível, permitindo criar momentos em pequeno e grande grupo. No Centro Escolar onde foi realizada a PES, as crianças entravam na sala às 9:00 e eram encaminhadas para as mesas para ser feito o acolhimento. Por volta das 9:45 as crianças realizavam atividades em grande grupo. Às 10:30 era a hora do lanche. Depois do lanche as crianças regressavam à sala e continuavam as atividades.

Por volta das 12:00 as crianças almoçavam e no final eram encaminhadas para o salão polivalente até às 14:00, voltando depois para a sala para realizarem atividades e ocupar as áreas. A partir das 16:30 até às 19:00 as crianças voltavam para o salão polivalente.

É de referir que a instituição estava envolvida em vários projetos e, por vezes, esses projetos interferiam nas atividades planeadas e alteravam a rotina. Na segunda-feira à tarde as crianças tinham Expressão Musical, com duração de uma hora, ou seja, das 15:00 às 16:00. Na terça-feira de manhã das 10:00 às 10:30, o grupo de crianças tinha Expressão Físico-Motora e às quartas-feiras as crianças tinham cidadania com uma professora que desenvolvia um Projeto de Voluntariado.

## **1.2. Caracterização do contexto onde decorreu a prática no ensino do 1.º CEB**

A escola do 1.º CEB onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) tratou-se de um Centro Escolar que pertencia a um agrupamento de escolas públicas portuguesas. Este Centro Escolar localiza-se na zona Este da cidade de Bragança tendo bons acessos. O edifício entrou em funcionamento no ano 2010, com respostas sociais para o 1.º CEB e Jardim de Infância.

A população escolar no ano letivo de 2013/2014 era constituída por 250 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos. A estrutura do edifício organiza-se por alas e pisos. Possui dez salas de aulas para o 1.º CEB, devidamente equipadas com computadores ligados a internet, quadro interativo, quadro branco e data show; duas salas de NEE; quatro salas eram destinadas ao jardim-de-infância; três salas para expressões; um salão polivalente; uma biblioteca; um refeitório; um gabinete de primeiros socorros; uma sala de reuniões; uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação e uma sala para professores. Todo o Centro Escolar estava equipado com aquecimento central e usufruía de painéis solares.

Relativamente ao espaço exterior, este possuía dois parques infantis, um destinado ao jardim-de-infância e outro destinado ao 1.º Ciclo. Para evitar acidentes, o pavimento era sintético. No parque existia um escorrega, cavalos de molas, etc. É de realçar que existia também um espaço amplo o que permitia às crianças correr e brincar livremente.

Este Centro Escolar, para poder servir todos os intervenientes da comunidade escolar, tinha um horário bastante alargado, entrando em funcionamento das 8:00, prolongando-se até às 19:00. Quanto à componente letiva, esta iniciava-se às 9:00 e terminava às 17:30. Para além destes horários ainda existe o atendimento aos encarregados de educação estipulado pela professora titular de cada turma.

O grupo de trabalho que nos permitiu realizar a PES pertencia ao 3.º ano do 1.º ciclo ensino básico. A sala de aula acolhia, inicialmente, 21 crianças e, mais tarde, juntou-se um novo membro ao grupo oriundo de outra escola. Das 22 crianças do grupo, 16 eram do género masculino e 6 do género feminino.

Este grupo integrava uma criança com NEE que exigia um apoio individualizado. Esta criança era acompanhada por parte de uma professora, o que permitia um ensino igual para todas e numa turma regular. Havia ainda uma criança que ficou retida e outras duas crianças que tinham bastantes dificuldades de aprendizagem.

Durante as observações verificamos que este grupo de crianças tinha de ser bastante estimulado e percebemos que teríamos de levar para a sala de aula materiais que cativassem a sua atenção, pois verificamos que eram crianças que dispersavam muito se não as mantivéssemos ocupadas.

Relativamente às componentes curriculares, as crianças pertencentes a este grupo, na sua maioria, tinham como preferência a Matemática e o Estudo do Meio, ficando o Português como última opção. Neste sentido sentimos mais necessidade de implementar estratégias para que as crianças participassem mais nesta componente do currículo.

No decorrer da prática deparamo-nos com situações em que as crianças queriam saber mais do que aquilo que era exigido, mostrando, por isso, ser um grupo bastante autónomo e empenhado em todas as tarefas que lhe eram propostas. Verificou-se ainda que este grupo tinha como preferência um tipo de tarefa que exigia a manipulação de materiais estruturados, tal como o Ábaco, o Material Multibásico (MAB), as Barras de Cuisenaire, jogos e alguns objetos, nomeadamente fantoches.

Relativamente aos níveis socioeconómico e cultural, a turma era bastante heterogénea. As profissões dos pais eram variadas, nomeadamente domésticas,

funcionários públicos, professores, engenheiros, enfermeiros e trabalhadores por conta própria.

As crianças provinham de famílias de classe média e com um ambiente familiar estável, existindo casos de crianças a viverem num agregado familiar monoparental.

A generalidade das crianças revelava gostar da escola e relacionava-se educadamente com professores e assistentes operacionais. Eram crianças bastante inquietas e algumas com comportamentos desestabilizadores. Verificava-se que havia crianças que não tinham ainda maturidade suficiente para acompanhar o grupo de trabalho. Na maioria dos casos, os pais colaboravam no processo educativo dos seus educandos com empenho e atenção.

### **1.2.1. Organização do espaço no 1.º CEB**

A sala de aula onde decorreu a PES era bastante ampla e com muita luminosidade natural, uma vez que uma das paredes era constituída por janelas de grandes dimensões e que continham estores que se podiam ajustar conforme o estado do tempo.

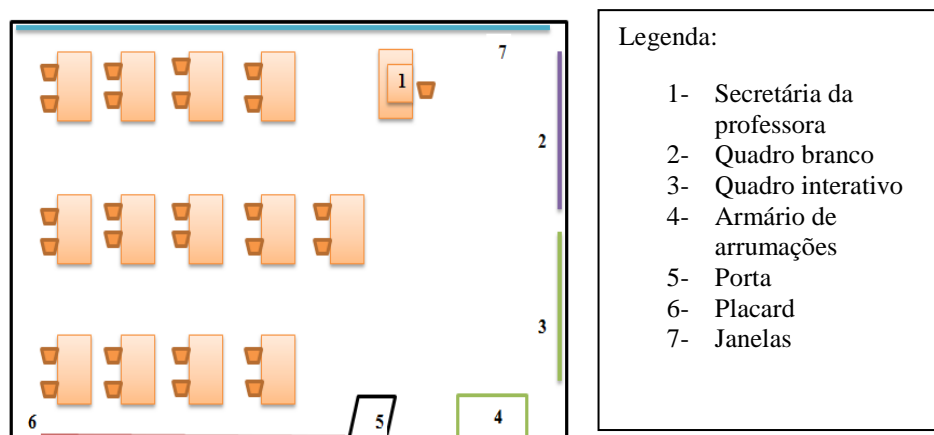
Em termos de mobiliário didático, na sala de aula existiam 14 secretárias, sendo estas suficientes para as crianças e professoras.

Ainda no que diz respeito ao material existente na sala, a mesma possuía um armário que servia para arrumar os trabalhos e os processos das crianças, bem como o restante material necessário para as aulas. Tinha, ainda, um quadro branco, e algum material informático, tal como um quadro interativo, um computador e um Data Show. Estes recursos foram-nos muito úteis no decorrer da nossa PES porque nos permitiu a exploração de filmes, de jogos e de documentos em suporte digital.

Uma das paredes da sala continha um placar que servia para colocar os trabalhos das crianças, desenvolvidos ao longo das experiências de aprendizagem.

As mesas das crianças encontravam-se dispostas por filas. Com esta disposição pretendeu-se que as crianças tivessem maior visibilidade sobre o quadro, proporcionando-lhes um maior acesso a todos os recursos educativos. A disposição só se alterava quando havia trabalhos de grupo e, por tal, concordamos com Arends (1995) quando refere que, “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p.95). Concordamos também que a disposição das secretárias deve estar de acordo com as diferentes situações de ensino/aprendizagem a proporcionar e com as características do grupo. As secretárias estavam então dispostas por filas. Para se ter uma

melhor percepção desta organização, apresentamos na figura seguinte a planta da sala (vide figura 2).



**Figura 2.** Planta da sala do 1.º CEB

A sala de aula ao estar organizada desta forma permitia à professora controlar e apoiar todo o grupo não descurando que a “organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (Sanches, 2012, p.19). Assim sendo, no interior da sala de aula, devemos ter a preocupação de proporcionar um ambiente rico em partilha de conhecimentos.

### 1.2.2. Organização do tempo no 1.º CEB.

No decorrer da nossa prática seguimos um horário previamente estabelecido pela escola, sendo que este tinha estipulado a hora para cada componente curricular como podemos verificar no quadro 2.

**Quadro 2.** Horário da turma de 3.º ano

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00/09:45	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09:45/10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
<b>INTERVALO</b>					
11:00/11:45	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:45/12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
<b>ALMOÇO</b>					
14:00/14:45	Estudo do Meio	O.C. Inglês	Ap. Est.	Exp. Art.	Estudo do Meio
14:45/15:30	Estudo do Meio	O.C. Inglês	Ap. Est.	Exp. Art.	Estudo do Meio
<b>INTERVALO</b>					
16:00/16:45	AEC1 Leitura e TIC	AEC3 Ed. Cidadania	AEC4 Ciências Exp.	Exp.Fis/Motora	AEC2 Esc/Meio
16:45/17:30	AEC 1Leitura e TIC	AEC 3 Ed. Cidadania	AEC4 Ciências Exp.	Exp.Fis/Motora	AEC2 Esc/Meio
17:30/19:00				EMRC	

O horário escolar faz com que as crianças sigam uma rotina diária e saibam o quanto é importante para gerir o tempo de cada uma. Como afirma Borrás (2001) “o tempo em sala de aula deve ser distribuído de forma racional e eficaz, respeitando o ritmo individual dos alunos” (p.77).

No que se refere ao cumprimento do horário, este nem sempre era cumprido, pois de acordo com a professora cooperante estipulou-se que era importante e mais rentável iniciar as aulas sempre com a matemática, visto que as crianças estavam mais atentas logo pela manhã.

As componentes do currículo de Português, Matemática, Estudo do Meio eram da responsabilidade da professora titular e as restantes componentes, tais como Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao estudo, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a oferta complementar (língua inglesa), eram lecionadas por outros docentes.

## **2. Fundamentação das opções educativas**

Neste tópico pretende-se fazer uma reflexão sobre as nossas opções educativas, nomeadamente, a importância de observar, planificar, intervir e avaliar em contexto sala de aula. Pretende-se ainda apresentar a importância que a leitura teve ao longo da prática e, por fim, será ainda apresentada a importância da inclusão/integração de crianças com NEE.

### **2.1. Intervenção educativa**

Uma boa prática deve sustentar-se em quatro ações fundamentais: observar, planificar, intervir, e avaliar. Com isto percebemos que nenhum destes processos pode ser desagregado dos restantes quando verificamos que observamos para diagnosticar e avaliar, planificamos para estipular objetivos e estratégias no sentido de uma intervenção mais eficaz.

#### **2.1.1. Observar**

O educador/professor observa as crianças para as tentar perceber melhor, planifica para poder intervir e avalia a sua intervenção e as aprendizagens das crianças. A observação é imprescindível no processo educativo, pois, como afirma Zabalza (2000), “através da observação, podemos extrair abundante informação sobre como são os nossos alunos” (p.67). Para que o educador/professor desempenhe com eficácia a observação no início tem de ficar estipulado aquilo que quer observar em concreto. A necessidade de planificar a observação torna-se imprescindível porque, assim, ao “entrarmos em campo”, já sabemos o que temos de observar, pois esse aspeto será muito importante para a nossa prática. Neste sentido é essencial observar todo o grupo de crianças, e cada uma das crianças em particular, bem como as práticas da professora e a organização da sala. O período de observação que nos possibilita a PES é extremamente importante para nos familiarizarmos com as crianças e educadoras/professoras cooperantes. Tal como refere Estrela (1994) “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar*” (p.26). Assim, parece-nos fundamental conhecer as bases teóricas que sustentam a observação em contexto educativo.

Compreendemos que a observação pode ser realizada segundo duas perspetivas: observação processual e observação como um ato (Estrela, 1994). A observação processual implica, tal como sugere o próprio nome, um processo contínuo de envolvimento com o contexto observado. Assim, estamos perante uma observação participante que pressupõe a

procura das dinâmicas de um contexto educativo, a observação participante é a que melhor responde às necessidades. A observação enquanto ato relaciona-se de forma íntima com a observação ocasional. Ou seja, esta observação é feita de uma forma pontual, num contexto específico e com intencionalidade investigativa (Estrela, 1994).

Durante a observação deparamo-nos com o facto de que tanto o grupo da EPE como o do 1.º CEB serem barulhentos, sendo necessário ter os grupos de crianças sempre ocupados em atividades. A observação torna-se essencial para que se conheça tudo o que acontece num contexto educativo: situações e comportamentos, atividades e tarefas, interações verbais e não-verbais.

Com as observações realizadas achamos extremamente interessante a professora do 1.º CEB dar a palavra a todas as crianças para expor as suas dúvidas, dando oportunidade de todos participar nas aulas. Neste sentido, corroboramos as palavras de Delamont (1987): “a interação entre professor e alunos na arena social da sala de aula é um elemento central em todas as instituições de educação” (p.34).

Retomando a citação de Estrela (1994) percebemos que a observação e a problematização estão intimamente relacionadas, implicando o questionamento e a construção de hipóteses que permitam uma resposta adequada aos problemas. Especificamente nas situações educativas, a observação implica o centrar da atenção em todos os agentes envolvidos no contexto, assim como a análise da forma como estes e os seus comportamentos se relacionam.

### **2.1.2. Planificar**

Planificar é, de um ponto de vista, a forma que se utiliza para organizar as tarefas a serem realizadas. Esta também serve como apoio aos professores, pois através dela ficamos a conhecer os recursos, conteúdos, os objetivos e os descritores de desempenho. Zabalza (2000) afirma que “a função principal desempenhada pela planificação na escola é a de transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p.54). Para a realização das planificações tivemos como base os documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB, 1997), Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), Metas Curriculares de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) e na Organização Curricular e Programas de Ensino Básico (ME, 2004). É de salientar a importância de

existir uma programação, sendo esta entendida como um “projeto educativo-didático específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou mais disciplinas” (Zabalza, 2000, p.12).

Durante o estágio em educação Pré-escolar e no 1.º CEB, tivemos em atenção os interesses e as necessidades das crianças. As atividades que levamos para cada contexto tinham como objetivo motivar as crianças para que houvesse momentos de partilha, uma vez que assim também se desenvolvia a compreensão oral das crianças.

Em suma, planificar “é dar à criança poder para se escutar e para comunicar à escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação”. (Oliveira-Formosinho, 2011, p.77). Com isto podemos inferir que o educador, no ato de planear, deve envolver a criança, atribuindo-lhe voz ativa, no pensamento e na idealização de atividades que respondam às suas necessidades, interesses e motivações, pois se tal acontecer, esta sentir-se-á parte integrante do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

### **2.1.3. Intervir**

A intervenção em contexto de sala de aula sempre foi a parte mais ansiada. Ao longo das observações realizadas decidimos que teríamos de apostar em aprendizagens significativas para que as crianças tivessem um maior envolvimento nas atividades propostas. Ao longo da nossa intervenção tivemos em conta os projetos curriculares da instituição e tentávamos adaptar as nossas atividades aos projetos. As nossas intervenções tiveram como base as planificações não nos esquecendo das capacidades das crianças, pois seriam o ponto fulcral da nossa prática.

No que respeita às atividades implementadas tivemos a preocupação de perceber quais eram as capacidades de cada criança, e usamos diversas vezes o elogio como forma de valorizar o trabalho realizado por todas. Não só de elogios se baseou a nossa intervenção pois é de salientar que também houve momentos de repreensão e, no que diz respeito ao contexto do Pré-escolar, foi necessário a implementação de um quadro de comportamento. Este quadro veio servir de apoio para que as crianças verificassem que havia momentos para tudo, momentos de brincar, de trabalhar e de partilhar ideias. Salientamos ainda que o quadro de comportamento estava dividido em duas partes: de um lado tínhamos uma cartolina verde com um “*smile* contente” que nos remetia para o bom comportamento e, do outro, tínhamos uma cartolina vermelha com um “*smile* triste” que nos remetia para o mau comportamento.

A comunicação foi bastante valorizada, sendo que reservávamos momentos de partilha. A comunicação era um momento riquíssimo no desenvolvimento de aquisição de competências, pois estimulava “o desenvolvimento das competências linguísticas”, desafiava as “capacidades de aprendizagem”, definia a “relação entre os comunicantes” e exprimia “processos de controlo de comportamento” (Amado, 2001, p.86).

Durante a intervenção foram diversas as dificuldades como a “gestão em sala de aula e a disciplina” (Arends, 2008, p.172). Corroborando estas palavras foi mesmo a nossa maior dificuldade, porque sendo o início e estando ainda na formação inicial para a docência ainda somos muito inexperientes em lidar com os comportamentos menos adequados das crianças.

A nossa intervenção seguiu uma perspetiva curricular, no sentido que foram trabalhadas todas as áreas curriculares e que uma das preocupações foi proporcionar a realização de atividades que promovessem a interligação de conteúdos entre as várias áreas do saber.

#### **2.1.4. Avaliar**

Na intervenção em sala de aula, não é apenas importante o ato de observar, planear e agir, mas também o ato de avaliar todo o processo desenvolvido se torna essencial. O educador/professor necessita de refletir criticamente acerca das suas intervenções e das suas propostas.

O ideal seria existir uma sequência no processo de avaliação, realizando os três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Na educação Pré-Escolar o educador de infância utilizava dois tipos de avaliação (diagnóstica e formativa), enquanto no 1.º CEB a professora utilizava os três tipos de avaliação, isto porque estávamos no campo das aprendizagens formais.

O primeiro momento de avaliação é a avaliação diagnóstica que tem como finalidade a interpretação dos dados da situação, ou seja, ao chegar a um contexto novo, é importante que o educador seja capaz de conhecer em que nível de desenvolvimento é que se encontra o seu grupo de crianças. De seguida, a avaliação formativa, sendo esta um momento de regulação acompanhado e corrigindo os processos de elaboração (recursos, estratégias utilizadas), tendo como objetivo a melhoria. No final, para a verificação dos objetivos alcançados, atribuiu-se uma classificação (avaliação sumativa).

## **2.2. Importância da leitura**

Ler é algo muito rico e permite às crianças momentos de pura fantasia. Através da leitura de histórias promovemos nas crianças o gosto pela leitura e pelo livro. Atualmente “reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (Ministério da Educação, 2004, p.135). É fundamental dominar a competência linguística para conseguirmos comunicar com todos os elementos da sociedade e ter acesso ao conhecimento. Para que as crianças consigam dominar as outras áreas do conhecimento têm de desenvolver competências no âmbito da língua portuguesa, para compreenderem os conteúdos trabalhados nas outras áreas curriculares. Neste sentido, compete à escola “dar a todos a possibilidade de desenvolverem a competência linguística que lhes permita aceder ao conhecimento, proporcionado as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornam cidadãos cultos” (Ferraz, 2007, p.22).

Antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita formal é essencial que as crianças já tenham tido contacto com livros, que alguém lhes tenha lido histórias, que reconheçam que o que dizemos oralmente pode ser escrito. Sabe-se que “a criança que possui as mesmas características psicológicas e fisiológicas, mas que vive num ambiente familiar pouco estimulante, ou ainda mais ou menos perturbado, encontrará dificuldades nesta aprendizagem” (Dehant,& Gille, 1974, p.31). Pelo contrário, as crianças que vivem num ambiente mais estimulante mais facilmente conseguirão interiorizar as competências exigidas no primeiro ano de escolaridade (Ferraz, 2007, p.19). Contudo, nada “invalida a possibilidade de todas virem a ser leitoras ou a terem a competência da escrita quando na escola estão reunidas condições para a aprendizagem e não haja limitações de percepção, motoras ou outras” (Ferraz, 2007, p.34). Ou seja, apesar da aprendizagem da escrita ser influenciada pela estimulação que as crianças já tiveram anteriormente nesta área, nada impede que as crianças que não tiveram esta estimulação não consigam alcançar os mesmo objetivos que os colegas. Cabe à escola, criar condições, para garantir que estas crianças tenham um desempenho escolar com sucesso.

A leitura é essencial na vida de qualquer criança e durante a nossa prática apostamos fortemente na leitura de histórias para a infância adequadas às faixas etárias em questão. A leitura pode ser considerada um ato capaz de suscitar prazer, encantamento e envolvimento e a quem a pratica justifica, por si só, a criação de hábitos de leitura. Sabemos que é também importante pelas finalidades a que se dirige (Silva, 2000). Logo

desde o nascimento, as crianças vão adquirindo diferentes formas de comunicação, com o objetivo de se relacionarem com o mundo. O gosto pela leitura alimenta-se e fortalece-se com a prática, dando a possibilidade de um enriquecimento individual constante, visto que ela é uma das atividades que melhor contribui para o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade. Desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, orienta a reflexão e cultiva a inteligência, enriquece o vocabulário e como consequência o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita. A leitura facilita o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas fomentando atitudes de respeito e solidariedade (Sobrino, 1994). A leitura assume, como refere Silva (2000), “logo ao nível da sobrevivência do quotidiano, uma relevância inquestionável” (p.24). A diversidade de contextos que apelam à comunicação “exige que saibamos ler, aprendamos a ler, ganhemos hábitos e competências de leitura” (Silva, 2000, p.25) pois a realização pessoal, a intervenção com os outros, a integração na sociedade e participação nos destinos do mundo dependem destes fatores.

Assim sendo, há, pois, a necessidade do professor desenvolver na criança competências que o conduzam a

realizar com eficácia uma tripla viagem: viagem aos diferentes lugares de leitura (biblioteca, mediateca, livraria); viagem pelos objetos a ler (capítulos, índices, prefácios; notas sobre o livro...); viagem pela prática pessoal do sujeito que lê (avaliar as suas estratégias de leitura; os seus comportamentos; as suas capacidades para descobrir outros percursos de leitura (Pereira, 2003, p.28).

Se é verdade que ler nos permite exercitar o entendimento, argumentar com persuasão pontos de vista, refletir sobre ideias, interagir com os outros, ampliar a percepção, então devemos criar oportunidades de leitura desde muito cedo às crianças, para que estas aprendam a ler a vida de uma forma mais consciente e fundamentada.

Sabe-se que a leitura é “um ato essencialmente cognitivo, envolvendo, simultaneamente, compreensão e raciocínio” (Lopes, 2009, p. 84). Assim, torna-se fundamental que o professor, para que a criança aprenda a ler, implemente atividades que permitam o desenvolvimento da consciência metalinguística e a compreensão das relações entre a linguagem oral e escrita.

Ao longo da intervenção educativa deparamo-nos com crianças muito motivadas para a leitura e que reconheciam a aplicação desta no seu quotidiano, mas também havia um pequeno grupo de crianças para o qual aparentemente aqueles conhecimentos que o meio escolar estava a proporcionar-lhes não faziam qualquer sentido para as suas vidas.

Estas crianças, apresentavam de facto alguns problemas de concentração e dificuldades em ler, com desinteresse para a aprendizagem da leitura e da escrita. Provavelmente, esta situação, dever-se-á a não terem tido muita estimulação nesta área do saber. Durante a nossa intervenção tentamos sempre desenvolver atividades de forma a despertar o interesse destas crianças para a leitura e para a escrita. Estas atividades consistiram na leitura de histórias e, muitas vezes, quando íamos trabalhar com as crianças um novo assunto, líamos uma história como forma de motivação. Por tal, concordamos que

importa proporcionar à criança o encontro com textos diversos, mas de qualidade, aos mais diversos níveis, lendo-os, contando-os, mostrando-os, com grande expressividade e clareza, por forma a despertar na criança essa espécie de ‘afiliação’ que desencadeia nela o desejo de aprender a ler bem, porque, lendo bem, pensa bem, desenvolve a imaginação criativa e, sobretudo, é induzida a acção (Couto, 2003, p. 212).

As crianças ao terem contacto com os livros vão ganhando gosto pela leitura e vão ultrapassando as dificuldades que possam surgir no seu percurso escolar. Em suma a iniciação à leitura e escrita é o processo de aprendizagem mais importante ao longo do desenvolvimento da criança enquanto aluno, sendo que a aquisição destas competências potencia o desenvolvimento de competências nas outras áreas do conhecimento.

### **2.3. A inclusão e integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais**

Sendo a escola regular considerada por muitos o modelo preferencial para a educação de crianças com necessidades educativas especiais [NEE], a escola recebe uma grande diversidade de alunos e deve estar preparada para lhes oferecer uma multiplicidade de respostas.

A escola não tem como única função transmitir saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial das crianças.

Concordando com as palavras de Correia (1997) “as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (p.5).

Durante a nossa prática deparamo-nos com uma realidade diferente. O contacto com crianças que possuem NEE foi extremamente rico e só nos fez crescer a nível pessoal e profissional. Não podemos descurar as dificuldades que sentimos em trabalhar com estas crianças, pois sendo a nossa primeira vez a lidar com um grupo de crianças e a responsabilidade ser nossa ainda nos causou um certo “medo” de errar perante estas e o restante grupo.

Quando falamos de uma escola inclusiva estamos a referir-nos a uma escola onde todas as crianças sem exceção têm a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e intelectuais.

É um grande desafio que se coloca à escola inclusiva porque, mais do que aceitar a presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular, há que construir e promover a existência de um único sistema educativo em desfavor da dualidade de sistemas (regular e especial) tantos anos praticado na educação nacional. Corroborando as palavras de Correia (2003),

uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para professores como para os alunos em função das suas necessidades (p.63).

Contudo, há que ter em conta a diversidade de crianças com NEE e promover o uso de estratégias pedagógicas e recursos escolares alternativos que se adequem às diferentes necessidades das crianças. Durante a prática tentamos encontrar estratégias que fossem ao encontro das dificuldades de cada uma embora fosse esse o nosso objetivo tínhamos sempre o receio de que as crianças com NEE não correspondessem ao que era pretendido e que as atividades propostas não se adequassem às suas dificuldades.

Nos dias de hoje temos que estar em constante atualização, uma vez que educadores/professores têm de estar preparados para lidar com todo o tipo de crianças. Cabe ao professor assumir um papel relevante no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem das crianças, sendo também a atitude dos professores fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva. Embora saibamos que as crianças são diferentes e têm ritmos e características diferentes, os professores deverão adaptar o currículo comum. Segundo Castanheira (2009),

o professor de Educação Especial é fundamental para uma maior qualidade nas respostas educativas e escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associadas a medidas como os percursos alternativos e os apoios individualizados, no apoio logístico sofisticado e especializado (s.p.).

Realçando a citação mencionada, consideramos que o professor é visto como um apoio às necessidades destas crianças com NEE assim como para as restantes crianças do grupo.

### **3. Experiências de ensino-aprendizagem**

Neste ponto serão descritas, analisadas e interpretadas as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas tanto a nível do Pré-Escolar como do 1.º CEB. No que se refere às experiências de aprendizagem do Pré-escolar foram selecionadas três experiências de ensino-aprendizagem que intitulamos, *Passeio pela floresta*, *Tradição - O dia da Mãe*, e *Porque é que os animais não conduzem?*. A nossa prática baseou-se essencialmente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] [ME/DEB, 1997], bem como nas Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação).

No que concerne ao 1.º CEB foram também selecionadas três experiências de aprendizagem sendo elas intituladas como: *Vamos às compras?*, *Como é que respiramos?* e a *Viagem pelo coração*.

Durante a prática procuramos trabalhar de uma forma interdisciplinar tendo em conta as distintas componentes curriculares, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. A planificação baseou-se nas Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha,& Magalhães, 2012), Metas Curriculares de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira,& Timóteo, 2013) e na Organização Curricular e Programas de Ensino Básico (ME, 2004).

#### **3.1. Experiências de ensino-aprendizagem no âmbito da educação pré-escolar**

Procedemos, neste ponto, à descrição, análise e interpretação da ação educativa tomando por base as experiências de aprendizagem desenvolvidas na EPE. Estas serão sustentadas com fotografias das atividades realizadas pelas crianças assim como os diálogos proporcionados ao longo das sessões e que fomos registando. É de referir ainda que os nomes das crianças aqui apresentados são fictícios para proteger a identidade das mesmas.

Foram várias as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças, tendo sempre em atenção as suas necessidades e as dificuldades. Durante a nossa prática tivemos em atenção a seleção de atividades que despertassem o interesse e o gosto pela descoberta. Tivemos um período de observação/cooperação o que nos permitiu conhecer o ritmo de cada criança e a forma como cada uma se empenhava nas tarefas. Também tentámos perceber quais as áreas em que as crianças mostravam mais interesse, para futuramente as cativar para outras áreas. A nossa maior preocupação ao iniciar a intervenção educativa, incidiu em criar oportunidades que permitissem às crianças

aprender a partir da exploração do mundo que as rodeia e, por isso, a planificação foi o nosso grande apoio pois assim teríamos o nosso tempo controlado.

No quadro 3 apresentam-se as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas na educação Pré-escolar e nas diferentes áreas de conteúdo, tendo sempre como ponto de partida histórias de literatura para a infância que selecionamos previamente.

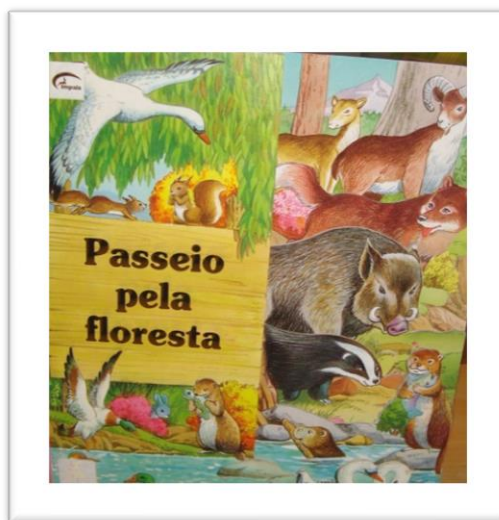
**Quadro 3.** Sistematização das experiências de ensino-aprendizagem na Educação Pré-escolar

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Área do conhecimento do mundo	Domínio da matemática	Domínio das expressões	Área de Formação Pessoal e Social
Divisão silábica Palavras com a mesma sílaba Formação de palavras Identificar a primeira letra	Animais domésticos/ floresta Permeabilidade dos solos Constituintes da árvore Órgãos dos sentidos	Ordem crescente e decrescente Maior e menor Pesado e leve Figuras geométricas Contagem	Recorte, colagem Modelagem Técnicas de pintura Monotipia Picotagem Decalque Teatro com colheres de pau	Reciclagem de papel Utilidade das árvores

Este quadro apresenta resumidamente o trabalho que foi desenvolvido com as crianças em idade Pré-escolar. Contudo tivemos sempre em atenção que as histórias e as atividades estivessem interligadas entre si. Apresentamos algumas histórias relacionadas com o projeto curricular da instituição “A floresta”: *As três raposas na floresta*, história da nossa autoria, educadoras estagiárias; *Oh! Boris* (Weston & Wames, 2008); *Passeio pela floresta* (Mommaerts & Busquets, 1997); *Porque é que os animais não conduzem?* (Seromenho, 2011). Para além destas histórias ainda levamos três filmes relacionados com o tema: *A floresta mágica*, *A Carochinha* e *A Balbúrdia na Quinta*. Ao longo da exploração das histórias, as crianças foram colocando questões que nos encaminharam para o desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo. No início de cada história, questionávamos as crianças acerca dos elementos paratextuais, ou seja, a capa, a contracapa, a lombada, o título, e o(s) autore(s). As crianças, na sua maioria, já sabia onde cada um destes elementos se situava.

### 3.1.1. Experiência de ensino-aprendizagem: *O passeio pela floresta*

Ao longo das nossas observações constatámos que o início das atividades se baseavam essencialmente no livro e este era visto como um suporte para que as crianças pudessem sonhar, pois assim “cria-se um laço emocional e pessoal muito forte de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2011, p.547). Neste sentido durante a nossa prática tivemos sempre isso em consideração. A criança ao adquirir hábitos de leitura desde cedo, é um elemento fundamental para poder tornar-se num bom leitor no futuro. Com o intuito de dar seguimento ao projeto da instituição levamos para a sala um livro com uma história que tinha como título *Passeio pela floresta* (Mommaerts & Busquets 1994) (*vide* figura 3).



**Figura 3.** Capa do livro

Começamos por mostrar às crianças a capa da obra e, como durante as nossas observações reparamos que as crianças já sabiam identificar os elementos paratextuais, ecomeçamos por lhes perguntar, de forma aleatória, sobre os respetivos elementos. Como estratégia para a exploração do livro optamos por ler o texto sem mostrar as imagens. A ideia era que as crianças construíssem uma imagem mental sobre as personagens da história e, no final, enumerassem e representassem cada personagem. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), a representação “é um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objectos, pessoas e experiências reais” (p.476). Segundo os mesmos autores, “ao criarem estas imagens externas as crianças pré-escolares resolvem problemas, seguem as suas intenções e tornam-se pessoalmente determinadas nos processos e resultados do seu trabalho e brincadeira” (Hohmann &

Weikart, 2011, p.476). Ao terminar a leitura da obra, demos a oportunidade às crianças de refletir, com o intuito de serem elas a iniciar um diálogo acerca da história. Num primeiro momento queriam falar todas ao mesmo tempo, foi então que relembramos as regras da sala, neste caso a regra aplicada seria levantar o dedo para falar e saber esperar pela sua vez de falar. Neste sentido foi muito importante que as crianças comentassem aquilo que acabaram de ouvir, pois mais tarde numa nova leitura estariam mais atentos. Anotamos parte do diálogo que surgiu após a leitura.

*Já acabou a história?* (Santiago).

*Era tão gira a história* (Beatriz).

*Tinha muitos animais* (Martim).

(Nota de campo n.º 1, 17 de abril de 2013)

Ao ouvirmos as respostas destas três crianças percebemos que de facto a história era muito curta, mas continha todos os conteúdos necessários para serem abordados naquela sessão. As crianças aprontaram-se logo a comentar a história, mencionaram as personagens, o espaço, entre outros elementos e, só depois de responderem, é que mostramos as imagens às crianças e estas recontaram-na, à medida que as observavam. Concluído o reconto da história conversámos acerca dos acontecimentos ocorridos na mesma. Neste sentido recorremos novamente ao diálogo:

*Esta história passa-se na floresta* (Inês).

*E os animais faziam barulhos estranhos* (Rita).

*Era a fala deles* (Mateus).

*Pois os animais também falam* (Hélder).

*Nós é que não percebemos* (Marlene).

(Nota de campo n.º 2, 17 de abril de 2013)

Com os comentários destas crianças constatamos que estiveram atentas à leitura. Este diálogo apontou-nos alguns caminhos para desenvolver a nossa ação e decidimos trabalhar a consciência fonológica com as crianças. Dividimos o grupo, sendo que de um lado ficaram as crianças de três e quatro anos de idade e, do outro, ficaram os finalistas. Optamos por trabalhar a consciência fonológica com as crianças de cinco anos de idade e às restantes crianças foi-lhes distribuído, uma folha branca e os respetivos copos com lápis de cor para que estas pudessem fazer o registo da história.

Em conjunto com as crianças recapitulamos o assunto central desta história, “a floresta e os animais”. Para tal apresentamos um relógio com palavras imagens, sendo que pretendíamos desenvolver competências no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Com a apresentação deste relógio de associação de palavra-imagem o desafio era encontrarmos formas de fazer com que as crianças notassem os fonemas, descobrissem a

sua existência e as possibilidades de as separar (sons da fala). É importante nesta idade desenvolver atividades de consciência fonológica, uma vez que permitem às crianças desenvolver a “capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.48). Neste sentido as crianças colocaram-se em torno da mesa para terem uma boa visualização do relógio e das tiras com palavras que indicavam o nome da respetiva imagem (*vide* figura 4).



**Figura 4.** Jogo da consciência fonológica

As crianças ao terem contacto com as imagens aperceberam-se que estas faziam parte da história que tinham escutado anteriormente. Em primeiro lugar as crianças identificam as imagens e, logo de seguida, e de forma aleatória, solicitamos para que cada uma contasse sílabas (bocadinhos) que cada palavra tinha e as crianças começaram a bater palmas para contar o número de sílabas. Eis algumas respostas:

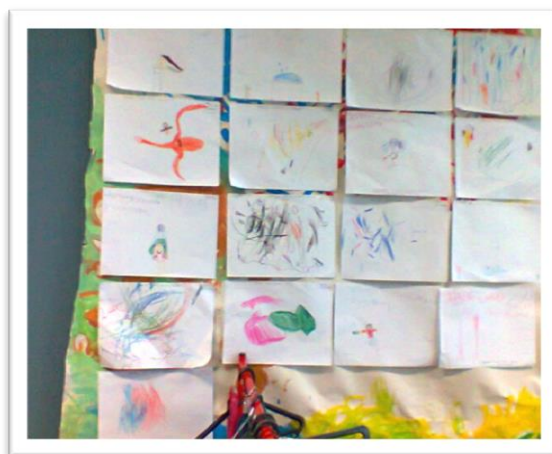
- Pinheiro tem 3 bocadinhos* (Lúcia).
- Caracol também tem 3 bocadinhos* (Martim).
- Pinha tem 2* (Marlene).
- Rato também tem 2* (Beatriz).
- Raposa tem 3* (Rita).
- Árvore tem 3* (Inês).
- Folha tem 2* (Mateus).

(Nota de campo n.º 3, 17 de abril de 2013)

Através do diálogo, apercebemo-nos que as crianças de três anos de idade também já sabiam contar o número de sílabas, o que para nós foi uma verdadeira surpresa, pois estas respondiam acertadamente aos exemplos que lhes eram fornecidos.

Logo que as crianças terminaram de responder verificamos que na sua maioria já sabiam fazer a divisão silábica e isso verificou-se logo depois de lhes dar alguns exemplos de palavras. Como referem Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2007) “quando os alunos entenderem que as frases são formadas por palavras, é hora de apresentar-lhes a ideia de

que as palavras são, elas próprias, formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas” (p.77). De seguida passamos à explicação do porquê de termos um relógio, explicamos que teriam de verificar as tiras com as palavras e observar quais as que começam pela mesma sílaba (fonemas iniciais) e quando encontrassem um par tinham que colocar os ponteiros nas duas imagens respetivamente. A reação a este jogo foi bastante positiva, mas mesmo assim ainda verificamos uma certa dificuldade perante o objetivo do jogo, como por exemplo se havia crianças que só estavam a olhar para o primeiro som e não para o “bocadinho” como lhe tinha sido dito anteriormente. Como podemos observar o tempo de pequeno grupo foi dedicado, essencialmente, à consciência fonológica. Com isto, pretendíamos que as crianças compreendessem que as palavras são formadas por sons. Não nos descurando das crianças que ficaram a fazer o registo da história, procuramos junto das mesmas saber o que desenharam. O momento de registo das histórias foi algo muito rico pois permitiu às crianças passar para o papel aquilo que mais lhes despertou a atenção (*vide* figura 5). Colocamos os registos num placar da sala, como se mostra na figura 5 e de seguida damos conta do registo efetuado sobre os comentários das crianças.



**Figura 5.** Registos das crianças expostos na sala

*Eu desenhei um urso muito grande e árvores com muitas folhas (Rodrigo).*

*O meu desenho tem uma raposa, um javali e árvores à volta (Joana).*

*Eu fiz patos, esquilos e um lago (Nuno).*

*Eu fiz muitas árvores e um urso (Matias).*

*O meu desenho tem uma raposa e um castor (Gustavo).*

*O meu tem árvores (Adriana).*

*Eu fiz uma doninha (Irina).*

(Nota de campo n.º 4, 17 de abril de 2013)

Ao escutar as crianças, e ao analisar cada registo, verificamos que para representarem árvores utilizaram como cor predominante o verde, para representar o urso desenharam algo muito grande e fez-nos ver que as crianças em idade precoce já sabiam associar a cor ao objeto.

Depois de ouvirmos as crianças, e concordando com as palavras de Hohmann e Weikart (2011), percebemos que ouvir a interpretação que as crianças fazem do seu trabalho “dá ao adulto uma visão daquilo que o desenho ou pintura significa para a criança” (p.515).

Em grande grupo e partindo da história *Passeio pela floresta*, partimos para um diálogo sobre os animais que entram na história:

*Pensam que os animais que entraram na história os podíamos ter em casa?* (Educadora estagiária).

*Não porque a casa deles é na floresta* (Marlene).

*Há animais que são muito grandes e não dá para estar em casa* (Rodrigo).

*E também há animais que são maus* (Luísa).

*E podem matar-nos* (Hélder).

*São animais selvagens* (Beatriz).

*Era mesmo a essa palavra que eu queria que chegassem* (Educadora estagiária).

(Nota de campo n.º 5, 17 de abril de 2013)

Após este diálogo, e partindo dos conhecimentos prévios das crianças verificamos ao longo do diálogo estabelecido que estas já sabiam fazer a distinção entre animais domésticos e selvagens. Para tal criou-se um novo diálogo relativamente aos animais domésticos, para ficarmos com a perceção se as crianças sabiam mesmo fazer a distinção:

*Então quais são os animais domésticos que conhecem?* (Educadora estagiária).

*Eu conheço o cão* (Cátia).

*E o gato* (Santiago).

*Eu tenho um gato em casa chama-se Pantufa* (Adriana).

*As galinhas também são animais domésticos?* (Inês).

*Sim são, só não podemos tê-las dentro de casa* (Educadora estagiária).

*O porco e os patos* (Matias).

*As cabras e as ovelhas, sabes Nadine eu tenho cabras e ando com elas e levo-as a comer* (Hélder).

*Eu em casa tenho periquitos* (Martim).

*Já vi que sabem quais são os animais domésticos.* (Educadora estagiária)

(Nota de campo n.º 6, 17 de abril de 2013)

Para dar importância ao diálogo e desenvolver a área do conhecimento do mundo, as crianças propuseram a realização de um cartaz que consistia em fazer a distinção entre animais domésticos e selvagens. Em primeiro lugar organizamos o grupo em torno da mesa para que todas as crianças tivessem o mesmo campo de visualização. Em segundo lugar colocamos um cartaz dividido em duas partes, de um lado encontravam-se os animais selvagens e do outro lado animais domésticos. As crianças tinham ao seu dispor uma série de imagens colocadas em cima da mesa, estas imagens encontravam-se todas misturadas.

Após um tempo de observação das imagens as crianças, aleatoriamente, foram colocando as imagens no local correto (*vide* figuras 6, 7, 8 e 9).



**Figuras 6 e 7.** Crianças colocam as imagens dos animais



**Figuras 8 e 9.** Cartaz dos animais domésticos e selvagens

Verificamos ao longo da atividade que as crianças com três e quatro anos de idade estavam a sentir algumas dificuldades, e era necessária ajuda para que estas colocassem a imagem no local correto. É extremamente importante estar a par dos conhecimentos que as crianças já detêm e ao mesmo tempo das dificuldades de cada uma. Assim, parafraseando Reis (2008), o educador deve ouvir atentamente as ideias prévias das crianças com o intuito de identificar o que está errado e certo para mudar ou desenvolver em atividades futuras e promover conflitos cognitivos, favorecendo o interesse, o respeito e o confronto de ideias. Terminada a realização desta atividade, mais uma vez optamos por trabalhar em pequenos grupos. Numa das mesas da sala encontrava-se o grupo de crianças com cinco anos e noutras mesas as crianças com três e quatro anos de idade. O trabalho foi desenvolvido em pequenos grupos, ao grupo de finalistas foi distribuído algum material, tal como imagens de animais e material de picotagem. Nesta atividade deixamos as crianças usar a sua criatividade e a sua autonomia, e ao restante grupo distribuímos escovas de dentes e tintas e as crianças começaram a dar asas à sua imaginação. Percorríamos a sala,

para observar o trabalho das crianças e para as auxiliar no que fosse necessário. Esta atividade foi muito importante para as crianças pois puderam usufruir de um vasto leque de recursos que a sala disponibilizava.

Verificamos que as crianças que se encontravam na atividade que envolvia a utilização de tintas estavam a ter alguma dificuldade em utilizar a escova dos dentes e, por vezes, o resultado não estava a ser o pretendido. Com alguma ajuda as crianças viram o objetivo que se pretendia com atividade e mostraram-se mais motivadas em continuar a (vide figuras 10 e 11).



**Figura 10.** Auxílio às crianças



**Figura 11.** Trabalhos realizados pelas crianças

Depois de prestarmos auxílio às crianças que se encontravam a trabalhar no domínio da expressão plástica com a técnica do salpico, fomos verificar o trabalho prestado pelas crianças de cinco anos de idade, e verificamos que todos picotaram pelas margens e para dar cor aos animais coloriram a seu gosto as imagens para colocar no móbil. Mesmo trabalhando autonomamente, os resultados foram surpreendentes como podemos verificar nas figuras seguintes (vide figuras.12 e 13).



**Figura 12.** Picotagem dos animais



**Figura 13.** Móbil exposto na sala

Com a realização deste tipo de atividades, procurámos sempre contribuir para a satisfação das necessidades e vontades de cada criança, de forma a que ela se manifestasse livremente. No término desta experiência pretendíamos que as crianças se respeitassem mutuamente, e que comunicassem entre si na realização das atividades, para que estas fossem realizadas com sucesso. Foi extremamente importante dar a conhecer às crianças a floresta e tudo aquilo que a embeleza, pois muitas delas desconheciam por completo os animais e os tipos de árvores existentes, sobretudo na fauna e na flora portuguesas.

No que concerne ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar a consciência fonológica e verificamos que uma pequena minoria mostrava algumas dificuldades no que diz respeito à discriminação auditiva.

### **3.1.2. Experiência de ensino-aprendizagem: *Tradição- O Dia da Mãe***

A experiência de aprendizagem que apresentamos teve como objetivo não deixar passar a tradição de comemorar o dia da mãe e de realizar a lembrança para lhe oferecer. Como nos encontrávamos na semana de comemorar o “Dia da Mãe” decidimos aproveitar para mostrar às crianças o quanto é importante este dia. Foi proporcionado um diálogo em

que as crianças tiveram a oportunidade de descrever as características de cada uma das mães, embora ela estivesse presente ou não, porque apesar de nem todas as crianças possuírem o mesmo agregado familiar todas elas tiveram a oportunidade de se exprimir. As crianças sabiam que nessa semana se comemorava o “Dia da Mãe” e disponibilizaram-se logo para falarem das suas mães surgindo assim um novo diálogo:

*A minha mãe é linda e veste-se bem (Marlene).*

*A minha mãe é um coração (Lúcia).*

*A minha mãe é uma estrela (Rodrigo).*

*Eu sou parecida com a minha mãe (Beatriz).*

*A minha mãe lava a minha roupa (Henrique).*

*A minha mãe é que me traz à escola (Irina).*

*A mãe faz comida que eu gosto (Martim).*

*A minha mãe é uma querida (Nuno).*

(Nota de campo n.º 7, 29 de abril de 2013)

Depois de ouvirmos alguns comentários das crianças, passamos a um momento de leitura, e em conjunto com as crianças decidimos usufruir da área da biblioteca. As crianças dispuseram-se em círculo para escutarem a história.

Num primeiro momento foi apresentado às crianças a capa de dois livros o primeiro era o livro: *Mamã Maravilha* (Lescoat & Lallemand, 2013) e o segundo livro era o *Gosto de ti* (Serrano, 2012), (vide figuras 14 e 15), e estas mostraram-se recetivas e disseram que eram muito bonitas. Demos-lhe a oportunidade de observarem pormenorizadamente as capas e as contracapas.



**Figura 14 e 15.** Capas dos livros

Ao observarem as capas a crianças identificaram logo que as duas obras falavam da mãe e surgiu um novo diálogo:

*Como estamos a comemorar o dia da mãe, na capa tem um filho e uma mãe (Mateus).*

*Sim é um filho e uma mãe (Hélder).*

*Estão a dar um beijo (Lúcia).*

(Nota de campo n.º 8, 29 de abril de 2013)

Depois de ouvirmos as crianças propusemos que escolhessem qual das obras queriam ouvir. Para que a seleção fosse mais correta, recorremos à organização e tratamento de dados, neste sentido começamos a abordar o domínio da matemática. Segundo Martins e Ponte (2010) “a Estatística é a ciência que trata dos dados, ela deve fazer parte da educação dos alunos desde os níveis de escolaridade mais elementares, para que estes possam vir a ser cidadãos informados, consumidores inteligentes e profissionais competentes” (p.11). Para tal, cada livro correspondia a uma cor de um lego e as crianças tinham que escolher qual a cor que queriam em função da história que queriam ouvir.

Para construir um gráfico de barras, a “organização de dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem de elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro e Rodrigues 2008) p.72). As crianças tinham que colocar a peça do lego junto do livro que gostavam de conhecer. Depois da escolha ser feita passamos à análise dos dados. É, desta forma, que as crianças ficam com uma melhor perceção do que é compreender os resultados.

Depois de todas as crianças escolherem a obra a ser trabalhada verificamos que na sua maioria a escolha recaiu no livro *Mamã Maravilha* (Lescoate & Lallemand, 2013). Neste sentido apresentamos a história às crianças e, no final da leitura, as crianças mostraram uma certa curiosidade em ver as imagens e compará-las com as características de cada mãe representadas na obra.

Neste sentido as crianças começaram por dizer qual foi a “mamã” que apareceu em primeiro lugar e, assim, sucessivamente. Notamos que as crianças estiveram com atenção durante a leitura, uma vez que disseram as características de cada “mamã” por ordem.

No final da exploração da história, as crianças propuseram que se caracterizasse a própria mãe com as características presentes na história. Neste sentido, foi dada a oportunidade para as crianças se expressarem, surgindo um pequeno diálogo:

*A minha mãe é a mamã ternura, porque me dá mimos (Gustavo).*

*A minha mãe também é a mamã ternura (Irina).*

*A minha mãe é a mamã flor (Gustavo).*

*A minha mãe é a mamã trovão (Santiago).*

*A minha mãe é a mamã surpresa (Beatriz).*

*A minha mamã é a mamã maravilha (Joana).*

*A minha mãe também é a mamã maravilha (Adriana).*

*A minha mamã é a mamã guloseima (Matias).*

*A minha mãe é a mamã flor (Inês).*

*A minha mãe é a mamã ternura (Rita).*

*A minha mãe é a mamã surpresa (Hélder).*  
*A minha mãe é a mamã trovão (Mateus).*  
*A minha mamã é a mamã guloseima (Martim).*  
*A minha mamã é a mamã flor (Lúcia).*  
*A minha mãe é a mamã ternura (Cátia).*

(Nota de campo n.º 9, 29 de abril de 2013)

Ao ouvirmos as crianças ficamos com a percepção que estas se envolveram com aquilo que escutaram da história e assemelharam às características da história à sua mãe. Neste sentido, as crianças trabalharam o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Verificamos ainda que cada adjetivo atribuído, caracterizava as suas mães consoante o estado de espírito de cada uma. Depois do diálogo as crianças caracterizaram física e psicologicamente a mãe e começaram a desenhá-las com as respetivas características. Aproveitando o facto de estarmos a abordar este tema as crianças sugeriram a elaboração de uma lembrança para oferecer à mãe e começaram a dar sugestões. Após ouvirmos todas as crianças fizemos uma seleção daquela que seria a verdadeira prenda, as crianças sugeriram fazer uma prenda com a reutilização de materiais.

Para nossa surpresa uma das crianças do grupo colocou-nos uma questão muito pertinente: de onde surge o papel? Foi então que as crianças começaram por questionar qual era a importância da natureza nas nossas vidas, também perguntaram se fazia mal cortar as árvores e foi aí que começamos por dizer que quando se corta uma árvore esta serve para fazer papel. Foi neste contexto que resolvemos trazer para a sala materiais para que as crianças pudessem construir uma árvore com ramos, folhas e casca de pinheiro (*vide* figura 16) para que ficassem com uma maior percepção da forma como esta é constituída. Aproveitando o espaço exterior, alertamos as crianças para a existência de árvores em torno do Centro Escolar.



**Figura 16.** Árvore construída pelas crianças

As crianças começaram a identificar as várias partes que constituem a árvore começando por dizer que as árvores tinham várias características: flores, frutos, caule e raiz. Para que as crianças aplicassem este novo conhecimento, tiveram que colocar os elementos na árvore (*vide* figuras 17 e 18).



**Figura 17.** Colocação da legenda na árvore



**Figura 18.** Árvore exposta na sala

Depois de colocarem os elementos e a respetiva legenda na árvore, esta ficou exposta na sala para que as crianças sempre que necessário, pudessem olhar e relembrar. Num diálogo que surgiu com as crianças sobre a importância das árvores, decidimos que iríamos fazer reciclagem de papel. Esta atividade que envolveu a reciclagem de papel foi essencial pois verificamos que as crianças nunca tinham feito e mostraram uma certa curiosidade em saber quais os passos a seguir, “a atividade didáctica no jardim-de-infância não é a de construir novas aprendizagens, mas a de enriquecer os âmbitos de experiências das crianças que assistem a ela” (Zabalza citado por Rodrigues, 2011, p.9). As crianças tentaram logo descobrir como é que se fazia e então surgiu um diálogo para tentarmos saber as ideias prévias das crianças:

*Para reciclar levamos uma árvore para o ecoponto (Matias).  
Essa é fácil, colocamos folhas no ecoponto (Adriana).  
Para reciclar papel tem que ser com papel velho que já não usamos (Rodrigo).*

(Nota de campo n.º 10, 29 de abril de 2013)

Depois de escutarmos as crianças verificamos que possuíam algumas conceções erradas. Partindo das conceções das crianças fomos construindo novas conceções através de exemplos do dia-a-dia como colocar o papel em ecopontos ou no lixo e que esse vai para reciclar. Contudo, como estávamos numa sala as crianças mostraram bastante curiosidade em saber como iríamos fazer essa reciclagem dentro desse espaço. Quando as crianças ouviram que seriam elas a reciclar, questionaram-nos:

*Se vamos ser nós a reciclar não é preciso máquinas? (Santiago).*

*Não, vamos fazer tudo à mão (Educadora estagiária).*

*E como vai ser? Vamos ter força? (Marlene).*

*Mas não temos aqui na sala nenhuma árvore verdadeira (Inês).*

*Pois não, nem papel velho (Hélder).*

(Nota de campo n.º 11, 29 de abril de 2013)

Após ouvirmos as dúvidas das crianças questionaram para que servia todo aquele material e começaram a manipular e a explorar. Através da exploração foram descobrindo para que servia cada objeto (*vide* figuras 19 e 20).



**Figura 19.** Trituração do jornal



**Figura 20.** Crianças a triturar o jornal

Como o papel tinha que ficar todo triturado foi necessário auxiliar as crianças neste processo. Num segundo momento as crianças iniciaram a confecção da pasta de papel. Com a ajuda de um kit (peneiras, contraplacado, panos), as crianças começaram a modelar as folhas, em pares, experimentaram esta atividade, enquanto que uma das crianças colocava os pedaços de papel na rede, outra criança com a ajuda de uma esponja, limpava a água que ia escorrendo e colocamos um contraplacado para que a água saísse toda (*vide* figuras 21 e 22).



**Figura 21.** Realização da pasta de papel



**Figura 22.** Crianças experimentam a técnica

Todas as crianças fizeram a sua folha e no final colocaram-nas a secar no parapeito da janela para posteriormente ser utilizada na realização da prenda do “Dia da Mãe”. Enquanto as folhas secavam, decidimos em conjunto fazer uma caixa de joias com pacotes de leite. Para tal cada criança ficou encarregue de trazer para o dia seguinte um pacote de leite e inicialmente fizemos uma abertura na caixa e foi dito às crianças que a caixa tinha de ficar toda revestida. As crianças escolheram o guardanapo que mais lhes agradava e começaram a colar com cola branca (*vide* figura 23).



**Figura 23.** Revestimento das caixas

Depois de todas as crianças revestirem as suas caixas, como tinham cola, ficaram a secar para que mais tarde se pudesse passar à decoração das mesmas. No que se refere à decoração somos apologistas de utilizar materiais que podíamos ter em casa e decidimos utilizar, por exemplo, massas coloridas. A utilização de massas na decoração veio ao encontro da exploração do tema central desta prenda a “reciclagem”. Consideramos também que são materiais fáceis de manipular nesta faixa etária. As crianças tiveram a oportunidade de escolher as massas que queriam colar nas caixas e da forma que mais apreciavam.

Partindo do material que as crianças levaram para a sala e dos materiais disponibilizados, cada criança começou a decorar a caixa a seu gosto, começando por colocar massas nas caixas. Foi colocada rafia para que se pudesse fechar o porta joias (*vide* figura 24).



**Figura 24.** Decoração das caixas de joias com massas

Já com as folhas secas resolvemos construir uma moldura para que as crianças colocassem um poema com a respetiva ilustração. Neste sentido as crianças trabalhavam a área da expressão plástica. Para a construção da moldura as crianças tiveram que colar

quatro espátulas descartáveis de madeira e colaram as folhas recicladas às espátulas (vide figuras 25 a 28).

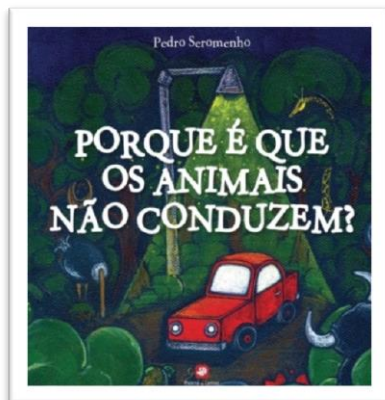


**Figuras 25 a 28.** Construção das molduras

Ao terminar as molduras foram colocadas flores feitas com cápsulas de café, pois para dar seguimento ao tema central “reciclagem” nada melhor que utilizar materiais de desperdício e estas foram utilizadas nos porta joias. Ao realizarem este tipo de atividades verificamos que as crianças se sentiram muito motivadas e entusiasmadas ao longo de toda a atividade, uma vez que esta envolveu muitos recursos diversificados e diferentes daqueles com que habitualmente trabalhavam. É importante referir que a expressão plástica é muito importante na vida das crianças uma vez que as atividades desenvolvidas “assentam essencialmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p. 9). Na realização deste trabalho as crianças usaram diversos materiais e ainda perceberam que reutilizar materiais torna-se muito útil e rentável, para além de se trabalhar para o bem do ambiente. Nos dias de hoje “conhecem-se melhor os problemas ambientais e as consequências da má gestão dos recursos do que em qualquer outro momento da história” (Martins, 1996, p.1), neste sentido as crianças ficam com a perceção que o ambiente tem de ser bem tratado.

### 3.1.3. Experiência de ensino-aprendizagem: *Porque é que os animais não conduzem?*

A atividade que descrevemos iniciou-se com apresentação da obra “Porque é que os animais não conduzem” de Pedro Seromenho (2010) (*vide* figura 29).



**Figura 29.** Capa do Livro

No início da leitura em conjunto com as crianças decidimos ocupar novamente a área da biblioteca, visto que este era o local mais indicado para as crianças ouvirem as histórias e poder “viajar” com elas. Para despertar a curiosidade das crianças, numa primeira leitura, não mostramos as ilustrações da história de modo a cativar a sua atenção e curiosidade. Durante a leitura sentimos que as crianças queriam saber qual era o animal que vinha a seguir e queriam ver as imagens que correspondiam a cada animal. No final da leitura, questionamos as crianças sobre o porquê dos animais não conduzirem:

*Os animais não conduzem porque não têm mãos (João).*

*Os animais não conduzem porque não são pessoas (Érica).*

*Porque andam em excesso de velocidade (Simão).*

(Nota de campo n.º 12, 6 de junho de 2013)

Ao ouvirmos as crianças percebemos que estas já sabiam algumas regras sobre a condução, como verificamos na nota de campo anterior, por exemplo quando dizem que os animais não conduzem porque não são pessoas. Numa segunda leitura pensamos mais oportuno mostrar as imagens impressas na obra. As crianças perguntavam porque é que aquele animal em questão não conduzia, e as crianças questionavam-se umas às outras como por exemplo porque é que o caranguejo não conduz? e outra criança respondia porque só anda de marcha atrás e, assim, sucessivamente (*vide* figura 30).



**Figura 30.** Exploração da história

Depois de fazermos a exploração da história as crianças propuseram a realização de um jogo que envolvesse a concentração e atenção. O jogo consistia em descobrir o animal que era intruso, ou seja a partir da imagem dos animais presentes na obra no meio deles aparecia um animal intruso. As crianças teriam que encontrar os animais que não faziam parte do enredo. Tinham à sua disposição uma série de cartões com imagens de animais que pertenciam à história e animais que não pertenciam (*vide* figuras 31 e 32).



**Figuras 31 e 32.** Jogo do intruso

A reação a este jogo foi bastante positiva e verificamos que as crianças estiveram atentas à leitura e à exploração da obra, uma vez que descobriram com facilidade qual era o intruso presente nos cartões. Verificando as concepções prévias das crianças, percebemos que possuíam um bom conhecimento sobre o habitat dos animais selvagens. Neste sentido, e em conjunto com as crianças decidimos construir uma maquete. Organizamos o grupo de

crianças, distribuímos os recursos, tais como massa de modelar e material de picotagem, entre outros que fossem necessários para a sua realização, para posteriormente, serem colocadas na maquete. As crianças disponibilizaram-se logo a escolher os recursos com os quais queriam trabalhar (*vide* figuras 33 e 34).



**Figura 33.** Picotagem dos animais para a maquete



**Figura 34.** Modelagem dos animais para a maquete

As crianças mostraram-se entusiasmadas ao trabalhar com este tipo de materiais, uma vez que ao usarem materiais manipuláveis as crianças desenvolvam os vários sentidos e, como salientam Hohmann e Weikart (2011), “quanto mais forem as experiências diretas vividas pelas crianças com uma grande diversidade de materiais, mais confiantes se sentem” (p. 482).

Depois de concluída esta tarefa questionamos as crianças sobre o que poderia haver na floresta. As crianças responderam espontaneamente:

*Pode ter árvores* (Gustavo).

*Pode ter flores* (Rita).

*E ervas* (Matias).

*Água* (Joana).

*Pássaros (Rodrigo).*  
*Cobras (Adriana).*

(Nota de campo n.º 13, 6 de junho de 2013)

Depois de ouvirmos as sugestões, das crianças colocamos à sua disposição material para dar início à construção das árvores para serem colocadas na “nossa” floresta. Para a construção das árvores as crianças tinham rolos de papel higiênico e jornais, e com estes materiais tinham que construir as árvores. As crianças, com a nossa ajuda, começaram por amachucar uma folha de jornal e criar uma forma arredondada (*vide* figuras 35 e 36).



**Figuras 35 e 36.** Construção das árvores da maquete

Colocamos então à disposição das crianças materiais, que iriam ser usados para construir uma árvore. Distribuímos esses materiais e as crianças tiveram a liberdade de fazer as árvores sozinhas. Depois de todas as crianças construírem as suas árvores pintaram-nas. É de salientar que todo o grupo de crianças participou nesta tarefa enquanto um grupo fazia as árvores o outro pintava. Neste sentido, concordamos com a ideia mencionada pelas OCEPE em que a participação das crianças

permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las; também a decisão sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo são equitativamente distribuídas, colaborando cada um para o bem-estar colectivo (ME/DEB,1997, pp. 53-54).

Enquanto as árvores secavam, as crianças, com a nossa ajuda, fizeram cogumelos, flores, e outros animais para serem colocados na maquete, uma vez que estes elementos também

fazem parte da natureza. Seguidamente começamos a construir a maquete, colocando os objetos construídos num suporte previamente pensado (*vide* figuras 37 e 38).



**Figura 37.** Construção da maquete a "Floresta"



**Figura 38.** Maquete da floresta finalizada

Depois de verificarmos o resultado final do trabalho desenvolvido, e perante a satisfação demonstrada pelas crianças na sua realização, resolvemos mostrar também às crianças das restantes salas. As crianças ao saberem que seria exposto na entrada do centro escolar ainda mais contentes ficaram e concordaram em atribuir um nome à maquete, neste caso ficou intitulada sala 2 - A Floresta. Importa referir que, após terminarem o trabalho realizado, as crianças conversaram entre si sobre as experiências vividas ao realizar esta atividade. Com a realização desta atividade verificamos que foi bastante estimulante para as crianças, sendo uma mais-valia trabalhar com diferentes tipos de materiais.

Dando seguimento à exploração da história: *Porque é que os animais não conduzem?*, pedimos às crianças que observassem com atenção as imagens do livro. À medida terminavam esta tarefa, de forma aleatória as crianças foram convidadas a

descreverem o que observaram. Em grande grupo começamos a observar, página a página, e logo na primeira as crianças em uníssono disseram que eram semáforos. Ao ouvirmos as crianças a darem esta resposta, constatamos que estas estavam atentas. Ao longo da observação criou-se um novo diálogo:

*Disseram que na história apareciam semáforos e sinais de trânsito, já repararam nas formas de cada um?* (Educadora estagiária).

*Os semáforos são redondos* (Lúcia).

*Sim e são de cores diferentes* (Irina).

*O sinal do hospital já tinha outra forma* (Santiago).

*Era um quadrado* (Martim).

*E depois apareceram sinais redondos* (Luísa).

(Nota de campo n.º 14, 6 de junho de 2013)

Após escutarmos as crianças, verificamos que estas já sabiam identificar alguns sinais de trânsito e as suas formas geométricas e, para exploração levamos vários sinais de trânsito, alguns deles parecidos com os que apareciam na história. As crianças identificaram logo as semelhanças com os que observaram ao longo da obra.

Com o intuito de trabalharmos o domínio da matemática convidamos as crianças a fazerem conjuntos com os sinais de trânsito, em cada conjunto tínhamos os quadrados, círculos, triângulos e os retângulos. Ao formarem os conjuntos introduzimos estes novos conceitos para que as crianças trabalhassem os termos matemáticos.

As crianças ao realizarem esta atividade sentiram uma certa dificuldade uma vez que no conjunto dos quadrados estavam a colocar também os retângulos, depois das crianças verificarem as diferenças entre cada figura geométrica, verificamos que algumas delas já formavam os conjuntos com uma certa facilidade.

Num momento seguinte, acompanhámos as crianças até ao exterior do centro escolar e estas começaram a observar as placas dos sinais de trânsito e verificaram que existiam muitas e que poderíamos considerar também figuras geométricas. Com esta saída da sala pretendeu-se que as crianças vivenciassem “situações diversificadas que, por um lado permitissem alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência” (Martins *et al.*, 2009, p. 12).

Depois de observarem os sinais de trânsito as crianças teceram alguns comentários:

*Tem muitos sinais aqui Nadine* (Beatriz).

*Nunca tinha reparado* (Hélder).

*E tem formas diferentes* (Marlene).

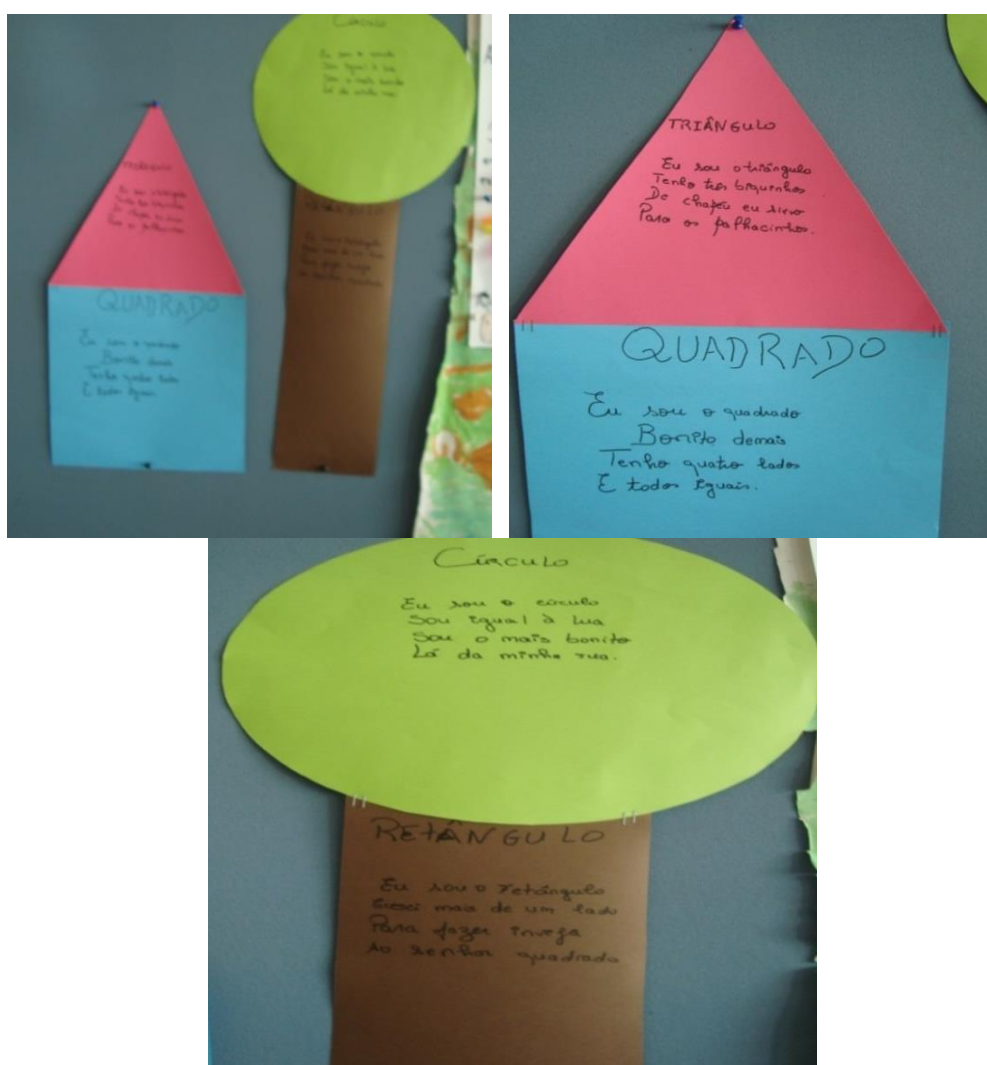
*Tem quadrados* (Henrique).

*E triângulos* (Nuno).

*E também tem círculos* (Gustavo).

Depois de se aperceberem que os sinais de trânsito também têm formas geométricas (retângulos, quadrados, triângulos, círculos), foi tempo de as questionar acerca das figuras geométricas presentes em cada página da história.

Dando seguimento às atividades desenvolvidas, apresentámos às crianças uma canção sobre as figuras geométricas (*vide* Anexo I), ao mesmo tempo que dizíamos uma frase, as crianças repetiam-na até chegarmos ao momento de introduzir o tom para poder ser cantada (*vide* figuras 39 a 41).



**Figuras 39 a 41.** Canção das figuras geométricas

Concluído o momento de entoação da música, as crianças perceberam que cada parte da cartolina correspondia a uma figura geométrica e apesar de não estarmos à espera,

as crianças, com as figuras geométricas, construíram uma casa e uma árvore como podemos verificar nas figuras anteriores.

#### **3.1.4. Reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação Pré-escolar**

Durante a prática que se desenvolveu na Educação Pré-escolar tivemos como base no desenvolvimento do nosso trabalho, o projeto curricular da instituição, as orientações curriculares, as metas de aprendizagem, as brochuras entre outros.

Esta instituição tinha como projeto curricular a “Floresta” e tinha como objetivo dar a conhecer às crianças tudo que envolvesse a floresta. Este projeto procurava que as crianças desenvolvessem a sua curiosidade pela descoberta da fauna e da flora do nosso país. A nossa prática baseou-se essencialmente na participação ativa das crianças. No âmbito desse projeto as OCEPE quando referem que “a criança desempenha um papel ativo na sua interação com o meio que lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (ME/DEB, 1997, p.19).

Apesar de considerarmos extremamente importante a abordagem a todas as áreas de conteúdo, não tivemos a oportunidade de as explorar de uma forma integradora, visto que procuramos ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

As experiências de ensino-aprendizagem foram realizadas com um grupo de crianças bastante heterogéneo, o que por vezes dificultava o trabalho do grupo, mas ao mesmo tempo estimulavam-se os interesses e as dificuldades das crianças. Como a instituição estava envolvida em vários projetos facilitou-nos por vezes, o nosso trabalho, pois todas as semanas já sabíamos o que iríamos trabalhar na próxima semana.

É de salientar que, para além das experiências de ensino aprendizagem, foram também desenvolvidas atividades fora da instituição para que as crianças contactassem com outro meio que não o seu ambiente natural. Durante a nossa prática foram várias as histórias levadas para o interior da sala. Para além de histórias ainda levamos filmes relacionados com o tema abordado. Estas histórias e filmes possibilitaram que todas as áreas de conteúdo fossem aplicadas e integradas no tema a ser trabalhado.

Neste sentido este projeto permitiu que se trabalhassem as três áreas de conteúdo e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] encontram-se divididas pela área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação (as três áreas de conteúdo: a área de Formação Pessoal e Social) e, a área de Expressão e Comunicação que engloba três domínios, nomeadamente, o domínio das

expressões, o domínio da linguagem e abordagem à escrita e o domínio da matemática e a área do Conhecimento do Mundo. Em concordância com as OCEPE

as áreas de conteúdo supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da ação, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de atividades pois implicam que a ação seja ocasião de descobrir relações consigo próprio, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender (ME/DEB, 1997, p.47).

As experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças, tiveram quase sempre como ponto de partida a leitura de uma história que estivesse relacionada com o tema a ser abordado. Como refere Viana e Teixeira (2002) “a leitura de histórias às crianças por parte de adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura” (p.122). Durante a nossa prática tivemos sempre em conta se as histórias selecionadas iam ao encontro das necessidades das crianças, pois é extremamente importante que estas sintam curiosidade naquilo que vai ser lido. Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, este é um domínio de grande importância, uma vez que é na escola que as crianças reconhecem as primeiras letras e começam a decifrá-las, a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral é o ponto fulcral na educação pré-escolar, pois com isto as crianças interagem com os colegas e com os adultos (educadora). Segundo Hohmann e Weikart (2011), “a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas” (p.524). É neste âmbito que nós, como educadoras estagiárias, durante a nossa prática profissional apostamos fortemente em atitudes de respeito pelo outro, ou seja, no estabelecimento de regras de convivência, tal como levantar o dedo para falar, falar um de cada vez, deixar o colega falar para que todos possam ouvir, entre outros. Quanto a este domínio, também exploramos a “parte” lúdica da linguagem, com canções, adivinhas, rimas, jogos de consciência fonológica, entre outros. Para explorar a linguagem oral das crianças tivemos a atenção de, no final de cada história, dar a oportunidade a cada criança que recontasse a história lida, uma vez que permitia o diálogo entre os colegas e os adultos presentes na sala.

No domínio da matemática, esta deve ser trabalhada de forma lúdica, para que as crianças não fiquem com uma ideia errada do que é a matemática. A matemática deve surgir de vivências do quotidiano e as crianças devem espontaneamente construir “noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia” (ME/DEB, 1997, p.73). Cabe ao educador desenvolver o raciocínio lógico da criança e deve incentivá-la a dialogar com as outras

crianças para que desenvolva vocabulário novo e a comunicação matemática. Assim sendo a criança constrói “o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo-se a estratégias e materiais seus familiares, a situações concretas e palpáveis do dia-a-dia” (Bravo, 2010, p.36).

Em relação à Área do Conhecimento do Mundo, cabe ao educador proporcionar às crianças o gosto pelas ciências, pois assim a criança terá capacidade para observar e identificar elementos da paisagem natural e, com isso, deve valorizar o meio ambiente e as suas implicações para a vida humana.

É muito importante cativar as crianças no gosto pelas experiências ligadas às ciências, uma vez que com isso fazem novas descobertas e aprendem a manipular objetos que possam envolver na experiência em questão. De acordo com Martins, *et al.* (2009), “a educação das ciências, nos primeiros anos, encoraja e desenvolve ideias e interesses das crianças e contribui para uma imagem positiva e reflexiva face às ciências”.

Quanto à Área da Formação Pessoal e Social, muitas vezes esta vê-se ligada ou interligada a todas as áreas, uma vez que se promove nas crianças a importância de saber viver em sociedade e devem-se promover também atitudes e valores para que estas se tornem cidadãs conscientes e solidárias. Segundo as OCEPE “é nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (ME/DEB, 1997, pp.51-52).

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação esta permite às crianças trabalhar com o corpo e assim estas verificam que há várias formas de comunicar sem ser por linguagem oral. No domínio das expressões, as crianças têm a oportunidade de se expressarem, e o grande objetivo é que estas sintam-se à vontade para desempenhar qualquer papel e, assim, será melhor avaliada a sua imaginação e criatividade. A criança, neste domínio, vê-se por vezes forçada a desempenhar papéis que muitas vezes nada tem a ver com a sua personalidade. Segundo o que se expressa nas OCEPE “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (ME/DEB, 1997, p. 93). Tentamos sempre dar voz às crianças e, ao mesmo tempo, procurámos saber o que as crianças já sabiam acerca de determinados assuntos para que esta tivesse um papel ativo nas suas aprendizagens.

Ao longo da nossa prática foram várias as histórias levadas para a sala e sempre que havia uma história nova as crianças mostravam curiosidade em saber qual era o seu conteúdo. Concordando com as palavras de Viana e Teixeira (2002),

a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas (p.122).

Também tivemos em atenção os recursos didáticos que nos ajudassem na leitura das histórias. Foram levados fantoches para a sala de atividades e histórias que eram projetadas no quadro interativo, tendo sempre como objetivo atrair a atenção das crianças.

### **3.2. Experiências de ensino-aprendizagem no âmbito do 1.º CEB**

Neste ponto apresentámos as experiências de ensino-aprendizagem [EA] desenvolvidas no 1.º CEB. A descrição, reflexão e análise das experiências serão sustentadas com fotografias das atividades realizadas pelas crianças, assim como com os diálogos proporcionados ao longo das sessões. Referimos ainda que os nomes das crianças aqui apresentados são fictícios para proteger a identidade das mesmas.

A escolha das experiências de [EA] para este relatório prendeu-se com o facto de pretendermos descrever, analisar e refletir sobre as que, na nossa perspetiva, fossem mais ao encontro das dificuldades das crianças. Nestas experiências tentávamos sempre utilizar estratégias que motivassem e cativassem a sua atenção.

Ao longo da prática a nossa maior preocupação era dar voz à criança, para que expusesse as suas dificuldades e manifestasse os seus interesses. É extremamente importante que o professor se debruce sobre as maiores dificuldades e obstáculos sentidos pelas crianças para que, juntos, consigam ultrapassá-los. Por tal, concordamos com Ribeiro (2003) quando refere que “deve ser construída uma aprendizagem partilhada, pelo professor e pelo jovem adulto que conjuntamente terão de se organizar e seleccionar tarefas que contribuirão para que os jovens e crianças construam uma sólida formação da sua personalidade” (p.90).

Durante a nossa prática tentamos levar para a sala de aula materiais diversificados para as crianças, tais como histórias, vídeos e jogos, entre outros, onde a promoção da

competição e da magia se aliavam à construção de um novo conhecimento. Tentamos proporcionar às crianças atividades individuais ou em grupo onde se encontrava visível a aprendizagem por descoberta.

As histórias infanto-juvenis foram a base para o desenvolvimento de toda a ação educativa tal como aconteceu na EPE, uma vez que estas eram o nosso ponto de partida, sendo apresentadas à criança em suporte digital ou em papel.

Neste sentido serão analisadas, descritas e fundamentadas três experiências de EA que intitulamos *Vamos às compras?*, *À descoberta do nosso corpo*, *Viagem pelo coração*. Nestas experiências de EA que selecionámos tentou-se dar primazia à interligação entre quatro componentes do currículo, nomeadamente matemática, português, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras.

### **3.2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: *Vamos às compras?***

A experiência de EA que será descrita em seguida teve como intencionalidade educativa dar a conhecer às crianças a definição da palavra “poupar”, bem como o papel que devemos desempenhar no nosso quotidiano, ou seja, numa compra que se faça e qual a forma mais correta que podemos ter para poupar. No início da atividade criou-se um diálogo com as crianças sobre o conceito de poupar, uma vez que este era o tema central do texto que ia ser trabalhado ao longo da sessão. Para tal, perguntamos às crianças o que entendiam por poupar? Obtivemos respostas e, de entre elas, assinalamos as seguintes:

*Poupar é não gastar muito dinheiro (André).*

*E comprar coisas mais baratas (Sérgio).*

*Poupar é fazer uma lista de compras (Renata).*

*Não comprar guloseimas (Bernardo).*

*Não comprar coisas desnecessárias (Maria).*

*Poupar é ver o que faz falta antes de sair de casa (Rúben).*

*Poupar é não ir as compras com fome (Rafael).*

*Comprar só o que faz falta (André).*

*Muito bem já vi que todos sabem o que é poupar (Professora estagiária).*

(Nota de Campo n.º 16, 3 de dezembro de 2013)

Ao ouvirmos as crianças deparamo-nos que estas já possuíam noções do que era poupar e no que poderiam poupar. Foi uma grande surpresa escutar certas respostas, pois é nestas idades que as crianças querem ter bens supérfluos. Todas as crianças tiveram oportunidade de falar, pois dávamos sempre um tempo para que todas participassem. Depois deste pequeno diálogo foram surgindo sempre mais questões tais como:

*Já alguma vez pouparam? Em quê?* (Professora estagiária)  
*Sim eu já fiz e não comprei brinquedos* (Liliana).  
*Sim, não comprei guloseimas* (Daniel).  
*Sim, não comprei sumos* (Hugo).  
*Sim, não comprando coisas que não estivessem na lista* (Diana).  
*Sim, não comprando comida 'rápida/plástica'* (Ana).

(Nota de Campo n.º 17, 3 de dezembro de 2013)

Após ouvirmos as respostas de todas as crianças iniciou-se a leitura silenciosa do texto presente no manual escolar intitulado “Gestos simples para poupar nas compras”. Escolhidas de uma forma aleatória, cada criança teve a oportunidade de ler um pequeno excerto do texto em voz alta. Em todas as sessões que envolvia um texto, no final todas as crianças faziam um levantamento das palavras desconhecidas no dicionário o que lhes permitia ampliar o seu conhecimento enciclopédico para melhor dialogar e usar a palavra de modo a interagir com os colegas, com a professora e, obviamente, com a comunidade educativa e com o mundo.

Segundo Balça (2007) os diálogos que se realizam após a leitura de uma história possibilitam à criança,

reflectir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor ativo de significados textuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo (p.134).

Após o diálogo as crianças refletiram sobre o texto e compararam o que ouviram e compreenderam do seu conteúdo com as questões colocadas inicialmente. Para uma melhor consolidação da informação inserta no texto lido, passou-se para a realização das questões de interpretação. De salientar que as crianças respondiam às questões e, só depois, é que se redigia no quadro branco para que não houvesse erros ortográficos no momento de passarem a informação para o caderno da escola. Embora tivéssemos feito desta forma, “obrigando” as crianças a seguir algumas regras e uma vez que tínhamos que nos ajustar ao que nos foi imposto pela rotina diária da sala, defendemos antes a tese de que “se escrever se torna principalmente uma actividade baseada em regras, então estaremos a destruir as fontes intrínsecas da satisfação que a escrita pode proporcionar às crianças”, sendo que também temos consciência de que “é a busca da estrutura, a procura de formas satisfatórias que pode dar maior prazer do que obedecer a uma regra” (Egan, 1994, p.105).

Desta forma, pode-se dizer que o ato de escrever não pode ser visto como uma obrigação, mas sim como algo que é fundamental para que fique registado na nossa memória e que a ela possamos recorrer mais tarde.

Relativamente à componente curricular de português, constatamos que era a área em que as crianças alimentavam mais dificuldades. Estas verificavam-se mais predominantemente no domínio da leitura e da escrita, sobretudo, na construção de textos.

Um dos grandes problemas na produção textual era que as crianças, na sua maioria, não colocavam os sinais de pontuação no local correto. Contudo, ao longo da nossa prática, optamos por não censurar as crianças, mas sim encaminhá-las na descoberta do erro e no aperfeiçoamento do texto, pois como expressa o Ministério da Educação (2004) devemos estimular a criança a

escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas (p.146).

Aproveitando o tema do texto referido anteriormente, mencionou-se a importância de poupar nos dias de hoje e colocamos a seguinte questão às crianças: *Se nós temos que poupar nas coisas que compramos, como é que pensam que esses produtos chegam aos locais de compra?* Logo de seguida diferentes vozes se fizeram sentir:

*Eles chegam através de pessoas que cultivam os quintais.* (Ricardo.)

*Os produtos que compramos vêm das fábricas.* (Carlos)

*Existem pessoas que transportam em camiões e chegam aos supermercados.* (Filipe)

*Era mesmo a isso que eu queria que chegassem.* (Professora estagiária)

(Nota de Campo n.º 18, 3 de dezembro de 2013)

O grupo era bastante participativo. As crianças pretendiam sempre responder a todas as questões propostas, mas só deixávamos participar quem colocasse o dedo no ar. Percebemos que os momentos de diálogo desempenharam papéis fulcrais para a aprendizagem das crianças e também para a nossa própria formação, pois acreditamos que “a escola é um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (Malaguzzi, 2008, p. 72).

As crianças mostraram-se muito recetivas a este tema e o diálogo teve continuidade. Após uma segunda questão: *Que tipo de comércio é que vocês acham que existe nesta localidade?* as respostas foram surgindo:

*Aqui há o “shopping”*(Cláudia).

*Sapatarias* (Leandro).

*Talho* (Rúben).  
*Padaria/Pastelaria* (Hugo).  
*Florista* (Diana).  
*Supermercado* (Diogo).  
*Papelaria* (Sérgio).  
*Drogaria* (Maria).  
*Mercearia* (Fábio).  
*Penso que vocês andam muito atentos aos tipos de comércio que existem nesta localidade* (Professora estagiária).

(Nota de Campo n.º 19, 3 de dezembro de 2013)

Depois de ouvirmos algumas das respostas das crianças, passamos à apresentação de um vídeo que retratava os diferentes tipos de comércio (imagens de pequeno e grande comércio) que podemos encontrar. De seguida voltamos a questionar as crianças sobre as imagens que apareceram no vídeo: *No vídeo viram algum comércio que não disseram?* Depois de um breve momento de reflexão surgiram as suas respostas:

*Sim, a feira* (Diana).  
*Sim, o mercado* (Rafael).  
*Sim, a peixaria* (André).  
*Sim, o café* (Ana).  
*Muito bem estou a ver que estiveram atentos* (Professora estagiária).

(Nota de Campo n.º 20, 3 de dezembro de 2013)

Uma vez que toda a turma já sabia que existiam diferentes tipos de comércio, com ajuda das crianças, começamos por elaborar um esquema no quadro branco sobre os diferentes tipos de comércio e também fizemos a distinção entre pequeno e grande comércio. Enquanto fazíamos o esquema no quadro as crianças passavam para o caderno diário para que, futuramente, ficassem com o registo de toda a matéria. Esta era uma sequência nas atividades propostas ao longo da nossa prática que tivemos sempre de salvar, uma vez que fazia parte da rotina das crianças.

Deu-se continuidade ao diálogo estimulando as crianças para a resposta através do questionamento:

*Como será feito o circuito comercial? Ou seja, qual é o trajeto dos produtos para chegarem até nós?* (Professora estagiária)  
*Tem que haver alguém que cultive* (Liliana).  
*E os produtos cultivados têm que ser levados para algum sítio* (Filipe).  
*Podem ser transportadas em camiões* (Bernardo).  
*Também podem ser transportados em carrinhas ou carro* (José).  
*Mas se vierem de muito longe têm que ser transportados de avião* (André).  
*É isso mesmo, já sabemos que existem pessoas que cultivam, a estas pessoas chamamos produtores e depois alguém compra esses produtos e transporta-os e essas pessoas chamam-se transportadores* (Professora estagiária).

*Mas a quem é que os transportadores vendem os produtos? (Rúben)*

*Boa pergunta então! o que pensam? (Professora estagiária)*

*Vendem-nos a nós que vamos comprar (Nelson).*

*Vendem às lojas (Cláudia).*

*Os transportadores vendem aos supermercados (Ana).*

*Já andam lá perto, mas é assim os transportadores compram os produtos aos produtores e depois vendem aos comerciantes, que podem ser o grande e o pequeno comércio e só depois é que os comerciantes vendem aos consumidores que somos todos nós (Professora estagiária).*

(Nota de Campo n.º 21, 3 de dezembro de 2013)

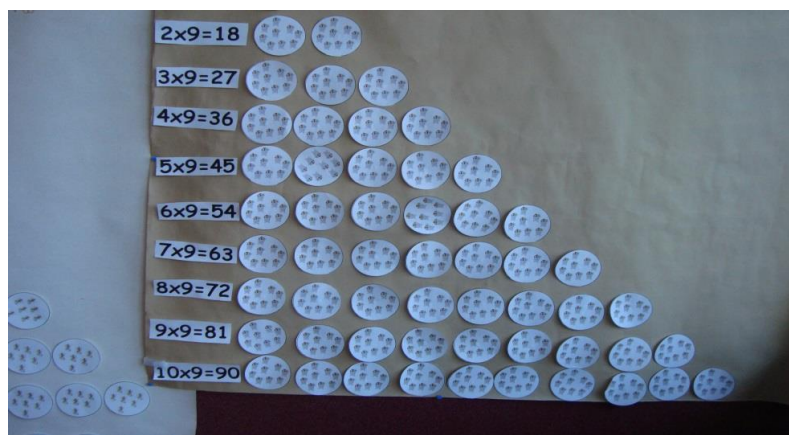
Depois de termos estabelecido este diálogo com as crianças e de fazermos a explicação do trajeto que os produtos fazem do produtor até ao consumidor final, pedimos, aleatoriamente, a cada uma das crianças para voltar a explicar aos colegas. Por conseguinte, fizemos o registo dos conceitos chave no quadro branco.

Para consolidar os conteúdos abordados dividiu-se a turma em pares e cada par teve de realizar uma ficha de trabalho, presente no manual escolar adotado, relacionada com o “Comércio”. Pelo que nos foi dado a observar consideramos que trabalhar em pares é uma mais-valia, pois permite “trabalhar em conjunto numa tarefa comum”, sendo que todas as crianças tiveram de “coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa” (Arends, 2008, p.345). Atendemos à autonomia das crianças, sendo que os pares, logo no início, dividiram as tarefas entre de si de forma a trabalharem por igual e, no final, iam respondendo aleatoriamente às perguntas presentes na ficha de trabalho. Ficamos satisfeitas com os resultados, pois foi surpreendente a forma como apresentaram as suas respostas e a coordenação que se verificou entre os pares e porque fomos percebendo que as crianças tinham apreendido os conceitos trabalhados.

Relativamente à área da matemática, iniciou-se um novo domínio de referência “Operações com números naturais” e trabalhamos como subdomínio a multiplicação, mais propriamente a tabuada do nove e tínhamos como descritor de desempenho *multiplicar números naturais*. Inicialmente criou-se um diálogo sobre os múltiplos de nove e as crianças chegaram à conclusão que os múltiplos de nove são a tabuada do 9. Para ensinarmos a tabuada do 9 levamos um cartaz com vários conjuntos (*vide* figura 42). Esses conjuntos continham 9 carros de compras e a explicação que fizemos foi  $1 \text{ (conjunto)} \times 9 \text{ (elementos)} = 9$ .

Colocou-se o cartaz no quadro para que fosse visível em todos os ângulos da sala, e pediu-se a cada criança, cada uma na sua vez, para que começasse a construir o cartaz. Inicialmente perguntamos a tabuada do 9 e explicamos que a contagem era sempre feita de nove em nove. Acrescentamos ainda a informação que cada círculo possuía 9 carros de

compras. Após a visualização dos círculos surgiu o seguinte comentário: *Professora, nos círculos tem carrinhos de compras e nós estivemos a falar de compras antes* (Sérgio). Demos a devida importância ao comentário, após verificarmos que as crianças conseguiram associar os conteúdos abordados em português com as imagens dos carrinhos de compras presentes nos círculos. Começamos por explicar que tínhamos uma tira de uma folha de papel policopiada com a operação e alertamos as crianças para o facto de estas terem a tarefa de colocar os conjuntos correspondentes a cada operação.



**Figura 42.** Cartaz da tabuada do 9

Consideramos que este tipo de estratégia fez com que as crianças estivessem mais atentas na abordagem aos novos conteúdos e porque constatamos que o grupo/turma detinha muitas dificuldades no que se referia à aprendizagem das tabuadas. O jogo e o lúdico têm bastante relevância no trabalho que se realiza com as crianças, apresentando-se estes com “um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto ao nível de integração como da interacção social” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 63). Em interacção constante com as crianças explorámos bem o cartaz da tabuada e, no final da atividade, todas sabiam o seu conteúdo. Para que as crianças fossem consolidando o que foi explorado colocamos o cartaz numa parede no fundo da sala.

A aprendizagem da matemática deve partir de situações que desenvolvam o cálculo mental das crianças e, neste caso concreto, ao perguntarmos às crianças a tabuada do 9, estávamos, no nosso entender, a promover o cálculo mental. Neste sentido, concordamos com Ponte *et al.* (2007) quando referem que “devem ser trabalhadas diferentes estratégias de cálculo baseadas na composição e decomposição de números, nas propriedades das operações e nas relações entre números e entre operações” (p.14). Pensamos nós que a utilização de um cartaz com a tabuada do 9, elaborado com conjuntos de imagens, auxiliou as crianças com mais dificuldade na realização das operações.

Dando continuidade às tarefas propostas para esse dia, e ainda no âmbito da matemática, escrevemos no quadro branco operações para que as crianças pudessem aplicar os conhecimentos que possuíam relativamente às tabuadas anteriormente estudadas. Para a sua concretização atendemos aos interesses manifestados pelas crianças, e uma vez que fomos constatando que era um grupo que gostava de realizar tarefas diferentes, esta proposta foi muito bem aceite pois envolvia cálculo e raciocínio matemático. As operações colocadas no quadro eram muito simples e tinham como objetivo aprofundar mais o conhecimento sobre as tabuadas. No decorrer da atividade verificamos que as crianças tinham algumas dificuldades na realização das operações e, por vezes, tinham de recorrer ao cartaz afixado no fundo da sala de aula.

No ensino da matemática torna-se essencial criar situações que desenvolvam o cálculo mental das crianças, pois estas, assim, conseguem ultrapassar com mais facilidade as suas dificuldades. Foi com este propósito que convidamos as crianças a realizar um jogo que, por um lado, as ajudasse a trabalhar o raciocínio matemático e, por outro, que envolvesse todas as operações estudadas até à data. A utilização do jogo em sala de aula permite que as crianças desenvolvam a autoconfiança, a organização, a concentração, a atenção e o raciocínio lógico-dedutivo, desenvolvendo assim a socialização e aumentando as interações do *eu* para com o *outro*.

Como se tratava de uma atividade prática que envolvia a manipulação de materiais as crianças mostraram um enorme entusiasmo em dar início ao jogo. Antecipadamente, começamos por explicar as regras do “Jogo do 24” (*vide* figuras 43 e 44) e algumas crianças começaram a questionar:

*Podemos usar que operações?* (Bernardo)

*Todas não é?* (Renata)

*Vamos usar a adição, subtração, multiplicação e divisão* (Fábio).

(Nota de campo n.º 22, 3 de dezembro de 2013)



**Figuras 43 e 44.** Cartas do "Jogo do 24"

Depois de ouvirmos as crianças explicamos que iam fazer pares e que cada par teria um cartão com quatro algarismos, sendo que as crianças tinham de utilizar todas as operações até chegarem ao número 24. As crianças ao trabalhar em pares tinham que saber partilhar ideias e saber ouvir o colega. Cientes das regras deste tipo de trabalho deram início ao jogo e logo que descobrissem a solução tinham que efetuar as operações numa folha e depois é que colocavam o braço no ar, para podermos dar autorização para que explicassem, aos restantes colegas, todos os passos que efetuassem. Procedemos desta forma porque concordamos com Ponte e Serrazina (2000) quando defendem que “a discussão é o modo mais importante que pode assumir a interação entre os alunos ou entre os alunos e o professor” (p.121). As crianças começaram por explicar aos colegas:

*Temos o número 6, 6, 4 e o 3 então  $6+6=12$ ;  $12-4=8$ ;  $8*3=24$ , usamos três operações a adição, subtração e a multiplicação (Nelson e Rafael).*

*Os nossos números são 5, 9, 2, 8 se somarmos todos os números, o resultado é 24 (Leandro e Cláudia).*

*Nós já descobrimos também. O nosso cartão tem os números 7,9,2,8 e ao somar  $7+9=16$  e se multiplicarmos 16 por 2 o resultado é 32 e  $32-8=24$  (Ruben e Renata).*

(Nota de campo n.º 23, 3 de dezembro de 2013)

Depois de ouvirmos alguns pares na descoberta da solução para chegarem ao resultado “24”, as restantes crianças ainda ficaram com mais vontade de descobrir também elas a solução para os seus cartões. Ao verificarmos este grande entusiasmo por parte das crianças, percebemos que seria importante levarmos, sempre que fosse possível, mais jogos para a sala de aula, uma vez que ajudavam as crianças a desenvolver o raciocínio e a comunicação matemática. Durante a prática tivemos o cuidado de proporcionar às crianças atividades lúdicas que envolvessem a manipulação de diferentes materiais didáticos. Neste sentido, concordamos com Ponte e Serrazina (2000) quando defendem que

os professores têm de criar um ambiente que encoraje as crianças a explorar, desenvolver, testar, discutir e aplicar ideias. Têm de ouvir as crianças atentamente e guiar o desenvolvimento das suas ideias. Têm de usar, frequentemente, materiais manipuláveis em atividades que impliquem o raciocínio de forma a fomentar a aprendizagem de ideias matemáticas (p.101).

Sendo assim é de extrema importância o professor criar, no processo ensino/aprendizagem, momentos lúdicos e de manipulação de materiais que, no caso da matemática, envolva conteúdos adequados à situação e ao contexto.

No ensino da matemática torna-se imprescindível as crianças lidarem com diferentes materiais tal como material multibásico, barras Cuisenaire, ábaco, entre outros.

Os materiais estruturados permitem às crianças o manuseamento dos mesmos e possibilitam o desenvolvimento de novas aprendizagens e, conseqüentemente, novos conhecimentos. Concordamos com Pires (2005) quando refere que “o recurso a materiais curriculares depende bastante dos conteúdos matemáticos que [se] pretende que os alunos aprendam e da forma como devem decorrer essas aprendizagens” (p.398). Relativamente aos materiais não estruturados, foram levados para a sala de aula jogos tais como o dominó e o jogo do 24. Este tipo de jogos permitiu às crianças aprender matemática a brincar e, por tal, concordamos com as palavras de Oliveira e Moreira (2004): “jogar e brincar são atividades transculturais (...), os jogos têm tido um papel importante no desenvolvimento da actividade matemática” (p.65). Contudo, é extremamente importante saber seleccionar o tipo de materiais mais adequados para uma determinada aprendizagem.

### **3.2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: *Como é que respiramos?***

A experiência de ensino-aprendizagem que se descreve de seguida foi tida em consideração no âmbito deste relatório porque exploramos estratégias que tiveram como objetivo dar a conhecer às crianças determinados órgãos do nosso corpo e como funciona o seu interior.

Esta atividade iniciou-se com a apresentação da obra *Manual dos Rebentos para o uso dos pais* (Cole, n.d.) em suporte digital. As crianças mostraram curiosidade pelo facto de ser uma história que não estava escrita em suporte de papel, isto é, igual às que estavam habituadas a lidar no seu dia-a-dia. A curiosidade pelo título da obra foi notória, uma vez que não estavam a perceber o que este significava.

O conteúdo desta obra “Manual dos Rebentos para o uso dos pais” permitiu motivar as crianças levando-as a participar nas atividades propostas e ainda nos possibilitou fazer a interdisciplinaridade entre as várias áreas do saber.

Solicitamos às crianças para que observassem bem a capa da obra e dessem a sua opinião acerca do que seria retratado na história. As crianças começaram logo por querer participar, surgindo assim algumas opiniões:

*Já que levantaram o braço para participar e dar a opinião acerca do que vos sugere o título eu pergunto-vos o que são rebentos?* (Professora estagiária)

*Rebentos são sementes* (Sérgio).

*Sim são sementes, também há rebentos nas batatas* (Ana).

*É o que podemos plantar na horta* (Bernardo).

*Não, neste contexto não é esse tipo de rebentos, tem a ver com bebés* (Professora estagiária).

*Ah! Então, o casal quer ter um filho (Hugo).*  
*A mim parece-me que é um casal à procura de um filho (Rafael).*  
*Eu acho que o homem e a mulher estão à procura numa revista (Maria).*  
*Também acho que eles estão a escolher os filhos na revista (Carlos).*  
*O casal está com uma cara de preocupado (Daniel).*  
*O gato está ajudá-los a procurar rebentos (Ricardo).*  
*Então agora ao longo da leitura da história vamos verificar se é mesmo isso que disseram (Professora estagiária).*

(Notas de campo n.º 23, 20 de janeiro de 2014)

Após a intervenção das crianças, deu-se início à leitura da história. A primeira leitura foi realizada pela professora em voz alta para que para as crianças se tornasse mais perceptível o texto. De seguida as crianças tiveram oportunidade de ler também em voz alta para que pudéssemos ver se compreenderam a “ideia ou ideias principais” do texto, bem como o vocabulário e as partes que constam na história, permitindo-nos também “observar a entoação e a expressividade” com que leram (Borràs, 2001, p.367). Após a leitura, as crianças foram questionadas sobre o vocabulário que desconheciam e, estas, por sugestão e supervisão da professora, utilizavam o dicionário para descobrir o significado das palavras.

Aleatoriamente, cada criança enumerou partes da história e, no final, todas tiveram a oportunidade de falar sobre a parte da história que gostaram mais. De seguida as crianças foram novamente questionadas acerca do título do texto, tendo-se estabelecido o diálogo que se transcreve:

*Então agora depois de terem feito a leitura da história o que pensam agora? Pensam que o que disseram no início faz sentido? (Professora estagiária)*  
*Eu tinha razão, o casal estava a escolher um filho na revista. (Carlos)*  
*Eu também tinha dito isso (Maria).*  
*Todos tinham razão. O casal queria ter um filho (Professora estagiária).*  
*Mas eles tinham medo que lhes saísse um mau rebento (Cláudia).*  
*E como era esse mau rebento? (Professora)*  
*Era gordo e feio (Daniel).*  
*Tinha os dentes afiados (Leandro).*  
*Cheirava mal (Fábio).*  
*Metia medo (Liliana).*  
*Comia coisas estranhas (Diana).*  
*Parecia um monstro (Diogo).*  
*Mas na história não falava só no mau rebento, pois não? (Professora estagiária)*  
*Não também falava do bom rebento (José).*  
*Como era esse bom rebento? (Professora estagiária)*  
*Sabia-se comportar (André).*  
*Tinha um bom aspeto (Filipe).*  
*Comia alimentos saudáveis (Nelson).*

(Nota de campo n.º 24, 20 de janeiro de 2014)

O diálogo que se proporcionou ao longo da atividade favoreceu o desenvolvimento da expressão e da compreensão oral e da escrita. Depois de ouvirmos as opiniões das crianças e de todas terem participado na exploração da história, procedemos à parte prática da aula. Para tal foi distribuída, por cada criança, uma folha fotocopiada que consistia na realização de uma ficha de leitura individual referente à história explorada. As crianças ao realizarem a ficha de leitura estiveram a explorar a parte escrita que, segundo Azevedo (2000), surge “como o meio de aprendizagem assumida por alunos e professor, como exercício, como treino, como simulação” (p.241). A realização das fichas de leitura e posterior correção permitiu-nos verificar os conteúdos que as suas crianças apreenderam de facto com a história. Aquando da conclusão da ficha de leitura, passou-se à correção da mesma. Neste processo observamos que as crianças tiveram muitas dificuldades numa das questões da ficha. Esta questão incidia no facto das crianças terem de realizar o resumo da história, situação que lhes estava a causar algum desconforto, sendo que verificamos que no resumo só estavam a colocar as partes que mais lhes chamaram atenção, mas de uma forma muito sintética e pouco adequada para um 3.º ano. Uma vez que toda a turma não fez corretamente a questão, começamos por explicar como é que podemos redigir corretamente um resumo e quais as partes que se devem colocar. Posteriormente começamos por explicar as especificidades do corpo sendo que “o corpo é objecto de curiosidade e mistério, uma vez que cada uma das áreas do conhecimento humano nos oferece explicações de diferentes perspectivas” (Pereira, Mesquita, Prada & Rodrigues, 2009, n.p) e este tinha como objetivo verificar se as crianças reconheceram o sistema respiratório, assim como as suas características. Neste sentido suscitou-se o seguinte diálogo:

*Na história apareceu o sistema digestivo (José).*

*Sim quando apareceu o mau e o bom rebento (André).*

*Quando eles estavam a comer (Rúben).*

*Sim é verdade, na história apareceu o sistema digestivo e vocês já o conhecem bem, mas apareceu outro sistema e hoje vamos conhecê-lo melhor (Professora estagiária).*

*Pois era o bom rebento tinha os pulmões limpos e saudáveis (Diana).*

*E o mau rebento tinha os pulmões sujos e pretos (Filipe).*

*O bom rebento tinha cordas vocais (Liliana).*

*E o mau rebento no sítio das cordas vocais tinha um rádio (Daniel).*

*Já vi que estiveram muito atentos (Professora estagiária).*

(Nota de campo n.º 25, 20 de janeiro de 2014)

Depois de ouvirmos a opinião das crianças notamos que os momentos de diálogo se constituíram uma parte muito importante no decorrer das aulas e, por tal, consideramos que foi uma mais-valia as crianças terem refletido sobre a história e terem tido a oportunidade de exprimirem as suas ideias e comunicarem entre si.

Para aprofundarmos mais o sistema respiratório, neste dia, tivemos uma aula “laboratorial”, isto porque é extremamente “indispensável permitir que a criança compreenda os fenómenos naturais que constata no seu dia-a-dia e os fatores que influenciam esses fenómenos, através da realização de atividades experimentais” (Pereira, Torres,& Martins, citados por Rodrigues, 2011, p.8). Neste sentido, reorganizamos o espaço, alteramos a posição das mesas para que todas as crianças tivessem a possibilidade de visualizarem uma mesa central que servia de apoio para os materiais. Depois de termos explorado a história “Manual dos Rebentos para o uso dos pais” as crianças fizeram desde logo a previsão de que iríamos trabalhar o sistema respiratório na área de estudo do meio. Entreta

nto, as crianças mostraram uma enorme curiosidade no que ia acontecer na aula e uma delas adiantou o porquê de a sala se encontrar organizada daquela forma:

*Professora, ontem de manhã falamos no sistema digestivo, então hoje vamos falar no sistema respiratório* (Bernardo).

(Nota de campo n.º 26, 20 de janeiro de 2014)

Explicamos às crianças que iríamos falar então no sistema respiratório e, como sempre, tivemos o cuidado de perceber o que as crianças já sabiam sobre o assunto, ou seja, que conhecimentos elas já possuíam. Depois de um diálogo dirigido, apresentamos ao grupo pulmões de um suíno e as crianças começaram a observar e a tecerem alguns comentários:

*Que nojo o que é isso?* (Daniel)  
*São verdadeiros?* (Rúben)

(Nota de campo n.º 27, 20 de janeiro de 2014)

Desde logo, dissemos que eram verdadeiros e que os pulmões em questão eram os mais parecidos com os dos seres humanos. Após a observação dos pulmões (*vide* figura 45), as crianças começaram por questionar:

*Os pulmões são de uma pessoa?* (Diana)  
*Não! São de um porco* (Professora estagiária).  
*E o do porco é parecido com o nosso?* (José)  
*E vamos poder mexer?* (Carlos)

(Nota de campo n.º 28, 20 de janeiro de 2014)



**Figura 45.** Pulmão de um suíno

Com este tipo de materiais percebemos que a aula teve outra dinâmica, sendo que as crianças se mostraram muito mais participativas pois permitiu-lhes ter uma perspectiva diferente dos órgãos do nosso corpo. Acreditamos que “a partir do conhecimento do próprio corpo e das suas capacidades e limitações, o aluno entenderá melhor como interagir cm o meio em que vive e com os outros seres vivos” (Borrás, 2001, p.435).

Por conseguinte passou-se à explicação do trajeto do ar inspirado até aos pulmões e do ar expirado e definimos a função de cada via respiratória no sistema respiratório. Continuando a aula, tivemos sempre o cuidado de solicitar as crianças a explicar a matéria dada, para percebermos se tinham aprendido os conteúdos lecionados. Como forma de sistematização, para além do treino da oralidade, fizemos o registo da matéria no quadro branco e as crianças passaram no caderno diário. Após o registo dos conceitos pelas crianças, distribuímos luvas de latex por todas para podermos dar início à observação mais minuciosa do pulmão. Concordando com Leite, citado por Rodrigues (2011), o “trabalho prático envolve o controlo, e manipulação de variáveis e designa-se, por isso, trabalho experimental” (p.44). É neste sentido que é necessário permitir às crianças manusearem os objetos. Ao manusearem o pulmão as crianças foram tecendo alguns comentários:

*Cheira a carne* (Fábio).

*Que impressão me faz* (Maria).

*Que nojo* (Daniel).

*É muito fixe tocar na carne* (Hugo).

*Cheira a alheira* (Carlos).

(Nota de campo n.º 29, 20 de janeiro de 2014)

As crianças foram verificando que os pulmões tinham cheiro e que a sua textura era macia e possuía uma cor rosada. Ao longo da observação tivemos sempre o cuidado de ver se as crianças sentiam algum tipo de repulsa ao estarem em contacto com este tipo de material. Ao longo da exploração que fomos fazendo sobre os pulmões, tivemos sempre o

cuidado de fazer questões às crianças, pois “as questões tendem a estimular a conversação (...) para utilizar com cuidado” (Hohmann & Weikart, 2011, p.326).

Posteriormente colocamos um tubo, devidamente desinfetado com álcool, na traqueia e questionamos as crianças sobre o que iria acontecer quando soprássemos:

*Eu acho que vão encher como os balões (Rafael).*

*Eu acho que vão ficar cheios de ar (Renata).*

*E se deixarmos de soprar? (Professora estagiária)*

*Penso que os pulmões ficam murchos (Diogo).*

*Acho que o ar sai e os pulmões ficam mais pequenos (Leandro).*

(Nota de campo n.º 30, 20 de janeiro de 2014)

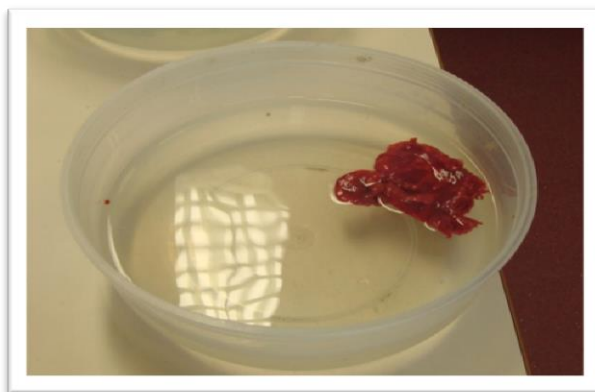
Depois de ouvirmos alguns comentários, foram várias as crianças que queriam experimentar esta técnica. Uma vez que tínhamos um tempo escasso não foi possível que todas as crianças experimentassem. Assim, aleatoriamente as crianças experimentaram e verificaram como é que os pulmões ficavam depois de soprarem ar para o seu interior (*vide* figuras 46 a 48). De salientar que as crianças às quais não lhe foi dada a possibilidade de realizar a atividade ficaram connosco na hora do intervalo e todas puderam participar.



**Figuras 46 a 48.** Crianças expiram ar para o pulmão

De seguida, colocamos sobre a mesa uma tina com água e cortámos uma parte do pulmão com a intencionalidade das crianças verificarem se o pulmão flutuava e se mudava de cor (*vide* figura 49). Para que os conteúdos ficassem bem sistematizados e fossem

entendidos pelas crianças convidamo-las a assistir a uma apresentação sobre o Sistema respiratório e a forma como este funciona e, para tal, recorreremos ao programa *PowerPoint*.



**Figura 49.** Pedaco de pulmão a flutuar

Na componente curricular da Matemática, uma vez que tínhamos que trabalhar a divisão optamos por realizar em primeiro lugar a construção do algoritmo, pois seria mais fácil para as crianças perceberem o conceito concretizando-o.

Foram apresentados e explorados vários exemplos com o auxílio de imagens. Ao longo da exploração as crianças puderam dar a sua opinião acerca do tema e apresentar outros exemplos. Depois de todas serem escutadas fizemos o registo no quadro com a definição de divisão e com a forma como se representa o algoritmo da divisão. Foi também solicitado às crianças para que fizessem o registo no caderno diário. Após o registo no caderno diário, passamos à realização de exercícios de aplicação, utilizando o quadro como recurso e, através do exemplo que utilizamos para lhes explicarmos a construção do algoritmo, colocamos mais uma série de exemplos para que as crianças resolvessem. Pretendíamos também verificar se tinham, ou não, aprendido os conteúdos.

No decorrer da atividade as crianças mostraram-se empenhadas em resolver as operações de divisão, mas fomos notando que existiam algumas dificuldades, advindas do facto das tabuadas ainda não terem sido bem assimiladas.

Depois de verificarmos se todas as crianças resolveram as operações, passamos à correção das mesmas no quadro branco. Fomos pedindo, aleatoriamente, a cada criança que corrigisse uma operação, sendo que em simultâneo e com a ajuda das restantes fomos explicando cada procedimento. Contudo, ainda pudemos constatar a as dificuldades de algumas crianças e no sentido de as minimizarmos, resolvemos mais exercícios no quadro e voltamos a explicar. As crianças com mais dificuldades conseguiram compreender e resolver os exercícios. Neste sentido o ensino da matemática requer muita exigência por

parte do professor e muito trabalho da parte das crianças. Corroboramos as palavras de Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) quando nos dizem que

a matemática constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar. A sua apropriação é um direito de todos. Neste sentido, seria impensável que não se proporcionasse a todos a oportunidade de aprender matemática de um modo realmente significativo, do mesmo modo que seria inconcebível eliminar da escola básica a educação literária, científica ou artística (p.17).

As crianças, depois de resolverem as operações no quadro branco, ainda resolveram mais exercícios presentes no manual escolar. O uso do manual segundo Tormenta (1996) “revela-se ‘útil’, não só para facilitar e organizar o trabalho do professor, mas também para garantir ao Estado o cumprimento dos programas instituídos oficialmente” (p.55). Para não nos cingirmos só às atividades presentes no manual escolar e no livro de fichas levamos para a sala de aula um jogo intitulado “dominó da divisão”. As crianças, ao saberem que iam novamente jogar um jogo que envolvia “números”, mostraram logo uma grande curiosidade em saber como é que era e como se jogava.

Depois de explicarmos as regras às crianças, construímos grupos de 4 elementos e distribuímos as peças do jogo pelo respetivo grupo. Este jogo exigia por parte das crianças raciocínio matemático e espírito de equipa.

A prática de jogos, em particular dos jogos de estratégia, de observação e de memorização, contribui de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social.

O nosso papel era de perceber o raciocínio que as crianças estavam a fazer, questionando-as para vermos se estavam a compreender e a jogar corretamente. Como afirmam Ponte e Serrazina (2000) “questionando os alunos, o professor pode detetar dificuldades ao nível da compreensão de conceitos e dos processos matemáticos, ajudá-los a pensar, motivá-los para participar e saber se eles estão a acompanhar o trabalho da aula” (p.119).

À medida que as crianças terminaram o jogo do dominó, cada grupo teve a oportunidade de apresentar a forma como jogou e colocou as peças do dominó. A comunicação entre as crianças de cada grupo e, posteriormente, entre grupos foi orientada por nós, sendo que procuramos sempre incentivar a participação de todas as crianças e motivar a partilha de ideias e de raciocínios. Desta forma, pensamos ter contribuído para organizar, clarificar e consolidar o pensamento matemático das crianças.

Por conseguinte demos oportunidade a todos os grupos de exporem a resolução do seu jogo e do seu raciocínio matemático. Consideramos que é extremamente importante dar voz a todas as crianças, pois, para além de desenvolverem a sua autonomia também ampliam o seu vocabulário e “sempre que a criança constrói significados novos, carece de novos vocábulos para exprimir tais significados, passando a incorporá-los no seu discurso com surpreendente facilidade” (Sá, 2004, p.36).

Com a realização desta atividade, verificamos que a matemática deve ser trabalhada desde cedo nas escolas, pois assim as crianças desenvolvem o seu raciocínio matemático e podem aplicá-lo no seu dia a dia.

### **3.2.3. Experiência de ensino-aprendizagem: *Viagem pelo coração***

A experiência de ensino-aprendizagem que vai ser descrita e analisada teve como intenção mostrar às crianças que podemos deixar uma história por acabar e retomá-la no dia seguinte.

Slientamos que a leitura da narrativa “Manual dos Rebentos para o uso dos pais” não foi terminada no dia anterior propositadamente, pois tínhamos como objetivo dar a conhecer às crianças o sistema circulatório e, nesta história, prolongava-se o estudo dos sistemas. É de referir ainda que as crianças nos disponibilizaram desde logo alguns comentários e adiantaram que o sistema a ser trabalhado nesse dia seria o sistema circulatório.

As crianças começaram a ler a história de início com o intuito de recolher todas as informações essenciais para a compreensão da mesma. Aleatoriamente cada criança procedeu à leitura de um excerto da história em suporte digital. As crianças foram alertadas para que estivessem atentas à leitura, pois assim realizariam uma melhor compreensão da história, sendo que esta lhes iria ser muito útil para uma melhor compreensão do sistema circulatório. No final da leitura as crianças começaram por comentar:

*Esta história é engraçada (Hugo).*

*No mau rebento parece que estão a falar de um carro (José).*

*Pois parece, fala em tubos e óleo (Ruben).*

*No bom rebento diz que os tubos que levam o sangue do coração, chamam-se artérias (Maria).*

*E os tubos que levam o sangue para o coração são as veias (Ana).*

(Nota de campo n.º 31, 27 de janeiro de 2014)

Após ouvirmos algumas apreciações das crianças, passamos à análise da obra, começamos por recolher do texto palavras que rimassem, pois “ao direccionar a atenção da

criança para a estrutura sonora das palavras, o jogo de rimas promove a consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma” (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler 2006, p.35). Ou seja, as crianças têm uma sensibilidade sonora para a rima, por isso estes jogos promovem o desenvolvimento da consciência fonológica, porque direcionam a atenção da criança para as diferenças e semelhanças existentes entre os sons de cada palavra. Este tipo de trabalho de recolha criava nas crianças um grande envolvimento na aula. Concordamos com o facto de que quando as crianças leem e discutem com os seus colegas, descobrem a maneira como estes reagem à leitura e aprendem a descobrir a maneira de operar dos textos e como estes manipulam as emoções.

A seguir à análise do texto, foi pedido às crianças que procurassem todos os sinais de pontuação. De modo a termos a perceção do conhecimento das crianças acerca deste assunto recorremos, uma vez mais, ao diálogo:

*O que são sinais de pontuação?* (Professora estagiária)

*Sinais de pontuação são aqueles que aparecem nos textos* (André).

*São aqueles que utilizamos quando escrevemos* (Carlos).

*São os sinais auxiliares da escrita* (Maria).

*É isso mesmo são os sinais auxiliares da escrita. E quais são os sinais de pontuação que conhecem?* (Professora estagiária)

*É o ponto final* (Nelson).

*O ponto de interrogação* (Hugo).

*A vírgula* (Sérgio).

*O ponto de exclamação* (Diana).

*E são só esses sinais de pontuação que conhecem?* (Professora estagiária)

*Eu acho que existem mais, aquele dos três pontinhos* (Fábio).

*Esse sinal tem outro nome, qual é?* (Professora estagiária)

*São as reticências* (Ruben).

*Também temos os dois pontos* (Renata).

*E o travessão* (Diogo).

*Mas ainda temos mais sinais de pontuação, o parêntesis e as aspas* (Professora estagiária).

(Nota de campo n.º 32, 27 de janeiro de 2014)

No final do diálogo foi entregue a cada criança um texto, sem quaisquer sinais de pontuação, sendo que o objetivo proposto no âmbito desta tarefa era que as crianças soubessem colocar os sinais de pontuação nos locais corretos. Num primeiro momento pedimos, aleatoriamente, a cada criança para ler um pequeno excerto sem a pontuação, procedendo de seguida à colocação da pontuação no sítio correto. Numa segunda leitura realizada ao texto, cada criança teve de proceder à entoação correta atendendo aos sinais de pontuação.

Depois da leitura da história, utilizamos como recurso, o manual para realizarmos exercícios relacionados com os sinais de pontuação. É extremamente importante usar o manual escolar, pois, por um lado, as crianças consolidam ainda mais aquilo que aprenderam e, por outro, têm acesso a resumos adequados à matéria lecionada. Como afirma Pires (2005),

é reconhecida a grande tradição e a forte presença do manual escolar no contexto educativo. Por isso, este recurso assume-se como o material curricular mais utilizado na generalidade das salas de aula e com uma maior possibilidade de influenciar significativamente as tomadas de posição de professores e alunos (p.73).

Seguidamente questionaram-se novamente as crianças acerca da importância dos sinais de pontuação e se sozinhos conseguiriam construir um texto, aplicando os sinais de pontuação adequados. Neste caso, explicou-se às crianças que iríamos dividir a turma em grupos de dois elementos e distribuir oito cartões representados por ordem cronológica, sendo que todos os grupos tinham de construir uma história atendendo ao que se encontrava escrito nos referidos cartões e pela ordem apresentada (*vide* figura 50).



**Figura 50.** Fábrica das histórias

Com esta atividade intitulada *Fábrica das histórias* pretendíamos que as crianças produzissem textos criativos e desenvolvessem o gosto pela escrita pois consideramos que,

se ajudarmos os alunos a pensar que as palavras podem ser usadas como peças de um jogo e que com elas se podem fazer brincadeiras divertidas e até construir um texto, poderemos estimular a curiosidade e a vontade de conhecer as palavras em profundidade (Norton, 2001, p.13).

A escrita criativa permite à criança dar asas à sua imaginação, não saindo do objetivo principal que é o ato de escrever e é, neste sentido, que concordamos com as palavras de Gil e Cristóvam-Bellmann (1999) quando dizem que “a escrita criativa contém regras, mas estas não são fixas nem austeras” (p.22).

As atividades de escrita criativa que o professor proporciona devem oferecer às crianças momentos de estimulação que as conduzam a ter vontade de escrever, usando diversas estratégias de ensino/aprendizagem. Segundo Cardoso (2011),

no momento em que as crianças estão a executar os exercícios de escrita criativa, o professor deverá circular pela sala dando uma atenção mais personalizada e desempenhar o papel de orientador colocando questões de forma cuidadosa a fim de estimular as ideias, ouvindo, auxiliando e conduzindo (p.56).

Essa orientação é essencial para a criança confrontar o problema e os estímulos mentais e chegar à resolução sozinha. Para produzir textos criativos é necessário que se aprenda a conhecer a sua própria criatividade, que se saiba identificar os seus momentos de maior inspiração e que os utilize sempre que possível.

No início da tarefa determinou-se um tempo para cada par fazer o seu texto e, à medida que iam escrevendo, o auxílio prestado era essencial. No final convidamos as crianças a fazer a ilustração relacionada com o mesmo. Terminada a tarefa deu-se a oportunidade a cada par de apresentar o seu texto e a respetiva ilustração ao restante grupo (*vide* figuras 51 e 52). Com esta e outras atividades de leitura que fomos desenvolvendo pudemos perceber que “ler é um prazer voluntário, que se transforma numa obrigação quando se realiza pela força. Para que seja fonte de satisfação, o desejo de leitura deve provir do interior dos alunos” (Borrás, 2001, p.381).



**Figuras 51 e 52** Crianças em atividade de expressão escrita

No final desta atividade constatamos que as crianças adoraram este tipo de trabalho, pois inventar uma história em pouco tempo foi algo que as fascinou. Pudemos verificar este fascínio pela forma como nos questionavam e pediam para trocar os cartões com os colegas para poderem construir outra história. Contudo, por vezes, o tempo é nosso inimigo e não nos permite repetir determinadas atividades como foi o caso desta, mas ficou a promessa de que futuramente voltariam a repetir a atividade de escrita, pois consideramos fundamental proporcionar atividades que estimulem o gosto pela escrita, mesmo que tenhamos de as repetir.

No decorrer da prática apostamos, essencialmente, em atividades diferentes daquelas que as crianças estavam habituadas a fazer no seu dia a dia. Também apostamos fortemente nos trabalhos de grupo e, sobretudo, nos trabalhos em pares, com o intuito de proporcionar às crianças outras formas de trabalhar e de partilhar ideias. Na nossa opinião, o trabalho que desenvolvemos evidenciou-se de uma forma bastante positiva e vantajosa para as crianças. Apostamos sobretudo nos momentos de diálogo entre professora/criança e vice-versa, pois consideramos que se traduziu em momentos em que demos a possibilidade às crianças de se exprimirem e, também, por considerarmos que se deve saber ouvir aquilo que as crianças têm para nos dizer.

Concordando com o documento das OCEPE,

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME/DEB,1997, p.67).

A atividade de escrita teve toda a importância para nós porque desenvolveu nas crianças uma grande responsabilidade na realização deste tipo de trabalho. Com esta tarefa aprendeu-se que é muito importante incentivar as crianças e ter paciência com elas próprias, uma vez que estão a trabalhar em conjunto e que, estes aspetos, são essenciais para o bom relacionamento entre elas e o seu trabalho.

No que concerne à componente curricular de estudo do meio, e dando continuidade à história trabalhada na de português, foi promovido um diálogo sobre a importância do coração nas nossas vidas:

*O coração faz com que nós estejamos vivos (Daniel).*

*Se ele [coração] parar nós morremos (Sérgio).*

*Nós sentimos o nosso coração a bater (Ana).*

*Se correremos ele bate muito depressa (Filipe).*

(Nota de campo n.º 33, 27 de janeiro de 2014)

Após o diálogo estabelecido sobre a importância do coração, sugerimos às crianças que sentissem o coração a bater, colocando a palma da mão no lado esquerdo do peito. Foi curioso que algumas crianças não estavam a encontrar os batimentos e eis que surgem novos comentários:

*Professora eu não consigo sentir o coração a bater* (Bernardo).

*Eu também não estou a conseguir* (Liliana).

*Eu já encontrei* (Diana).

(Nota de campo n.º 34, 27 de janeiro de 2014)

Depois de auxiliarmos as crianças que não estavam a conseguir encontrar os batimentos do coração, solicitamos para que estas sentissem os batimentos do coração no pulso. As crianças mostraram logo curiosidade porque a maioria não sabia que também se podiam sentir os batimentos do coração no pulso. Logo de seguida pedimos às crianças que dessem uma corrida pela sala. Para que não se estabelecesse muita confusão, pedimos para se organizarem por filas para poderem realizar a atividade. À medida que iam terminando, cada criança media os seus batimentos e, novamente, recorremos ao diálogo:

*Então que diferenças encontraram depois de correr?* (Professora estagiária)

*O coração ficou a bater mais depressa* (José).

*O meu também ficou a bater muito rápido* (Cláudia).

*E já sentíamos melhor o coração, encontrei logo os batimentos* (Leandro).

(Nota de campo n.º 35, 27 de janeiro de 2014)

Com esta atividade as crianças tiveram oportunidade de consolidar este momento de descontração com a aplicação de novos conteúdos, para além de que contribuímos para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança. Depois desta introdução, passamos à visualização de um coração de suíno previamente limpo. Começamos por explicar que o coração em questão era o mais parecido com o do ser humano.

Com ajuda de uma apresentação em suporte *PowerPoint*, explicamos às crianças qual era a principal função do coração e a forma como este funcionava. As crianças à medida que iam escutando tiveram a possibilidade de visualizarem em simultâneo as imagens. Começamos por explicar quais os órgãos que faziam parte do sistema circulatório e no final questionamos as crianças, de forma aleatória, sobre quais eram esses órgãos, por forma a percebermos se as crianças os sabiam enunciar.

Num segundo momento explicamos a função das artérias e das veias, e ao mesmo tempo fomos mostrando o coração do suíno para as crianças verem e as pudessem distinguir.

No decorrer desta atividade, ainda explicamos a grande e a pequena circulação, estabelecendo as diferenças. Percebemos com esta atividade que “o meio é, por si mesmo,

um factor de motivação `natural´ para a criança e de que o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23).

Entende-se que as crianças devem estar cientes que é extremamente importante que se envolvam com este tipo de recursos (no caso específico o coração), para que tenham outra perceção do conteúdo abordado. Com isto ficamos mais cientes de que “a partir do conhecimento do próprio corpo e das suas capacidades e limitações, o aluno entenderá melhor como interagir com o meio em que vive e com os outros seres vivos” (Borràs, 2001, p.435).

Neste sentido, foram entregues a cada criança luvas, para poderem manusear o coração (*vide* figura 53). Neste processo surgiram alguns comentários:

*É pesado* (André).

*Ainda é grande* (Diogo).

*Cheira mal* (Daniel).

*Tem sangue* (Cláudia).

(Nota de campo n.º 36, 27 de janeiro de 2014)



**Figura 53.** Coração de um suíno

Consideramos que é muito “importante que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos” (Mendes & Delgado, 2008, p.83). Com o manuseamento do coração, as crianças, com a ajuda da professora, foram vendo como este era constituído. Para que todas tivessem oportunidade de observar o coração (*vide* figuras 54 e 55) tivemos em atenção o ritmo de cada criança e a sua personalidade, pois se notássemos algum tipo de repulsa em relação ao coração não insistíamos com essa criança para mexer.



**Figura 54 e 55.** Crianças a manusear o coração

Num último momento, e para que todas aplicassem os conteúdos aprendidos, foi proposto às crianças a realização de uma ficha de trabalho presente no manual escolar, uma vez que era necessário realizar este tipo de fichas para verificar se as crianças assimilaram os conteúdos explorados. No entanto, e conscientes de que durante a aula é necessário “desenvolver actividades que promovam estratégias de aprendizagem cooperativa, em que as crianças aprendam a trabalhar em conjunto e a responsabilizarem-se pelo seu trabalho” (Pedrosa & Leite citadas por Rodrigues, 2011, p.40) permitimos às crianças realizarem a ficha de trabalho a pares.

Para abordarmos conteúdos de expressão plástica partiu-se de um pequeno diálogo de forma a ajudar as crianças a relembrar a estação do ano em que nos encontrávamos (o inverno) e convidamo-las a decorar a sala com adornos que caracterizassem essa estação. Começamos por questionar as crianças sobre o tipo de decoração que poderíamos elaborar e que materiais poderíamos utilizar para enfeitarmos a sala. Surgiram propostas e, de entre elas, assinalamos as que se expressam na seguinte nota de campo:

*Podíamos pôr bonecos de neve (Leandro).*

*Chuva (Sérgio).*

*Neve (Ricardo).*

(Nota de campo n.º 37, 27 de janeiro de 2014)

Depois de ouvirmos os comentários das crianças, começamos por explicar que para se conseguir trabalhar temos que ter em atenção o espaço e os materiais que nos são disponibilizados. Pretendíamos pois que as crianças pudessem expressar com liberdade a sua criatividade. Contudo, não nos foi possível dar liberdade à criança, por diversos fatores que não interessa relatar no âmbito deste relatório, e tivemos que seguir outra estratégia. Começamos por distribuir às crianças folhas fotocopiadas com desenhos alusivos ao inverno, com o objetivo das crianças as preencherem da maneira mais adequada não menosprezando os materiais que lhes foram fornecidos (algodão, cola, olhos, entre outros).

Ao longo do trabalho fomos verificando que as crianças, na sua grande maioria, pintaram os desenhos. Sabemos que “pintar exige um clima de disponibilidade e de liberdade. O professor deverá ir observando, sem interferir nos aspetos expressivos, como as crianças utilizam o espaço da pintura” (ME, 2006, p. 93), embora não tivesse sido essa a proposta inicial. Logo que terminaram a pintura e a colagem do algodão nas imagens, as crianças recortaram-nas e, posteriormente, foram colocadas nas paredes e janelas da sala de aula (*vide* figuras 56 e 57).



**Figuras 56 e 57.** Sala decorada com adornos do inverno

De seguida as crianças sugeriram a construção de um boneco de neve. Para a sua elaboração foram utilizadas bolas de esferovite e sacos plásticos transparentes para dar forma ao boneco de neve. Como havia outros trabalhos pendentes para decorar a sala, um grupo de crianças ficou a trabalhar na construção do boneco, enquanto que outro grupo elaborava flocos de neve, e outro grupo ficou encarregue de decorar a porta da sala de aula.

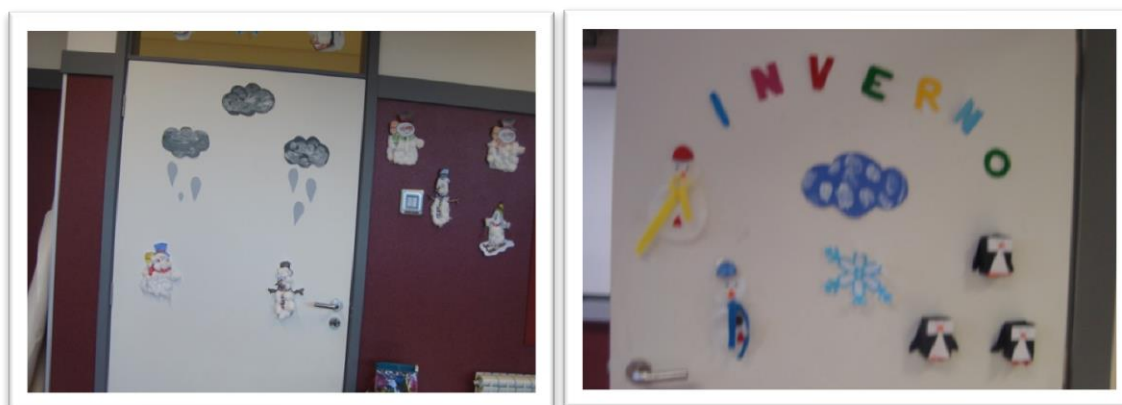
Para a construção do boneco de neve começamos por criar nos sacos transparentes uma forma arredondada e de seguida enchemos com esferovite. Para dar forma e humanizar o boneco as crianças utilizaram rolhas para os olhos, para o nariz foi feito um cone em cartolina laranja e, para finalizar o boneco, colocaram um cachecol, um chapéu e uma vassoura, (*vide* figuras 58 e 59).





**Figuras 58 e 59.** Boneco de neve da turma

Relativamente à decoração da porta da sala as crianças colaram as letras referentes ao inverno, pinguins, bonecos de neve e nuvens com gotas de chuva (*vide* figuras 60 e 61).



**Figuras 60 e 61.** Decoração da porta da sala

Esta atividade podia ter sido mais enriquecedora se o tempo de aula fosse maior, pois é nestas atividades que as crianças se exprimem mais e dão asas à sua imaginação.

### **3.2.4. Reflexão sobre as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB**

Durante a prática que se desenvolveu no ensino do 1.º CEB tivemos como base de sustentação do nosso trabalho, o programa, pois tivemos orientações claras de que tinha de ser cumprido. Contudo, a nossa maior preocupação foi escutar as crianças, valorizando os seus interesses e dificuldades. Ao termos de cumprir o programa pensamos que em

determinadas ocasiões utilizamos muito a pedagogia transmissiva, visto que havia conteúdos que tinham de ser cumpridos e dados conforme os exemplos apresentados nos manuais escolares, embora concordamos que os manuais escolares sejam “instrumentos de trabalho concebidos e destinados especialmente para apoiar o trabalho dos alunos” (Pires, 2003, p.105). Neste processo a nossa maior preocupação foi passar às crianças todas as bases necessárias para que estas obtivessem bons resultados.

Ao longo da prática apostamos, sobretudo, nos trabalhos de grupo e em proporcionar às crianças o contacto com um laboratório de ciências. Nestas atividades práticas percebemos a curiosidade das crianças em manipular os objetos que lhes preparávamos.

Relativamente às atividades práticas de laboratório descritas nos pontos 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3 salientamos que estas foram planificadas com o objetivo de integrar outros conteúdos das diferentes componentes do currículo.

No que diz respeito à componente de português, permitiu-nos o contacto com diversos tipos de textos e, a partir deles, foram desenvolvidas várias atividades, tais como a escrita criativa, acrósticos, caligramas, entre outros. Estas atividades eram propostas sempre após a leitura das histórias, uma vez que a aprendizagem do português define-se como componente fundamental da formação escolar e esta está presente em todas as áreas do saber (ME, 2008).

Relativamente à componente da matemática, esta permitiu-nos levar para a sala de aula vários recursos para que as crianças aprendessem melhor os conteúdos. Propusemos tarefas que envolvessem o raciocínio matemático e que as conduzissem à resolução de problemas mediada pelo adulto.

Sobre a componente de estudo do meio consideramos que esta tem “um papel determinante no desempenho de competências para a (...) cidadania (...), quer pelos conteúdos quer pelas metodologias que desenvolvem a consciência cívica e a práticas da vivência democrática” (Roldão, citada por Mateus, 2008, p.70). Esta componente letiva tinha como base criar cidadãos ativos e autónomos.

É importante salientar que o ensino das ciências é muito importante na vida das crianças. O programa do 1.º CEB sustenta que as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Concordamos com Pires, Gonçalves, Mafra, Rodrigues e Velho (2007), quando referem que, por um lado, é consensual

a importância do ensino das Ciências nos primeiros anos de escolaridade (...) se pretendemos promover a literacia científica e tecnológica dos alunos. Por outro lado, o ensino das ciências de base experimental é um factor imprescindível para, em simultâneo com a aquisição dos conteúdos de ciências, desenvolver processos científicos/capacidades investigativas que podem ser transferidas para outras áreas do saber (p.1).

É neste sentido que se torna imprescindível o estudo das ciências, visto que esta área engloba várias disciplinas científicas, tais como a História, Geografia, entre outras.

Quanto à componente de Expressões Artísticas e Físico-Motoras reconhecemos que esta foi a área que menos foi trabalhada, devido à carga horária ser de apenas 3,0 horas mínimas semanais, como se encontra estabelecido no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de junho. Contudo, na exploração desta componente curricular foram utilizados recursos diversificados.

A passagem pelo 1.º CEB fez-nos ver que as crianças têm de ser ouvidas e devemos sempre valorizá-las. Também percebemos que é muito importante permitir às crianças momentos de partilha de ideias, pois assim desenvolvem a sua expressão oral e tornam-se menos desinibidas e com mais à vontade perante os colegas e perante os outros.



## Considerações finais

Este ponto serve essencialmente para refletir sobre a ação que desenvolvemos ao longo da prática educativa em ambos os contextos. O estágio proporcionou múltiplas aquisições, tanto a nível profissional como pessoal. A nível profissional adquirimos várias estratégias para trabalhar com crianças de diferentes características. Quanto ao nível pessoal este estágio só nos fez crescer como pessoas e capazes de “conduzir” um grupo de crianças.

No início da prática educativa, a insegurança era o ponto alto, visto que não conhecíamos o grupo de crianças, a docente cooperante e a forma de funcionamento da instituição. Concordamos, por tal, com Mesquita-Pires (2007), quando refere que

o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador-estagiário a situações de elevada fragilidade (p.148).

Para tal a observação foi uma das fases muito importante para conhecer todo o contexto educativo, embora o tempo de observação ser bastante reduzido não nos permitiu criar laços com as crianças. Segundo Estrela (1994) “a observação permite caracterizar situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p. 128).

Ainda na entrada para esta nova etapa, constatamos que a prática não era apenas levar para as crianças atividades que as motivasse, pois verificamos que havia muito trabalho por detrás disso. As planificações faziam parte do processo de formação e que nos permitia organizar todo o nosso tempo em função das atividades, sendo que a maior dificuldade foi de “aprender holisticamente a acção profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p.74). Neste sentido, e nesta fase, consideramos muito importante o apoio dos docentes supervisores e cooperantes.

Nos dois contextos, o apoio das professoras cooperantes foi essencial tanto para o controlo do grupo em fase inicial como para o desenvolvimento da prática. Estas mostraram muita disponibilidade para ajudar em momentos de maior fragilidade. Com o decorrer da prática, as educadora e professora cooperantes proporcionaram momentos de total liberdade.

O papel de educador/professor não é só o de um mero observador, mas sim de alguém que esteja perto das crianças para as apoiar naquilo que achar necessário. Também tem que conceder às crianças respeito, autonomia, e além de tudo, deve saber escutar todas as crianças, pois estas necessitam de toda atenção para que futuramente consigam resolver os problemas sozinhas. Corroboramos as palavras de Roldão (2006) quando defende que

o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança (p.49).

Assim sendo o professor/educador tem de estar em constante atualização para poder colocar em prática na sua ação educativa. Durante a prática a grande dificuldade foi tentarmos implementar mais participação, sendo que sentíamos que recorriamos a uma pedagogia mais transmissiva e não era essa a nossa pretensão. Outra das nossas maiores dificuldades foi o facto de não conseguirmos abordar todas as áreas de conteúdo nas experiências de aprendizagem aqui descritas, isto deveu-se ao facto de não conseguirmos integrar os conteúdos. A pesquisa bibliográfica efetuada ao longo da elaboração deste relatório de estágio permitiu-nos refletir sobre a nossa intervenção educativa e refletir sobre as atividades realizadas com as crianças.

Relativamente às experiências de ensino-aprendizagem estas basearam-se essencialmente nos interesses das crianças e tinham de ser significativas. As experiências de ensino-aprendizagem caracterizadas tiveram como objetivo proporcionar às crianças novas descobertas. Foram planificadas tendo em conta os conteúdos previstos no programa de cada área e a planificação do professor.

No que concerne às atividades realizadas na EPE estas foram desenvolvidas de acordo com as OCEPE e as metas de aprendizagem. Neste sentido as atividades foram planificadas de forma a envolver todas as áreas. As experiências de aprendizagem desenvolvidas neste contexto educativo tinham quase sempre como ponto de partida a leitura de histórias que faziam de ponte de ligação entre todas as áreas.

O uso de livros nesta faixa etária é muito relevante, pois permite às crianças o contacto com livros e desenvolve o gosto pela leitura. Contudo, também salientamos a importância do manual escolar no 1.º CEB sendo este um recurso indispensável na aprendizagem das crianças. Corroborando as palavras de Pires (2005), “o manual escolar é, assim, um tipo de material curricular por excelência que, pela sua extensão e características, influencia e pode enformar a estrutura do trabalho dos professores e delimitar o conhecimento dos alunos” (p.69). Nesta linha de pensamento, consideramos que este material curricular assume um carácter essencial na aprendizagem das crianças,

mas deve ser considerado um recurso, tal como outro recurso qualquer e não determinar o trabalho do professor.

No que diz respeito às experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB, demos primazia ao ritmo, à personalidade e aos interesses de cada criança. As atividades desenvolvidas tiveram como intuito motivar as crianças, pois “se o professor não organizar aulas atrativas, dinâmicas, instalar-se-á certamente a indisciplina na sala, sendo ele próprio o principal responsável” (Ribeiro, 2010, p. 89).

As atividades realizadas nos dois contextos foram bem aceites pelas crianças, mas estas nem sempre foram concluídas na íntegra visto que, por um lado, as crianças tinham alguma dificuldade em entender o contexto da atividade e, por outro, a escassez do tempo era outra barreira que impedia a conclusão das atividades.

Ao longo da prática foi uma constante a utilização de estratégias para motivar as crianças, havendo sempre o cuidado de levar para a sala materiais pouco usuais, para que as crianças sentissem mais curiosidade em descobrir e manipular esses materiais. Neste sentido proporcionamos às crianças o contacto com jogos que abordavam conteúdos matemáticos, apostamos ainda em órgãos reais, tais como os pulmões e o coração, para que as crianças ao visualizarem este tipo de materiais aprendessem vendo e, posteriormente, consolidassem com os conteúdos apresentados nos manuais.

No decorrer do nosso estágio verificamos que as crianças se sentiam bem trabalhando e cooperando entre si nas atividades feitas em grupo e, desta forma, foi possível que todas pudessem interagir diretamente nas atividades. É de ressaltar a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças tanto a nível da EPE como do 1.º CEB.

Como foi referido anteriormente, durante o nosso percurso existiam crianças com NEE e entendemos que não as podíamos diferenciar das outras crianças. Para tal selecionamos sempre atividades iguais para todas e entendemos que cada criança apresentava necessidades e características muito próprias, exigindo de nós um esforço acrescido para dar mais atenção e pensar nas atividades em função delas.

O estágio tanto a nível do EPE como do 1.º CEB foi muito relevante para todo o percurso, permitindo-nos o contacto com dois contextos distintos e com crianças de faixas etárias diferentes. No término desta etapa verificámos que as crianças aprenderam muito connosco e nós com elas. Durante a PES tivemos a possibilidade de valorizar as experiências realizadas uma vez que contribuíram para o nosso enriquecimento profissional.

Importa ainda referir que foi trabalhado com as crianças o saber ouvir e o saber esperar para poder intervir, pois se cumprirem com esta regra é um caminho construído para que todas as crianças se respeitem mutuamente.

Como forma de conclusão verificamos que ainda tínhamos muito que ensinar e muito que aprender, pois “a prática pedagógica constitui-se também como um momento de auto-descoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p.135), sendo que esta profissão requer muito sacrifício e dedicação. Futuramente teremos de estar em constante formação, pois como salienta Mesquita (2011),

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

Em suma, e concordando com as palavras de Arends (2008), “aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e entusiasmo” (p.xv), ou seja, o educador/professor deve ter a capacidade de refletir sobre as suas ações para que no futuro as saiba implementar com as suas crianças e inovar.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Adams, M. J., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2007). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico - recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Volume 2. O educando. O centro educativo. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2002). *Manual de educação infantil – experiências educativas. Descoberta de si mesmo*. Volume 2. Setúbal. Marina Editores.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português - ensino básico 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Busquets, C., & Mommaerts, M. (1997). *Passeio pela floresta*. Queluz: Impala.
- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular* (Dissertação de Mestrado). Minho: Universidade do Minho.
- Cardoso, D. M. (2011). Detective de Palavras - uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita. Obtido em 23 de março de 2014, e disponível no Repositório da ESEPF: <http://repositorio..esepf.pt/bitstream/handle/10000/431/TM-ESEPF>
- Castanheira, M. L. (2009). Crianças com dificuldades específicas de aprendizagem e as actividades extra-curriculares nos prolongamentos de horários escolares. In I Congresso Internacional Família, Escola e Sociedade. Porto. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/4910>, consultado dia 13 de maio de 2014.

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Couto, J. (2003). Potencialidades pedagógicas e dramáticas da literatura infantil e tradicional oral. In F. Azevedo (Coord.), *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I encontro internacional* (pp. 209- 223). Braga: Universidade do Minho. Obtido em 23 de março de 2014 e disponível no repositório da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>
- Cole, B. (n.d.). *Manual dos rebentos para o uso dos pais*. Lisboa. Terramar
- Correia, M.L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa. Livros Horizonte
- Dehant, A. & Gille, A. (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Coimbra: Livraria Almedina
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferraz, M. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lescoat, E., & Lallemand, O. (2013). *Mamã maravilha*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. In F. Azevedo & M.G. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp.81-87). Lisboa: Lidel.
- Malaguzzi, L. (2008). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da crianças* (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.

- Martins, M. C. (1996). *Atitudes dos jovens face ao ambiente - perspetiva diferencial e desenvolvimentista* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa
- Martins, I. *et al.* (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Mateus, M. N. (2008). *O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas - 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa. Temas e debates*. Lisboa: Actividades Editoriais.
- Oliveira Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação da criança*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto. Porto Editora.
- Pereira, A., Mesquita, E., Prada, F., & Rodrigues, M. J. (2009). *O ponto é começo... o ponto é vida*. In *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading. 1<sup>st</sup> Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: ISATT e Universidade do Minho.

- Pereira, L. (2003). Ler e escrever, na escola, com as crianças. In F. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 25-31). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pires, M. V. (2003). *Influências do manual escolar no conhecimento profissional do professor: um estudo no primeiro ciclo do ensino do ensino básico* (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). Santiago de Compostela: USC.
- Pires, M. V. (2005). *Os materiais curriculares na construção do conhecimento profissional do professor de matemática: três estudos de caso* (Trabalho de Investigação Tutelado, Universidade de Santiago de Compostela). Santiago de Compostela: USC.
- Pires, D., Gonçalves, A., Mafra, P., Rodrigues, M. J., & Velho, A. (2007). *Aprender e gostar de aprender ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e descobrir, actividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, I. (2003). *Novas prioridades da escola básica: contributos para redefinir a formação de professores*. (Tese de Mestrado: Universidade do Minho). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança. Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em ciências no pré-escolar. Contributos de um programa de formação*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, L. A. (2006). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Sá, J. (2004). *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma acção educativa integrada. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.
- Serrano, F. (2012). *Gosto de ti*. Lisboa: Zero e Oito.
- Seromenho, P. (2010). *Porque é que os animais não conduzem?* Braga: Paleta de Letras.
- Silva, L. (2000). *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G. (1994). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 1.º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Viana, F., & Teixeira, M., M. (2002). *Aprender a ler? da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA.
- Tormenta J. R. (1996). *Manuais escolares-inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Zabalza, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

### **Legislação consultada**

- Decreto- Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, *Diário da República 131 Série I – N.º 131*.  
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.



# **ANEXOS**



**ANEXO I-** Letra da música intitulada as “Figuras Geométricas

**FIGURAS GEOMÉTRICAS**

Eu sou o Quadrado

Bonito demais

Tenho quatro lados

E todos iguais

E eu sou o Círculo

Sou igual à lua

Sou o mais bonito

Lá da minha rua

Eu sou o Triângulo

Tenho três biquinhos

De chapéu eu sirvo

Para os palhacinhos

Eu sou o Retângulo

Cresci mais de um lado

Para fazer inveja

Ao senhor quadrado