

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de
Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
O desenvolvimento da capacidade de Compreensão
Leitora em crianças no primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino
Básico.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Cristina Paula Figueiredo Rodrigues

Trabalho realizado sob a orientação de
Maria José do Nascimento Silva Gamboa

Leiria, Abril 2020
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer ao meu marido pelo apoio constante que sempre me deu, pela ajuda de todos os dias e por me ensinar a ser paciente e a dar o melhor de mim.

Agradeço às minhas filhas pela paciência e compreensão que tiveram quando não pude estar mais presente e pelo seu amor incondicional. Elas são uma fonte de inspiração inesgotável que guiam os meus passos.

Agradeço aos meus pais e irmão que desde sempre me deixaram livre nas minhas escolhas e sempre me apoiaram nos momentos importantes e menos importantes da minha vida.

À Telma que foi uma companheira de todos os instantes, que partilhou comigo todos os desafios, as raivas, as dificuldades e as vitórias deste percurso.

À Beatriz que foi uma boa descoberta, que partilhou comigo experiências e saberes sem nunca questionar intenções.

Às restantes colegas que de uma forma ou de outra me ajudaram neste percurso.

À professora Doutora Maria José Gamboa que sempre me orientou e ajudou nas diferentes etapas deste percurso.

Aos professores, educadoras e professoras que me orientaram e ajudaram a aprender e crescer.

Para terminar, às crianças com quem tanto aprendi e espero continuar a aprender!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Básica Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Encontra-se dividido em duas partes distintas, sendo a primeira dedicada à dimensão reflexiva e a segunda dedicada à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta o meu percurso nos diferentes contextos onde decorreram as Práticas Pedagógicas. Este percurso iniciou-se em contexto de creche, seguido pelo Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, com um 1º ano e um 4º ano. São apresentados contextos, intervenientes, receios e expectativas, mas também estratégias e vivências em torno de experiências educativas acompanhadas de reflexões críticas acerca de ações que me permitiram desenvolver aprendizagens.

A dimensão investigativa surgiu no âmbito da Prática Pedagógica, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 1º ano. Apresento um ensaio investigativo de carácter qualitativo cujo tema tem que ver com o desenvolvimento da capacidade da compreensão leitora com recurso a um dispositivo pedagógico lúdico (fantoques). Trata-se de uma pequena investigação - ação. Os dados recolhidos, a partir da intervenção com três crianças foram analisados e interpretados, o que me permitiu verificar que o dispositivo pedagógico lúdico explorado pode realmente ajudar crianças a desenvolver competências de compreensão leitora através de um questionamento transaccional.

Palavras-chave:

Reflexão, ciclo pedagógico, brincar, compreensão leitora, questionamento transaccional, fantoques.

ABSTRACT

This essay was carried out within the scope of the Master in Pre-school Education and Primary School Teaching. It is divided into two distinct parts, the first being dedicated to the reflective dimension and the second dedicated to the investigative dimension.

The reflective dimension presents my path through the different contexts where the Pedagogical Practices took place. This path began in the context of day-care, followed by kindergarten and by the 1st Cycle of Basic Education, with a 1st and a 4th grade classes. The different contexts are presented, together with all the intervening parties. Fears and expectations will be discussed, as well as the strategies and experiences around educational experiences, always accompanied by critical reflections about actions that allowed me to develop apprenticeships-

The investigative dimension arose in the context of Pedagogical Practice, in the context of the 1st Cycle of Basic Education, in a 1st grade class. I present an investigative essay of qualitative character whose theme has to do with the development of reading comprehension with the use of a didactic device such as puppets. This is a small action investigation carried out with three children. The data collected were analysed and interpreted, which allowed me to verify that a playful pedagogical device can really help children to develop reading comprehension skills through transactional questioning.

Keywords:

Reflection, pedagogical cycle, play, reading comprehension, transactional questioning, puppets.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
ABSTRACT	iv
Índice de Quadros	viii
Abreviaturas.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE 1 – Dimensão Reflexiva sobre os Diferentes Contextos de Prática Pedagógica	2
1. Reflexão em contexto de Creche.....	2
1.1. Prática Pedagógica em contexto de Creche	2
1.2. Tempos e rotinas, espaços e recursos	5
1.2.1. Tempos e rotinas.....	5
1.2.2. Espaços e recursos	6
1.3. O Ciclo Pedagógico: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão	7
1.3.1. Observação	7
1.3.2. Planificação das intencionalidades educativas	9
1.3.3. Ação e reflexão.....	10
1.3.4. Avaliação e documentação pedagógica.....	14
2. Reflexão em contexto de Jardim-de-infância.....	17
2.1. Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância	17
2.2. Caracterização do meio e das crianças.....	18
2.3. Orientações educativas: As OCEPE e <i>Falar, Ler, Escrever em Jardim de Infância</i>	20
2.4. Metodologia de projeto: um potenciador de aprendizagens	22
2.4.1. Projeto da germinação	23
3. Reflexão em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	27
3.1. Caracterização dos meios e das crianças	27
3.2. Observar e refletir	29
3.3. Gestão das turmas	29
3.4. Experiências educativas integradoras	34
3.4.1. O Coelho Branco - primeiro ano	35
3.4.2. O sistema solar – quarto ano.....	37
3.5. Avaliação	39

4. Considerações finais.....	41
PARTE 2 – Dimensão Investigativa.....	44
1. Enquadramento teórico	45
1.1. Compreensão leitora	45
1.2. Fatores para uma leitura eficiente	46
1.3. A compreensão leitora e o modelo transacional	49
1.3.1. Ler para compreender	49
1.3.2. Motivação para ler	50
1.4. Dispositivo transacional.....	51
2. Metodologia	53
2.1. Pergunta de partida e objetivos da investigação	53
2.2. Natureza da investigação	55
2.3. Participantes.....	56
2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	57
2.5. Procedimentos.....	58
2.6. Apresentação dos dados.....	62
2.7. Interpretação dos dados	78
2.8. Conclusão.....	83
CONCLUSÃO DO RELATÓRIO	87
Bibliografia.....	89
Anexos.....	1
Anexo 1 – Planificação de 9 de outubro de 2017	1
Anexo 2 – Planificação para 20 de novembro	4
Anexo 3 – Planificação de 6 de novembro de 2017	7
Anexo 4 – A Caixa Mistério	9
Anexo 5 – Reflexão	10
Anexo 6 – Planificação de 27 de novembro de 2017	12
Anexo 7a – Fotografias.....	15
Anexo 7b – Reflexão	16
Anexo 8 – Planificação de 24 de abril de 2018	18
Anexo 9 – Exploração das sementes.....	25
Anexo 10 – Exploração da história.....	25
Anexo 11 – Exploração da canção.....	25

Anexo 12 – Experiência da germinação	25
Anexo 13 – Aprendizagens realizadas	26
Anexo 14 – Reflexão	27
Anexo 15 – Planificação de 7 de janeiro de 2018	30
Anexo 16 – Reflexão	35
Anexo 17 – Reflexão	36
Anexo 18 – Planificação de 3 de dezembro de 2018	38
Anexo 19 – Evidências de aprendizagens em volta da experiência integradora	47
Anexo 20 – Planificação de 25 de março de 2019	49
Anexo 21 – Índice do Portefólio da D.	56
Anexo 22 – Excerto do portefólio da D.	57
Anexo 23 – Questões transacionais	58
Anexo 24 – Os Fantoques	59
Anexo 25 – Resumos das crianças	60

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Questões com fantoches da Isabel – <i>O Grufalão</i>	62
Quadro 2 – Perguntas autónomas da Isabel – <i>O Cuquedo e um amor que mete medo</i> ..	63
Quadro 3 – Perguntas com fantoches da Isabel – <i>O Cuquedo e um amor que mete medo</i>	64
Quadro 4 – Perguntas autónomas da Isabel – <i>O Nabo Gigante</i>	65
Quadro 5 – Perguntas com fantoches da Isabel – <i>O Nabo Gigante</i>	66
Quadro 6 – Perguntas com fantoches da Idalina – <i>O Grufalão</i>	67
Quadro 7 – Perguntas com fantoches da Idalina – <i>O Cuquedo e um amor que mete medo</i>	68
Quadro 8 – Perguntas com fantoches da Idalina – <i>O Nabo Gigante</i>	70
Quadro 9 – Perguntas com fantoches da Mariana – <i>O Cuquedo</i>	71
Quadro 10 – Perguntas autónomas da Mariana – <i>O Cuquedo e um amor que mete medo</i>	73
Quadro 11 – Perguntas com fantoches da Mariana - <i>O Cuquedo e um amor que mete medo</i>	73
Quadro 12 – Perguntas autónomas da Mariana – <i>O Nabo Gigante</i>	74
Quadro 13 – Perguntas com fantoches – <i>O Nabo Gigante</i>	75
Quadro 14 – Utilização dos fantoches pelas crianças.....	76

ABREVIATURAS

1º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi pensado e realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, nos anos letivos de 2017 a 2019.

Ser educador nos tempos atuais é um desafio, pois é necessário ser capaz de integrar novas experiências e envolver-se em situações pedagógicas nas quais aparecem não só os nossos valores e emoções mas também as nossas atitudes e os nossos limites enquanto pessoas. É ainda necessário ser capaz de promover o desenvolvimento holístico da criança ao envolvê-la em diferentes práticas pedagógicas em que ela seja o agente das suas aprendizagens. Estas são dimensões presentes no processo formativo que vivi no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e que agora aqui serão explicitadas. Serão ainda relatadas as diferentes aprendizagens adquiridas através das experiências por mim vivenciadas e que me permitiram desenvolver uma reflexão crítica em torno do meu papel enquanto mestrande e futura profissional.

O relatório que agora se apresenta divide-se em duas partes. A primeira parte foca sobre as diferentes dimensões desse desafio, nomeadamente explicitando a importância do ciclo pedagógico da observação, planificação, reflexão, ação e avaliação; o brincar como prática educativa potenciadora do desenvolvimento; a curiosidade como catalisador das aprendizagens ou ainda a importância das experiências integradoras que dão voz às crianças. Deste modo, é realizada uma reflexão nos diferentes contextos em que foram realizadas as Práticas Pedagógicas. A segunda parte pretende responder à questão que permitiu desencadear um pequeno ensaio investigativo: “De que forma um dispositivo como os fantoches pode ajudar os alunos a colocar as perguntas necessárias para compreender as histórias no primeiro ano do 1ºCEB?”. Para responder a essa questão, foi necessário iniciar um processo investigativo em que foi definida uma metodologia, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, o enquadramento teórico, a análise e a discussão de dados de maneira a chegar a uma conclusão sobre o tema do ensaio.

PARTE 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA SOBRE OS DIFERENTES CONTEXTOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao iniciar este percurso educativo, através da licenciatura e do mestrado, estava a concretizar um sonho de alguns anos. Tinha uma grande vontade de iniciar este percurso que foi idealizado por mim e no qual depositava imensas expectativas. Estar com crianças, caminhar ao seu lado e participar no seu desenvolvimento e crescimento era algo que me fascinava e que me encantava. Durante esse percurso educativo surgiram muitas dúvidas sendo que uma em particular me fez questionar sobre a idealização deste meu sonho: não teria sobrestimado essa minha vontade de caminhar junto de crianças?

Chegou então o tempo da reflexão sobre este percurso repleto de dúvidas, de desafios, de expectativas e de aprendizagens. Um percurso que me levou até à creche, II e 1º CEB. Desta forma, apresento aspetos que me pareceram importantes para a minha formação e que me permitiram refletir sobre as minhas ações pedagógicas e sobre o meu papel enquanto futura educadora/professora.

1. REFLEXÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

1.1. Prática Pedagógica em contexto de Creche

Antes da realização desta PP, colocou-se a questão de definir o que é uma creche. Seria só um local para deixar as crianças enquanto os pais vão trabalhar? Enquanto mãe, quando comecei a deixar as minhas filhas na creche, achava que sim, que este era um local onde seriam guardadas e onde seriam cuidadas enquanto eu ia trabalhar. No entanto, apercebi-me depressa que não era bem assim. Com a comunicação que era feita com os pais, percebi que era mais do que isso, percebi que as minhas filhas estavam a crescer e a desenvolver novas competências que eu tentava acompanhar em casa. Depressa percebi a necessidade de colaborar com as educadoras no sentido do bem-estar das minhas filhas. Interessei-me pelo que faziam e conseguia percebê-lo através da documentação pedagógica que era exposta, entre outras formas de comunicação do quotidiano delas. Logo, quando iniciei esta PP, já tinha algumas noções do que acontecia em contexto de Creche.

A revisão da literatura confirma-nos que a creche não é só uma instituição onde se “depositam” crianças, não é “(...) apenas um lugar de guarda de crianças” (Portugal, 1998, p. 192) mas sim um lugar onde se promove o desenvolvimento da criança, atendendo às suas necessidades e bem estar, “(...) procurando que estas se sintam bem consigo próprias, cognitivamente estimuladas e com sentimentos positivos em relação às outras pessoas e ao mundo circundante.” (Portugal, 2017, p. 57).

Sabemos que para construir o desenvolvimento da criança em contexto de creche precisamos de a escutar. Estar atenta e observar é pois uma prática comum do educador. Este movimento de escuta e de caracterização das crianças permite posteriormente um agir educativo sustentado. Sobre ele refletirei no ponto seguinte.

Caracterização do meio e das crianças

A realização da PP I aconteceu em contexto de Creche, numa instituição privada, nos arredores de Leiria, numa zona extremamente calma rodeada de pinhais, eucaliptais e algumas habitações. Esta instituição reúne ainda as condições necessárias para albergar uma sala de berçário, creche e JI.

Foi-nos atribuída, a mim e à minha colega de estágio, a sala de Aquisição da Marcha aos 36 meses.

Nesta sala, encontrei um grupo constituído por nove crianças, com idades compreendidas entre os 18 meses e os 31 meses, 5 de sexo masculino e 4 de sexo feminino. A minha primeira reação foi muito positiva porque achei que ter poucas crianças iria permitir implementar um ambiente mais intimista onde seria mais privilegiado o desenvolvimento das relações com as crianças e o desenvolvimento da comunicação e onde a segurança seria maior tendo em conta uma maior disponibilidade do adulto. E, de facto, Portugal (s.d.) destaca esta ideia de que um pequeno número de crianças favorece a construção de relações interpessoais mais positivas e um atendimento às necessidades individuais de cada criança mais privilegiado.

A partir do momento em que soube as idades das crianças e antes mesmo de as conhecer, a minha primeira preocupação foi procurar bibliografia para perceber quais as características dessas crianças, ou seja, para perceber em que estágio de desenvolvimento se encontravam, tanto a nível da linguagem como a nível cognitivo,

motor ou emocional. Deste modo poderia agir consoante as necessidades próprias dessas idades.

Sendo assim, após as minhas leituras, já tinha algum conhecimento fundamentado sobre os domínios de desenvolvimento daquelas crianças. Sabia que ia ter crianças que se encontravam no estágio de inteligência sensório-motor em que se inicia, por exemplo, a representação simbólica, a noção de permanência do objeto, a imitação diferida, o jogo do “faz de conta” (Piaget, citado por López, s.d.). Sabia ainda que iria ter crianças que estavam no estágio pré-operatório em que a criança se encontra numa fase egocêntrica e em que a imaginação está alinhada com um pensamento mágico, em que a linguagem se desenvolve e aparecem os primeiros conceitos (*Ibidem*). Sabia ainda que a maioria destas crianças já teria desenvolvido a aquisição da marcha e estaria também na fase de desenvolvimento do controlo de esfíncteres.

Sabia ainda que, em cada estágio, a criança adquire aprendizagens através da assimilação de experiências e desenvolve-se até atingir o estágio seguinte (Piaget, citado por López, s.d.). No entanto, apesar de se esperar que as crianças tenham adquirido uma ou outra competência consoante a sua idade, é necessário ter um olhar atento e aberto porque cada criança é única, com uma personalidade singular e um desenvolvimento e ritmo próprios. Deste modo teria que respeitar as crianças e seus ritmos de crescimento estando sempre atenta para conseguir dar uma resposta adequada a cada situação, pois, cabe ao educador “(...) estudar tudo, reflectir, adequar, respeitar o espaço, o ritmo, a individualidade de cada pessoa inserida no grupo sala de creche (Batista da Silva, 1998, p. 50)

Relativamente a este grupo de crianças, duas delas já não usavam fralda em qualquer momento do dia e eram autónomas quanto à ida ao bacio, sem necessitar de grande apoio. Outras duas crianças usavam fralda apenas na hora da sesta. As restantes crianças usavam fralda durante todo o dia sendo que, a cada momento de higiene, se tentava promover o uso do bacio.

Na hora da alimentação, era notório observar que todas as crianças manifestavam o desejo de comer sozinhas, de explorar a comida e de manipular a colher. Elas já comiam com bastante autonomia, sendo apenas necessária a ajuda por parte de um adulto para auxiliar algum movimento desajeitado ou para incentivar a comer.

A nível da linguagem, todas as crianças já tinham adquirido algum vocabulário e conseguiam fazer frases (pelo menos duas palavras), estando a linguagem verbal numa fase de crescimento, confirmando o que dizem Piaget (citado por López, s.d), Brazelton (2007) ou ainda Papalia e Feldman (2001). No entanto, uma criança não pronunciava palavras, apenas comunicando através do olhar e dos gestos. Todas caminhavam, estando o desenvolvimento motor em pleno desenvolvimento, nomeadamente a motricidade fina.

1.2. Tempos e rotinas, espaços e recursos

1.2.1. *Tempos e rotinas*

Integrei a sala da Aquisição da Marcha aos 36 meses com interesse em descobrir e conhecer as 9 crianças (todas residiam em freguesias do concelho de Leiria) e as suas rotinas assim como a educadora, com quem esperava aprender e a assistente operacional que me iria apoiar. As crianças chegavam logo de manhã e iniciavam as suas rotinas por volta das 10h00. O dia era pontuado pela higiene, almoços, sesta, lanches, atividades e brincadeira livre, na sala ou no exterior, até os pais as virem buscar.

Inicialmente, achei muito pouco o tempo em que as crianças iriam poder usufruir de atividades e de brincadeira livre. Achei que o tempo dedicado à higienização, refeições, e sestas ocupavam quase o dia todo. Tinha e tenho consciência de que esses tempos são necessários para assegurar as necessidades das crianças, no entanto tinha medo de estar a “perder tempo” relativamente ao que interessava: proporcionar às crianças momentos de aprendizagens e de desenvolvimento. Porém, percebi muito cedo que, esses tempos para a higienização e refeições não eram ou não tinham que ser “tempos mortos”. Esses tempos fazem parte do ambiente em que cresce a criança, assim, conforme o descreve a perspetiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner em que a interação da criança com o seu meio imediato representa um fator condicionante do seu desenvolvimento (Correia, 1995), tinha que aproveitar esses momentos. Compreendi que cada momento podia ser usado para a aprendizagem, alvo de afeto e de construção de laços que revelam ser tão importantes na construção da confiança entre uma criança e um adulto, pois, “Os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interações didáticas entre um adulto e a criança, (...)” (Bronfenbrenner, 1979, 29 citado por Portugal, 2000, p. 88) “(...) isto é, durante os

tempos de cuidados à criança” (Portugal, 2000, p. 88). Assim, aproveitei esses momentos para dar afeto a essas crianças, para criar laços com elas, comunicando e falando com elas e também ouvindo-as. Aproveitei esses momentos, sempre que possível, para desenvolver capacidades e aprendizagens. Segundo Portugal (s.d), ao cumprir as rotinas, é possível promover competências nos mais diversos níveis garantindo as suas necessidades físicas, de segurança, afetivas, de reconhecimento e afirmação de competência e autonomia. Deste modo, tentei aproveitar cada momento para ouvir a criança, para garantir o seu bem-estar, para sorrir, cantar uma lengalenga ou para autoconfortar a criança. Além do mais, tendo em conta que as rotinas são momentos que se repetem e que trazem segurança à criança, isto permite-nos conhecer em pormenor cada uma delas e, deste modo, permite-nos adequar as nossas planificações e intervenções junto de cada criança (Cordeiro, 2012).

1.2.2. Espaços e recursos

A instituição possui diferentes espaços, todos eles importantes, tanto para a concretização das rotinas como para o desenvolvimento de propostas educativas que permitam a aquisição de novas aprendizagens (sala de acolhimento, da sesta, berçário, II, aquisição da marcha e dois espaços exteriores). Os espaços “participam” de forma direta no desenvolvimento das crianças no sentido em que estas evoluem naqueles. Logo, julgo que os espaços devem ser agradáveis tanto para as crianças como para os adultos. Deste modo, um contexto de creche, segundo Portugal (2011, p. 56), “só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos que nele trabalham. Adultos e crianças necessitam de lugares onde seja agradável viver, onde se conheça funcionalidade, conforto e satisfação estética”. Além do mais, qualquer ambiente que rodeia a criança deve apresentar características que “incluem o respeito pela criança, uma abordagem educativa aberta e flexível, um ambiente rico, a promoção da comunicação, a representação como uma ferramenta para fortalecer a cognição e a observação como a chave do ensino-aprendizagem” (Leavers, citado por Cardoso, 2012). Percebi assim que o espaço está relacionado com os aspetos físicos das instituições. Neste contexto, as crianças frequentavam principalmente a sua sala, uma sala média com alguma luminosidade e também um espaço exterior feito de relva sintética. A sala tem ainda uma casa de banho privativa com três sanitas adaptadas às suas idades, bacios e dois lavatórios. É um espaço luminoso e arejado.

Quando pensamos em espaço, pensamos inevitavelmente em materiais que estão à disposição das crianças. No interior da sala existe uma zona de acolhimento com um tapete e almofadas individuais que permitem “introduzir uma nota de ambiente familiar e que predispõe à aproximação entre as pessoas adultas e crianças (Aveiro, 2012, p. 12). A sala possui mobiliário do tamanho das crianças (mesas, cadeiras e estantes) e os objetos e brinquedos são variados, seguros e adaptados a diferentes desafios motores e cognitivos. Existem livros infantis adequados à faixa etária das crianças. Os diversos brinquedos são estruturados e estão organizados por áreas definidas (cantinho dos blocos de encaixe, cantinho com carros, cantinho com bonecas, uma cozinha...).

Como já foi referido, existe um espaço exterior que faz ligação com a sala de creche e que reúne requisitos para que as crianças possam brincar ao ar livre, sempre que possível. Podemos lá encontrar diversos brinquedos estruturados como escorregas, triciclos e cavalinhos.

Quando iniciei o estágio, encontrei espaços e materiais já definidos, escolhidos e organizados de determinada maneira. Num momento inicial, cabe-nos a nós aproveitar todos esses espaços e materiais para incluí-los nas nossas planificações e propostas de modo a que permitam um desenvolvimento adequado das crianças.

Julgo que, numa situação ideal, devemos ser capazes de alternar o material, ou seja, tentar diversificar o material de maneira a que as crianças consigam contactar com diferentes texturas e formas para que consigam diferentes aprendizagens. Na minha opinião, devem estar presentes numa sala brinquedos estruturados, mas também brinquedos não-estruturados. Irei desenvolver posteriormente a importância do brincar e dos brinquedos.

1.3. O Ciclo Pedagógico: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão

1.3.1. Observação

Após o que foi, afinal, uma primeira observação, ou seja, após a observação dos espaços e dos diferentes materiais existentes, chegou a altura de observar as crianças envolvidas neste meio, nas suas rotinas e brincadeiras.

Uma primeira fase consistiu em conversar com a educadora cooperante e com a assistente operacional. O objetivo era perceber as metodologias adotadas, a organização das rotinas, tempos, atividades, espaços, o modo de funcionamento geral da instituição e, claro, conhecer as crianças. Foram-me ainda facultados documentos como os processos das crianças, o projeto educativo, as planificações e avaliações, que consultava na minha hora de almoço.

Após inteirar-me desses documentos, senti uma grande necessidade de continuar a minha observação pois, segundo Dias (2009), a observação é “necessária ao início de uma intervenção pedagógica” (p.176). De facto, a observação revelou-se um ato essencial para conseguir integrar-me e conhecer o contexto e os seus intervenientes. Sempre com o objetivo de conhecer melhor as crianças, as suas necessidades, os seus interesses e aptidões e com vista a recolher informações pertinentes de maneira a promover o seu desenvolvimento integral e a sua aprendizagem, a observação parece-me uma ferramenta indispensável. Ao conseguir reunir dados através da observação, o educador consegue

descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses. Esta informação possibilita que o educador dê *feedback* à criança sobre os seus progressos, ofereça experiências desafiadoras e agradáveis, e documente, valorize e planeie os próximos passos na promoção da aprendizagem. (Carvalho & Portugal, 2017, p.22).

Além do mais, a observação viria a ser uma constante durante esta PP mas também durante as outras PP que viriam a seguir.

Na minha opinião, a observação direta/participante revela-se como sendo adequada neste contexto, pois permite captar os comportamentos no momento em que acontecem (Quivy e Campenhoudt, 2005, pp. 155-207). Para registar o que via de maneira a adequar as minhas futuras intervenções, optei num primeiro tempo por construir grelhas de observação. Com o passar do tempo, senti-me mais à vontade para construir um diário de bordo e consegui, deste modo, registar acontecimentos, diálogos ou ainda reflexões com mais dinamismo e espontaneidade. O registo fotográfico também se revelou de grande interesse para captar momentos pertinentes.

1.3.2. Planificação das intencionalidades educativas

Após observar o contexto e as crianças, chegou o momento da ação. Inicialmente, planificar não foi simples. No ato de planificar, o meu desejo era adequar as minhas intencionalidades educativas, ou seja, centrar-me no domínio que queria desenvolver, com estratégias e gestão de tempos de ação. No entanto, também queria conseguir desenvolver relações de confiança, de cumplicidade e de segurança com as crianças porque “as crianças são educadas pelas ações do adulto, e não pelas suas palavras” (Cordeiro, 2014, p.246). As crianças observam os adultos e imitam as suas ações e valores.

Neste contexto, senti algumas dificuldades em planificar (ver planificação em anexo 1) ao pormenor todas as intencionalidades pedagógicas, as experiências educativas, os recursos, assim como o tempo e as rotinas. No entanto, senti-me mais à vontade quando percebi que uma planificação não tinha que ser estanque e que tínhamos a possibilidade de ser mais espontâneas com as crianças e agir consoante as suas reações. A partir desse momento, considerei a planificação como necessária, mas principalmente como um instrumento orientador da minha ação. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016)

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas (p.15).

Deste modo, convenci-me de que planificar passava pela observação e reflexão acerca da criança, do seu desenvolvimento, das suas aprendizagens e dos seus interesses. Tendo isso em mente, tentei, sempre que possível, ajustar as minhas intencionalidades a partir dos interesses das crianças e do seu nível de desenvolvimento, deixando lugar também às oportunidades que pudessem surgir de forma espontânea e que permitisse aproveitar alguma aprendizagem.

Não existe nenhuma forma rígida de elaborar uma planificação. Esta é um instrumento orientador “para esquematizar/organizar o trabalho/tempo” e cada educador tem que adotar uma que tenha a ver com a sua realidade educativa assim como com as crianças que tem, sempre tendo em conta que poderá haver um ajustamento entre

“pensamento/ação e entre teoria/prática” (Dias, 2009 citado por Fonseca, V., Rodrigues, E., Dias, I. S., 2015).

Quanto às intencionalidades, considero que, como refere Portugal (2009), as crianças são seres dinâmicos que são os próprios agentes das suas aprendizagens, ou seja, conseguem adquirir conhecimentos sendo elas seres ativos e curiosos, logo, tentei sempre proporcionar experiências que envolvessem as crianças e em que elas fossem as protagonistas da atividade, tendo o cuidado de atender às suas necessidades afetivas e cognitivas para que se possam desenvolver de forma harmoniosa. Uma dessas experiências foi, por exemplo, após a introdução de papel celofane transformado em binóculos (numa atividade anterior), as crianças tiveram a oportunidade de os explorar e manipular. Elas pegaram no papel e observaram, através dele, objetos da sala sob uma perspetiva diferente, neste caso, cores diferentes. As intenções eram estimular a curiosidade das crianças, o que foi conseguido sendo que todas queriam experimentar todos os papéis de diferentes cores; estimular a partilha e interação entre elas o que foi conseguido, sendo que só havia papel com 5 cores (verde, azul, vermelho, amarelo e roxo) pelo que as crianças tinham que esperar pela sua vez e negociar entre elas para trocarem os papéis; estimular as interações entre as crianças e a linguagem oral através do diálogo, pois durante a experiência fomentei um diálogo onde perguntava às crianças “o que estás a ver?” “De que cor é o que estás a ver?”, estimulando assim as crianças a falar e ao mesmo tempo, nomeando as cores (ver planificação em anexo 2).

1.3.3. Ação e reflexão

Com o passar dos dias junto das crianças, a interagir com elas e a observá-las, ia aprendendo a conhecê-las, a afinar as minhas intencionalidades consoante as suas necessidades e a disfrutar dos momentos passados com elas, sentindo cada vez mais satisfação e prazer.

A curiosidade

Ao longo desta PP constatei que as crianças são curiosas e é necessário cultivar a sua curiosidade porque esta representa o motor da motivação da criança (L’Ecuyer, 2016). Ainda, segundo Freire (1996, p.88), “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser.”

Deste modo, uma das estratégias utilizadas para tentar despertar a curiosidade das crianças e alguma emoção, foi o recurso à “caixa mistério” (ver caixa em anexo 4). Todos os dias, a seguir à história da manhã e ainda no tapete, aparecia uma caixa. Essa caixa era decorada e continha elementos que iriam introduzir a temática ou a atividade do dia. Cada vez que aparecia a caixa, as crianças ficavam curiosas e todas queriam mexer e abrir a caixa para descobrir o que continha. Para aguçar ainda mais a sua curiosidade, tentei ainda introduzir algum mistério recorrendo a algumas perguntas como por exemplo “O que estará dentro desta caixa?” “Será que contém uma coisa fofinha?”. Também abanava a caixa para que fizesse ruído para que as crianças pudessem imaginar, para que pudessem comparar com outros ruídos, ou ainda emitir diferentes hipóteses sobre o que seria o objeto dentro da caixa (Freire, 1996). Perante o sucesso da caixa mistério, decidi que ela voltaria todos os dias, sempre decorada de forma diferente. As crianças já estavam à espera dela e, todos os dias, a sua curiosidade era aguçada. Desta forma, ao despertar a curiosidade que é algo de natural nas crianças, pois é uma faculdade presente na infância e adolescência (Morin, 2001), tentei que as crianças conseguissem abrir as suas mentes para a imaginação, para a fantasia e para a busca do saber.

Vou dar agora um exemplo da ação dessa caixa mistério. Num dos dias, essa caixa continha castanhas (ver planificação em anexo 3). As próprias crianças abanaram essa caixa que evidentemente, fazia ruído. Surgiram várias hipóteses emitidas pelas crianças: “são pedras”, “são carrinhos”, “são Legos”, “são batatas”... Após ouvir as hipóteses das crianças, a caixa foi aberta com uma contagem (1...2...3!). As crianças descobriram as castanhas: mexeram nelas, cheiraram-nas, exploraram-nas. Algumas sabiam o que era, outras questionaram e as que sabiam responderam “são castanhas!”. Dentro da caixa também havia um ouriço que foi manipulado com muito cuidado! A maioria das crianças teve a mesma reação: “pica!”, “o que é?”.

Em síntese, podemos concluir que este recurso pedagógico favorece ambientes de motivação acrescida, fazendo despertar nas crianças a curiosidade, o maravilhamento o envolvimento e o desejo de participar. Para além destas dimensões, não podemos esquecer que este recurso potencia aprendizagens relacionadas com a comunicação e expressão do pensamento e do sentir da criança.

O brincar

Brincar durante a infância representa um marco essencial para o desenvolvimento humano (Wajskop, 1995, citado por Dallabona & Mendes, 2004). Vygotsky refere que o brincar não só faz parte do desenvolvimento mas é também importante no que concerne a construção do pensamento da criança. Segundo Spodek, (2002, p. 187), “é no jogo que a aprendizagem ocorre na sua forma mais natural e espontânea e onde ela tem um significado particular para a criança”. Ao observar as crianças, verifiquei que elas gostavam muito de brincar, tanto dentro da sala como no espaço exterior. Verifiquei ainda, durante esses momentos, que o faz de conta e o jogo simbólico já estavam muito presentes. Deste modo, tentei incentivar esses momentos (e não foi muito difícil!) Muitos brinquedos presentes na sala favoreciam o jogo do faz de conta, como uma cozinha, uma tábua de passar a ferro ou uma mesa com cadeiras, e as crianças brincavam e procuravam imitar os comportamentos que veem à sua volta (Brazelton, 2007).

Segundo Vygotsky (1984), existe uma relação estreita entre o jogo, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo pois, quando a criança interage com outras pessoas do seu meio envolvente, existe uma aquisição de conhecimento tendo em conta às zonas de desenvolvimento real e proximal. De facto, a criança possui um certo conhecimento e vai conseguir atingir outro nível de conhecimento ao resolver problemas muitas vezes com auxílio e em cooperação com outras pessoas mais capazes.

A citação que se segue, consegue resumir de forma sucinta os benefícios do brincar

Brincar é uma das actividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva a sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da Interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (Lopes, 2006, p.110 citado por Salomão, Martini & Jordão, 2007)

Com a brincadeira, as crianças conseguem de forma lúdica e agradável descobrir o seu meio envolvente, conseguem desenvolver o seu pensamento, a sua criatividade e conseguem ainda conhecer-se a si próprios e a sociedade em que evoluem. As crianças conseguem exprimir-se através da brincadeira.

Evidentemente, o contexto pode condicionar as suas brincadeiras e, por isso, acho que cabe aos educadores proporcionar diferentes materiais que permitam às crianças diversificar as brincadeiras e a criatividade. Ao brincar as crianças também aprendem a frustração, como quando negociam entre elas “sou a mamã e tu o bebê”... “não, sou o bebê!” Neste exemplo observado em contexto, as duas crianças, após alguma negociação conseguiram entender-se quanto aos papéis que cada uma iria ter. Ao brincar, as crianças tomam decisões, resolvem problemas e respeitam as regras que são tão necessárias para viver numa sociedade. Conseguem ainda aprender a partilhar e a cooperar e desenvolver o lado afetivo e emocional. O brincar faz parte do quotidiano da criança, esta consegue fantasiar o mundo, implementar os seus desejos, mas também desenvolver competências, encontrar desafios e também limites. Deste modo, julgo que ocorrem aprendizagens durante a brincadeira e devemos por isso deixar as crianças brincar livremente.

A educadora pode ainda intervir nas brincadeiras (se a criança o deixar!) sempre que achar pertinente porque vê uma possibilidade de ir mais além no desenvolvimento de uma capacidade (ver reflexão em anexo 5). Quando o tempo o permitia, as crianças iam brincar no exterior. A observação das suas brincadeiras permitiu-me registar, por exemplo, que uma delas decidiu gatinhar por baixo de uma cadeira de criança que estava no exterior, encostada à parede. Ao observá-la repetir várias vezes a brincadeira decidi pegar na cadeira e pô-la num sítio mais adequado e mais prático (longe da parede) e comecei a interagir com a criança e a encorajá-la nessa atividade com o intuito de lhe promover a motricidade grossa. As outras crianças observaram-nos: o J. a rastejar debaixo da cadeira e eu a encorajá-lo e a lançar-lhe desafios, “agora, em vez de gatinhar, vê se consegues rastejar...” Aos poucos, outras crianças juntaram-se a nós e começaram também a gatinhar ou rastejar por baixo da cadeira. Além de promover a motricidade grossa, também estava a promover a aquisição da noção de “esperar pela sua vez”, do respeito pelo próximo, do respeitar as regras e da autoestima por terem sido bem-sucedidos.

Como já foi referido, as crianças da instituição tinham um espaço exterior “só para elas” feito de relvado sintético e com alguns brinquedos. Elas gostavam muito de ir brincar fora da sala, de correr e de libertar energias. Consegui também observar verdadeiros momentos de frustração e de negociação quando duas crianças “combatiam” pelo mesmo triciclo, pois, tinham que chegar a um consenso fomentando deste modo “(...) a

cooperação entre pares, com vista a alcançar objetivos desejados” (Bento e Portugal, 2016, p.91). Falando em exterior, é claro que aquele terraço era ótimo para as crianças, no entanto, existia também um exterior comum a todas as crianças da instituição do qual as crianças da nossa sala usufruíam muito pouco porque seria mais perigoso... Tinha algumas escadas, terra, jogos, árvores e pedras. Na minha opinião, as crianças deviam estar mais nesse exterior porque “Brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (Thomas & Harding, 2011, citados por Bento e Portugal, 2016, p. 91). Poderiam explorar esse ambiente natural como aconteceu na única vez em que fomos lá: apanharam folhas do chão, pauzinhos, observaram minhocas, tocaram na terra ou ainda tocaram nos troncos das árvores. No exterior existem muitas oportunidades para as crianças explorarem, descobrirem ou criarem até porque “(...) alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (Post&Hohmann, 2011, p. 161). Deste modo, brincar no exterior permite desenvolver capacidades e aprendizagens e deve constar nas planificações.

1.3.4. Avaliação e documentação pedagógica

Aquando da realização desta PP, colocou-se a questão da avaliação, algo que era para mim, naquele momento, uma questão um pouco confusa devido ao facto de não saber como iria proceder para avaliar as crianças. Obviamente, como gosto de fazer, comecei a ler diferentes autores (Marques & Almeida, 2011; Dewey (1971); Azevedo & Sousa, 2010) para perceber um pouco o que se pretende com a avaliação. Percebi que era parte integrante do processo educativo que consta da planificação. Observar crianças, proporcionar experiências consoante as intencionalidades pedagógicas, disponibilizar espaços e materiais e avaliar são atividades que permitem refletir e ajudar as crianças no seu desenvolvimento. Deste modo, a avaliação deve ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 citado por Carvalho & Portugal, 2017). Para poder avaliar de forma refletida, existem diferentes etapas que ajudam nessa tarefa. Estas são a recolha da informação, a documentação e registo, a reflexão e a utilização ou ação (Carvalho & Portugal, 2017). Avaliar permite ainda, na minha opinião, investigar e refletir sobre as minhas ações pedagógicas, sobre as suas consequências e sobre os meus conhecimentos profissionais de maneira a que a criança, que está sempre no centro das minhas ações, possa evoluir de forma adequada e

harmoniosa e possa realizar aprendizagens consoante o seu nível de desenvolvimento. Permite ainda compreender a criança de maneira a que lhe possa facilitar a aprendizagem. O profissional deve ser capaz, com a avaliação, de determinar “os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento das crianças/ compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação...” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

Neste sentido, a avaliação das crianças envolveu vários momentos como, por exemplo, as rotinas, os momentos de brincadeira livre ou ainda de atividades que foram orientadas pelo adulto no sentido de compreender as atitudes das crianças, as suas aprendizagens e o seu nível de desenvolvimento (ver exemplo na planificação em anexo 6). Ao observar esses momentos e ao recolher a informação necessária para poder dar uma resposta ao meu propósito, percebi ainda a importância que a documentação pedagógica representa no processo da avaliação das crianças.

Segundo Dewey (1971, citado por Azevedo & Sousa, 2010), a documentação pedagógica permite estabelecer uma ponte entre vários atores como as crianças e os adultos, permitindo que haja uma comunicação de dentro para fora e permitindo ainda relatar o percurso da criança ao nível das suas aprendizagens. Permite ainda ao educador avaliar as práticas e às crianças criarem memórias sobre as suas experiências. Assim sendo, segundo Marques & Almeida, 2011, p. 416, permite uma “(...) reflexão sobre a prática, consolidação de uma proposta pedagógica, avaliação das aprendizagens, comunicação e socialização”.

Neste sentido, a documentação pedagógica revelou ser um instrumento fundamental na avaliação das crianças, não só com o intuito de documentar o sucedido através de fotografias, de documentar as intencionalidades educativas, de envolver a criança no seu próprio processo de aprendizagem, mas também toda a comunidade envolvente da criança (ver exemplos em anexo 7a).

Vou referir um caso que aconteceu no início da prática em creche que me permitiu também constatar o quão importante é expor a documentação pedagógica. Quando chegou o outono, foram propostas diferentes atividades às crianças para que pudessem, através de experiências, assimilar este conceito. Fomos à rua observar a natureza, recolher folhas caídas e alguns galhos que estavam no chão. As crianças estavam livres para explorar esses elementos naturais. Manipularam as folhas, abraçaram as árvores, cheiraram os galhos e até constatarem que estava frio e que um casaco era necessário

para ficarem mais confortáveis. Após esta primeira experiência na rua, as crianças observaram ainda algumas fotografias de árvores no outono, despidas de suas folhas, e foi decidido, em conjunto, realizar um cartaz com uma árvore que representaria o outono. Esse cartaz foi realizado num papel cenário de grandes dimensões em que as crianças pintaram uma árvore sem folhas e em que colaram no pé da árvore folhas que tinham apanhado na rua e alguns galhos. Foi ainda decidido em conjunto que esse cartaz seria afixado no corredor, para que todos pudessem observar como era o outono.

Com esta proposta consegui que as crianças tivessem contacto com o seu meio envolvente e com elementos naturais próprios daquela época e, ao mesmo tempo, conseguiram experimentar e interagir com esses elementos através dos sentidos. Consegui ainda desenvolver a motricidade fina, ao agarrar os elementos, por exemplo. Com a realização deste cartaz, foi possível identificar a atividade que foi desenvolvida, quando foi realizada e as ações realizadas pelas crianças (a apanha das folhas, o cheirar a natureza, o brincar com as folhas, o ouvir os sons da natureza, o tocar nas árvores e na terra).

Esta experiência foi partilhada com todos quando foi colocada no corredor, com a ajuda das crianças e à sua altura. Deste modo, todos puderam observar esta experiência: os pais e todas as crianças. Cada vez que passava naquele corredor com as crianças, para ir para a sala, havia sempre algumas crianças que repetiam palavras e conceitos que tinham experienciado: “olha, é o outono”, apontando para as folhas, ou ainda “olha, folhas mortas”... Era um ritual que se desenrolava de cada vez que passávamos lá em frente.

Outro exemplo decorre da exploração das castanhas, fruto do outono. As crianças descobriram as castanhas através do tato, do olfato, e do paladar (provaram a castanha crua e cozida). Consegui ainda, com o recurso a um *tablet*, simular uma fogueira (onde se poderiam assar as castanhas). Foi uma atividade muito desafiante porque consegui envolver as crianças num jogo do faz de conta, em que todas as crianças estavam à volta do *tablet* (que estava a mostrar o vídeo de uma fogueira), todas estavam a aquecer as mãos por cima desta fogueira e, de vez em quando, eu dizia “...ui...está quentinho por cima da fogueira”... As crianças simulavam ter frio e fingiam o aquecimento das mãos junto da fogueira (ver reflexão em anexo 7b). Elas entraram nesta experiência que lhes permitiu, através do jogo, “(...) compreender seu mundo ao reproduzir situações da

vida” (Froebel, citado por Kishimoto, 1998, p. 74). Para sistematizar esta aprendizagem, decidi “construir” uma fogueira. As crianças, que já tinham apanhado galhos, colaram-nos numa folha e com as mãos pintadas delinearam as chamas. Estas realizações também foram afixadas em placares e todos os dias as crianças diziam “fogueira”... “é minha” (apontando na sua própria realização) ou ainda “é do Santiago” (apontando para a realização do amigo).

Foi nesses momentos em que a criança reconhece o seu trabalho, revive a sua experiência, reconhece as realizações dos amigos e mostra aos pais que os vêm buscar “olha, a fogueira” e junta as suas mãos como para as aquecer, que tomei consciência da importância da documentação pedagógica, tanto para elas como para os pais que conseguem perceber as aprendizagens das suas crianças. Efetivamente, a documentação pedagógica construída e partilhada com as crianças e pais permite um maior envolvimento de todos no desenvolvimento e crescimento das crianças. É também importante para nós educadoras que, para além da atividade, das suas intencionalidades e fundamentação, conseguimos avaliar e perceber o empenho e desenvolvimento da criança. Logo, enquanto futura educadora, acho importante realizar esta documentação, que considero tão necessária para construir aprendizagens de forma participada e para guardar e reviver memórias de experiências que foram sentidas pelas crianças.

2. REFLEXÃO EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Após uma primeira experiência em creche repleta de aprendizagens, iniciei esta segunda PP de forma mais serena, pois já tinha ultrapassado aquela noção de “como vai acontecer”. Estava desejosa para saber onde iria ficar e de conhecer as crianças.

2.1. Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância

Antes de iniciar esta PP, senti necessidade de ler um pouco sobre este novo contexto para tentar perceber melhor o seu funcionamento. Assim, segundo a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670, é a “(...) primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, ou seja, é uma primeira etapa obrigatória onde todas as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos (sensivelmente) ingressam num espaço educativo onde o desenvolvimento global destas será promovido, em colaboração com as famílias.

Julgo necessário ter em mente que o JI representa um marco importante na vida da criança, tendo em conta que este pode ser considerado como o segundo degrau (pois considero que o primeiro é representado pela creche) que permite assentar as bases para um caminho educativo que se quer repleto de aprendizagens e que leve ao sucesso escolar e social. Para orientar os educadores nesse caminho, existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), da autoria de Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa que representam um referente no que diz respeito “(...) a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (p.5) de modo a estimular e proporcionar um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças a nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico.

2.2. Caracterização do meio e das crianças

O estabelecimento educativo onde decorreu esta segunda PP situa-se numa quinta do século XIX (é um antigo solar), na periferia de Leiria (Marrazes). É um local que foi adaptado para receber as crianças num contexto acolhedor, seguro e dinâmico, para que estas se possam desenvolver de forma holística e em harmonia com o meio envolvente. Esta quinta possui quatro salas (onde decorrem as atividades e o acolhimento), pátios, corredores e casas de banho. Os espaços estão organizados de maneira a dar uma resposta educativa que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que o frequentam (OCEPE, 2017). Possui ainda um amplo espaço exterior que pode ser aproveitado para favorecer diversas aprendizagens. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017, p.16),

“Atualmente as crianças passam uma grande parte do dia em contextos educativos formais, permanecendo longos períodos de tempo em espaços fechados, onde as possibilidades de escolha e exploração são muito reduzidas. (...) é importante contrariar esta tendência e garantir que as crianças têm acesso a experiências de descoberta e aprendizagem no exterior (...) para que as crianças tenham a oportunidade de enfrentar riscos e, resolver problemas de forma autónoma e mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações.”

A organização do espaço da sala foi pensada pela educadora em função das intenções e finalidades e também consoante o grupo de crianças, para estas realizarem diferentes aprendizagens. Cabe ao educador organizar a sala porque “o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo de ensino (Zabalza, 1987, citado por Forneiro, 2005, p.267). Deste modo, como referem autores como Zabalza (2001); Bassedas, Huguet & Solé (1999), é necessário refletir o espaço consoante o projeto educativo, a faixa etária

do grupo, as necessidades de cada um e o seu nível de desenvolvimento para conseguir proporcionar aprendizagens de forma autónoma. Ainda, segundo Formosinho (2012), nas “salas de educação de infância que seguem uma orientação construtiva existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (p.83). É o que foi observado nesta sala onde existem diferentes áreas como a área dos jogos com duas mesas para as atividades ou os jogos de tabuleiro, a área da casa (cozinha, quarto e roupeiro), a área da manta e das almofadas, a área da biblioteca, a área da escrita (com um quadro de giz), a área das atividades artísticas com materiais para as expressões plásticas e a área dos brinquedos. De acordo com Hohmann e outros (1990, citado por Forneiro, 2005):

A disposição de uma sala de aula orientada cognoscitivamente reflete a crença de que as crianças aprendem melhor em um ambiente estimulante, mas organizado, no qual o podem escolher e agir por sua conta. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e os materiais de cada área estão organizados de forma lógica e claramente rotulados, o que permite às crianças atuarem independentemente e com maior controle possível sobre o ambiente da sala (p.25).

Julgo que é importante as crianças apropriarem-se da sala pois, efetivamente, “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo [...]” (OCEPE, 2016, p. 26). As paredes da sala também são aproveitadas e organizadas. Podemos lá observar os processos desenvolvidos pelas crianças, tanto aprendizagens como algumas tarefas do quotidiano.

O grupo é composto por 15 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este grupo é equilibrado, ou seja, tem quase tantas meninas (7) como meninos (8), as idades são diversas (há crianças com 3, 4, 5 e 6 anos) e, apesar de serem só 15, estes diferentes fatores permitem que “[...] uma interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (OCEPE, 2017). Neste grupo existe ainda uma criança com NEEP, pois nasceu com microcefalia. Foi diagnosticada uma perturbação de desenvolvimento da linguagem e imaturidade cognitiva. Está a ser acompanhado pelo apoio de educação especial do Agrupamento.

A partir dos 3 anos (idade em que se frequenta inicialmente o período pré-escolar) as crianças já têm capacidades motoras e cognitivas mais desenvolvidas, assim como a sua

personalidade, e a sua capacidade de interação com os adultos e os pares é mais complexa (Papalia, Olds, Feldman, 2001). Já conseguem um pensamento lógico e possuem a função simbólica que lhes permite representar e refletir mentalmente sobre pessoas, objetos e acontecimentos (Papalia, Olds e Feldman, 2001). É um período no qual a criança aumenta consideravelmente o seu vocabulário e as suas frases já começam a ser elaboradas. O jogo social tende a aumentar e os jogos cognitivos progredem para jogos de construção e jogo de faz de conta para depois chegar a jogos formais com regras. As emoções desenvolvem-se em conjunto com o desenvolvimento cognitivo e também a par com o processo de socialização.

Inicialmente, constatei que seis crianças apresentavam dificuldades ao nível da linguagem oral tendo em conta a faixa etária e uma criança apresentava alguma dificuldade ao nível da socialização, tanto com o adulto como com os seus pares.

Estas crianças eram acompanhadas por uma educadora de infância e três auxiliares de ação educativa que rodavam semanalmente entre as salas do JI.

2.3. Orientações educativas: As OCEPE e *Falar, Ler, Escrever em Jardim de Infância*

O ciclo pedagógico auxilia a ação pedagógica. Deste modo, observar as crianças, planificar, agir e avaliar faz parte do meu quotidiano enquanto educadora. Este ciclo tem que ter em conta as idades das crianças assim como as suas necessidades e nível de desenvolvimento. Além das diferentes leituras que pude realizar para compreender as crianças que estão nessas faixas etárias de maneira a melhor focar as minhas intencionalidades pedagógicas, recorri a dois documentos que foram essenciais para orientar as minhas atuações: as OCEPE e o livro de Leopoldina Viana e Iolanda Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para Jardim de infância*.

Tal como na creche, não existe um programa curricular. No entanto, foi publicado um documento orientador, pela primeira vez em 1997 e depois uma versão revista em 2016: As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

Na minha opinião, as OCEPE representam atualmente um guia para o educador de infância. Efetivamente, nelas podemos encontrar os princípios de ação do educador tendo em conta as necessidades e o desenvolvimento das crianças entre os 3 e 6 anos.

Foram, para mim que não tinha grande experiência, um suporte que guiou e orientou a minha ação pedagógica. As OCEPE representam uma orientação global que estabelece uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica, intencionalidades educativas e a organização do ambiente educativo. Apresentam também os princípios para a educação de infância pelos quais me guiei. Preconizam ainda um desenvolvimento de todas as crianças através de aprendizagens em que estas são o sujeito do processo educativo através de uma articulação do saber. Ao consultar as OCEPE e ao refletir sobre as suas preconizações tentei focar a minha atenção sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sobre o facto de a criança ser um sujeito único e agente do seu processo educativo, sobre o facto de dar uma oportunidade a todas as crianças, sobre uma construção articulada do saber em que se destaca também a aprendizagem holística da criança através do brincar e da pesquisa.

Também consegui implementar algumas propostas educativas com base nas orientações de Viana e Ribeiro descritas no livro *Falar, Ler e Escrever*. Efetivamente, este livro representa

“um importante contributo para as questões do currículo em educação de infância nomeadamente para as áreas da linguagem oral e aquisição da leitura e da escrita. Inscreve-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – OCEPE (...) e amplia e aprofunda, a partir de uma abordagem especializada, a área da Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral e a escrita.”

Deste modo, achei que as propostas descritas por Viana e Ribeiro poder-me-iam ajudar a desenvolver atividades e materiais que ajudassem as crianças a desenvolver aprendizagens ao nível da linguagem, É importante que a criança contacte com linguagem escrita, seja através de livros, de contacto com informação escrita, computadores ou outros suportes para que desenvolva, em paralelo, um comportamento emergente de leitura e de escrita (Sim-Sim, 2009; Mata, 2008). Conhecer as regras da sua própria língua vai permitir à criança desenvolver a consciência metalinguística (Silva, 2007 e Sim-Sim, 2006), logo é necessário implementar atividades e propostas para que as crianças manipulem de forma intencional o processo de formação das palavras (Mota & Silva, 2007, Silva, 2007).

Para exemplificar, no dia 24 de abril (ver em anexo 8, planificação dia 24 de abril), no intuito de desenvolver a consciência fonológica nas crianças, baseei as minhas atividades nas propostas de Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (1998) e de Freitas,

Alves e Costa (2007, citados por Viana e Ribeiro, 2017, p.69). Foram feitos jogos para desenvolver a consciência fonémica das crianças, nomeadamente a identificação do fonema inicial de uma palavra. Foi uma atividade que permitiu desenvolver de forma lúdica e dinâmica jogos com as crianças e em que consegui trabalhar várias competências relacionadas com a consciência fonológica ou ainda a leitura (ler para as crianças, exploração do texto...) e a escrita (relacionar linguagem oral com a escrita, como por exemplo registar o que as crianças relatam, ou ainda o cantinho da escrita inventada) (ver planificação em anexo 8).

2.4. Metodologia de projeto: um potenciador de aprendizagens

Decorrente das minhas leituras e observações, sei que a criança é um ser curioso. Sei ainda que a criança é sujeita e agente do seu processo educativo (OCEPE, 2016), que é necessário articular os diferentes saberes pois, segundo Morin (1998), os saberes não podem ser compartimentados e devem ser articulados entre si numa tentativa de o ser humano ser entendido e entender o mundo. Deste modo, decidi que a metodologia de projeto podia ser a mais adequada na planificação de atividades em que conseguisse articular as intencionalidades com o domínio de desenvolvimento das crianças, com os seus interesses, com diferentes saberes e em que as crianças fossem os agentes ativos das suas aprendizagens. Com efeito, trata-se de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989 citados por Vasconcelos, 2011, p. 10). A Metodologia de Projeto pretende ainda promover um desenvolvimento intelectual das crianças onde as capacidades e os saberes seriam dinamizados e aprofundados através de experiências, mas também seria desenvolvida “a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças” (Katz e Chard, 1997 citados por Vasconcelos, 2011, p. 11). Assim, tendo também em conta o que dizem as OCEPE, “A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educar/a planear novas propostas ou apoiar o desenvolvimento de projeto de pequenos grupos ou de todo o grupo.” (OCEPE, p. 18), decidi, através da observação das crianças durante as suas rotinas e atividades, estar atenta aos seus interesses e necessidades.

2.4.1. Projeto da germinação

Durante uma saída nos espaços verdes da instituição para celebrar o “Dia da Árvore” (a 21 de março), onde as crianças tiveram a oportunidade de explorar de forma espontânea e livre o espaço natural, observei a propensão natural destas para ver, tocar, sentir e explorar os elementos naturais que encontravam à sua volta. As suas observações suscitaram a sua curiosidade sendo que, quase de forma colegial, colocaram várias questões em torno de um mesmo tema: “Porque é que as plantas crescem na primavera e não no inverno?”, “Como crescem as plantas?”, “De onde veio esta árvore?”... Perante estas questões, achei que podiam servir de ponto de partida para implementar atividades integradoras através da metodologia de projeto. Nesse mesmo dia, foi lida uma história: *Ainda Nada* de C. Voltz, e as crianças manifestaram a vontade de saber como crescem as sementes. Deste modo, em conjunto com elas, consegui elaborar uma problemática dar início ao projeto: “do que precisam as sementes para germinar?”.

Numa primeira fase – Fase I – definição do problema (Vasconcelos et al. 2011), as crianças envolveram-se numa conversa em grande grupo acerca das sementes e como estas podiam crescer. As crianças foram participativas e emitiram as hipóteses de que as sementes precisariam de terra, água e luz (S.: “de sol!”, M.: “de terra”). Estas hipóteses foram transformadas em perguntas. Acrescentei ainda o conceito do frio (será que uma semente consegue germinar no frio?). Uma das intenções era que as crianças expressassem as suas ideias prévias e sobre o que pensam que vai acontecer à semente e porquê, pois, segundo Helms (2010, p.6, citado por Vasconcelos et. al., 2011, p. 14), “parte-se de um ‘conhecimento base’”.

Numa segunda fase – Fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos et al. 2011), as crianças definiram o que seria necessário implementar para conseguir responder às perguntas iniciais. Deste modo, elas pensaram no que se iria fazer, como, quem faz o quê, do que iriam precisar, quem as poderia ajudar e de que forma (Vasconcelos et al. 2011, p. 15).

Assim, em conjunto com as crianças, foi planificado que iriam semear os feijões (feijões utilizados na véspera na sequência de atividades sobre as sementes). Definiram ainda que iriam precisar de vasos, terra, sementes, água e uma pá (G., 3 anos: “de uma pá!”). Decidiram os grupos com a minha ajuda: um grupo para verificar se as sementes precisam de terra, outro para verificar se precisam de luz, outro para verificar se

precisam de água e outro para verificar se conseguem germinar no frio (pondo o vaso no frigorífico). É claro que ajudei as crianças a elaborar esta planificação, mas sempre tendo em conta as suas ideias e os seus interesses e privilegiando a comunicação entre todos. Também tive um papel de mediador das discussões, de orientador e de desafiador pois, segundo Vasconcelos et. al. (2011, p.19), o educador “introduz dissonâncias cognitivas, questiona assunções feitas pelas crianças, convida à experimentação e à reflexão, usa o humor e o contraditório, joga com os opostos”.

Numa terceira fase – fase III – execução (Vasconcelos et al. 2011, p. 16), as crianças vão passar à ação, ou seja, vão implementar o planeado, organizar, observar e recolher a informação necessária para tentar responder às perguntas iniciais. Vão semear os feijões, elaborar um cartaz onde cada experiência é evidenciada e cada variável observada e, todas as semanas, as crianças observam e registam através do desenho o que está a acontecer com os seus vasos. Todas as semanas, a informação era recolhida, registada e discutida para tentar perceber o que estava a acontecer. Mais para o fim, uma vez as sementes germinadas ou não, as crianças mostraram umas às outras os seus desenhos (com orgulho), e cada grupo explicou o que observou e as suas conclusões. Deste modo, e em conjunto, as crianças conseguiram responder às suas dúvidas e questões iniciais, conseguiram confrontar “o que sabíamos antes”, “o que sabemos agora”, “o que não era verdade” (Vasconcelos et al., 2011, p. 16).

Durante a realização deste trabalho de projeto, diferentes propostas educativas foram implementadas, sempre à volta do tema da germinação. Com estas propostas, procurei abordar diferentes Áreas preconizadas pelas OCEPE. Estas são as Áreas de Expressão e Comunicação com os domínios da Matemática, da Comunicação Oral e Abordagem à Escrita e da Educação Artística, as Áreas de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

Exploração das sementes

As crianças tiveram a oportunidade de observar e manipular diferentes sementes procurando agrupá-las de acordo com as características visíveis e observáveis. Com esta atividade foram promovidas diferentes áreas, domínios e intencionalidades, como podemos observar na tabela em anexo 9.

Exploração da história Ainda Nada? de C. Voltz

Com a leitura e exploração da história *Ainda Nada?* de C. Voltz, (uma história que nos remete para a germinação das sementes) a atividade centrou-se na compreensão da história através do questionamento, uma vez que dialogar com as crianças sobre o texto através de perguntas, permite iniciar uma atividade de compreensão (Boiron, 2010). Ainda segundo Boiron (2010) “as interações verbais que existem durante o diálogo permitem que haja uma construção de saberes e uma confrontação de ideias entre as crianças, o que possibilita o desenvolvimento da compreensão do texto” (s.p.). Foi ainda realizada uma atividade sobre a palavra semente tendo-se identificado o som inicial da palavra e feito um jogo fonológico com imagens sendo que as crianças deviam identificar o objeto e afirmar se ao nomear esse objeto este começava com o som “s”.

Com esta atividade, diferentes áreas, domínios e intencionalidades foram promovidas, como podemos observar na tabela em anexo 10.

Canção da semente

Uma canção sobre a germinação foi inventada e cantada diversas vezes e, quando já dominavam a letra e a melodia, as crianças efetuaram gestos para fazerem de conta que eram as sementes, simbolizando a germinação e crescimento. Com esta atividade, diferentes áreas, domínios e intencionalidades foram promovidas, como podemos observar na tabela em anexo 11.

Experiência da germinação

Com uma segunda leitura da história *Ainda Nada?*, as crianças conseguiram identificar as variáveis que influenciam a germinação das sementes e conseguiram planificar o que viria a ser o trabalho de projeto sobre a germinação. Durante toda esta experiência, as crianças abordaram áreas de conhecimento, domínios e intencionalidades conforme podemos observar na tabela em anexo 12.

Avaliação do projeto

Como vimos, a partir de um interesse observado nas crianças, consegui promover um trabalho de projeto e planificar diferentes experiências educativas articuladas entre elas. Desta forma consegui promover um desenvolvimento global e harmonioso da criança permitindo assim “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico porque este é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as

experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (OCEPE, 2016, p.8). Tentei ainda promover experiências em que as crianças tivessem a oportunidade de ter um papel ativo, envolvendo-se na recolha de dados e ajudando os colegas a formular hipóteses e envolvendo-se ainda na aquisição do conhecimento. Desta forma, a criança foi considerada “(...) como agente do processo educativo, reconhecendo-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito e conferindo-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.16).

Durante todas as atividades realizadas, as crianças foram observadas, aprendizagens foram verificadas e as planificações foram feitas de acordo com o que foi observado e recolhido pelas crianças, pois, estas conseguiram emitir hipóteses, deram ideias e soluções para concretizar o projeto, isto de forma verbal sendo que eu ia escrevendo as suas ideias. Segundo as OCEPE (2016, p.15),

avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática (...). Para que a informação recolhida possa ser utilizada para fundamentar as decisões sobre o desenvolvimento do currículo, o/a educador/a, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, escolhe formas diversificadas de registar o que observa das crianças (...) de forma a dispor de um conjunto organizado de elementos que lhe permitam periodicamente rever, analisar e refletir sobre a sua prática.

Assim, através de diálogos que as crianças tiveram depois desta experiência, através do vocabulário utilizado, através dos desenhos que fizeram, consegui compreender que estas experiências foram importantes para elas e consegui perceber que aconteceram aprendizagens tal como se pode observar no anexo 13. O empenho das crianças foi notório, foram ouvidas, tomaram decisões e tiveram um papel ativo no planeamento e avaliação, o que favoreceu o processo de aprendizagem (OCEPE) (ver reflexão em anexo 14).

Para tornar as aprendizagens mais significativas, em grande grupo, todos conversámos sobre o sucedido de forma a provocar uma reflexão no intuito da avaliação. As crianças conseguiram refletir sobre o que fizeram e conseguiram chegar a algumas conclusões identificando o que gostaram mais de fazer, o que gostaram menos e o que aprenderam ao envolverem-se no projeto, ou seja, conseguiram verbalizar algumas aprendizagens realizadas durante todo o processo como por exemplo: “gostei de fazer os desenhos”, “as sementes precisam de água e luz para crescer”, “no escuro a planta fica amarela”, “a

árvore nasce de uma semente!”, “eu estava no grupo da M. e da K.”, “eu quero fazer mais experiências”, “a minha semente cresceu mais do que a da A. porque a minha tinha luz e a dela não”, como se pode verificar ainda na reflexão que se encontra em anexo 14.

Com a realização de trabalhos de projeto, “a criança é encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos et al. 2011, p. 18) e deste modo, consegui dar oportunidade à criança de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Na minha opinião, antes de aprender, é essencial que a criança aprenda a gostar de aprender (Vasconcelos et. Al., 2011, p.18), porque só assim é que vai cultivar essa curiosidade tão presente nestas faixas etárias, só assim é que vai ganhar confiança nela própria e ficar desejosa de saber mais sobre ela e sobre o mundo porque vai sentir-se capaz de descobrir as respostas em falta e é assim que se formam futuros cidadãos de uma sociedade em constante evolução. Cabe-nos a nós, educadores, sermos capazes de promover práticas pedagógicas interessantes, motivadoras e estimulantes para que as crianças tenham vontade de aprender e para que se consigam desenvolver conforme as suas necessidades.

3. REFLEXÃO EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O momento de mudança de contexto é sempre um tempo de grande ansiedade. Perceber como seria a dinâmica de intervenção no 1º CEB tanto a nível da gestão do grupo como a nível da transmissão do conhecimento e das estratégias representa um desafio que é necessário superar. Mas a minha maior preocupação era como iria eu ser uma professora dinâmica, centrada nas necessidades dos alunos e não uma mera professora expositiva centrada em si mesma.

3.1. Caracterização dos meios e das crianças

A minha PP I realizou-se numa instituição pública situada em zona urbana, a norte da cidade de Leiria. É uma escola de Plano dos Centenários cujas infraestruturas foram modernizadas para um melhor conforto das crianças. Possui 4 salas com quatro turmas, uma de cada ano.

Realizei esta primeira PP na sala do 1º ano, uma sala ampla e com muita luminosidade. Tinha 19 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, oito do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Esta escola é particular por receber anualmente alunos de diferentes nacionalidades e culturas. Nesta sala do primeiro ano, duas crianças eram oriundas do Uzbequistão, três do Brasil e duas de Moçambique. As crianças da sala do primeiro ano eram crianças heterogéneas, tanto pela sua cultura como pelo seu nível de desenvolvimento. Gostaria de acrescentar ainda que uma criança tinha microcefalia e estava com um desenvolvimento atrasado relativamente à idade. Ela tinha 7 anos, não se exprimia bem apresentando graves dificuldades ao nível da escrita e da fala. Tinha apoio com uma professora do ensino especial, frequentava terapia da fala e apoio psicológico. Para esta criança, era necessário adaptar as estratégias pedagógicas para que conseguisse adquirir competências

A segunda PP realizou-se numa instituição pública, numa zona semirrural, na periferia da cidade de Leiria. Esta escola tem quatro salas com o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano do 1º CEB.

Realizei esta PP II na sala do quarto ano, uma sala ampla, luminosa e acolhedora. Tinha 20 alunos com idades compreendidas entre o 9 e os 10 anos, sendo 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Os alunos representavam um grupo heterogéneo, tanto ao nível do comportamento como ao nível dos ritmos de trabalho e aprendizagens. Duas alunas beneficiavam de apoios da docente de educação especial, em contexto de turma e em apoio individual

Quando iniciei este percurso no 1º CEB, tentei ter em mente a mesma lógica que tinha tido até agora, ou seja, fazer com que a criança fosse o principal agente na construção das suas aprendizagens e articular as atividades com o seu nível de desenvolvimento. Ainda não sabia bem como o fazer, pois existia em mim uma profunda preocupação em não ser uma professora meramente expositiva. Para atenuar esta angústia, tinha à minha disposição algumas ferramentas das quais já falei anteriormente e que, na minha opinião, são importantes em qualquer um dos contextos, seja creche, JI ou 1º CEB. Estes instrumentos são a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão.

3.2. Observar e refletir

À semelhança do que já havia pensado e realizado em contextos anteriores de PP, também neste contexto tive presente a importância da observação e da reflexão para todo o ciclo pedagógico. Efetivamente, recolhi informação, mobilizando diferentes recursos e ouvindo diferentes agentes de maneira a que as minhas ações se pudessem focar num contexto único e para saber mais sobre cada um dos alunos, principalmente a nível de suas necessidades e de suas vidas fora da escola.

Com a ambição de aprender a ser uma professora motivadora e empenhada, a reflexão levou-me a ter um olhar crítico sobre os contextos com o objetivo de melhorar o meu desempenho e atuações pois, ao refletir, o professor pode obter informações autênticas sobre a sua ação, sobre as razões para as suas ações e sobre as consequências dessas ações ou simplesmente para justificar a ação (Oliveira, Serrazina, 2002).

Para conseguir uma prática que me permitisse aprender e crescer, procurei observar, planificar, atuar e experimentar diferentes estratégias ou metodologias de maneira a estimular as aprendizagens dos alunos. Tomei consciência de que era na atuação que também me ia conhecer como futura professora e que ia poder compreender o que funciona ou não perante uns alunos e outros, porque todos são diferentes.

3.3. Gestão das turmas

Em paralelo com as minhas reflexões sobre como ser uma professora motivadora, tinha que atuar junto das crianças e, rapidamente, constatei que as turmas (tanto a do primeiro ano como a do quarto ano) tinham problemas de disciplina (mais no primeiro ano do que no quarto) e comecei a pensar em como iria prevenir esse problema. Em ambos contextos, verifiquei que havia regras que tinham sido elaboradas no início do ano letivo pelos alunos e pela professora cooperante e que estavam expostas na sala de aulas pois, segundo Amado (2001), um “professor democrático” que elabora regras ouvindo a opinião e interesse dos alunos, está num bom caminho para respeitar os alunos e, logo, para ser respeitado. De facto, observei que muitos alunos olhavam para essas regras e conheciam-nas bem. No entanto, não chegava para manter um ambiente tranquilo e, com o passar do tempo, esta estratégia deixou de ter importância para os alunos. Por exemplo, quando perguntava ao D. do 1º ano porque falou sem levantar o dedo primeiro, a sua resposta foi “esqueci-me, professora” ou ainda quando dizia à M. para

não falar com a sua vizinha durante um exercício individual, ela respondia-me “foi sem querer, professora”.

Observei ainda uma das estratégias das professoras cooperantes, tanto no 1º ano como no 4º ano, para manter alguma disciplina. Cada vez que um aluno se portava mal, o seu nome era escrito no quadro preto e ao fim do dia, a professora dava-lhe um *smile* vermelho que teria que levar para casa e mostrar aos pais. A maioria das crianças não gostava de ver o seu nome no quadro e por vezes até suplicavam a professora para que esta fosse indulgente. No entanto, eram sempre os mesmos nomes que podíamos ler diariamente no quadro, logo, cheguei à conclusão de que esta medida não chegava para acalmar os alunos.

Encontrar as estratégias certas para gerir um grupo de crianças não foi fácil, até porque o que funciona com alguns alunos nem sempre funciona com outros, uma vez que cada aluno é um ser único com as suas próprias vivências e personalidades. Foi necessário refletir e experimentar diferentes estratégias. Segundo Bullough (1989, citado por Ribeiro, 2010) certas atitudes e comportamentos podem ajudar a controlar a disciplina como, por exemplo,

- i) a planificação que deve ser feita com antecedência, adequando estratégias/actividades ao tipo de alunos a que se destina; ii) preocupar-se com o que fazer e como fazer; iii) adequar as actividades a desenvolver ao dia e às diferentes horas do dia; iv) usar o corpo e a voz em benefício do controle disciplinar, deslocando-se no espaço e usar uma voz firme e adequada a cada momento da sua acção; v) variar as estratégias/actividades e vi) deixar transparecer a sua forte motivação para o exercício da sua profissão. (p. 50).

Deste modo tentei adotar algumas destas atitudes e comportamentos em sala de aula.

Comunicação em sala de aula

A construção eficaz da comunicação em sala de aula não pressupõe apenas o domínio do código oral por parte do professor. De facto a interação eficaz constrói-se também pelo corpo, mãos e olhar. Efetivamente, julgo que um professor não se pode manter sempre junto ao quadro, dispensando as suas aulas e esperando que o aluno esteja sempre a olhar para ele. Na minha opinião, este tipo de professor não chega aos alunos, não consegue criar um ambiente comunicacional em que exista uma verdadeira ligação com a turma. Ao circular pela sala, a passar pelos alunos, tentava falar e questioná-los, pedindo opiniões. Interessava-me pelo que cada um estava a fazer. Julgo que, nestes

momentos, a minha movimentação pela sala tinha um sentido pedagógico porque ouvia o aluno, identificava as suas dificuldades, tentava auxiliar no momento e conseguia, deste modo, dar uma resposta mais individualizada a cada um. Consequia ouvi-los e estava presente para cada um. Além de os auxiliar nas dificuldades também elogiava o trabalho sempre que possível de maneira a incentivar o aluno, pois o reforço positivo valoriza o aluno e promove a sua autoestima. Segundo Norberto (2005), é necessário que haja uma

“qualidade do clima da sala de aula, através da promoção da auto-estima dos alunos, cultivando uma comunicação pela positiva, onde o elogio e o reforço dos comportamentos correctos e ajustados em aula irão reforçar essa mesma auto-estima, então os alunos tenderão, provavelmente, a assumir responsabilidades e a desenvolver a sua criatividade no processo de aprendizagem” (p.56).

Planificar atividades

Uma das formas para gerir o grupo passa pela reflexão relativamente à planificação. Nela, o professor tem que definir de forma rigorosa prioridades e conteúdos assim como atividades que devam ser exequíveis num determinado tempo (Paulo, 2011; Veiga, 2013). No início, planificava atividades conforme o conteúdo que queria abordar, ou seja, se o conteúdo fosse extenso, a atividade poderia sê-lo também. Por vezes, acontecia que, ao fim de algum tempo, “perdia” as crianças, que começavam a dispersar-se e a perder o fio à meada. Eu achava que seria uma atividade muito interessante e, de repente, começava-se a ouvir um burburinho na sala que se ia intensificando. Após alguma reflexão, achei que aconteciam dois problemas. O primeiro é que algumas atividades poderiam ser demasiado longas e que tinha que “encurtá-las”, sobretudo para um primeiro ano. Mesmo que o conteúdo fosse extenso, tinha que proporcionar atividades mais curtas e diferenciadas para que os alunos continuassem envolvidos. O segundo problema identificado foi que essas atividades acabavam por estar centradas em mim e não no aluno, porque passei demasiado tempo a falar sem deixar voz ao aluno. Ao perceber que os alunos estavam aborrecidos, parava a atividade e passava para outra coisa de forma a “recuperar” os alunos no processo de aprendizagem. Assim, é necessário encarar a planificação como sendo um instrumento orientador e em constante evolução, pois o objetivo é a articulação das atividades para que se atinja um objetivo específico através de uma metodologia (Ialá, 2013). Assim, com os alunos do primeiro ano, aprendi a realizar atividades mais curtas como podemos verificar na planificação em anexo 15 em que as atividades variam entre os 10 e os 30

minutos e, com os do quarto ano, apesar de terem um tempo de concentração maior o que permitia atividades mais extensas, o tempo também não podia ser exagerado.

Segundo Imwold et al. (1984, citado por Santos, 2007), “a planificação é considerada como o conjunto de processos básicos por meio dos quais uma pessoa representa o futuro, organiza os meios e fins, construindo uma estrutura que lhe sirva de guia na sua atividade futura” (p. 23). No ato da planificação, penso nas intencionalidades, atividades e também na gestão do grupo. Uma das soluções para gerir o grupo seria uma planificação organizada pelo professor em conjunto com os alunos em que estes tivessem a oportunidade e o tempo necessário para interiorizarem as aprendizagens que teriam sido definidas (Woolfolk, 2011). No entanto, com um programa extenso, não consegui planificar em conjunto com as crianças, ou porque não havia tempo, ou porque existia a necessidade de respeitar as recomendações da professora cooperante ou simplesmente porque ainda não o sabia fazer. Tentei sim falar com os alunos, questioná-las sobre os seus interesses e dificuldades para orientar as atividades no sentido das suas necessidades. Sei a importância de envolver os alunos na construção do seu dia-a-dia, pois devem estar no centro do seu processo de aprendizagem, devem ser os atores principais da aquisição do conhecimento. Os alunos precisam de ter um papel ativo nas suas aprendizagens, pois a aprendizagem está sob a responsabilidade de quem aprende (Jonnaert & Borght, 2002).

Envolver e motivar o aluno

O envolvimento dos alunos é indispensável para que possa haver aprendizagens. Uma outra das minhas preocupações era como consegui-lo. Atrás referi a importância de o professor se movimentar no espaço da aula e comunicar eficazmente. Importam agora explicitar um pouco mais esses contextos de motivação. Segundo Veríssimo (2013), é necessário criar uma motivação através de uma estratégia que servirá para atingir um fim. Uma das estratégias que adotei é muito semelhante à caixa mistério utilizada em creche. Comecei a levar o saco das surpresas. Esse saco costumava conter objetos relacionados com a atividade que viria a seguir. Por exemplo, no primeiro ano, quando foi a altura de introduzir a letra “o” levei dentro do saco das surpresas vários objetos cujo nome se iniciava pela letra “o”. Um aluno era chamado para vir sortear um dos objetos e nomeava-o. Este era o ponto de partida para iniciar a aprendizagem do “o” e, com o saco das surpresas, conseguia logo no início captar a atenção dos alunos e fazer

com que se envolvessem de forma espontânea, conforme podemos verificar na reflexão em anexo 16.

Estimular os alunos e envolvê-los de forma a desenvolver competências e aprendizagens, era para mim um desafio que tentava superar. Segundo Freitas (2007, citado por Santos 2014), “(...) os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (p.21). Deste modo, para auxiliar as minhas práticas e estimular as crianças utilizei diferentes recursos como Lego, frutas frescas, embalagens diversas, jogo do bowling, bingo dos números, copos de plástico ou materiais do dia-a-dia das crianças (para trabalhar matemática por exemplo). Utilizei ainda fantoches, PowerPoint, imagens, filmes, bingo das palavras ou ainda jogos entre crianças. Constatei que as crianças se envolvem mais nas atividades quando aparecem diferentes materiais ou ainda quando estão sob forma de jogo ou de desafio. Elas empenham-se e tentam ser as primeiras a responder ou a fazer. Por exemplo, os Lego funcionaram de forma maravilhosa para trabalhar os conjuntos em matemática com os alunos do 1º ano. Conseguiram de forma autónoma criar conjuntos com as formas dos Legos ou ainda com as cores. Todos se envolveram e todos tiveram a oportunidade de manipular este recurso (ver reflexão em anexo 16).

Outro exemplo com outro recurso foi o jogo do “Buzz descobre as palavras”. Este jogo foi realizado com os alunos do primeiro ano e também com os alunos do quarto ano, adaptando o nível de dificuldade. Com este jogo consegui trabalhar diferentes conteúdos como as vogais, os fonemas iniciais, os adjetivos, os nomes... Consegui ainda trabalhar formando grupos entre os alunos, pois também acredito na relevância de trabalhar em pequenos grupos. Segundo Vygotsky, é importante que haja interação entre as crianças e também com adultos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Efetivamente, existe uma área potencial de desenvolvimento cognitiva (Zona de Desenvolvimento Proximal) que medeia o desenvolvimento atual de uma criança e o seu desenvolvimento potencial, ou seja, ao estar em grupo, o aluno poderá beneficiar da ajuda de outro aluno com mais experiência e conseguir desenvolver outro nível de capacidades. Observei durante este jogo, tanto no 1º como no 4º ano, que os alunos que sabiam as respostas ajudavam os outros elementos do grupo que não sabiam, auxiliando-os deste modo a atingir mais conhecimentos e a aprender de forma lúdica, sobretudo no quarto ano.

Assim, diversificar materiais e recorrer a jogos lúdicos foi para mim uma forma de envolver os alunos nas atividades para que estes fossem os principais agentes da aquisição do seu conhecimento. Segundo Kishimoto (2002), o jogo educativo possui uma função lúdica que dá prazer e diversão e uma função educativa que permite desenvolver a aquisição de saberes. Podemos verificar um desses momentos lúdicos implementados com as crianças do 4º ano na reflexão em anexo 17.

3.4. Experiências educativas integradoras

Uma das observações feitas nos dois contextos de PP (1º e 4º ano) foi que o horário letivo semanal estava organizado consoante as diferentes áreas curriculares, cada uma com uma carga letiva adequada de forma a cumprir o programa. Por um lado, percebo esta forma de organização no sentido em que o currículo exige o cumprimento do programa letivo e pode assim ajudar a estruturar o ensino. Por outro lado, causava-me confusão passar de uma área curricular para outra apenas porque estava na hora. Desta forma existia um isolamento das áreas que, na minha opinião, não tinha razão de ser pois, segundo Morin (1998), “La prévalence disciplinaire, séparatrice, nous fait perdre l’aptitude à relier, l’aptitude à contextualiser, c’est à dire à situer une information ou un savoir dans son contexte naturel.”¹ (p. 14). Logo, para que as crianças consigam encontrar coerência naquilo que aprendem, para que consigam interligar os saberes, é necessário que haja interações entre as diferentes áreas porque todas elas ajudam a compreender o mundo que nos rodeia. Segundo Moraes (2015, citado por Sousa e Pinho, 2017) o aluno é “um sujeito multidimensional, com todas as suas estruturas preceptivas e lógicas, como também sociais e culturais à disposição de seu processo de construção do conhecimento (...)” (p.105), logo, o professor deve instaurar um ambiente que favoreça as múltiplas aprendizagens que um aluno pode fazer e deve ter em conta as diferentes vivências de cada um sem isolar as áreas porque as crianças representam um todo e precisam atribuir um significado às suas vivências.

Deste modo, e porque segundo Nicolescu (1999, p.22 citado por Henrique e Nascimento, 2015, p. 66) “[...] Seu objetivo [da transdisciplinaridade] é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” parece-me importante, numa tentativa de que as crianças adquiram aprendizagens e

¹ Tradução livre: A prevalência das disciplinas separadas, faz-nos perder a capacidade de relacionar, a capacidade de contextualizar, ou seja, em colocar uma informação ou um saber no seu contexto natural.

compreendam as relações que constituem o mundo, implementar uma estratégia de transdisciplinaridade através de uma proposta integradora. Ainda, segundo Barreto et al (2007, p. 7 citado por Henrique e Nascimento, 2015, p.68) “[...] o Projeto Integrador não é mais uma disciplina da matriz curricular, mas uma metodologia voltada para a articulação entre os conhecimentos estudados nas disciplinas que integram cada período letivo, na perspectiva da interdisciplinaridade.” Assim, julgo pertinente implementar uma metodologia de trabalho que relacione e que articule as diferentes áreas disciplinares numa tentativa de integrar os diferentes saberes numa ótica de complementaridade e de formar indivíduos de uma forma integral.

Deste modo, decidi implementar uma série de atividades de forma a desenvolver uma proposta integradora que incluía diferentes áreas curriculares tanto com os alunos do primeiro ano como com os do quarto ano.

3.4.1. O Coelhoinho Branco - primeiro ano

Tendo em conta o programa do primeiro ano do 1º CEB e das aprendizagens essenciais, foram desenvolvidas, de forma integrada, atividades articulando conteúdos de português, de matemática, de estudo do meio físico e social, das artes visuais e de música, com o cuidado de que existisse uma articulação dinâmica entre as diferentes áreas. Os objetivos pretendidos estiveram centrados não só no aprofundar de conhecimentos teóricos, mas também na participação e envolvimento de cada aluno de forma dinâmica nas aquisições de aprendizagens de forma a tornar o conhecimento interligado e não compartimentado.

Deste modo, a partir da história de António Torrado, *O Coelhoinho Branco*, foi possível implementar diferentes atividades cujos objetivos foram diferentes e variados. Com esta proposta integradora, tentei que os alunos adquirissem conhecimentos sem quebrar o ciclo de aprendizagens com disciplinas compartimentadas.

Assim, através do interesse que suscitou a leitura da história, consegui que os alunos realizassem aprendizagens nas áreas do português, artes plásticas, música, matemática, estudo do meio físico e social, tendo todos eles um papel ativo na aquisição do conhecimento.

Os alunos tiveram deste modo a possibilidade de emitir opiniões, descrever concepções, ou ainda aprender com jogos ou fazendo fichas para sistematizar os conteúdos. (Ver planificações dos dias 3 e 4 de dezembro no anexo 18).

Julgo que aprendizagens foram realizadas ou consolidadas (conforme podemos observar as evidências no anexo n.º 19) e senti os alunos envolvidos e motivados em participar nas diferentes experiências. No momento da exploração da história com fantoches, os alunos tiveram a oportunidade de manifestar ideias, de compreender um texto narrativo, de antecipar o desenvolvimento da história pois a exploração de textos pode fomentar aspetos como a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, a exploração das personagens principais e acontecimentos determinantes (Sim-Sim, 2007). Puderam ainda eles próprios colocar questões com a ajuda dos fantoches, trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido há já algumas semanas, pois, segundo Terwagne (2012), para iniciar ou suscitar as competências interpretativas das crianças é necessário colocar questões para que compreendam as informações implícitas das histórias (além da compreensão literal) e para que desenvolvam a capacidade de intertextualidade, a capacidade de se identificar com uma situação vivida ou parecida ou ainda a capacidade de se envolver afetivamente. Julgo essencial explorar histórias com crianças pois, segundo Lencastre (2003, citado por Pereira, p. 51) “a compreensão é um processo de construção de significado através da identificação das ideias relevantes do texto e do estabelecimento da sua relação com as ideias que [o leitor] possui”, logo, é necessário ler e explorar histórias com as crianças para que estas desenvolvam as capacidades necessárias para se tornarem leitores competentes. Aproveitou-se ainda para consolidar aprendizagens de reconhecimento de género (distinguindo o género dos animais da história). Quando os alunos representaram o seu animal favorito da história, desenvolveram a experimentação e criação e, assim, através de um desenho à vista, conseguiram exprimir sentimentos porque cada desenho foi pessoal, envolveu emoções assim como a libertação de memórias e forças interiores (Sousa, 2003). Quando os alunos ouviram a canção do coelhinho branco, foi logo manifestado o desejo de cantar: ao interpretar a letra da canção os alunos desenvolveram a aquisição de vocabulário (novo vocabulário como *barrigudo* e a noção de frase). Ao cantar em grande grupo os alunos aprenderam algumas noções e vocabulário como piano, pianíssimo e forte ou ainda diferentes andamentos além de desenvolver a discriminação auditiva. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de desenvolver o raciocínio matemático ao resolver um

problema segundo as fases de Pólya (2003) e a contagem até 6 (contar os animais da história). Foi necessário compreender e refletir para aplicar uma estratégia de resolução e tiveram ainda a oportunidade de desenvolver a noção de comunicação ao partilhar as suas resoluções. As crianças conseguiram ainda adquirir a noção de ser vivo ao observar e comparar objetos e animais ou plantas. Desenvolveram também o conhecimento sobre o valor da amizade e da cooperação.

Estas propostas foram integradoras porque foi feita uma articulação entre os diversos domínios partindo de uma história. Deste modo, os conceitos e conteúdos explorados fizeram mais sentido para a criança, podendo tê-la ajudado a construir o seu conhecimento de uma forma contextualizada e motivando-se a sua curiosidade, interesse e envolvimento durante as atividades propostas

3.4.2. O sistema solar – quarto ano

No quarto ano do 1º CEB, planifiquei atividades correlacionadas entre si, estando implícitos objetivos de aprendizagem a promover ao nível das áreas da Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio Físico e Social, Dança e Expressão Dramática.

A partir de uma dúvida de um aluno que colocou a seguinte questão: “Professora, a Lua é um planeta ou não?”, os alunos envolveram-se com opiniões próprias e chegaram à formulação da seguinte questão: “Como é formado o Sistema Solar?”. Deste modo, a partir deste contexto, criei atividades em que diferentes conteúdos foram trabalhados com os alunos.

Essas atividades foram por exemplo uma pesquisa (na internet e em livros) em pequenos grupos sobre os planetas e o sol do nosso sistema em que a informação recolhida foi organizada numa tabela. Aqui o meu papel foi orientar e auxiliar os alunos na triagem da informação. Esta atividade teve a ver com o Português, o Estudo do Meio físico e a pesquisa, pois, é importante que as crianças aprendam por si e consigam investigar assuntos do seu interesse e adquiram deste modo novos conhecimentos e os saibam comunicar (Amaral & Linhares, 2018). A seguir os alunos escreveram um texto informativo com os dados que tinham recolhido e que estavam na tabela, deste modo trabalharam a seleção da informação pertinente consoante a situação de comunicação assim como a organização do texto e estratégias para captar o leitor (Pereira & Graça,

2008). Os alunos mostraram-se muito curiosos acerca deste tema (sistema solar) e quiseram saber qual era o planeta mais próximo do sol. Foi esta a ocasião para trabalhar a matemática e as distâncias ao que acrescentei um pequeno problema sob a forma de desafio o que permitiu às crianças desenvolver a capacidade do saber fazer pois, segundo Polya (1978, p. 6) “o saber fazer em matemática é a capacidade de resolver problemas”. Foi ainda trabalhada a noção do tempo quando os alunos colocaram num friso cronológico as imagens dos respetivos planetas considerando o ano, século ou milénio da sua descoberta, pois, é uma noção importante que as crianças têm de perceber para que consigam dominar tempo histórico ao sequencializar acontecimentos e ao compreender a sua duração (Solé, 2009). Para explicar o *Big Bang* (teoria que muitos alunos leram durante as suas pesquisas), foi proposto aos alunos ilustrarem esse *Big Bang* através da expressão corporal e dramática. Deste modo, cada aluno era um planeta e uma coreografia foi inventada, primeiro foi desorganizada para no final adotar-se uma postura mais organizada à volta de um sol. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de se mover como se estivessem num planeta e consoante as suas características, assim, conforme o refere Vitorino (2001), as crianças desenvolveram o movimento do fazer (dança), a experiência da criatividade (inventar), a experiência do sentir com o corpo assim como o envolvimento de algumas componentes técnicas e expressivas e o envolvimento da imaginação. Podemos ver algumas destas atividades nas planificações em anexo 20.

Com estas atividades considerei vários objetivos transversais de aprendizagem focados na aquisição de saberes pelo próprio aluno como, por exemplo, a expressão oral, o comportamento, a promoção da autonomia e responsabilidade, o desenvolvimento do espírito crítico ou ainda o trabalho investigativo ou o uso das tecnologias. Tive ainda em consideração os objetivos de cada área de conteúdo em que aprendizagens foram realizadas de forma integrada.

Consegui criar um contexto de envolvimento participativo, tendo sido evidente que os alunos perceberam que estavam a aprender de forma fluída e natural. Assim, estive atenta às dúvidas e necessidades das crianças, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para chegarem a um fim. Deste modo, o facto de estarem motivadas e envolvidas no processo conduziram a aprendizagens mais efetivas (Martins et al., 2017).

Com estas experiências, tanto no 1º ano como no 4º, descobri que é possível concretizar trabalhos que envolvem uma série de atividades de forma integrada. Os alunos estiveram envolvidos e os comportamentos melhoraram. Constatei que este tipo de metodologia requer um grande conhecimento dos conteúdos por parte do professor e, de facto, tive que estudar imenso antes de ir para a escola!

3.5. Avaliação

A avaliação é para mim um desafio, pois na minha opinião não se trata de avaliar um momento mas sim todo um processo estruturado em que devemos dar ênfase ao desenvolvimento da criança, ao seu desempenho, aos seus progressos e dificuldades e em que toda a comunidade escolar deve participar com o objetivo de ajudar a criança. Assim, cabe “(...) aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Decreto-lei n.º 17/2016, p. 1125). Ainda segundo Fernandes (2008), a “(...) principal função [da avaliação] é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos (...) [para que] aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo” (p. 65).

No início, não sabia bem quem avaliar. Seriam todos os alunos? Ou só alguns? Não sabia o que avaliar ou ainda como avaliar. Rapidamente, apercebi-me de que não poderia avaliar todos os alunos da turma, pois o tempo era escasso e uma avaliação como eu a entendia levava alguma reflexão e tomava tempo. A avaliação que queria realizar tinha que ter um sentido pedagógico, pois a avaliação tem como função “(...) regular o processo de ensino-aprendizagem (...) [ajudando] a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (Lopes & Silva, 2012, p. 2).

Depois de alguma reflexão e algumas experimentações (avaliar uma atividade, uma competência, dois alunos e depois três...), comecei a articular as avaliações com as planificações e as intencionalidades pedagógicas conforme podemos observar na planificação do dia 25 de março de 2019 em anexo 20, pois só assim a minha ação pedagógica fazia sentido, ou seja, articulando todos os parâmetros para, deste modo, focar todo o processo educativo nas necessidades dos alunos.

No entanto, ainda parecia “pouco” para realmente avaliar um aluno, pois, achei que era necessário avaliar não só um momento ou uma competência mas sim um contexto, uma evolução ou um progresso numa continuidade em que o professor acompanha e reajusta estratégias para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1989). Tendo em conta que uma criança é um todo que está a aprender e a crescer, fazia mais sentido registar as suas aprendizagens, interesses e progressos num portefólio.

Segundo Tierney et al (1991, p.41), citado por Bernardes & Miranda (2003),

Os portefólios são coleções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores. Podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. Através da reflexão sobre as coleções sistemáticas de trabalhos de um aluno, os professores e os alunos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do aluno, as suas necessidades e os seus progressos (Bernardes & Miranda, 2003, p.17).

O portefólio “Testemunha a reflexão do aluno e a sua participação no modo de efetivar a sua aprendizagem” (Bernardes, C., & Miranda, F.B., 2003, p.18).

Deste modo, o Portefólio pareceu-me uma solução aceitável para descrever as aprendizagens dos alunos contando as suas experiências. (ver índice do portefólio de uma criança em anexo 21)

Deste modo, selecionei uma criança e realizei um portefólio onde tentei representar o seu desenvolvimento nas diferentes áreas curriculares focando os aspetos mais positivos e as suas evoluções. Tentei também dar voz a essa criança para conhecê-la melhor. Por exemplo, no Portfólio do aluno, avalio na Língua Portuguesa a oralidade, a leitura e a escrita (ver excerto portefólio no anexo 22). Tento descrever em que ponto se encontra o aluno, o que podemos fazer para melhorar as aprendizagens e o aluno também faz a sua própria avaliação respondendo a algumas perguntas. Tentei, mesmo que de forma desajeitada, centrar-me no processo de aprendizagem e não no produto final, e tentei que o aluno participasse na sua avaliação. O que me faltou neste portefólio, e tenho plena consciência disso, foi organizar os trabalhos do aluno que podiam ilustrar e documentar as suas aprendizagens assim como a reflexão que foi feita (Pinto & Santos, 2006). No entanto, acho que consegui determinar com o aluno os seus pontos fortes e fracos numa tentativa de ajustar uma ação pedagógica. Idealmente, o professor deveria ter encontros pontuais com o aluno de forma a haver um “diálogo construtivo” (Bernardes &

Miranda, 2003, p. 27) para que o aluno consiga exprimir os seus sentimentos sobre o que aprendeu e o que gostaria de melhorar.

Sinto que este Portefólio realizado com o aluno poderia ter mais informações e mais reflexão por parte de ambos. Senti falta de tempo tanto para mim como para encontrar-me mais vezes com o aluno. No entanto, sinto que o Portefólio pode representar uma boa estratégia para avaliar os alunos num primeiro ciclo. Porque haveria de fazer sentido na educação pré-escolar e não no primeiro ciclo? Pelo contrário, acho que devíamos dar continuidade aos Portefólios iniciados nos anos da pré-escola para que haja uma continuação da história de vida de uma criança, para que haja uma continuação sobre a sua evolução, as suas aprendizagens e para que o seu caminho tenha ainda mais sentido enquanto ser único que está a desenvolver-se tanto pessoal como socialmente. O portefólio permitiria assim avaliar a criança como um todo, num processo pedagógico, e definir estratégias no sentido de melhorar as tomadas de decisão no percurso do aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com uma certa nostalgia que se acaba este percurso que foi repleto de desafios e de ensinamentos. Olhando para trás, sinto que valeram a pena tantas horas de trabalho, de leitura, de reflexão, de alguns sacrifícios e de empenho.

Quando iniciei este percurso, tinha alguma noção do que iria encontrar. No entanto, subestimei a dimensão humana, afetiva e reflexiva que iria ser uma constante, mas também o lado rigoroso e trabalhoso dos “bastidores” da nossa ação junto das crianças.

Ao longo destas práticas, cresci enquanto estudante, pessoa e mãe. Aprendi muito enquanto futura profissional e compreendi que ser educadora ou professora requer uma grande dedicação, requer um trabalho em equipa, junto com a comunidade, os colegas e, obviamente, com as crianças.

Inicialmente, os receios eram grandes e a insegurança quase constante. No entanto, conforme ia avançando e aprendendo junto dos professores, dos profissionais, das crianças e com as leituras que fui fazendo, sentia-me cada vez mais segura e satisfeita no sentido em que estava a consolidar aprendizagens, a superar desafios e a observar os efeitos das minhas ações junto das crianças. O que me ajudou ainda a solidificar as

minhas ações e a ter um papel ativo e que foi uma constante durante todas as práticas foi a compreensão da importância do ciclo observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Efetivamente, este ajudou-me ainda a tomar decisões e a sentir-me em constante formação. Este ciclo é essencial para que haja um bom desempenho por parte do educador/professor no sentido de conseguir proporcionar às crianças um desenvolvimento harmonioso, experiências interessantes e um ensino aprendizagem autêntico conforme as necessidades das crianças (OCEPE, 2016). A parte reflexiva também foi muito importante no meu percurso pois, após cada ação, permitiu-me perceber o encadeamento entre cada passo e as consequências das minhas ações e permitiu-me reavaliar, reajustar, melhorar ações e perspetivas para ajudar as crianças no seu desenvolvimento e processo de aprendizagens (Oliveira, Serrazina, 2002).

Estas experiências junto das crianças trouxeram-me muito mais do que apenas experiência para aprender a ser educadora ou professora. Entendi que um educador ou professor, além de ser um pilar para as crianças, é um elemento essencial que vai oferecer à criança um ambiente e condições necessárias (Hohmann e outros 1990, citado por Forneiro, 2005) para que ela se possa desenvolver de forma harmoniosa a todos os níveis (físico, cognitivo, emocional e afetivo). Compreendi que um educador ou professor deve planificar e organizar as suas ações tendo em conta os materiais e espaço que estão à sua disposição, mas também pode inventar materiais, mudá-los e transformar o espaço físico consoante as suas intencionalidades sempre com objetivo de promover aprendizagens, autonomia, segurança e bem-estar à criança. Tem que valorizar a criança e a sua especificidade num ambiente integrador e envolver toda a comunidade, os pares e as famílias. Tomei ainda consciência de que as crianças precisam de muito afeto e que nos procuram nalguns momentos em que se encontram mais “vulneráveis”, de birras ou ainda de muita alegria. Senti como um abraço ou um carinho podia alterar uma situação de tensão. Aprendi muito com as educadoras, com a minha colega de estágio, mas sobretudo com as crianças. Aprendi o quão importante é ouvi-las, respeitá-las (nomeadamente o seu ritmo e tempo) e envolvê-las em todas as etapas do dia e das aprendizagens. Aprendi que devemos não só valorizar o processo de aprendizagem de uma criança como também devemos partilhá-lo com toda a comunidade porque é a vida da criança, porque essa é também uma forma de a criança aprender. A criança desenvolve-se de forma contínua e nós devemos ajudá-la nesse desenvolvimento proporcionando-lhe as ferramentas e condições necessárias para que

tal aconteça e, sobretudo, a criança é o agente principal do seu processo de aprendizagem e, como tal, deve estar no centro das ações. Isto é válido para todos os contextos, porque apesar da criança se “transformar” em aluno no primeiro ciclo, ela continua uma criança que precisa crescer, aprender e brincar.

Aprendi ainda que um professor, para ser um bom professor, deve conhecer os conteúdos de todas as áreas de maneira a poder realizar um ensino centrado nos alunos, de maneira a que possa interligar os conteúdos consoante as necessidades das crianças e para que possa haver lugar para pesquisas, discussões, trabalhos em grupo, interações e aprendizagens. Assim, a meu ver, um professor deve ser capaz de deixar atuar os alunos para que estes se tornem as personagens principais da aquisição do seu conhecimento, deve ser capaz de desafiar e motivar os seus alunos para que estes tenham a curiosidade e a capacidade de construir o seu processo de aprendizagem, deve ser capaz de construir um ambiente favorável e condições necessárias para tornar as aprendizagens possíveis. De facto, os alunos só poderão realizar aprendizagens efetivas e significativas se conseguirem relacionar aprendizagens anteriores com experiências pessoais para que tudo faça sentido e consigam entender este mundo.

Espero um dia ser capaz de ser esta professora reflexiva que consiga motivar os seus alunos e que consiga dar-lhes a possibilidade de serem os atores principais, orientando-os e provocando-lhes o desejo de aprender mais e de manter a sua curiosidade, para que tenham vontade de explorar o mundo e de terem voz nesse mundo.

Ser educadora ou professora significa participar num pedaço de vida e no desenvolvimento de uma criança que está a aprender, a desenvolver-se para que um dia se torne num adulto responsável, cidadão e acima de tudo curioso e empenhado. Apesar de termos apenas uma passagem fugaz pela vida de uma criança, temos a responsabilidade de a ajudar a crescer, de a ajudar a aprender a aprender e de manter a sua curiosidade tão presente nos primeiros anos de vida.

PARTE 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O ensaio investigativo, que agora se apresenta, emerge do contexto de Prática Pedagógica I e integra: o enquadramento teórico do estudo, a metodologia utilizada: a pergunta de partida e objetivos do estudo, os participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos, a apresentação e discussão de dados e as minhas conclusões.

A leitura é uma prática omnipresente na sociedade atual e o reconhecimento dos seus valores educativos desafia a escola a pensar modos didáticos para a sua promoção.

A importância da criação de contextos de ensino e aprendizagem da compreensão leitora, facilitadores do envolvimento das crianças com a cultura escrita e em particular com os livros, constitui a base conceptual deste estudo. Efetivamente, reconhecida a necessidade de ensino da competência leitora (Solé, 1998, Teberosky, 2001, Forneck et al, 2015, Viana e Teixeira, 2002, Sacristán, 2008 ou ainda Viana et al, 2010, Tauveron, 2002, e Giasson, 1993, entre outros), que se constrói ao longo de todo o percurso escolar, senti o desafio de conhecer as potencialidades educativas inerentes à criação de recursos pedagógicos facilitadores da compreensão.

Por outro lado, o encontro com um artigo de Serge Terwagne, “Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires” (2012), confirmou-me a importância de ancorar o encontro da criança com a cultura escrita, através de uma pedagogia de participação de natureza lúdica propiciadora do desenvolvimento da competência leitora.

Assim, o estudo que a seguir se apresenta objetiva conhecer como as crianças se apropriam de um recurso educativo de natureza lúdica, os fantoches, e o utilizam na sua relação com o livro, criando-se assim condições para pensar o seu valor enquanto estratégia propiciadora do desenvolvimento da compreensão leitora.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Compreensão leitora

A compreensão leitora é um processo contínuo e interativo que envolve o texto, o contexto e o leitor (Viana et al. 2010; Giasson, 1993). A leitura implica a capacidade de saber extrair a informação do texto e a capacidade de dar sentido ao texto. Para isso, o leitor vai apelar às suas próprias experiências e às suas leituras anteriores de forma a conseguir dinamizar e aumentar o seu conhecimento e compreensão e assim compreender o mundo, pois “a compreensão é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita” (Sousa citada por Castro, 1998b, p. 104).

Desenvolver a capacidade de compreensão leitora também tem a ver com o desenvolvimento do gosto pela leitura e da motivação do leitor pois, segundo Solé (1992), a leitura será mais eficiente se esta envolver relações afetivas entre o leitor e o texto.

Segundo Solé (1998) “se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autónoma em uma multiplicidade de situações” (p. 47). Deste modo, quando a leitura envolve a compreensão, o mundo está ao alcance da criança no sentido em que ela consegue aprender de forma significativa novas ideias e novos conceitos. Assim, a compreensão leitora permite um desenvolvimento a nível social, cognitivo e cultural (Teberosky, 2001). Esta ideia vai ao encontro das ideias de Forneck et al. (2015), que diz que “[...] as pessoas que sabem ler conseguem interagir com o mundo letrado de maneira muito mais eficiente, já que são capazes de, em tese, extrair de textos verbais a complexidade de sentidos evocada pelas palavras”. Além do mais, Custódio (2011) refere que “Torna-se evidente que a mestria desta competência [leitora] origina leitores mais informados e mais conscientes e, sobretudo, mais proficientes, e capazes de ler mais e melhor” (p. 132).

Deste modo, é necessário que a criança se torne num bom leitor, mas também que adquira o gosto pela leitura para que esta não se torne numa atividade penosa (Solé, 1998, Viana e Teixeira, 2002).

Hábitos de leitura ajudam ainda na inclusão social e a ter um papel ativo no exercício da cidadania, pois “A leitura é uma prática que reflete e determina uma forma de adquirir e

de se relacionar com a experiência dos outros, que, na realidade, é o que nos torna verdadeiramente humanos. Somos o que lemos e como lemos” (Sacristán, 2008, p. 95). Além do mais, Tauveron (2002) refere que “Lire, c’est comprendre” (p.13), e para compreender, Tauveron (2002) acrescenta ainda que

On considere qu’un dispositif de présentation et de questionnement des textes est fertile quand, contrairement au dispositif des manuels, il invite à lire, quando il permet d’identifier et de résoudre un problème de compréhension, quando il favorise l’interaction du texte et de l’élève (c’est-à-dire permet à l’élève de rencontrer le texte et de le problématiser lui-même), et, bien entendu, l’interaction des élève autor du texte (p.94).

Assim, Tauveron (2002) realça a importância de um dispositivo de questionamento para o aluno compreender de forma eficiente um texto, através da interação que esse questionamento pode favorecer entre o aluno e o texto.

Deste modo, segundo Forneck et al. (2015), a escola tem um papel fundamental na formação de leitores competentes, pois cabe-lhe promover estratégias adequadas para estimular e desenvolver a compreensão leitora. Quando a criança chega à escola, já possui conhecimentos próprios que irão influenciar a sua compreensão leitora, pois vai mobilizar as suas memórias e vivências para atribuir um significado ao texto. Mendes (2015) refere que “(...) é fundamental que se exercite igualmente a compreensão da leitura em contexto educativo por forma a garantir o desenvolvimento da capacidade interpretativa e da competência leitora dos mais novos.” (p. 147).

Ainda, segundo Sim-Sim et al., (1997) “é função da Escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar” (p.28). É ainda pertinente que a criança consiga expor as suas ideias através de um diálogo ou de trocas de ideias ou através de narrativas (Sim-Sim, 1998). Efetivamente, é através da capacidade narrativa que uma criança consegue desenvolver a comunicação, um desenvolvimento emocional, linguístico e imaginativo assim como uma estrutura narrativa que lhe permita expor as suas próprias ideias (Ferguson, 2007 citado por Carafizi, 2015).

1.2. Fatores para uma leitura eficiente

Ler significa entender o significado do que é lido e, nesse sentido, “não chega dominar o código. A leitura é o produto da interacção de vários factores e implica a activação de

um conjunto de sub-processos.” (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira 2010, p. 3). Para ajudar as crianças a terem uma leitura eficiente, com compreensão, é necessário entender como alguns fatores podem influenciar a compreensão leitora. Nesse sentido, tendo presente o modelo interativo da leitura, segundo Giasson (1993), ler representa uma atividade complexa que envolve três elementos que serão essenciais para uma compreensão leitora: o texto, o contexto e o leitor.

Sim-Sim (1998) também refere que a leitura representa um processo interativo entre o leitor e o texto que lê. Deste modo, ao ler um mesmo texto, dois leitores poderão adquirir níveis de compreensão diferentes porque cada leitor é único, com memórias que lhe são próprias.

Fatores derivados do texto

Viana et al. (2010) referem que vários autores como Curto, Morillo, & Teixidó, 2000; Giasson, 2005 ou ainda Irwin, 1986, admitem que “os textos são um factor que influencia substancialmente a compreensão da leitura” (p. 3). Além do mais, outros fatores relativos ao texto, como a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário, também influenciam a sua compreensão. A estrutura vai depender “do modo como se inter-relacionam e como são organizadas [as ideias] com vista à transmissão das mensagens” (p.3) assim como da “intenção do autor” (p.3). O leitor compreenderá melhor um texto se este for detentor de um conhecimento que será necessário para entender a sua organização e estrutura. O vocabulário deverá ser adaptado ao nível de conhecimento do leitor, ou ainda analisado de forma a antecipar o vocabulário desconhecido (Viana, et al. 2010, p. 3). “Outro tipo de variáveis como a *legibilidade* (tipo e corpo de letra, entrelinhamento, parágrafos, interrupções de linha...) os *indicadores tipográficos* (como títulos, subtítulos, sublinhados, negros, itálicos...) ou as ajudas (como assinalamentos, comentários, notas de rodapé, ilustrações, sumários, quadros, tabelas, perguntas auxiliares ou organizadores prévios)” (Viana et al., 2010, p. 3), podem ajudar no processos de compreensão de um texto.

Fatores derivados do contexto

A compreensão do que é lido é afetada por condições de ordem psicológica, social e física (Giasson, 2005 citada por Viana et al. 2010, p. 5). Deste modo, dimensões como a

do interesse, motivação e objetivos de leitura vão influenciar o processo de compreensão leitora, pois não só é necessário ter objetivos para a leitura (Curto e colaboradores, 2000, citados por Viana et al. 2010) como a motivação é essencial para criar esses objetivos. Por motivação, entenda-se envolvimento do leitor e o texto como elemento motivador. Viana et al. (2010) referem ainda as “condições físicas e psicológicas” como as “condições ambientais” (p. 6) enquanto fatores influenciadores do modo como o leitor apreende a leitura e logo, influencia a compreensão leitora.

Fatores derivados do leitor

“Nos factores derivados do leitor são incluídas variáveis como as estruturas cognitivas e afectivas do sujeito e os processos de leitura que este activa” (Viana et al. 2010, p. 6). O leitor vai acionar mecanismos como as suas vivências, os conhecimentos adquiridos, os seus interesses e as suas expectativas. Vai ainda utilizar estratégias que já aprendeu para iniciar o processo de compreensão. Todo o conhecimento que uma criança já adquiriu vai influenciar a sua compreensão leitora pois, segundo Rumelhart (1980, citado por Viana et al. 2010, p. 6), “(...) estes [os conhecimentos prévios que possui uma criança] podem ser a causa de problemas de compreensão leitora em três situações: se o leitor não tiver os conhecimentos adequados; se os sinais do texto não forem suficientes para activar esses conhecimentos; se o leitor interpretar a situação de modo diferente do autor”. Deste modo, é sugerido

“(...) que se ajudem os alunos a articular os seus conhecimentos com os requeridos pelo texto; que se escolham textos adequados ao nível de conhecimentos dos alunos, significando que devem ser ligeiramente superiores mas não devem ser demasiado distantes dos seus conhecimentos; que se comparem os conhecimentos errados com os conhecimentos presentes nos textos; por último, que se alargue o conhecimento dos alunos, lembrando que esta ampliação é fundamental para aumentar a capacidade de compreensão dos textos” (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira p. 10).

No processo da compreensão, existem fatores genéticos que podem ter um papel ativo, no entanto, é necessário ajudar a criança a compreender e ensiná-la a compreender. Como vimos, fatores como o texto, o contexto e o leitor apresentam variáveis que podem levar a criança a desenvolver uma leitura compreensiva e a tornar-se um leitor eficiente. Estes fatores podem ajudar o professor a tomar decisões relativamente a estratégias pedagógicas que pode implementar no sentido de ajudar as crianças a

compreender. É necessário criar condições para que as crianças consigam construir sentidos e mobilizar diferentes competências que as ajude na compreensão de texto.

1.3. A compreensão leitora e o modelo transacional

1.3.1. *Ler para compreender*

A compreensão leitora é fundamental para que uma criança consiga entender o mundo e consiga fazer parte desse mundo. Entender textos é fundamental. Como o refere Tauveron (2002), para que um texto seja entendido, é necessário que os alunos tenham a capacidade de fazer inferências.

Vários autores referem vários níveis na compreensão leitora. Assim Viana e Teixeira (2002), descrevem cinco níveis (baseados nas taxonomias de Barrett 1992 e Nila Smith, 1980): o nível literal, interpretativo ou inferencial, da avaliação ou julgamento, de apreciação e de criação. Catalá, Molina e Monclús (2001) definem três níveis da compreensão leitora: a compreensão literal em que a criança consegue extrair a informação explícita que encontra no texto; a compreensão inferencial em que a criança tenta extrair informações que não estão explícitas no texto, ou seja, existe uma relação entre o leitor e o texto que exige um maior envolvimento cognitivo da criança para que esta consiga associar as suas memórias ao texto para que consiga um significado; a compreensão ao nível crítico em que a criança consegue posicionar-se de forma crítica quanto ao texto, consegue emitir hipóteses e levantar questões que lhe permitam tomar uma posição crítica perante o que é lido.

Tendo por referência o modelo transacional da leitura e especificamente, segundo Rosenblatt, um leitor não é em nada uma “*Tabula rasa*” (Rosenblatt, citada por Musset, 2009) quando inicia o processo de leitura, mas sim um agente ativo que procura dar sentido ao texto, procura identificar a estrutura do texto, referências culturais ou literárias ou ainda procura relacionar a história com as suas próprias vivências. É o sentido do texto que vai ajudar o leitor a encetar todo este processo de leitura. A todo este processo entre o texto, considerado como estimulador, e o leitor, considerado como agente dinâmico e que mantém um relacionamento único com o texto, Rosenblatt denomina de “transacional” (um termo já utilizado por John Dewey e Arthur F. Bentley) (Rosenblatt, citada por Musset, 2009). O estudo das transações permite desenvolver o que Rosenblatt denomina de “teoria da resposta” (*reader response*) em

que as relações/transações entre o texto e o leitor são determinadas pelas experiências pessoais do leitor. Deste modo, são as reações do leitor que são destacadas e menos as do autor (Rosenblatt, 1938, citada por Lemieux e Lacelle, s.d.). A teoria transacional de Rosenblatt (citada por citada por Lemieux e Lacelle, s.d.) supõe respostas que emanam das emoções e dos pensamentos pessoais do leitor.

De um ponto de vista didático, esta teoria de Rosenblatt permite ligar o texto e o leitor através de uma relação de duplo sentido, ou seja, do texto até o leitor e do leitor até o texto, sendo que o contexto também influencia este diálogo leitor/texto (Rosenblatt, citado por Vanhulle,). Rosenblatt (citada por Vanhulle) refere ainda que há duas posições que caracterizam o “processus transactionnel” (p. 37): uma posição estética e uma posição eferente. O leitor posiciona-se, neste processo transacional, num ponto de vista estético (o que o leitor constrói durante a sua leitura) e numa posição eferente (a informação que resta do texto, uma vez lido). Rosenblatt (citada por Vanhulle) acrescenta ainda que não existe uma real separação entre o prazer da leitura (posição estética) e a obtenção de conhecimentos/informações (posição eferente). Até porque Tauveron (2002) refere que o prazer estético, intelectual e cultural tem de ser construído, não acontece por acaso, logo há que criar contextos e estratégias que levam as crianças a aprender a adquirir as competências da compreensão leitora.

As transações que ocorrem são grandemente influenciadas pela maneira como o leitor representa o mundo real e o vive, através de suas experiências passadas (Rosenblatt, citada por Vanhulle). Dito de outra forma, o leitor interpreta o texto através das suas vivências, de ideias e de emoções que lhe são próprias.

1.3.2. Motivação para ler

Segundo Dumortier (2019, p. 20), o processo de formação leitora inicia-se em casa, junto da família mas também no JI e tem por objetivo formar “des amateurs éclairés” (p. 20), ou seja, formar pessoas que desenvolvam o gosto pela leitura. Para desenvolver esse gosto pela leitura, é fundamental que a criança sinta prazer e motivação, pois só assim é que ela se tornará num leitor competente. Fernandes (2007) refere que a participação da criança em atividades de leitura em casa, seja com os pais ou irmão, ou seja num ambiente familiar e harmonioso e de forma sistemática, representa uma fonte de motivação para a leitura.

Na escola, as práticas de leitura não se podem confinar a exercícios de decifração, pois, a escola deve formar leitores e, nesse sentido, deve promover atividades de leituras diferenciadas e ricas que permita um processo interativo “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo” (Sim-Sim, 1997, p.27). Essas atividades devem ir ao encontro dos interesses das crianças de maneira a aumentar a motivação intrínseca destas (Bártolo, 2000).

De acordo com Silva (1981):

é relevante o facto da leitura se ligar intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo (...) quanto mais a leitura fizer parte do quotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre prontos para conhecerem outros mundos, outras ideias em benefício próprio. (p. 45)

Desta forma, é necessário promover atividades de leitura que façam parte da rotina das crianças e que despertem a sua curiosidade e permitam o seu envolvimento.

1.4. Dispositivo transacional

A literatura infantil é um recurso pedagógico com forte presença nos JI (Ramos e Silva, 2014, Mendes, 2015), assim como no primeiro ciclo, com o objetivo de desenvolver nas crianças a compreensão leitora. Porém, neste encontro da criança com o texto literário, mediada pelo educador/professor, nem sempre se passa de um primeiro nível de compreensão literal. Ora, alguns estudos sugerem que, desde o JI, as crianças são capazes de compreender informações implícitas de um texto, logo, segundo Terwagne, é necessário desenvolver transações que envolvam mais o leitor como transações intertextuais (Devanne, 1992; Tauveron, 2002, citados por Terwagne); transações pessoais (Sipe, 2000, citado por Terwagne) ou ainda transações expressivas (Site, 2002, citado por Terwagne).

Terwagne, apoiando-se no modelo transacional de leitura, cria um dispositivo didático assente nos conceitos de transação potenciador do desenvolvimento de transações literárias diversificadas.

Deste modo, Terwagne (2003) desenvolveu transações inspiradas na teoria de Rosenblatt. Tendo em conta que o leitor constrói um significado a partir de um texto, Terwagne distingue diferentes tipos de transações entre o texto e o leitor, que permitem

abarcam diversos aspectos ligados à compreensão e interpretação em leitura. Essas transações são as seguintes:

- Transações textuais e icônicas, distinguindo 3 tipos: as previsões (antecipar o que vem a seguir), as clarificações (necessárias quando um obstáculo é encontrado), as revisões (podem ser resumos parciais ou reformulações).
- Transações intertextuais que põem em relação o texto com outros textos.
- Transações pessoais, para que o leitor consiga fazer conexão entre a história lida e a sua vida pessoal.
- Transações críticas que têm a ver com dar a opinião, refletir sobre valores. Supõem perceber os valores e orientações do texto.
- Transações expressivas, em que o leitor propõe outra alternativa à história ou a uma personagem, tendo a ver com a projeção.

O estudo de Terwagne apoia-se em leituras interativas guiadas por um questionamento do professor com o objetivo de encorajar a transação diversificada. Com um questionamento feito às crianças, espera-se que estas consigam produzir algumas transações que não conseguiriam sozinhas. Espera-se deste modo que “o que a criança sabe fazer hoje em colaboração, também saberá fazê-lo sozinho amanhã” (Vygotski, 1985, citado por Terwagne 2012). Assim, é de esperar que os jovens leitores aprendam não só a responder a questões, mas também a produzi-las eles próprios (Terwagne, 2012). Só quando as crianças são capazes de colocar a elas próprias questões é que se pode dizer que adquiriram verdadeiramente as competências transacionais e interpretativas visadas pelo professor (Terwagne, 2012).

Para conseguir que as crianças coloquem questões transacionais, Terwagne imaginou um dispositivo com atividades proativas para permitir às crianças uma apropriação mais consciente do questionamento. Para implementar esse dispositivo, este autor inspirou-se numa ideia de P. A. Myers (2005, citado por Terwagne, 2012) em que esta educadora utiliza fantoches para ensinar estratégias de compreensão leitora. Pois, Segundo (Lecullé, 2005) “Il est communément admis que la marionnette exerce un pouvoir important sur les jeunes enfants.” Além de possuírem um poder atrativo sobre as crianças (Lecullé, 2005), os fantoches podem ainda ser particularmente interessantes

quando utilizados num âmbito pedagógico, junto das crianças, pois estes podem ser potenciadores de prazer na comunicação: atraem as crianças pelo seu lado lúdico; podem encorajar a transição afetiva, ou seja, a criança transforma o fantoche num ser animado e provido de emoções e podem contribuir para despoletar a fala em crianças mais tímidas (Lecullée, 2005). Os fantoches providenciam ainda confiança às crianças na hora de falar e podem ainda ser verdadeiros mediadores em situações de oralidade, ou seja, as crianças falam pela voz dos fantoches o que permite uma maior exteriorização.

Terwagne adaptou assim os fantoches de forma a que cada um deles possua um tipo de questionamento transacional. Esses fantoches têm a tarefa de colocar questões (sempre as mesmas) e quem faz falar os fantoches são as crianças.

O quadro teórico ancorado nos modelos interativo e transacional da leitura que atrás explicitarei e a exploração lúdica dos fantoches como recurso potenciador do desenvolvimento de competência de compreensão leitora sustentam o estudo investigativo que a seguir apresento.

2. METODOLOGIA

Segundo Fortin, (2003), a metodologia é apresentada como sendo um “[...] conjunto de métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica [...]”. Assim, serão apresentadas a seguir as opções metodológicas no que diz respeito ao ensaio investigativo ao qual me dediquei com os alunos do primeiro ano do 1º CEB. Será ainda apresentada a minha pergunta de partida, os objetivos, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como os procedimentos utilizados.

2.1. Pergunta de partida e objetivos da investigação

O desenvolvimento da competência da compreensão leitora é fundamental. Vários investigadores, entre eles Pereira (2015), demonstram que as crianças com uma boa competência narrativa oral aprendem mais facilmente a ler. Ler histórias ajuda-as na compreensão da estrutura de uma narrativa e o facto de a criança ser capaz de recontar uma história ajuda a prepará-la para uma compreensão leitora.

Constatei, com este grupo, que as crianças, no geral, conseguem recontar histórias já ouvidas, citando as personagens, acontecimentos ou ainda o final. As investigadoras Neuman & Bredekamp, citadas por Pereira (2015), defendem que

as crianças pré-leitoras devem recontar as histórias pelas suas próprias palavras. Esta atividade, dizem, ajuda as crianças a reunir detalhes da história, ajudando-as a ordenar detalhes em sequência. Mais, permite às crianças construir o conceito de história, isto é, de uma sequência organizada de um contexto espaço-temporal, personagens, problemas, eventos e resoluções.

Sabendo que estas crianças conseguem recontar as histórias, colocou-se a questão de como as crianças compreendem essas histórias, ou seja, além da compreensão explícita em que demonstram um desenvolvimento da compreensão literal do texto, interessei-me em perceber se elas desenvolveram competências a nível da compreensão de informações explícitas e implícitas e em caso contrário ajudá-las a melhor adquirir essas competências.

O dispositivo estratégico de Terwagne (2012) ajuda a desenvolver as competências leitoras das crianças através de um questionamento transacional que as ajude na compreensão explícita e implícita de histórias e que as envolva de forma pessoal. Deste modo, procurei criar, no âmbito deste estudo, ambientes lúdicos de aprendizagem da compreensão leitora.

Tal como o estudo de Terwagne (2012), também o meu usou como recurso fantoches com o objetivo de, através da sua manipulação, as crianças compreenderem, além das informações explícitas, aquelas que são implícitas e ajudá-las a fazerem inferências a nível da intertextualidade (Devanne, 1992, Tauveron, 2002 citados por Terwagne), inferências pessoais (Sipe, 2000, citado por Terwagne) e expressivas (Sipe, 2002, citado por Terwagne).

Existem vários recursos pedagógicos e estratégias que o professor pode implementar para ajudar as crianças nesse sentido. Dentro dos recursos, os fantoches aparecem como sendo mediadores e facilitadores ao nível da expressão e comunicação das crianças. Aparecem ainda como sendo objetos que ligam a pedagogia e a didática no sentido em que têm como objetivo estruturar e desenvolver a linguagem (Lecullée, 2005). Decidi introduzir este recurso e estudá-lo com um grupo de crianças para verificar até que ponto pode favorecer o desenvolvimento de competências de compreensão leitora de uma história.

Deste modo, a partir deste interesse investigativo, formulei a seguinte questão de partida:

De que forma um dispositivo como os fantoches pode ajudar os alunos a colocar as perguntas necessárias para compreender as histórias no primeiro ano do 1ºCEB?

Para responder a esta questão, elaborei os seguintes objetivos:

- 1) Proporcionar às crianças atividades de leitura para que consigam colocar questões transacionais, olhando o texto como um estímulo de interrogação, e assim desenvolver a sua competência de compreensão leitora;**
- 2) Conhecer o modo como as crianças se apropriam dos fantoches e como os utilizam depois das narrativas lidas;**
- 3) Identificar e refletir sobre as potencialidades educativas do dispositivo didático utilizado.**

2.2. Natureza da investigação

De acordo com os objetivos que pretendo atingir, julgo a investigação-ação um método adequado para este ensaio investigativo.

É um ensaio focado num problema que é investigado para poder ajustar ou melhorar estratégias no sentido de obter aprendizagens positivas. Assim o objetivo é melhorar as práticas nos diversos campos de ação (Jaume Trilla, 1991 & Elliott, 1990 in Deshaies, 1992)

O professor está envolvido no processo enquanto investigador da sua ação (Formosinho, 2009), pois procura resolver uma dificuldade sentida ou um problema com diferentes estratégias.

Segundo Máximo-Esteves (2008), pode definir-se investigação-ação como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo (2008 p. 82)”. Deste modo, os professores envolvidos procuram aprofundar situações e melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens.

Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação representa uma metodologia de pesquisa que procura resolver problemas reais. Segundo Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999), a investigação-ação reveste-se das seguintes características:

- Participativa e colaborativa (implica todos os participantes)
- Prática e interventiva (representa uma ação deliberada e virada para a mudança)
- Cíclica (porque as descobertas iniciais podem possibilitar mudanças que levam ao ciclo seguinte o que possibilita ligar teoria e prática)
- Crítica (os participantes são agentes de mudança)
- Autoavaliativa (as mudanças são avaliadas com o objetivo de produzir novos conhecimentos)

Segundo Latorre (2003) a investigação-ação permite melhorar a prática e questionar as práticas no sentido de as explicar. Para Coutinho et al. (2009), a investigação-ação implica planejar, atuar, observar e refletir com o objetivo de compreender, melhorar e reformular práticas.

Durante o ensaio, envolvi-me de forma ativa e os participantes foram cooperativos e participativos. Desenvolvi uma estratégia que permitiu certas aprendizagens e que foi analisada numa tentativa de perceber até que ponto foi adequada. Esta análise permite de seguida, se necessário, reajustar ou mudar a estratégia para obter uma maior eficácia.

Este ensaio investigativo apresenta ainda um caráter qualitativo, pois, vários autores citados por Martins (1996, Erickson, 1986, Cohen & Manion (1985), Goetz & LeCompte (1988), e Taylor & Bogdan, 1986) referem que a metodologia qualitativa apresenta diferentes características, entre estas, podemos destacar o principal instrumento de recolha de dados personificado pelo investigador, a pequena escala dos estudos e uma técnica de recolha aberta de dados. Pretende-se ainda “(...) explorar um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Sousa e Baptista, 2011, p. 64).

2.3. Participantes

Para a realização deste estudo, selecionei três crianças do primeiro ano do 1º CEB, por conveniência. Os critérios foram os seguintes: idade, capacidade de comunicação oral,

assiduidade. De forma a manter o anonimato das crianças, foram usados nomes fictícios neste estudo, sendo as participantes a Isabel, a Idalina e a Mariana.

A Isabel é uma menina que ingressou no primeiro ano com 6 anos, veio do JI João de Deus, sabia ler e apresentava facilidades em comunicação oral e na compreensão. Gostava de ouvir histórias e apresentava muita curiosidade, colocando questões para compreender o que não entendia.

A Idalina é uma menina que ingressou o primeiro ano com 6 anos, veio de um JI público e apresentava dificuldades a nível da expressão oral, não conseguindo articular adequadamente as palavras e apresentava também algumas dificuldades na compreensão. Esta menina tinha sessões de terapia da fala. Gostava de ouvir histórias, não manifestava curiosidade relativamente a estas para tentar perceber algo mais.

A Mariana ingressou o primeiro ano com 6 anos, veio de JI público, apresentava um nível de expressão oral correto, era uma menina muito distraída e alegre. Gostava de ouvir histórias e mostrava-se distraída no momento da leitura dessas histórias, o que lhe dificultava a compreensão.

2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Em qualquer investigação, o investigador necessita eleger a forma mais adequada de recolha de informação para o seu projeto.

Segundo Coutinho et al. (2009), citando António Latorre, existem três categorias essenciais de técnicas e de instrumentos de recolha de dados:

- A observação – centrada no investigador que observa o fenómeno estando de forma direta e presencial.
- A conversação – centrada nos participantes, permitindo o estabelecimento de um diálogo.
- A análise de documentos – centrada no investigador, que vai pesquisar e ler documentos escritos que serão a sua fonte de informação.

A observação participante foi grandemente utilizada na recolha de dados pois, segundo Sousa e Baptista (2011), representa a forma mais específica de recolha de dados da investigação qualitativa. Neste estudo tive que participar nas propostas, explicá-las e

orientar as crianças. Segundo Campenhoudt & Quivy, (2005), a observação participante permite captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”.

Todas as atividades foram áudio-gravadas o que me permitiu ter “registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto, das pessoas, suas ações e interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Cada áudio-gravação e cada diálogo foi transcrito, o que me permitiu uma análise profunda do sucedido.

Desenvolvi técnicas baseadas na conversação, pois durante cada atividade instaurou-se um diálogo com as crianças de maneira a perceber o seu estado de espírito.

2.5. Procedimentos

Com o intuito de desenvolver a competência da compreensão leitora nas crianças, inspirei-me no dispositivo de Serge Terwagne descrito no artigo “Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires” (2012). Queria que as crianças fossem participativas e não só meras ouvintes de histórias contadas. Queria que ouvissem as histórias e que conseguissem estabelecer uma relação com essas histórias através do questionamento transacional descrito por Terwagne (ver tabela 1 em anexo 23) de maneira a que se envolvessem nelas de forma crítica e para que pudessem interpretar e apreciar essas histórias.

Assim, criei um dispositivo pedagógico, materializado pelos fantoches, que permitisse às crianças, de forma lúdica, desenvolver as competências de compreensão leitora.

Para iniciar todo este processo, surgiu-me uma primeira dúvida: iria eu construir os fantoches ou seriam construídos pelas crianças? Por uma questão de tempo, optei por ser eu a construir os fantoches que iriam posteriormente ser apresentados às crianças.

Num primeiro momento, criei os fantoches (ver em anexo 24), cada um com uma responsabilidade específica, associada aos diferentes tipos de transações esperadas no diálogo da criança com o texto, através da mediação do fantoche:

- *O leão dos porquês*, cuja função seria colocar questões sobre as motivações das personagens e clarificar a informação (com o objetivo de ensinar a extrair informação explícita, mas também implícita);

- *A cabra das histórias já lidas*, cuja função seria colocar questões sobre histórias semelhantes que já tivessem ouvido e fazer deste modo analogias com outras histórias (com o objetivo alargar repertório cultural, ancorado numa perspetiva de leitura enquanto prática intertextual)
- *O pássaro das situações já vividas*, cuja função seria relacionar a história com experiências pessoais que o leitor já tivesse vivenciado (com o objetivo de proporcionar o envolvimento pessoal).
- *A borboleta no lugar de*, cuja função seria a de formular uma opinião pessoal desenvolvendo assim o sentido crítico (com o objetivo de ensinar a compreender como uma prática reflexiva, participativa e ativa do leitor).

Existe ainda um fantoche especial: o *lobo recontador de histórias*. Este fantoche não coloca questões, mas sim reconta a história com as suas palavras (quem entra, quem fez o quê e onde, o que aconteceu e como acaba a história, pretendendo-se assim, ensinar a reconstruir uma compreensão global da história ouvida).

Num segundo momento, explorei os fantoches com as crianças e expliquei-lhes as suas respetivas funções. Foram apresentados de forma individual, realçando a especificidade de cada um poder fazer um tipo de questão com o objetivo de ajudar as crianças a compreenderem a história.

Para que as crianças não vissem os fantoches só como uns meros brinquedos, senti a necessidade de impor algumas regras quanto à sua utilização. Assim, foi explicado que os fantoches só intervêm no final das histórias; que cada um pode apenas fazer um tipo de questão; que não são brinquedos e que a sua utilidade é colocar questões para percebemos melhor a história; quem pega num fantoche faz a pergunta que corresponde ao fantoche e responde a essa pergunta; cada criança pode utilizar o fantoche que quiser, não sendo obrigatório escolhê-los a todos.

Selecionei ainda diferentes livros que li às crianças. Os critérios de seleção usados prendem-se sobretudo com a escolha de narrativas que apresentam universos textuais temáticos, simbólicos próximos dos horizontes de experiência das crianças; narrativas com uma sequência linear de ação e esquemas rítmicos bem marcados. Pois, é necessário “acrescentar algo às vivências das crianças” e “estimular as competências literárias e o espírito crítico e reflexivo das crianças” (Mendes, 2015, pp. 146 e 148), com textos próximos dos seus universos de referência e que enriqueçam a sua

experiência leitora (Gamboa, 2016). Após a sua leitura, as crianças foram convidadas a assumir os papéis inerentes a cada fantoche.

Foi com a leitura da história *Corre Corre Cabacinha* de Alice Vieira que foi iniciado o processo. A história foi lida em grande grupo, e, após a sua leitura, coloquei questões com recurso aos fantoches.

As crianças ficaram muito admiradas de cada vez que um fantoche saía do saco para colocar a sua pergunta. Assim, perguntas foram colocadas através do:

- *Leão dos porquês;*
- *Cabra das histórias já lidas;*
- *Pássaro das situações já vividas;*
- *Borboleta no lugar de.*

No final da história, as crianças tiveram a oportunidade de manipular e explorar os fantoches. O primeiro escolhido foi o *lobo recontador de histórias*.

Após esta primeira história explorada com o recurso aos fantoches, uma outra história foi lida em grande grupo, *A que sabe a Lua* de Michael Grejniec. No final foi feita uma exploração com recurso aos fantoches: as crianças foram convidadas a escolher um fantoche para recontar a história, colocar a pergunta e responder, sendo elas as protagonistas do questionamento. Quando não havia mais perguntas, eu elegia os fantoches que não tinham sido escolhidos e fazia as perguntas.

Após a leitura destas duas histórias em grande grupo, optei por ler histórias de forma individual a cada participante deste estudo.

Foram lidas as seguintes histórias: *O Grufalão* de Júlia Donaldson; *O Cuquedo e um amor que mete medo* de Clara Cunha e por último *O Nabo Gigante* de Aleksei Tolstoy, tendo a estratégia de intervenção passado pela colocação de questões recorrendo ou não aos fantoches e em ambiente confortável. Tentei intervir o menos possível de modo a não influenciar a criança nas suas escolhas. Todas as sessões foram áudio-gravadas.

Entre cada sessão individual, foram lidas em grande grupo as seguintes histórias (sempre com o recurso aos fantoches): *O Cuquedo* de Clara Cunha e *O Coelho Branco* de António Torrado.

A escolha de ler histórias antes das sessões individuais e entre cada uma delas (*Corre Corre Cabaçinha*, *A que sabe a Lua*, *O Cuquedo* e *O Coelhoinho Branco*) prendeu-se com a necessidade de criar a possibilidade as crianças habituarem-se a manipular e utilizar os fantoches, a interiorizarem as suas funções, mas também para criar alguma “bagagem” cultural para que as crianças áudio-gravadas pudessem, eventualmente, relacionar os textos do ensaio com textos lidos em grande grupo.

Durante a leitura de todas as histórias, pretendeu-se que as crianças realizassem questões transacionais, com ou sem o recurso aos fantoches.

Antes de cada sessão, era lembrado às crianças qual o papel e propósito dos fantoches de maneira a promover uma fluidez na sua utilização.

Foi adotada a mesma estratégia para cada sessão gravada. Após a leitura de uma história, foi pedido às três crianças (de forma individual) que tentassem:

- Colocar questões de forma autónoma sobre a história;
- Colocar questões recorrendo aos fantoches;
- Responder às questões transacionais que serão colocadas;
- Nada (não sabem).

A introdução dos fantoches ocorreu a 5 de novembro de 2018 e a última gravação com uma criança a 10 de dezembro de 2018.

Apresento um cronograma das atividades, para uma melhor compreensão:

Data	História lida	Procedimento
5 de novembro	<i>Corre Corre Cabaçinha</i>	Lida em grande grupo
7 de novembro	<i>A que sabe a Lua</i>	Lida em grande grupo
19 de novembro	<i>O Grufalão</i>	Lida de forma individual com os três participantes; sessão gravada.
21 de novembro	<i>O Cuquedo</i>	Lida em grande grupo
28 de novembro	<i>O Cuquedo e um amor que mete medo</i>	Lida de forma individual com os três participantes; sessão gravada.
3 de dezembro	<i>O Coelhoinho Branco</i>	Lida em grande grupo
10 de dezembro	<i>O Nabo gigante</i>	Lida de forma individual com os três participantes; sessão gravada.

Após a realização das atividades e a recolha de dados, procedi à transcrição das áudio-gravações e à sua organização para que conseguisse tratar e analisar os dados.

Deste modo, antes de analisar e discutir os dados, estava numa fase em que tinha que os organizar (Bogdan & Biklen, 1994, Fortin, 2009).

Numa primeira fase, analisei os comportamentos de cada criança selecionada em cada sessão. Numa segunda fase, analisei cada categoria de transação.






De forma a manter o anonimato das crianças, além da utilização de nomes fictícios, fui ao encontro do que é referido na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI, s.d., p.29). Deste modo, considerei o respeito pela individualidade e autonomia de cada criança assim como o seu direito à privacidade.

2.6. Apresentação dos dados

Histórias lidas à Isabel

❖ Os dados recolhidos em relação à Isabel confirmam que esta, após a audição da primeira narrativa *O Grufalão*, utilizou todos os fantoches disponíveis, conforme quadro abaixo apresentado.

Quadro 1 – Questões com fantoches da Isabel – *O Grufalão*

Fantoches		
<i>Lobo recontador de histórias</i>		Ver resumo em anexo 24.
<i>Leão dos porquês</i>		“Porque é que o Grufalão era simpático?”. “Era tão simpático porque tinha medo do ratinho.”
<i>Cabra das histórias já lidas</i>		“Já vivi uma situação parecida?”. “Em minha casa, todas as noites tenho medo porque eu sonho essas coisas. Desde que ouvi a história do lobo eu tive medo e tive pesadelos.”
<i>Pássaro das situações já vividas</i>		“Conheces outra história parecida?”. “É uma história parecida: aquela do lobo mau com o Capuchinho Vermelho”
<i>Borboleta no lugar de</i>		“O que eu faria no lugar do Grufalão?”. “No lugar do Grufalão eu não ia fugir, ia ficar lá que era para ver o ratinho se me ia comer ou não”.

Efetivamente, na sequência desta primeira história, podemos verificar que a Isabel usa todos os fantoches e consegue colocar questões e responder, manipulando-os. Antes de fazer uma pergunta, ela observava os fantoches e depois escolhia um e conseguia fazer a questão atribuída ao fantoche e responder. Deste modo, a Isabel realiza transações textuais; intertextuais; conseguindo alargar o seu repertório cultural ao mencionar o Capuchinho Vermelho; pessoais, ao envolver-se pessoal e expressivamente. No que concerne a questão transacional textual, a Isabel coloca uma questão do nível da compreensão inferencial, pois, ao perguntar porque é que o Grufalão era simpático, ela infere que ele não come o Rato porque está com medo e como tem medo, fica mais simpático. Na história, nunca é mencionado que o Grufalão tem medo.






❖ Depois de ouvir a segunda história *O Cuquedo e um amor que mete medo*, a Isabel começou por fazer transações sem a manipulação dos fantoches, conforme podemos ver no quadro abaixo (só não usou o fantoche *Pássaro* para colocar questões transacionais).

Quadro 2 – Perguntas autónomas da Isabel – *O Cuquedo e um amor que mete medo*

Perguntas autónomas	
Lobo <i>recontador</i> de histórias	“Agora vou contar a história” (ver anexo 24)
Transações textuais	“Porque é que o Cuquedo queria casar? Eu acho que o Cuquedo queria casar porque o Cuquedo viu todos os animais com uma namorada então ele também queria uma e depois encontrou uma.”
Transações intertextuais	“Se eu já conheço alguma história igual, parecida. Existe uma história do Cuquedo que é assim.(ver anexo 23)
Transações pessoais (pássaro)	-
Transações expressivas (borboleta)	“Se eu tivesse no lugar do Cuquedo eu ia fazer assim: eu ia pela selva procurar uma namorada que é boazinha e não metia medo.”

Depois de a Isabel ter feito transações expressivas, intertextuais e textuais sem recorrer aos fantoches, opta por manipular os seguintes fantoches tendo sido evidente a sua capacidade de resposta. Ela observou-os e escolheu o fantoche *Pássaro das situações já vividas* conforme podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 3 – Perguntas com fantoches da Isabel – *O Cuquedo e um amor que mete medo*

Fantoches		
<i>Lobo recontador de histórias</i>		-
<i>Leão dos porquês</i>		-
<i>Cabra das histórias já lidas</i>		-
<i>Pássaro das situações já vividas</i>		“Já viveste uma situação parecida? Sim já vivi uma situação assim, um bocadinho parecida. Uma menina que ia a correr para um senhor, ela queria casar e depois foi a correr para o senhor que estava a ir para o prédio e depois ela não sabia o código. Então ela bateu à porta mas ela não sabia qual era o andar então ela ficou a chorar para sua casa. E depois ela viu um senhor que lhe perguntou o que é que se passa senhora? Eu queria casar com aquele senhor só que ele vive no prédio e eu não sei o código. Então ele respondeu, se quiseres podes casar comigo eu também ando à procura de uma namorada e depois ela aceitou e viveram felizes para sempre acho eu.”
<i>Borboleta no lugar de</i>		-

Neste momento, sabia que a Isabel estava a inventar uma história, pelo que decidi intervir e colocar uma questão:

Eu: “Já alguma vez pregaste sustos a alguém?”

Isabel: “Sim, ao Mickael! Eu gosto de pregar sustos ao Mickael porque ele assusta-se sempre!”

Com esta segunda história, a Isabel consegue colocar questões transacionais textuais, intertextuais e expressivas sem recorrer aos fantoches, sendo evidente a sua capacidade de resposta, mesmo que estas sejam por vezes de nível literal. Por exemplo, na transação expressiva, a sua resposta teve a ver com o que acontece no texto, colocando-se no lugar do Cuquedo e repetindo o sucedido. No que diz respeito à transação intertextual, a Isabel conseguiu nomear uma história já ouvida em sala de aula (*O Cuquedo*), conseguindo deste modo alargar o seu repertório cultural. Relativamente à

transação textual, a Isabel fez uma questão de nível literal, ou seja, esclarece informação explícita da história. Conseguiu ainda resumir a história sem recorrer ao fantoche.

A Isabel recorreu ao fantoche *Pássaro das situações já vividas* para fazer e responder a questões transacionais pessoais, apesar de ter inventado essa situação, o que demonstra imaginação. Também respondeu à questão pessoal que lhe coloquei, desta vez recorrendo a uma experiência pessoal o que demonstra envolvimento pessoal ao recordar uma situação vivida por ela.

❖ Após a leitura da terceira história da história *O Nabo Gigante*, a Isabel começou por fazer transações sem a manipulação dos fantoches, conforme podemos ver no quadro abaixo.






Quadro 4 – Perguntas autónomas da Isabel – *O Nabo Gigante*

Perguntas autónomas	
Lobo recontador de histórias	
Transações textuais	<p>“Porque é que o velhinho só recolheu o nabo gigante quando foi o outono?”</p> <p>“Porque o velhinho e a velhinha eles não conseguiam fazer assim tanto esforço, só quando comessem mais. Então eles foram recolher os legumes todos para comer e depois eles foram buscar os animais todos e depois a velhinha ela pôs um bocadinho de queijo na ratoeira e apareceu um rato.”</p>
Transações intertextuais (cabra)	<p>“Eu conheço uma história parecida, a de Corre Corre Cabacinha porque tinha uma cabaça que parece um nabo.”</p>
Transações pessoais (pássaro)	<p>“Eu já vi uma situação parecida porque era difícil de tirar daqui da escola as lagartinhas do pinheiro. Eu ajudei, eu fui buscar papel que a Lu estava a pedir”</p>
Transações expressivas (borboleta)	<p>“Se eu fosse no lugar do nabo eu queria sair de lá de terra para apanhar ar fresco.”</p> <p>“Se tivesse no lugar do velhinho ia buscar ao mesmo tempo os animais todos e para comermos e quem não gostava do nabo não comia nada.”</p>

Depois de a Isabel ter feito transações expressivas, intertextuais, textuais e pessoais sem recorrer aos fantoches, opta por manipular os seguintes fantoches tendo sido evidente a

sua capacidade de resposta. Ela observou-os e escolheu o fantoche “*Leão dos porquês*” conforme podemos ver na seguinte tabela:

Quadro 5 – Perguntas com fantoches da Isabel – *O Nabo Gigante*






Fantoches		
<i>Lobo recontador de histórias</i>		Resumiu a história, ver anexo 24.
<i>Leão dos porquês</i>		“Porque é que o velhinho quando precisava de ajuda foi buscar a velhinha e depois a velhinha foi buscar ajuda e depois a vaca foi buscar ajuda ela, não foi sempre o velhinho, foram sempre os animais que iam, porquê? Claro que todos queriam ir fora daquela confusão um bocadinho por isso é que todos foram menos o ratinho porque o ratinho já tinha muito descanso.
<i>Cabra das histórias já lidas</i>		-
<i>Pássaro das situações já vividas</i>		-
<i>Borboleta no lugar de</i>		-

Com esta terceira história, a Isabel conseguiu colocar quatro questões transacionais, não tendo recorrido aos fantoches e responder. Assim conseguiu de forma autónoma fazer: i) transações textuais; ii) expressivas, refletindo de forma ativa; iii) pessoais em que conseguiu relacionar um evento da escola com a história e iv)) intertextuais em que conseguiu alargar o seu repertório cultural ao mencionar uma história lida em grande grupo (*Corre Corre Cabaçinha*). No que diz respeito à questão textual, ela conseguiu um nível inferencial ao supor que o velhinho e a velhinha precisavam comer mais para terem mais força para tirar o nabo da terra, temos aqui uma relação de causa e efeito. Ainda fez uma questão textual com o fantoche e quis recontar a história com o *Lobo*.

Histórias lidas à Idalina

Depois de ler a primeira história (O Grufalão) à Idalina, esta escolheu de imediato o fantoche *Borboleta no seu lugar*. Manipulou igualmente o fantoche *Lobo recontador de histórias* para colocar as suas perguntas transacionais conforme podemos observar no quadro abaixo (não usou os outros fantoches para colocar questões transacionais).

Quadro 6 – Perguntas com fantoches da Idalina – *O Grufalão*

Fantoches		
<i>Lobo recontador de histórias</i>		Resumiu a história, ver anexo 24.
<i>Leão dos porquês</i>		-
<i>Cabra das histórias já lidas</i>		-
<i>Pássaro das situações já vividas</i>		-
<i>Borboleta no lugar de</i>		“No seu lugar. Tem um rato e um Gafalhão. E ...”

Vendo que a Idalina não escolhia mais fantoches e estava silenciosa a olhar para o vazio, decidi colocar algumas questões.

- Eu: **Porquê** que tu achas que o ratinho disse aos outros animais que o Grufalão os queria comer?
- Idalina: Para assustá-los e porque os outros queriam comer o ratinho.
- Eu: Esta história faz-te lembrar **outra** que conheças?
- Idalina: Sim, tinha um rato e um gato e o gato queria comer o rato.
- Eu: Já viste ou passaste por uma **situação parecida**, já tiveste medo de algo?
- Idalina.: Não






- Eu: O que terias feito **no lugar** do rato?

- Idalina.: Tinha escondido.

Na sequência desta primeira história, a Idalina não consegue colocar questões, nem de forma autónoma nem com o recurso aos fantoches. Ela ainda pegou no fantoche *Borboleta no seu lugar* mas não conseguiu colocar a pergunta expressiva. No entanto, consegue responder às questões que lhe são colocadas e consegue deste modo fazer transações textuais de nível inferencial, pois não está mencionado no texto que os animais queriam comer o ratinho. Há também transações intertextuais, quando menciona outra história do seu repertório cultural, e expressivas, quando nomeadamente afirma que no lugar do rato “tinha escondido”. Não conseguiu transações pessoais com o texto, pois não conseguiu envolver-se pessoalmente.

❖ Após a leitura da segunda história *O Cuquedo e um amor que mete medo*, a Idalina utilizou alguns os fantoches para colocar as suas questões, conforme quadro abaixo apresentado (não usou o fantoche *Pássaro* para colocar questões transacionais).

Quadro 7 – Perguntas com fantoches da Idalina – *O Cuquedo e um amor que mete medo*

Fantoches		
<i>Lobo recontador de histórias</i>		Resumi a história, ver anexo 24.
<i>Leão dos porquês</i>		“Porquê o Cuquedo mete medo?” Porque faz bu”
<i>Cabra das histórias já lidas</i>		“Já viste uma história igual a esta? Sim, tinha um Cuquedo “
<i>Pássaro das situações já vividas</i>		-
<i>Borboleta no lugar de</i>		“O que farias no lugar do Cuquedo? Eu fazia, eu pedia desculpa a quem tinha assustado e depois ?? para casa.”






Após a escolha de estes fantoches, a Idalina ficou em silêncio e a olhar para o vazio. Decidi então colocar-lhe algumas questões.

- Eu: Já alguma vez pregaste partidas a alguém?
- Idalina: Não.
- Eu: Já alguma vez tiveste medo?
- Idalina: Não sei.
- Eu: Porque é que o Cuquedo queria casar?
- Idalina: Para assustar mais as pessoas.
- Eu: Como se sentiu o Cuquedo quando encontrou a Cuqueda?
- Idalina: Feliz

Após a leitura desta segunda história, a Idalina escolheu quatro fantoches para colocar as suas questões. Escolheu a *Borboleta no lugar de*, a *Cabra das histórias já lidas*, o *Lobo recontador de histórias* e o *Leão dos porquês* para colocar as suas questões e recontar a história. Conseguiu assim transações expressivas em que conseguiu refletir sobre o texto, nomeadamente quando afirma que no lugar do Cuquedo tinha pedido desculpa a quem tinha assustado; intertextuais em que conseguiu mencionar uma história já lida em grande grupo (*O Cuquedo*) e deste modo alargar o seu repertório cultural e textuais em que conseguiu extrair uma informação do texto, conseguiu ainda recontar a história. Coloquei-lhe ainda duas questões de transação pessoal às quais não respondeu, tendo alguma dificuldade em expressar o seu sentir emocionado sobre o que se passa na história. Respondeu às questões de transações textuais, nomeadamente quando refere que o Cuquedo queria casar “para assustar mais pessoas”. Foi sempre necessário encorajar a Idalina para que ela conseguisse falar.

❖ Após a leitura da terceira história ***O Nabo Gigante***, a Idalina escolheu alguns fantoches para colocar questões, conforme podemos ver no quadro abaixo (só não usou o fantoche *Pássaro* para colocar questões transacionais).

Quadro 8 – Perguntas com fantoches da Idalina – *O Nabo Gigante*

Fantoches		
<i>Lobo recontador de histórias</i>		
<i>Leão dos porquês</i>		Porquê o velhinho puxou e não conseguiu? Porque era grande.”
<i>Cabra das histórias já lidas</i>		“Já ouviste uma história parecida a esta? Já ouvi a velhinha do Corre Corre Cabaçinha porque também tinha uma velhinha.”
<i>Pássaro das situações já vividas</i>		-
<i>Borboleta no lugar de</i>		“No lugar da velhota eu tinha buscado umas pessoas para tirar o nabo.”

Após alguns minutos de silêncio em que a Idalina não disse mais nada. Decidi colocar-lhe algumas questões.

- Eu: Porque é que quando a velhinha foi buscar o ratinho conseguiram tirar no nabo?
- Idalina: Porque havia pouca gente e com ele já havia mais gente.
- Eu: Já viveste uma situação parecida em que alguém já precisou da tua ajuda e tu foste ajudar?
- Idalina: Não. Só um dia ajudei a minha mãe na cozinha. Para fazer um bolo.






Após a leitura da terceira história, a Idalina selecionou três fantoches: a *Borboleta no lugar de*, a *Cabra das histórias já lidas* e o *Leão dos porquês* para colocar e responder às questões, conseguiu assim transações intertextuais ao mencionar uma história já lida em grande grupo (*Corre Corre Cabaçinha*) e deste modo recorreu ao seu repertório cultural; expressivas em que reflete sobre o texto, projetando-se no lugar da velhinha e textuais em que extrai informação literal do texto ao referir que o nabo era grande e por isso é que o velhinho não o conseguiu tirar da terra. Após minutos de silêncio em que começou a olhar para o vazio, decidi colocar-lhe algumas questões às quais ela

respondeu após longos minutos de reflexão em que conseguiu transações textuais de nível literal e pessoais o que demonstrou que se envolveu pessoalmente. A Idalina não quis recontar a história e mostrou-se pouco aberta para responder a mais perguntas.

Histórias lidas à Mariana

❖ Os dados recolhidos em relação à Mariana, confirmam que esta, após a audição da primeira narrativa *O Grufalão*, utilizou dois fantoches, conforme quadro abaixo apresentado (não usou os outros fantoches para colocar questões transacionais).

Quadro 9 – Perguntas com fantoches da Mariana – *O Grufalão*

Fantoches		
<i>Lobo recontador de histórias</i>		Resumiu a história, ver anexo 24.
<i>Leão dos porquês</i>		“Porque é que o Grufalão queria comer?”
<i>Cabra das histórias já lidas</i>		-
<i>Pássaro das situações já vividas</i>		-
<i>Borboleta no lugar de</i>		-

Como a Mariana não escolhia mais fantoches nem dizia nada, decidi colocar-lhe algumas questões.

- Eu: Porque achas que o ratinho disse aos outros animais que o grufalão os queria comer?
- Mariana: Para o Grufalão não comer os animais.
- Eu: Esta história faz-te lembrar alguma outra história que já conheças?
- Mariana: Sim, aquela que tinha um monstro com uma língua preta, o nariz vermelho venenoso e unhas afiadas.

- Eu: Já viveste alguma situação em que tiveste medo de alguma coisa?
- Mariana: Não.
- Eu: Nunca tiveste medo?
- Mariana: Não.
- Eu: O que terias feito no lugar do ratinho?
- Mariana: Eu teria escondido numa árvore das grandes que tinha um buraco grande e uma porta e uma chave que tranca e luz e comida.
- Eu: O que terias feito no lugar dos outros animais quando viram o Grufalão aparecer?
- Mariana - Eu ia como fosse uma cobra, eu ia arrastando e depois ia encontrar um espaço bem grande para ir e para levantar a cabeça se fosse preciso para ver e tinha uma porta que trancava e comida. Minhocas.

Após esta primeira história, a Mariana escolheu um fantoche, o *Leão dos porquês* e conseguiu assim colocar uma questão textual de nível inferencial, mas não quis responder talvez por não saber a resposta e não conseguindo deste modo encontrar uma explicação. Escolheu ainda o *Lobo recontador de histórias* para contar a história. Após alguns minutos de silêncio decidi colocar-lhe algumas questões. À questão transacional textual, a sua resposta revelou que ela está ainda num nível literal; à questão transacional intertextual, a Mariana respondeu mas só mencionou a personagem desta mesma história, logo, a história ouvida parece não ter permitido que a criança recordasse outras histórias ouvidas, confirmando-se assim uma certa dificuldade em alargar o seu repertório cultural; à questão transacional expressiva, a Mariana conseguiu refletir sobre o texto com imaginação projetando-se na história, como se ela fosse um dos animais e à questão transacional pessoal, ela não mostrou envolvimento pessoal, não querendo responder, o que pode demonstrar que não se identificou com aquela história.






❖ Após a leitura da segunda história *O Cuquedo e um amor que mete medo*, a Mariana conseguiu colocar uma questão sem recorrer a um fantoche, conforme podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 10 – Perguntas autónomas da Mariana – *O Cuquedo e um amor que mete medo*

Perguntas autónomas	
Lobo recontador de histórias	-
Transações textuais	-
Transações intertextuais	-
Transações pessoais (pássaro)	-
Transações expressivas (borboleta)	“No lugar do Cuquedo o que é que tu ias fazer? Ia assustar os animais e casar com a Cuqueda. Igual.”

A seguir, a Mariana utilizou fantoches (*Leão e Borboleta*), conforme quadro abaixo apresentado (não usou os outros fantoches para colocar questões transacionais).

Quadro 11 – Perguntas com fantoches da Mariana - *O Cuquedo e um amor que mete medo*

Fantoches		
<i>Lobo recontador de histórias</i>		-
<i>Leão dos porquês</i>		“Porque é que o Cuquedo estava preocupado? Porque queria uma namorada”.
<i>Cabra das histórias já lidas</i>		-
<i>Pássaro das situações já vividas</i>		-
<i>Borboleta no lugar de</i>		“O que é tu ias fazer no lugar do Cuquedo? Eu ia dar um susto na Cuqueda e depois perguntava se conseguia fazer um bu mais alto e ver se eu me assustava.”

A seguir, não quis escolher mais nada... nem recontar a história. Decidi colocar-lhe algumas questões.

- | |
|--|
| <p>- Eu: Já alguma vez tiveste medo? ou assustaste pessoas?</p> <p>- Mariana: - Já me perdi no continente e fiquei assustada. Já assustei pessoas, já escondi no meu quarto num lugar e já dei sustos à minha mãe. E ela assusta-se.</p> |
|--|

- Eu: Lembras-te de alguma história parecida com esta?
- Mariana: Sim! O João ratão que queria casar com a carochinha!

Após a leitura da segunda história, a Mariana conseguiu colocar uma questão sem recurso ao fantoche e duas questões com recurso a um fantoche. As respostas da Mariana às questões expressivas vão buscar as ideias do texto, ela não se projetou “no lugar de” o que demonstra pouca reflexão sobre o texto. Conseguiu com o fantoche do *Leão dos porquês* fazer uma transação textual de nível literal ao dizer que o Cuquedo estava preocupado porque queria uma namorada. Conseguiu ainda responder às questões que lhe foram colocadas: à questão transacional pessoal, conseguiu responder e envolver-se pessoalmente ao exprimir os sustos que já teve e que já pregou e à questão intertextual conseguiu recorrer ao seu repertório cultural mencionando uma história que conhecia (história do João Ratão).






❖ Após a leitura da terceira história *O Nabo Gigante*, a Mariana conseguiu fazer duas questões sem fantoches, conforme podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 12 – Perguntas autónomas da Mariana – *O Nabo Gigante*

Perguntas autónomas	
Lobo recontador de histórias	-
Transações textuais	“Porquê puxaram o nabo e ele não se mexeu? Porque era gigante.”
Transações intertextuais	-
Transações pessoais (pássaro)	-
Transações expressivas (borboleta)	“O que é que tu ias fazer no lugar da velhinha? Se a minha família estivesse lá, e depois nós íamos comprar pás e depois escavávamos e era umas pás bem grandes.”

A seguir, selecionou o fantoche *Borboleta no seu lugar* para colocar e responder a uma pergunta, conforme podemos ver no quadro abaixo (não usou os outros fantoches para colocar questões transacionais).

Quadro 13 – Perguntas com fantoches – *O Nabo Gigante*

Fantoches		
<i>Lobo recontador de histórias</i>		Resumiu a história, ver anexo 24.
<i>Leão dos porquês</i>		-
<i>Cabra das histórias já lidas</i>		-
<i>Pássaro das situações já vividas</i>		-
<i>Borboleta no lugar de</i>		“Se eu fosse o nabo, eu ia conseguir mais fácil tirar da terra, eu não ia crescer tanto, eu ia ficar mais pequeno.”

A seguir, ela não quis mais escolher fantoches, no entanto aceitou responder a algumas questões.

- Eu: Esta história não te faz lembrar outra?
- Mariana: Não. Talvez aquela do ratinho que queria provar a lua.
- Eu: Já sentiste ou viveste alguma situação parecida em que tiveste que ajudar amigos ou família?
- Mariana: Precisei de ajuda e pessoas também para fazer um presente para alguém que era a Erica que é a minha vizinha. Já ajudei a Erica a montar um jogo para nós jogarmos.
- Mariana: A beterraba é parecida com o nabo. Só muda a cor.

Após esta terceira história, a Mariana conseguiu colocar duas questões sem recorrer aos fantoches. Deste modo conseguiu fazer uma transação expressiva em que conseguiu refletir sobre o texto, projetando-se no lugar da velhinha e procurando uma alternativa à história e exprimir uma reação afetiva ao colocar-se no lugar da velhinha. Conseguiu ainda uma transação textual ao clarificar informação do texto, ou seja, de nível literal. Conseguiu também colocar uma questão com o fantoche *Borboleta no lugar de*. Uma

vez mais conseguiu fazer uma transação expressiva ao projetar-se no lugar do nabo em que demonstrou reflexão. Respondeu a todas as questões que lhe foram colocadas, conseguindo as transações intertextuais mencionando uma história já lida em grande grupo (*A que sabe a Lua*) demonstrando assim um alargamento do seu repertório cultural e pessoais em que conseguiu envolver-se pessoalmente.

Apresentação por categoria de transação

A seguir apresentam-se os dados referentes ao uso dos fantoches, tendo por referência as histórias lidas e escutadas pelas crianças conforme quadro abaixo apresentado.

Quadro 14 – Utilização dos fantoches pelas crianças

	Isabel			Idalina			Mariana		
	1ª história	2ª história	3ª história	1ª história	2ª história	3ª história	1ª história	2ª história	3ª história
<i>Leão dos porquês</i>	Sim	Quest. Aut.	Quest. Auto.	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Quest. Auto.
<i>Borboleta no lugar de</i>	Sim	Quest. Aut.	Quest. Aut.	Não	Sim	Sim	Não	Quest. Auto.	Quest. Auto.
<i>Pássaro das histórias já vividas</i>	Sim	Sim	Quest. Aut.	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<i>Cabra das histórias já lidas</i>	Sim	Quest. Aut.	Quest. Aut.	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não

(Quest. Auto.: questão autónoma)

Leão dos porquês: As questões textuais tiveram uma evolução positiva, sendo que na primeira história lida, duas crianças (a Isabel e a Mariana) utilizaram o fantoche e na última história lida duas crianças conseguiram colocar essas questões de forma autónoma (Isabel e Mariana) e a terceira (Idalina) que na primeira história não conseguiu formular uma questão com o fantoche, na última história já o utilizou.

Borboleta no Lugar de: Com as transações expressivas verificamos uma progressão no sentido em que na primeira história, uma criança (Isabel) recorreu ao fantoche e as outras duas não (Idalina e Mariana). Na última história lida duas das três crianças

(Isabel e Mariana) conseguiram colocar esse tipo de questionamento sem recorrer ao fantoche e a terceira (Idalina) utilizou o fantoche.

Pássaro das situações já vividas: Após a leitura da primeira história, uma criança (Isabel) utilizou o fantoche. Após a leitura da terceira história, essa mesma criança conseguiu colocar a questão sem recorrer ao fantoche. Quanto às duas outras crianças (Idalina e Mariana), nunca utilizaram o fantoche. Isto poderá significar que não perceberam o funcionamento do fantoche ou ainda não conseguiram desenvolver a capacidade de se envolver pessoalmente na história, nem com a ajuda do fantoche, nem de forma autónoma.

Cabra das histórias já lidas: Após a leitura da primeira história, uma criança (Isabel) utilizou o fantoche. Após a leitura da terceira história, essa criança conseguiu colocar uma questão de forma autónoma e outra criança (Idalina) utilizou o fantoche. Uma das crianças (Mariana) nunca utilizou o fantoche, o que pode significar que não entendeu o seu funcionamento ou não o quis utilizar.

Isabel: Na primeira história utiliza todos os fantoches e na terceira história já não os utiliza conseguindo colocar questões de forma autónoma.

Idalina: Na primeira história não utiliza fantoches e na última história consegue utilizar três fantoches (*Leão, Borboleta e Cabra*). Só não utiliza o *Pássaro*.

Mariana: Na primeira história utiliza um fantoche (*Leão*) e na última história consegue colocar duas questões autónomas (textual e expressiva).

Os fantoches mais utilizados são os fantoches do *Leão*, a seguir o da *Borboleta* e da *Cabra*, sendo que o menos utilizado é o do *Pássaro*.

O fantoche do *Leão dos porquês*, que representa as transações textuais, pode parecer mais “simples” de utilizar para as crianças pelo facto de poder colocar questões explícitas, ou seja, questões sobre informações que fornece o texto, não sendo obrigatório fazer inferências sobre o texto.

O fantoche da *Borboleta no lugar de*, que representa as transações expressivas, foi um dos segundos mais utilizados, pois as crianças conseguem no geral colocar-se no lugar de alguma personagem do texto conseguindo deste modo projetar-se na história.

Um outro fantoche utilizado foi o da *Cabra das histórias* já lidas que representa as transações intertextuais. Algumas crianças conseguiram lembrar-se de outras histórias já lidas, algumas delas lidas em grande grupo.

O fantoche menos utilizado é o do *Pássaro das situações já vividas* que representa as transações pessoais. As crianças não conseguiram escolhê-lo para criar uma relação entre a história lida e a suas vivências pessoais. Poderá ter a ver com o facto de não terem percebido a sua finalidade ou simplesmente por não conseguirem de forma autónoma e nem com o fantoche relacionar-se com o texto de forma afetiva, isto pode significar que ainda não adquiriram essa capacidade.

2.7. Interpretação dos dados

A teoria de Terwagne (2012), quando refere que o leitor constrói um significado a partir de um texto com o recurso a diferentes tipos de transações que podem ocorrer entre o texto e o leitor, ajudou-me a interpretar os dados numa tentativa de perceber se, de facto, o dispositivo dos fantoches ajudou as crianças a construírem algum tipo de relacionamento com os textos.

Após cada história ouvida, o primeiro reflexo das três participantes foi recontar a história recorrendo ao respetivo fantoche. Após a primeira história lida (*O Grufalão*) quando perguntei se não conseguiam recontar sem o fantoche, todas responderam que sim, que conseguiam e todas recontaram a história sem o fantoche. No entanto, uma delas, após ter recontado a história, pediu-me se podia recontá-la (outra vez) com o *Lobo*. Quando perguntei porquê, ela respondeu-me que gostava do fantoche. Mais tarde, consegui perceber que o fantoche favorito das crianças era o *Lobo* e isso pode explicar a vontade delas em manipulá-lo. O facto de as crianças conseguirem recontar as histórias ouvidas mostra-nos que já adquiriram a capacidade de “construir o conceito de história” e de realizar uma “(...) sequência organizada de um contexto espaço-temporal, personagens, problemas, eventos e resoluções” conforme explica Neuman & Redekamp, citadas por Pereira (2015).

Nas três crianças investigadas, uma delas, a Isabel, conseguiu logo após a primeira história lida colocar questões transacionais textuais, intertextuais, pessoais e expressivas com recurso aos fantoches. Podemos inferir que a primeira história lida em grande grupo, em que foram introduzidos os fantoches, foi logo de início “absorvida” pela

Isabel, que conseguiu utilizar essa estratégia (dos fantoches) para colocar as suas questões. Deste modo, com este dispositivo dos fantoches, consegui uma estratégia eficaz para promover e desenvolver a compreensão leitora, conforme preconiza Forneck et al, (2015). Esta mesma menina conseguiu, com as histórias seguintes, colocar questões transacionais textuais, intertextuais, pessoais e expressivas sem utilizar os respectivos fantoches para colocar as questões transacionais o que demonstra que já sabe fazer perguntas de forma autónoma e que os fantoches ajudaram-na a desenvolver essa capacidade. Ao ouvir as diferentes histórias, ela conseguiu iniciar um processo de leitura como identificado por Rosenblatt (citada por Musset, 2009), ou seja, conseguiu identificar a estrutura do texto, fazendo o resumo da história; conseguiu fazer referências culturais ou literárias, procurando conhecimentos de outras histórias para compreender a história que lê e deste modo conseguir aumentar conhecimentos e compreensão como o refere Sousa (citada por Castro, 1998b); procurou ainda relacionar a história com as suas próprias vivências, conseguindo deste modo envolver relações afetivas e assim ter uma compreensão mais eficiente do texto, como o refere Solé (1992). A Isabel conseguiu ainda elaborar questões textuais a nível da compreensão literal (de forma a clarificar informações explícitas) e por vezes a nível da compreensão inferencial (em que consegue extrair informação que não está no texto) o que demonstra um maior envolvimento cognitivo, conforme o descreve Catalá, Molina e Monclús (2001). Ela conseguiu deste modo desenvolver a compreensão leitora através do questionamento transacional, tal como refere Terwagne (2012) e inspirado de Rosenblatt. Os fantoches foram o elemento, a estratégia, que permitiu a esta criança conseguir colocar questões transacionais autónomas e, deste modo, adquirir as competências transacionais e interpretativas necessárias para uma compreensão leitora, segundo Terwagne (2012).

A Idalina utilizou todos os fantoches (transações textuais, intertextuais e expressivas) menos o do *Pássaro* (transações pessoais). Na leitura da primeira história a Idalina não recorreu aos fantoches para colocar questões, no entanto, respondeu sempre às questões transacionais textuais, intertextuais, expressivas e pessoais colocadas por mim, o que pode significar que a Idalina não entendeu o uso dos fantoches ou os acha demasiado infantis. Na leitura das histórias seguintes, dependendo do tipo de transação, a Idalina vai recorrer aos fantoches para colocar algumas questões, mas a sua utilização não é sistemática. Assim, ela utilizou sempre os fantoches em questões transacionais textuais,

expressivas e intertextuais. Nunca utilizou o fantoche para colocar questões transacionais pessoais. A Idalina nunca conseguiu colocar questões transacionais de forma autónoma mas, com o uso dos fantoches, verificou-se que consegue colocar algumas. Assim, a Idalina ainda não conseguiu apropriar-se de um questionamento consciente (Terwagne, 2012) que a ajude na compreensão leitora. A nível da transação textual, a Idalina está num nível ainda de compreensão literal contentando-se com questões e respostas explícitas. Com o recurso aos fantoches, a Idalina conseguiu identificar a estrutura do texto, fazendo o resumo da história; conseguiu fazer referências culturais ou literárias, procurando conhecimentos de outras histórias para compreender a história que lê e deste modo conseguir aumentar conhecimentos e compreensão como o refere Sousa (citada por Castro, 1998b). A Idalina não conseguiu fazer transações pessoais de forma autónoma nem com o uso do fantoche, não sendo evidente para ela o relacionar a história com as suas próprias vivências, não conseguindo deste modo envolver relações afetivas e assim ter uma compreensão mais eficiente do texto, como o refere Solé (1992). No entanto, conseguiu fazer esse tipo de relacionamento quando eu lhe coloquei questões transacionais pessoais. Podemos inferir que os fantoches representaram um dispositivo eficaz para que a Idalina conseguisse colocar questões transacionais textuais, intertextuais e expressivas, no entanto ela ainda necessita da intervenção de um adulto no que diz respeito a questões transacionais pessoais. Podemos inferir que ainda não adquiriu as competências necessária para desenvolver de forma autónoma um questionamento que a ajude a desenvolver uma compreensão leitora, mesmo com o recurso dos fantoches. No entanto, tendo em conta que ela utilizou fantoches para colocar questões, podemos pensar que estes representam um recurso interessantes para ela. Para a Idalina, podemos pensar ainda que esta experiência deveria durar mais no tempo para verificar até que ponto os fantoches podem representar um recurso que a leve a desenvolver capacidades de compreensão leitora. No entanto, podemos ainda pensar em outras estratégias para levar a Idalina a desenvolver autonomia no questionamento de modos a chegar a uma compreensão leitora eficaz.

Em geral, a Mariana utilizou os fantoches *Leão dos porquês* (transações textuais) e da *Borboleta no lugar de* (transações expressivas) mesmo tendo conseguido questões autónomas com este último. A Mariana conseguiu utilizar um fantoche no momento da leitura da primeira história colocando assim uma questão textual, foi necessário eu

colocar-lhe questões intertextuais, pessoais e expressivas às quais respondeu. Na segunda história, recorreu ao fantoche do *Leão* para colocar uma questão textual e conseguiu ainda colocar uma questão transacionais expressivas de forma autónoma. Na terceira história conseguiu colocar questões autónomas textuais e expressivas. Os fantoches das transações intertextuais e pessoais nunca foram utilizados, sendo que para essas transações coloquei-lhe perguntas às quais respondeu, o que demonstra que apesar de não ter utilizado os fantoches (por não saber ou não querer), a Mariana conseguiu envolver-se. Notou-se ainda que a Mariana mostrava-se por vezes pouco motivada para realizar esta atividade. A Mariana ainda não adquiriu um questionamento consciente (Terwagne, 2012) que a ajude na compreensão leitora, sendo evidente a dificuldade em relacionar-se com o texto através das suas próprias vivências, sendo evidente ainda a dificuldade em relacionar-se também com outras histórias já lidas numa tentativa de compreensão do texto que lê. É necessário implementar e diversificar estratégias para ajudar a Mariana a desenvolver a competência da compreensão leitora.

De um modo geral, o estudo mostra que os fantoches mais utilizados pelas três crianças foi o de recontar a história, o das transações textuais e expressivas. Foi mais difícil para duas crianças escolher os fantoches das transações intertextuais e pessoais (Idalina e Mariana). Se uma das crianças conseguiu utilizar todos os fantoches (a Isabel) e assim fazer transações textuais, intertextuais, pessoais e expressivas aquando da primeira leitura, as outras duas (a Idalina e a Mariana) não o conseguiram fazer, tendo sido eu a colocar essas questões. No final do ensaio, aquela criança (Isabel) que utilizou os fantoches na primeira história, conseguiu adquirir autonomia para colocar questões transacionais sem recorrer aos fantoches.

A segunda criança (Idalina), que durante a primeira sessão não utilizou nenhum dos fantoches, conseguiu acabar o ensaio utilizando os fantoches das transações textuais, intertextuais e expressivas, sendo que nunca utilizou o fantoche das transações pessoais, não conseguindo desenvolver essa capacidade nem sozinha, nem com o recurso ao fantoche.

A terceira criança (Mariana) que na primeira história utilizou um fantoche na transação textual, não utilizou os fantoches nas transações intertextuais, pessoais e expressivas. No final do ensaio, conseguiu colocar duas questões transacionais textuais e expressivas de forma autónoma (sem recorrer aos fantoches) e não conseguiu utilizar os fantoches

das questões transacionais intertextuais e pessoais nem colocar questões de forma autónoma.

Existe uma dificuldade para duas destas crianças (a Idalina e a Mariana) em escolher o fantoche das questões transacionais pessoais, ou seja, encontraram dificuldades em relacionar o texto com as suas vivências pessoais, sendo que ainda não adquiriram a capacidade de fazerem analogias entre o texto e acontecimentos/ experiências da sua própria vida, o que dificulta deste modo um real envolvimento cognitivo destas com o texto. No entanto, quando lhes é colocada a questão de forma mais precisa, como por exemplo “já alguma vez tiveste medo de alguma coisa?”, as crianças conseguem fazer ligações com a sua vida pessoal e respondem o que pode demonstrar que o problema não está na resposta mas sim na falta de autonomia e na falta de competências destas crianças a conseguirem colocar as questões que as ajude na compreensão leitora. Eventualmente, esta não utilização das questões pessoais pode querer dizer que a criança ainda não interiorizou as funções do respetivo fantoche.

O uso do fantoche das transações intertextuais também ainda não é evidente o que demonstra a dificuldade destas duas crianças em relembrar e ir buscar conhecimentos de outras histórias que as ajude na compreensão da história que ouvem. Eventualmente, este dado pode ser explicado por os participantes não terem ainda interiorizada as funções de cada fantoche. Aspeto que parece confirmado pelo facto de as crianças, quando lhes foi colocada a questão por mim, terem sabido identificar histórias com temáticas semelhantes. Foi evidente também que as histórias recordadas pelos participantes são as que são ouvidas em grande grupo, entre cada sessão individual.

Podemos ainda inferir que o dispositivo dos fantoches ajudou as crianças a colocarem questões transacionais, pois para uma delas, serviram de ponte para que esta conseguisse colocar questões transacionais de forma autónoma. Para as outras duas, verificamos um uso quase sistemático, dependendo do tipo de transação.

Deste modo, julgo que um professor do primeiro ciclo tem que ter a capacidade de criar ambientes pedagógicos ricos e diferenciados que levem as crianças a desenvolver autonomia no que concerne o questionamento de maneira a desenvolver as competências de compreensão leitora. É, pois, necessário ajudar as crianças a aprender a aprender (Solé, 1998) para que estas consigam um desenvolvimento a nível social, cognitivo e cultural (Teberosky, 2001). Considero que os dados apresentados

confirmam as potencialidades do recurso a um dispositivo como o dos fantoches, impulsionando as crianças a participar, a olhar os textos ouvidos como um estímulo à interrogação, à questionação, e não um lugar para passivamente se ouvir algo. Além do mais, notou-se algum prazer estético por parte das crianças, pois ansiavam sempre por ouvir as histórias; relativamente ao prazer intelectual e cultural, julgo necessário desenvolver diferentes estratégias para construir estas noções (Tauveron, 2002) para que se tornem naturais.

O dispositivo parece ainda potenciar a realização de questões de natureza diferente, por parte da criança. No entanto, a incapacidade de realização de algumas questões pode estar relacionada com a maior ou menor identificação com o tipo de texto escolhido, aspeto que desafia os educadores a investirem neste processo de seleção dos textos a ler para ajudar a compreender. Por outro lado, a não utilização de alguns fantoches/ realização das questões que lhe estão associadas pode eventualmente ser explicada com a não interiorização plena das funções dos fantoches, por parte das crianças, aspeto que nos leva a pensar sobre a importância de explorar pedagogicamente estes recurso, nomeadamente salvaguardando tempos mais prolongados da sua exploração pedagógica, em ordem à aprendizagem de competências de compreensão leitora e de um envolvimento emotivo com os textos.

2.8. Conclusão

Com a realização deste ensaio investigativo, tentei compreender até que ponto um dispositivo pedagógico potencia o desenvolvimento de competências da compreensão leitoras em crianças do 1º ano do 1º CEB. Este ensaio mostrou os progressos das crianças entre a primeira sessão áudio-gravada e a última, pois os fantoches ajudaram-nas a colocar questões transacionais e a desenvolver competências de compreensão leitora.

Procurei deste modo dar resposta aos objetivos definidos no início deste ensaio investigativo através de uma metodologia, de uma recolha de dados e da análise desses mesmos dados.

No que diz respeito ao primeiro objetivo: proporcionar às crianças atividades de leitura para que consigam colocar questões transacionais e assim desenvolver a sua competência de compreensão leitora, consegui implementar um ambiente pedagógico

onde as crianças tiveram a oportunidade de ouvir histórias, explorar e manipular os fantoches e colocar questões transacionais textuais, intertextuais, pessoais e expressivas relacionadas com as atividades de leitura.

No que diz respeito ao segundo objetivo: conhecer o modo como as crianças se apropriam dos fantoches e como os utilizam depois das narrativas lidas cheguei à conclusão de que, na generalidade, as crianças perceberam o papel de cada fantoche e conseguiram utilizá-los para atingir um fim. Apesar de lúdicos para as crianças pois, por vezes, estas pegavam num fantoche e não faziam perguntas ou não respondiam à questão, elas conseguiram explorá-los e criar algum afeto com eles. Depois do primeiro impacto provocado pelos fantoches, consegui transmitir às crianças que estes tinham uma função, a de colocar questões que as ajudassem a compreender o texto. Posso afirmar isso porque todas conheciam a pergunta que cada fantoche deveria fazer. Podemos ainda pensar que, por serem lúdicos, os fantoches tiveram um papel apelativo junto das crianças, levando-as a olhar, de modo ativo, para as narrativas ouvidas. Efetivamente foram suficientemente atrativos para que as crianças se envolvessem na atividade, utilizando-os para questionar e responder a questões. Logo, este dispositivo teve o sucesso esperado junto das crianças, levando-as a olhar para a narrativa como um estímulo à interrogação.

No que diz respeito ao terceiro objetivo: identificar e refletir sobre as potencialidades educativas do dispositivo didático utilizado, julgo que as crianças conseguiram utilizar os fantoches para colocar questões transacionais e uma delas conseguiu colocar essas questões sem recorrer aos fantoches, logo, podemos inferir que os fantoches possuem potencialidades educativas para desenvolver competências de compreensão leitora na medida em se verificou um progresso entre o início do ensaio e o fim. Julgo que foram eficientes quanto ao seu papel de “ajuda”, de mediação, no sentido em que as crianças, de um modo geral, recorreram a eles para colocarem as questões. Este ensaio mostrou que uma criança conseguiu colocar questões autónomas (sem recorrer aos fantoches), logo os fantoches foram uma real ajuda, ou seja, com esta estratégia, a criança conseguiu fazer transações literárias de forma espontânea. As outras crianças, dependendo do tipo de questão, conseguiram colocar algumas questões recorrendo aos fantoches, logo, conseguiram ser suficientemente atrativos e motivadores para estas crianças os utilizarem. Deste modo, este dispositivo foi eficiente no sentido em que as crianças iniciaram transações com o texto sem a intervenção de um adulto o que lhes

permite assim desenvolver as suas capacidades de compreensão leitoras para se tornarem nuns futuros leitores eficientes. As atividades com os fantoches conseguiram estimular as crianças para que colocassem questões transacionais e deste modo para que desenvolvessem as suas capacidades leitoras, à semelhança do que já havia acontecido com o dispositivo de Terwagne (2012). As crianças conseguiram tomar alguma consciência do que estavam a ler. Embora seja o início de uma consciência crítica, as crianças conseguiram posicionar-se quanto ao texto e levantar questões que lhes permitiram refletir perante o que foi lido.

Em resposta à questão: **de que forma um dispositivo como os fantoches pode ajudar os alunos a colocar as perguntas necessárias para compreender as histórias no primeiro ano do 1ºCEB?**, podemos concluir que este dispositivo representa uma boa alternativa para conseguir que as crianças iniciem um desenvolvimento autónomo das suas competências leitoras, pois os fantoches foram suficientemente atrativos (Lecullé, 2005) para que as crianças os utilizem nas suas transações textuais, intertextuais, pessoais e expressivas. Também serviram de ponte para que uma criança consiga autonomia no questionamento. Deste modo, este dispositivo permitiu que as crianças colocassem as questões transacionais textuais, intertextuais, pessoais e expressivas necessárias para uma melhor compreensão das histórias (Terwagne, 2012) e permitiu ainda despertar para a colocação de questões essenciais que as ajudarão a compreender um texto de forma autónoma, conforme o preconiza Solé (1998).

Assim, o estudo mostra que as crianças apropriaram-se de um recurso educativo de natureza lúdica, os fantoches, e o utilizaram na sua relação com o livro, o que favoreceu deste modo condições para o desenvolvimento da compreensão leitora. Também favoreceu a construção do prazer estético, intelectual e cultural (Tauveron, 2002).

Ao promover diferentes sessões de leitura, penso ter estimulado e motivado as crianças (Dumortier, 2019). Julgo ter conseguido que as crianças, de uma forma geral, conseguissem refletir sobre as histórias atingindo o nível da compreensão inferencial, pois consoante as histórias, algumas conseguiram um envolvimento pessoal e associar memórias ao texto (Catalá, Molina e Monclus, 2001). Assim, com um questionamento transacional definido por Terwagne e inspirado em Rosenblatt, e com o dispositivo dos fantoches (Terwagne, 2012), as crianças conseguiram extrair informações explícitas e por vezes implícitas, conseguiram envolver-se com o texto, refletir, ter uma participação

mais ativa na sua compreensão e alargar o seu repertório cultural com mais ou menos sucesso.

Julgo que este ensaio investigativo, para aquelas três crianças, foi conclusivo, porque notaram-se progressos nas transações das crianças. No entanto, durante este ensaio investigativo aponte algumas limitações como por exemplo a falta de tempo e o número reduzido de participantes. Julgo que o ensaio poderia ser mais conclusivo e mais significativo se tivesse conseguido ler mais histórias, diversificando a natureza mais ou menos resistente das mesmas, se as crianças tivessem tido mais tempo para explorar os fantoches, se o ensaio envolvesse todas as crianças da turma e se o mesmo se tivesse prolongado no tempo.

Ao longo de todas estas experiências que vivenciei nos diferentes contextos, cheguei à conclusão de que, de facto, as histórias são lidas às crianças, mas importa pensar dispositivos que as envolvam numa relação cognitiva e afetiva. Este dispositivo com os fantoches representa uma das muitas atividades que se podem desenvolver para que as crianças consigam envolver-se nas histórias e para que desenvolvam as competências de compreensão leitora.

Com este ensaio investigativo, tentei mostrar que é possível realizar atividades focadas na exploração de histórias no sentido de ajudar as crianças a adquirirem autonomia na compreensão de histórias. Um desafio para educadores e professores seria o de complexificar o dispositivo, através da escolha de textos resistentes e culturalmente significativos potenciadores de questões eferentes e estéticas e através de gestos pedagógicos capazes de levar as crianças à metacompreensão da leitura, ou seja, levar as crianças a terem consciência do seu próprio nível de compreensão antes, durante e após a leitura. Seria necessário adaptar estratégias para que as crianças adquirissem um nível de autocontrolo da cognição pela metacognição para que consigam chegar a uma leitura compreensiva em que consigam controlar todo o processo.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Este relatório tem como objetivo dar a conhecer à comunidade o trabalho que foi desenvolvido ao longo destes dois anos de Mestrado no âmbito das PP, que foram o ponto de partida para desenvolver uma reflexão e um ensaio investigativo.

Nesta fase final da minha formação, consigo afirmar que estes anos foram com certeza determinantes para o meu futuro. Estou num ponto em que as minhas realizações superaram as minhas expectativas. Foi um percurso iniciado com alguns receios e dificuldades que me deixaram inquieta, pois tive de me superar e arranjar forma de ultrapassar as minhas dificuldades, fragilidades, receios e desafios para conseguir terminar mais uma etapa da minha vida. Mas esta etapa não representa um fim mas sim o início de um novo percurso que será sempre acompanhado pelas experiências e aprendizagens realizadas durante estes anos de Mestrado.

Após estes dois anos em contacto com professores, profissionais da educação, autores e crianças, posso dizer que consegui superar desafios e realizar aprendizagens que me permitiram desenvolver ações e reflexões em torno do meu papel enquanto futura educadora/professora.

Foi ao escrever a parte reflexiva que tomei consciência da dimensão deste percurso, de todas as realizações e experiências vivenciadas junto das crianças com as quais tanto aprendi. As crianças são o motor das minhas ações. Aprendi a ouvi-las e a conhecê-las, pois elas merecem toda a minha atenção e dedicação porque são seres curiosos e em desenvolvimento que precisam de ser orientados de maneira a que consigam aprendizagens significativas sendo os agentes principais. Aprendi ainda a refletir, pois a reflexão representa uma parte essencial da tarefa de um educador/professor e essa reflexão acompanhar-me-á toda a vida de maneira a melhorar sempre as minhas ações para proporcionar atividades de qualidade às crianças. Aprendi ainda que um educador/professor é um investigador que está em constante formação, pois a sociedade está em constante evolução, assim como as crianças. Um professor não pode parar no tempo, pelo que deve acompanhar a evolução das crianças para proporcionar as melhores respostas e promover um desenvolvimento harmonioso.

Considero ainda que a parte da dimensão investigativa, embora seja um pequeno ensaio investigativo, permitiu-me refletir sobre o papel do educador/professor enquanto

investigador, pois temos sempre a possibilidade de ir mais além das tarefas que nos incumbem. Efetivamente podemos crescer e melhorar o nosso empenho junto das crianças realizando investigações que nos levam a melhor conhecê-las e a melhor conhecer os seus comportamentos.

Esta formação acabou, mas a formação é para o resto da vida. Ela é contínua e pretendo sempre evoluir junto das crianças, noutros contextos. Pretendo questionar, investigar refletir e partilhar com outros profissionais descobertas e vivências sempre com o objetivo de melhorar ações educativas e proporcionar às crianças um desenvolvimento harmonioso para que sejam os principais atores das suas aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizontes.

Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa Editores.

Associação dos Profissionais de Educação de Infância (s.d.) *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Azevedo, A., Sousa, J. (2010). *A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder*. Cadernos de Educação de Infância, (91), 34-39.

Bártolo, V. (2000). *Estudo da Motivação para a leitura em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Bassedas, E. Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed;

Batista da Silva, A. (1998). *Crescer na creche – uma reflexão sobre um espaço de educação*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: Associação de profissionais de Educação de Infância, 48-50.

Bento, G., Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 72, pp. 85-104. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>

Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

Bilton, H., Bento, G., Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora

Brazelton, T.B. (2007). *O Grande Livro da Criança, o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Carafizi, M. (2015). *Avaliação da Narrativa em crianças com desenvolvimento típico, por meio do The Edmonton Narrative Norms Instrument adaptado*. Disponível em: <http://www.fcmscsp.edu.br/images/Posgraduacao/dissertacoes-e-teses/mestrado-profissional-comunicacaohumana/2015-Maria-Isilda-Mielotti-Carafizi.pdf>.

Cardoso, M. G. S. B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Universidade do Minho.

Carvalho, C. M., Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – Creche com Qualidade*. Porto: Porto Editora.

- Castro, R.V. e Sousa, M. L.D. (1998b). *A leitura e a escrita em contexto escolar: Para a caracterização de um campo de investigação. In Castro e Sousa (orgs.), Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas.* Coimbra: Angelus Novus. Pp. 31-68 e 103-120
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1o - 6o de primaria).* Barcelona: Editorial Graó.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education.* London: Routledge.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos.* 6ª Edição. Lisboa: A esfera dos livros.
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com amor: um guia de afetos e sentimentos para que os seus filhos cresçam felizes e equilibrados.* Lisboa: a Esfera dos Livros.
- Correia, R. (1995). *Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano.* Aprender. 18, 36-43.
- Costa Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade ao contexto e das interações educativas.* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas práticas educativas.* Psicologia, Educação e Cultura. XIII(2), 355 – 379.
- Custódio, P. B. (2011). *A compreensão da Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico Português: Alguns Contributos do PNEP um Breve Apontamento.* In Revista Interacções. Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/529/1/S7%20-%20Balaus.pdf>
- Dallabona, S., Mendes, S. (2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.* Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 1 nº4, pp.107-112.
- Decreto Lei n.º 17/2016 de 04 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – I Série
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research.* Buckingham: Open University Press.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, C. M. (2009). *Olhar com Olhos de Ver.* Revista Portuguesa de Pedagogia, 43-1: 175-188. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1265/713>

Dumortier, J. L., Bister, C. (2019). *Enseigner la lecture littéraire dans une perspective d'éducation interculturelle*. Presses Universitaire de Namur.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, P. (2007). *Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas* (pp. 19-34). Lisboa: Lidel.

Fonseca, V., Rodrigues, E., Dias, I. S. (2015). *A planificação em creche: evidências da prática (Portugal)*. Zero-a-seis, Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. ISSN-e, 1980-4512, v.17, nº32 p. 154-169. Florianópolis. Jul-dez 2015.

Forneck, K. et al. (2015). *Um click na leitura: objetos virtuais de compreensão textual*. Lajeado: Ed. da Univates. [E-book].

Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 212-238). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Forneiro, L. (2005). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*, In: Zabalza, M. (Org.). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed;

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

Gamboa, M. J. (2016). *À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura*. In EXEDRA- Revista Científica. Número Temático – Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. ISSN-e 1646-9526. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/?p=516>

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Henrique, A. L. S., Nascimento, J. M. (2015). *Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica*. Holos. Artigo disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188/1127> Consultado em 17 de dezembro de 2018.

Jonnaert, P. & Borgh, C. (2002). *Criar condições para aprender*. Porto Alegre: Artmed.

Kishimoto, T.M. (1998). *O Brincar e suas Teorias*. Brasil: Pioneira Thomson Learing

Kishimoto, T. (2002). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

- Kiya, M. C. S. (2014). O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE. Vol. II. Versão on-line.
- Ialá, J. (2013). *Da planificação à avaliação das acções de formação - relatório final de estágio*. Lisboa: Instituto da Educação
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Lecullée, C. (2005). *La marionnette, Outil médiateur du langage en cycle 1*. Créteil. Groupe scolaire José-Maria-de-Hérédia. Disponível em <https://www.aefe-proche-orient.net/sites/default/files/1degree/IMG/pdf/H.pdf>
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade – Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Lisboa: Planeta.
- Lemieux, A., Lacelle, N. (s.d.). *Approches transactionnelles, subjective e phénoménologique en didactique de la lecture*. Disponível em: <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/2-2.pdf>
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- López, R.E. (s.d.). *Introdução à Psicologia Evolutiva de Jean Piaget*. São Paulo: Cultrix.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, Professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, E. (1996). *Síntese de investigação qualitativa*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para as Ciências. Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: DGIDC. (pp. 11-15).
- Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L., Silva, L. S. V., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.
- Marques, A. C., & Almeida, M. I. (2011). *A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades*. Cultura Escolar e Formação de Professores, 20 (44), 413-428.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Mendes, T. (2015). *Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora*. Textura, Canoas. V. 17 n.º35, pp. 140-150.
- Morin, E. (2001). *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- Mota, M. P. & Silva, K. C. (2007). *Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório*. Revista Psicologia em Pesquisa - UFJF, 1(2), 86-92. Retirado em outubro 5, 2012 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v1n2/v1n2a09.pdf>
- Musset, M. (2009). *Lecture transactionnelle: Rosenblatt, Le Lecteur, Le Texte, Le Poème (1978)*. Disponível em <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/louise-m.rosenblatt/la-lecture-transactionnelle/view>
- Norberto, V. F. L. (2005). *A Problemática da (In)disciplina e da Relação Pedagógica no Contexto da Sala de Aula*. Porto: Universidade Portucalense.
- Nunes, C. C., Ponte, J. P. (2010). *O professor e o desenvolvimento curricular: Que desafios? Que mudanças?* In Associação de Professores de Matemática (ed.). O professor e o programa de matemática do ensino básico. Lisboa: APM.
- Oliveira, I., Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Papalia, D.E., Feldman, R.D. (s.d.). *Desenvolvimento Humano (12ª edição)*. McGraw-Hill.
- Paulo, C. M. (2011). Dissertação de Mestrado. *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Estratégias de gestão da sala de aula na disciplina de economia do ensino secundário*. Universidade de Lisboa.
- Pereira, L. A., Graça, L. (2008). *Atividades para o ensino da língua*. Cadernos do PNEP. Programa Nacional de Ensino do Português 1º Ciclo do Ensino Básico. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. F. R. (2015). *Promover a compreensão leitora na infância: estudos de caso na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.
- Pinto, J., Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pólya, G. (1978). *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Rio de Janeiro: Inerciência.
- Pólya, G. (2003). *Como Resolver Problemas*. Lisboa: Gradiva.

- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche. Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas*. Infância e educação: Investigação e práticas.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Portugal, G. (2011). *No Âmbito da Educação em Creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. In Conselho Nacional de Educação, *Educação da criança dos 0 aos 3 anos*, CNE: Lisboa, pp. 47- 60.
- Portugal, G. (2017). *O Currículo em Creche – Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?*. Revista Humanidades e Inovação, (4) 56, pp. 56 -65.
- Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens (4ª ed)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, 4.ª Edição.
- Ramos, A. M., Silva, S. R. (2014). *Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés*. In Viana, F. L., Ribeiro, I., Batista, A. *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina, pp. 149-174.
- Rangel, M., Gonçalves, C. A (s.d). *Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*. Disponível em : <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf> – Outubro de 2017.
- Rebelo, I. (2018). *Abordagem Exploratória e Investigativa ao ensino e aprendizagem das ciências no JI*. Didática do JI – Componente do Mundo.
- Ribeiro, A. C., Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3268/1/MariaC%C3%A9Ribeiro.pdf>
- Sacristán, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. P. (2007). *A importância do lúdico na Educação Infantil: Enfocando a brincadeiras e as situações de ensino não direcionado*. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- Santos, C., Liquito, C., (2006). *O Mundo das Palavras*. Português 1º ano. Porto Editora.
- Santos, M. S. (2007). *Gestão de sala de aula. Crenças e práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Santos, J. (2014). *Eu, professor, e os recursos didáticos*. Guarabira – PB: Universidade Estadual da Paraíba (Tese de Graduação).
- Silva, E. T. da, (1981). *Ler é, antes de tudo compreender*. São Paulo: Cortez
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C. (2007). *Actividades de consciência linguística no Jardim-de Infância: o quê, como e para quê?* Revista Cadernos de Estudo, 6, 43-52. Retirado em outubro 5, de 2012 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/116/Cad_6ActividadesLinguistica.pdf?sequence=1
- Sim-Sim I., Duarte e Ferraz (1997). *A Língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998), *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da Leitura: A decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Solé, I. (1992). *Estratégias de Lectura*. Barcelona: Ice, U.A.B
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Solé, M. G. (2009). *A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Minho: Universidade do Minho.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

Sousa, J. G., Pinho, M. J. (2017). *Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais*. Revista Signos. Disponível em :
<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1606/1223>

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tauveron, C. (2002). *Lire la Littérature à l'Ecole. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.

Teberosky, A. (2001). *O ingresso na escrita. Ensinar ou aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artemed.

Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck.

Terwagne, S. (2012). *Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires*. Le français aujourd'hui, n.º179, pp. 11 a 20. Disponível em
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-11.htm>

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011b). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da educação - Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.

Veríssimo, L. (2013). *Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. Em: Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Organizadores: Machado, J., Alves, J., M.. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Viana, F. L., Ribeiro, I. (2017). *Falar, Ler e Escrever*. Maia: Lusoinfo Multimédia.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Viana, F., Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Vitorino, M. (2001). *Dança: Orientações curriculares – 3º ciclo do ensino básico: documento experimental*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=52file>

Vygotsky, L. S. (1989). *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Woolfolk, A. (2011). *Educational psychology. Active learning edition*. Boston: Allyn & Bacon

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação de 9 de outubro de 2017

Planificação dia 9 de outubro

Sala do Mickey – 2 anos

Atuação conjunta das estagiárias

Número de crianças: 9

Enquadramento	Com esta planificação pretendemos iniciar uma metodologia de projeto que será centrada na temática dos animais, com uma história e a escolha de um animal para posteriormente construir fantoches
Intencionalidade Educativa	<ul style="list-style-type: none">• <u>Área de formação pessoal e social:</u><ul style="list-style-type: none">- Promover a independência e autonomia (higiene, almoço, fazer escolhas)- Promover a participação com os outros na aquisição de aprendizagens• <u>Área de expressão e comunicação:</u><ul style="list-style-type: none">○ Educação artística: - promover a observação de fotografias○ Linguagem oral e abordagem à escrita<ul style="list-style-type: none">- promover a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação.- promover a linguagem oral para conseguir comunicar○ Educação física: - promover movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios○ Brincar: - promover brincadeiras em grupo ou individuais<ul style="list-style-type: none">- promover jogos do faz de conta• <u>Área do conhecimento do mundo:</u><ul style="list-style-type: none">○ Promover a identificação de animais

Hora	Local	Rotina/Experiência Educativa/Estratégias	Recursos	Avaliação
8:00 – 10:00	Salão para atividades livres	Receção das crianças	- Jogos	
10:00 – 10:15	Casa de banho	<ul style="list-style-type: none"> Higiene (idas ao bacio, mudar fraldas) 	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias - A educadora - A auxiliar 	<p><u>Avaliação das crianças:</u> (Através de observação direta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostraram-se autônomas na ida ao bacio e higiene?
10:15 – 10:30	Sala do Mickey	<ul style="list-style-type: none"> As crianças sentam-se na manta e canta-se a canção do bom dia (Anexo 1). Marca-se a presença dos meninos 	<ul style="list-style-type: none"> - Almofadas onde as crianças se sentam (cada criança tem a sua) - Cara do Mickey em ponto grande pendurada na parede - Fotografia de cada criança com orelhas de Mickey 	<p><u>Avaliação das crianças:</u> (Através da observação direta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças conseguem memorizar? - As crianças conseguem identificar-se? - As crianças participam?
10:30 – 11h10	Sala do Mickey	<ul style="list-style-type: none"> Contar a história do dia com o fantoche construídos pelas estagiárias Conversa sobre o que vai acontecer a seguir: Introduzir o fantoche/animal: explicar o que é, como pode ser feito e que as crianças irão também fazer fantoches que serão animais Mostrar às crianças várias imagens/fotografias de animais Pedir às crianças que escolhem um animal para de pois fazer esse animal em fantoche Tempo livre de brincadeira, em grupo ou individual sob a supervisão das estagiárias 	<ul style="list-style-type: none"> Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Livro “Famílias Divertidas Animais” - Fantoche - Imagens ou fotografias de animais plastificadas - Brinquedos da sala para as brincadeiras livres Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias - A educadora - A auxiliar 	<p><u>Avaliação das crianças:</u> (depois da leitura, através de observação direta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças conseguiram concentrar-se? - As crianças conseguiram responder às questões? - As crianças conseguiram entender as instruções? - As crianças identificaram alguns animais? - As crianças gostaram da atividade? - As crianças participaram com os outros nas brincadeiras? <p><u>Avaliação das estagiárias:</u> (reflexão semanal)</p>
11:10 – 11:20	Casa de banho	<p>Rotinas de higiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lavar as mãos Idas ao bacio 	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias - A educadora - A auxiliar 	<p><u>Avaliação das crianças:</u> (Através de observação direta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostraram-se autônomas na ida ao bacio e higiene?
11:20 – 12:10	Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> Almoço 	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias - A educadora - A auxiliar 	<p><u>Avaliação das crianças:</u> (Através de observação direta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostraram-se autônomas no almoço (comem sozinhas? Utilizam os utensílios?)?

12:10 – 15:30	Casa de banho e sala da sesta	<ul style="list-style-type: none"> Lavar as mãos Preparar para a sesta (bacio e fraldas) Sesta 	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias - A educadora - A auxiliar 	
15:30 – 16:45	Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> Levantar Higiene Lanche Lavar as mãos 	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias - A educadora - A auxiliar 	<p><u>Avaliação das crianças:</u> (Através de observação direta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças mostraram-se autónomas na ida ao bacio e higiene? - As crianças mostraram-se autónomas no lanche (comem sozinhas? Utilizam os utensílios?)?
16:45 – 18:00	Sala do Mickey/exterior	<ul style="list-style-type: none"> Expressão motora no exterior (se o tempo for propício, se não no interior da sala): saltitar, deslizar, saltar a pés juntos Brincadeira livre aproveitando os brinquedos do exterior ou no interior, consoante o tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Brinquedos do exterior para as brincadeiras livres Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias - A educadora - A auxiliar 	<p><u>Avaliação das crianças:</u> (depois da leitura, através de observação direta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças conseguiram concentrar-se? - As crianças conseguiram entender as instruções? <ul style="list-style-type: none"> - As crianças identificaram os movimentos? - As crianças participaram na atividade proposta? <ul style="list-style-type: none"> As crianças gostaram a atividade? - As crianças participaram com os outros nas brincadeiras?
18:00 – 19:30	Sala do Mickey	<ul style="list-style-type: none"> Snack Chegada dos pais 	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias - A educadora - A auxiliar 	

Anexo 2 – Planificação para 20 de novembro

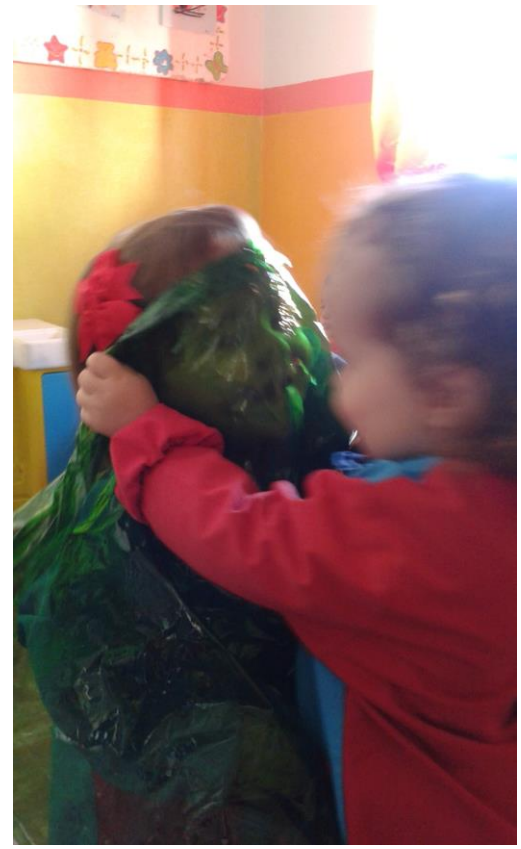
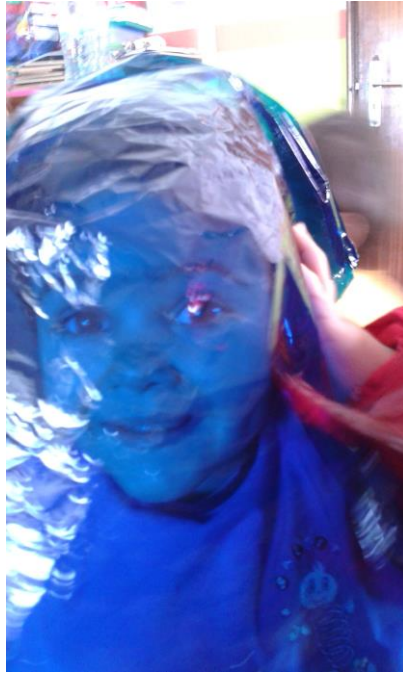
Enquadramento	<p>Chegou “O dia do pijama” e, neste dia, todas as crianças vêm para a escola vestidas de pijama. Para além dos momentos de interação entre todas as crianças da escola, vamos tentar proporcionar às crianças um dia especial através de uma história que será contada estando todos de pijama, aconchegados debaixo de uma manta e a brincar a fingir o dia a dia de cada um. Após uma semana onde procurámos celebrar esta ocasião tão simbólica, as crianças realizaram atividades que visavam explorar a noite e o dia, através de experiências com luz es, e o pijama e em que circunstâncias este era vestido. De maneira a dar continuidade à atividade que fizemos no quarto escuro com a lanterna e o papel celofane, iremos disponibilizar às crianças molduras feita com o papel celofane colorido para que possam ver o “mundo às cores”. Esta ideia surge porque as crianças se mostraram interessadas na manipulação do papel e o efeito que criava ao colocá-lo à frente dos olhos.</p>
----------------------	---

Intencionalidades Pedagógicas das rotinas	
Ao nível do domínio sensório-motor:	<ul style="list-style-type: none"> Promover a motricidade fina e grossa nos diversos momentos do cumprimento das rotinas. Promover a autorregulação.
Ao nível cognitivo-linguístico:	<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento da linguagem, estimulando a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos. <p>Promover a memorização.</p>
Ao nível socio-afetivo:	<ul style="list-style-type: none"> Promover a autonomia e autoestima da criança nos diversos momentos de higiene e refeição. Promover relação entre as crianças, entre estas com os adultos e com os objetos. Promover a independência e autoconsciência da criança durante situações de conflito com outras crianças.

Rotinas Diárias	
Hora	Ação ou Atividade
8:00 – 10:00	Receção das crianças no salão.
10:00 – 10:15	Higiene
10:15 – 10:25	Momento de acolhimento com a canção do “Bom dia” e marcação de presenças
10:25 – 11:15	Atividade
11:15 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:15	Almoço
12:15 – 12:30	Higiene
12:30 – 15:30	Sesta
15:30 – 15:45	Higiene
15:45 – 16:30	Lanche
16:30 – 16:45	Higiene
16:45 – 18:00	Tempo livre para brincar no exterior ou interior das instalações.
18:00 – 19:30	Snack e chegada dos pais

Hora/Local	Intencionalidade Pedagógica	Experiências Educativas	Recursos	Avaliação
10:25 – 11:15	Durante este momento, o educador	<p>Hoje o dia será iniciado de uma maneira diferente....</p> <p>Vamos tentar reproduzir, através de um jogo</p>	Materiais:	

Sala do Mickey	<p>pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Cognitivo-linguístico: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem oral na criança. - Incentivar o diálogo entre as crianças e o adulto e encorajá-las a responder às perguntas. - Promover a observação. - Promover a imaginação e a curiosidade - Promover o jogo do faz de conta <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Sócio - afetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Promover interações entre crianças-adultos e crianças-crianças. - Que a criança tente recordar o que acontece em casa na hora do deitar. <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Sensorio-motor: <ul style="list-style-type: none"> - Promover o conhecimento do corpo, estando a criança num ambiente pouco iluminado. - Promover o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo. 	<p>simbólico, a rotina do deitar das crianças em casa e do acordar, mas não em casa mas sim na escola.</p> <p>As crianças sentam-se na manta, cada uma na sua almofada e a estagiária põe uma manta grande por cima delas. A estagiária mostra um livro e pergunta às crianças: “o que vamos fazer agora? o que acontece quando estão na vossa caminha, de pijama vestido? O papá ou a mamã não vos contam uma história?”</p> <p>Consoante as respostas das crianças, uma das estagiárias vai fechar os estores para a sala ficar mais escura, e liga luzes de presença para criar uma atmosfera repleta de magia... Ela espera pelas reações das crianças e pede-lhes que se aconcheguem debaixo da manta porque vamos contar a história da noite A estagiária começa a contar a história com o auxílio de uma lanterna de maneira a tornar o momento especial.</p> <p>Após a leitura da história, a estagiária deita-se e finge que está a dormir. Ela observa as crianças e incentiva as crianças a dormirem também. Uns segundos depois toca o despertador... A estagiária “acorda” estica os braços e diz “bom dia meninos” e espera pela reação das crianças. Pergunta-lhes se dormiram bem... De repente, a estagiária diz “oh, onde estamos?” Ela ouve as respostas das crianças e diz, “olha, acordamos na escola!!!”</p> <p>Deste modo, a estagiária diz: “Bem, agora que estamos na escola, vamos cantar a canção do bom dia!” A seguir, marcam-se as presenças.</p> <p>Após o momento na zona da manta, as crianças ouvem a canção do pijama, que já conhecem da semana anterior. Ao som da música, as crianças dançam e fazem gestos, acompanhando a educadora estagiária ou efetuando movimentos espontâneos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Livro: “O Botão invisível” Texto Mundos de Vida. Ilustração Yara Kono. • Lanterna; • Manta <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As estagiárias; • A educadora cooperante; • A auxiliar de ação educativa. 	<p>Ao longo desta atividade pretende-se registar o comportamento de uma criança selecionada. Através do registo de ocorrências significativas, observa-se se a criança interage com outras crianças e com os adultos, se consegue falar da hora do deitar em cada dela e se se deixa envolver pelo jogo do faz de conta proporcionado pela educadora. Considerando estes aspetos, pretende-se recolher dados para satisfazer três dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que maneira a criança interage com outras crianças ou com os adultos? - A criança envolve-se no jogo do faz de conta? - A criança mostrou-se curiosa relativamente a este momento de faz de conta? Fez perguntas?
16:45 – 17:30	<p>Durante este momento, o educador pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Socio-afetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Promover interações entre crianças-adultos e crianças-crianças. <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Cognitivo – linguístico <ul style="list-style-type: none"> - Promover a linguagem oral da criança, no diálogo e interação com os outros. - Reforçar o conhecimento das cores. - Promover a observação. 	<p>Após o lanche e a higiene, a estagiária começa a brincar com a outra estagiária com as molduras de papel celofane e diz: “oh, estou a ver a Telma toda azul...!” A estagiária observa as reações das crianças, distribui os binóculos de papel celofane e deixa as crianças brincarem livremente.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Binóculos de celofane • Brinquedos presentes na sala de atividades disponíveis para as crianças. 	



Anexo 3 – Planificação de 6 de novembro de 2017

Sala do Mickey – 1-2 anos

Planificação para 6 de novembro

Número de crianças: 9

Atuação: Cristina Rodrigues

Enquadramento	Para iniciar esta semana de intervenção, as crianças vão explorar as castanhas, tendo em conta que se trata de uma semente comestível que se pode consumir nesta altura do ano. Para estimular a sua curiosidade e motivação para descobrir as castanhas, aparece uma caixa mistério na manta em que as crianças deverão descobrir o que está dentro podendo manipula-la. Deste modo as crianças irão participar numa atividade em que vão observar as castanhas (através cheiro, pelo tato, pela textura e pela cor) e terão de construir (as crianças vão mesmo construir, ou vão recriar uma fogueira?) uma fogueira para assar as castanhas. Para introduzir a atividade, a educadora leva castanhas para que as crianças possam explorar.
----------------------	--

Intencionalidades Pedagógicas das rotinas	
Ao nível do domínio sensório-motor:	<ul style="list-style-type: none"> Promover a motricidade fina e grossa nos diversos momentos do cumprimento das rotinas. Promover a autorregulação.
Ao nível cognitivo-linguístico:	<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento da linguagem, estimulando a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos. Promover a memorização.
Ao nível socio-afetivo:	<ul style="list-style-type: none"> Promover a autonomia e autoestima da criança nos diversos momentos de higiene e refeição. Promover relação entre as crianças, entre estas com os adultos e com os objetos. Promover a independência e autoconsciência da criança durante situações de conflito com outras crianças.

Rotinas Diárias	
Hora	Ação ou Atividade
8:00 – 10:00	Receção das crianças no salão.
10:00 – 10:15	Higiene
10:15 – 10:25	Momento de acolhimento com a canção do “Bom dia” e marcação de presenças
10:25 – 11:15	Atividade
11:15 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:15	Almoço
12:15 – 12:30	Higiene
12:30 – 15:30	Sesta
15:30 – 15:45	Higiene

15:45 – 16:30	Lanche
16:30 – 16:45	Higiene
16:45 – 18:00	Tempo livre para brincar no exterior ou interior das instalações.
18:00 – 19:30	Snack e chegada dos pais

Hora/Local	Intencionalidade Pedagógica	Experiências Educativas	Recursos	Avaliação
10:25 – 11:15 Sala do Mickey	<p>Durante este momento, o educador pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio cognitivo-linguístico: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem oral na criança. - Incentivar o diálogo entre as crianças e o adulto e encorajá-las a responder às perguntas. - Promover o conhecimento de um novo conceito. - Promover a curiosidade - Promover os sentidos • Domínio conhecimento do mundo <ul style="list-style-type: none"> - Promover o conhecimento de um novo fruto e de como se consome. • Socio-afetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Promover interações entre crianças-adultos e crianças-crianças. • Domínio sensório-motor: <ul style="list-style-type: none"> - Promover a coordenação corporal ao se deslocar no exterior para encontrar os paus. - Promover a motricidade fina pintar as mãos e ao fazer colagens. 	<p>Após a história do dia, a estagiária pergunta às crianças se viram o que está na manta: “o que está na manta?”, “é uma caixa?”, “o que estará nesta caixa?”, “Alguém tem uma ideia?”, “Querem abrir a caixa?”, “Vamos primeiro mexer na caixa?”. Após as crianças explorarem a caixa, cheirá-la e abaná-la, a estagiária ouve as sugestões das crianças sobre o seu conteúdo. A seguir sugere: “vamos abrir, sim???”.</p> <p>Com as crianças, contamos 1, 2 e 3 e uma das crianças tira a tampa da caixa e todas conseguem ver as castanhas. Pergunta às crianças: “sabem o que está dentro da caixa?” “Vamos tentar descobrir!” A estagiária espalha as castanhas pelo chão e convida as crianças a explorá-las: tocar, sentir, cheirar... A estagiária pergunta então às crianças: “alguém sabe me dizer o que tem na mão?” “A que cheiram?” “São lisinhas ou rugosas?” De que cor são?” Atendendo às respostas das crianças, a estagiária explica o que são as castanhas e pergunta “Algum de vocês já provou castanhas?” “Sabem de onde vêm as castanhas?”. Considerando as respostas das crianças, a educadora coloca no chão imagens de um castanheiro, ouriços e castanhas. A seguir, a estagiária mostra ouriços que trouxe às crianças, com cuidado para elas não se picarem: as crianças observam os ouriços com castanhas ainda lá dentro e depois mostra ouriços sem a castanha lá dentro. Depois, a estagiária pergunta às crianças: “Alguém sabe como se preparam as castanhas para serem comidas?” Atendendo às respostas das crianças, a educadora estagiária explica que podem ser assadas no forno ou numa fogueira. A estagiária pergunta ainda: “gostariam de provar castanhas?” Ela explica que antes da sesta, as crianças vão pôr um tabuleiro cheio de castanhas no forno. A seguir à sesta, as crianças irão buscar as castanhas e prová-las.</p> <p>Após a exploração das castanhas as crianças vão brincar livremente e as educadoras estagiárias tiram registos das crianças, no processo de observação da brincadeira livre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Caixa mistério - Castanhas - Ouriços - Imagens - Brinquedos diversos da sala de atividades e do exterior • Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - As estagiárias - A educadora - A auxiliar 	<p>Avaliação</p> <p>Os momentos mais relevantes desta atividade serão registados em formato de papel, observando se as crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças reconhecem as castanhas? - As crianças tocaram nas castanhas? - As crianças conseguiram responder às perguntas? - As crianças gostaram da atividade: o que fizeram? O que ficaram a saber? O que sentiram?
	Durante este momento, o educador	Continuação da atividade da manhã:		

16:45 – 17:30	pretende: <ul style="list-style-type: none"> • Socio-afetivo: - Promover interações entre crianças-adultos e crianças-crianças. • Cognitivo – linguístico - Promover a linguagem oral da criança, no diálogo e interação com os outros. 	Após a sesta, as crianças vão ao forno buscar as castanhas: a estagiária aguarda as reações delas e mostra-lhes que as castanhas estão prontas para serem descascadas e comidas. As castanhas são provadas na hora do lanche. A estagiária pergunta às crianças se gostam das castanhas! As crianças brincam livremente na sala de atividades, sozinhas ou em grupo.		
---------------	---	---	--	--

Anexo 4 – A Caixa Mistério



Anexo 5 – Reflexão

Reflexão semanal

De 23 a 25 de outubro de 2017 em contexto de Creche no colégio infantil “O Saltitão” na sala de Aquisição da marcha aos 36 meses

Esta semana, foi a minha colega Telma que teve o privilégio de intervir junto das crianças. Em conjunto, elaborámos a planificação e construímos os materiais que seriam necessários para a sua atuação. As atividades previstas sofreram alterações: entre o que tínhamos pensado e a realidade da qual não nos podemos abstrair, tivemos que as reajustar ou até reformular para realizar os projetos da escola e para, também, criar algumas atividades da nossa iniciativa consoante os interesses das crianças.

Antes de mais, gostaria de abordar um tema que ficou um pouco para trás e que, na minha opinião, tem uma grande importância na forma de atuar da educadora cooperante. Durante o nosso período de observação, fizemos uma entrevista à nossa educadora onde ela nos explicou que aplicava a metodologia de projeto com as crianças. Esta metodologia, centrada na resolução de problemas, pode ser utilizada em qualquer idade, sendo que é preciso adaptar os diferentes passos a cada nível etário. Esses problemas provocados pelas crianças (por meio de uma dúvida ou de uma pergunta) vão ser resolvidos através de uma procura de resposta em grupo, o que dará lugar a um trabalho final que irá enriquecer as crianças em termos de conhecimentos e compreensão. O grande objetivo desse tipo de trabalho é encontrar um caminho que leva a descobrir as respostas. Esse caminho é feito de explorações e de descobertas que as crianças vão experienciando através de atividades e exposição de trabalhos. Deste modo, a criança constrói o seu próprio conhecimento e começa a ter noção de que um trabalho ou uma pesquisa seguem um método científico para chegar a uma resposta. É um sistema de aquisições de aprendizagens através da construção de conhecimentos. Como já referi, a nossa educadora adapta esse tipo de metodologia para as crianças da sua sala, que têm à volta dos 2 anos. Foi exemplo dessa metodologia o outono. Uma criança trouxe bolotas e, na sequência de uma história sobre o vento que faz cair as folhas no outono, as crianças fizeram uma saída de campo onde foram averiguar a existência de folhas no chão e apanharam-nas. A seguir, as crianças foram convidadas a participar em atividades à volta das folhas que tinham ido apanhar, ou seja, houve uma representação das vivências através de um processo expressivo que foi finalizado pela exposição dos resultados. Pessoalmente, acho que esta metodologia, se bem adaptada às idades, pode ser muito interessante. Ao observar e ouvir as crianças e seus interesses, consegue-se criar atividades que façam sentido nas suas experiências do dia a dia, consegue-se responder à sua curiosidade natural e favorece-se a autonomia e descoberta do mundo que as rodeia. Acho importante envolver as crianças em experiências que façam sentido para elas assim como na mobilização dos sentidos, no recurso a materiais diversos e nas vivências tanto em sala como no exterior. Trata-se de uma maneira de ativar as competências das crianças através de uma contextualização e no âmbito de uma linha construtivista. Deste modo, a criança adquire não só conhecimentos, mas também uma metodologia de trabalho, mesmo desde pequena.

Como já referi, a nossa planificação sofreu alterações e, após a realização das atividades da instituição, conseguimos criar uma atividade pensada por nós. Na quarta-feira, tentámos iniciar o dia de maneira diferente. Em vez de ler a tradicional história, e tendo em conta o tema desenvolvido devido à altura do ano (Halloween), decidimos que a minha colega iria mascarada de bruxa. Esta personagem já tinha sido introduzida nos dias anteriores através de uma história (exploração de imagens) e, neste dia, ganhou vida e foi apresentada às crianças. Com esta caracterização da colega Telma, conseguimos de forma lúdica e diferente para as crianças introduzir a atividade. Queríamos despoletar nas crianças o desejo de fazer uma bruxa porque elas já tinham feito abóboras e fantasmas (figuras do Halloween) e, ao fazer as bruxas, iríamos proporcionar às crianças experiências plásticas. Então, a nossa bruxa apareceu muito triste porque não havia nenhum retrato dela na sala, e logo, através de perguntas feitas às crianças como: “O que é que tornaria a bruxa Lili feliz?”, “Podemos perguntar à bruxa se ela queria um desenho dela...” provocamos as crianças para fazerem o retrato da bruxa. Com esta introdução, conseguimos várias intencionalidades pedagógicas que constam da nossa planificação. Efetivamente, pretendíamos criar um diálogo com as crianças, e isto verificou-se quando elas tentaram responder às nossas perguntas. Também pretendíamos provocar emoções nas crianças, o que se verificou largamente. Foi uma real satisfação para mim ver as caras das crianças quando a bruxa Lili entrou na sala. De repente, todas ficaram caladas, todas olharam para ela, algumas abriram a boca, outras puseram a mão em cima da boca, uma criança ficou pouco à vontade com a bruxa e procurou logo o colo da auxiliar. Acho que conseguimos não deixar as crianças indiferentes e todas sentiram algumas emoções que se podiam ler nas suas caras. As crianças são tão expressivas que se notou perfeitamente nelas o efeito da bruxa. No início, julgo que as crianças não repararam logo que era a colega Telma disfarçada e, aos poucos, foram-se apercebendo que era ela. Mas, mesmo assim, numa criança vimos que não era assim tão óbvio sendo que ela estava sempre a perguntar: “Onde está a Telma?”. Depois, todos fizeram a atividade. A seguir à sesta, por altura do lanche, a nossa bruxa Lili voltou. Apesar da maior parte das crianças terem gostado, a bruxa teve que ir embora e a Telma voltar porque uma das crianças (a mesma que de manhã pediu colo à auxiliar Susana quando apareceu a bruxa) não gostou muito de a ver novamente e começou a chorar.

Constam da planificação as brincadeiras livres e, durante essas brincadeiras, existem muitas ocasiões onde podemos atuar com o objetivo de aproveitar momentos para desenvolver uma intencionalidade pedagógica. Houve um momento que gostava de partilhar nesta reflexão. Quando o tempo o permite, as crianças vão brincar no exterior após o lanche. Estavam todas a brincar quando uma delas lembrou-se de gatinhar por baixo de uma cadeira de criança que estava no exterior,

encostada à parede. Ao observá-la repetir várias vezes a brincadeira decidi pegar na cadeira e pô-la num sítio mais adequado e mais prático (longe da parede) e comecei a interagir com a criança e a encorajá-la nessa atividade com o intuito de lhe promover a motricidade grossa. As outras crianças observaram-nos: o J. a rastejar debaixo da cadeira e eu a encorajá-lo e a lançar-lhe desafios, “agora, em vez de gatinhar, vê se consegues rastejar...” Algumas crianças juntaram-se a nós e começaram também a gatinhar ou rastejar por debaixo da cadeira. Além de promover a motricidade grossa, também estava a promover a aquisição da noção de “esperar pela sua vez”. Efetivamente, muitas delas chegaram e queriam experimentar logo e passar à frente dos amigos, e estive a explicar-lhes que tinham que aguardar pela sua vez e esperar atrás do colega que estava à frente. Do meu ponto de vista foi um momento de experiência pedagógica que nasceu da iniciativa de uma criança, mas que, ao observar essa criança, soube explorar com ela e com as outras ao tentar “aproveitar” para dar alguma intencionalidade pedagógica.

Existe um momento importante no quotidiano de uma criança com aproximadamente dois anos, é o treino do bacio. A grande maioria das nossas crianças faz esse treino. Algumas (poucas) já não usam fraldas e conseguem saber quando querem ir à casa de banho. Para outras, tiramos a fralda, são sentadas no bacio e, após um momento, voltamos a pôr a fralda. Uma dessas crianças começou a fazer chichi no bacio quase sistematicamente e nós elogiamos muito essa criança cada vez que consegue e ela fica extremamente contente e satisfeita com esses elogios. O controle dos esfíncteres é um passo muito importante para a autonomia e autocontrole da criança (Papalia, Feldman, s.d.). Conforme ela cresce (a nível físico, cognitivo e emocional), ela procura a sua independência relativamente ao adulto e esse período costuma acontecer entre os 18 meses e 3 anos. Esse período foi identificado por Erikson (citado por Papalia e Feldman) como sendo um dos estágios no desenvolvimento da personalidade: autonomia *versus* vergonha e dúvida. É quando a criança começa a julgar-se a ela própria e onde emerge o conceito de vontade. A criança tem uma vontade e um desejo de autocontrole e de autonomia e começa a querer controlar o seu mundo, a tomar as suas próprias decisões e a experimentar as suas ideias. O controle dos esfíncteres representa sem dúvida um salto qualitativo na aquisição dessa autonomia. Constatamos que o J. está nessa fase, uma vez que ainda usa fralda mas, cada vez que vai ao bacio, faz chichi. É notória a satisfação dele quando o consegue.

Gostaria de salientar que tivemos uma reunião com a nossa educadora cooperante que, do meu ponto de vista, foi muito produtiva. Conseguimos esclarecer alguns pontos e algumas atitudes como o facto das minhas expectativas serem diferentes do que acontece na realidade. Ou seja, com esta reunião consegui perceber mais o que se esperava de mim: uma atitude talvez mais dinâmica ao ser capaz de fazer perguntas e não ficar à espera que me digam se a minha ação está a ser bem feita ou não naquele momento. Também estivemos a falar sobre a importância de dar continuidade às experiências vivenciadas pelas crianças ao incluí-las em todas as etapas de realização e conclusão de atividades. Vou sem dúvida tentar melhorar todos os aspetos que me fizeram falta até agora.

As escolhas de metodologias pedagógicas para praticar no dia a dia com as crianças têm sem dúvida que ser pensadas, mas também têm que ser adequadas às nossas convicções, aos nossos valores, àquilo que nós pretendemos que as crianças adquiram e à forma como o adquirem. É uma escolha própria de cada educadora, mas tem que ser uma escolha centrada no bem-estar e bom desenvolvimento da criança. Essas metodologias e, nomeadamente, a metodologia de projeto permitem explorar conceitos e realidades com as crianças através de experimentações e atividades. Cada dia, além das atividades pensadas pelas educadoras no âmbito do desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas, é importante estarmos atentas às crianças para podermos dar continuidade a uma nova aquisição e desenvolvê-la com experiências pertinentes e adequadas para aquele momento.

Bibliografia:

- Papalia, D.E., Feldman, R.D. *Desenvolvimento Humano* (12ª edição). McGraw-Hill.
- Rangel, M., Gonçalves, C. A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas. s/d. Consultado em : <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf> – Outubro de 2017.
- Vasconcelos, T., Rocha C., Loureiro C., Castro J., Menau J., Sousa O., Hortas M.J., Ramos M., Ferreira N., Melo N., Ferreira R. P., Mil-Homens P., Fernandes R. S., Alves S. Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério da Educação e Ciência-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Anexo 6 – Planificação de 27 de novembro de 2017

Planificação para 27 de novembro

Sala do Mickey – 1-2 anos

Número de crianças: 11

Enquadramento	Com a aproximação da festa de Natal e desta quadra festiva, as crianças irão experienciar alguns momentos que visam celebrar esta efeméride. Para este dia, as crianças irão ouvir novamente a história “O Natal do Rato Renato”, que as remete para a magia desta quadra, ao mesmo tempo que fala sobre a importância da família e de ajudar os outros. Esta história foi lida na semana anterior e, considerando a reação positiva das crianças durante o momento do conto, considerou-se pertinente continuar a explorar este livro que foi tão significativo. No dia de hoje, as crianças irão sentir o frio, de que nos fala a história, ao contactar com uma cuvette de gelo. O gelo estará escondido na “caixa mistério”, tapado por neve falsa, e só será explorado após a leitura da história. Com esta experiência, sugere-se às crianças que se faça uma lareira para a sala, para que não passem frio, tal como o passarinho da história. Esta lareira será utilizada posteriormente na festa de Natal que irá realizar-se no dia 07/12/2017.
----------------------	---

Intencionalidades Pedagógicas das rotinas	
Ao nível do domínio sensório-motor:	<ul style="list-style-type: none"> Promover a motricidade fina e grossa nos diversos momentos do cumprimento das rotinas. Promover a autorregulação.
Ao nível cognitivo-linguístico:	<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento da linguagem, estimulando a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos. Promover a memorização.
Ao nível socio-afetivo:	<ul style="list-style-type: none"> Promover a autonomia e autoestima da criança nos diversos momentos de higiene e refeição. Promover relação entre as crianças, entre estas com os adultos e com os objetos. Promover a independência e autoconsciência da criança durante situações de conflito com outras crianças.

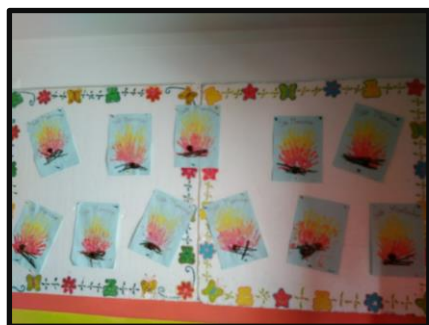
Rotinas Diárias	
Hora	Ação ou Atividade
8:00 – 10:00	Receção das crianças no salão.
10:00 – 10:15	Higiene
10:15 – 10:25	Momento de acolhimento com a canção do “Bom dia” e marcação de presenças
10:25 – 11:15	Atividade
11:15 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:15	Almoço
12:15 – 12:30	Higiene
12:30 – 15:30	Sesta
15:30 – 15:45	Higiene

15:45 – 16:30	Lanche
16:30 – 16:45	Higiene
16:45 – 18:00	Tempo livre para brincar no exterior ou interior das instalações.
18:00 – 19:30	Snack e chegada dos pais

Hora/Local	Intencionalidade Pedagógica	Experiências Educativas	Recursos	Avaliação
10:25 – 11:15 Sala do Mickey	<p>Durante este momento, o educador pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Cognitivo-linguístico: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a linguagem oral na criança. - Incentivar o diálogo entre as crianças e o adulto e encorajá-las a responder às perguntas. - Promover a observação. • Domínio Sócio - afetivo: <ul style="list-style-type: none"> - Promover interações entre crianças-adultos e crianças-crianças. - Promover a empatia. • Domínio Sensorio-motor: <ul style="list-style-type: none"> - Promover o contacto com diferentes superfícies a diferentes temperaturas. - Promover o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo. 	<p>As crianças sentam-se nas suas almofadas e cantam a canção do “bom dia”. De seguida, a educadora estagiária coloca a caixa mistério junto aos pés, de modo a criar expectativa nas crianças, e afirma: “Hoje trouxemos uma surpresa nova! Querem descobrir o que é? Mas, primeiro, vamos ouvir a história que temos aqui, pode ser? Lembram-se desta história? Lembram-se como se chamava este rato?” Caso as crianças não se recordem do nome da personagem, a estagiária ajuda, mostrando a capa do livro. A estagiária pergunta: “O que é que o Rato Renato está a fazer? O que é que ele traz vestido? Porque é que ele tem um cachecol?” Com base nesta exploração, a estagiária lê a história às crianças, de modo expressivo, revelando as imagens e apontando para as figuras à medida que lê para o grupo. Após a leitura, as crianças são convidadas a responder a novas questões: “Onde estava o passarinho? (Na neve ao frio) O Rato Renato ajudou o passarinho? (Sim) Trouxe o passarinho para casa e tirou-o do frio. Acham que o Rato Renato foi amigo? (Sim)” Com base neste diálogo, a estagiária revela o interior da caixa mistério às crianças. No seu interior está uma cuvette de gelo, devidamente tapada com um pano branco, para não queimar a pele das crianças e um passarinho impresso numa folha de papel plastificada. A rodear a cuvette, está neve falsa, de algodão, para que as crianças possam sentir a textura e o frio. Após esta exploração, sugere-se às crianças que se construa uma lareira para a sala, para que os meninos e o passarinho não passem frio, tal como na história. Com o auxílio do tablet, a estagiária mostra um filme curto de uma lareira acesa, à semelhança do que viram na semana</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro “O Natal do Rato Renato” de Andrea Dami; • Caixa mistério; • Cuvete de gelo; • Pano branco; • Neve falsa; • Tablet; • Cartões; • Fita cola grossa. • Passarinho impresso numa folha de papel plastificada <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As estagiárias; • A educadora cooperante; • A auxiliar de ação educativa. 	

		<p>das castanhas.</p> <p>A lareira de cartão será construída pelos adultos, na presença das crianças, que acompanharão todo o processo. Ao longo da construção da lareira, as crianças ouvem músicas natalícias, em particular as que serão reproduzidas na festa de Natal.</p>		
16:45 – 17:30	<p>Durante este momento, o educador pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio Socio-afetivo: - Promover interações entre crianças-adultos e crianças-crianças. • Domínio Sensório-motor: - Promover a observação e reconhecimento dos objetos através da visualização e manipulação das peças do jogo. - Promover a motricidade fina ao encaixar as peças nas respetivas ranhuras. • Domínio Cognitivo – linguístico - Promover a linguagem oral da criança, no diálogo e interação com os outros. - Reforçar o conhecimento das cores. - Promover a observação. 	<p>Continuação da construção da lareira em cartão. Durante a tarde, poder-se-á estar com algumas crianças, individualmente, a explorar jogos de encaixe e de cores presentes na sala de atividades.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro sobre as cores disponível na sala de atividades. • Brinquedos presentes na sala de atividades disponíveis para as crianças. 	<p>Avaliação</p> <p>Durante a tarde, pretende-se avaliar uma criança (S) ao nível dos domínios cognitivo e físico-motor. A criança irá tentar encaixar peças de plástico, que representam várias figuras geométricas de diferentes cores, numa caixa com a superfície recortada com as respetivas formas geométricas. Com esta experiência, pretende-se avaliar a criança segundo os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança agarra um objeto à vez? - A criança coloca a peça no local respetivo ou de formato semelhante? - A criança coloca a peça da cor pedida no interior da caixa? Que cores consegue identificar?

Anexo 7a – Fotografias



Anexo 7b – Reflexão

Reflexão semanal

De 6 a 8 de novembro de 2017 em contexto de Creche no colégio infantil “O Saltitão” na sala de Aquisição da marcha aos 36 meses

Nestas últimas semanas, a planificação tem vindo a ser um elemento essencial na nossa atuação junto das crianças. É um instrumento em que o educador se vai apoiar para a sua prática educativa e que lhe permite organizar o seu trabalho e o seu tempo, mesmo que não exista nenhuma única maneira correta de a fazer (Dias, 2009 citado por Fonseca, Rodrigues, Dias, 2015). Julgo que para nós, estagiárias, a planificação representa um instrumento ainda mais importante na nossa prática porque é um guia que vamos seguir e onde estão especificados todos os passos que queremos dar com as crianças, tanto as intencionalidades como as atividades e a avaliação. Temos que saber exatamente o que vamos fazer com as crianças e o que vamos desenvolver com elas. Mas, tanto a planificação como a nossa atuação têm que se centrar única e exclusivamente nas crianças. Este é o nosso foco e a nossa razão de atuar. Segundo Portugal, temos que garantir experiências e rotinas diárias que assegurem a satisfação das necessidades das crianças. Essas necessidades são físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente, de significados e de valores. É o que temos tentado implementar através das nossas planificações e das nossas ações.

Esta semana, a minha colega Telma esteve doente e, deste modo, estive numa situação nova: a de atuar sem um apoio. Durante estas semanas, onde aprendemos a conhecer a instituição, as crianças, a educadora e a auxiliar, também aprendi a conhecer a minha colega de estágio e habituei-me a trabalhar com ela. Mesmo sendo esta a minha semana de atuação, faltou-me esse auxílio. No entanto, senti um grande apoio por parte da educadora e auxiliar, não que os seus comportamentos perante mim fossem muito diferentes do que tinham sido até agora, mas conseguiram fazer com que não me sentisse só no meio das crianças e consegui realmente contar com os seus conselhos e disponibilidade. Do meu ponto de vista, esta semana de atuação correu bem mesmo sendo uma situação um pouco inovadora para mim.

Esta semana foi também inovadora no sentido em que conheci duas novas crianças que integraram este grupo, uma com 17 meses e outra com 18. Chegaram na semana passada e senti que ainda estavam numa fase de adaptação às rotinas da creche, aos adultos e às crianças, mas os adultos também estão numa fase de as conhecer, inclusivamente eu. Por exemplo, na hora do almoço, ainda estamos a observar e a descobrir os seus hábitos: como comem (com a mão ou com a colher), os seus gostos, o que já conhecem ou não, se bebem ainda pelo biberão ou se já bebem pelo copo. São pormenores importantes que nos servem para os avaliar de maneira a estabelecer estratégias para favorecer o seu desenvolvimento. Temos um exemplo em que uma dessas crianças nunca queria comer o seu segundo prato. Tentávamos dar-lhe a comida e ela recusava. Até que certo ponto a auxiliar decidiu pôr o prato à sua frente com a colher. De imediato, a criança pegou na colher e começou a comer sozinha. Finalmente foi assim tão simples: ela queria comer sem ajuda de ninguém. Esta criança de 18 meses já está na fase que Erikson identifica como sendo o segundo estágio no desenvolvimento da personalidade, autonomia *versus* vergonha (Papalia, Feldman, 2012). Ela está à procura da sua independência relativamente ao adulto e isto só mostra que a criança está a amadurecer, tanto a um nível físico (motricidade fina: consegue pegar na colher) como a um nível cognitivo e emocional. Como cuidadores, temos que respeitar esta vontade de autonomia. A partir de aproximadamente 18 meses, as crianças já começam a demonstrar interesse no que as outras crianças estão a fazer e em lidar com elas (Eckerman, Davis e Didow citados por Papalia e Feldman). Após a minha observação destas duas novas crianças em momentos de brincadeira livre, julgo que estão interessadas em conhecer e explorar o espaço e não tanto em conhecer ou lidar com as outras crianças. Vou necessitar de mais dias de observação para apreciar as suas evoluções junto das outras crianças.

Através das minhas conversas com a educadora e com a professora supervisora, entendi que o envolvimento da criança representa um fator de aprendizagem tanto a nível quantitativo como qualitativo quanto à sua interação com o seu meio ambiente. Assim “o envolvimento foi definido como *a quantidade de tempo que a criança depende a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência*” (McWilliam & Bailey citados por Costa Pinto, 2006). Com a atividade das castanhas e da fogueira tentei envolver as crianças numa situação que se pode aparentar a situações comuns e que possam vivenciar com os pais. Tentei envolver as crianças do início ao fim: descobrir a castanha, pô-las num tabuleiro, pô-las no forno, ir buscá-las assadas no forno, descascá-las e prová-las. Julgo que as crianças conseguiram vivenciar um processo com nexos. Elas adoraram descascar e manipular as castanhas e algumas até gostaram do sabor. A atividade da fogueira também foi significativa. O facto que irem para a rua e observarem o chão à procura de pauzinhos para fazer a fogueira

foi um momento de contacto com o real e com o ambiente. O facto de ter mostrado uma fogueira no *tablet*, mesmo não sendo uma verdadeira fogueira, também foi significativo para elas porque consegui envolvê-las ao pô-las todas à volta da fogueira (neste caso do *tablet*), ao fingir com as mãos que estava quente, ao exprimir “ai, as chamas estão quentes...”, ao desafiar as crianças a sentirem o calor da fogueira, ao pôr as castanhas na fogueira para estas assarem... Julgo que consegui envolver as crianças neste pequeno momento que espero ter sido significativo para elas. O que me faz pensar que poderá ter sido realmente significativo foi, quando algumas crianças, sem eu sugerir nada, começaram a soprar sobre a fogueira. Aí pensei que realmente, se calhar, consegui envolvê-las. Há um menino que se envolve muito nestas atividades “a fingir”, uma vez que ele vivenciou a experiência com muita expressividade e empenho e pede sempre por mais. É muito gratificante ver as crianças passar por experiências que sejam significativas para elas porque elas são inteiras e verdadeiras, se não gostam mostram-nos, mas se gostam também sabem fazer-nos sentir esse sentimento.

Bibliografia:

- Fonseca, V., Rodrigues, E., Dias, I. S. (2015). *A planificação em creche: evidências da Prática*. Zero-a-seis. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. V. 17, n. 32 pp. 154-169. Jul-dez 2015.
- Papalia, D.E., Feldman, R.D. *Desenvolvimento Humano* (12ª edição). McGraw-Hill.
- Portugal, G. (s.d.). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo da creche. CNIS
- Costa Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade ao contexto e das interações educativas*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Anexo 8 – Planificação de 24 de abril de 2018

Número de crianças e idades: 15 (3,4, 5 e 6 anos)	24 de abril de 2018
---	---------------------

Enquadramento	Em véspera de feriado, a árvore das perguntas quer saber se as crianças sabem porque não vêm à escola amanhã? As crianças vão abordar o tema do 25 de abril pela LIBERDADE. Após terem enunciado as suas conceções e termos falado da liberdade, é contado às crianças o que foi o 25 de abril com o recurso a imagens. As crianças aproveitam para treinar a consciência fonológica com a palavra LIBERDADE e o som “L”. Para acabar o dia num momento de paz, elas vão desenhar um cravo que vão oferecer a cada sala para comemorar o 25 de abril.
Intencionalidade Educativa	<p>- Área de Expressão e Comunicação: pretende-se que as crianças partilhem ideias, utilizem uma linguagem adequada ao contexto. Pretende-se que as crianças cooperem em situação de jogo, seguindo as regras e dominem movimentos de transporte.</p> <p>- Área de Formação Social e Pessoal: pretende-se que as crianças adquiram independência, autonomia e o sentido de responsabilidade e de respeito.</p> <p>- Área de Conhecimento do Mundo: pretende-se que as crianças reconheçam o tempo diário e semanal.</p>

Rotinas Diárias	
Hora	Ação ou Atividade
9:00 – 9:30	Receção das crianças
9:30 – 10:00	Bom dia/Presenças/Tempo/Tarefas
10:00 – 10:45	Higiene/Lanche/Recreio
10:45 – 12:00	Atividades

Área/Domínio	Intencionalidades Educativas	Experiência Educativa/Estratégias	Recursos	Avaliação
Área de Expressão e	A criança: - Ouve os outros e responde	<u>Reunião da manhã (9:30-10:00):</u>	<u>Humanos:</u> - Crianças;	

12:00 – 13:30	Higiene/Almoço/Recreio
13:30 – 15h30	Atividades
15:30	Saída

<p>Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Comunicação Oral; <p>- Domínio do jogo dramático</p>	<p>adequadamente, apresentando as suas experiências, em situações de comunicação em grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação; - Partilha oralmente as suas conceções sobre os sentimentos verbalizando as suas experiências ou conhecimentos prévios. - Inventar e representar situações por iniciativa própria; - Inventar e representar situação a partir de diferentes propostas. - Mobiliza expressões faciais e corporais. 	<p>Tempo Previsto para a marcação de presenças e diálogo: 30 minutos</p> <p>Após a marcação das presenças, a criança responsável por esta rotina vai “colher” a pergunta do dia da Árvore das Perguntas. A criança mostra ao grupo a mensagem e a estagiária lê: “Vocês amanhã não vêm à escola, sabem porquê?”</p> <p>Com base nesta questão, inicia-se um diálogo onde as crianças vão exprimir as suas ideias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amanhã é o dia da LIBERDADE - O que é a liberdade? - Vocês são livres? - Porquê? - Vocês podem dizer o que querem? - É importante que vocês possam falar de tudo? - Podem fazer o que querem? - E...conhecem animais que não podem fazer o que querem? (o pássaro na sua jaula ou o cão preso ou o gato fechado em casa) Porque não podem fazer o que querem? Acham que estão livres? Acham que estão contentes ou tristes se não podem fazer o que querem? <p>Vamos fingir que somos um passarinho preso numa gaiola (as crianças encolhem-se para fingir que estão presos e sem liberdade), como acham que se sentem?</p> <p>Vamos fingir que somos uns cães presos a uma corda e sem liberdade. Como acham que se sentem?</p> <p>E agora vamos abrir a porta da gaiola para que o pássaro saia e fique em liberdade...vamos voar como os passarinhos! Como se sente o pássaro livre?</p> <p>Vamos libertar o cão para que fique livre...como acham que ele se sente?</p> <p>(As crianças contextualizam com o corpo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Assistente Operacional; - Estagiárias. <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades: área da reunião. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pergunta do dia. - Árvore das perguntas. 	
---	---	---	--	--

<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. <p>Área de Formação pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção da identidade e da autoestima 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, em situações de comunicação em grupo; - Utiliza a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação; - Demonstra conhecer os seus sentimentos. - Respeita os sentimentos dos outros. - Estabelecer relações entre o presente e o passado. 	<p><u>Proposta de Atividade (10h45 – 12h00)</u></p> <p>Tempo previsto para o conto e diálogo: 40 minutos</p> <p>As crianças voltam do recreio e sentam-se no tapete da reunião.</p> <p>A estagiária relembra que as crianças estiveram a falar da liberdade e como o pássaro se sentia preso na gaiola. Continua dizendo: - E sabiam que há pessoas que estão presas? Sabem porquê?</p> <p>Então, vou vos contar uma história. Há muitos anos (antes de eu nascer) havia pessoas que estavam presas, não porque se portavam mal mas porque queriam liberdade: não podiam dizer o que queriam, não podiam ir à escola como queriam ou não podiam beber coca-cola! (mostra o cartão) (lembram-se, há pouco falámos da liberdade). Como acham que as pessoas se sentiam? Porquê?</p> <p>No dia 25 de abril de 1974 (um dia depois de eu ter nascido, para dar uma noção de tempo às crianças), as pessoas decidiram mudar as coisas para terem mais liberdades e fizeram a revolução dos cravos (Mostra uma imagem) com a ajuda dos militares no dia 25 de abril de 1974. O que é uma revolução? (é mudar as coisas que não estão bem: as pessoas queriam mais liberdade). O que acham que fizeram? Afastaram a pessoa que mandava (António Oliveira de Salazar).</p> <p>E, em vez de mudarem as coisas com espingardas e magoarem-se uns aos outros, mudaram com cravos</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Assistente Operacional; - Estagiárias. <p><u>Físicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades: área da reunião <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartões com imagens sobre o tema do 25 de abril
---	--	---	--

		<p>(o que é um cravo?) (mostra-se uma imagem). Isto quer dizer que em vez de atirar com as espingardas contra as pessoas para mudar as coisas, uma senhora que era florista colocou um cravo na ponta das espingardas e ofereceu cravos aos militares em sinal de paz e liberdade. Aham que é bom oferecer flores a alguém? Aham que foi bom colocar o cravo na espingarda? Porquê?</p> <p>E assim, as pessoas já passaram a ter muita liberdade!</p> <p>Como acham que as pessoas se sentiram. Porquê?</p> <p>(A estagiária projeta várias imagens às crianças conforme conta a história).</p> <p>As crianças ouvem a canção “Somos livres”.</p> <p>Quantos cravos é que acham que a florista tinha que ter para que todos vocês ficassem com um?</p> <p>O que acham de fazermos cravos logo à tarde? Então, quantos cravos temos que fazer quantos cravos?</p> <p>E podíamos fazer também para oferecer às outras salas! Concordam?</p> <p>Após este momento, as crianças brincam livremente nas áreas que desejarem.</p>		
--	--	---	--	--

<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. <p>Domínio da consciência fonológica.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação; - Emite opiniões sobre os suas ideias e as das outras crianças. - Identifica os fonemas iniciais das palavras. - Respeita a opinião e ideias do outro. 	<p><u>Proposta de Atividade (13h30-15h00):</u> Tempo previsto para esta atividade: 20 minutos</p> <p>Após a hora do almoço, as crianças sentam-se no tapete da reunião e é lembrado a história que foi contada na parte da manhã e que mais daqui a pouco vão então fazer um cravo para oferecer a cada sala.</p> <p>Mas primeiro, olham! Está aqui no quadro a palavra LIBERDADE que foi escrita na parte da manhã. A estagiária mostra a palavra LIBERDADE que está no quadro e as crianças olham para a palavra e descobrem as letras que já conhecem. Para ajudar, é sugerido que pensem no seu próprio nome. A estagiária coloca vários cartões com diferentes imagens, e o grupo tem de nomear as figuras que observam. Com base nesta nomeação, as crianças identificam as palavras correspondentes às imagens que começam pelo som “L”.</p> <p>Tempo previsto para a expressão plástica e ida às salas: 40 minutos</p> <p>As crianças vão desenhar cravos utilizando feltros ou com a colagem de papel crepe.</p> <p>No final do dia, sentados em grande grupo no tapete das reuniões é perguntado às crianças o que gostaram mais de fazer? O que aprenderam? Porquê? O que gostariam de ter feito ou de fazer e porquê?</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Assistente Operacional; - Estagiárias. <p><u>Físicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades: - área de reunião - Mesas de trabalho. <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Canetas de feltro; - Imagens em PPT. - Cartolina - Papel crepe verde - Papel crepe vermelho 	<p><u>Avaliação:</u></p> <p>Através do registo numa grelha, averigua-se se as crianças (R., F. e M.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificam o fonema inicial da palavra “LIBERDADE”; - Nomeiam outras palavras que conheçam e comecem pelo mesmo fonema; - Fazem a correspondência entre a imagem e o som pretendido.
--	---	--	---	--

Bibliografia:

- **Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Editor Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DG).**
As OCEPE representam os objetivos globais pedagógicos referidos pela Lei-Quadro. Assim, achámos importante basearmo-nos neste documento para a nossa planificação, tanto a nível das áreas como das competências.
- **Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.**
- **Viana, F. L., Ribeiro, I. (2017). Falar, Ler e Escrever. Maia: Lusoinfo Multimédia.**
Porque Sim-Sim nos diz que a consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura, achamos interessantes fazer com as crianças tarefas que envolvam a consciência fonémica. Estudos dizem que as crianças têm um desempenho bem sucedido na tarefa de identificação de fonemas iniciais. Por isso, vamos incentivar o desenvolvimento da consciência fonémica com a palavra Liberdade em que as crianças vão ter de encontrar outras palavras que comecem pelo som “l”. Como sabemos que não é fácil para todas as crianças, vamos levar imagens e objetos que os ajuda a encontrar palavras.
Ainda segundo Viana e Ribeiro, é relevante trabalhar as várias competências relacionadas com a consciência fonológica. A nossa tarefa com a palavra “Liberdade” baseou-se nas propostas de Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (1998) e de Freitas, Alves e Costa (2007) (citados por Viana e Ribeiro, 2017).
- **Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação. Drama e dança. 2º volume. Lisboa: Instituto Piaget.**
Segundo Sousa, o jogo dramático representa uma atuação individual para uma livre exploração de temas. Neste caso queremos explorar o tema da liberdade e, no jogo dramático as crianças têm a inteira liberdade para expressarem-se consoante a imaginação e “vivenciando” e incarnando o tema. Deste modo, as crianças apropriam-se a temática, neste caso a liberdade e torna-a mais significativa para as crianças. uma atividade lúdica e expressiva em que as crianças agem e são as próprias atoras das suas aprendizagens.

Anexo 9 – Exploração das sementes

Área de Conteúdo	Domínio	Intencionalidades Educativas
Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo Físico e Natural	<p>A criança demonstra curiosidade face ao mundo que a rodeia;</p> <p>A criança observa as características das sementes usando os sentidos;</p> <p>A criança partilha oralmente as suas conceções sobre as sementes, verbalizando os seus conhecimentos prévios.</p>
Expressão e Comunicação	Matemática – Conjuntos e Classificação	A criança forma conjuntos, agrupando objetos de acordo com as características observadas.
Expressão e Comunicação	Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais	A criança representa através do desenho as características observadas nas sementes.

Anexo 10 – Exploração da história

Área de Conteúdo	Domínio	Intencionalidades Educativas
Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral, Abordagem à Escrita	<p>A criança ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, em situações de comunicação em grupo;</p> <p>Utiliza a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação;</p>
Expressão e Comunicação	Consciência Fonológica	Identifica os fonemas iniciais das palavras.

Anexo 11 – Exploração da canção

Área de Conteúdo	Domínio	Intencionalidades Educativas
Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo Dramático	<p>A criança representa uma situação a partir de uma canção</p> <p>A criança expressa-se, movimentando o seu corpo no espaço.</p>

Anexo 12 – Experiência da germinação

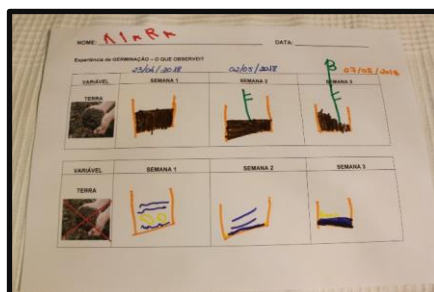
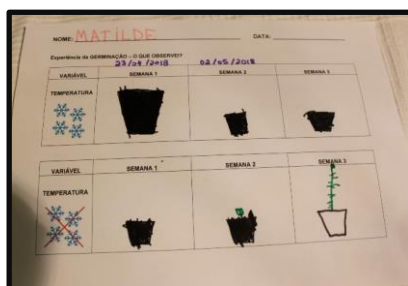
Área de Conteúdo	Domínio	Intencionalidades Educativas
Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo Físico e Natural	<p>A criança demonstra curiosidade face ao mundo que a rodeia;</p> <p>A criança antecipa e expressa as suas ideias sobre o que pensa que vai</p>

		<p>acontecer numa situação que observa ou experiência e procura explicações sobre os resultados;</p> <p>A criança partilha oralmente as suas conceções sobre as sementes, verbalizando os seus conhecimentos prévios.</p>
Formação Pessoal e Social	<p>Convivência democrática e cidadania;</p> <p>Consciência de si como aprendiz</p>	<p>A criança respeita a opinião e ideias dos outros, durante o trabalho em grupo.</p> <p>A criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.</p>

Anexo 13 – Aprendizagens realizadas



Fotos da experiência: as sementes, os vasos e a tabela da germinação



Diálogo com as crianças onde surge a mobilização de novo vocabulário aprendido ao longo da proposta.

Situação1:

Ao ser pedido a uma criança (4 anos) que recontasse a história “Ainda Nada?” de C. Voltz, esta aplicou os termos adequados ao contexto desenvolvido, tal como pode ser verificado no seguinte excerto:

Estagiária: - S., contas-me a história que ouvimos ontem?

S: - Era uma vez um senhor chamado Luís que tinha uma semente. Ele pôs a semente na terra, num buraco e pisou, pisou, pisou a terra. Passou um dia, e o senhor Luís não viu nada a crescer, e disse: Ainda nada? No outro dia, o senhor Luís foi regar a semente e não viu nada a crescer, e disse: Ainda nada? Chegou a noite e a semente começou a germinar! Mas o senhor Luís não viu nada e disse: Ainda nada? Até que a semente germinou e saiu da terra, porque era uma flor! O pássaro agarrou na flor e foi dá-la à sua namorada. O senhor chegou lá e não viu a semente germinada e disse: “Ainda nada?” E foi-se embora.

Situação 2:

Uma criança (5 anos), ao observar o quadro final da germinação, estabeleceu um diálogo com uma das estagiárias:

Estagiária: - O que está aqui escrito em cima?

M.: - Germinação.

Est.: - E o que é a Germinação?

M.: - É quando as sementes começam a crescer na terra.

Est.: - E o que é preciso para as sementes germinarem, lembraste?

M.: - Sim. Precisam de água, sol, terra e quentinho. Está aqui escrito.

Registo fotográfico do registo dos conjuntos feitos pelas crianças



Diálogo estabelecido entre um grupo de quatro crianças durante a realização da experiência da germinação.

Criança1 – Eu ponho a terra aqui dentro. Tu podes pôr a semente!

Criança 2 – Mas eu quero pôr a terra!

Criança 1 – Então pomos os dois a terra, pode ser?

Criança 3 – O G. pode pôr primeiro, depois pões tu o resto. Eu ponho a semente!

Criança 4 – E eu ponho a água.

Anexo 14 – Reflexão

Reflexão semanal

De 14 a 16 de maio de 2018 em contexto de Jardim de Infância “Quinta do Amparo”

Para esta semana vou destacar dois momentos que me pareceram interessantes a nível de aprendizagens para as crianças. O primeiro momento será sobre as conclusões e comunicação destas acerca da experiência sobre a germinação e o segundo momento será sobre um passeio que as crianças realizaram e que foi organizado pela escola.

Na segunda feira, dia 14 de maio, as crianças observaram pela última vez o desenvolvimento dos feijoeiros que semearam. Há três semanas, surgiu a questão “de que precisam as sementes para germinar?” e, com base nesta última observação e nos registos que as crianças foram realizando ao longo das semanas, elas elaboraram conclusões acerca da germinação.

Com esta última fase da experiência, a nossa intenção era verificar se as crianças conseguem analisar os registos que foram feitos por elas ao longo da experiência e se conseguem comunicar as suas conclusões ao resto do grupo.

Num primeiro tempo, cada grupo de crianças (divido por: terra, luz, temperatura, água) tentou refletir sobre as suas conclusões a partir dos registos. Na nossa ótica, foi importante criar pequenos grupos porque, quando as crianças cooperam em pequenos grupos, elas conseguem partilhar ideias e refletir sobre o resultado da atividade (Worth, Duque e Saltiel, 2009, citados por Rebelo). Por exemplo, quando perguntei ao D. do grupo da variável “terra”, se observou que a semente germinou sem terra ele respondeu que “sim” e, de imediato, a S. respondeu “não não, sem terra a semente não germinou”. A S. acrescentou ainda, “olha D. olha para as sementes sem terra, elas estão iguais”. Mostrei ao D. o recipiente com a semente sem terra e ele concordou com a S. De um modo geral, cada grupo chegou à conclusão desejada. As crianças observaram os desenhos por elas feitos e conseguiram ver a evolução da semente. Por exemplo, a K. soube ver que a semente que recebeu água “germinou e cresceu” e que a que não recebeu água “ficou na terra” e eu acrescentei: “então se ficou na terra é porque não...” Ao que ela acrescentou: “germinou”, “logo a semente precisa ou não de água?”, “sim”. A maior parte das crianças precisou de olhar para o último registo para chegar a uma conclusão, mas algumas conseguiram responder espontaneamente: “a semente precisa de quentinho para germinar e crescer, a que ficou no frigorífico não germinou”, ao que acrescentei, “a do frigorífico não germinou porquê?” “porque estava frio!” (M.). Constatei que as crianças souberam exprimir o que tinham observado. No entanto, senti a necessidade de colocar algumas perguntas para que elas completassem as suas ideias. Por exemplo, a R. disse que “sem terra, a semente fica igual” e eu perguntei, “então se fica igual, isso quer dizer o quê?”, após um momento de hesitação, ela respondeu que sem terra a semente não germinou” chegando à conclusão que a semente precisa de terra para germinar. Julgo que devemos deixar espaço às crianças para observarem e emitirem as suas conclusões, no entanto, devemos também estar atentas ao que dizem e ajudá-las a formularem respostas corretas, ou seja, orientá-las para que possam exprimir de forma “rigorosa” o que veem.

Foi observado que cada grupo sabia exatamente qual era a sua variável observada e que soube comunicar as suas conclusões aos outros. A maneira que cada grupo encontrou para comunicar aos outros foi mostrando os desenhos feitos e apontando com o dedo: “aqui com água, a semente não germinou, vês, e aqui germinou, vês aqui a folha verde” (S.). As mais velhas de cada grupo é que conseguiram ter este tipo de diálogo. As mais novas apontavam para o recipiente dizendo “olha aqui, a semente cresceu e olha, aqui não”.

A interpretação de dados e a comunicação dos mesmos fazem parte da abordagem exploratória e investigativa em Ciência (Rebelo, 2018) pelo que cabe ao educador orientar com questões e dar tempo e espaço para comunicações em pequenos e grande grupo. Neste dia, as crianças, ao comunicarem as suas conclusões, conseguiram verbalizar as suas ideias e experiências.

Desde muito cedo as crianças fazem aprendizagens em brincadeiras que decorrem de ações e manipulações com causa/efeito. Uma educação em ciências vai ajudar a criança a estruturar o pensamento, a refletir, a compreender e a utilizar uma linguagem adequada (Marins, 2009), logo, para o futuro, julgo interessante e proveitoso proporcionar às crianças atividades associadas às descobertas e à educação em ciências. Além do mais, “[...] cabe ao educador conceber e dinamizar atividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional (Zabala e Arnau, 2007, citados por Martins, 2009).

Na quarta feira foi realizado um passeio até as salinas da Figueira da Foz. Este passeio foi organizado pela escola e todas as crianças das diferentes salas foram. A educadora Aida explicou às crianças em que consistia esta visita. Eu gostaria de me focar sobre o que esta experiência representou para as crianças, mas também para mim.

Almeida (1998) considera uma visita de estudo como “[...] uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais” (p. 51). De facto, a visita necessitou uma organização em que foi necessário pensar no bem-estar da criança como alimentação, água, chapéus, roupa confortável, segurança ou ainda necessidades fisiológicas. Os objetivos educacionais foram, neste caso, as crianças criarem conceções sobre como é feito o sal. Foi a primeira vez que fui a um passeio com crianças enquanto futura educadora. O meu maior receio teve a ver com o “controlar” as crianças, ou seja, não as perder e conseguir alguma disciplina para que tudo corresse nas melhores condições (tanto a nível da segurança como do proveito da saída). Segundo Oliveira (1992, citado por Almeida), o número ideal de alunos em visitas deve ser de 12 a 15 e, no nosso caso, o nosso grupo era composto por 11 crianças.

A meu ver, as visitas de estudo, ou melhor dizendo em pré-escola, os passeios, podem revelar-se como sendo benéficos para as crianças, tanto a nível cognitivo como afetivo. Efetivamente, estes passeios representam uma oportunidade de aprendizagens para as crianças. Essas aprendizagens acontecem com o objeto da própria visita como quando por exemplo a K. apercebe-se de que o sal está no mar e diz “Ah! é por isso que o mar sabe a sal!”, eu: “por isso o quê?”, K.: “porque há sal no mar”. Falta-me ainda perceber o quanto a visita realizada foi significativa para as crianças não tendo tido ainda a oportunidade de as questionar sobre o que viram ou aprenderam. Mas julgo que o mais importante foi o viver e não o “reter”.

Só o facto de saírem da escola e de irem de autocarro representa algo de motivador para as crianças sendo que viajar de autocarro já é uma aventura. Apercebi-me disso quando o G. disse “adoro viajar de autocarro”, eu: “porque?” Ao que respondeu “porque nunca viajo de autocarro!”. No domínio da área de formação pessoal e social as crianças realizam também aprendizagens importantes como o saber cuidar de si e dos outros. Por exemplo, cada criança tinha um “parceiro”, tanto no autocarro como para andar fora, e cada criança sabia perfeitamente quem era e preocupava-se em saber onde estava. Quando a auxiliar disse à M. para dar a mão ao G., a M. respondeu logo, eu não estou como o G., eu estou com a A. T., ela tem que estar ao pé de mim”. De um modo geral, as crianças cumpriram as regras estabelecidas e o meu receio inicial sobre a indisciplina depressa se desvaneceu. Considerei este passeio bastante enriquecedor para mim, consegui ver que era capaz de acompanhar crianças pequenas fora do seu contexto normal e foi muito gratificante também observar as crianças evoluírem fora do ambiente habitual que é a escola. Julgo que gostaria no futuro providenciar passeios para as crianças, pois acho que representam um dia diferente, com muito convívio (adulto/criança e criança/criança) e com experiências que se podem tornar únicas. Ao observar e explorar as crianças vão construir conhecimentos e estruturar o pensamento o que vai favorecer um desenvolvimento cognitivo

Bibliografia:

- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo. Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Marins, I. et al. (2009). *Despertar para as Ciências. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: DGIDC. (pp. 11-15).
- Rebelo, I. (2018). *Abordagem Exploratória e Investigativa ao ensino e aprendizagem das ciências no II. Didática do II – Componente do Mundo*.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editor Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DG).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Anexo 15 – Planificação de 7 de janeiro de 2018

Data da intervenção: 7 de janeiro	
Instituição: Escola de Arrabalde Sala: sala 1º ano Número de crianças: 19 crianças	Intervenientes: <ul style="list-style-type: none"> • Cristina Rodrigues Professora supervisora: Maria José Gamboa Professora cooperante: Raquel Oliveira

Contextualização: Na semana anterior, as crianças iniciaram a palavra dedo. Neste dia, elas vão realizar exercícios de consolidação à volta dessa palavra. Deste modo, o dia será iniciado com uma lengalenga da Luísa Ducla Soares, “Dedo mindinho”. Deste modo, será lembrado o nome dos dedos que as crianças irão pronunciar várias vezes. Vão ainda construir frases com a palavra dedo e consolidar as aprendizagens através de fichas de exercícios de forma autónoma. As crianças vão iniciar a aprendizagem da subtração através de um jogo lúdico (contagem de lápis) e de pequenos desafios onde elas terão o papel principal. De modo a entenderem a natureza, vão aprender em que estação do ano estão: o inverno, através de um diálogo em grande grupo e de uma pequena tarefa que vão realizar de forma individual. Vão ainda desenvolver capacidades em artes visuais com a criação de uma produção em que suas capacidades auditivas, criativas e comunicacionais serão postas à prova.		
Português - 9h – 10h30		
Domínio e objetivos de aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos
Oralidade - Compreensão: Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades. - Expressão: Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível com uma articulação correta e natural das palavras. Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. Leitura: - Pronunciar a palavra dedo corretamente. - Reconhecer a divisão silábica. - Reconhecer as letras da palavra dedo. - Ler palavras isoladas em pequenas frases.	A estagiária recebe as crianças na sala e saúda-as. 1º momento: relaxamento (10 min.) O dia inicia com um momento de relaxamento: as crianças fecham os olhos e pensam numa coisa agradável que fizeram no fim de semana. A seguir, quem quiser, pode partilhar esse momento. 2º momento: (15 min.) Uma criança é convidada para sortear o que está dentro do saco das surpresas. Dentro do saco está um livro que a estagiária mostrar às crianças. Neste livro da autora Luísa Ducla Soares encontram-se várias lengalengas sobre diferentes temas. Hoje, será lida uma lengalenga intitulada “Dedo mindinho” A lengalenga é lida e explorada com as crianças: Qual é o dedo que quer pão? As crianças nomeiam e mostram o dedo. Qual o dedo que diz que não? As crianças nomeiam e mostram o dedo. Qual o dedo que diz que Deus dará? As crianças nomeiam e mostram o dedo.	Humanos: Crianças, Professora e Estagiária. Materiais: Saco das surpresas. Lengalenga “Dedo mindinho” de Luísa Ducla Soares. Envelopes com palavras soltas. Ficha de exercícios.

<p>Escrita: - Escrever frases simples em escrita cursiva.</p> <p>Gramática: - Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples)</p>	<p>Qual o dedo que diz que o furtará? As crianças nomeiam e mostram o dedo. Qual o dedo que diz “alto lá!”? as crianças nomeiam e mostram o dedo.</p> <p>3º momento : (10 min.) Após este momento, uma criança vem ao quadro escrever a palavra “Dedo”, enquanto as outras ficam atentas na sua ortografia.</p> <p>Essa palavra é pronunciada de diversas formas: baixinho, forte, muito depressa, muito devagar. A estagiária chama a atenção às crianças quanto à posição dos lábios: a sorrir para dizer “de” e com forma arredondada para dizer o “do”. Outras palavras iniciadas pela letra /d/ serão ditas pelas crianças.</p> <p>A divisão silábica da palavra é feita: uma criança vem ao quadro fazer a divisão silábica (de-do). A seguir, essa divisão é feita em voz alta com todas as crianças: para marcar as sílabas, as crianças batem palmas. Outra criança virá também ao quadro para distinguir e nomear as letras da palavra dedo (uma a uma).</p> <p>4º momento: (15 min.) Aos pares, as crianças vão receber um envelope com diferentes palavras que já conhecem. A palavra-chave é a palavra dedo. Deste modo, é pedido às crianças que façam diversas frases com a palavra dedo e as outras encontradas no envelope. (podem fazer três frases). A estagiária circula pela sala para ajudar, responder às dúvidas e verificar as frases. A seguir, uma vez as frases verificadas, elas são escritas no quadro para que todas possam ver e corrigir. Cada criança recebe uma folha de exercício onde vai escrever essas frases. A estagiária circula entre os alunos para verificar a escrita e encorajar os alunos.</p> <p>5º momento: (10min.) Após a escrita das frases, as crianças vão continuar a ficha de exercício de forma individual. A estagiária explica o que é para fazer e circula pelas crianças para tirar dúvidas e encorajá-las. No final, é ficha é corrigida em grande grupo.</p> <p>6º momento: (10 min.) Depois da ficha, as crianças são convidadas a olharem para o quadro e para as frases. O que é uma frase? Como começa? Como acaba? O objetivo é que as crianças compreendam que uma frase é composta por palavras, começa com uma maiúscula e acaba com um ponto ou outros sinais de pontuação. Uma criança é chamada ao quadro e vai rodear a vermelho as maiúsculas que representem os inícios de frases. As outras ficam atentas e corrigem se for preciso. Outra criança vai sinalizar os finais de frases (o ponto). As outras ficam atentas e corrigem se for</p>	
---	---	--

	<p>necessário.</p> <p>Uma criança vem rodear as palavras.</p> <p>Por fim, de forma oral, algumas palavras são selecionadas e é feita a divisão silábica com palmas.</p> <p>7º momento: (10 min.)</p> <p>De forma individual, as crianças vão realizar uma ficha de exercícios. A estagiária anda pelas crianças para ajudar e orientar. No final, a ficha será corrigida em grande grupo.</p>	
Matemática - 11h – 12h		
Domínio e objetivos de aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos
<p>Números e operações</p> <p>- Reconhecer e memorizar factos básicos da subtração e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo a diferentes situações.</p> <p>Raciocínio matemático:</p> <p>- Expressar oralmente ideias matemática e explicar raciocínios.</p> <p>Comunicação matemática:</p> <p>- Desenvolver confiança nas suas capacidades de conhecimentos matemáticos.</p>	<p>1º momento: (15 min.)</p> <p>As crianças vão fazer um jogo: num copo de plástico, vão colocar 10 lápis dentro. Desafios são lançados e para responder, cada criança vai ter que levantar o dedo.</p> <p>- Vão tirar dois lápis de dentro do copo, quantos ficaram dentro do copo?</p> <p>Este desafio é corrigido no quadro onde a estagiária coloca a operação com o símbolo menos. É perguntado às crianças se conhecem este símbolo e como se “lê”. As conceções das crianças são ouvidas.</p> <p>Mais desafios são lançados:</p> <p>- Agora, vão tirar 4 lápis de dentro do copo, quantos ficaram? (a conta é escrita no quadro).</p> <p>- E se tirarem 6 lápis de dentro do copo, quantos ficaram? (a conta é escrita no quadro).</p> <p>2º momento: (15 min.)</p> <p>É a vez das crianças lançarem desafios às outras. Uma criança é chamada ao quadro, lança um desafio parecido aos anteriores (ela vai ter que saber a resposta, pode pedir ajuda à estagiária). Essa mesma criança seleciona outra para responder e escreve a conta no quadro enquanto as outras estão atentas à resposta.</p> <p>Várias crianças são chamadas para lançar desafios.</p> <p>3º momento: (10 min.)</p> <p>As crianças vão agora utilizar a reta numérica para fazer contas de subtrair. É explicado às crianças como se fazem contas de subtrair na reta e exemplos são dados.</p> <p>São colocadas umas contas no quadro e as crianças, com a reta, tentam encontrar a resposta. Cada conta será corrigida no quadro.</p> <p>4º momento: (10 min.)</p> <p>As crianças vão fazer uma ficha de exercícios com contas de subtrair. A estagiária circula pela sala para orientar e tirar dúvidas às crianças e para averiguar se todos entendem o funcionamento da reta numérica.</p> <p>5º momento: (10 min.)</p> <p>As crianças vão lavar as mãos antes do almoço.</p>	<p>Humanos:</p> <p>Crianças, Professora e Estagiária.</p> <p>Materiais:</p> <p>Copos de plástico. Lápis. Reta numérica. Ficha de exercício.</p>

Música/Estudo do meio – 13h30 – 14h30		
Domínio e objetivos de aprendizagem	Estratégias/atividades	Recursos
Projeto da Música com o professor Rui Natureza - Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano. - Reconhecer a estação do ano: o inverno.	<p>Após o projeto da música com o professor Rui, as crianças vão iniciar uma atividade em estudo do meio.</p> <p>1º momento: (15 min) As crianças são interrogadas sobre a estação do ano em que estamos. Deste modo, inicia-se um diálogo com as crianças sobre o que é o inverno: - Como é o tempo; frio ou quente? - Como está a natureza; - Como se vestem as pessoas. Diferentes imagens são mostradas às crianças e elas vão dizer quais as que representam o inverno e porquê.</p> <p>2º momento: (15 min.) Cada criança vai receber a imagem de um menino ou uma menina. Vai também receber moldes de diferentes tipos de roupa (roupa de verão e roupa de inverno). As crianças vão ter que selecionar uma roupa de inverno para colar em cima da imagem que receberam e pintar essa roupa. A estagiária circula pelas crianças para responder às dúvidas e encorajar as crianças nas suas ações.</p>	<p>Humanos: Crianças, professor Rui</p> <p>Materiais: Imagens sobre o inverno e outras não. Imagem de um indivíduo. Diferentes tipos de roupa. Lápis. História de um boneco de neve (ver anexo). Lápis de cor.</p>
Continuação Estudo do Meio/Artes Visuais – 14h30 – 15h30		
Domínio e objetivos de aprendizagem	Estratégias/atividades	Recursos
Natureza - Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias, no seu quotidiano. - Reconhecer a estação do ano: o inverno. Artes visuais Educação artística: Artes visuais: Experimentação e criação: - Manifestar capacidades expressivas e criativas.	<p>3º momento: (10 min.) É iniciado um pequeno diálogo com as crianças sobre as diferenças que podem existir entre o inverno que conhecem (onde moram) e o inverno noutros países recorrendo a exemplos como filmes. Vão visualizar imagens de bonecos de neve, neve e é-lhes perguntado se este representa o inverno delas ou se alguma delas já foi a um sítio com neve.</p> <p>4º momento: (30 min.) Para trazer o inverno na sala de aula, as crianças vão criar gorros e luvas a partir de um molde e vão decorá-los com algodão e canetas de feltro. A seguir, cada criança irá pendurar o seu gorro e luvas no placar da sala, num estendal onde cada criança poderá visualizar o seu trabalho e os dos colegas.</p>	<p>Humanos: Crianças, Professora e Estagiárias.</p> <p>Materiais: Imagens sobre o inverno e outras não. Imagem de um indivíduo. Diferentes tipos de roupa. Lápis. História de um boneco de neve (ver anexo). Lápis de cor.</p>

- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas mobilizando diferentes critérios de argumentação.	Finalizar o dia com as perguntas: O que é que vocês aprenderam hoje? O que sentiram hoje?	
Avaliação	A criança consegue construir uma frase com palavras que lhe são dadas e que já conhecem?	

Referências bibliográficas

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Sila, L. M. V., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, D. A. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Nunes, C. C, Ponte, J. P. (s.d.). *O Professor e o Desenvolvimento Curricular: Que desafios? Que Mudanças?*

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Português*.

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Matemática*.

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Estudo do Meio*.

Anexo:

Era uma vez, um boneco de neve. Ele tinha um chapéu preto, um cachecol vermelho e uma cenoura no lugar do nariz. Esse boneco de neve tinha como vizinho, de um lado uma árvore grande e um pinheiro e do outro lado uma casinha com duas janelas e uma porta. Ele estava feliz porque estava a nevar.

Reflexão semanal

Período de 08 a 10 de outubro de 2018 em contexto de primeiro ano do 1º CEB
Escola de Arrabalde – Agrupamento de Escolas de D. Dinis

Após esta primeira semana de atuação, as emoções foram muitas e os sentimentos atropelaram-se: tenho a sensação de que correu bem, consegui atuar consoante o que tinha planificado; tenho o sentimento de que consegui cativar as crianças mas também que as perdia de vez em quando; tenho o sentimento de que consegui gerir o tempo mas que por vezes foi demasiado longo ou demasiado curto. No meu primeiro dia de atuação o nervosismo era miudinho mas estava presente e a vontade de fazer e fazer bem era muita. Restava-me saber como iria conseguir superar o nervosismo, conseguir cativar e envolver as crianças, conseguir gerir o seu comportamento e as minhas próprias atuações.

Uma das minhas primeiras preocupações, até antes de iniciar a minha semana de atuação, era como motivar e envolver as crianças nas atividades pensadas de maneira a que conseguisse atingir os objetivos planificados e que as crianças realizassem as aprendizagens necessárias. Cada criança é única e tem os seus próprios interesses e, na minha opinião, um dos grandes desafios de um professor é conseguir envolver todas as crianças numa determinada tarefa. Existem assuntos que podem motivar os alunos porque estão verdadeiramente interessados mas, muitas vezes, há uma necessidade de criar essa motivação através de uma estratégia que servirá para atingir um fim (Veríssimo, 2013). Deste modo, a minha preocupação foi criar uma estratégia para que estes se envolvam e realizem novas aprendizagens. Julgo que essa estratégia resultou no sentido em que as crianças se mostraram participativas e ativas. No início da atividade da manhã introduzi o saco das surpresas. Esse saco costuma conter objetos relacionados com a tarefa que vem a seguir. Por exemplo, para introduzir a letra “o” levei dentro do saco das surpresas vários objetos cujo nome tem a letra “o”. Chamei diferentes crianças para “sortearem” um dos objetos que estava dentro do saco. Mostraram-se motivadas em vir “sortear” os objetos e todas levantaram a mão para participar e, de repente, olho para o L. que estava a chorar e pergunto-lhe porquê. O L. responde-me então que estava a chorar porque eu não o tinha chamado, ao que respondi que iríamos fazer este tipo de atividade outras vezes e que o iria chamar a ele também. No dia a seguir, quando mostrei o saco, já todas as crianças se mostraram curiosas e todas perguntaram o que estava lá dentro. Nesse dia continha legos (serviram para introduzir a noção de conjunto). Segundo Machado (2011), “matérias inseridas nos programas... não têm necessariamente de ser aborrecidas”, logo, cabe ao professor escolher estratégias para introduzir uma tarefa que seja motivadora e que permita a realização de novas aprendizagens. Julgo que, apesar da matéria não ser muito motivadora, podemos arranjar estratégias para a introduzir de forma a que desperte a curiosidade das crianças ou que seja dada de maneira lúdica. Por exemplo, voltando aos legos, são uns brinquedos que todas as crianças conhecem e, ao utilizá-los, sabia que as crianças iam logo gostar porque associamos à brincadeira. Deste modo, introduzi a noção dos conjuntos fazendo participar ativamente as crianças, levando-as a refletir ao colocar algumas perguntas: espalhei os legos em cima da mesa (havia três cores) e perguntei como podíamos organizar estes legos, como podíamos fazer conjuntos? De forma espontânea, quase todas levantaram a mão para responder. Chamei a M. e ela organizou os legos por cores e perguntei-lhe: “como pensaste para organizar os legos dessa maneira?” Ela responde-me “reparei que havia três cores diferentes” e outras crianças disseram “foi por causa da cor!” A seguir perguntei: “Será que não haverá outra forma de organizar os legos?” Desta vez veio o L., que não deu importância às cores e fez conjuntos pelos números, ou seja, organizou o legos em montinhos de cinco. Por fim, perguntei mais uma vez se não haveria outra maneira de organizar os legos. Foi então que, após um momento de reflexão, a M. veio até à mesa e organizou os legos pela sua forma: os mais compridos de um lado, os cúbicos do outro e os pequeninos ainda noutro grupo. Perguntei: “como pensaste para organizá-los assim?”, a M. respondeu: “vi que tinham diferentes formas e escolhi juntar os que tinham a mesma forma”. Através dos legos, um brinquedo lúdico, as crianças conseguiram perceber ou, pelo menos, começar a perceber a noção de conjunto, que era um dos meus principais objetivos em matemática naquela semana. Fiquei satisfeita e reforçou a minha convicção que ensinar de maneira lúdica ou com jogos revela ser uma estratégia eficaz e envolvente.

Apesar de ter conseguido envolver as crianças em algumas atividades, sinto que, por vezes, noutras elas cansavam-se e começavam a ficar agitadas, a conversar e deixavam de me ouvir. Fiquei surpreendida quando percebi que conseguia sentir isso na pele! O que quero dizer com isto é que consegui sentir quando os estava a cativar e quando os perdia e, neste caso, pensava imediatamente “Oh não! O que faço agora para os recuperar?” Nesse momento percebi que tinha que fazer algo de diferente porque elas já não estavam envolvidas. Quando cheguei a casa, comecei a pensar e a refletir sobre o que tinha acontecido e nas razões porque nalguns momentos perdia as crianças. A reflexão, segundo Oliveira e Serrazina, “[...] fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas”. Deste modo, ao refletir, consegui chegar à conclusão de que algumas das minhas atividades poderiam ser demasiado longas.

Era o caso após cada momento de relaxamento com as crianças. Logo no início da manhã, eu gosto de lhes pedir que partilhem os seus pensamentos com o resto dos colegas. Um dos objetivos é desenvolver a capacidade de comunicação e de interação verbal. Segundo Sim-Sim, “as trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” e, além do mais, “o ambiente educativo [...] constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso.” Logo, acho que temos que dar tempo e espaço para as crianças conseguirem estruturar o seu pensamento para que o possam exprimir. No início, muitas crianças levantam a mão para partilhar o seu pensamento e tentei que participasse o maior número de crianças, porque sei que gostam de comunicar e para tentar ser justa para com todas. No entanto, apesar de funcionar muito bem no início, a atividade acaba por “aborrecer” as crianças porque deixam de se ouvir umas às outras e perdem o interesse. Deste modo, cheguei à conclusão que tenho que ser mais rigorosa com o tempo da atividade, ou seja, em vez de tentar que uma maioria de crianças

participe, da próxima vez, vou selecionar três crianças para falar e depois passo a outra coisa. Assim, as crianças não têm tempo de perder o interesse. De um modo geral, julgo que tenho que ter em atenção a duração das atividades, pois não podem ser demasiado longas porque corro o risco de que as crianças se aborrecam. Tenho também que estar à escuta das crianças e observar os seus comportamentos para perceber quando tenho que encurtar uma atividade (porque não estão envolvidas) ou quando até posso prolongá-la.

Para concluir, estava muito apreensiva quanto à minha atuação (nunca tinha atuado num primeiro ciclo) e não sabia como iria conseguir lidar com as crianças ou implementar as minhas ações. No final posso dizer que, do meu ponto de vista, não correu mal. Obviamente, estou a aprender e desejosa de melhorar para conseguir ser uma boa professora que consegue envolver as crianças para que realizem aprendizagem ativas e conscientes. Finalmente, gostava de dizer que gostei do desafio, gostei de estar com as crianças e gostei de pensar que estou a formar futuros cidadãos, o que representa uma responsabilidade muito grande e ao mesmo tempo apaixonante.

Referências Bibliográficas:

- Machado, J. (2011). *Pais que educam, Professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veríssimo, L. (2013). *Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. Em: Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Organizadores: Machado, J., Alves, J., M.. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Anexo 17 – Reflexão

Reflexão semanal

Período de 27 a 29 de maio de 2019 em contexto de quarto ano do 1º CEB
Escola de Azoia – Agrupamento de Domingos Sequeira

Quando planificamos os nossos objetivos e as atividades para a semana, tentamos sempre ter em conta os interesses das crianças de maneira a motivá-las na participação e empenho das atividades. Segundo Veríssimo, “Alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais autoeficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo” (p. 73).

Constatámos que, quando recorremos ao jogo ou atividades lúdicas, as crianças ficam entusiasmadas e motivadas. Todas querem participar e empenham-se de tal forma que julgámos interessante esta estratégia para captar a atenção da turma e motivá-la. Deste modo, para quarta-feira de manhã, foi planificado um jogo que tem a ver com Estudo do Meio e língua portuguesa. Logo, esta reflexão centrar-se-á nesta atividade e nas aprendizagens das crianças.

Com vista a trabalhar a oralidade assim como algumas noções de Estudo do Meio, nomeadamente os sectores económicos, recorremos ao jogo. Pois, segundo Vygotsky, o jogo contribui para o desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível da função simbólica e representação mental. É o que Vygotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que as crianças conseguem aprender e procurar respostas porque estão motivadas e porque estão ao contacto de outras crianças já com algum conhecimento de nível superior. Deste modo, a criança consegue construir o seu conhecimento de forma interativa e lúdica. Segundo Kiya (2014), os jogos e atividades lúdicas representam ferramentas que motivam as crianças e que podem facilitar o processo de ensino mas também de aprendizagem. Este processo também conduz a uma boa interação entre as próprias crianças mas também entre as crianças e o professor.

Na quarta-feira de manhã, foi anunciado às crianças que iriam fazer um jogo com o objetivo de rever conteúdos de Estudo do Meio. Antes de dizer que jogo é que era, mostrei-lhes uma fita que seria para colocar à volta da cabeça e onde se coloca na frente um papel com uma palavra escrita. As crianças perceberam logo que tipo de jogo seria e ficaram de imediato entusiasmadas, pois todas manifestaram a vontade de ser o primeiro “candidato”. Num primeiro momento foram explicadas as regras: uma criança vinha à frente do quadro, sentada numa cadeira virada para a turma. Colocava-se-lhe na cabeça a tal fita com um cartão e com uma palavra escrita do foro dos sectores económicos. A missão dos colegas era elaborar uma definição da palavra, com o objetivo de dizer essa definição ao colega da cadeira para este conseguir adivinhar qual a palavra. Para realizarem a definição, as crianças deviam recorrer ao livro de Estudo do Meio.

Num primeiro momento, pensei que as crianças iriam depressa aborrecer-se pois, tratando-se de palavras relacionadas com os sectores económicos, achei que iriam perder o interesse. No entanto, fiquei muito surpreendida por várias razões: as crianças estavam preocupadas se todas teriam oportunidade de se sentar na cadeira (se eu tinha palavras para todos adivinharem); as crianças não só utilizaram o livro para procurar as palavras como tentaram copiar uma definição que permitisse ao colega

adivinhar a palavra; as crianças não perderam o interesse. No final, quando tocou, nem todas as crianças tinham ainda ido para a cadeira, pelo que me suplicaram para acabarmos este jogo depois do intervalo, o que foi feito.

No meu entender, este jogo foi um sucesso. As crianças empenharam-se, envolveram-se, foram participativas e tiveram aquele “bichinho” que fez com que procurassem ser os primeiros a conseguir uma boa definição, pois as regras diziam que a definição devia ter informação suficiente para permitir ao colega adivinhar a palavra. Quando o colega não conseguia adivinhar, outras definições (um pouco diferentes) eram lidas.

No entanto, revelou-se necessário trabalhar durante o jogo o conceito de definição. No início do jogo constatei que as crianças não davam uma verdadeira definição (o significado das palavras) mas sim exemplos. Tentei explicar-lhes que dar exemplos é muito importante, mas que primeiro tinham que tentar procurar o significado da palavra (toda a informação necessária estava no manual de Estudo do Meio) e complementar então com os exemplos.

Com este jogo, as crianças estiveram a rever de forma lúdica os conceitos dos sectores económicos, mas também a escrita e o conceito de definição. Permitiu-lhes consolidar aprendizagens ou até, para alguns, construir conhecimentos. Além do mais, foi um jogo novo, que nunca tinha sido experimentado por nós em sala de aula. Segundo Kiya (2014), “o professor tem a chance de tornar a sua prática pedagógica inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, pode proporcionar situações de interação (...)” (p.10). Senti que tive essa oportunidade porque senti que foi divertido para as crianças, pois estas manifestaram querer continuar a jogar. As crianças mostraram-se ainda atentas e interessadas o que permitiu criar um ambiente potenciador da aprendizagem.

Bibliográficas:

Kiya, M. C. S. (2014). O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE. Vol. II. Versão online.

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação. Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Org. Machado, J., Alves, J. M. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, Porto. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos.%20motivar%20os%20professores-%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF>, consultado a 4 de junho de 2019.

Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da mente*. Editora: Martins Fontes.

Anexo 18 – Planificação de 3 de dezembro de 2018

Data da intervenção: 3 de dezembro	
Instituição: Escola de Arrabalde Sala: sala 1º ano Número de crianças: 19 crianças	Intervenientes: <ul style="list-style-type: none"> • Cristina Rodrigues Professora supervisora: Maria José Gamboa Professora cooperante: Raquel Oliveira

Contextualização: Esta semana será dedicada à consolidação das aprendizagens mas também à aquisição de novos saberes. Deste modo, com a história de António Torrado, “O Coelho Branco”, diferentes conteúdos vão ser abordados: a educação literária com a exploração da história, a educação artística com um desenho do animal preferido, a matemática com um problema que tem o coelho branco ou ainda a música com uma canção sobre o coelho branco. Em matemática, a noção de dezena será trabalhada assim como diversas tarefas com números até 10 e diversas adições. O foco será também dado à época natalícia que se avizinha. As crianças vão visionar um pequeno filme sobre as tradições de natal que servirá para introduzir esse tema. As crianças vão refletir sobre as suas próprias tradições de natal.		
Português - 9h – 10h30		
Domínio e objetivos de aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos
Oralidade - Compreensão: Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades. - Expressão: Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível com uma articulação correta e natural das palavras. Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. Educação Literária: - Antecipar o tema com base na exploração da capa: do seu título e de sua ilustração. - Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativas da obra “A que sabe a lua?”.	A estagiária recebe as crianças na sala e saúda-as. 1º momento: relaxamento (10 min.) O dia inicia com um momento de relaxamento: as crianças fecham os olhos e pensam numa coisa agradável que fizeram no fim de semana. A seguir, quem quiser, pode partilhar esse momento. 2º momento: (15 min.) Uma criança é convidada para sortear o que está dentro do saco das surpresas. Dentro do saco está uma história que a estagiária vai ler às crianças. Essa história intitula-se “O coelho Branco” de António Torrado. Antes de ler, uma manta é posta no chão onde se sentam as crianças. A estagiária chama a atenção para o título: Já alguma vez viram um coelho branco? O que será que vai acontecer a este coelho? A história é lida às crianças. 3º momento : (10 min.)	Humanos: Crianças, Professora e Estagiária. Materiais: Saco das surpresas. História “O Coelho Branco” de António Torrado. Fantoches. Ficha de exercícios. Imagens animais. Canção. Ficha feminino/masculino.

<p>- Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face à história ouvida.</p> <p>- Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens).</p> <p>- Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências.</p> <p>Gramática: Reconhecer o género e associar o artigo ao género.</p> <p>Educação artística: Artes visuais: Experimentação e criação: - Escolher técnicas de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas (criação livre ou desenho à vista).</p> <p>. Manifestar capacidades expressivas e criativas na reprodução de um animal.</p> <p>Música: Interpretação e comunicação: Cantar em grupo a canção do coelho branco</p>	<p>Após a leitura da história, a estagiária introduz novamente o fantoches.</p> <p>O primeiro fantoche, o “lobo “recontador” de histórias”, reconta a história nomeando as personagens, onde se passa a história, e os acontecimentos.</p> <p>O fantoche “leão dos porquês” pergunta: Por que é que o coelho precisa de ajuda? E por que que os animais não o ajudam quando ele pede?</p> <p>O fantoche “cabra das histórias já lidas” pergunta se esta história faz lembrar outras histórias?</p> <p>O fantoche “pássaro já visto” pergunta se alguém já viu ou viveu algo parecido, ou seja, se alguém já teve medo? Ou se alguém já pediu ajuda?</p> <p>O fantoche “borboleta no seu lugar” pergunta o que teriam feito no lugar do coelho branco?</p> <p>4º momento: (15 min.) As crianças recebem uma ficha. Vão ter de recortar imagens da história para colá-las de forma cronológica numa folha. Esta tarefa será feita em grande grupo (crianças e estagiária). As crianças vão ainda fazer um desenho do animal da história que mais gostaram: vão poder escolher fazer o desenho de forma criativa ou vão poder escolher uma fotografia do animal para fazer um desenho à vista. A estagiária anda pelas crianças para tirar dúvidas.</p> <p>5º momento: (10min.) As crianças vão ouvir, explorar e cantar a canção do coelho branco, com a ajuda da estagiária. Ouvem as frases e repetem-nas.</p> <p>6º momento: (10 min.) A partir do título do livro “o coelho branco”, a estagiária inicia a noção de feminino e masculino. As crianças já aprenderam que as meninas são feminino e os meninos masculino. A estagiária diz palavras e pergunta às crianças se estão no feminino ou no masculino para ver quais são as suas concepções sobre este tema. A seguir, é explicado que quando palavras têm o “o” ou “um” à frente são masculinas como por exemplo o coelho. E quando têm um “a” ou “uma” à frente são feminino. É perguntado às crianças, como é o feminino de coelho.</p> <p>7º momento: (10 min.) Individualmente, as crianças vão fazer uma ficha de exercício em que vão ter que associar o artigo “o” ou “a” à palavra certa (feminina ou masculina). Cada palavra é acompanhada por um desenho. A estagiária anda pelas crianças para tirar dúvidas.</p>	
Matemática - 11h – 12h		
Domínio e objetivos de aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos
<p>Números e operações</p> <p>- Ler e representar uma dezena manipulando as unidades.</p>	<p>1º momento: (10 min.) É pedido às crianças que levantem as duas mãos. É perguntado: quantos dedos temos numa mão? E na outra? Cinco mais cinco? Dez. Sabiam que porque temos 10 dedos dizemos uma dezena? O que é uma dezena? Ouvir as concepções das crianças.</p>	<p>Humanos: Crianças, Professora e Estagiária.</p> <p>Materiais:</p>

<p>- Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e calcular com os números inteiros não negativos.</p> <p>- Comparar e ordenar números.</p> <p>- Conhecer e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais que envolva a adição.</p> <p>- Expressar oralmente e por escritos ideias matemáticas e explicar raciocínios.</p>	<p>E o que é uma unidade? Ouvir as concepções das crianças.</p> <p>2º momento: (15 min.) Cada criança recebe 10 peças de lego. A estagiária lança desafios às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar uma unidade na mesa. - Fazer uma torre com 4 unidades na mesa. - Fazer uma torre com 6 unidades. - Fazer uma torre com 8 unidades. - Fazer uma torre com uma dezena. <p>A estagiária pergunta então: quantas unidades colocaram para fazer a torre de uma dezena?</p> <p>3º momento: (10 min.) As crianças vão fazer um pequeno problema: o coelhinho branco da nossa história foi à horta buscar couves para fazer um caldinho. Os ingredientes para o caldinho são: 2 couves, 4 cenouras e 3 batatas. Quanto tipos de legumes leva o caldinho? Quanto legumes ao todo são precisos para fazer o caldinho? O problema é corrigido em grande grupo. As crianças irão revelar as suas estratégias e resoluções no quadro e partilhar as suas ideias. Vão explicar como pensaram e como fizeram.</p> <p>4º momento: (8 min.) É distribuído às crianças uma folha às crianças: as crianças terão que ordenar e colar de forma progressiva números de 1 a 10 (números para colar serão distribuídos às crianças). A seguir, a estagiária pergunta: qual é o número mais pequeno, o 7 ou o 4? Faz várias perguntas de comparação.</p> <p>5º momento: (10 min.) É distribuído uma folha com várias tarefas com números até 10. Cada criança vai resolver as tarefas que serão posteriormente corrigidas em grande grupo no quadro, com a ajuda da estagiária.</p>	<p>Legos. Ficha de exercício.</p>
<p>Música/Educação Artística – 13h30 – 14h30</p>		
Domínio e objetivos de aprendizagem	Estratégias/atividades	Recursos
<p>Projeto da Música com o professor Rui</p> <p>Artes visuais</p> <p>Experimentação e criação:</p> <p>- Fazer uma criação original com material natural e reciclado.</p>	<p>Após o projeto da música com o professor Rui, as crianças vão iniciar uma atividade em artes visuais.</p> <p>(30 min.) É explicado às crianças que entramos na época natalícia. Para lembrar este período, as crianças vão construir uma prenda de natal. Para isso, vão ter à sua disposição pinhas, embalagens de iogurtes, tintas, diferentes tipos de papel para que consigam fazer uma criação</p>	<p>Humanos: Crianças, professor Rui</p> <p>Materiais: Pinhas, embalagens de iogurtes, tintas, diferentes tipos de papel, pincéis, cola.</p>

	original.	
Estudo do Meio – 14h30 – 15h30		
Domínio e objetivos de aprendizagem	Estratégias/atividades	Recursos
Sociedade - Reconhecer e respeitar outros povos e outras culturas reconhecendo a diversidade.	<p>1º momento: Visualização de um filme “Frozen: Uma aventura de Olaf” (25 min.) As crianças terão oportunidade de visualizar um pequeno filme sobre o Natal, falando de costumes e tradições de algumas famílias, levando-os a refletir sobre esta época e sobre as nossas raízes familiares. Serão questionadas sobre o filme e os seus acontecimentos.</p> <p>2º momento: (10 min.) As crianças vão poder conversar e partilhar entre elas as suas experiências natalícias. Iremos ainda comparar e observar que apesar de esta ser uma época comum a todos, todas as pessoas têm diferentes costumes neste dia, tendo oportunidade de observar diferentes imagens de pessoas de vários países nomeadamente, Espanha, França, Portugal, Usbequistão, Brasil, Moçambique, Estados Unidos e México.</p> <p>3º momento: (10 min.) As crianças vão visualizar estes diferentes países num mapa mundo (em A3). Um cordão será colocado entre Portugal e o país em questão para que as crianças possam visualizar a distância e as imagens mostradas precedentemente serão colocadas ao lado de cada país. As crianças vão observar os diferentes costumes natalícios desses países, nomeadamente a nível da comida e vão comparar com o que se come em Portugal.</p> <p>4º momento: (10 min.) As crianças vão realizar um desenho onde vão representar uma tradição de sua família. Pode ser o pinheiro, a família, o jantar, as prendas... Poderá solicitar a ajuda da estagiária para tirar dúvidas.</p> <p>Finalizar o dia com as perguntas: O que é que vocês aprenderam hoje? O que sentiram hoje?</p>	<p>Humanos: Crianças, Professora e Estagiárias.</p> <p>Materiais: Filme “Frozen: Uma aventura de Olaf”. Imagens, mapa mundo, folhas para desenho, lápis de cor.</p>
Avaliação	A criança consegue distinguir palavras femininas de palavras masculinas?	

Referências bibliográficas

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Sila, L. M. V., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, D. A. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Nunes, C. C, Ponte, J. P. (s.d.). *O Professor e o Desenvolvimento Curricular: Que desafios? Que Mudanças?*

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Português*.

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Matemática*.

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Estudo do Meio*.

Torrado, A. (1939). *O Coelho Branco*. Lisboa: Porto Editora

Data da intervenção: 4 de dezembro	
Instituição: Escola de Arrabalde Sala: sala 1º ano Número de crianças: 19 crianças	Intervenientes: <ul style="list-style-type: none"> Cristina Rodrigues Professora supervisora: Maria José Gamboa Professora cooperante: Raquel Oliveira

Contextualização: As crianças vão iniciar o dia com a consolidação de um conceito já aprendido: os dias da semana e meses. Deste modo, vão dar continuidade à lagarta dos dias da semana com o recurso a uma lengalenga. Vão ainda aprender os dias dos meses com o recurso a imagens já conhecidas por elas. Vai ser dado continuidade ao método das 28 palavras iniciado na semana passada. Hoje as crianças vão aprender a palavra UVA. Vão aprender a pronunciar-la, os seus diferentes sons e vão aprender ainda a sua divisão silábica, trabalhando deste modo a consciência fonológica. Vão realizar tarefas de escrita em torno da palavra e de desenho. As crianças vão ainda inteirar-se sobre os seres vivos e não vivos, relembrando a história do Coelho Branco.		
Matemática - 9h – 10h30		
Domínio e objetivos de aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos
Oralidade	A estagiária recebe as crianças na sala e saúda-as.	Humanos:

<p>- Compreensão: Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades.</p> <p>- Expressão: Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível com uma articulação correta e natural das palavras. Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.</p> <p>O seu passado próximo</p> <p>- Reconhecer unidades de tempo. - Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade na descrição de situações do quotidiano, usando as unidades de tempo do sistema convencional de medição e as estações do ano.</p> <p>- Reconhecer e relacionar entre si, intervalos de tempo (dia, semana, mês e ano).</p>	<p>1º momento: relaxamento (10 min.) O dia inicia com um momento de relaxamento: as crianças fecham os olhos e pensam numa coisa agradável. A seguir, quem quiser, pode partilhar esse momento.</p> <p>2º momento: (10 min.) As crianças vão consolidar a aprendizagem dos dias da semana com a lagarta. É lembrado às crianças a lagarta dos dias da semana que colaram no caderno de casa (vão abrir o caderno e observar a lagarta). Agora, através de uma lengalenga, as crianças vão descobrir como se chama a lagarta e o que ela come em cada dia da semana.</p> <p>3º momento: (10 min.) As crianças recebem uma folha onde vão recortar os dias da semana. A seguir, vão ter que colar lado a lado o dia da semana associado ao que a lagarta come. Para as auxiliar, vão ouvir novamente a lengalenga e a estagiária anda na sala para tirar dúvidas.</p> <p>4º momento (10 min.) As crianças vão preencher uma tabela com dias da semana e que é composta por 3 colunas: ontem, hoje e amanhã. A tabela não está toda preenchida. As crianças vão acabar de a preencher com a ajuda da estagiária, colando o dia certo no espaço certo (ver anexo 1).</p> <p>5º momento: (10 min.) As crianças vão agora consolidar a aprendizagem dos meses. A estagiária mostra umas imagens que as crianças já tinham trabalhado noutra semana para associar um mês a um evento. Pergunta a que mês associam um evento. É introduzida a noção de que os meses são numerados. No quadro aparece a numeração de 1 a 12 e os nomes dos meses. As crianças, a pares, vão tentar associar um mês a cada número com a ajuda da estagiária.</p> <p>6º momento: (10 min.) A estagiária ensina uma estratégia às crianças para saberem quantos dias tem um mês. Com a ajuda dos nós dos dedos, as crianças vão descobrir quantos dias tem um mês.</p> <p>7º momento: (10 min.) As crianças vão receber os nomes dos meses e vão ter que colar o mês ao lado do número correspondente, do número de dias e da imagem do evento (uma folha será distribuída). Essa folha será colada no caderno de casa, de forma a poderem estudar com os pais. Esta atividade será feita em conjunto com a estagiária que ajudará as crianças.</p>	<p>Crianças, Professora e Estagiária.</p> <p>Materiais: Lengalenga da lagarta. Dias da semana para recortar. Imagens da comida da lagarta para recortar. Folha para colagens, cola. Folha com tabela dias da semana para preencher. Imagens correspondentes aos meses. Folha para os meses.</p>
Apoio ao Estudo - 11h – 12h		
Domínio e objetivos de aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos
Leitura e escrita		Humanos:

<p>- Leitura: Pronunciar segmentos fônicos a partir dos respectivos grafemas.</p> <p>- Desenvolver a consciência fonológica.</p> <p>- Escrita: representar por escrito os fonemas através dos respectivos grafemas</p>	<p>1º momento: (10 min.) As crianças vão aprender a palavra UVA (método das 28 palavras) através da história: “A Raposa e as Uvas”.</p> <p>A história é explorada em conjunto com as crianças. Os fantoches aparecem para fazer as perguntas.</p> <p>2º momento: (10 min.) A palavra UVA é escrita no quadro, ao lado de um desenho que representa uma uva. Nos seus cadernos de casa, as crianças vão desenhar uma uva. No quadro, é também colocado a ficha “uva” onde está escrita a palavra e a sua divisão silábica.</p> <p>As crianças vão pronunciar a palavra tendo em conta os movimentos dos lábios, da língua e vão associar a letra à linguagem gestual.</p> <p>3º momento: (10 min.) As crianças visualizam como se escreve a palavra uva que está no quadro e vão imitar a estagiária.</p> <p>Numa primeira fase, escreve a palavra no ar com o braço e o dedo. A seguir, escrevem a palavra com o dedo no tampo da mesa. As crianças vão colocar o dedo na tinta e escrever numa folha branca a palavra.</p> <p>4º momento: (10 min.) A seguir, as crianças vão receber uma folha com a palavra uva escrita com tracejados e as crianças vão passar por cima com o lápis de carvão. No mesmo tempo, outras vão escrever a palavra no quadro (três a três).</p> <p>5º momento: (10 min.) As crianças recebem uma folha com diferentes palavras escritas. Terão de encontrar a palavra uva, recortá-la, e colá-la ao lado do desenho da uva que fizeram no caderno de casa.</p>	<p>Crianças, Professora e Estagiária.</p> <p>Materiais: História a Raposa e as Uvas. Folhas com a palavra uva a tracejado. Folha com diferentes palavras escritas.</p>
Estudo do Meio – 13h30 – 14h30		
Domínio e objetivos de aprendizagem	Estratégias/atividades	Recursos
	<p>As crianças voltam do almoço e vão lavar os dentes (10 min.)</p> <p>1º momento: (10 min.) É distribuído a cada criança um cartão com a palavra uva escrita em manuscrito e em letra de imprensa. Por trás desse cartão, as crianças vão desenhar uma uva.</p> <p>As crianças recebem um envelope, é o envelope das palavras, cada cartão com a palavra aprendida (dos 28 dias) será colocada nesse envelope.</p> <p>2º momento:(15 min.) Cada criança recebe uma cartolina roxa com círculos desenhados. Vão ter que recortar os círculos e colá-los numa folha A4 de maneira a formar um cacho de uva. Vão também</p>	<p>Humanos: Crianças, Professora e Estagiária.</p> <p>Materiais: Cartões com palavra uva. Cartolina com círculos para recortar. Folha para colar a uva. Imagens de seres vivos e não vivos para recortar.</p>

	<p>recortar duas folhas em cartolina verde para finalizar o cacho.</p> <p>3º momento: (10 min.) Conforme as crianças aprendem as palavras do método das 28 palavras, estas serão colocadas numa árvore que será exposta para que todas as crianças consigam visualizar as palavras.</p> <p>4º momento: (10 min.) É lembrado a história do coelhinho branco. A história tem vários animais: um coelho, um boi, um galo, um cão, uma formiga e uma cabra.</p> <p>Levar as crianças a refletirem sobre o que será um ser vivo. Ouvir as suas concepções.</p> <p>Os animais são seres vivos que nascem, crescem, reproduzem-se e morrem.</p> <p>Lançar desafios: nomear diferentes animais/plantas/objetos e as crianças vão dizer se são seres vivos ou não.</p> <p>5º momento: As crianças vão recortar seres vivos e não vivos e vão formar dois conjuntos: num dos conjuntos vão colar os seres vivos e no outro os seres não vivos.</p>	
Português – 14h30 – 15h30		
Domínio e objetivos de aprendizagem	Estratégias/atividades	Recursos
<p>Leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecerem a biblioteca - Escuta ativa de histórias com vista a desenvolver a sua compreensão. - Revelar curiosidade face à história ouvida. 	<p>Ida à biblioteca. A colega vai contar e explorar com as crianças uma história.</p>	<p>Humanos: Crianças da sala 4, Professora e Estagiárias.</p> <p>Materiais: .</p>
Avaliação	A criança reconhece e nomeia os dias da semana?	

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Sila, L. M. V., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, D. A. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Nunes, C. C, Ponte, J. P. (s.d.). *O Professor e o Desenvolvimento Curricular: Que desafios? Que Mudanças?*

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Português*.

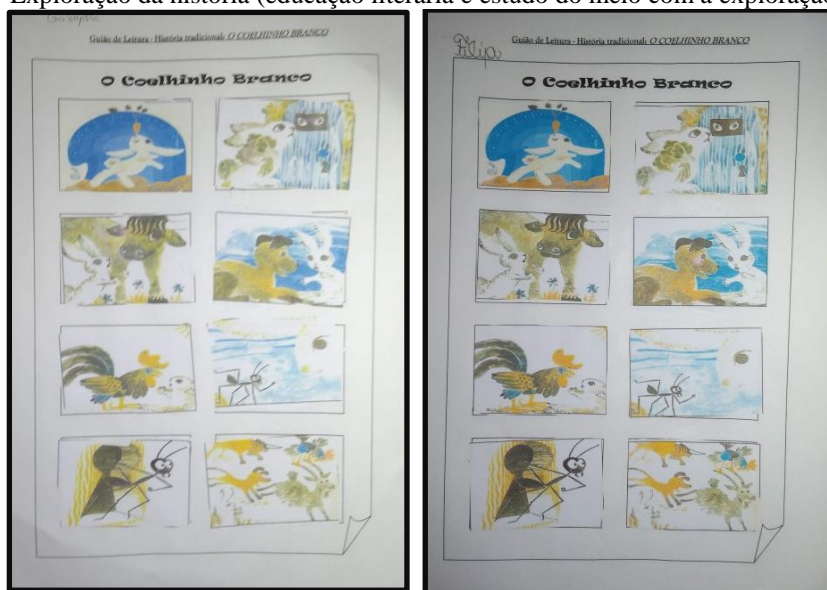
República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Matemática*.

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *1º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Estudo do Meio*.

Santos, C., Liquito, C., (2006). *O Mundo das Palavras*. Português 1º ano. Porto Editora.

Anexo 19 – Evidências de aprendizagens em volta da experiência integradora

Exploração da história (educação literária e estudo do meio com a exploração do tempo).



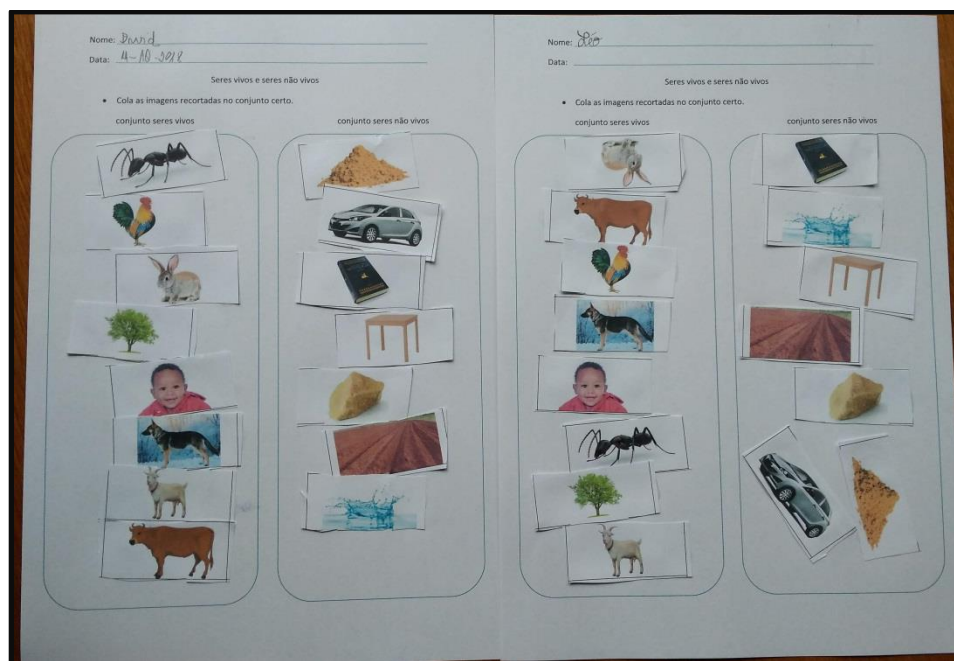
Artes visuais (reprodução do animal favorito)



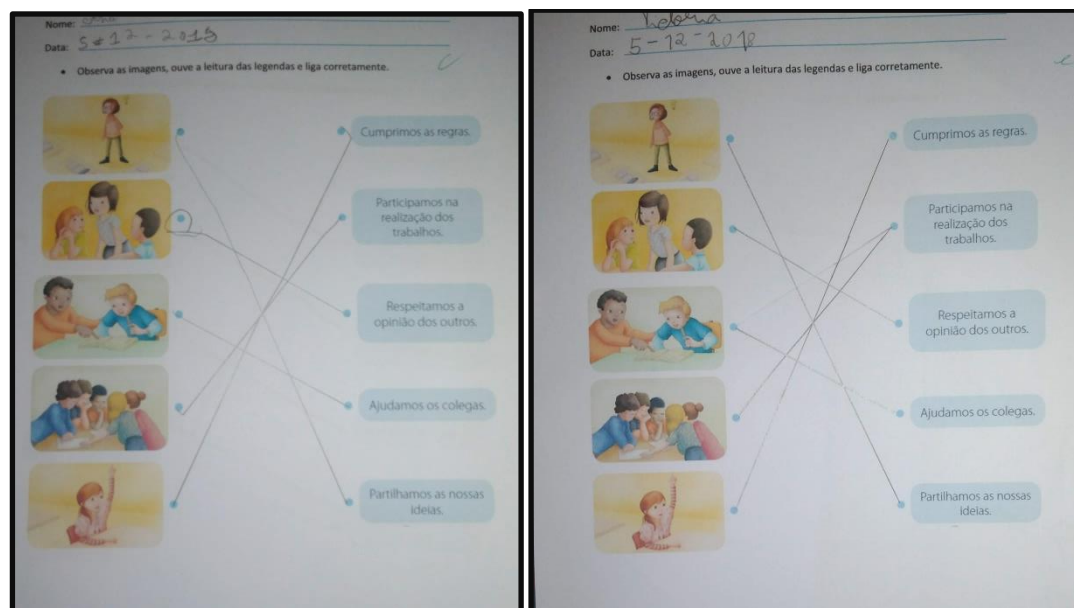
Resolução de problema (matemática)

Nome: <u>Alana</u>	Nome: <u>Alana</u>	Nome: <u>Alana</u>
Data: <u>3-12-2018</u>	Data: <u>3-12-2018</u>	Data: <u>3-12-2018</u>
<p>Problema do caldinho do Coelho Branco.</p> <p>Problema</p> <p>O coelhinho branco da nossa história foi à horta buscar couves, cenouras e batatas para fazer um caldinho.</p> <p>Os ingredientes para o caldinho são: 2 couves, 4 cenouras e 3 batatas.</p> <p>• Quantos tipos de legumes leva o caldinho?</p> <p>Faz a conta: <u>2+4+3=9</u></p> <p>O caldinho leva <u>3</u> tipos de legumes.</p> <p>• Quantos legumes ao todo são precisos para fazer o caldinho?</p> <p>Faz a conta: <u>2+4+3=9</u></p> <p>Ao todo são precisos <u>9</u> legumes para fazer o caldinho.</p>	<p>Problema do caldinho do Coelho Branco.</p> <p>Problema</p> <p>O coelhinho branco da nossa história foi à horta buscar couves, cenouras e batatas para fazer um caldinho.</p> <p>Os ingredientes para o caldinho são: 2 couves, 4 cenouras e 3 batatas.</p> <p>• Quantos tipos de legumes leva o caldinho?</p> <p>Faz a conta: <u>2+4+3=9</u></p> <p>O caldinho leva <u>3</u> tipos de legumes.</p> <p>• Quantos legumes ao todo são precisos para fazer o caldinho?</p> <p>Faz a conta: <u>2+4+3=9</u></p> <p>Ao todo são precisos <u>9</u> legumes para fazer o caldinho.</p>	<p>Problema do caldinho do Coelho Branco.</p> <p>Problema</p> <p>O coelhinho branco da nossa história foi à horta buscar couves, cenouras e batatas para fazer um caldinho.</p> <p>Os ingredientes para o caldinho são: 2 couves, 4 cenouras e 3 batatas.</p> <p>• Quantos tipos de legumes leva o caldinho?</p> <p>Faz a conta: <u>2+4+3=9</u></p> <p>O caldinho leva <u>3</u> tipos de legumes.</p> <p>• Quantos legumes ao todo são precisos para fazer o caldinho?</p> <p>Faz a conta: <u>2+4+3=9</u></p> <p>Ao todo são precisos <u>9</u> legumes para fazer o caldinho.</p>

Seres vivos e seres não vivos (estudo do meio físico)



Promoção da amizade (estudo do meio social)



Anexo 20 – Planificação de 25 de março de 2019

Data da intervenção: 25 de março de 2019	
Instituição: Escola Básica de 1.º CEB de Azoia Sala: sala 4º ano Número de crianças: 20 crianças	Aluna atuante: Cristina Rodrigues Professora supervisora: Maria José Gamboa Professora cooperante: Teresa Henriques

Contextualização

Para dar início a uma nova semana, as crianças vão continuar o projeto da biblioteca. Após as sugestões das crianças, dadas na semana passada e em que foi escolhido o canto para a biblioteca, hoje vão colocar a mesa e os livros que trouxeram de casa. Vão também colar as letras que construíram na semana passada num painel na parede para identificar a biblioteca.

Tendo em conta as dificuldades sentidas, na semana anterior, pela maioria dos alunos em realizarem um texto narrativo, decidimos esta semana, eleger uma contextualização narrativa prévia sobre a qual as crianças deverão refletir e produzir um texto narrativo. Neste processo de escrita, as crianças vão planificar (selecionar objetivos, conteúdos, organizar a informação e ligar a informação com conectores), textualizar (organizar as ideias em frases, interligar as frases, construir parágrafos) e fazer uma revisão do texto (ler o texto, refletir, averiguar se os objetivos foram cumpridos) (Barbeiro, L. F., Pereira, L. A. O Ensino da Escrita, a dimensão textual). Para as ajudar, será distribuído um guião do texto narrativo (adaptado de Niza, Segura e Mota, 2011, p.70) de maneira a auxiliar as crianças nas suas planificações. Este guião será feito em grande grupo, as informações serão escritas no quadro sendo que a seguir, cada criança vai fazer a sua própria composição.

Após esta atividade, as crianças vão para a sua aula de natação.

Na Expressão Plástica, as crianças vão ilustrar a sua produção escrita da manhã sob a forma de desenho.

Na última hora do dia, decidimos respeitar uma rotina já instaurada pela professora cooperante e que as crianças gostam. Todas as segundas-feiras, as crianças trazem algo de casa (pode ser um livro, um objeto, um brinquedo...) que apresentam aos colegas.

Domínios	Conteúdos e objetivos de Aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa	Escrita Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso	9:00 – 10:15 Ao chegarem à sala, e após as cordialidades de início de dia, os alunos fazem a distribuição do material escolar necessário. Será ainda dialogado com as crianças a planificação para esse dia: para o iniciar, elas irão produzir um pequeno texto narrativo. A seguir	Humanos: Alunos, professora cooperante e professoras estagiárias. Materiais: Guião de texto	Neste dia, a avaliação incidirá na produção textual de três alunos, considerando se o aluno, quanto à textualização:

	<p>indireto, caso existam.</p> <p>Utilizar processos de planificação (de forma colaborativa), textualização e revisão, (realizados de modo individual).</p> <p>Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.</p> <p>Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.</p> <p>Leitura Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.</p>	<p>será a hora da piscina e, durante a tarde, as crianças que o desejarem irão apresentar os seus “objetos” ou “brinquedos”.</p> <p>Esta semana, é dado às crianças um assunto para que possam produzir um texto narrativo relacionado com o mesmo. O tema será “O Lobo muda-se para a Lua”.</p> <p>Inicialmente, é distribuído um guião para construir um texto narrativo, que as crianças observam.</p> <p>A partir do guião, vão perceber como se escreve um texto narrativo: é necessário um título, uma introdução (personagens, espaço, tempo), um desenvolvimento (o que aconteceu e como) e uma conclusão (como termina a história).</p> <p>Em grande grupo, as crianças, a partir do contexto enunciado, vão pensar nas personagens, no tempo da ação, no espaço, nos acontecimentos e na forma de resolver a situação. As ideias ditas pelas crianças são escritas no quadro, por categoria (introdução. Desenvolvimento, conclusão). Para auxiliar ainda as crianças na produção escrita do texto, serão escritos no quadro algumas locuções e conjunções para as ajudar a interligar as ideias e a criar frases mais complexas. Serão ainda escritas no quadro palavras que as crianças deverão incluir nos seus textos como astros, sistema solar, fases da lua (serão devidamente explicitadas se as crianças não as conhecerem).</p> <p>A seguir, de forma individual, cada criança produz um pequeno texto narrativo a partir das ideias que foram criadas em grande grupo.</p> <p>Será combinado que 3 alunos irão ler os textos à turma, sendo que esta partilha será rotativa (cada semana, 3 alunos irão ler os seus textos).</p> <p>Após a redação do texto, será feita uma revisão com o auxílio da estagiária (a ortografia, a sintática e semântica, e o modo como são articuladas as ideias, em função do que foi planificado inicialmente).</p>	<p>narrativo. Quadro preto, giz. Folha A4 e lápis.</p>	<p>- Explicita o conteúdo, ou seja, consegue desenvolver ideias que tenham sido exprimidas durante a planificação?</p> <p>- A nível da articulação linguística: consegue interligar entre si frases, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica?</p>
--	--	---	--	--

10:30 – 15:00
Piscina e Expressão Motora (AEC)

Conteúdos	Domínio e objetivos de Aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos	Avaliação
Expressão Plástica	Experimentação e criação Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho incluindo esboços, técnica mista;)	15:00 - 15:30 Antes de iniciar a Expressão Plástica, é perguntado às crianças se gostaram de produzir textos com aquele tema, justificando a sua opinião. É-lhes perguntado ainda se têm outros tipos de ideias para temas de escrita. As crianças vão ilustrar, sob a forma de desenho, o texto narrativo que estiveram a inventar na parte da manhã.	Humanos: Alunos, professor de teatro. Materiais: Folhas A4, lápis de cor, canetas de feltro.	
Conteúdos	Domínio e objetivos de aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos	Avaliação
Apoio ao estudo	Oralidade: - Compreensão e expressão Selecionar informação relevante para apresentar. Planear e produzir discursos orais preparados para apresentação aos colegas Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados	16:00 – 16:50 As crianças que o desejam, fazem uma apresentação de algum objeto, livro ou brinquedo que trouxeram de casa. Nesse sentido, iremos ajudá-las a planear a apresentação, com uma introdução (enunciar o que vão apresentar) um desenvolvimento (o que apresentam e para que serve) e uma conclusão (porque escolheu esse objeto).	Humanos: Alunos, professora cooperante, estagiárias. Materiais: Objetos das crianças.	

Referências bibliográficas

Barbeiro L. F., Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Sila, L. M. V., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, D. A. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal .pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf), consultado a 19 de março de 2019.

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *4º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Português*.

Data da intervenção: 27 de março de 2019

Instituição: Escola Básica de 1.º CEB de Azoia

Sala: sala 4º ano

Número de crianças: 20 crianças

Aluna atuante:
Cristina Rodrigues

Professora supervisora: Maria José Gamboa

Professora cooperante: Teresa Henriques

Contextualização

Na parte da manhã, as crianças vão continuar a fazer revisões a nível da gramática: os diferentes graus dos adjetivos e os tempos e modos verbais. Para explorar e consolidar os graus dos adjetivos, elas irão participar num jogo a pares: com o recurso ao Power Point, elas vão ler uma frase e terão que dizer em que grau está o adjetivo. A estagiária irá ser o árbitro e contar os pontos no quadro. A equipa que tiver mais pontos ganha. Para sistematizar aprendizagens, as crianças vão, de forma individual, fazer um pequeno exercício. Para os verbos (tempos e conjugação), as crianças são agrupadas em grupo de 3/4 e cada um vai receber um envelope com verbos conjugados em diferentes tempos. O objetivo é que as crianças ordenem os verbos nos tempos corretos: passado (pretérito perfeito e imperfeito), no presente e no futuro. Após este primeiro exercício, deverão organizar esses mesmos verbos nas suas conjugações verbais (1ª conjugação, 2ª conjugação, 3ª conjugação). Para finalizar, as crianças, de forma individual, irão escolher um verbo e construir uma frase que o inclua no passado, outra no presente e outra no futuro.

À tarde, no domínio do Estudo do Meio, as crianças vão fazer uma revisão sobre os astros, os principais astros do sistema solar e as fases da lua. Para isso, e sentadas no chão em forma de círculo, irão ser feitas perguntas às crianças que vão dar as suas conceções sobre o assunto (a estagiária aponta as conceções das crianças). No meio do círculo encontram-se diferentes planetas impressos. A estagiária nomeia uma criança para cada planeta e para o sol, as restantes ficarão com estrelas. As crianças vão “simular” o sistema solar com o corpo, tendo que colocar os planetas por ordem de distância relativamente ao sol. Após este exercício, os planetas impressos e o sol serão pendurados na sala e cada criança vai registar no seu caderno de casa o sistema solar através do desenho, escrevendo o nome dos planetas por baixo.

A seguir, as crianças serão questionadas sobre a lua, verificando as suas fases através de duas pequena experiência. Ião observar as suas diferentes fases através de um dispositivo: dentro de uma caixa escura encontra-se a lua (sob a forma de bola de ping-pong), num furo será posta uma lanterna para simular o sol e através de 4 furos em cada lado da caixa, a crianças vão observar e registar sob a forma de desenho o que acontece. As crianças irão ainda “pegar numa lua” e girar à volta do sol (uma luz) para observar o que acontece. As observações efetuadas serão registadas.

Conteúdos	Domínios e objetivos de Aprendizagens	Estratégias/atividades	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa	Gramática: Identificar e reconhecer adjetivos nos seguintes graus: <ul style="list-style-type: none"> Normal Comparativo (igualdade, 	09:00 – 11:00 Ao chegarem à sala, e após as cordialidades de início de dia, os alunos fazem a distribuição do material escolar necessário.	Humanos: Alunos, professora cooperante e professoras estagiárias.	

	<p>superioridade e inferioridade)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superlativo absoluto analítico e sintético • Superlativo relativo de superioridade e de inferioridade. <p>Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro do modo indicativo.</p>	<p>Será explicado às crianças os diferentes momentos do dia. Na parte da manhã, irão fazer um jogo sobre os graus dos adjetivos. Ião ainda rever os diferentes grupos verbais também através de um jogo. Ião ainda consolidar a matemática (as frações). Na parte da tarde, as crianças irão “perscrutar” os céus!</p> <p>Para rever os diferentes graus dos adjetivos, as crianças vão fazer um jogo. A pares, elas vão ler frases que vão aparecer num power point e, elas deverão dizer em que grau está o adjetivo naquela frase. No final, os pontos serão contabilizados e a equipa com o maior número de pontos ganha. Para sistematizar o conhecimento, as crianças vão fazer um pequeno exercício.</p> <p>Num segundo momento, as crianças vão rever os tempos verbais através de um jogo. As crianças serão agrupadas em grupos de 3/4 elementos. Cada grupo recebe um envelope com verbos conjugados nos diferentes tempos. Terão que organizar esses verbos nos diferentes tempos (fazer uma coluna no passado, outro no presente e outra no futuro). A seguir, a correção será feita em grande grupo. Após este momento, as crianças, em grande grupo, deverão encontrar o infinitivo de cada verbo e dizer a que conjugação pertencem. Para acabar, e de forma individual, as crianças vão escolher um verbo e utilizá-lo numa frase no passado, no presente e no futuro. Algumas crianças serão seleccionadas para lerem as suas frases aos colegas que deverão dizer se estão corretas ou não.</p>	<p>Materiais: Jogo Power Point. Envelope com 24 verbos conjugados. Quadro, giz. Folha A4 e lápis.</p>	
Conteúdos	Domínio e objetivos de aprendizagem	Estratégias/atividades	Recursos	Avaliação
Matemática	<p>Números e Operações:</p> <p>- Números racionais não negativos: representar números racionais não negativos na forma de fração.</p>	<p>11:30 – 12:20</p> <p>As crianças vão finalizar uma ficha de exercícios iniciada na semana passada sobre números fracionários. A seguir, a correção será feita em grande grupo. A seguir, pequenos desafios serão lançados com o objetivo</p>	<p>Humanos: Alunos, professora e professoras estagiárias.</p> <p>Materiais:</p>	<p>A avaliação incidirá sobre a compreensão de soma de frações e sobre a confiança nas suas capacidades. Dois alunos serão avaliados considerando os seguintes</p>

<p>Estudo do Meio</p>	<p>Comunicação matemática: - Expressar oralmente e por escrito ideias matemáticas e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo à linguagem matemática. - Desenvolver interesse na matemática. - Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos.</p> <p>Natureza: Localizar o planeta terra no sistema solar. Conhecer os astros do sistema solar. Reconhecer os diferentes aspetos da lua.</p> <p>- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências.</p>	<p>de consolidar a soma e subtração de frações com o mesmo denominador, assim como o cálculo de décimas, centésimas e milésimas. Vão ser projetadas operações entre frações e as crianças vão ter alguns segundos para efetuarem a operação e dizer o resultado. A seguir, serão as próprias crianças a lançarem-se desafios umas às outras: vão ter 5 minutos para prepararem uma operação de frações (e de saberem o resultado) e a seguir vão lançar o desafio aos colegas.</p> <p>14:00 – 15:20</p> <p>As crianças são convidadas a sentarem-se no chão, em forma de círculo. A estagiária coloca algumas questões: alguém sabe o que é o sistema solar? De que é composto? Quais são os planetas do sistema solar? A partir das respostas das crianças, é explicado o que é o sistema solar e que a Terra pertence a esse sistema. Serão ainda mostradas imagens para que as crianças consigam visualizar os diferentes astros que compõem o sistema solar.</p> <p>No centro do círculo formado pelas crianças encontram-se diferentes imagens dos planetas e de estrelas. Cada criança sorteia uma impressão. Todas, em grupo, terão que formar o sistema solar: O sol e os restantes planetas (simulados pelas crianças) deverão ser colocados por ordem de distância relativamente ao sol (do mais próximo ao mais longe). A seguir, os planetas e o sol serão pendurados na sala.</p> <p>As crianças irão ainda visualizar um pequeno vídeo explicativo sobre o sistema solar da ESA (European Space Agency).</p> <p>Para sistematizar o conhecimento, as crianças irão reproduzir o sistema solar nos seus cadernos através do desenho e irão apontar que podem ainda consultar a página 82 do manual.</p>	<p>Ficha de matemática. Power point com desafios. Plantas e sol impressos e plastificados. Vídeo Paxi – O Sistema Solar A European Space Agency. Caixa escura para experiência com lua, lua de esferovite, lanterna, folhas A4 e lápis.</p>	<p>tópicos: O aluno: - Consegue resolver uma adição de duas frações com o mesmo denominador? - Consegue para apresentar desafios de adição de frações para os colegas?</p>
------------------------------	--	---	---	---

		<p>“Então e a lua, será um planeta?” Ouvir as concepções das crianças e registá-las no quadro.</p> <p>A lua tem sempre o mesmo aspeto? Porquê? Para responder a esta questão, as crianças são convidadas, uma a uma, a observar as diferentes fases da lua através de um dispositivo (observação da lua dentro de uma caixa escura) e através de uma pequena experiência em que elas terão que segurar numa lua (bola de esferovite) e girar à volta do sol (de um ponto de luz). As crianças vão ainda registar as suas observações através do desenho e terão que escrever o nome da fase da lua. Elas poderão ainda consultar o seu manual na página 83.</p> <p>Para finalizar o dia, será proposto às crianças a construção de um glossário que poderá ser dividido por temas. Será perguntado às crianças “o que é um glossário?”, “para que serve?”</p> <p>As crianças são ouvidas e é explicado o que é um glossário e para que serve. Também será explicado às crianças como poderá ser útil para elas e para os seus estudos.</p>		
--	--	--	--	--

Referências bibliográficas

Kishimoto, T. (2002). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Sila, L. M. V., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, D. A. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *4º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Português*.

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *4º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Matemática*.

República Portuguesa-Educação (2018). Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos. *4º Ano – 1º Ciclo do Ensino Básico Estudo do Meio*.

Vídeo de ESA disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7jkCIRdvGIg>

Anexo 21 – Índice do Portefólio da D.

Índice:

Quem sou eu?	2
Língua Portuguesa	3
Oralidade.....	3
O que pode ser melhorado? Planos de ação.....	3
Leitura.....	3
O que pode ser melhorado? Planos de ação.....	4
Escrita.....	4
O que pode ser melhorado? Planos de ação.....	5
A minha avaliação	5
Matemática	6
Números e operações.....	6
O que pode ser melhorado? Planos de ação.....	6
Geometria e Medida.....	7
O que pode ser melhorado? Planos de ação.....	7
Resolução de problemas, raciocínio e comunicação.....	8
O que pode ser melhorado? Planos de ação.....	8
A minha avaliação	9
Estudo do Meio	9
O ciclo da água	9
O que pode ser melhorado? Planos de ação.....	9
A minha avaliação	10
Expressões Artísticas	10
Dança.....	10
O que pode ser melhorado? Planos de ação.....	11
Expressão Visual.....	11
O que pode ser melhorado? Planos de ação.....	12
A minha avaliação	12

Anexo 22 – Excerto do portefólio da D.

Língua Portuguesa

Oralidade

A nível da oralidade, a D. consegue compreender textos apresentados, sabendo distinguir a informação essencial da informação acessória.

Na hora de se exprimir, a D. consegue articular com coerência o seu discurso, sabendo adequar a intensidade da sua voz aos seus objetivos. Tem um discurso claro, ritmado e estruturado, conseguindo ordenar as suas ideias. Consegue fazer frases curtas e simples, utilizando um vocabulário adequado a cada situação.

Escuta com facilidade e reproduz as mensagens solicitadas.

Compreende claramente discursos diversificados e articula corretamente palavras e frases.

Narra facilmente situações vividas e imaginadas.

O que pode ser melhorado? Planos de ação:

Apesar de a D. apresentar um discurso fluido, ela deve procurar aumentar o seu vocabulário e complexificar as suas frases. Deverá para este efeito procurar diversificar as suas leituras e apostar em trabalhos de apresentação oral.

Leitura

A D. consegue ler com clareza conseguindo uma boa dicção e articulando cada sílaba. Utiliza um tom de voz audível. Utiliza um ritmo adequado e a sua entoação é correta, respeitando os sinais de pontuação. Quando se engana na leitura de uma palavra, ela consegue autocorrigir-se de forma automática.

Lê com autonomia e expressividade textos variados e compreende o essencial de textos lidos.

O que pode ser melhorado? Planos de ação:

A D. deve continuar a treinar a sua leitura em voz alta.

A minha avaliação:

Acho que leio bem? Eu acho que leio bem.

Gosto de ler? Porquê? Gosto de ler, mas prefiro ler em voz baixa porque gosto de imaginar as histórias que leio.

Para que serve a leitura? A leitura serve para imaginar e para aprender coisas.

O que posso melhorar? Acho que posso tentar variar os meus livros.

Escrita

Escreve de forma legível textos com sequências de ideias.

Respeita regras ortográficas e de pontuação. Explicita facilmente regularidades no funcionamento da língua e conhece as propriedades das palavras.

Explicita com facilidade aspetos fundamentais da sua morfologia e sintaxe e compreende facilmente formas de organização do léxico.

A D. consegue ser criativa quando se trata de escrever uma narrativa conseguindo planificar as ideias principais. No momento da redação, a D. apresenta algumas dificuldades em articular as ideias necessitando de alguma ajuda. No momento da revisão, a D. consegue perfeitamente utilizar ferramentas fornecidas pela professora (como as grelhas de verificação) para melhorar a sua produção escrita.

A D. mostrou grandes capacidades na realização de textos informativos. Consegue interligar as ideias com o objetivo de produzir o texto. A nível de textos poéticos, consegue realizar rimas e poemas com estrofes.

O que pode ser melhorado? Planos de ação:

A D. deve trabalhar a produção de textos narrativos com o objetivo de encadear as suas ideias. Deve procurar adquirir alguns conectores para facilitar essa interligação. Trabalhar em sala de aula diferentes formas de interligar as ideias com diferentes conectores de maneira a que faça sentido.

A D. deve diversificar as suas leituras: livros, jornais, panfletos, textos informativos...

Anexo 23 – Questões transacionais

Recontar a história	De que fala a história	Lobo RECONTADOR DE HISTÓRIAS
Transações textuais (clarificar informações explícitas e implícitas) → Motivação das personagens; relações de causa e efeito	Porque fez isto?	Leão dos PORQUÊ
Transações intertextuais (Analogia com outras histórias)	Isto faz-te lembrar outra história?	Cabra das HISTÓRIAS JÁ LIDAS
Transações pessoais (Analogia com acontecimentos da própria vida).	E vocês, já... (viveram algo parecido?)	Pássaro das SITUAÇÕES JÁ VIVIDAS
Transações expressivas (reações afetivas perante a história)	O que teriam feito no lugar de...	Borboleta NO LUGAR DE

Adaptado do documento de Serge Terwagne, n°179 Le français d'aujourd'hui, A. Colin

Anexo 24 – Os Fantoches

Leão dos porquês	Cabra das histórias já lidas	Borboleta no lugar de
		

Pássaro das situações já vividas	Lobo <i>recontador</i> de histórias
	

Anexo 25 – Resumos das crianças

Isabel – *O Grufalão* Lobo recontador de histórias

Era uma vez um ratinho que estava a passear no bosque medroso. E depois encontrou uma raposa e disse que existia o grufalão e disse que o seu jantar preferido era raposa as raposas assustadas. Então ela disse passa um bom dia ratinho e foi-se embora como uma seta a correr. E depois pelo bosque medroso andou o ratinho e depois encontrou a coruja e disse: olá ratinho, pareces tão apetitoso, e depois o ratinho disse: o grufalão está e disse se tu vieres para a minha toca eu dou-te um gelado de romã.

Isabel – *O Cuquedo e um amor que mete medo*

Era uma vez o Cuquedo. Os animais da selva andavam par a par a namorar e o Cuquedo quando os viu ele também queria uma namorada. Perguntou a alguns animais da selva mas eles não sabiam assustar. Quando encontrou uma perfeita e depois serviu para casar. Depois os animais estavam todos assustados, par a par, juntos, todos. E depois o Cuquedo e a Cuqueda estavam atrás de um arvoredor e depois eles estavam cheios de medo quando a Cuqueda disse buuu e assustaram-se todos e foram logo a correr em pânico. Perlímpimpim a história chegou ao fim.”

Isabel – *O Nabo Gigante*

“Era uma vez um velhote e uma velhinha e que viviam numa casa torta. E eles, eles no dia de primavera eles semearam cenouras, batatas, feijão e nabos. E havia um nabo que era o maior de todos. Então o velhinho um dia disse, hoje é a hora de ir buscar aquele nabo gigante. Então ele puxou puxou puxou sacudiu sacudiu puxou e por mais que tentasse não conseguiu portanto foi buscar a velhinha e disse ajuda-me a tirar o nabo gigante. E depois eles puxaram puxaram puxaram e puxaram mas por mais que tentassem não conseguiam. Então tiveram que ir chamar a vaca e depois eles puxaram sacudiram, puxaram puxaram sacudiram e puxaram mas por mais que tentassem não conseguiam então foram buscar os dois porcos barrigudos e depois eles puxaram sacudiram mas por mais que tentassem não conseguiam, e depois foram buscar os três gatos pretos e então todos puxaram puxaram sacudiram mas por mais que tentassem não conseguiam. Então tiveram que chamar as 4 galinhas serapintadas e depois puxaram puxaram sacudiram mas por mais que tentassem não conseguiam. Então tiveram que ir chamar os 5... gansos e puxaram puxaram sacudiram mas por mais que tentassem não conseguiam. Então tiveram que ir chamar os canários então eles puxaram puxaram sacudiram e puxaram e não desistiam até que desistiram e deitaram todos no chão a descansarem e todos queriam ir fora daquela confusão menos o ratinho que já tinha muito descanso. A velhinha pos um bocadinho de queijo na ratoeira e depois apareceu o rato. Depois todos puxaram e o rato. Puxaram puxaram sacudiram então foi aí que tus saiu e os canários caíram, toda gente caiu uns encima dos outros por ordem. Só que os primeiros foram os últimos e os últimos foram os primeiros. E depois todos comeram uma sopa de nabo mas o ratinho foi quem comeu mais porque estava esfomeado. Perlímpimpim a história chegou ao fim.

Idalina – *O Grufalão*

“Tinha um rato. Ele ia a casa do Grufalão. E depois apareceu uma raposa. E depois a raposa disse que rato apetitoso e a raposa disse queres ir a minha cabana para ir comer um bolo? E depois o rato disse não obrigada e depois ele disse onde tu vais? O grufalão tem dentes afiados e tem unhas afiadas e tb tem as costas com picos gordurosos. E depois a raposa e depois o rato disse que gosta de comer raposas com ar de assustado e depois o rato disse e depois o rato foi a procura ?. E depois encontrou uma coruja e disse rato apetitoso e depois disse queres ir a minha casa para comer um gelado e o rato disse não obrigada. Tenho que buscar o grufalão mas como é o grufalão o grufalão tem dentes afiados e depois e depois o rato encontrou uma cobra e disse que rato apetitoso e depois ele disse queres ir a minha casa para comer um bolo de amora e o rato disse não obrigada vou à procura do grufalão. E depois disse o que é um grufalão. Um grufalão tem os dentes afiados e tem olhos laranjas e tb tem bicos nas costas gordurosas. E depois disse que ela era o prato preferido dele era a cobra assustada e depois ele passeou e viu o garalhão. E depois disse ah quero um garalhão e depois disse miam um rato e depois disse o rato eu consigo assustar todos e depois o rato disse ? e depois ele disse vens comigo e depois virem a coruja e o rato disse olhem olhem quem ele é o garalhão. Oh o garalhão e depois ele foi fugir e depois virem a raposa e depois quem é? É o garalhão...ah é o garalhão e depois ele foi-se embora. E depois encontraram a cobra.

Idalina – O Cuquedo e um amor que mete medo

“Era uma vez uma zebra depois o Cuquedo e depois apareceu depois apareceu uma grou disse tu sabes assustar pessoas, o Cuquedo disse sim claro e o Cuquedo disse quero ver e disse bu. Tu não sabes assustar. Depois foi uma hiena e tu sabes assustar, claro, então quero ver, bu, tu não sabes assustar. Depois foi uma macaca, tu sabes assustar, sim claro, então quero ver, bu, tu não sabes assustar. Depois veio uma girafa e depois tu sabes assustar, sim claro, então quero ver, bu, tu não sabes assustar. Depois foi uma Cuqueda.”

Mariana – O Grufalão

O Grufilão dava muito medo nos animais e também era muito grande e também dava muito medo nos animais e era muito comilão precisava comer muita comida. Depois o rato foi estava a andar e depois o rato encontrou uma coruja e depois o rato disse assim, o comilão tem uma língua preta e olhos laranjas e tinha unhas unhas meio dobradas. E depois o rato foi encontrado com uma raposa e depois disse assim, o grufilão tinha unhas afiadas e também tinha um chifre e também tinha... depois ele encontrou uma serpente e disse assim: o grufilão tinha muitos picos rosas atrás nas costas e tinha os joelhos todos magoado.

Isabel – O cuquedo e um amor que mete medo

O Cuquedo já chegou à selva e depois os outros animais andavam a correr de cá para lá e de lá para cá. E depois uma manada de hipopótamos andava a correr de lá para cá e de cá para lá quando uma zebra disse o que é que vocês andam a fazer de cá para lá e de lá para cá? Mas tu não sabes, chegou à selva o Cuquedo. E quem é o Cuquedo. O Cuquedo, ele prega susto a quem estiver no mesmo lugar. E andava uma manada de hipopótamos e de zebras de cá para lá e de lá para cá quando um rinoceronte perguntou porque é que vocês andam de cá para lá e de lá para cá. Mas tu não sabes, disseram chegou à selva o Cuquedo, e quem é o Cuquedo? O Cuquedo é ele prega sustos a quem estiver sempre no mesmo lugar. Andavam todos a correr de cá para lá e de lá para cá quando uma girafa perguntou porque é que vocês andam a fazer de lá para cá e de cá para lá. Aí mas tu não sabes, chegou à selva o Cuquedo, e quem é o Cuquedo?”