

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre o texto narrativo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Vieira Rasteiro

Trabalho realizado sob a orientação de
Doutora Clarina Luísa Ferreira Barata

Leiria, Março de 2016
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

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Dr.ª Sónia Cristina Lopes Correia

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º semestre

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I | 1.º ano | 2.º semestre

Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II | 2.º ano | 1.º semestre

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe e ao meu pai sem vocês nada seria possível! Não sou nada sem vos ter a meu lado seja a aparar as minhas quedas ou a ajudar-me a conseguir alcançar mais um sonho. Obrigada pelo apoio, pelos ralhetes, pelos sorrisos ou pelas zangas, tudo isso é preciso, tudo isso me fez crescer e ser mais forte! Nunca será possível retribuir tudo aquilo que me foi dado! Obrigada, de coração.

Ao meu irmão, principalmente pelo exemplo. Por aquilo que és e que me vais ensinando todos os dias, a querer ser mais e melhor, a lutar por aquilo que quero, e a conseguir. Obrigada por estares sempre! És o maior pilar da minha vida e sem ti nada disto seria possível! És o melhor irmão que alguém pode ter, o Homem da minha vida.

Ao Nuno, mais do que um namorado, foste um amigo, um pilar. Obrigado por nunca me deixares cair, nunca me deixares desistir e acreditares sempre em mim. Obrigada por tudo aquilo somos juntos.

Ao Guilherme, por teres vindo encher os meus dias de cor e de alegria. Obrigado por teres sido o meu porto de abrigo, o meu refúgio! Por conseguires, sempre, mesmo nos dias mais difíceis, fazer-me sorrir!

À minha família, por todo o apoio, e por acreditarem que eu era capaz! Obrigado por todas as brincadeiras, por toda a vossa essência.

À Margarida, amiga, colega, mãe e irmã! Obrigada por caminhares comigo de mãos dadas, sempre lado a lado. Rimos, conversámos, chorámos, comemos, dormimos, ralhámos, fizemos tudo... tudo, juntas! Obrigada por seres o meu pilar nestes anos, por nunca me deixares desistir. Sem ti, isto não era possível.

À Cristina, professora, madrinha e amiga! Obrigada por acreditar sempre em mim. Por me ter ajudado a ser quem eu sou hoje, por todas as palavras, todos os conselhos, todos os sorrisos, todos os abraços. Por estar sempre lá e por me levantar tantas vezes.

À Nonô, mesmo longe, estiveste sempre presente. Sempre acreditaste em mim, tiveste sempre uma palavra de força e de coragem! Obrigada por fazeres parte da minha vida. És a melhor pessoa que eu conheço!

Aos meus amigos e amigas, sempre disponíveis. Obrigada por todo o apoio, por acreditarem sempre em mim e me darem toda a força.

À professora Sónia, à professora Clarinda e à professora Alzira, por me ajudarem sempre a fazer mais e melhor. Por me fazerem querer ir mais longe. Pelos conselhos e pelas críticas. Obrigada por todo o apoio.

Às educadoras e professoras cooperantes, obrigada por todos os ensinamentos e toda a disponibilidade. A todas as crianças que fizeram parte deste meu caminho, obrigado por me ensinarem tantas coisas e por me ajudarem a ter a certeza que é este o meu caminho.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico (CEB), estando este dividido em três partes.

A primeira e a segunda parte consistem na dimensão reflexiva em Educação Pré - Escolar e em 1.º CEB, respetivamente. Esta dimensão é um relato crítico e fundamentado daquilo que foi a minha experiência nestes contextos, focando-me nas minhas aprendizagens, tanto profissionais como pessoais.

A terceira parte do relatório diz respeito a um ensaio investigativo, desenvolvido em contexto de 1.º CEB, numa turma de 2.º ano. Este tem como finalidade perceber a influência de uma sequência de ensino do texto narrativo nas produções textuais dos alunos. Os resultados obtidos retratam que a utilização de sequências didáticas deste tipo promovem resultados positivos e realçam a importância de um acompanhamento individualizado por parte do professor, possibilitando assim que se vá colmatando as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Palavras-chave:

Experiências Educativas, texto narrativo, sequência didática, planificação, reescrita.

Abstract

This report has been done to fulfill the requirements of a Master degree in Preschool Education and Primary School Education. It is divided in three different sections.

The first and second sections consist mainly in a broad reflection on Preschool Education and Primary School Education, respectively. This reflection is based on my personal experience in these contexts and it focus on the knowledge and skills acquired in the course of my studies.

The third section is linked to a research project which was developed for a second grade class within the context of Primary School Education. This project aims at understanding how teaching narrative text in a sequence can influence students writing skills. The results obtained show that the use of didactic sequences as the one referred above may promote positive outcomes and also reinforce the importance of an individual support provided by the teacher and therefore helping students overcome their difficulties.

Key words : educational experiences, narrative text , didactic sequence , planning, rewriting

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice de fotografias.....	xiii
Índice de tabelas.....	xv
Índice de anexos.....	xvii
Introdução ao relatório.	1
Parte I – Refletindo sobre a Educação de Infância	3
Introdução	3
1. Caracterização dos Contextos Educativos	5
2. A Criança na 1. ^a e na 2. ^a infância.....	7
3. O dia-a-dia em Educação de Infância	11
3.1. O tempo	11
3.2. O espaço.....	15
3.3. As interações.....	17
4. Observação, planificação, documentação e reflexão – fundamentos de uma prática educativa	21
5. Meta reflexão do caminho percorrido em Educação de Infância	26
Parte II – Refletindo sobre o 1.º CEB.....	27
Introdução	27
1. Caracterização dos Contextos Educativos	29
2. O dia-a-dia em 1.º CEB	30
2.1. O tempo, o espaço e o grupo	30
2.2. 1.º CEB... uma diversidade de relações	33
2.3. Um mundo de experiências educativas	35
3. Uma constante autoformação	44
4. Observação, planificação, documentação e reflexão – fundamentos de uma prática educativa	45
5. A avaliação como guia de uma prática educativa	48
6. Meta reflexão do caminho percorrido em 1.º CEB	50

Dimensão Investigativa	51
Introdução	51
Capítulo 1 – Apresentação do Estudo	53
1.1.Tema	53
1.2. Justificação e pertinência do tema	53
1.3. Problemática, pergunta de partida e objetivos	53
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico	55
2.1. O lugar da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico	55
2.2. O processo de escrita	55
2.3. O texto narrativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	58
2.4. O papel do professor numa pedagogia de escrita	60
2.5. A função da reescrita.....	62
Capítulo 3 – Metodologia de Investigação	63
3.1. Descrição do estudo	63
3.2. Método de investigação	64
3.3. Contexto e participantes	65
3.4. Técnica de recolha de dados	65
3.5. Procedimentos de recolha de dados	65
3.6. Técnicas e procedimentos de análise de dados	66
Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão de resultados	69
Considerações Finais	77
1. Resposta à pergunta de partida	77
2. Limitações da investigação e sugestões de futuros estudos	78
Conclusão ao relatório.....	79
Referências Bibliográficas	81

Índice de fotografias

Fotografia 1 – Criança D a explorar a tinta	10
Fotografia 2 – Criança L a explorar a tinta.....	10
Fotografia 3 – Representação de um cacho de uvas realizado por crianças	14
Fotografia 4 – Criança a explorar bolas de sabão.....	19
Fotografia 5 – Duas crianças a brincar com os fantoches e fantocheiro.....	20
Fotografia 6 – Uma criança a brincar com os fantoches e o fantocheiro	20
Fotografia 7 – Balança de dois pratos com um pacote de arroz	36
Fotografia 8 – Tentativa dos alunos para equilibrarem os dois pratos da balança	37
Fotografia 9 – Alunos agrupam-se em grupos de 10 elementos.....	40
Fotografia 10 – Alunos agrupam-se conforme o prato de comida preferido.....	40
Fotografia 11 – Professora estagiária caracterizada de flor.....	41
Fotografia 12 – Alunos identificam os constituintes das plantas.....	41
Fotografia 13 – Aluno utiliza material manipulável.....	42
Fotografia 14 – Material circular utilizado para a equivalência de frações	42
Fotografia 15 - Dicionário individual.....	43

Índice de tabelas

Tabela 1 – Modelo de tabela de análise dos textos produzidos pelos alunos.....	66
Tabela 2 – Modelo de tabela de análise de conteúdo.....	67
Tabela 3 – Tabela de análise de conteúdo da aluna I.....	70
Tabela 4 – Tabela de análise de conteúdo da aluna M.....	71
Tabela 5 – Tabela de análise de conteúdo do aluno G.....	73
Tabela 6 – Tabela de análise de conteúdo do aluno R.....	74

Índice de anexo

Anexo I – Trabalho de pesquisa – Contexto Creche	2
Anexo II – Trabalho de pesquisa – Contexto Jardim de Infância.....	9
Anexo III – Reflexão 2. ^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância	17
Anexo IV – Reflexão 3. ^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância	20
Anexo V – Reflexão 4. ^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância.....	24
Anexo VI – Reflexão 6. ^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância.....	27
Anexo VII – Reflexão 7. ^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância.....	30
Anexo VIII – Reflexão 1. ^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância.....	33
Anexo IX – Reflexão 11. ^a semana de intervenção do 2. ^o ano – Contexto de 1. ^o Ciclo...	36
Anexo X – Reflexão 7. ^a semana de intervenção do 2. ^o ano – Contexto de 1. ^o Ciclo	39
Anexo XI – Reflexão 12. ^a semana de intervenção do 4. ^o ano – Contexto de 1. ^o Ciclo ...	44
Anexo XII – Reflexão 11. ^a semana de intervenção do 4. ^o ano – Contexto de 1. ^o Ciclo..	50
Anexo XIII – Sequência de atividades.....	59
Anexo XIV – Tabela de verificação.....	61
Anexo XV – Texto produzido pelo aluno G e respectiva reescrita realizada pela turma..	62
Anexo XVI – Planificação: Rosto da História	63
Anexo XVII – Tabelas de análise dos textos da aluna I.....	65
Anexo XVIII – Tabelas de análise dos textos da aluna M.....	72
Anexo XIX – Tabelas de análise dos textos do aluno G	79
Anexo XX – Tabelas de análise dos textos do aluno R.....	86

Introdução ao relatório

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré Escola e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este tem como objetivo apresentar o percurso por mim experienciado ao longo de três semestres, em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB, com uma turma de 2.º ano e outra de 4.º ano.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira é referente à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta uma reflexão sobre aquilo que foi, por mim, vivido, as aprendizagens que fiz e as dificuldades que senti ao longo deste percurso. Nesta primeira parte do relatório, faço um confronto entre aquilo que foi experienciado e aquilo que os pressupostos teóricos nos dizem sobre determinado assunto.

A dimensão investigativa pressupõem a aquisição de hábitos de pesquisa e investigação de uma determinada área. Neste caso, o trabalho investigativo foi desenvolvido no contexto de 1.º CEB, numa turma de 2.º ano. Este centra-se na análise de textos narrativos realizados pelos alunos, bem como na implementação de uma sequência didática para que os alunos melhorassem ao nível da estrutura e das características deste tipo de texto.

No final, será apresentada uma conclusão onde evidencio as aprendizagens feitas, as dificuldades sentidas ao longo do percurso, bem como a importância deste relatório tanto a nível profissional, enquanto futura educadora/professora, como a nível pessoal.

Parte I – Refletindo sobre a Educação de Infância

Introdução

A Prática Pedagógica em Educação de Infância permitiu que experienciasse situações que me deixaram bastante surpreendida e que fizesse inúmeras aprendizagens acerca deste contexto. O facto de poder realizar a Prática Pedagógica nos dois contextos (creche e Jardim de Infância) possibilitou-me fazer uma reflexão sobre aquilo que é comum e aquilo que difere, apesar da proximidade etária das crianças.

Esta parte do relatório incide, principalmente, nas minhas vivências e naquilo que foram as minhas aprendizagens ao longo de 15 semanas. Cruzando as vivências no contexto e aquilo que o conhecimento científico vai apontando, vou tentar ao longo desta reflexão, revelar as minhas aprendizagens em que o suporte científico foi “luz” para a análise de algumas situações experienciadas na prática.

O trabalho com crianças envolve uma reflexão permanente da parte do educador. Penso que tanto ao longo da minha Prática Pedagógica, como ao longo da realização desta dimensão do relatório, consegui parar para pensar naquilo que fiz, naquilo que poderia ter feito, no que pode ser melhorado e em tantas outras questões que foram surgindo pela força das circunstâncias ou pelo meu próprio questionamento permanente sobre toda esta envolvência e o que foi acontecendo neste período de tempo.

Nos primeiros capítulos, irei incidir sobre algumas aprendizagens que considerei serem chave neste contexto, tais como a caracterização dos Contextos Educativos, a criança na 1.^a e 2.^a infância, o dia-a-dia em Educação de Infância, a observação, planificação, documentação e reflexão, como fundamentos para uma prática educativa e uma meta reflexão sobre aquilo que foi a minha experiência neste contexto.

1- Caracterização dos Contextos Educativos

A minha Prática Pedagógica em Creche e em Jardim-de-Infância foi realizada no mesmo local, numa Associação na cidade de Leiria, sendo que esta era uma Instituição Particular e de Solidariedade Social a funcionar desde 10 de dezembro de 1993. A Creche e o Jardim de Infância tinham um horário de funcionamento que decorre das 7h45 às 19h, com 15 minutos de tolerância. Este estabelecimento tinha capacidade máxima para 84 crianças distribuídas pelas duas valências.

Durante o período em que estive no contexto de creche fiquei na sala de 1 – 2 anos, denominada “Sala dos Leões”. Esta era uma sala com capacidade para 10 crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos. O grupo em questão era constituído por 10 crianças (5 rapazes e 5 raparigas) com idades compreendidas entre os 12 e os 19 meses. A grande heterogeneidade ao nível etário era a causa mais evidente de grandes diferenças no desenvolvimento, principalmente ao nível motor.

Por sua vez, a minha Prática Pedagógica no contexto de jardim foi realizada na de sala 3-4 anos, denominada “Sala dos Macacos”. Era uma sala com capacidade para 25 crianças, sendo que inicialmente eram 23 crianças, mas durante o período da minha prática educativa foram recebidas mais duas crianças, ficando com o grupo completo. Este era um grupo bastante heterogéneo, tanto a nível etário como ao nível do desenvolvimento e aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997).

Após refletir sobre o contexto de creche durante a minha Prática Pedagógica, percebi que, sem dúvida, os primeiros anos da criança deveriam ser dos anos mais valorizados pedagogicamente. Em Portugal, o contexto de Creche não é ainda tutelado pelo Ministério da Educação, mas sim pelo Ministério Segurança Social. Para este ministério, a creche é a resposta social com o objetivo de

proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças dos 3 meses aos 3 anos, num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado e da colaboração estreita com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças (Segurança Social, 2010, p.3).

O contexto de Jardim-de-Infância, por sua vez, é da responsabilidade do Ministério da Educação, sendo que este considera este período como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p.15).

2 - A criança na 1.^a e 2.^a Infância

A experiência em Educação de Infância permitiu-me aprender que na ação educativa o foco está na criança, que toda a ação pedagógica deve ser centrada nesta, permitindo, assim, que esta realize aprendizagens significativas. Por esta razão considerei pertinente começar por refletir sobre a transformação que ocorreu em mim, na forma como entendia a criança na 1.^a e 2.^a infância.

Ao longo da minha Prática Pedagógica em educação de Infância, tive possibilidade de estar com crianças com idades entre o 1-2 anos, durante cinco semanas, e crianças com idades entre os 3-4 anos, durante 10 semanas. Os trabalhos de pesquisa que me foram solicitados nesta unidade curricular, acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com as idades das crianças com que ia estar, foi bastante benéfico, uma vez que é importante que,

enquanto futuras educadoras conheçamos essas mesmas características de modo a tê-las em conta na nossa ação educativa a fim de proporcionar à criança aquilo que ela precisa em determinada fase (Anexo I – Trabalho de pesquisa – Contexto de Creche).

Estes trabalhos alertaram-me para determinadas características das crianças desta idade que não conhecia. Antes de realizar a Prática Pedagógica em contexto de creche, não valorizava tanto os primeiros anos de vida do ser humano como agora. Com a pesquisa feita acerca das crianças desta idade e, também, com a convivência diária com as mesmas percebi que é certo que

nos dois primeiros anos de vida o crescimento do bebé ocorre de forma mais intensificada do que em qualquer outro período (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, S. & Gomes, 2007) (Anexo I – Trabalho de pesquisa – Contexto de Creche).

O contexto de Creche surpreendeu-me muito, nos primeiros dias fiquei com uma sensação de que tinha estado enganada até então. As crianças de um ano (sendo esta a faixa etária do meu grupo) são extremamente competentes, percebem o tempo das rotinas bem como aquilo que se faz em cada momento, comunicam as suas necessidades ainda que não tenham a linguagem desenvolvida, demonstram nas suas atitudes que têm a sua personalidade e sabem aquilo que querem e que não querem, o que gostam e o que não gostam.

Tive algumas dificuldades na transição do contexto de creche para o contexto de Jardim-de-Infância, principalmente porque o nível de desenvolvimento das crianças, nestas idades, ser bastante distinto. Foi necessário reajustar-me aos novos ritmos impostos pelas crianças pois,

ao longo do período pré-escolar, o desenvolvimento continua a acontecer a um ritmo consideravelmente acelerado, a criança nesta fase não adquire apenas mais capacidades e informação mas também passa por mudanças significativas na forma de pensar e agir (Anexo II – Trabalho de pesquisa – Contexto de Jardim-de-Infância).

Essas mudanças na forma de pensar e agir das crianças nestas idades, colocaram-me numa posição um pouco desconfortável. Tinha acabado de passar de um contexto onde a criança, apesar de ser competente, não era totalmente autónoma e precisava muito do acompanhamento do adulto nas tarefas do quotidiano, para um contexto onde as crianças, de forma autónoma, resolviam os seus problemas e realizavam grande parte das tarefas diárias sem auxílio do adulto. Toda esta discrepância deixou-me alarmada uma vez que, não sabia o que já conseguiam fazer, se devia ou não ajudar, se abotoavam os botões sozinhas ou se se calçavam sozinhas. Tudo isto foi melhorando com o tempo e, mais uma vez, foi notório que realmente aprendemos com a reflexão sobre a prática, após experienciarmos novas situações, sendo que esta reflexão permite constatar que algumas foram mais acertadas que outras.

Apesar da necessidade que os educadores têm em aprofundar os seus conhecimentos acerca das características específicas das crianças destas idades, tanto no contexto de creche como no de Jardim-de-Infância, não podemos deixar de considerar como uma ideia transversal que cada criança é uma criança única, com as suas próprias características.

A singularidade de cada criança não pode deixar de ser valorizada. A criança explora, vive, brinca, cresce e aprende envolvendo-se ativamente num “processo de atribuição de sentido de forma única, individual, à sua medida” (Portugal, 2009, p.18) isto remete-nos para o facto de cada criança ter características únicas permitindo explorações e vivências que conduzirão a aprendizagens igualmente únicas e um consequente desenvolvimento único.

As crianças têm necessidades e formas de reagir diferentes, sendo que todas vivem as experiências educativas à sua maneira e “bebem” o que para elas é o mais importante, o que será diferente para cada uma. O adulto, ao lidar com a criança, deve vê-la como alguém singular, assumindo e valorizando no processo educativo as suas competências pessoais. A criança tem competências que podem passar despercebidas aos adultos, e nesse sentido o

educador, como profissional que é, deve ver “cada criança como um ser único, rico com potencial para contruir o seu conhecimento a partir das suas ações” (Dias, Correia e Marcelino, 2012, p.17). Não devemos desvalorizar a criança nem interferir com a certeza que esta não consegue realizar determinada tarefa. Para Dias, Correia e Marcelino (2012, p.15), o educador além de ter conhecimento sobre as características de desenvolvimento da criança em determinada faixa etária deve fazer “uma observação atenta às singularidades individuais desse mesmo processo”.

As características do grupo no contexto de Jardim-de-Infância, obrigou-me a refletir esta unicidade de cada criança. Como tínhamos crianças com níveis de desenvolvimento muito distintos, caracterizando-se assim um grupo heterogéneo (em idades, interesses e necessidades), numa das minhas reflexões semanais ponderei esse ponto referindo que

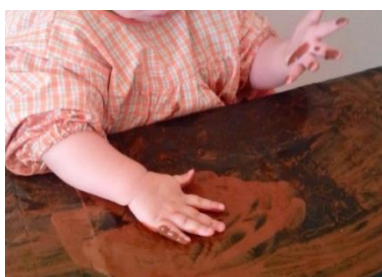
(...) continuei a perceber a unicidade de cada criança, olhando para o nível de desenvolvimento de cada uma. Neste grupo nota-se uma grande heterogeneidade, ao nível do desenvolvimento, nos diversos momentos do dia, desde o estar no tapete paciente ou impacientemente, a partilha de brinquedos, os trabalhos que exigem algum esforço mental, entre outros. O que me leva a pensar na necessidade de todos os dias adaptar planificação a cada criança, cada uma tem a sua forma de ser e de pensar e as experiências educativas devem responder às suas necessidades e não às necessidades das crianças daquela idade. (Anexo III – Reflexão 2.^a semana de intervenção – contexto de jardim-de-infância)

Tendo em conta que cada criança é única e que a criança aprende a explorar, manipular e experimentar, enquanto futura educadora não posso deixar de considerar a unicidade e o ritmo de cada criança como essenciais na ação educativa. Cada criança tem o seu tempo para realizar determinada tarefa ou explorar determinado material numa atividade direcionada sendo que cada uma também tem o seu tempo a nível do desenvolvimento, para aprender a falar, a andar, a comer, a controlar os esfíncteres, na resolução de problemas interpessoais e em tantas outras ações. Cabe ao educador perceber o tempo de cada criança para a execução de determinada tarefa, sendo que este deve incentivá-la à experimentação, sem desrespeitar o seu tempo (Alencar, 2006, citado por Silva, 2009).

Ao longo da minha Prática Pedagógica nestes contextos, esta foi sem dúvida outra grande aprendizagem. Inicialmente era difícil perceber quanto tempo as crianças precisavam para realizar determinada experiência educativa, sendo que fui percebendo que cada uma precisava do seu tempo e que o educador não podia condicioná-la a esse nível. Numa das minhas intervenções, em contexto de Creche, o facto de não termos tido em conta, durante a realização da planificação, o tempo de cada criança na manipulação de tinta, fez com que houvesse necessidade de prolongar a experiência educativa para dois dias. Após uma reflexão na ação da minha parte e da minha colega, sobre aquilo que seria melhor: apressar as crianças na sua manipulação ou adiar para o dia seguinte a execução com as crianças que não o fizeram naquele dia, considerámos que teria mais sentido continuar a experiência educativa no dia seguinte. Valorizando a aprendizagem pela ação, manipulação, experimentação, e uma vez que a exploração de tinta para aquelas crianças de um ano era algo novo (Fotografia 1 e 2), decidimos que o mais proveitoso para as crianças seria que cada uma tivesse o tempo necessário. Foi nesta reflexão sobre a ação que percebi que uma experiência educativa pode ser realizada em mais que um dia, e se for necessário alteramos aquilo que, por nós foi planificado, possibilitando à criança a exploração e experimentação consoante as suas necessidades e os seus interesses.



Fotografia 1- Criança D a explorar a tinta



Fotografia 2- Criança L a explorar a tinta

3- O dia-a-dia em Educação de Infância

O dia-a-dia em Educação de Infância é bastante rico e diversificado, repleto de situações que podemos considerar que o influenciam. Neste capítulo considero aquilo que penso ser mais relevante e que tem maior peso na vida em Educação de Infância, como o tempo, o espaço e as interações.

3.1. *O tempo*

Um dos aspetos fundamentais do dia-a-dia da educação de Infância é a rotina diária, sendo que tudo o que se passa surge enquadrado nessa rotina. As rotinas devem ser vistas como “elementos globalizadores, em torno dos quais se deve articular a ação educativa” (Marchão, 1998, p.11), uma vez que a criança aprende com as rotinas, aprende o que é preciso fazer, como fazer e faz. Esta ação é uma ação repetida uma vez que também esse fator (repetição) é característico da aprendizagem das crianças, principalmente em contexto de creche, conforme Dias e Correia (2012, p.7) a criança “através dos seus actos, que acontecem repetidamente, vai interiorizando regras e valores”.

Ao longo do tempo, a criança vai evoluindo, e por esta razão as rotinas vão sendo alteradas, consoante essa evolução, tendo em conta que estas evoluem de forma individualizada. Também nas rotinas a criança deve ser vista como única, sendo que uma das vantagens passa por permitir “criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.70). Por vezes, o educador, ainda que de forma involuntária, pode centrar-se mais em determinadas crianças, nas experiências educativas orientadas, no entanto, existem momentos da rotina em que todas as crianças participam e podem ter com o adulto oportunidades de aprendizagens riquíssimas.

Desde a minha Prática Pedagógica, em contexto de creche, que comecei a perceber a importância das rotinas. Neste contexto, tive oportunidade de ver evolução no desenvolvimento a esse nível (por exemplo: na alimentação, crianças que começaram a comer de forma mais autónoma, ou outras que foram melhorando o manuseamento da colher. Também na higiene, na medida em que algumas crianças já se foram apercebendo para que “serve” a ida ao bacio e outras que o faziam com mais naturalidade). No entanto, não nos podemos esquecer que cada criança tem o seu determinado ritmo de desenvolvimento e que

apesar do incentivo à evolução por parte do educador, o ritmo de cada uma deve ser respeitado. Ao longo destas semanas, fiz sempre os possíveis para ver cada criança como um ser único, bem como atender à forma de agir de cada uma, a fim de dar respostas às suas necessidades e interesses. Por exemplo, tive de perceber quais as crianças que precisavam mais ou menos apoio e que tipo de apoio, tanto ao nível da execução das experiências educativas, como ao nível da higiene ou alimentação, só assim consegui adequar a minha prática às características de cada uma.

A rotina diária difere muito do contexto de creche para o contexto de jardim-de-infância, e a adaptação a essa diferença foi também uma das minhas dificuldades. No entanto, percebi que a rotina não é igual, nem em todos os grupos de jardim-de-infância ou de creche, nem todos os dias. Apesar de haver partes da rotina que se repetem todos os dias, permitindo que as crianças percebam o que vai acontecer e de que forma, o educador deve estar atento às necessidades do grupo e perceber o que faz sentido naquele dia para aquele grupo, sendo que a rotina pode e deve ser alterada/dinamizada consoante essas necessidades. Os dias são todos diferentes e a forma como as crianças se sentem também é, pelo que consoante os dias, a maneira de estar e as necessidades das crianças foram-se alterando, o que solicita da parte do educador essa atenção às novas necessidades das crianças, possibilitando assim ter dias diferentes, bem como uma grande variedade de experiências.

Apesar da flexibilidade da rotina, há momentos que são essenciais acontecer como o momento da brincadeira livre ou o momento de experiências educativas orientadas pelo educador. De seguida vou aprofundar estes dois momentos, baseando-me naquilo que foi para mim a prática educativa em Educação de Infância.

Este tempo de Prática Pedagógica em Educação de Infância permitiu que me apercebesse de que as crianças têm de ter tempo para tudo, principalmente para brincar. Para Cordeiro (2007, p.329) o brincar constitui um meio espontâneo facilitador do “desenvolvimento da linguagem e da comunicação”, bem como a “aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis”. É importante percebermos que o brincar faz parte da aprendizagem da criança, sendo fundamental que o tempo em Educação de Infância preveja esses momentos. O brincar “auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais (...) as crianças expõem os seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam” (Teixeira e Volpini, 2014) formando-se assim uma ótima oportunidade de aprendizagem.

Assim, o adulto deve ser facilitador do brincar e promover momentos em que a criança o possa fazer, no entanto, não pode esquecer que tem um papel fundamental nos tempos de brincadeira. Perceber qual o meu papel enquanto adulto nestes tempos da rotina foi outra aprendizagem que fiz neste contexto.

Inicialmente, em jardim-de-infância, tive dificuldade em perceber qual o papel do educador nos momentos de brincadeira livre, achava que o adulto devia estar a circular pela sala para evitar conflitos e/ ou resolver situações. No entanto, com o passar do tempo e com as reflexões em equipa (com educadora cooperante, com a professora supervisora e colega de Prática Pedagógica) percebi que o educador se deve envolver nas brincadeiras com as crianças, brincar com elas, estar lá no meio. Numa reflexão semanal referi-me a esse aspeto dizendo que

Para Vasconcelos (1995, citado por Caputti & Bozzo ,2007), o educador tem de partir dos interesses e necessidades das crianças e muitas vezes encontrar alternativas de interação com as mesmas, esta interação muitas vezes é conseguida nos momentos de brincadeira livre. Os mesmos autores referem que através das brincadeiras e jogos os educadores poderão estimular nas crianças uma aprendizagem muito mais fácil, de forma lúdica. As crianças ao brincarem sozinhas ou entre pares muitas vezes andam dentro do mesmo patamar de desenvolvimento, é nestes momentos existe uma lacuna que o adulto tem de cobrir, o adulto tem o papel de proporcionar desafios acima daqueles que as crianças conseguem colocar. (...) Este tipo de desafios são fundamentais para a criança, e o educador tem o dever de acompanhar as crianças em todos os momentos, ou seja, os momentos de brincadeira livre têm intencionalidade educativa e devem ser aproveitados para trabalhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em determinados domínios de uma forma lúdica mas que para a criança se tornam aprendizagens bastante significativas. (Anexo IV– Reflexão 3.ª semana de intervenção – contexto de Jardim de Infância).

Tive oportunidade de me ir envolvendo cada vez mais nos momentos de brincadeira livre e de experienciar isso mesmo. Por exemplo, na construção com peças de encaixe, ao brincar com algumas crianças, construí um padrão consoante a cor da peça chamando a atenção das crianças, tendo isto sido o suficiente para que em conjunto (eu e as crianças) construíssemos mais alguns padrões alterando a cor ou a forma. Neste episódio, alertei as crianças para a existência de padrões, de forma lúdica, despertando desde logo a sua atenção uma vez que não deixávamos de estar a brincar, que é o que mais motiva as crianças destas idades.

Este tipo de momentos leva-nos a acreditar que as experiências educativas se podem alargar e não têm de ser naquele tempo da proposta educativa orientada. Existem conceitos que

podem ser trabalhados com as crianças de forma lúdica e espontânea e a partir do seu brincar. Muitas vezes são estas as aprendizagens mais significativas para as crianças.

Para além destes momentos de brincadeira com as crianças, a reflexão sobre as experiências educativas orientadas trouxe-me outras aprendizagens. Percebi que estas devem valorizar a experimentação, exploração e criação, pelo que não nos devemos esquecer da unicidade de cada criança, e que cada uma experimenta e cria um significado perante aquilo que para si foi vivido, que deve ser valorizado, fundamentando-se nas suas características, interesses e necessidades. Assim, cada criança vai experienciar determinada atividade de forma única, e embora as condições e os materiais sejam os mesmos para determinado número de crianças, no final teremos tantas experiências diferentes como o número de crianças que a fizeram. Ter esta noção sobre a ação educativa acontece quando o educador valoriza o processo da criança ao invés do produto por si idealizado, pelo que posso concluir que uma experiência educativa nunca é a mesma para todas as crianças, o processo da realização de cada experiência é único para cada criança, nenhuma explora de forma igual a outra.

Cada criança, movida pelas suas características e necessidades, experiencia algo único que permitirá a construção do seu próprio conhecimento. Nestes momentos, o educador deverá ter como foco a exploração de cada criança com determinado material (consoante a experiência educativa), não devendo ser preocupação única o produto final, se está ou não a ficar “bonito”, se a criança está ou não a fazer bem, mas sim pensar que cada criança vai fazer aquilo que quer e da maneira que sente que deve ser feito. O educador deve dar espaço à criança para experimentar, manipular, explorar, conhecer e sentir, no entanto não a pode deixar apenas na sua experiência sensorial, deve também proporcionar desafios que a façam ir mais longe nessa exploração e na construção do seu conhecimento. Por exemplo, no contexto de creche, aquando a representação de um cacho de uvas, utilizando uma rolha de cortiça para fazer de carimbo, as crianças carimbaram de forma livre, à sua vontade e não respeitando aquela ideia de pirâmide invertida que os cachos de uvas têm (Fotografia 3).



Fotografia 3- Representações de um cacho de uvas realizado por duas crianças

O educador deve encontrar estratégias que promovam esta valorização do processo, por exemplo, as experiências educativas devem surgir enquadradas com os interesses das crianças e com a sua participação. O educador pode interagir com a criança de modo a incentivar a sua exploração bem como, se eventualmente a experiência educativa tem determinado objetivo (exposição ou criação de algum material para a sala), o educador pode registar o processo de criação (por exemplo com fotografia) e associar à produção material da criança (o produto). Numa experiência educativa em contexto de Creche, que tinha como fim a construção de uma representação de uma Árvore do Outono para a sala, fizemos isso mesmo, valorizámos a ação da criança durante a experiência educativa, pelo que toda a decoração da árvore foi feita pelas crianças e posteriormente afixámos na sala, fotografias delas durante o processo, para que tanto as crianças como as próprias famílias percebessem que aquilo que está exposto foi construído através das suas vivências.

3.2. - *O espaço*

A forma como a sala está organizada é algo que o educador deve planificar de acordo com os interesses e as necessidades do grupo. A sala de 1-2 anos é uma sala onde as crianças ainda estão a melhorar a marcha, pelo que precisam de espaço para o fazer. Este espaço deve ser amplo, de modo a que não tenham obstáculos que dificultem essa aprendizagem. Assim, não faz sentido uma sala, para esta faixa etária, com várias divisões e materiais de grande porte que possam dificultar o dia-a-dia das crianças. Já na sala de 3-4 anos, a realidade é diferente, a sala encontra-se dividida por áreas de interesse das crianças, existia maior afluência pela área do faz-de-conta (no nosso caso, a área da casinha) e das Construções, nestas áreas as crianças têm possibilidade de imaginar e de criar, representar situações ou objetos conforme idealizem, podem ir para o imaginário ou retratar situações do seu quotidiano. Para Hohmann & Weikart (2004, p.304) “as crianças que teatralizam envolvem-se em experiências que implicam relações com os outros” pelo que “fazer de conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças” (p.494). Posto isto, acho que é fundamental que o educador proporcione espaços onde as crianças possam realmente criar.

É numa lógica de experimentação, manipulação e exploração que o trabalho em Educação de Infância é desenvolvido. Percebi isso desde o contexto de Creche, onde as crianças manipulam tudo o que as rodeia, observando com os vários sentidos. Grande parte do que é

vivido pela criança tanto em Creche como em Jardim-de-Infância, passa por processos de conhecimento do mundo através das explorações ativas por parte das crianças, pelo que é fundamental que a criança integre um espaço organizado com um ambiente estimulante e objetos propícios a uma exploração por parte da mesma. Um espaço com variedade de escolhas e vários desafios, ao nível dos sentidos, “que desperta a atenção da criança e encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo” (Portugal, 2012, p.9) é determinante. A organização da sala, os materiais disponíveis às crianças e as experiências educativas proporcionadas pela educadora devem permitir sempre que a criança explore, manipule e experimente de modo a construir o seu conhecimento. Pelo que, a criança, tendo disponível um espaço “saudável” à exploração do mundo, está auto motivada para explorar e aprender, desde que seja ao seu ritmo e através dos seus próprios meios (Hohmann e Post, 2003).

Tudo isto acontece uma vez que as crianças sentem uma curiosidade natural pelo que as rodeia, tendo assim necessidade de descobrir e conhecer. As crianças aprendem “a ver, a ouvir, a cheirar, a saborear, a tocar, a andar, a explorar o seu corpo, a controlar os esfíncteres, a brincar, a falar, a manipular objetos, a resolver problemas” (Portugal, 2009, citado por Dias e Correia, 2012, p.8).

Outra grande aprendizagem neste percurso foi, sem dúvida, a valorização da brincadeira no espaço exterior da sala. Na minha opinião, é fundamental que as crianças tenham um momento em que possam sair para o exterior para terem mais espaço onde possam correr, saltar e fazer mais barulho do que o permitido dentro da sala de atividades. Como referi numa reflexão semanal no contexto de Jardim-de-Infância,

Outro aspeto que acho importante referir é a importância do espaço exterior neste contexto sendo que, “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.38). As crianças passam grande parte do dia fechadas na sala, vão à casa de banho, ao refeitório, mas estão sempre condicionadas, a nível do espaço, organização e barulho, têm regras para cumprir o que muitas vezes condicionam a sua vontade. No momento em que vão ao espaço exterior as crianças sentem-se aliviadas e livres para correrem, falarem alto, subirem, descerem, saltarem, o que é tão importante para o seu desenvolvimento. Assim, mesmo que seja pouco tempo, “só para dar uma corrida”, o momento no espaço exterior é fundamental e deve ser privilegiado ao invés de mais 10 ou 15 minutos nas áreas da sala. Ao observar estes momentos consigo sentir perfeitamente que as crianças assim que passam a porta da rua se libertam completamente, liberdade essa que se reflete nos seus rostos alegres. (Anexo V – Reflexão da intervenção 4 – contexto Jardim-de-Infância).

3.3 – As interações

O quotidiano da Educação de Infância caracteriza-se também pela multiplicidade interações que são estabelecidas, entendendo-se por interações “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (Schaffer, 1996, citado por Arezes e Colaço, 2014, p.113).

No contexto de Creche, as interações mais frequentes e mais visíveis são as criança-objeto e criança-adulto mas, com o contacto diário com estas crianças não podemos deixar de observar as inúmeras interações entre pares (interação que surge entre crianças) que existem. Nesta idade, este tipo de interação caracteriza-se como sendo maioritariamente não verbal (através de toques, olhares, movimentos, expressões faciais). As interações entre pares dependem muito da maneira de ser das crianças, bem como do seu envolvimento, sendo que estas podem ser mais ou menos sociáveis dependendo da forma como estas crianças se encontram ao nível das competências cognitivas, linguagem e autorregulação (Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A., 2004, citado por Arezes e Colaço, 2014). Este tipo de interação nos primeiros anos de vida é uma interação complexa uma vez que exige da criança a capacidade de regular o seu comportamento, bem como outras competências sociocognitivas durante o seu percurso de vida (Brownell & Hazen, 1999, citado por Arezes e Colaço, 2014). Já no contexto de Jardim-de-Infância as interações entre pares já são mais verbais, no entanto, em muitos momentos podemos ver olhares, toques, movimentos (por exemplo, puxões) que nos permitem perceber que há uma intenção em comunicar com os pares com aquela ação.

No que respeita à interação criança-adulto, percebi que a mesma deve ser funcional de modo a permitir à criança vontade, confiança e desejo em explorar e experienciar novas situações, para isso é necessário que o adulto tenha determinadas posturas em certas ocasiões, como por exemplo, auxiliar as crianças quando necessário, mas saber dar espaço para que estas explorem livremente. O papel do adulto, sem dúvida que é determinante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sendo que o “apoio constante e atento do adulto é decisivo para o florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Hohmann & Weikart, 2004, p.64).

As interações que são estabelecidas entre o adulto e as crianças são fulcrais para o desenvolvimento da identidade pessoal das mesmas. Hohmann & Weikart (2004) baseando-se na perspectiva do psicanalista Erik Erikson (1950) referem que

quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos (p.64).

A partir da nossa prática, numa reunião com a professora supervisora e três colegas de turma, fizemos alguns levantamentos de ideias sobre aspetos que o adulto tem de ter em mente quando está a interagir com as crianças. Das nossas reflexões, destaco uma ideia – educador como modelo. Pude constatar que o educador deve adequar o comportamento aquando a presença das crianças, uma vez que a criança aprende por imitação. O adulto deve vigiar-se e refletir sobre si mesmo porque a criança se apropria das ações do adulto (nas coisas positivas e menos positivas). Por outro lado, o facto de a criança aprender por imitação pode também levar o adulto a usufruir disso no processo de aprendizagem da criança. O adulto poderá experimentar primeiramente determinada atividade para que a criança veja e se sinta mais confortável em dar continuidade. Ao ver o adulto fazer, é possível que a criança se sinta mais “capaz” para o fazer. Há situações de jogos que as crianças não sabem as regras, como por exemplo, nos jogos de encaixe, o adulto pode exemplificar para que a criança saiba o que e como fazer. O mesmo é possível nas atividades orientadas, dependendo da intencionalidade, o adulto pode ser modelo e incentivador da ação da criança. Este tipo de situações integra um grande leque de estratégias que o educador deve ter de modo a facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Muitas vezes o educador tem de encontrar estratégias, na própria altura, de modo a ultrapassar determinados desafios que surjam na execução de certas experiências.

Referindo-me agora às interações entre as crianças e os objetos, percebi que as crianças sentem curiosidade por tudo o que as rodeia, é um facto que comprovei na minha prática, tanto em Creche como em Jardim-de-Infância. Observei, por exemplo no contexto de creche, quando realizámos uma experiência com bolas de sabão, foi maravilhoso ver a forma como as crianças reagiram, olhavam, afastaram-se, tentavam tocar, sopravam, riam-se, sobretudo como as crianças viviam aquele momento e exploravam as bolas das mais diversas formas (Fotografia 4).



Fotografia 4- Criança a explorar bolas de sabão

Já em contexto de Jardim-de-Infância, na altura do Natal, criámos uma história recorrendo a fantoches para a contar. Perante o interesse, mostrado pelas crianças, nos fantoches e no fantocheiro decidimos deixá-los na sala para que pudessem explorá-lo (Fotografia 5 e 6), tal como referi na minha reflexão semanal:

Quando distribuímos as crianças pelas áreas, decidimos deixar o fantocheiro, bem como os fantoches para que pudesse haver uma exploração livre por parte das crianças. Rapidamente nos apercebemos que foi uma ideia bastante boa devido à grande afluência que o fantocheiro estava a ter e às representações que as crianças iam fazendo. As crianças tiveram tempo, espaço e liberdade suficiente para criarem, tinham objetos diferentes do que estavam habituados, pelo que tudo aquilo que iam fazendo era espontâneo e fruto da sua imaginação. Hohmann & Weikart (2004, p.494) refere que o faz-de-conta ou representação de alguns papéis “tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças. (...)

Apercebemo-nos que o fantocheiro teria de ficar o resto da semana para possibilitar a todas as crianças aquele momento de criação. Durante a tarde temos um período (15h20 – 16h00) em que estamos na sala antes de irmos para o lanche, aquele momento destina-se ao conto de uma história, à partilha de novidades ou a jogar alguma coisa. Devido ao grande interesse mostrado pelas crianças pelo fantocheiro, decidimos que nestes dias aquele momento seria para que as crianças (em grupos de 2) fossem contar

uma história ao fantocheiro para as restantes crianças, para Hohmann & Weikart (2004, p.545) quando as crianças inventam histórias “estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível”. Foram momentos muito engraçados por vários aspetos, conseguimos ver algumas crianças a tentarem imitar os adultos quando contaram a história no fantocheiro, por exemplo ao colocarem os bonecos no chão como nós fizemos em vez de os deixarem na mesa que foi o local onde os deixamos para as crianças, ao quererem prender a estrela no cimo do fantocheiro que foi como contámos a história e também a reproduzirem sequências da história e da conversa que tivemos após o conto da mesma, por exemplo “A estrela é para iluminar o caminho” (Anexo VI – Reflexão 6.ª semana de intervenção – contexto Jardim-de-Infância).



Fotografia 5- Duas crianças a brincar com os fantoches e o fantocheiro



Fotografia 6 - Uma criança a brincar com os fantoches e o fantocheiro

Durante a minha prática, foi muito visível a interação das crianças com os materiais da sala, as crianças passavam bastante tempo apenas a interagir com brinquedos (carros, peças de legos, jogos, entre outros). Principalmente, no contexto de Creche, consegui ver diferentes tipos de manipulação que eram feitas, desde mexerem com as mãos, baterem para fazer barulho, colocarem na boca, entre outras ações. A interação com os materiais disponíveis da sala de atividades faz com que o educador tenha atenção ao tipo de material que escolhe para que as crianças tenham acesso na sala de atividades (como já foi referido anteriormente). Segundo Cordeiro (2007, p.338) “os brinquedos têm de divertir, mas têm de ser simples, procurando entusiasmar a criatividade, abstração, faz-de-conta, representação da vida actual e futura e permitir a exploração continuada, estimulante e segura.” As crianças com quem tive oportunidade de estar em contexto de creche, rapidamente trocavam de brinquedo, sendo que muitas vezes só pegavam e rapidamente o largavam embora também acontecesse a exploração, durante algum tempo, de determinado brinquedo. O mesmo autor refere que “até aos 3 anos, é normal que saltitem de brinquedo em brinquedo, conhecendo-o por partes”. Já no contexto de Jardim-de-Infância as crianças brincam durante mais tempo com o mesmo material, fazendo outro tipo de explorações e recorrendo ao jogo do faz de conta.

4- Observação, planificação, documentação e reflexão – fundamentos de uma prática educativa

Ao longo das 15 semanas em contexto de creche e jardim-de-infância compreendi a importância de observar, planificar, documentar e refletir na prática educativa de educação de infância. O período de observação permitiu-me perceber a lógica de funcionamento tanto da creche como do jardim-de-infância bem como as especificidades de cada contexto particular, do grupo de crianças, da sala de atividades, conhecer as rotinas, entre outros, o que possibilitou uma intervenção mais enquadrada e adaptada às características específicas do contexto em que estava a intervir. Considero ainda assim que o período de observação em contexto de Jardim-de-Infância foi um pouco curto não me possibilitando perceber todas as necessidades e interesses de cada criança, isto posteriormente veio a notar-se uma vez que, nas primeiras semanas de intervenção ainda sentíamos uma lacuna em relação ao conhecimento e gestão que tínhamos do grupo de crianças.

Nesta altura, compreendi que o processo de observação é essencial para conhecer cada criança e cada grupo. Como refere Gesell (1979, p.49) “cada idade tem a sua própria individualidade, a sua tarefa de desenvolvimento, o seu próprio clima e a sua própria maneira de ser”. As características individuais de cada criança devem de ser tidas em conta, apesar da semelhança na idade cronológica, as crianças diferem na idade de desenvolvimento, cada uma tem as suas características, pelo que enquanto futura educadora acho crucial conhecer através do processo de observação, as características das crianças em cada faixa etária, bem como conhecer cada criança como ser individual, para que possa adaptar a experiência educativa, bem como a minha intencionalidade a cada uma. Para Dias, Correia e Marcelino (2012, p.15), o educador tem de ter conhecimento sobre as características de desenvolvimento da criança, fazendo “uma observação atenta às singularidades individuais desse mesmo processo”.

Oliveira (2011) considera a observação uma etapa fundamental no fazer pedagógico, sendo que o educador deve planear a sua intervenção de modo a contribuir para a construção de saberes das crianças, ou seja, deve planificar em função das necessidades e interesses observados. Assim, a planificação deve partir daquilo que foi observado. Esta perspetiva remete-nos para um entendimento de um educador atento permanentemente que vai observando ao longo da sua prática, conhecendo o grupo e refletindo sobre aquilo que

observa. Desta forma a planificação torna-se flexível, e a vantagem de ser flexível é de se poder adaptar consoante as ações das crianças e aquilo que vai acontecendo.

O educador deve estar constantemente em reflexão, tanto uma reflexão anterior à sua prática, como posterior, como no próprio momento da ação, sendo essa reflexão na ação que vai permitir adaptar as estratégias e ir ao encontro das necessidades das crianças. Durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância, vários foram os dias em que adaptávamos aquilo que tínhamos planificado, atendendo aos interesses e necessidades do grupo, naquele dia e naquele momento, e atendendo às características individuais de cada criança. A alteração da planificação ia sendo feita durante a execução da experiência educativa, isto porque nos íamos apercebendo de que a forma como tínhamos planificado não era a mais funcional. Schön (1992) considera que se trata de uma forma de reflexão na ação, exigindo do adulto uma capacidade de individualizar, ou seja, prestar atenção a cada criança mesmo num grupo de muitas criança tendo noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Durante a execução planificação, o educador deve ter em conta vários aspetos para além das características das suas crianças, pois a organização do espaço, dos materiais, de todo do contexto que envolve a ação educativa são aspetos importantes a ter em conta. Para além disso, o educador não deve deixar de lado o facto do tempo da criança ser diferente do tempo do adulto, além de cada criança ter o seu tempo individual, não o podemos comparar com o tempo do adulto. A criança precisa de tempo para explorar, para descobrir e cabe ao educador perceber e disponibilizar esse tempo. Aquando a realização da planificação, o educador deve fazer um questionamento permanente acerca daquilo que pode acontecer, quais poderão ser as atitudes das crianças perante aquela proposta ou quais as questões que podem fazer. Deparei-me com uma situação referente a este assunto, durante o conto da história *O Cuquedo* de Clara Cunha:

Durante a discussão da história, falámos de quais os animais que estavam presentes na mesma, sendo que as crianças disseram os cinco animais e algumas referiram o Cuquedo. Tanto eu como a minha colega, não tínhamos pensado que a personagem “cuquedo” pudesse ser visto pelas crianças como um animal, sendo que a nossa primeira resposta foi “O Cuquedo não é um animal”, rapidamente recuámos e dissemos “ou será que é?”. Apesar de voltarmos atrás com a nossa afirmação, a ideia perdeu-se e as crianças começaram a falar dos outros animais. Penso que poderíamos ter aprofundado esta questão, mas no momento não pensámos em fazê-lo. Este episódio alertou-me mais uma vez para a capacidade que as crianças têm de pensar em coisas

que os adultos muitas vezes não se lembram, daí ser importante ao fazer a planificação, haver um questionamento constante por parte do educador acerca daquilo que as crianças podem dizer ou questionar no momento, Cordeiro (2007, p.37) refere que “o pensamento das crianças desta idade caracteriza-se por alguns aspetos que não são os do pensamento habitual do adulto”. (Anexo VII – Reflexão 7.ª semana de intervenção – contexto Jardim-de-Infância)

Durante a minha Prática Pedagógica, fizemos algumas alterações relativamente à planificação. Fomos adaptando a planificação consoante a nossa forma de agir de modo a que esta se tornasse um instrumento funcional durante a prática. Fomos melhorando a forma como organizámos a planificação e, posteriormente, alterámos a planificação diária para planificação semanal. Como já referi, as experiências educativas não podem ser condicionadas ao nível de tempo para que possa haver uma exploração e uma posterior aprendizagem por parte das crianças, a partir daí surgiu a necessidade de fazer uma planificação que não nos limitasse ao nível do tempo (o que a planificação diária fazia). Durante as reflexões semanais referi alguns momentos em que isso aconteceu:

Em alguns momentos das atividades orientadas foi necessária a adaptação da planificação por vários motivos. Um destes momentos prendeu-se pelo facto de quando estávamos a planificar delimitarmos um determinado espaço para as crianças depois pintarem (com tinta, utilizando as rodas de carrinhos infantis), ao conversarmos com a educadora no dia da atividade, percebemos que a criança neste tipo de experiências deve ter o seu espaço, deve expressar-se da forma que quer, não estando condicionada o que fez com que encontrássemos uma alternativa de modo a contornar o problema. Nestes momentos é fundamental que, apesar da planificação estar feita, o educador reflita naquilo que poderá ou não proporcionar à criança (Anexo VIII – Reflexão 1.ª semana de intervenção – contexto Jardim-de-Infância).

Para que elas conseguissem perceber melhor esta técnica, tínhamos planificado que retirávamos os papéis, depois de secos, com as crianças de modo a que elas percebessem que o papel ficava com menos tinta uma vez que a tinha passado para o cartão. A planificação teve de ser alterada uma vez que percebemos que as coroas estavam bastante molhadas e se continuassem a secar ao natural não secariam a tempo, assim tivemos de retirar os papéis e começar a secar as coroas no secador das mãos. (Anexo VII – Reflexão da intervenção 7 – contexto Jardim-de-Infância).

Posteriormente ao momento vivenciado com as crianças, o educador reflete sobre aquilo que fez, o que as crianças fizeram e o que fizeram em conjunto com o educador fazendo assim o levantamento do que poderá ser melhorado, a fim de uma melhor intervenção futura. No dia-a-dia do educador, este deve estar atento e refletir sobre o que está a acontecer e qual é a melhor forma de agir perante determinadas situações. Este processo de reflexão pode incluir situações de avaliação.

A avaliação das crianças foi uma das minhas maiores dificuldades. Este aspeto é algo que também deve ser pensado e planificado, pelo que tive bastante dificuldade em fazê-lo, principalmente em perceber o que é importante avaliar e quais os instrumentos mais adequados. Todas estas questões foram melhorando ao longo do tempo, no entanto, é algo que tem de ser ainda melhorado.

O processo de avaliação que é feito na Educação de Infância não se prende só na avaliação das crianças, é importante avaliar a postura do educador bem como o que correu bem ou menos bem numa experiência educativa. Perante tudo aquilo que acontece durante o dia o educador deve refletir e avaliar, esta avaliação serve para que o educador adapte a forma de agir, alguma técnica ou material, por exemplo, consoante aquilo que foi positivo e negativo, melhorando assim a sua prática. Assim, toda a avaliação que é feita implica uma reflexão permanente, pois “a formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional” (Lima, 2001, citado por Felício & Oliveira, 2008, p. 221).

A avaliação pode ser feita também através da reflexão que fazemos com as crianças. É fundamental que nessas alturas o educador as questione, uma vez que as crianças por si só, muitas vezes, podem não se sentir à vontade para certos comentários, pelo que devemos incentivar, questionando e valorizando a sua opinião. Esta conversa com as crianças pode ser feita através da observação dos processos de aprendizagem diários das crianças. Por exemplo, em contexto de Jardim-de-Infância, após a execução do presépio para a sala (foram feitas as figuras principais em papel cenário, que pequenos grupos de crianças preencheram utilizando diferentes materiais) em grande grupo, cada pequeno grupo conversou sobre aquilo que tinha feito e que tipos de materiais tinham escolhido. Como referi numa reflexão semanal:

A exposição daquilo que fizeram por parte das crianças ao restante grupo foi um momento de grandes aprendizagens. Em momentos como estes as crianças expõem-se a si próprias e expõem aquilo que fizeram. Todas as crianças são diferentes umas das outras, pelo que esta atividade para algumas vai fluindo de forma natural e para outras é preciso que haja uma intervenção do adulto de forma a que consigam expor aquilo que querem. Nestes momentos o educador tem de pensar sobre aquilo que deve ou não questionar as crianças de modo a facilitar este processo. (Anexo VI – Reflexão 6.^a semana de intervenção – contexto Jardim-de-Infância)

Não posso deixar de referir a importância que descobri relativamente ao registo da evolução das crianças. A documentação pedagógica permite-nos documentar o processo de cada criança para que, posteriormente, possamos ter em conta a forma como as crianças fizeram o seu percurso. Durante a minha prática, experimentámos algum tipo de documentação pedagógica, por exemplo, em contexto de creche (como já referi) em diversas atividades orientadas, afixámos fotografias do processo junto das pinturas realizadas pelas crianças.

Perante todas estas vivências percebi que a Educação de Infância vai muito além do estar na sala de atividades a realizar propostas educativas e a brincar com as crianças. Existem uma série de ações inerentes a esse trabalho, a observação, a planificação, a documentação e a reflexão são aspetos chave que nos permitem ser e fazer o melhor para as crianças.

Meta reflexão do caminho percorrido em Educação de Infância

Nesta dimensão reflexiva do contexto de Educação de Infância tentei fazer um exercício de questionamento e reflexão constante que me permitiu perceber quais foram as minhas maiores aprendizagens e quais as minha maiores dificuldades, bem como aquilo que foi melhorando ao longo do tempo mas que, tem de continuar a ser trabalhado.

A Prática Pedagógica em Educação de Infância foi, sem dúvida, um marco importante no meu percurso, mais uma vez fez-me valorizar bastante o contexto prático, possibilitou-me viver muitos de momentos que de forma teórica não teriam tido o sentido que assim tiveram. Estas semanas possibilitaram-me fazer muitas aprendizagens e ultrapassar uma série de dificuldades que foram surgindo, no entanto penso que tenho muito para aprender, e que um educador está sempre a construir o seu conhecimento, pois cada dia em Educação de Infância é um dia novo, um dia diferente que nos traz dificuldades e aprendizagens novas, e só assim faz sentido!

Percebi que, apesar de a criança ser o foco nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, o educador também tem um papel fundamental. Consequentemente tem de agir seguindo determinados cuidados, de modo a proporcionar à criança momentos ricos de aprendizagens constantes. O adulto é muitas vezes visto como um exemplo para a criança que esta tende a imitar, o que leva a que este tenha determinada conduta e determinado comportamento perante a criança.

Nesta fase, a criança está em constante aprendizagem e desenvolvimento pelo que é fundamental o acompanhamento do adulto de modo a conduzir esse caminho, não esquecendo que cada criança é única e que não deve ser comparada, principalmente no que diz respeito aos níveis de desenvolvimento.

Parte II – Refletindo sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

À semelhança da parte I do relatório, irei apresentar algumas reflexões sobre as experiências que vivenciei ao longo da Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB. Estas experiências permitiram-me compreender melhor este contexto, bem como toda a sua envolvência, crescer não só enquanto profissional mas também enquanto pessoa.

Esta reflexão irá deter-se sobre aquilo que fiz, aquilo que poderia ter feito, o que pode ser melhorado e tantas outras questões que foram surgindo pela força das circunstâncias ou pelo meu próprio questionamento sobre toda esta envolvência e o que foi acontecendo neste período de tempo.

Pretendo refletir acerca da importância que esta Prática Pedagógica teve no meu caminho de formação, das dificuldades que senti e das aprendizagens que fiz, focando-me em componentes chave como, o dia-a-dia em 1.º CEB, a autoformação docente, a observação, planificação, documentação e reflexão como facilitadores da prática educativa e a avaliação, sendo que foram em torno destas componentes que as aprendizagens e as dificuldades surgiram. Esta reflexão é fundamental para me definir, uma vez que ser professor “implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p.5) pelo que só mobilizando tudo isso para a minha prática conseguirei ser uma profissional da educação.

1- Caracterização dos Contextos Educativos

A minha Prática Pedagógica em 1.º CEB foi realizada em duas escolas distintas, pertencentes ao mesmo agrupamento. Ambas as escolas estão localizadas no concelho de Leiria, sendo que este agrupamento é constituído por três jardins-de-infância, seis escolas de 1.º CEB e uma escola de 2.º e 3.º CEB local onde se localiza a sede do agrupamento.

Realizei a minha primeira Prática Pedagógica no contexto de 1.º CEB numa turma de 2.º ano de escolaridade, sendo que esta era constituída por 20 alunos, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. O grupo era homogéneo, ao nível etário, visto que as crianças apresentavam idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Estes alunos partilhavam o interesse da aprendizagem através do lúdico, manifestando preferência pelas áreas das expressões, no entanto, também manifestavam bastante interesse e participação em atividades das áreas de Matemática e Estudo do Meio. Era um grupo muito participativo e interessado em aprender, no entanto existiam momentos de distração comum que acabava por prejudicar o ritmo das aulas.

A Prática Pedagógica realizada no segundo semestre do ano letivo 2015/2016 decorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e seis crianças, sendo 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Este grupo era um grupo homogéneo, ao nível etário, uma vez que as crianças apresentavam idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Era muito participativo e interessado em aprender, o que promovia um bom ritmo de aulas, no entanto, existiam alguns alunos com mais dificuldades que, conseqüentemente, precisavam de um apoio mais individualizado, o que fazia com que muitas vezes o tempo de execução de determinada tarefa variasse bastante de aluno para aluno.

2 - O dia-a-dia em 1.º CEB

Toda a gestão que é feita da sala de aula tem repercussões no processo de ensino-aprendizagem pelo que cabe ao professor fazer essa gestão de forma a potenciar um ambiente rico em aprendizagens significativas para os seus alunos. As escolas não estão organizadas de modo a que cada aluno tenha um professor (Zigmond, 1996), pelo que é fundamental que o processo de ensino aprendizagem esteja estruturado, o que implica que os professores tenham de organizar a sua sala e as suas atividades de modo a responder da melhor forma a todos os seus alunos (Brophy, 1996).

2.1. – *O tempo, o espaço e o grupo*

Toda a gestão está inerente à planificação, o professor deve pensar quanto tempo precisa para determinada tarefa, sem nunca esquecer as particularidades do grupo que tem. Ao longo da minha Prática Pedagógica em 1.º CEB, penso não ter tido grandes dificuldades ao nível da gestão do tempo. No entanto, houve momentos em que a planificação teve de ser alterada devido a contratempos, por exemplo por sentir que os alunos precisavam de mais tempo do que o planeado para que determinado conteúdo ficasse esclarecido ou porque precisavam de menos tempo do que aquele que foi planificado. Penso que ao longo da minha prática estas situações aconteceram várias vezes por diversos fatores, como os que já referi anteriormente, quando abordei as necessidades dos alunos face ao tempo, ou por ter surgido um problema entre alunos que teve de ser resolvido, ou uma visita inesperada, entre outros. Percebi o quão importante é dar o tempo que cada criança precisa para resolver as tarefas, pois cada criança deve ser vista como única. Assim, o professor deve fazer essa diferenciação ao nível do tempo de modo a que cada criança atinja os objetivos, respeitando o seu ritmo. Vasconcelos (2007) defende que cada criança precisa do seu tempo, sendo que o adulto o deve respeitar.

Ao longo das duas Práticas Pedagógicas deparei-me com duas salas de aula com semelhanças ao nível da organização espacial, mesas de dois lugares, dispostas em três colunas em direção ao quadro. Este tipo de organização, apesar de ser o mais frequente, penso não ser aquele que é mais vantajoso no que diz respeito à mobilidade do professor em sala de aula de modo a que este consiga chegar a todos os alunos. Nesse ponto, tentei manter sempre uma postura correta na sala, circulando por todo o espaço e permitindo o envolvimento dos alunos nas atividades, adaptando-me à disposição de sala. No entanto existiram situações em que, consoante os objetivos definidos na planificação, tive de alterar

essa disposição, nomeadamente, na realização de trabalho de grupo. Neste caso a gestão do espaço não foi difícil uma vez que optei por juntar duas mesas e solicitar aos alunos que se sentassem à sua volta de modo a que todos os elementos do grupo se vissem, facilitando assim a comunicação entre eles. A minha maior dificuldade na organização do espaço esteve relacionada com uma atividade experimental, na qual haveria uma demonstração que teria de ser vista convenientemente por todos os alunos. Assim, optei por afastar as mesas e dispor as cadeiras em semicírculo, possibilitando não só que os alunos vissem a demonstração, mas também estabelecessem contacto visual uns com os outros. O professor tem de pensar muito bem a organização do espaço, consoante a dinâmica e os objetivos da aula. Os recursos são outro ponto que também têm de ser pensados de acordo com os conteúdos e as estratégias selecionadas, penso que preparei sempre cuidadosamente os recursos que seriam utilizados nas minhas aulas de modo a que esse aspeto não fosse um ponto que pudesse influenciar negativamente a minha atuação. Mais numa primeira Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB, do que na segunda, tentei diversificar os recursos de modo a que as aulas se tornassem mais dinâmicas e não tão monótonas para os alunos.

Na gestão do grupo, ao nível da comunicação, admito que inicialmente tinha tendência a solicitar a participação dos alunos que colocavam o dedo no ar mas, com o tempo, fui-me apercebendo e sentindo necessidade de solicitar a participação dos alunos que pareciam não querer participar na aula de forma voluntária. Cada criança é uma criança e tentei sempre respeitar o seu tempo e o seu espaço, no entanto, fui tentando que todas as crianças se envolvessem, tendo em conta os ritmos e as personalidades de cada uma. É fundamental o professor conhecer a criança na sua individualidade, de modo a conseguir respeitá-la, para que assim consiga planificar tendo em conta as características específicas, os interesses e as motivações de cada uma, de modo a poder ir ao encontro das suas necessidades, e auxiliá-la a construir o conhecimento. O professor

não modelará mais a criança como o oleiro modela o barro em obediência a um projecto que só ao artífice diz respeito; o professor deverá ser antes como o jardineiro que cuidadosamente retira as pedras que possam enterrar o crescimento da planta. Planta que, tal como a criança, crescerá naturalmente, segundo as suas próprias potencialidades e regras (Carvalho, 1988, p.171).

Não só a individualidade mas também a construção da própria identidade devem ser respeitadas e trabalhadas na sala de aula, este é um processo onde importa compreender não só a sua singularidade mas também a singularidade do outro (Leenhardt, 1997) e, desta

forma, também os alunos percebem que cada um tem a sua maneira de ser e que temos de o respeitar tal e qual como ele é.

A individualidade deve ser tida em conta quando é solicitada a participação dos alunos, expondo os seus conhecimentos. Cada aluno está num nível diferente, pelo que o professor deve ter isso em consideração quando formula determinado tipo de questões. Assim, o questionamento deve ser adaptado consoante o aluno, não devendo fazer o mesmo tipo de questões a toda a turma. Quando a pergunta é de um nível muito elevado, os alunos com mais dificuldades dificilmente atingem o objetivo, uma vez que não têm as bases necessárias para responder àquele tipo de questões. Quando as perguntas são de nível baixo, o professor não potencia a evolução dos alunos que já estão a um nível mais elevado. Assim, o professor deve formular questões adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno, não esquecendo que o seu objetivo é promover a evolução deste, pelo que as questões devem ter sempre algo que motive e permita que aprenda mais do que aquilo que já sabia.

O professor não deve fingir que essa individualidade não existe, pelo contrário, como já referi, deve permitir que esta seja trabalhada, promovendo assim que cada um seja aquilo que é. Principalmente nas atividades de Expressão Dramática, tentei que essa individualidade fosse trabalhada, sendo que os alunos tinham espaço e tempo para se desbloquearem e serem aquilo que queriam ser. Sousa (2003a, p.113) refere que

a educação artística, ao propor-se como uma via de formação do ser, não pretende substituir a transmissão do saber mas apresentar uma equacionação educacional valorizando as artes como meio não só de formação do ser como de intervenção metodológica activa, ao serviço do próprio ensino de saberes.

Também ao nível da organização dos assuntos a trabalhar, tentei sempre que estes surgissem com uma sequência lógica e interligada, contemplando momentos de introdução onde procurava ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre os assuntos relacionados, momentos de desenvolvimento em que o(s) conteúdo(s) pretendido(s) eram trabalhados e momentos de conclusão, onde era realizada uma síntese de forma a consolidar aquilo que tinha sido trabalhado. Neste sentido, os conteúdos surgiam enquadrados e eram sintetizados, através do esclarecimento de dúvidas apresentadas pelos alunos.

Na gestão do grupo, ao nível do comportamento, procurei encontrar estratégias que me auxiliassem, de modo a que a sala de aula potenciasse um ambiente favorável à realização

de aprendizagens. Percebi que as estratégias que utilizo num grupo e que efetivamente funcionavam, podiam não funcionar quando aplicadas num grupo/contexto diferente. É fundamental ter em conta que, muitas vezes o ambiente que se vive na sala de aula é o reflexo das vivências de cada um. Tanto os professores como os alunos, antes de o serem, são pessoas, pelo que “trazem agendas, sentimentos e necessidades pessoais e (...) certas obrigações e direitos devem ser equilibrados” (Rogers, 2008, p.17). Perante estes aspetos, é fundamental que o professor tenha em conta toda esta envolvência que pode influenciar a maneira de ser e estar do aluno em determinado dia/atividade.

Penso que as regras de comportamento dos alunos não devem simplesmente ser ditadas pelo professor. Deve haver um espaço que permita uma discussão sobre o assunto onde se perceba o que é necessário para que haja uma sala de aula potenciadora de aprendizagens significativas. Rogers (2008, p.44) refere que o professor deve “permitir que um aluno assuma responsabilidade pelo seu comportamento e ativamente considere os direitos dos outros”. Esta afirmação conduz-me a uma reflexão acerca da cidadania: é enquanto são crianças que se deve despertar o sentido de respeito pelo outro, e cabe à escola não só formar alunos com capacidades cognitivas desenvolvidas, mas também formar pessoas, com aptidões sociais, que se relacionem, respeitem e que se façam respeitar. No decurso das aulas, os problemas de comportamento que ocorreram foram discutidos com os alunos, no momento do acontecimento ou no final do dia, de modo a consciencializar os alunos daquilo que aconteceu de menos bom e como se poderiam ter resolvido o problema. Esta reflexão tinha como objetivo que os problemas comportamentais se tornassem menos frequentes ou até mesmo deixassem de acontecer. Penso que a estratégia de análise e discussão com os alunos sobre o sucedido funcionou, pelo que o diálogo em sala de aula surgiu como um instrumento bastante útil para uma boa gestão do grupo, e tornou-se uma estratégia fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Veiga, 1999).

2.2. *1.º Ciclo... uma diversidade de relações*

Ao longo da Prática Pedagógica em 1.º CEB, cresci bastante e tenho a certeza que esse crescimento só se manifestou de forma tão intensa pelas relações que fui estabelecendo ao longo deste caminho. O mundo da educação exige uma envolvência e uma entrega por parte do professor que permita que todo aquele contexto seja um bocadinho dele. A relação que se estabelece com os alunos é uma relação que não se explica, um sentimento mutuou que se vai conquistando, às vezes são precisas interações em contextos mais informais para se

estabelecer uma relação de confiança que deve existir. Esta relação é uma condição do processo de aprendizagem que, sendo uma relação dinâmica, dá sentido ao processo educativo (Muller, 2002). Tassoni (s.d., p.3) refere que “toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular”.

Tanto na Prática Pedagógica com o grupo de crianças do 2.º ano como com o grupo de crianças do 4.º ano, no final da Prática Pedagógica solicitei que os alunos referissem aquilo que acharam de mim, aquilo que gostaram mais e o que podia melhorar, penso que essas opiniões foram fundamentais para que pudesse evoluir enquanto profissional tendo refletido sobre isso, referindo que

é importante percebermos que tipo de professor os nossos alunos pensam que somos, o que é que eles acham de nós. Isso ajuda-nos a (re) construirmo-nos, a nós e à nossa prática. Um professor deve ser um professor reflexivo acerca da sua prática mas também deve estar atento e tirar partido das opiniões/ideias de todos aqueles que estão diretamente ligados ao seu dia-a-dia, procurando a cada dia uma melhoria, tendo assim uma melhoria contínua (Cardoso, 2013). (Anexo IX – Reflexão 11ª semana de intervenção no 2.º ano – Contexto 1.º Ciclo)

A relação entre o professor e o aluno é fundamental e deve ser alimentada, uma vez que a criança precisa de adultos para tomar consciência das suas experiências, partilhar as suas descobertas ou a forma como resolveu os seus problemas, sendo que este tipo de relação pode funcionar como estímulo para continuar a descobrir (Vasconcelos, 2007). Esta relação pode acontecer tanto em contextos formais como em contextos mais informais, sendo que muitas vezes é através dessa aproximação em contextos informais que a relação de confiança se vai fortalecendo, uma vez que a “afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando idéias e experiências (...), expressando opiniões e criando situações para, (...) serem utilizadas em sala de aula” (Muller, 2002, p.276). Tive oportunidade de experienciar momentos de maior intimidade e partilha com alguns alunos, como mostro na seguinte evidência:

quando estes momentos acontecem, deixamos um pouco de lado o distanciamento que acaba por acontecer em sala de aula e faz bem aos alunos conhecerem esse nosso outro lado. Houve outro momento em que serviu para nos conhecermos melhor uns aos outros, uma vez que passámos tantas horas juntos seria importante “desvendarmos” então quem eramos nós realmente por trás daquilo que eles viam diariamente, aproveitámos para falar da nossa família, mostrar umas fotografias e falarmos um pouco mais de nós. Os alunos ficaram muito admirados principalmente por nos verem em crianças. Quando no intervalo disponibilizei os meus álbuns, os alunos (principalmente as raparigas) mostraram um interesse enorme em saber cada pormenor de cada fotografia, a idade que

eu tinha, quem eram as pessoas que estavam na fotografia, onde é que a fotografia foi tirada, entre outras coisas. A relação do professor e do aluno deve ser uma relação que se deve ir alimentando, uma relação de cumplicidade e transparente, não na totalidade porque também existe um distanciamento a manter, mas que seja maioritariamente aberta e sem segredos de modo a que, através desta relação afetiva o ambiente possa ser propício a aprendizagens. (Anexo IX – Reflexão 11ª semana de intervenção no 2.º ano – Contexto 1.º Ciclo).

Além da relação que é estabelecida com os alunos, não posso deixar de referir a relação saudável que deve ser estabelecida entre a escola/ o professor e a família. Como já referi, a criança não é só aluno, traz uma bagagem de casa, traz crenças, ideias, pontos de vista que influenciam o seu modo de vida, pelo que o professor deve fazer por estar presente na sua vida, fazendo sempre as suas opções pedagógicas a fim de potencializar o seu desenvolvimento, baseando-se naquilo que conhece de cada uma e que só é possível quando se estabelece uma relação de amizade e confiança tanto com ela como com os pais. O contexto onde a criança está inserida é composto por diferentes níveis que sofrem influências múltiplas entre si, sendo que

o desenvolvimento da criança deve ser compreendido de forma holística e a compreensão das diferenças individuais no desenvolvimento saudável e patológico implica a consideração das transações que ocorrem ao longo do tempo entre indivíduo e contextos sociais e ecológicos. (Pereira, 2008, p. 27).

Todos os contextos da criança devem manter-se ligados e todos têm como objetivo, promover o desenvolvimento e a felicidade da criança, assim “o interesse pela criança na totalidade (...) requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (Davies, Marques & Silva, 1993, p.17).

Aprendi muito no contexto de 1.º Ciclo. Aprendi a gerir um grupo, gerir conflitos e emoções, que me fizeram sentir especial todos os dias e perceber que realmente é isto que eu quero para a minha vida!

2.3. *Um mundo de experiências educativas*

Ao longo das duas Práticas Pedagógicas em 1.º Ciclo, muitas foram as aprendizagens que fiz... e que proporcionei. Considero que tive oportunidade de ocasionar momentos de aprendizagens significativas, através de um ensino não transmissivo. Fui percebendo que as

aprendizagens realizadas pelos alunos e a facilidade ou dificuldade com que os alunos encaram determinados conteúdos, pode depender do tipo de atividade proporcionada.

Para trabalhar a massa, optámos por propor uma atividade que contemplava a comparação de massas numa balança de dois pratos suspensos, a pesagem em unidades não convencionais e a utilização do quilograma como unidade de medida convencional de massa. Sendo um dos nossos objetivos verificar as concepções dos alunos, a fim de diagnosticar os seus conhecimentos, propusemos a formulação de hipóteses, a testagem das mesmas e, conseqüentemente a reformulação dessas concepções. Após discutirmos com os alunos o conceito de massa, colocámos um pacote de 1 kg de arroz num dos pratos de uma balança previamente equilibrada (Fotografia 7) e questionámos os alunos “Qual o prato que desceu mais e porquê?”, no que obtivemos as seguintes respostas:



Fotografia 7 - Balança de dois pratos com um pacote de arroz

Aluno A – Aquele (aponta para o prato com arroz)... porque tem alguma coisa e o outro não pesa nada.

Alunos B – Pois, é o que tem alguma coisa...

Aluno C – O que tem o arroz!

Professora – Então porquê?

Aluno D – Então é mais pesado!

Aluno C – Sim, o arroz pesa 1 kg e o outro não tem nada.

(Anexo X - Reflexão da 7ª semana de intervenção no 2.º ano – Contexto 1.º Ciclo)

Ao longo da atividade fomos solicitando aos alunos que, por cada mesa de dois alunos, escolhessem um material e o colocasse na balança de modo a que, em grande grupo se pudesse discutir o que tinha mais massa, o que tinha menos e porquê.

Os alunos participaram todos de forma bastante ativa e interessada comparando as massas dos objetos e colocando hipóteses, tais como:

Aluno A- A Bolsa do aluno C tem mais massa do que a bolsa do aluno D.

Aluno B- Sim, ela vai mais para baixo do que a outra

(...)

Aluno F- Mas se tirarmos tudo dentro da bolsa fica mais leve!

Margarida- Então vamos experimentar!

(...)

Aluno H- Mas se as duas estiverem vazias, a bolsa do C continua a ter mais massa do que a do D.

Alunos A- Sim, ela é mais larga.

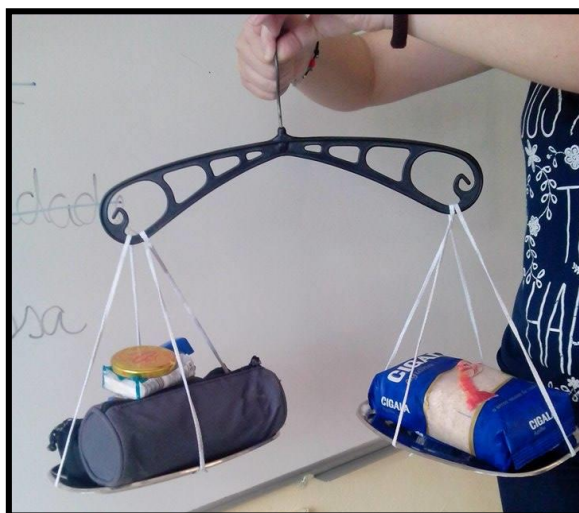
Após serem experimentados vários materiais e confirmadas várias hipóteses levantadas pelos alunos, a Margarida sugeriu que se colocasse um pacote de arroz (os alunos disseram logo que era 1 quilo) num dos pratos e uma das bolsas no outro de modo a se fazer uma comparação com um referencial em que sabemos o peso (...), neste caso os comentários dos alunos foram:

Aluno L- Ah então a bolsa pesa menos do que o arroz.

Aluno M- Pois, então pesa menos do que um quilo!

Aluno I- Mas se colocarmos mais outra bolsa se calhar já vai ser um quilo.

Perante esta hipótese acrescentou-se outra bolsa, o que ainda não seria suficiente para completar um quilo, pelo que os alunos foram sugerindo objetos para acrescentar de modo a que se atingisse o valor do pacote de arroz. Foi bastante interessante poder observar as escolhas dos alunos uma vez que à medida que os pratos se aproximavam mais, os alunos iam escolhendo objetos cada vez mais pequenos. (Anexo X - Reflexão da 7ª semana de intervenção no 2.ºano – Contexto 1.º Ciclo).



Fotografia 8 - Tentativa dos alunos para equilibrarem os dois pratos da balança

Nesta atividade, conseguimos uma envolvimento e participação de toda a turma e percebi que os alunos estavam realmente motivados e interessados. As aprendizagens são mais significativas quando são utilizados materiais concretos e familiares aos alunos, uma vez que estes ainda se encontram no estágio concreto.

O ensino experimental foi, para mim, uma descoberta; inicialmente o medo de falhar falava mais alto e tentava evitar este tipo de aula. No entanto após uma sugestão da professora supervisora e de uma boa preparação arrisquei e consegui com que ficasse a vontade de

querer continuar a proporcionar aulas deste tipo. Na Prática Pedagógica, com alunos do 4.º ano de escolaridade, tive oportunidade de orientar duas aulas de ensino experimental, sendo que entre estas duas a minha colega orientou outra. Ao longo destas três semanas de trabalho observei uma evolução bastante grande dos alunos ao nível do trabalho de grupo. Ilustro estas ideias com a seguinte evidência:

O trabalho de grupo deve ser ensinado e promovido nas salas de aula. Cada vez mais as crianças têm dificuldades sociais em interagirem, estabelecerem relações, compararem opiniões e chegarem a consensos. Um trabalho de grupo não é apenas estar um grupo de alunos sentado em redor de uma mesa a trabalharem, mas sim fazerem um trabalho colaborativo em que todos os elementos contribuam para que haja uma discussão e se chegue a um consenso/uma ideia do grupo. Quando realizámos a primeira atividade experimental em pequenos grupos, notámos que os alunos tinham alguma dificuldade em fazê-lo, sendo que havia sempre um ou dois alunos que diziam o que achavam e os outros limitavam-se a escrever, acontece que fomos alertando de que um trabalho de grupo não se fazia daquela forma e que era necessário haver a colaboração de todos. Foi bastante notória a evolução da turma a esse nível, esta semana já pudemos observar discussões dentro dos grupos e verificámos que todos iam participando. É fundamental desenvolvermos a colaboração entre as crianças, nesta os alunos trabalham em conjunto, os elementos do grupo apoiam-se, no sentido de alcançar objetivos comuns, negociados pelo grupo, determinando relações que levam liderança conjunta, confiança mútua e corresponsabilidade pela forma com as ações foram dirigidas (Costa, 2005) (Anexo XI- Reflexão da 12ª semana de intervenção no 4.º ano – Contexto 1.º Ciclo).

Também ao nível dos conteúdos das ciências observei uma evolução por parte dos alunos. Neste tipo de atividade, os alunos devem ser alertados para o rigor sendo neste caso concreto o rigor relativamente às medições. Desde as primeiras situações em que se solicitou aos alunos que fizessem medições, devo dizer que fiquei bastante surpreendida porque eles faziam-nas com determinados cuidados, como por exemplo, posicionando-se com os olhos em direção à marcação das medições para poderem fazer uma medição exata, como mostro na seguinte evidência:

(...) todos os alunos tiveram bastante rigor ao fazerem as medições. Quando questionados sobre como iriam medir 100 ml de água, os alunos mostraram-se logo dispostos a baixarem-se de modo a que os seus olhos quando direcionados em frente, focassem o marco dos 100 ml; o esguicho foi uma ajuda na precisão, sendo que os alunos se mostraram bastante atentos a esse aspeto. Enquanto professores devemos valorizar estes momentos, segundo Martins *et al.* (2007, p.72) os objetivos das ciências experimentais não são só ao nível dos conteúdos, estas atividades “contribuem para que as crianças possam alcançar aprendizagens aos níveis conceptual, procedimental e atitudinal (Anexo XII- Reflexão da 11ª semana de intervenção no 4.º ano – Contexto 1.º Ciclo).

Ao longo do meu percurso fui tomando consciência das potencialidades de um trabalho interdisciplinar, sendo que este se caracteriza pela “integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber” (Palmade, 1979, p.10). Devemos proporcionar aos alunos um desenvolvimento holístico, e não um desenvolvimento de diversas áreas e conceitos isolados que, se não forem interligados, de nada servirão num contexto prático. Também neste ponto as atividades experimentais tiveram um papel importante; considero que não só os professores devem ter consciência desse trabalho interdisciplinar mas também os alunos, de modo a poderem refletir sobre aquilo que fizeram, o que aprenderam mas também sobre os conhecimentos adquiridos anteriormente que mobilizaram, fazendo assim uma relação entre as diferentes áreas do saber. Posto isto, apresento uma evidência ocorrida durante a escrita dos sumários que retrata essa tentativa de consciencializar os alunos para um trabalho interdisciplinar:

Considero que terá sido bastante importante que os alunos percebam que se trabalhou mais do que uma área. Tentei que as outras áreas do saber fossem valorizadas durante todo o trabalho, Feltran e Feltran (1991, p.124) afirmam que “a proposta de abordagem interdisciplinar apela à totalidade, à visão conjunta desde o início da colocação do problema e durante todo o processo de construção do conhecimento” .

Por valorizar a consciência dos alunos nesse aspeto, aquando a escrita do sumário surgiu um diálogo sobre o mesmo:

Professora Inês: Então, e foi só de Estudo do Meio?

Aluna M.: E Matemática.

Professora Inês: Porquê?

Aluna M.: Porque usámos aquilo das gramas, mililitros...

Professora Inês: E isso é o quê?

Aluna I.: São unidades de medida.

Professora Inês: Muito bem. Houve mais alguma área trabalhada?

Aluna L.: Sim, foi o português também.

Professora Inês: Porquê?

Aluna L.: Porque tivemos de ler...

Aluna M.: De compreender...

Aluna G.: De escrever...

Professora Inês: E mais?

(os alunos não respondem)

Professora Inês: Que tipos de frases que utilizámos?

Aluna M.: A interrogativa, na questão-problema.

Professora Inês: E na formulação das hipóteses?

Aluna AM.: Foi afirmativa.

Professora Inês: Então a atividade não foi só de Estudo do Meio.

Aluna M.: Não, foi de Matemática e de Português também. (Anexo XI- Reflexão da 12ª semana de intervenção no 4.º ano – Contexto 1.º Ciclo).

A Expressão Dramática revelou-se uma área com inúmeras potencialidades. Devo confessar que não era uma área que me despertasse muito interesse, no entanto, não deixava de proporcionar momentos onde competências desta área eram desenvolvidas pelos alunos. Acontece que, na Prática Pedagógica com o grupo de 4.º ano de escolaridade, apostei na Expressão Dramática, principalmente por e esta ser uma área abrangente e com bastantes potencialidades interdisciplinares, com a qual é fácil promover o desenvolvimento de competências transversais. Uma das atividades interdisciplinar realizada através dessa área foi relacionada com classificação, formando conjuntos. Ao longo da aula, fui solicitando aos alunos que se agrupassem (Fotografia 9 e 10), de acordo com uma propriedade, nomeadamente, a cor da camisola, sapatos, cabelo e outras características e, posteriormente, solicitei aos alunos que formassem grupos com um determinado número de elementos, sendo que após os alunos formarem os grupos, analisávamos e discutíamos o número de grupos formados com aquele determinado número de elementos, relacionando com o número total de alunos da turma, presentes na atividade, fazendo assim a associação com a matemática. Este tipo de atividades interdisciplinares devem ser valorizadas pois

o elemento que separa um jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória (Antunes, 1998, p.38).



Fotografia 9 - Alunos agrupam-se em grupos de 10 elementos



Fotografia 10 - Alunos agrupam-se conforme o prato de comida preferido

Este tipo de atividade de Expressão Dramática, permite desenvolver competências de várias áreas e, nomeadamente competências matemáticas. Read (1943), citado por Sousa (2003b,

p.20), refere que a Expressão Dramática é “fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo como uma das melhores atividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte”.

Uma vez que em todas as áreas é fundamental perceber a individualidade da criança e, conseqüentemente, deve-se individualizar as estratégias de modo a permitir o desenvolvimento de cada aluno. A Expressão Dramática permite que os alunos, antes de conhecerem o outro, se conheçam a si próprios e se desenvolvam enquanto seres únicos. Este tipo de atividades favorecem, através dos diferentes tipos de interações que suscitam, a própria construção da individualidade e da identidade de cada aluno (Leenhardt, 1997).

Observei que quanto mais motivados os alunos estavam, mais facilidade estes tinham em aprender, pelo que ao longo do tempo fui tentando diversificar estratégias, dar um caráter mais lúdico aos conteúdos e contextualizá-los. Na altura da primavera foi solicitado pela professora cooperante que estudasse com os alunos a constituição das plantas. Primeiramente explorei um texto sobre uma flor, fazendo-me passar pela mesma de modo a cativar os alunos e permitir-lhes um maior envolvimento (Fotografia 11) durante a exploração do texto. Foi evidente o entusiasmo dos alunos quando surgiu caracterizada. A partir daí, e recorrendo a uma planta de papoila verdadeira (com raiz) comecei a falar das características das plantas, partindo sempre daquilo que eles sabia. Neste momento aproveitei um esquema em cartolina que fiz (Fotografia 12) para que todos os alunos identificassem os diferentes constituintes das plantas.



Fotografia 11 –
Professora estagiária
caracterizada de flor



Fotografia 12 - Alunos a identificarem
os constituintes das plantas

O jogo e o lúdico podem e devem estar presentes no dia-a-dia das escolas. As crianças precisam de estar envolvidas e interessadas para aprenderem, pois de outra forma não é fácil fazê-lo. Quando o conteúdo das frações foi abordado com os alunos, inicialmente fiquei um pouco sem saber o que fazer para que estes conseguissem visualizar e ter algo concreto para o compreender. Decidi fazer um material manipulável em cartolina (Fotografia 13) para que os alunos visualizassem aquilo que representa uma fração. O material circular apresentado permitiu uma transposição das frações para outro contexto e auxiliou a compreensão da equivalência de frações (Fotografia 14).

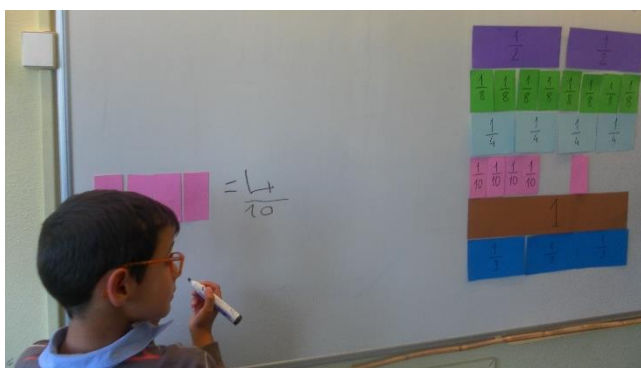


Figura 13 - Aluno utiliza material manipulável

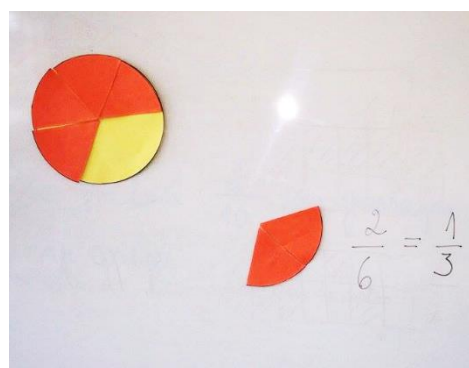


Figura 14 - Material circular utilizado para a equivalência de frações

A resolução de problemas é uma área que, pessoalmente, gosto bastante. Fui observando que esta área era tida como difícil pelos alunos, pelo que tentei sempre trabalhá-la ao longo da Prática Pedagógica. A resolução de problemas tem várias potencialidades que devem ser aproveitadas, por exemplo o facto de permitir aos alunos criarem soluções variadas. É fundamental que o professor saiba escolher/elaborar os problemas. Estes devem surgir contextualizados e ser “interessantes ou adaptados aos conteúdos que se pretendem trabalhar” (Lopes *et al.*, 1990, p.18). Quando a resolução de problemas foi trabalhada em sala de aula, solicitei aos alunos que partilhassem, no quadro, as suas estratégias de modo a que os colegas conhecessem todas as estratégias utilizadas pela turma, promovendo assim a comunicação matemática, tão importante no desenvolvimento dos alunos. Desta forma permiti que os alunos tivessem oportunidade de “ouvir novas ideias, de as comparar com as suas próprias e justificar o seu raciocínio” (Associação de Professores de Matemática, 2008, p.137). Ao longo do tempo, fui percebendo que os alunos iam tendo menos medo de comunicar as suas estratégias uma vez que já estavam consciencializados de que não havia um só caminho para o resultado. É fundamental que a resolução de problemas esteja presente na sala de aula, pelo que cabe ao professor promover o desenvolvimento dessas

3 - Uma constante autoformação

Tentei fazer sempre um percurso em que investisse na autoformação, sendo que considero este aspeto fundamental na prática docente. Um professor deve estar em constante formação e apostar na mesma de modo a ir melhorando, não só as suas estratégias mas também o nível do conhecimento científico. Posto isto, fiz sempre uma preparação anterior às aulas de modo a não cometer erros científicos e a encontrar a melhor estratégia para abordar aos conteúdos. Nóvoa (1992, p.25) valoriza a autoformação docente, referindo que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. É esta identidade profissional que define a nossa prática e nos define enquanto profissionais de educação. Tentei fazer sempre uma preparação adequada antes das aulas de modo a ser cuidadosa principalmente no rigor científico e na linguagem utilizada. Este fator pode ser bastante relevante para a construção de conceitos pelas crianças, pois é na infância que as crianças vão contruindo o seu conhecimento e um conceito que não se adequa ou não está correto pode influenciar a compreensão do mesmo. Deste modo, fiz sempre por não cometer erros a esse nível, e quando aconteceu, corriji, desconstruindo o conceito em questão.

Os programas e as metas para o 1.º CEB foram sempre os pilares orientadores do meu trabalho. No entanto, considero que estes instrumentos não devem ser vistos como algo que tem de ser seguido linearmente. Devemo-nos recorrer das experiências vivenciadas diariamente com o grupo de alunos, permitindo que a aprendizagem seja feita partindo dos seus interesses pois este tipo de trabalho dá “(...) primazia ao desenvolvimento do espírito crítico, utiliza a curiosidade das crianças como ponto de partida para a aprendizagem feita em cooperação” (Martins, 2014, p.1).

Considero que o meu percurso de formação não terminou aqui, pelo contrário, aquilo que fiz até aqui foi um início de um caminho de aprendizagens e pesquisas que vou continuar a realizar ao longo da minha vida profissional. Antunes (2001), citado por Alvarenga (2011, p.24), refere que “o professor é alguém que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o seu saber; alguém que continua a ser um aprendiz, um questionador incansável que nunca toma uma opinião ou perspectiva como última e absoluta”. É fundamental continuar em formação e não estagnar pois um bom professor é aquele que se questiona e que investiga, percebendo aquilo que ainda pode ser melhorado conduzindo ao sucesso dos seus alunos.

4 – Observação, planificação, documentação e reflexão – fundamentos de uma prática educativa.

A observação foi, sem dúvida, fundamental para a minha prática. Não me refiro apenas ao período de observação, mas também a toda a observação que fui fazendo ao longo das Práticas Pedagógicas, tanto nas aulas em que atuava como nas que observava. Esta observação permitiu-me conhecer a turma como um todo e cada aluno como ser dotado da sua própria individualidade e maneira de ser (Gesell, 1979). Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009, p.23) referem que “observar ajuda a construir relacionamentos, revelando a singularidade de cada criança - incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar (...)”, pelo que é através dessa observação que podemos adaptar a nossa prática, potenciando o desenvolvimento dos alunos.

Todo o fazer pedagógico é influenciado pela observação constante dos alunos, quando o professor planifica, tem de olhar para o contexto bem como para as necessidades do mesmo. É durante o ato de planificar que o professor deve tentar perceber se determinada tarefa tem ou não potencialidades para aquele contexto, bem como antecipar a resposta e atitudes dos alunos, facilitando assim o decorrer da aula. Arends (1995), refere que a planificação proporciona duas consequências determinantes para o processo de ensino-aprendizagem; permite dar um sentido de direção aos professores e alunos, ajudando-os a tornarem-se mais conscientes das metas subentendidas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir e, possibilita uma diminuição dos problemas, disciplinares ou de gestão, que podem ocorrer durante a aula. A planificação só pode ter estas duas vantagens quando o professor conhece o grupo e quando o seu objetivo é criar situações de aprendizagens significativas para o mesmo e não apenas cumprir o programa.

Ao longo das Práticas Pedagógicas fiz sempre questão de adaptar as propostas educativas ao grupo, tentando ir sempre ao encontro das necessidades dos alunos. Braga (2004, p.72) refere que a planificação deve ser “assumida como um método e um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma actividade flexível, interactiva, aberta e incompleta”. Foram várias as vezes em que não cumpri aquilo que estava planificado, sendo os fatores os mais diversos. O fator mais evidente, e que considero primordial aquando a decisão de cumprir ou não a planificação, é o facto de os alunos fazerem aprendizagens. O professor deve ir tomando consciência de se a estratégia

que optou está a potenciar aprendizagens ou não e, caso não haja aprendizagem, deve optar por outra estratégia, independentemente de esta estar ou não planificada mesmo que esta, ao ser concretizada, precise de tempo superior ao planificado. Não vale a pena avançar para novos conhecimentos e conceitos quando os de base não estão consolidados, pelo que uma consolidação bem-feita deve ser a base do ponto de partida para avançar.

Fui progredindo na implementação do ensino individualizado e sua compreensão. Na primeira Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo, o que era mais evidente na distinção dos alunos era o ritmo. Cada criança tem o seu ritmo pelo que cabe ao professor respeitá-lo e adequar a sua prática a cada um, e esse foi sempre o meu propósito. As atividades de recurso e o apoio individual revelaram-se como duas estratégias distintas mas funcionais para este grupo. Ao longo da aula, dirigia-me a cada aluno consoante as suas necessidades, dando prioridade àqueles que tinham mais dificuldade, promovendo também a entreaajuda entre alunos. Relativamente às atividades de recurso, estas surgiram sempre em jeito de desafio, para que os alunos se mantivessem entusiasmados e desafiados. Com o segundo grupo de Prática Pedagógica, os alunos distinguiam-se principalmente, por estarem em níveis de conhecimento bastante distintos. Perante esta diferença, a estratégia que utilizei foi o questionamento. A temática do questionamento era algo que eu tinha bastantes dificuldades, sendo que, quando refletia sobre o tipo de perguntas que tinha utilizado na atuação, percebia que, segundo os níveis de Bloom, estas tinham abrangido apenas o nível do conhecimento. Perante esta reflexão, transpuse-a para a minha prática, não só diferenciando o nível de questionamento mas também adaptando-o ao nível de cada aluno. Se o aluno tivesse dificuldades num determinado conteúdo, tentava fazer um questionamento com perguntas de dificuldade crescente, permitindo ao aluno evoluir no seu raciocínio, mas tendo em conta o nível deste de modo a ter sucesso na resposta. Se o aluno não apresentasse dificuldades, seleccionava questões de nível de dificuldade superior. Percebi que esta estratégia foi uma mais-valia, uma vez que permitiu que todos os alunos evoluíssem no seu raciocínio.

Ao longo da Prática Pedagógica, procurei registar evidências daquilo que os alunos realizavam de modo a basear-me nestas para adaptar a minha prática. O registo das evidências foram importantes para reflexão posterior, tentando perceber a origem de determinadas dificuldades ou desentendimentos. Numa fase inicial, muitas vezes em contexto de sala de aula, tive dificuldades em perceber quais as dúvidas dos alunos, mas o registo das diferentes estratégias utilizadas nas resoluções de exercícios ajudou-me a

perceber a origem da dúvida, possibilitando-me adaptar as minhas estratégias de modo a esclarecer as dúvidas apresentadas pelos alunos.

Foi fundamental manter este olhar sobre a minha prática, um olhar crítico, percebendo aquilo que estava menos bem poderia ser melhorado, através de uma pesquisa feita sobre os assuntos em questão, de modo a, numa intervenção seguinte, pudesse tirar partido da reflexão e pesquisa feita. Sem dúvida que um professor deve ser um professor reflexivo da sua prática, no entanto, deve também estar atento e tirar partido das opiniões/ideias de todos aqueles que estão diretamente ligados ao seu dia-a-dia, procurando em cada dia ser mais eficaz para que essa melhoria seja contínua.

A reflexão é uma componente fundamental da prática docente pois é esta que nos vai definir enquanto profissionais, Oliveira & Serrazina (2002, p.7) referem a reflexão como “a procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens”. Ao longo de todas as minhas Práticas Pedagógicas, a reflexão teve um peso bastante elevado e acredito que sem estas não teria feito tantas aprendizagens. Também a reflexão se espelhou num processo de evolução principalmente ao nível da fundamentação e da análise das evidências. Ao longo das duas Práticas Pedagógicas, em contexto de 1.º Ciclo, fui aprimorando as minhas reflexões, fazendo, assim, um caminho que me permitiu olhar para a minha prática de forma diferente e ir tirando partido da reflexão feita em posteriores intervenções.

5 - A avaliação como guia de uma prática educativa

A avaliação foi a tarefa em que menos me sinto confortável, considero a avaliação fundamental para saber em que ponto os alunos se encontram e se o conteúdo foi ou não aprendido, de modo a poder adaptar as estratégias. Contudo, apesar da dificuldade sempre tentei fazer uma avaliação dos alunos de forma reguladora.

Numa fase inicial, considerava a avaliação como algo que se fazia posteriormente a uma tarefa com o objetivo de avaliar aquilo que os alunos sabiam, atribuindo uma classificação. Ao longo do tempo fui percebendo que a avaliação pode ser feita de várias formas e com diferentes objetivos. Considero que o principal objetivo da avaliação deve ser levantar os conhecimentos prévios dos alunos de modo a adequar as estratégias para que estas potenciem aprendizagens significativas.

Ao longo da minha Prática Pedagógica fui-me apercebendo da quantidade de vezes que fazia avaliação, nomeadamente, antes de iniciar determinado conteúdo, a fim de perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos para poder adaptar as minhas estratégias; durante uma tarefa ou a abordagem a um conteúdo, a fim de perceber a receptividade dos alunos à mesma; e no final, nem sempre de forma quantitativa, mas também como reguladora a fim de prever uma próxima atuação baseada na análise feita. Assim, considero a avaliação como uma “operação sistemática e integrada na actividade educativa, a fim de conseguir o seu melhoramento contínuo mediante um conhecimento o mais exacto possível do aluno” (Munício, 1978, p.8).

Inicialmente, tive dificuldade em tomar consciência de que realmente havia avaliação, praticamente em todos os momentos, pelo que muitas vezes, não era evidente para mim que estava a realizar uma avaliação. Agora olho para a minha prática como docente com outra perspectiva e percebo que a avaliação pode e deve ser feita de diferentes formas e em diferentes ocasiões.

A avaliação é algo que deve estar presente no dia-a-dia de uma sala de aula. É ela que vai permitir que o professor saiba quais as aprendizagens que os alunos fizeram e onde é que os alunos tiveram dúvidas e, só assim se consegue praticar uma prática educativa que vá ao encontro das necessidades dos alunos. A avaliação não pode ser vista como algo isolado mas sim, integrada nas planificações e presente em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação toma-se assim como algo fundamental. O professor deve praticar vários tipos de avaliação e não basear-se apenas na avaliação sumativa, uma vez que esta não traduz as aprendizagens realizadas pelos alunos. Este deve contrabalançar este tipo de avaliação com uma avaliação formativa que englobe todo o percurso feito pelos alunos e só desta forma a avaliação se torna num instrumento útil, que tem como função promover ou melhorar a formação dos alunos (Abrantes, 2002).

Meta reflexão do caminho percorrido no 1.º CEB

Ao longo do meu percurso em 1.º CEB foram muitas as vezes que me questioneei sobre as estratégias e as metodologias que escolhia, as aprendizagens que estava a proporcionar e, as que estava a fazer. Este questionamento e reflexão fizeram-me evoluir ao longo do tempo e ir aprendendo com os erros do vivenciado. Fui percebendo aquilo que é fundamental para um professor ser um bom profissional, nomeadamente a observação, a reflexão, a avaliação, o questionamento, quando feitos regularmente pelo professor e encruzilhados numa atuação são grandes potenciadores de uma prática que faz imergir aprendizagens significativas.

Quanto mais queremos ensinar, mais aprendemos. E foi isso que me foi acontecendo. Os alunos das turmas em que estive foram-me ensinando a ser quem eu sou, pessoal e profissionalmente. Considero que este caminho não foi um caminho fácil mas foi um caminho muito gratificante. Não vou esquecer que cada criança é uma pessoa, e que cada pessoa tem as suas características, os seus problemas, a sua vida... e muito daquilo que ela é e faz, é consequência de todo esse contexto, pelo que devemos ter em conta tudo isso para a poder fazer feliz.

Dimensão Investigativa

Introdução

Ao longo do percurso profissional dos docentes, a investigação tem de estar presente de modo a melhorar e adequar a sua prática ao contexto. Fortin (2009) refere que a investigação define os parâmetros de qualquer profissão e que é através dela que a profissão terá um desenvolvimento contínuo.

O presente ensaio investigativo surgiu num contexto de Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) numa turma de 2.ºano, onde me deparei com a dificuldade que os alunos tinham na construção de textos narrativos, principalmente no que diz respeito à sua estrutura. Perante esta observação aplicou-se uma sequência de atividades a fim de auxiliar os alunos na construção deste tipo de texto.

Este ponto do relatório encontra-se dividido por capítulos sendo esses, a Apresentação do Estudo, o Enquadramento Teórico, a Metodologia, a Apresentação, Análise e Discussão de Resultados e as Considerações Finais.

Capítulo 1. Apresentação do estudo

1.1. *Tema*

O tema escolhido para a dimensão Investigativa do Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada foi a influência de estratégias de ensino da escrita do texto narrativo na produção textual dos alunos ao nível da estrutura.

1.2. *Justificação e pertinência do tema*

Enquanto professora, e tendo por base os documentos legais que atualmente orientam o ensino e aprendizagem dos alunos do 1.º CEB, tenho de me preocupar relativamente à escrita dos alunos, não só relativamente à ortografia e pontuação, mas também quanto ao respeito pelas regras e características de determinados tipos de texto, como é o caso do texto narrativo. A este propósito, o programa de Português do Ensino Básico (2009) refere que

as actividades a desenvolver terão como objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais. Todo o processo de escrita, em diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) e incluindo componentes gráficos e ortográficos, será organizado, executado e avaliado sob regulação do professor (Reis, C. (coord), 2009, p.23).

Assim, decidi implementar uma estratégia de ensino da escrita da narrativa, permitindo que os alunos melhorassem a sua escrita, pautando-se pelas regras características deste tipo de texto.

1.3. *Problemática, pergunta de partida e objetivos*

Ao observar os textos narrativos escritos pelos alunos da turma de 2.º ano daquela escola, refleti e ponderei acerca da melhor forma de melhorar a sua escrita neste tipo de texto. Posto isto, resolvi implementar uma sequência de atividades (Anexo XIII - Sequência de atividades para a investigação) que visavam o ensino e a prática da escrita do texto narrativo, a fim de perceber de que forma é que essa sequência de atividades facilitaria (ou não) a escrita do texto narrativo, surgindo assim a pergunta de partida:

Qual o impacto de uma sequência didática de ensino da escrita do texto narrativo, em alunos do 2.º ano de escolaridade da escola às riscas?

Perante esta pergunta de partida, o presente ensaio investigativo tem como objetivos os seguintes:

1. Identificar que características e elementos da estrutura do texto narrativo os alunos referenciam, antes e depois do apoio do professor;
2. Compreender o impacto de um material de verificação (anexo XIV- tabela de verificação) na escrita de um texto narrativo, respeitando as suas características e a sua estrutura;
3. Refletir sobre a implementação de uma sequência didática na escrita, de forma autónoma, de textos narrativos.

Capítulo 2. Enquadramento teórico

2.1. *O lugar da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

A escrita, além de estar presente no nosso dia-a-dia, está presente nos Programas e Metas como conteúdo a trabalhar em todos os anos de escolaridade do Ensino Básico. Pereira & Azevedo (2003, p.5) referem que a escrita, apesar de ter sido sempre considerada nas competências escolares, durante algum tempo não se considerava como “objeto de estudo em si mesma, já que se entendia que a sua aprendizagem decorria por transferência de outras competências (leitura, oralidade e gramática)”. As mesmas autoras referem que com o tempo as coisas foram mudando e, atualmente já se aceita que “a aprendizagem e o desenvolvimento da competência de uso escrito pressupõe um ensino explícito, sistemático e uma prática supervisionada” (p.5).

O Programa de Português do Ensino Básico datado de 2009, refere que a escrita é

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

Cabral (2004, p.18) refere a escrita como um “instrumento de reflexão e de descoberta como veículo de expressão, de comunicação e de ação”, esta desenvolve-se através de práticas, sistemáticas e constantes das diversas fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão).

2.2. *O processo de escrita*

O aluno deve alcançar o mais cedo possível as competências gráfica e ortográfica, de modo a poder dedicar a sua capacidade de processamento baseando-se na competência compositiva. Esta tem a vantagem de permitir aos alunos desenvolver a capacidade de “gerar diferentes possibilidades para a construção do texto” e de “tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18). Os mesmo autores referem que “a escrita exige uma capacidade de seleccionar e combinar expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (p.17).

O processo de escrita constitui um processo complexo que “mobiliza uma variedade de diferentes componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de fatores, cognitivos, emocionais e sociais” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19). Os mesmos autores referem que o processo de escrita não é algo uniforme e varia conforme o contexto em que se insere (situação e pessoa). Conseqüentemente, os desafios no percurso de aprendizagem “não se limitam a dominar o modelo (fixo) do processo para dar origem a um texto, mas em transformar o próprio processo de escrita, por forma a colocar ao alcance do aluno todas as potencialidades da escrita” (*ibidem*, p.19).

A linguagem escrita é mais exigente do que a linguagem oral, a escrita não pode ser vista apenas como uma transcrição do oral ou de um pensamento mental, pelo contrário, possui uma função cognitiva específica que envolve operações intelectuais distintas das do oral. (Pereira, 2008). Contente (1995) concorda referindo que “a escrita implica o tipo de atividades cognitivas, linguísticas e de linguagem” (p.82).

O processo de escrita é constituído por três atividades fundamentais: planificação, textualização e revisão. Apesar destas três atividades terem uma sequência lógica,

podem surgir em diferentes momentos do processo (...) por exemplo (...) acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. (...) a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19).

Os mesmos autores referem que a planificação

é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa (...). Ao longo do percurso escolar (...) é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo (p.20).

Dar tempo para a planificação inicial significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto. As tarefas de ativação de conteúdo que se vai colocar no texto, da sua seleção e organização constituem instrumentos indispensáveis (...) (*ibidem*, p.22).

A ideia referida anteriormente é apoiada por Cabral (2004) que refere que a planificação permite analisar a tarefa de modo a identificar as suas finalidades e intenções comunicativas, ativar os conhecimentos do tópico em questão, analisar as ideias que tem a partir de

esquemas conceituais, entre outras coisas. Planificar exige um esforço ao nível cognitivo, pelo que Pereira e Azevedo (2003) referem que devido a esse esforço cognitivo e à complexidade desta tarefa, devia ser realizada uma programação do ensino, com objetivos específicos.

Esta fase do processo de escrita é fundamental, os alunos precisam de saber previamente quais as suas ideias/objetivos; esta tarefa permite que os alunos tomem consciência de quais os conhecimentos prévios que possuem relativamente a um determinado assunto. Pires (2002) refere mesmo que este deve ser um dos alvos prioritários no processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente à textualização, Cabral (2004) refere que os alunos ativam conhecimentos procedimentais, esquemas de compreensão e inferência, necessários à resolução dos problemas. Este momento é dedicado “à redação propriamente dita (...) expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos (...) hão-de formar o texto”. Aquando a textualização, os alunos devem ter em conta a “explicitação do conteúdo”, a “formulação linguística” e a “articulação linguística” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.20). Assim, este processo implica uma série de escolhas a vários níveis: lexicais, ortográficos, sintáticos e de pontuação (Contente, 1995).

Na textualização pode-se expandir todas as ideias, desde que esta expansão siga a coerência do texto; é fundamental saber os limites do bom senso, da lógica, da compreensão do sentido global do texto e da criatividade (Pires, 2002).

A revisão processa-se “através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito”. Esta parte do processo depende “da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas”, e surge “ligada à planificação inicial, pelo confronto com os objetivos e organização estabelecidos” (*ibidem*, p.21). Esta dimensão pode ser utilizada não só a fim de avaliar o texto produzido, tendo em conta a representação construída no início, e conseqüentemente tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto, mas também para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, a serem exploradas em processos de reescrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Cabral, 2004). Importa referir que, apesar de a planificação ser feita de modo a orientar a escrita do texto, essa planificação pode ser alterada ao longo da textualização, quando quem escreve assume uma postura crítica durante este processo, sendo

que “escrever não se limita a uma montagem mecânica de peças, segundo uma ordem pré-determinada” (Barbeiro, 2005, p.30).

A revisão dos textos é algo que, gradualmente os alunos vão conseguindo fazer sozinhos, pelo que a criação de instrumentos que auxiliem nessa revisão, proporcionará uma maior autonomia nos alunos. Esses instrumentos podem ser de vários tipos, como listas ou grelhas de verificação, que sistematizem os pontos fundamentais da escrita do texto (Pereira & Azevedo, 2003, 2005).

Barbeiro & Azevedo (2007) referem a ideia de que o processo de escrita pode ser trabalhado em conjunto (turma). Estes exemplificam vantagens de determinadas estratégias de tarefas que podem ser implementadas, referindo que

planificar coletivamente um texto, com a participação de toda a turma; (...) a redação poderá ser feita por um grupo mais restrito, que apresentará a sua proposta de texto à turma. (...); o facto de todos estarem envolvidos na planificação inicial cria expectativas em relação ao texto elaborado e facilita a construção de uma apreciação (p.23);

a escrita colaborativa pode ser levada à prática por meio de diversas modalidades e em diferentes momentos do processo. Uma das modalidades que ativa, de forma relevante, as competências de textualização é a construção de um texto único, a partir de duas versões elaboradas previamente de forma individual (p.26);

a revisão constitui a componente do processo em que mais é solicitada a colaboração dos outros. Essa colaboração pode tomar a forma de heterocorreção ou hétero-revisão, mas também pode seguir outras modalidades que promovam a reformulação, por meio de intervenção dos outros (p.29).

A construção de um texto em grupo pode ser visto como algo que promove a consideração de diferentes relações suscetíveis de se incluir no texto, a tomada de decisões e a fundamentação das mesmas (Barbeiro, 1999b).

2.3. *O texto narrativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

O texto narrativo é uma tipologia textual com características específicas, que permite diferenciar o tipo narrativo de outros tipos, como o descritivo ou argumentativo, por exemplo (Silva, 2012). Pereira (2010, p.82) faz a comparação entre o texto narrativo e o texto dramático, referindo que em ambos os casos existem características semelhantes, no entanto,

evidencia que apesar de se conseguir “identificar as mesmas macrocategorias de informação nos textos narrativos literários e dramáticos (...), o modo de construção textual desses significados é muito diferente nos dois casos”, sendo assim fundamental a exploração de diversos tipos de texto no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O texto narrativo é um dos focos do ensino da escrita no 1.º CEB, pelo que o Programa de Português (2009) refere alguns descritores relativos a esse conteúdo, tais como “escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho. – 1/2ano” (p.25) ou “redigir texto de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor” (p.42).

Devemos considerar que “a narrativa é necessariamente objeto linguístico de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade” (Pereira, 2010, p.83), constituindo um grande estimulador das capacidades mentais uma vez que a autora a compara com um “instrumento fundamental da construção da identidade e da socialização” (*ibidem*). A mesma autora argumenta esta comparação, referindo que a narrativa “estimula a criança a colocar-se no lugar de outro, a perspetivar o mundo através de outros pontos de vista, ampliando assim os seus horizontes individuais...sem deixar nunca de ser quem é” (*ibidem*).

Todo o processo de escrita tem diferentes etapas, sendo que o Programa de Português do Ensino Básico (2009, p.23) identifica-as, quando refere a “planificação, textualização e revisão”. O mesmo programa cria ainda um descritor evidenciando a importância da planificação “Planificar pequenos textos em colaboração com o professor: organizar a informação” (p.41) e da revisão “rever os textos, com apoio do professor: identificar erros; acrescentar, apagar, substituir a informação; reescrever o texto; expandir o texto” (p.42).

A reformulação, ainda dentro do processo de escrita, ou a transformação, constituem vias de relacionamento com produtos escritos e de retoma do processo, daí este processo de reescrita ser tão importante (Barbeiro, 1999a).

O processo de escrita do texto narrativo é um processo longo e complexo. Mesmo que o aluno possua consciência gramatical da narrativa, poderá revelar algumas dificuldades na construção deste tipo de texto (Sousa & Silva, 2003).

Este tipo de texto tem determinadas características. Para Marcelino e Antunes (s.d.), um texto narrativo tem como função relatar um evento ou uma cadeia de eventos. Tem

determinados elementos, como as personagens (caracterizam-se de forma distinta); o espaço (físico, social e psicológico); o tempo (cronológico ou psicológico); a ação (ação principal/ação secundária; define se se trata de uma narrativa aberta ou fechada).

Os mesmo autores alertam para a estrutura deste tipo de texto, sendo que inicialmente surge a introdução, onde se apresenta o contexto da narrativa e surgirá as respostas às perguntas quem?, onde? e quando?; no desenvolvimento é onde se desenrola os diversos acontecimentos que dão continuidade à narrativa e onde surge, quando existe o problema ou peripécia; na conclusão surge o desfecho dos acontecimentos referidos anteriormente.

Apesar de ser um tipo de texto bastante trabalhado, os alunos apresentam muitas dificuldades na escrita nos mesmos, principalmente devido à incapacidade de transporem para a escrita os seus saberes (Contente, 1995). A mesma autora refere que “as produções dos alunos são muito heterogéneas e as suas dificuldades são variadas” (p.30), esta refere como principais dificuldades dos alunos: (i) Não identificação e explicitação dos problemas; (ii) identificação do problema sem informações exatas; (iii) Não utilização do léxico mais correto; (iv) Não utilização da estrutura sintática correta; (v) Utilização da estrutura frásica de tal forma deficiente que se torna confusa e incompreensível.

Também outros autores como Sousa & Silva (2003) referem problemas demonstrados pelos alunos ao nível da produção textual como (i) Omissão de eventos fundamentais da estrutura da narrativa; (ii) enumeração de peripécias com alguma ligação mas sem continuidade; (iii) Incapacidade de categorização e hierarquização da informação; (iv) Ausência de pontuação e não marcação de parágrafo; (v) Ausência total de marcadores de conexão interfrásica; (vi) Redundância e ambiguidade.

2.4. O papel do professor numa pedagogia de escrita

O professor é, antes de mais, alguém “responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afeto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e auto-conceito de todos os alunos” (Pereira & Azevedo, 2005, p.83), pelo que não nos devemos esquecer que é o professor que deve proporcionar momentos em que estas competências sejam desenvolvidas.

O papel do professor é fundamental no processo de escrita. É este que vai possibilitar que ocorram em sala de aula experiências de aprendizagens significativas, de modo a que os alunos obtenham conhecimento (Pereira, 2010). O Programa de Português (2009, p.23)

valoriza o professor na regulação da escrita dos textos, referindo que “componentes gráficos e ortográficos, será organizado, executado e avaliado sob regulação do professor”. O texto narrativo é dos primeiros tipos de texto que a criança aprende, pelo que este deve ser trabalhado regularmente, sendo o modo textual privilegiado nos primeiros anos (Sousa & Silva, 2003). Neste ponto não nos podemos focar apenas na escrita, é fundamental que, desde o pré-escolar as crianças contactem com histórias (de forma auditiva) o que permitirá familiarizar-se, ainda que de forma inconsciente, a criança com narrativas e, conseqüentemente, influenciar mais tarde a sua aprendizagem da língua, a forma de escrever e expor os seus pensamentos em palavras.

A fim de “proporcionar aos alunos o domínio da escrita, a acção do professor e da escola deve ser orientada por princípios, que sirvam de referência para as estratégias e atividades que são postas em prática” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.9). Assim, o professor deve promover um ensino precoce, ao nível da produção textual uma vez que a escrita é reconhecida um como um processo lento e longo, bem como promover estratégias para a complexificação dessa produção textual, o mesmo deve proporcionar uma prática intensiva, em que os alunos aprendam o processo da escrita (*ibidem*).

O professor deve ver e fazer ver a escrita como uma “ocasião para trabalhar com os outros” sendo esta um “meio de socialização e de desenvolvimento de atitudes de cooperação” (Pereira & Azevedo, 2005, p.84). As mesmas autoras evidenciam determinadas atitudes que o professor deve ter de modo a facilitar a aprendizagem da escrita, tais como:

“aceitar as produções dos alunos tais como surgem, evitando corrigir tudo e valorizando mais os acertos do que os erros”; “não avaliar o texto da criança em relação a uma norma adulta”; “considerar os erros como algo inevitável no processo de aprendizagem”; “construir uma representação dos processos cognitivos das crianças ao realizarem as suas tarefas” (p.85).

Referem ainda que o papel do professor no ensino da escrita tem vindo a ser valorizado, sendo que este papel do professor inclui a “demonstração, explicação e síntese da estrutura dos textos, quer para a turma, quer para grupos de crianças” (p.86).

Além de facilitador de aprendizagens, o professor tem também o papel de avaliador, no entanto, é importante ver essa avaliação tem como propósito a “melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem” (*ibidem*, p.91).

2.5. *A função da reescrita*

No final do processo de elaboração de um texto, existem elementos que neles estão presentes, que não teriam sido previstos e outros que, pelo contrário, foram previstos e não têm presença no texto ou pelo menos têm menos do que o planejado (Barbeiro & Pereira, 2007). Sendo que, “ao longo do processo, transformamos a nossa visão do que poderia ser o texto”, chegando à conclusão de que “se recomeçássemos a escrita, faríamos de forma diferente” (*ibidem*, p.31).

Reescrever é um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor, este surge a partir de revisões feitas e dá origem a um novo tipo de processo, uma nova fase na construção do texto. É um processo baseado na análise e reflexão sobre a própria construção textual (Menegassi, 2001).

Os aspectos referidos pelos autores citados anteriormente, são característicos de uma escrita reflexiva. Esta, pode encontrar-se em alunos do 1.º CEB ainda que de uma forma principiante. No entanto, estes devem ser estimulados pelo professor “com vista a alimentar o processo de planificação e de decisão, na escrita de novos textos ou na tarefa de reescrita do texto”. Esta reflexão pode ser desencadeada através de questões feitas pelo professor como: O que farias diferente se começasses a escrever agora?, ou trocando ideias sobre aspectos que poderiam ser reformulados (Barbeiro & Pereira, 2007, p.32).

Posto isto, é fundamental que os alunos tenham tempo para todos os momentos da escrita, incluindo a reescrita, sendo que estes devem ser acompanhados e orientados pelo professor de modo a que, gradualmente se vão tornando mais autónomos neste processo de escrita.

Capítulo 3. Metodologia de investigação

3.1. *Descrição do Estudo*

Como já referi anteriormente, este estudo emergiu da observação dos textos narrativos dos alunos de uma turma de 2.º ano de escolaridade, tendo-se verificado que aqueles alunos necessitavam de algum apoio ao nível da produção deste tipo de texto. A fim de responder à problemática e aos objetivos, esta investigação tem um carácter qualitativo, sendo um estudo descritivo e interpretativo (Freixo, 2010). Este estudo teve a duração de oito semanas (20 de abril de 2015 a 9 de junho de 2015), sendo que as propostas potenciadoras de recolha de dados aconteceram numa aula de Português de cada semana, exceto da primeira semana em que foram vivenciados dois momentos para a realização do estudo.

Numa primeira fase, optei por solicitar aos alunos que produzissem um texto narrativo seguindo o tema “Imagina que eras uma flor” de modo a perceber quais as suas necessidades principais. Após a observação dos textos, percebi que a turma em geral tinha uma grande dificuldade em respeitar a estrutura do texto narrativo. Uma vez que não podemos solicitar aos alunos que façam alguma coisa, sem antes os ensinarmos, comecei por ensinar a estrutura do um texto narrativo, bem como o que constituía cada uma.

Na aula em que se conversou sobre a estrutura do texto narrativo, planifiquei também fazer-se uma correção em grande grupo de um texto de um aluno escolhido aleatoriamente, projetando-o no quadro interativo de modo a que fosse possível analisar o texto por partes, percebendo o que estava em falta ou incorreto, fazendo assim uma atividade de reescrita em conjunto, que potencializou a partilha de ideias e opiniões (Anexo XV- Texto produzido pelo aluno G e respetiva reescrita realizada pela turma). Durante essa análise, foi-se discutindo as alterações necessárias com o intuito que o texto respeitasse a estrutura do texto narrativo. Tirei partido desse momento também para discutir com os alunos algumas correções ao nível de construção frásica e erros ortográficos.

Durante as sete semanas seguintes, desenvolvi uma sequência didática que consistia na produção de um texto narrativo, perante a introdução e inibição de determinados estímulos à produção dos mesmos, respeitando sempre a sua estrutura. Na 2.ª e 3.ª semanas antes de solicitar a escrita do texto, recordei a estrutura do texto narrativo, mantendo-a escrita no quadro (durante a produção textual dos alunos), sendo que a 2.ª semana voltei a planificar uma aula de reescrita, em conjunto, de um texto produzido por um dos alunos. Na 3.ª semana

a reescrita foi feita de forma individual, no entanto, disponibilizei a cada aluno uma tabela de verificação (Anexo XIV- Tabela de verificação) referente às características do texto, de modo que estes fossem alertados para possíveis falhas, antes de procederem à reescrita. Na 4.^a semana deixei de recordar as características deste tipo de texto, mantendo apenas o auxílio no preenchimento da tabela de verificação antes da reescrita, sendo que nesta foi acrescentado um tópico (Tens parágrafos?) por sentir que os alunos não o cumpriam. Na 5.^a e 6.^a semanas introduzi a tarefa da planificação do texto (Anexo XVI- Planificação: Rosto da História). A introdução deste elemento surgiu da observação da necessidade que os alunos tinham em escrever primeiramente as ideias e, conseqüentemente, produzir o texto. Na 7.^a e 8.^a semanas não forneci a tabela de verificação, a fim de perceber se os alunos, ao fazerem a reescrita sem esse auxílio alteravam algum aspeto.

3.2. *Método de investigação*

A pergunta de partida e os objetivos permitiram-me definir a metodologia que utilizei (Serrano, 2004). Também o facto de os dados recolhidos serem palavras (textos narrativos dos alunos e evidências dos mesmos), levou-me a optar por um método qualitativo, sendo que este é maioritariamente descritivo. Neste paradigma, o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelo produto e é através das observações que são retiradas as conclusões do estudo (Bogdan & Biklen, 2010).

Esta investigação permite que o investigador compreenda realmente aquilo que está a acontecer. Freixo (2010, p.146) refere que este está “preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo”.

Nesta situação, foi levado a cabo o estudo de caso, tendo em conta que este tipo de estudo ocorre numa situação concreta, valorizando o contexto, sendo que as conclusões que se estabelecerão não poderão ser generalizadas, uma vez que os resultados obtidos foram influenciados pelo contexto onde os participantes do estudo estavam inseridos. O estudo de caso permite uma exploração intensiva daqueles participantes, a fim de descrever pormenorizadamente aquilo que acontece, sendo assim o sujeito o centro de atenção de toda a investigação (Freixo, 2010).

3.3. *Contexto e participantes*

Este estudo incidiu nos alunos de uma turma de 2.º ano de uma escola nas imediações do concelho de Leiria, sendo que o grupo era composto por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Esta turma caracterizava-se pelo interesse e participação nas diversas propostas educativas. A maioria dos alunos tinha um desempenho muito bom, sendo que podemos evidenciar alguns alunos com algumas dificuldades de aprendizagem e de concentração. Apesar do desempenho geral ser bastante satisfatório, podemos notar níveis e ritmos de aprendizagem distintos.

Perante a turma de 20 alunos, optei por seleccionar uma amostra de quatro alunos (dois do sexo feminino e dois do sexo masculino). Esta amostra foi seleccionada por conveniência uma vez que os alunos tinham ritmos diferentes e a sequência didáctica implicava a reescrita dos textos, assim, acabei por seleccionar os alunos que tinham um ritmo de trabalho mais rápido de modo a garantir a recolha dos dados na altura correcta.

3.4 *Técnicas de recolha de dados*

A natureza do estudo permitiu-me determinar as técnicas de recolha de dados, sendo que esta recolha foi feita a partir da observação dos textos narrativos produzidos pelos alunos, nas diferentes semanas em que o estudo foi feito.

O tipo de estudo associado a esta investigação é o estudo de caso, como anteriormente referido, e escolhi a observação como técnica de recolha de dados. Esta técnica será a mais apropriada para que os dados sejam perceptíveis, uma vez que a investigação será feita no contexto natural dos alunos. Assim, pretende-se analisar os textos narrativos dos alunos e verificar a evolução dos mesmos ao nível da estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão).

3.5. *Procedimentos de recolha de dados*

A recolha de dados teve sempre por base a pergunta de partida e dos objetivos traçados. Esta decorreu no período de 20 de abril a 9 de junho, sendo estas semanas correspondentes às semanas em que realizei a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para me auxiliar a recolha de dados, procedi à construção da tabela abaixo apresentada (Tabela 1 – Tabela de análise dos textos produzidos pelos alunos), de modo a facilitar a compreensão dos diferentes aspetos da investigação, baseando-me na observação direta e análise das produções textuais dos alunos.

Tabela 1 – Modelo de tabela de análise dos textos produzidos pelos alunos

		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução				
	Desenvolvimento				
	Conclusão				
Personagens					
Características das personagens					
Tempo					
Espaço					

3.6. *Técnicas e procedimentos de tratamento e análise de dados*

O tratamento de dados teve como base uma tabela (Tabela 2), adaptada às produções de cada aluno, construída através da observação dos textos a fim de realizar uma análise de conteúdo e tendo como fim organizar e subdividir os dados de modo a conduzir à resposta da questão problema.

Este estudo pretende fazer uma análise longitudinal na evolução da escrita do texto narrativo dos alunos desta turma, pelo que a preocupação do professor/investigador prende-se essencialmente em descrever, referindo o processo, analisar os dados e preocupando-se com o significado dos mesmos (Tuckman,2002), dando assim sentido ao processo que está a ocorrer.

A análise dos dados tem como objetivo sistematizar os dados recolhidos de modo a permitir uma melhor compreensão daquilo que foi recolhido (Bogdan & Biklen, 2010). A análise destes dados foi feita com o auxílio de suportes teóricos, procurando fazer um paralelismo entre a fundamentação teórica e os dados recolhidos, bem como com uma reflexão pessoal

acerca daquilo que observei e do que a fundamentação refere. Assim, os dados recolhidos são analisados de forma interpretativa uma vez que se trata de uma investigação de natureza qualitativa.

Tabela 2 – Modelo de tabela de análise de conteúdo

Cate- goria	Subcategoria	Unidade de registo													
		Tx1	Tx2	Tx3		Tx4		Tx5		Tx6		Tx7		Tx8	
				T	R	T	R	T	R	T	R	T	R		
Introdução	Espaço														
	Tempo														
	Apresentação de Personagens														
	Características das personagens														
Desenvolvi- mento	Problema														
	Resolução de problemas														
	Apresentação de Personagens														
	Características das personagens														
Conclusão	Resolução de problemas														
	Apresentação de Personagens														
	Características das personagens														

Legenda:

Tx- texto

T-Texto sem reescrita

R-Texto reescrito

*- Não surge de forma fluente com o texto

**-Poucas características

S - Sim

N – Não

Capítulo 4. Apresentação, análise e discussão de resultados

Neste capítulo apresentam-se os dados obtidos a partir da investigação e analisam-se os mesmos. A análise dos dados será confrontada com aquilo que a teoria nos diz, fazendo assim um paralelismo entre os dados recolhidos num contexto prático e o que os autores de referência desta área defendem.

A análise dos dados será feita na produção de apenas quatro alunos, escolhidos aleatoriamente, sendo que todos os alunos da turma realizaram as propostas educativas. Para garantir o anonimato dos participantes, durante a apresentação, análise e discussão dos resultados, será atribuída uma letra a cada aluno.

É importante referir que, tendo em conta o objetivo do estudo, não foi valorizado de igual forma a ortografia e a concordância das frases, no entanto, sempre que possível e quando não influenciava a recolha de dados, foi-se alertando os alunos para esse aspeto.

Após as produções textuais dos alunos, estas foram analisadas e procedeu-se ao preenchimento da tabela 1, para cada texto produzido por cada aluno. O preenchimento das tabelas encontram-se em anexo (Anexos XVII, XVIII, XIX e XX). Para avaliar as produções textuais dos alunos, procedeu-se à verificação da existência das três partes constituintes da narrativa, visível na divisão através de parágrafos, bem como a presença das características básicas da narrativa, existência de personagens, caracterização das mesmas, tempo, espaço, problema e resolução do mesmo.

Os dados foram também analisados de acordo com a sequência de tarefas que foi implementada, devendo evidenciar que no texto três foi introduzida uma tabela de verificação e a reescrita e no texto cinco introduziu-se a planificação do texto.

Caso da aluna I:

Tabela 3 – Tabela de análise de conteúdo da Aluna I

Cate- goria	Subcategoria	Unidade de registo												
		Tx1	Tx2	Tx3		Tx4		Tx5		Tx6		Tx7		Tx8
				T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	
Introdução	Espaço	N	S	N	S	N	N	N	N	N	N	S	S	S
	Tempo	N	S*	N	N	S	S	S*	S*	S	S	S*	S*	S
	Apresentação de Personagens	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Características das personagens	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S**
	Problema	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
Desenvolvi- mento	Espaço	N	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N
	Tempo	N	N	N	S*	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Problema	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N
	Resolução de problemas	N	S	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	S
	Apresentação de Personagens	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
	Características das personagens	S	N	N	N	N	S	S	S	S	S	N	N	N
Conclusão	Espaço	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N
	Resolução de problemas	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	N	N	N
	Apresentação de Personagens	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N
	Características das personagens	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N

Legenda:

Tx- texto

T-Texto sem reescrita

R-Texto reescrito

*- Não surge de forma fluente com o texto

**-Poucas características

S - Sim

N – Não

Através da análise de conteúdo feita às grelhas de análise dos textos escritos pela aluna I, verifica-se que desde que a reescrita e a tabela de verificação foram introduzidas, os textos da aluna ficaram mais completos uma vez que o preenchimento da tabela lhe permitiu ter

noção de que existem características em falta e tem oportunidade de completar essa informação na reescrita do texto. A partir da introdução da planificação do texto, foi visível que logo no 1.º texto que a aluna escreveu, as características do texto estão todas presentes, não havendo necessidade de acrescentar na reescrita; a planificação pressupõe estabelecer objetivos e antecipar efeitos de modo a organizar a informação, o que permitirá ao aluno ter uma ideia mais completa acerca daquilo que irá estar presente no seu texto. Estas competências presentes na planificação, além de serem indispensáveis, devem ser trabalhadas desde cedo nas crianças (Barbeiro & Pereira, 2007). Neste caso, a reescrita permitiu à aluna I a correção de alguns erros ortográficos e melhorar a organização no que diz respeito aos parágrafos, ou seja, permitiu que a aluna tomasse decisões relativas à correção e reformulação do texto (Barbeiro & Azevedo, 2007; Cabral, 2004). Apesar dessas alterações continuou a haver textos escritos pela aluna em que a divisão dos três momentos da narrativa não surgiu de forma muito clara.

Comparando o primeiro texto narrativo escrito pela aluna, neste contexto investigativo, com o último e, tendo em conta o percurso feito, é notória uma evolução positiva. Devendo salientar, principalmente, a presença de elementos chave da narrativa que, até então não eram referidos pela aluna como o tempo, o espaço e as características das personagens. Verifica-se que, no último texto escrito neste contexto, a aluna já escreve uma narrativa bastante mais fluida do que inicialmente fazia.

Caso da aluna M:

Tabela 4 – Tabela de análise de conteúdo da Aluna M

Cate- goria	Subcategoria	Unidade de registo												
		Tx1	Tx2	Tx3		Tx4		Tx5		Tx6		Tx7		Tx8
				T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	
Introdução	Espaço	N	N	N	S*	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Tempo	S	N	N	S*	S	S	S	S	S	S	S	S	S*
	Apresentação de Personagens	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Características das personagens	S	N	S**	S**	N	N	S	S	N	N	S**	S**	S*
	Problema	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Desenvol- -vimento	Espaço	N	S	S	S	N	N	N	N	S	S	N	N	N
	Tempo	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N
	Problema	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N

	Resolução de problemas	N	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	N	S
	Apresentação de Personagens	N	S	N	N	N	S	S	S	S	S	N	N	N
	Características das personagens	N	S**	N	N	N	S**	N	N	S**	S**	N	N	N
Conclusão	Resolução de problemas	S	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S	S	N
	Apresentação de Personagens	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Características das personagens	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S

Legenda:

Tx- texto

T-Texto sem reescrita

R-Texto reescrito

*- Não surge de forma fluente com o texto

**-Poucas características

S - Sim

N – Não

Através da análise de conteúdo feita às grelhas de análise dos textos escritos pela aluna M, é visível que a introdução da reescrita com o auxílio da tabela de verificação foi bastante útil uma vez que a aluna, no texto reescrito, apresentou elementos da narrativa que não havia colocado no primeiro texto, Pereira e Azevedo (2003, 2005) valorizam o uso deste tipo de instrumentos uma vez que, através deles, os alunos se vão tornando mais autónomos no processo de reescrita. Desde a introdução da planificação do texto, a aluna M apresentou todas as características do texto narrativo, neste caso, a aluna poderia ter utilizado a reescrita para melhorar o seu texto a nível visual ou para caracterizar, de forma mais aprofundada, as personagens, visto ser esta uma grande dificuldade sua. Foi claro que a planificação permitiu à aluna analisar a tarefa de modo a identificar as suas finalidades e intenções comunicativas, ativar os conhecimentos do tema em questão e analisar as suas ideias (Cabral, 2004).

Comparando o primeiro texto narrativo escrito pela aluna, neste contexto investigativo, com o último e, tendo em consideração o percurso feito é visível uma melhoria, principalmente ao nível da presença das características deste tipo de texto como o espaço, no entanto, a aluna ainda mostra algumas dificuldades na caracterização de personagens, Marcelino e Antunes (s.d.) defendem esse elemento como um dos que têm de estar presentes na narrativa.

Caso do aluno G:

Tabela 5 – Tabela de análise de conteúdo do Aluno G

Cate- goria	Subcategoria	Unidade de registo												
		Tx1	Tx2	Tx3		Tx4		Tx5		Tx6		Tx7		Tx8
				T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	
Introdução	Espaço	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Tempo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Apresentação de Personagens	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Características das personagens	N	N	N	S**	N	N	S**	S**	S**	S**	S**	S**	S**
Desenvolvi- mento	Problema	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Resolução de problemas	N	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N
	Apresentação de Personagens	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Características das personagens	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Conclusão	Resolução de problemas	S	S	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	S
	Apresentação de Personagens	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	S
	Características das personagens	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Legenda:

Tx- texto

T-Texto sem reescrita

R-Texto reescrito

**-Poucas características

S - Sim

N – Não

Através da análise de conteúdo feita às grelhas de análise dos textos escritos pelo aluno G, à semelhança do que se fez com as duas alunas referidas anteriormente, com a introdução da reescrita e da tabela de verificação, o aluno percebeu que havia características em falta nos seus textos. Este aluno apresenta dificuldades na caracterização das personagens, principalmente por, algumas vezes, caracterizar apenas uma personagem.

Fazendo uma comparação entre o primeiro texto narrativo escrito pelo aluno, neste contexto investigativo, com o último e tendo em consideração o percurso feito, é notória uma evolução positiva da parte do aluno, principalmente ao nível da presença de elementos como o espaço

e a caracterização de personagens; sendo que neste último, o aluno continua a apresentar algumas dificuldades. No último texto, o aluno já escreve uma sequência de ações de forma mais contínua o que permite uma narrativa mais perceptível relativamente aquilo que era feito anteriormente, Barbeiro (2005, p.30) faz referência a esse aspeto, quando diz que “escrever não se limita a uma montagem mecânica de peças”.

Caso do aluno R

Tabela 6 – Tabela de análise de conteúdo do Aluno R

Cate- goria	Subcat egoria	Unidade de registo												
		Tx1	Tx2	Tx3		Tx4		Tx5		Tx6		Tx7		Tx8
				T	R	T	R	T	R	T	R	T	R	
Introdução	Es p a ç o	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	T e m p o	N	S*	S*	S*	S*	S*	S*	S*	S*	S*	S*	S*	S*
	A p r e s e	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Características das personagens	S**	S**	S**	S**	N	S**	S**	S**	S**	S**	S**	S**	S**
Desenvolvi- mento	Problema	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S
	Resolução de problemas	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	S	S	N
	Apresentação de Personagens	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Características das personagens	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Conclusão	Resolução de problemas	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N	N	S
	Apresentação de Personagens	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Características das personagens	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Legenda:

Tx- texto

T-Texto sem reescrita

R-Texto reescrito

*- Não surge de forma fluente com o texto

**-Poucas características

S - Sim

N – Não

Através da análise de conteúdo feita às grelhas de observação dos textos escritos pelo aluno R, verifica-se que o aluno, assim que foi alertado, para as características da narrativa, na aula de ensino explícito, fez para que estas surgissem nos seus textos. Pereira e Azevedo (2003)

valorizam o ensino explícito para a aprendizagem e o desenvolvimento da competência da escrita. A reescrita não se mostrou, para este aluno, fundamental para verificar a existência das características da narrativa no seu texto, com exceção de um texto (texto 4) onde o aluno não caracterizou as personagens.

Este aluno mostrou bastante dificuldade na caracterização das personagens, sendo que em todos os textos o aluno apresenta poucas características e/ou não caracteriza todas as personagens presentes no texto. O elemento tempo não surge no texto do aluno, de forma contextualizada, transparecendo ao leitor que está presente como que por obrigação.

Fazendo uma comparação entre o primeiro texto narrativo escrito pelo aluno, neste contexto investigativo, com o último e, tendo em conta o percurso feito, nota-se alguma evolução apesar do aluno não ter apresentado dificuldades em identificar as características deste tipo de texto inicialmente. Contudo, e como já foi referido, o aluno continua a apresentar dificuldades na caracterização das personagens e em enquadrar no texto o elemento tempo.

De forma geral e, perante os dados recolhidos, pode-se referir que houve realmente uma evolução nos textos dos alunos, ao nível da presença dos elementos principais do texto narrativo, sendo que esse era o principal objetivo desta sequência didática. No entanto, estes alunos continuam a apresentar algumas dificuldades na construção deste tipo de texto, a fim de permitir uma leitura fluente e interessante, sendo este um aspeto também que gerou da minha parte alguma preocupação. Os textos narrativos escritos pelos alunos, por vezes, não apresentavam uma estrutura sintática correta, nem o léxico mais apropriado, apresentavam estruturas fráscas deficientes, tornando o texto confuso e incompreensível e, muitas vezes, os problemas não surgiam com informações exatas (Contente, 1995). Também foram visíveis erros, como enumeração de peripécias sem continuidade, ausência de pontuação, de marcadores de conexão interfrásica e não marcação de parágrafos (Sousa & Silva, 2003).

Apesar das características da narrativa estarem presentes, alguns alunos têm dificuldades em integrá-las nos textos de modo a que estas não surjam descontextualizadas. Barbeiro e Pereira (2007) defendem que os alunos devem ter em conta a explicitação do conteúdo, a formulação e a articulação linguística; o processo de textualização implica uma série de escolhas a vários níveis: Lexicais, ortográficos, sintáticos e de pontuação (Contente, 1995), sendo este o ponto onde os alunos apresentam grandes dificuldades.

O uso da tabela de verificação foi uma mais-valia para os alunos, uma vez que os auxiliou na observação crítica dos seus textos, de modo a perceber se estavam ou não incompletos. Também a reescrita se revelou uma estratégia benéfica na produção textual, não só para os alunos conseguirem melhorar aquilo que sentiam falta, aquando o preenchimento da tabela de verificação, mas também para melhorarem alguns erros ortográficos e a própria estrutura do texto.

Com a introdução da planificação, os alunos começaram a produzir textos mais completos, uma vez que esta lhes permitia organizar toda a informação antes de a transformarem em texto. Como já foi referido, na análise da produção dos textos narrativos de forma individual, os alunos, desde que planificassem os seus textos, não apresentavam lacunas ao nível da estrutura e das características deste tipo textual, revelando-se, assim, a planificação indispensável na escrita deste tipo de texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

Considerações finais

Resposta à pergunta de partida

O estudo realizado pretendia perceber a influência de uma sequência didática na produção de textos narrativos dos alunos, tendo como pergunta de partida: Qual o impacto de uma sequência didática de ensino da escrita do texto narrativo, em alunos do 2.º ano do Ensino Básico da escola às riscas? Perante o processo investigativo levado a cabo, é possível evidenciar alguns resultados e dar uma resposta à pergunta de partida.

O primeiro objetivo do estudo tinha como foco perceber que características e elementos da estrutura do texto narrativo os alunos referenciam, antes e depois do apoio do professor. Assim, inicialmente era notório que nenhum aluno respeitava a presença de todos os elementos da narrativa nos seus textos, principalmente o tempo, o espaço e as características das personagens. Após a aplicação da sequência didática, verificou-se um esforço da parte dos alunos para que as suas narrativas estivessem completas a esse nível.

O segundo objetivo procurava compreender o impacto de um material de verificação na escrita de um texto narrativo, respeitando as suas características e a sua estrutura, pelo que, ao longo do tempo e com a implementação de várias estratégias, como a tabela de verificação referida, a reescrita e a planificação do texto, os alunos foram melhorando os seus textos, escrevendo narrativas mais completas, contínuas e perceptíveis. Apesar dessa evolução positiva, ainda se notam algumas dificuldades principalmente em caracterizar as personagens e, em alguns casos, em integrar o elemento tempo e espaço nos textos de modo a que não surjam descontextualizados.

Assim, e focando-me no terceiro objetivo que pretendia refletir acerca da sequência de tarefas implementada, foram notórias as vantagens que esta sequência de tarefas trouxe para os alunos uma vez que possibilitou, de uma maneira geral, uma evolução positiva nos textos narrativos, principalmente ao nível da estrutura e da presença dos elementos que devem estar presentes neste tipo de texto. No entanto, seria preciso mais tempo para continuar a melhorar os textos dos alunos principalmente ao nível dos erros ortográficos e da fluidez da narrativa.

Limitações da investigação e sugestões de futuros estudos

Ao longo da realização desta investigação, considero que houve alguns aspetos que acabaram por ser condicionantes e limitações do estudo. Começo por olhar para o meu papel ao longo de todo o processo e realçar a minha inexperiência enquanto investigadora, este aspeto foi, sem dúvida, uma condicionante pelo que muitas vezes não fui capaz de escolher as melhores opções, o que me conduziu a realizar algumas alterações ao longo do processo.

O fator tempo foi aquele que mais influenciou, negativamente, a investigação. Ao nível da reescrita esta, pelo menos nas primeiras produções, só deveria ter sido feita após um apoio mais individualizado por parte do professor, de modo a que houvesse correção ao nível de erros ortográficos e de estrutura frásica. Os alunos, muitas vezes, não os detetam e transcrevem-nos para o texto reescrito, o Programa de Português (2009) valoriza esse apoio, referindo que os componentes gráficos e ortográficos deveriam ser organizados e executados sob regulação do professor.

A falta de tempo também impediu ter sido feita uma reflexão conjunta com os alunos, que havia sido inicialmente planeada, cujo objetivo seria que os alunos comparassem o seu texto inicial com o final, estabelecessem as diferenças e semelhanças, tomando consciência da sua evolução.

Futuramente, é possível realizar estudos semelhantes, desta vez com mais tempo a fim de que estas lacunas sejam evitadas, permitindo que os textos dos alunos sejam escritos de forma mais correta, possibilitando narrativas contínuas e, progredindo ao nível da complexidade dos problemas e resolução dos mesmos nas produções textuais. Esta crescente disponibilidade de tempo poderá possibilitar ainda um maior acompanhamento ao nível da construção frásica e dos erros ortográficos.

Como foram feitas duas atividades de reescrita conjunta, poderia ter sido realizada também uma tarefa de planificação conjunta, e conseqüente produção escrita de forma individual, alertando também os alunos para o facto de que a base (planificação) poderá dar origem a diferentes textos.

Conclusão do Relatório

Após a realização do relatório, considero-o como um aspeto fundamental na minha formação uma vez que este é o reflexo daquilo que foi a minha experiência e de como esta contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

A dimensão reflexiva revelou-se uma etapa fundamental, não só na formação ao nível profissional mas também ao nível pessoal, uma vez que esta me permitiu questionar acerca das minhas ações, opções metodológicas e as implicações que as mesmas tinham nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esta dimensão permitiu-me desenvolver um processo reflexivo constante, que me possibilitou identificar as minhas dificuldades, fraquezas, qualidades e, sobretudo pensar sobre as aprendizagens que fui realizando.

A dimensão investigativa foi também bastante importante para o meu processo de crescimento profissional, pois permitiu que desenvolvesse competências investigativas e que valorizasse a investigação nos contextos educativos. A investigação nestes contextos permite que nos questionemos acerca das nossas opções, percebendo assim se estão a ter uma influência positiva na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, bem como adaptá-las, melhorando e enriquecendo a nossa prática e, conseqüentemente, tendo influência nas aprendizagens das crianças.

Posto isto, considero que tanto a reflexão como a investigação são dois aspetos fundamentais no percurso do educador/professor. Estes permitem que se conheça a si próprio e às suas ações e, conseqüentemente, possa reformular e melhorar a sua prática potenciando aprendizagens mais significativas nas crianças. O educador/professor, ao longo do seu percurso, deve estar não só em constante autoformação mas também numa constante (re)construção do seu “eu” enquanto profissional de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In: Abrantes, P. & Araújo, F. *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp.7-16). Lisboa: Ministério da Educação
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino aprendizagem*. Memória monográfica apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
- Antunes, C. (1998). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes
- Associação de Professores de Matemática (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Arezes, M. & Colaço, S., (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, pp.110-137
- Barbeiro, L. (1999a). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barbeiro, L. (1999b). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Barbeiro, L. (2005). Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In Carvalho, J., Barbeiro, L., Silva, A. & Pimenta, J. (org.). (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação
- Bogdan, R.. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Braga, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA
- Brophy, J. (1996). *Teaching Problem Students*. New York: The Guilford Press

Cabral, M. (coord.). (2004). *Para o Ensino da Leitura e de Escrita – do básico ao superior*. Algarve: Universidade do Algarve

Caputti, P.& Bozzo, E. (2007). *O papel do professor nos jogos e brincadeiras com crianças de 5 anos*. Consultado a novembro 27, 2014. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2007/trabalho/aceitos/PO27269318808.pdf>

Cardoso, J. (2013). *O professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz

Carvalho, A. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento

Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença

Cordeiro, M. (2007). *O livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros

Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida. Processos, trajectos e efeitos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte

Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do socio-constructivismo. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, pp. 1-10

Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2012). *Desenvolvimento na primeira infância: Características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. in *Revista Eletrónica de Educação*, v. 7, n. 3, pp. 9-24

Felício, H., Oliveira, R. (2008). *A formação prática de professores no estágio curricular*. Consultado a janeiro 28, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>

Feltran, C. & Feltran, A. (1991). Estudo do meio. In: Veiga, I. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, p.115-129

Fortin, M. F. (2009). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures:Lusociência

- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica – fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos – o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Hohmann, M., Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (3.^aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da Observação – do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed
- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática - Temas Pedagógico*.(4.^aed.). Lisboa: Editorial Estampa
- Lopes, A., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J., Oliveira, M., ... & Graça, T. (1990). *Atividades Matemáticas na Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editora
- Marcelino, A. & Antunes, R. (s.d.) *As competências da língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores
- Marchão, A. (1998). *Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação*, Cadernos de Educação de Infância, 48, pp.11-12
- Martins, C. (2014). *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*. Consultado a 29 dezembro, 2015. Disponível em: <https://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando Materiais... Dissolução em líquidos - Guião didáctico para professores*. Lisboa: Ministério da Educação
- Menegassi, J. (2001). Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. In *Mimesis*, 22, pp.49-68

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Muller, L. (2002). *A interação professor-aluno no processo educativo*. Consultado a 4 janeiro, 2016. Disponível em: http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf

Munício, P. (1978). *Como realizar avaliação contínua*. Coimbra: Almedina

Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor investigativo*. Lisboa: APM

Oliveira, M. (2011). *A observação e a intervenção na construção dos saberes e no processo de aquisição da escrita*. Consultado a novembro 2, 2014, disponível em:

[https://www.google.pt/search?q=Oliveira,+M.+\(2011\).+A+observa%C3%A7%C3%A3o+e+a+interven%C3%A7%C3%A3o+na+constru%C3%A7%C3%A3o+dos+saberes+e+no+processo+de+aquisi%C3%A7%C3%A3o+da+escrita&ie=&oe=#q=A+observa%C3%A7%C3%A3o+e+a+interven%C3%A7%C3%A3o+na+constru%C3%A7%C3%A3o+dos+saberes+e+no+processo+de+aquisi%C3%A7%C3%A3o+da+escrita](https://www.google.pt/search?q=Oliveira,+M.+(2011).+A+observa%C3%A7%C3%A3o+e+a+interven%C3%A7%C3%A3o+na+constru%C3%A7%C3%A3o+dos+saberes+e+no+processo+de+aquisi%C3%A7%C3%A3o+da+escrita&ie=&oe=#q=A+observa%C3%A7%C3%A3o+e+a+interven%C3%A7%C3%A3o+na+constru%C3%A7%C3%A3o+dos+saberes+e+no+processo+de+aquisi%C3%A7%C3%A3o+da+escrita)

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In: Oliveira-Formosinho, J (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (3ªed.). (pp.43-92). Porto: Porto Editora

Palmade, G. (1979). *Interdisciplinaridade e ideologias*. Madrid: Narcea.

Pereira, I. (2010). *O ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho

Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora

Pereira, L. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar a produção de textos escritos*. Perafita: Areal Editores

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.ºciclo do Ensino Básico*. Perafita: Areal Editores

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga

Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Conselho Nacional de Educação. In: *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. . Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade

Reis, C. (coord.). (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME/ DGIDC

Rogers, B. (2008). *Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed

Schön, A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Consultado em novembro 13, 2014. Disponível em: <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>

Segurança Social. (2010). *Manual de processos-chave Creche*. Lisboa: Segurança Social

Serrano, P. (2004). *Redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Relógio D'Água

Silva, L. (2009). *Educação inclusiva e formação de professores*. Consultado a outubro 30, 2014, disponível em: http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641lidia_monografia.pdf

Silva, P. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina

Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Bases Psicopedagógicas*. (vol. 1). Lisboa: Instituto de Piaget

Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação - Drama e dança*. (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, O. & Silva, E. (2003). A produção do texto narrativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico: detecção de alguns problemas. In Barros, A & Ribeiro, J. *Criatividade Afetividade Modernidade Construindo hoje a escola do futuro*. (pp. 181-192). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Tassoni, E. (s.d.). *Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno*. Consultado a 22 janeiro, 2016. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Teixeira, H. & Volpini, M. (2014). *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola*. Consultado a novembro 2, 2014, disponível em:

<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074001.pdf>

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2.ª ed.). (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Revista Saber (e) Educar*. N.º12. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Veiga, F. (1999). *Indisciplina e Violência na escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina

Zigmond, N. (1996). Organization and management of general education classroom. In Speece, D. & Keogh, B. (Eds.), *Research on Classroom Ecologies* (pp. 163-190). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Anexos

Anexo I – Trabalho de pesquisa – Contexto Creche

Introdução

Este trabalho de pesquisa foi-nos pedido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, valência de creche.

Após nos ser atribuído uma instituição e uma educadora cooperante, foi sugerido que cada grupo realizasse uma pesquisa científica sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária com quem iríamos trabalhar.

Nos dois primeiros anos de vida o crescimento do bebé ocorre de forma mais intensificada do que em qualquer outro período (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, S. & Gomes, 2007) e por isso é extremamente importante estarmos a par das características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem interagimos.

Esta pesquisa tem como objetivo principal familiarizarmo-nos com as características das crianças com que estamos a trabalhar. É fundamental conhecermos a forma como a criança se desenvolve e como aprende para que a nossa intervenção seja feita em concordância com essas características.

Físico-motor

Nos primeiros anos da criança, ocorrem grandes modificações no seu comportamento como o gatinhar, sentar, andar entre outras coisas, isto acontece principalmente devido às alterações na sua estrutura corporal (aumento acelerado de peso, rigidez dos ossos, tonicidade muscular e modificação da proporção corporal).

Para Gesell (1979), aos 13 meses a criança já é capaz de se manter de pé, de caminhar acompanhado por alguém, trepar e arrastar-se desde que encontre um bom apoio para as mãos, para Brazelton (2006, citado por Dias, Correia & Marcelino, 2013, p.11) o andar “não se adquire de repente”, sendo necessários mais alguns meses para que a criança se torne mais autónoma nessa função (Bébe, 1981, citado por Dias, et al., 2013). Já consegue bater palmas e dizer adeus. A alimentação e a brincadeira acontecem de forma mais coordenada. Na alimentação consegue agarrar bocadinhos de comida com as mãos e coloca-los na boca para mastigar e usa a colher a fim de “varrer” o tabuleiro. Na brincadeira, brinca com vários objetos pequenos deixando-os cair e apanhando-os (um de cada vez), este movimento ainda é um pouco descoordenado (Gesell, 1979, p.133).

O mesmo autor refere que aos 15 meses o bebé já dá os primeiros passos ainda que não seja completamente um andar estável, está constantemente ativo, anda, pára e trepa mostrando ter uma energia motora muito forte. Quando se sente fechado (ex: no parque) é provável que atire brinquedos para fora com objetivo de o adulto os devolver, este movimento é feito com alguma força uma vez que a criança ainda está a desenvolver a largada de objetos. Na altura de o vestir pode acontecer ter de segurá-lo com alguma força assim como quando é sentado numa cadeira tem tendência a inclinar-se para a frente de modo a alcançar o que está fora do seu alcance. Nesta fase quer comer pela sua mão, segura na colher, mergulha-a na sopa e leva-a à boca (ainda que virada ao contrário), pega numa chávena e leva-a à boca (a noção da inclinação para a chávena ainda não esta desenvolvida). O autor refere ainda que com 15 meses a criança gesticula e já consegue fazer algumas construções com blocos.

Gesell (1979) afirma que a criança aos 18 meses já caminha naturalmente e desloca-se para onde quer, sobe e desce escadas, gosta de correr atrás dos outros e que corram atrás de si, “pára e arranca” bastante bem no entanto não sabe virar esquinas.

Está em constante experimentação do seu corpo introduzindo variações nos seus movimentos. A sua postura ereta não é completamente perfeita, ainda afasta os pés para andar e quando corre faz-o de uma forma rígida. Move os braços para jogar com uma bola, para pintar “as mãos não têm agilidade nos pulsos”, tem dificuldades em coordenar os movimentos das mãos e dos pés. Mantém a dificuldade à hora da refeição em levar a colher à boca da forma correta.

Até aos 2 anos a criança ganha confiança, permitindo que esta se sinta mais segura de si (Gesell, 1979, p.50). Nesta altura a criança pode começar a mostrar preferência por um dos lados, sendo que isto não implica que a criança “desenvolva o domínio de um lado sobre o outro” (Gispert, 1996, citado por Dias, et al., p.12). Não existe consenso entre os autores acerca do início do controle dos esfíncteres, segundo Bébe (1981, citado por Dias, et al., 2013), este controle depende da maturidade da criança relativamente ao seu sistema nervoso, sendo que normalmente as crianças do sexo feminino antecipam-se neste processo, o mesmo autor refere os 16-18 meses, embora Griffey (2002), Brazelton (2006) e Mucchielli (1992) referem a idade entre os 18 e os 36 meses.

Cognitivo

Segundo Piaget (1962), citado por Tavares, et al. (2007), o desenvolvimento das crianças até aos 18-24 meses é caracterizado no estágio sensoriomotor sendo que neste estágio as aprendizagens são feitas através de atividades sensoriais e motoras a fim de aprenderem acerca de si próprios e do mundo. O desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança ocorre pelo “interesse que manifesta pelo mundo e a sua necessidade de comunicação” (Tavares, et al., 2007).

Nesta altura a resolução de problemas passa por agarrar ou atirar uma bola, um brinquedo ou um objeto. A Inteligência nesta fase é uma inteligência anterior à linguagem e ao pensamento desenvolvendo principalmente a perceção e o movimento.

Piaget divide o estágio sensoriomotor em seis subestádios, sendo que as crianças na faixa etária em questão se encontram no 5.º subestádio (*reações circulares terciárias*) que engloba as idades entre os 12 e os 18 meses. Consideramos também que algumas crianças estão a iniciar o 6.º subestádio denominado *início da representação simbólica*

(abrange idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses). No 5.º subestádio ocorre uma exploração ativa do mundo de modo a determinar como um objeto ou acontecimento é novo, a criança utiliza a tentativa-erro para a resolução de problemas. Já no 6.º subestádio começa a fazer representações mentais de acontecimentos e objetos utilizando símbolos (representação simbólica) e deixa de se limitar à tentativa-erro para a resolução de problemas. Também a noção de permanência do objeto começa a estar desenvolvida, a criança começa a ter consciência de que o objeto pode existir mesmo que não esteja visível (Tavares, J., et al., 2007).

Para que ocorra um bom desenvolvimento da linguagem é necessária a interação das vertentes física, cognitiva, emocional e social, sendo que as estruturas físicas necessárias à produção de sons começam a ser desenvolvidas, as conexões neuronais que permitem a associação dos sons e significados tornam-se ativas e a interação social com o adulto permite o início da intenção comunicativa no discurso da criança. (Tavares, J., et al., 2007)

A maioria das crianças nesta altura ainda não produziu a primeira palavra. Tavares, J., et al. (2007), consideram que a primeira palavra é produzida entre os 10 e os 14 meses sendo que este comportamento inicialmente é representado por uma ou duas palavras ou só por algumas sílabas. Aos 13 meses as crianças percebem que uma palavra tem uma representação (objeto ou acontecimento) e já produzem palavras perceptíveis (Papalia et al. 2001, citado por Dias et al., 2013) embora outras não se consigam ainda perceber o significado (Brazelton, 2006, citado por Dias et al., 2013). Entre os 18 e os 24 meses as crianças quando pretendem expressar uma ideia já conseguem juntar duas palavras, esta fase denomina-se pré-frase, a criança junta alguns termos de modo a formar uma espécie de frase, esses termos são dispostos segundo a importância que a criança lhe atribui (Delmine & Vermelen, 2001, citada por Dias et al., 2013). Perto dos dois anos a criança gosta de aprender e inventar novas palavras (Mucchielli, 1992, citado por Dias et al., 2013), nomeia objetos familiares, conversa com brinquedos e começam a surgir as primeiras frases. É nesta altura que se verifica o maior enriquecimento do vocabulário (Dias et al., 2013).

Psicossocial

Tavares, J., et al. (2007) consideram que é nos dois primeiros anos de vida da criança que esta percebe que existe um meio externo e diferente de si própria, onde pode agir e interagir. Que este mundo lhe pode dar uma grande multiplicidade de respostas, que existe uma grande variedade de relações que podem ser estabelecidas e que grande parte das coisas têm um lado positivo e outro negativo. Nesta altura as crianças também se apercebem das diferenças do género sexual e os comportamentos de cada um.

Nos primeiros anos de vida a criança ainda é pouco obediente, arrumada e amável, sendo que estas características vão sendo desenvolvidas quando esta se aproxima mais dos três anos de idade (Bouffard, 1982, citado por Dias, et al., 2013). Rojo et al. (2006, citado por Dias, et al., 2013) refere também que os sentimentos de afeto e compaixão e culpabilidade ainda estão em processo de aquisição. Os mesmos autores citam Bébe (1981) referindo que com cerca de um ano de idade a criança mostra bastante apego à mãe (ou cuidador) podendo ficar perturbada com a separação ou ausência da mesma. Até aos dois anos a criança continua bastante egocêntrica, brinca sozinha e tem dificuldades em partilhar brinquedos ou outros objetos com outra pessoa (Gesell, 1979).

Freud considera que as experiências nos primeiros anos de vida da criança são determinantes para a sua futura personalidade bem como para a resolução de problemas que possam surgir. Adianta também que a relação com a figura materna nesta fase é crucial para um bom desenvolvimento. (Berger, 2000, citado por Tavares, J., et al., 2007). Os mesmos autores remetem-nos também à opinião de Erikson que considera que é nesta altura que a criança passa pela sua primeira crise psicossocial – confiança / desconfiança, estes sentimentos são desenvolvidos na criança consoante a relação estabelecida com a mãe (tanto a perspetiva freudiana como a psicossocial defendem que o momento da alimentação é o contexto adequado para a transmissão de confiança). Já entre os 18 meses e os 3 anos ocorre a 2.^a crise – autonomia / dúvida e vergonha, esta fase caracteriza-se pelo facto da criança ter vontade própria mas não conseguir expor-se demasiado por ainda depender de outras pessoas. As crianças

precisam de se sentir protegidas e de receber sentimentos de força de vontade de modo a desenvolver o seu processo de automatização. Segundo Papalia et al. (2001, citado por Dias, et al., 2013, p.13) existe uma “manifestação normal da necessidade de autonomia”.

Segundo a teoria do desenvolvimento psicossocial de Freud, as crianças nesta altura pertencem ao *estádio oral* (até os 12/18 meses) onde a alimentação é uma grande fonte de satisfação sendo que a zona erógena da criança é constituída pelos lábios e cavidade bucal e ao *estádio anal* (entre os 18 e os 24 meses) sendo que nesta fase a zona erógena passa a ser a região anal uma vez que o desenvolvimento psicomotor permite à criança expulsar ou reter as fezes, estimulando a região em causa proporcionando-lhe bastante prazer. Este facto pode interferir em certas relações interpessoais nomeadamente com a mãe uma vez que a criança pode querer afirmar em demasia a sua autonomia (Tavares, J., et al., 2007).

Conclusão

Concluimos que apesar de ser bastante importante considerarmos e conhecermos a individualidade de cada criança, é também fundamental conhecer o que nos diz a ciência de forma geral sobre as crianças de determinada faixa etária, nomeadamente, quando estamos a trabalhar com as mesmas.

Existem características próprias de cada fase de desenvolvimento da criança. Assim é importante que enquanto futuras educadoras conheçamos essas mesmas características de modo a tê-las em conta na nossa ação educativa a fim de proporcionar à criança aquilo que ela precisa em determinada fase.

Esta pesquisa permitiu-nos fazer a ponte entre a teoria e a prática uma vez que esta foi feita exatamente acerca das idades com que estamos a trabalhar. Conseguimos muitas vezes observar na prática o que pesquisávamos bem como confirmar na teoria o que observávamos diretamente. Todo este trabalho paralelo entre a teoria e a prática permitiu-nos adaptar o nosso comportamento em determinadas ocasiões, assim como fez com que refletíssemos sobre alguns assuntos/ problemas e a sua resolução.

Referências Bibliográficas

Dias, I., Correira, S. & Marcelino, P. (2012). *Desenvolvimento na primeira infância: Características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Consultado a outubro 4, 2014, disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/483/288>;

Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos – o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Anexo II – Trabalho de pesquisa – Contexto Jardim de Infância

Introdução

Este trabalho de pesquisa foi-nos pedido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, valência de jardim-de-infância.

Após nos ser atribuído uma instituição e uma educadora cooperante, foi sugerido que cada grupo realizasse uma pesquisa científica sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária com quem iríamos trabalhar.

Ao longo do período pré-escolar, o desenvolvimento continua a acontecer a um ritmo consideravelmente acelerado, a criança nesta fase não adquire apenas mais capacidades e informação mas também passa por mudanças significativas na forma de pensar e agir. Esta passa grande parte do dia a brincar, adquirindo assim novas ideias e capacidades para o seu desenvolvimento. (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, S. & Gomes, 2007, p.51).

Esta pesquisa tem como objetivo principal familiarizarmo-nos com as características das crianças com que estamos a trabalhar. É fundamental conhecermos a forma como a criança se desenvolve e como aprende para que a nossa intervenção seja feita em concordância com essas características.

Físico-motor

Tavares et al. (2007) refere que entre os 2 e os 6 anos, as crianças perdem um pouco da estrutura infantil, alterando o tamanho, a proporção e a forma corporal, crescendo cerca de 7 centímetros e aumentando cerca de 2 kg por ano. No que diz respeito à motricidade, tanto a motricidade grossa como a fina evoluem significativamente, no entanto a motricidade fina evolui gradualmente e necessita de orientação (por exemplo, consegue abotoar e desabotoar botões sem os arrancar). Esta evolução ao nível da motricidade, acontece de forma paralela ao desenvolvimento cognitivo (Craig, 1996, citado por Tavares et al., 2007).

Relativamente à marcha, a criança com 3 anos já tem muita firmeza nos pés, caminha em posição ereta, consegue fazer curvas apertadas e gosta de subir e descer escadas a correr, no entanto por volta dos 3 anos e meio a criança receia certas situações e muitas vezes tropeça e cai, pedindo constantemente ao adulto que a segure na mão. Por volta dos 4 anos, a criança já volta a ser mais coordenada, a correr e a subir escadas, sendo dotada de uma grande energia motora (Gesell, 1979).

Gesell (1979) diz-nos que o controlo dos esfíncteres nesta fase, normalmente está controlado, sendo que a criança vai à casa de banho sozinha praticamente durante todo o dia, a maioria das crianças acorda seca da sesta e também de manhã, não tendo sido necessário acordar durante a noite para ir à casa de banho. A eliminação ao nível do intestino, por volta dos 3 anos e meio tende a ter uma hora mais ou menos regular, o mais vulgar é que haja eliminação depois do pequeno-almoço ou do almoço. Nesta idade as crianças ainda precisam de ajuda para se limparem. Apesar de serem crianças controladas a este nível, as crianças podem ter descuidos principalmente quando existem alterações de ordem emocional, Cordeiro (2007) alerta para que as crianças não devem ser castigadas por esses descuidos, devem ser antes recompensadas pelos “dias secos”.

A criança com 3 anos veste-se e despe-se precisando apenas de uma ligeira ajuda, sendo que despe-se mais facilmente do que se veste. Por volta dos 3 anos e meio a tarefa de vestir-se pode ser bastante complicada, a criança pode recusar-se a vestir determinada roupa, ou dizer que não quer apenas por exemplo pelo facto de ser uma

roupa de enfiar pela cabeça. Aos 4 anos, a criança já se mostra mais disponível para se vestir, normalmente fá-lo sozinha desde que a roupa esteja previamente preparada, nesta fase a criança apenas não consegue abotoar botões nas costas (Gesell,1979).

O mesmo autor refere que a postura da criança durante o período de alimentação é bastante diferente, também neste contexto se vê bastantes evoluções. A partir dos 3 anos, a criança consegue segurar a colher entre o indicador e o polegar, consegue encher a colher direcionando o bico da colher para a sopa e rodando ao mesmo tempo, consegue fazer uma boa rotação do pulso evitando assim o derrame de alimentos e segura numa chávena pela asa apenas com uma mão, no entanto, a beber ainda inclina a cabeça toda para trás.

Cognitivo

Nesta fase, as crianças caracterizam-se pelo pensamento mágico, imaginativo e metafórico (isto evidenciase nas brincadeiras do faz-de-conta, a existência de um amigo invisível, na crença em príncipes, princesas e duendes, entre outras coisas). É a partir desta idade que as crianças começam a recorrer ao pensamento simbólico, isto é, pensamento que envolve o “uso de palavras, gestos, imagens e ações para representar ideias, pensamentos ou comportamentos”, ou seja, a criança representa uma coisa por outra (Tavares et al., 2007, p.52).

Piaget (citado por Tavares et al., 2007) denomina o período entre os 2 e os 7 anos de *estádio pré-operatório*, sendo que entre os 2 e os 4 anos o sub-estádio *pré-conceptual*. Este subestádio caracteriza-se pelo egocentrismo intelectual (a criança pensa que o mundo foi criado para si e tem dificuldade em perceber a perspetiva do outro). Além desse egocentrismo, o pensamento da criança é um pensamento mágico, esta utiliza esse tipo de pensamento para tornar alguns dos seus desejos realidade.

Relativamente à noção de tempo, ainda está numa fase inicial, no entanto já percebe a diferença entre o dia e a noite, consegue compreender expressões do tipo “Quando forem horas...” e aguarda a sua vez (Gesell, 1979).

A criança é um sujeito ativo na sua aprendizagem, no entanto não o faz sozinha, esta está integrada num contexto social e é através da interação com os outros e com o meio que essa aprendizagem acontece. A criança nesta idade faz perguntas a fim de obter respostas que a ajudem a construir o seu conhecimento, daí ser bastante importante a presença dos adultos de modo a acompanhar este desenvolvimento (Tavares et al., 2007).

Além da evolução do pensamento da criança, o mesmo autor refere o desenvolvimento que ocorre nesta fase ao nível da linguagem. O léxico mental da criança aumenta, sendo que esta atribui um significado para cada palavra nova aprendida, categorizando-a numa estrutura mental das palavras que já conhece. Ao nível gramatical, nesta altura a criança já consegue aplicar algumas regras, no entanto ainda se nota muitas vezes essa aplicação de forma desadequada. Mais uma vez neste domínio, é fundamental o acompanhamento do adulto de modo a conduzir a criança na sua aprendizagem. As conversas dos adultos são muito interessantes para as crianças uma vez que lhes proporciona o contacto com palavras novas, sendo que a criança escuta estas palavras cada vez com mais atenção, as novas palavras são experimentadas em situações teatrais criadas pela criança. Já pelos 4 anos, a criança é muito faladora, constrói os seus discursos, cria um auditório, usa palavras novas e diferentes e ela própria comenta e critica as suas palavras. Também gosta de utilizar palavras inventadas por ela para descrever situações um pouco inadequadas. A pronúncia infantil ainda é característica desta idade e continuará até pelo menos aos 5 anos.

Gesell (1979) refere que a criança entre os 3 e os 4 anos de idade utiliza de forma bastante criativa os seus brinquedos, e alarga o seu campo de ação em “construções e extravagâncias da sua mente imaginativa” (p.199). Dos materiais preferidos para fazer este tipo de conversão de brinquedos e materiais em diversos objetos animados e inanimados são os blocos de construção.

Existem ainda algumas confusões relativamente à parte de trás e parte da frente principalmente no vestuário, muitas vezes estas não se vestem de forma adequado por não distinguirem as duas partes (Gesell, 1979).

Psicossocial

É nesta altura que a criança vai compreendendo melhor o seu lugar e papel na sociedade em que está inserido bem como especificidades da mesma, como o que está certo ou errado, o que é bom ou mau. Assim, começa a adquirir as regras e normas sociais bem como os significados culturais da sua sociedade, e desenvolve o seu autoconceito (Tavares, et al., 2007,p.55).

Tavares, et al. (2007) refere que é entre os 2 e os 6 anos que ocorre o maior desenvolvimento no que diz respeito à socialização da criança, sendo que este processo é bastante complexo aglomerando altos e baixos nos relacionamentos que vão sendo desenvolvidos.

Gesell (1979) alerta para o facto da criança com 3 anos ainda não ter o espírito de cooperação desenvolvido, está a iniciar essa aquisição. A sua independência vai-se notando cada vez menos, no entanto ainda tem momentos de brincadeira isolada.

O mesmo autor (p.55) refere que a perspectiva psicodinâmica valoriza os sentimentos, as pulsões e os conflitos com que a criança se depara, aprendendo assim a lidar com emoções (por exemplo a ansiedade), com os próprios sentimentos de autonomia e independência para futuramente controlar os ambientes em que se encontra.

No que diz respeito ao sono, a criança de 3 anos, acorda muitas vezes cansada, chucha no dedo e choraminga, nesta fase, as crianças podem reagir mal ao seu início de dia (Gesell, 1979).

Gesell (1979, p.51,52) diz que a criança a partir dos 3 anos gosta de receber mas também de dar e de cooperar, não pretende contrariar o adulto, pelo contrário, tenta agradar e fazer as coisas sempre bem, perguntando muitas vezes “Faço assim?”. Dá importância às pessoas, gostam de criar amizades e de agradar. No entanto, por volta dos 3 anos e meio, a criança insistem em fazer o que quer, mesmo que isso seja contrariar a vontade do adulto (por exemplo, nas rotinas), isto acontece apenas pelo simples prazer de contrariar. A criança nesta fase é “emocionalmente, muito vulnerável” e pergunta frequentemente “Gostas de mim?”, não tolerando que a ignorem.

Por volta dos 3 anos e meio, a criança gosta de comandar, e só se sente segura se isso estiver a acontecer. Esta criança consegue ser bastante incoordenada, conduzindo muitas vezes a que esta gagueje, pisque os olhos, roa as unhas, mastigue os lençóis ou peças de roupa, entre outras coisas. No que toca à organização de grupos de crianças, tendem a organizar-se em grupos de três ou quatro elementos, com separação rapazes-raparigas, tendo noção de pertença ao grupo e excluindo os “intrusos”. Por volta dos 4 anos, a criança já tem brincadeiras mais calmas devido ao seu temperamento social (Gesell, 1979).

No que diz respeito ao relacionamento com os progenitores, o mesmo autor refere que a criança com 3 anos tem preferência pela mãe. A criança consegue ajudar a mãe em algumas tarefas domésticas e fazer alguns recados simples. Quando se refere a ela e à mãe já não utiliza somente os pronomes pessoais “eu” e “tu”, mas já reconhece e verbaliza o “nós”. Apesar disto, quando a criança tem algum problema ou algo não lhe corre bem, normalmente culpa a mãe por isso. Por volta dos 4 anos é um “ser verdadeiramente social” (p.207) querendo ter companheiros para todas as partes do seu dia. Começa a adquirir um sentimento de família e de lar, citando muitas vezes as figuras pai e mãe como autoridades (Gesell, 1979).

O mesmo autor quando fala na alimentação, refere que por volta dos 3 anos, a criança começa a mostrar as suas preferências, sendo que pelos 4 anos, a criança parece ter necessidade em mostrar essas preferências.

A capacidade de linguagem nesta fase permite-lhe perceber as conversas, aprende a ouvir os adultos de modo a aprender com eles e reage bem a sugestões verbais. Tem curiosidade em saber como era quando era mais pequena, perguntando como se vestia, como chorava, como falava e ria entre outras coisas (Gesell, 1979).

Erikson (1963, citado por Tavares, et al., 2007) definiu a crise psicossocial, que se localiza entre os 3 e os 6 anos, como *iniciativa vs culpa*. É nesta altura que a criança começa a integrar sentimentos como “medo, ansiedade, ira, afeto e alegria bem como a curiosidade sexual” (p.55). Esta integração de novos sentimentos vão proporcionar à criança a resolução de problemas uma vez que estes podem gerar uma serie de conflitos internos. Erikson valorizou o sentido de independência, o propósito e a resolução de

desafios por parte da criança, denominando estes sentimentos de *iniciativa*. A falta destes sentimentos pode conduzir a sentimentos de *culpa* (podem ter sido traçados objetivos e não foram cumpridos), sendo este o perigo desta fase. Se pelo contrário, a criança apresentar uma atitude de iniciativa, sente-se estimulada encarando os desafios que lhe são apresentados como estimulantes, o que promove um raciocínio ágil e desinibido, comportamentos autónomos e capacidade para superar fracassos rapidamente.

Na perspetiva de Freud, nesta fase a criança encontra-se no *estádio fálico*, uma vez que a zona erógena é a região genital. É normal nesta fase as crianças iniciarem o seu interesse pelas diferenças anatómicas entre os sexos, pela relação entre os pais e homem/ mulher. (Tavares et al., 2007)

O mesmo autor indica que neste estágio as crianças vivenciam o complexo Édipo e o complexo de Electra, sendo que o primeiro caracteriza a forte atração do rapaz pela mãe, sentindo-se um rival do pai e considerando-o como um intruso e o segundo, a forte atração da rapariga pelo pai, no entanto a rapariga receia fazer-se rival da mãe com receio de poder perder o seu amor.

Atualmente considera-se a televisão como um fator determinante no desenvolvimento social. Por exemplo pode ser uma fonte de violência e agressividade que pode ser interiorizada pelas crianças sobretudo quando existem modelos agressivos na família. No entanto também existem programas promotores de comportamentos pró-ativos (“partilha, ajuda, cooperação, em prol do benefício dos outros”) (Tavares, et al., 2007, p.58).

Conclusão

Concluimos que apesar de ser bastante importante considerarmos e conhecermos a individualidade de cada criança, é também fundamental conhecer o que nos diz a ciência de forma geral sobre as crianças de determinada faixa etária, nomeadamente, quando estamos a trabalhar com as mesmas.

Existem características próprias de cada fase de desenvolvimento da criança. Assim é importante que enquanto futuras educadoras conheçamos essas mesmas características de modo a tê-las em conta na nossa ação educativa a fim de proporcionar à criança aquilo que ela precisa em determinada fase.

Esta pesquisa permitiu-nos fazer a ponte entre a teoria e a prática uma vez que esta foi feita exatamente acerca das idades com que estamos a trabalhar. Conseguimos muitas vezes observar na prática o que pesquisávamos bem como confirmar na teoria o que observávamos diretamente. Todo este trabalho paralelo entre a teoria e a prática permitiu-nos adaptar o nosso comportamento em determinadas ocasiões, assim como fez com que refletíssemos sobre alguns assuntos/ problemas e a sua resolução.

Referências Bibliográficas

Cordeiro, M. (2007). *O livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros;

Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos – o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Anexo III – Reflexão 2.^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância

Nesta reflexão pretendo referir alguns momentos experienciados durante a segunda semana de intervenção bem como refletir sobre os mesmos.

Esta semana incidia sobre o tema Higiene Oral, pelo que achámos por bem, escolher uma história relacionada com o tema de modo a servir de indutor. Uma das nossas intencionalidades educativas nesse dia, seria que as crianças fossem capazes de representar a história, pelo que a escolha da mesma teve de ser ponderada. É fundamental que, nestas situações, a história tenha personagens claras de modo a facilitar a compreensão e a memorização das mesmas para posteriormente ser mais fácil a execução da ilustração.

Em conversa com a educadora cooperante, decidimos que iríamos utilizar um fantoche de luva para falar sobre o tema que iria ser tratado. O facto de o fantoche ser uma coisa nova e diferente na sala, fez com que as crianças se entusiasmassem e ficassem bastante atentas. O envolvimento das crianças na conversa sobre o tema e a interação feita com o fantoche, deixou-me bastante surpreendida. O grupo mostrou-se bastante participativo e o feedback que fomos tendo, mesmo de forma indireta por parte das crianças, fez-me perceber que o facto de termos levado aquele objeto externo à sala facilitou em muito a aquisição de novas aprendizagens referente a este tema.

Para que as crianças aprendam é fundamental que estas estejam envolvidas e tenham um papel ativo nesse processo, pelo que ao falarmos sobre o tema da higiene oral, tentámos sempre perceber primeiro quais os conhecimentos que as crianças tinham sobre determinado assunto e através do diálogo e da participação de várias crianças chegamos a um consenso (auxiliando sempre com imagens para que os conceitos ficassem associados a essa imagem para uma melhor compreensão). É muito importante o educador partir sempre dos conhecimentos prévios da criança, para Campos & Nigro (1999), Miras (2006) e Bizzo (2007) (citados por Vitorasso, 2010) os conhecimentos prévios da criança são importantes não só para o educador poder planear a sua ação educativa tende-os por base, mas também para a criança que

consegue mobilizar os seus conhecimentos e avaliar se as suas aprendizagens foram ou não produtivas.

Quando estamos a expor alguma coisa nova às crianças, é essencial que lhes demos oportunidade para ver, experimentar, errar e aprender com isso. Neste caso específico, propusemos algumas indicações para que haja uma boa escovagem dos dentes. Contudo as crianças precisam de experimentar e aprender por si, para Oliveira-Formosinho & Araújo (2004, p.85) não se deve compreender a criança, “nem como sujeito, nem como objecto, mas como participante”. Ao pensarmos nisso optamos por levar um modelo grande dos dois arcos dentários para que as crianças pudessem experimentar e não apenas ficar a ver. Claro que é importante a exemplificação por parte do adulto, bem como a sua ajuda de modo a que a criança aprenda a fazer, mas a fazer bem, mas as crianças precisam de experimentar.

Além de trabalharmos a escovagem dos dentes no modelo, devemos associar as aprendizagens ao dia-a-dia, à rotina. Posto isto “as crianças levaram as aprendizagens feitas na sala de atividades para a hora de escovar os dentes (após o almoço), esse momento também foi auxiliado pela personagem criada para este tema (fantoche), que permitiu com que as crianças associassem aquele momento ao que aprenderam e consequentemente tentassem escovar os dentes de forma correta.

Durante esta semana continuei a perceber a unicidade de cada criança, olhando para o nível de desenvolvimento de cada uma. Neste grupo notasse uma grande heterogeneidade, ao nível do desenvolvimento, nos diversos momentos do dia, desde o estar no tapete paciente ou impacientemente, a partilha de brinquedos, os trabalhos que exigem algum esforço mental, entre outros. O que me leva a pensar na necessidade de todos os dias adaptar planificação a cada criança, cada uma tem a sua forma de ser e de pensar e as experiências educativas devem responder às suas necessidades e não às necessidades das crianças daquela idade.

Referências Bibliográficas

Oliveira- Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. Consultado a novembro 20, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>;

Vitorasso, M. (2010). *Conhecimentos prévios: concepções de dois professores de uma escola particular da cidade de são paulo*. Consultado a novembro 20, 2014. Disponível em:

http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2010/2o_2010/MARIA_EDUARDA.pdf

Anexo IV – Reflexão 3.^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância

Nesta reflexão pretendo referir alguns momentos experienciados durante a terceira semana de intervenção bem como refletir sobre os mesmos.

Já desde o período de intervenção em creche que noto que, falhamos um pouco no que diz respeito aos momentos de transição, tivemos dificuldade em improvisar situações que captem a atenção das crianças naqueles momentos e essas dificuldades mantiveram-se no contexto de Jardim de Infância. No entanto, agora isto reflete-se mais, as crianças são mais pró ativas, reagem de forma diferente o que por vezes no dificulta o controlo do grupo nestas situações. Isto foi-nos referido em reflexão com a educadora cooperante e temos perfeita consciência disso. Nesses momentos é fundamental improvisar e encontrar estratégias diferentes que consigam “agarrar” o grupo o que se vai refletir no controlo que o educador consegue ter sobre o mesmo. Existem uma série de estratégias que podem ser utilizadas para organizar o grupo de crianças nesses momentos por exemplo a utilização de dedoches, fantoches, músicas, jogos de mímica ou de repetição, entre outras coisas. Este aspeto depois de ser conversado com a educadora cooperante, foi conversado por nós enquanto grupo que permitiu que encontrássemos algumas estratégias para contornar esta falha. Na prática já tivemos oportunidade de a ir corrigindo e sem dúvida existe uma diferença brutal ao nível do controlo do grupo e da alegria com que é vivido aquele momento que, muitas vezes é um momento onde estamos a “despachar” as crianças para ir fazer algo e consequentemente estamos focados nesse objetivo e não desfrutamos do momento da melhor forma. Com o tempo, e com as orientações que nos foram dadas acho que conseguiremos ultrapassar esta nossa dificuldade.

Outro aspeto que nos foi alertado foi o facto de na brincadeira livre deixarmos as crianças muito sozinhas na exploração dos jogos e materiais existentes na sala. Segundo Pontes e Alencar (2011) a brincadeira é um momento bastante importante permitindo oportunidades de aprendizagem em diferentes áreas, cognitivo, social, físico, motor. É um facto que as crianças precisam do seu tempo para a exploração individual, no entanto todos os materiais colocados na sala têm por trás uma intencionalidade, cabe ao educador definir a escolha e o uso dos materiais e planear a

organização dos mesmos na sala bem como as atividades que serão realizadas (Gadella, 2003, Pontes, 2003, Rocha e Lula, 2003, Wiggers, 2003, citados por Salomão, Martini & Jordão, 2007), no entanto também podem ter as intencionalidades educativas que o educador quiser em determinado momento. Posto isto é fundamental que haja um acompanhamento por parte do educador nos momentos de brincadeira livre, o educador deve questionar a criança acerca da maneira de fazer determinada tarefa, criar desafios em determinado jogo que ela faça sempre da mesma forma, entrar na brincadeira como personagem e fazer um diálogo com intencionalidade educativa, um diálogo que contribua de certa forma para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para Vasconcelos (1995, citado por Caputti & Bozzo ,2007), o educador tem de partir dos interesses e necessidades das crianças e muitas vezes encontrar alternativas de interação com as mesmas, esta interação muitas vezes é conseguida nos momentos de brincadeira livre. Os mesmos autores referem que através das brincadeiras e jogos os educadores poderão estimular nas crianças uma aprendizagem muito mais fácil, de forma lúdica. As crianças ao brincarem sozinhas ou entre pares muitas vezes andam dentro do mesmo patamar de desenvolvimento, é nestes momentos existe uma lacuna que o adulto tem de cobrir, o adulto tem o papel de proporcionar desafios acima daqueles que as crianças conseguem colocar. Por exemplo se a criança faz uma construção muitas vezes e sempre da mesma forma, porque não introduzir uma limitação, como fazer só com x número de peças. Este tipo de desafios são fundamentais para a criança, e o educador tem o dever de acompanhar as crianças em todos os momentos, ou seja, os momentos de brincadeira livre têm intencionalidade educativa e devem ser aproveitados para trabalhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em determinados domínios de uma forma lúdica mas que para a criança se tornam aprendizagens bastante significativas.

Num dos dias desta semana fizemos um jogo em grande grupo, o Jogo do Lenços, também para criarmos outro tipo de dinâmica na sala. À primeira vista o jogo tinha corrido bem, exceto um aspeto que desde logo focámos como uma falha que foi o excesso de tempo que estivemos a jogar. Este jogo tem bastantes potencialidades e as crianças desde o início do jogo mostraram grande aderência e entusiasmo, no entanto ao fim de algum tempo, o entusiasmo não deixou de existir mas acrescentou-se um

clima de inquietação e conseqüentemente distração por parte das crianças. Enquanto grupo apercebemo-nos desta situação quando estava a acontecer, mas por haverem crianças que estavam a pedir para participar porque ainda não tinha chegado a vez delas, achámos melhor continuas, o que foi uma má escolha uma vez que o envolvimento das crianças inicialmente nada teve a ver com o envolvimento que se sentira no final. Assim, o educador deve atender às necessidades do grupo, pelo que deveríamos ter encontrado estratégias de negociação com as crianças para paramos o jogo naquele momento não deixando de o continuar posteriormente.

Após uma reflexão conjunta com a professora supervisora chegámos a algumas estratégias que teriam melhorado esta experiência educativa, nomeadamente a forma e o local onde as crianças se posicionaram, seria mais proveitoso as crianças ficarem em meia-lua, facilitaria o visionamento das crianças. O facto de estarem sentadas no chão (a temperatura do chão é fria) gerou algum desconforto por parte do grupo o que leva também a que haja uma inquietação da parte das crianças. Também o facto de, enquanto adultas, termos conduzido muito o jogo não foi benéfico, deveríamos ter dado oportunidade às crianças para estas serem mais ativas no domínio do jogo, a criança deve ser tomada em conta como alguém ativo que “actua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos.” (Craveiro e Ferreira 2007, citados por Leite, 2014, p14). Por exemplo, a criança que adivinhou escolher a próxima criança que vai adivinhar e a criança que se escondeu escolher a próxima que se vai esconder, Quando as crianças tinham dificuldades em adivinhas quem falta poderíamos ter encontrado outro tipo de estratégias por exemplo com pistas e envolveríamos também as restantes crianças naquele momento. Todos estes reparos são importantes nós fazermos em modo também de avaliação do dia e do nosso papel, assim esta experiência poderá ser uma experiência a repetir mas claramente com alguma alterações principalmente no que diz toca ao respeito pelas necessidades das crianças bem como ao seu envolvimento e participação mais ativa.

Referências Bibliográficas

Caputti, P.& Bozzo, E. (2007). *O papel do professor nos jogos e brincadeiras com crianças de 5 anos.*

Consultado a novembro 27, 2014. Disponível em:
<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2007/trabalho/aceitos/PO27269318808.pdf>;

Leite, C. (2014). *Aprendizagem ativa- a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo.*

Consultado a novembro 27, 2014. Disponível em:
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1476/TM_2014_PE-ClaraLeite.pdf?sequence=1;

Pontes, V. & Alencar, D. (2011). *O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica.*

Consultado a novembro 27, 2014. Disponível em:

<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/10%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Ludicidade/O%20brincar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>;

Salomão, H., Martini, M. & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado.*

Consultado a novembro 27, 2014. Disponível em:
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.

Anexo V – Reflexão 4.^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância

Nesta reflexão pretendo referir alguns momentos experienciados durante a quarta semana de intervenção bem como refletir sobre os mesmos.

Durante esta semana a educadora propôs a realização de uma proposta educativa que consistia nas crianças fazerem um autorretrato de modo a perceberem e representarem as diferentes partes do corpo. No momento do tapete, fizemos uma conversa sobre a forma como o nosso corpo está dividido, nesta conversa utilizámos um boneco articulado que facilitou a compreensão por parte das crianças. Mais uma vez percebi que a utilização de um objeto externo à sala, algo diferente faz com que as crianças sintam muita curiosidade o que faz com que a atenção das crianças facilite a consolidação de determinadas informações.

Durante a identificação das diferentes partes do corpo, existiu uma grande diferença de criança para criança relativamente à especificidade dessa identificação. As crianças valorizam aquilo que para elas tem significado e o que tem significado para uma criança não tem para outras. Por exemplo, a maioria das crianças relativamente à cara apenas referiam os olhos, o nariz e a boca mas outras referiram elementos como sobrancelhas e bochechas. O que me conduz à reflexão da individualidade de cada criança e de que o educador deve estar atento e disponível a essa mesma individualidade de modo a adaptar a sua prática, da melhor forma, a cada criança.

Essa adaptação da nossa prática a cada criança pode ser feita de diversas formas, esta semana aconteceu uma situação que refletiu este assunto. Apesar de haver uma explicação em grande grupo referente aquilo que é pretendido com a experiência educativa, muitas vezes algumas crianças não tomam atenção por estarem distraídas, neste caso é necessária outra explicação individual onde a criança está focada apenas no adulto e consegue perceber de outra forma o que lhe é proposto. Aconteceu um caso específico em que a criança em questão, no tapete, está constantemente distraída com tudo o que a envolve, no entanto após a explicação individual, esta correspondeu bastante bem, desenhou o seu corpo dividido de forma lógica, com traços perceptíveis e

bastante rápido. O educador deve estar atento a tudo e perceber que apesar de determinada criança até estar bastantes vezes distraída e não se uma criança participativa na exposição daquilo que sabe, tem capacidade e conhecimentos que não devem ser postos de lado.

Em reflexões anteriores referi o respeito que o educador deve ter em respeitar o tempo e o ritmo da criança, no entanto ainda não tinha referido que o educador deve respeitar a vontade e disponibilidade das crianças. Existem momentos em que a criança não está disponível ou não tem vontade de fazer alguma coisa (essa falta de disponibilidade podem ter várias causas, emocionais ou brincadeiras distrativas por exemplo). Se o educador não respeitar essa falta de disponibilidade por parte da criança, pode acontecer que esta não se envolva e conseqüentemente não corresponda ao pretendido, Formosinho, Katz, McClellan & Lino (1996) referem que o contexto de sala deve ser caracterizado pelo respeito pelos sentimentos da criança. Esta semana questioneei uma criança:

I-O que desenhaste?

L-Agora não me apetece dizer.

I-Está bem, então vai brincar...

(momentos depois)

I-Oh L, vem cá! Já me podes dizer o que desenhaste?

L-Sim (...)

Neste caso específico, a criança num primeiro momento não estava disponível para me responder, pelo que achei por bem dar espaço e tempo à criança. Num segundo momento, esta já estava disponível pelo que já respondeu a tudo o que tinha desenhado.

Outro aspeto que acho importante referir é a importância do espaço exterior neste contexto sendo que, “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo” (Ministério da Educação,1997, p.38). As crianças passam grande parte do dia fechadas na sala, vão à casa de banho, ao refeitório, mas estão sempre condicionadas, a nível do espaço, organização e barulho, têm regras para cumprir o que muitas vezes condicionam a sua vontade. No momento em que vão ao espaço exterior as crianças sentem-se aliviadas e livres para correrem, falarem alto, subirem, descerem, saltarem, o que é tao importante para o seu desenvolvimento.

Assim, mesmo que seja pouco tempo, “só para dar uma corrida”, o momento no espaço exterior é fundamental e deve ser privilegiado ao invés de mais 10 ou 15 minutos nas áreas da sala. Ao observar estes momentos consigo sentir perfeitamente que as crianças assim que passam a porta da rua se libertam completamente, liberdade essa que se reflete nos seus rostos alegres.

Referências Bibliográficas

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo VI – Reflexão 6.^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância

Nesta reflexão pretendo referir alguns momentos experienciados durante a sexta semana de intervenção bem como refletir sobre os mesmos.

Esta semana teve como foco a construção do presépio para a sala, pelo que achámos por bem introduzir o tema com uma história criada por nós. O nosso objetivo em relação à história foi que fosse uma história com poucas personagens e simples de modo a que as crianças conseguissem perceber, de uma forma geral aquilo que aconteceu e o que se celebra no Natal. Para não contarmos a história só com livro e não repetirmos o fantoche de luva, decidimos criar fantoches de pau e utilizar o fantocheiro. Esta ideia inicialmente seria só para ser uma forma diferente para contar a história, mas acabou por se tornar num indutor de situações bastante ricas para as crianças.

Quando distribuámos as crianças pelas áreas, decidimos deixar o fantocheiro, bem como os fantoches para que pudesse haver uma exploração livre por parte das crianças. Rapidamente nos apercebemos que foi uma ideia bastante boa devido à grande afluência que o fantocheiro estava a ter e às representações que as crianças iam fazendo. As crianças tiveram tempo, espaço e liberdade suficiente para criarem, tinham objetos diferentes do que estavam habituados, pelo que tudo aquilo que iam fazendo era espontâneo e fruto da sua imaginação. Hohmann & Weikart (2004, p.494) refere que o faz-de-conta ou representação de alguns papéis “tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças”.

Apercebemo-nos que o fantocheiro teria de ficar o resto da semana para possibilitar a todas as crianças aquele momento de criação. Durante a tarde temos um período (15h20 – 16h00) em que estamos na sala antes de irmos para o lanche, aquele momento destina-se ao conto de uma história, à partilha de novidades ou a jogar alguma coisa. Devido ao grande interesse mostrado pelas crianças pelo fantocheiro, decidimos que nestes dias aquele momento seria para que as crianças (em grupos de 2) fossem contar uma história ao fantocheiro para as restantes crianças, para Hohmann & Weikart (2004, p.545) quando as crianças inventam histórias “estão a aprender que podem criar

elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível”. Foram momentos muito engraçados por vários aspetos, conseguimos ver algumas crianças a tentarem imitar os adultos quando contaram a história no fantocheiro, por exemplo ao colocarem os bonecos no chão como nós fizemos em vez de os deixarem na mesa que foi o local onde os deixamos para as crianças, ao quererem prender a estrela no cimo do fantocheiro que foi como contámos a história e também a reproduzirem sequências da história e da conversa que tivemos após o conto da mesma, por exemplo “A estrela é para iluminar o caminho”. Assim, concluo que a expressão dramática consegue mobilizar bastantes conhecimentos de uma forma lúdica e não deve ser esquecida pelos educadores, as crianças conseguem criar histórias e representá-las mesmo sem orientação do adulto, a expressão dramática permite interação com diferentes pessoas que tomam consciência das suas reações bem como do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (OCEPE, 1997). Durante estes momentos percebi que todas as crianças têm vocabulário reduzido ao nível de conectores e usam principalmente o “e” e o “depois”.

Na execução do presépio, o facto de se ter disponibilizado uma grande variedade de materiais possibilitou às crianças que estas conseguissem escolher aquilo que queriam utilizar e cada criança escolheu pelo menos um material, possibilitando que a criança sentisse que a sua escolha foi ouvida e que pelo menos aquela parte foi como ela idealizou, bem como o contacto com diferentes tipos de materiais. Esse contacto naquele contexto, permitiu que as crianças percebessem que existe uma grande variedade de coisas que se podem utilizar para preencher as imagens e não apenas os lápis, as canetas e as tintas.

A exposição daquilo que fizeram por parte das crianças ao restante grupo foi um momento de grandes aprendizagens. Em momentos como estes as crianças expõem-se a si próprias e expõem aquilo que fizeram. Todas as crianças são diferentes umas das outras, pelo que esta atividade para algumas vai fluindo de forma natural e para outras é preciso que haja uma intervenção do adulto de forma a que consigam expor aquilo que querem. Nestes momentos o educador tem de pensar sobre aquilo que deve ou não questionar as crianças de modo a facilitar este processo. A construção do presépio, foi um momento mais complicado de gerir uma vez que enquanto estagiária atuante só

passado alguns momentos, percebi que as crianças precisavam de um referente para conseguirem contruir o presépio de acordo com o mesmo. As crianças conseguiram chegar a uma forma lógica e mobilizaram alguns conhecimentos para a montagem, por exemplo uma das crianças referiu que os animais teriam de estar com a cabeça voltada para o José, a Maria e o Jesus para poder “respirar para eles” (expressão utilizada pela criança).

Esta atividade acabou por ser uma atividade bastante enriquecedora tanto para mim como para as crianças. O facto de se ter contado a história antes, permitiu que as crianças colocassem significado naquilo que estavam a fazer, estavam a fazer uma figura, a qual sabiam a história e o porque de a estarem a fazer. Quando as experiências educativas são contextualizadas têm outro sentido para as crianças o que permite que haja outro tipo de envolvimento. As crianças estiveram bastante envolvidas e gostaram muito da experiência, fui percebendo isso perante o entusiasmo das crianças na sua execução onde surgiam comentários como “está mesmo giro” e quando ao longo do dia se dirigiam a nós dizendo por exemplo “oh Inês, eu fiz a barba do pai do Jesus”. Toda esta percepção ajuda na minha auto construção enquanto futura educadora principalmente no que diz respeito ao tipo de escolhas de atividades que vou fazer num futuro contexto.

Referências Bibliográficas

Hohmann, M., Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (3.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo VII – Reflexão 7.^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância

Nesta reflexão pretendo referir alguns momentos experienciados durante a sétima semana de intervenção bem como refletir sobre os mesmos.

Durante esta semana, festejámos o dia de reis, sendo que por sugestão da nossa educadora cooperante, planificámos a execução de coroas para as crianças levarem para casa. Uma vez que as crianças deste grupo mostram bastante interesse pela água e em brincar com ela quando vão lavar as mãos, achámos que seria bom propormos uma técnica que envolvesse a água. Assim, optámos por colorir as coroas com a técnica do papel crepe ensopado. O facto da experiência educativa ter partido dos interesses do grupo foi uma mais-valia, uma vez que o envolvimento é bastante maior.

O fascínio das crianças pela água foi crescendo à medida que estas iam molhando o papel crepe na água e percebiam que ele se alterava. Houve muitas crianças que se expressavam muito admiradas e contentes pelo movimento do papel crepe na água, em algumas alturas o envolvimento das crianças era tanto que nem se apercebiam do tempo a passar, mexiam, trocavam de cor, exploravam os movimentos do papel... Oara Bomtempo (s.d.), a manipulação leva a criança a agir e imaginar, pelo que é bastante importante que o educador proporcione às crianças momentos em que estas possam manipular diversos objetos e materiais.

Esse fascínio pela água não parou ali, as crianças ao colocarem o papel molhado no cartão, viam que este deixava alguma cor, pelo que houve expressões do tipo “Olha, isto tem tinta”. As crianças foram-se apercebendo de que o papel crepe deixava cor, no entanto naquele momento ainda não conseguiam perceber porque é que isso acontecia. Para que elas conseguissem perceber melhor esta técnica, tínhamos planificado que retirávamos os papéis, depois de secos, com as crianças de modo a que elas percebessem que o papel ficava com menos tinta uma vez que a tinha passado para o cartão. A planificação teve de ser alterada uma vez que percebemos que as coroas estavam bastante molhadas e se continuassem a secar ao natural não secariam a tempo, assim tivemos de retirar os papéis e começar a secar as coroas no secador das mãos. Nesta altura nem todas as crianças estavam na sala pelo que nem todas conseguiram

ver o papel a ser retirado das coroas onde ficava a mancha de cor. Para essas crianças o reconhecimento da sua coroa foi mais difícil uma vez que quando a tinham visto estava com papel por cima e quando a mostrámos novamente apenas estava colorida (sem o papel crepe). As crianças que assistiram à retirada do papel crepe, mostraram-se bastante surpreendidas pelo facto de, mesmo sem o papel crepe, o cartão continuar colorido. A explicação do adulto daquilo que tinha acontecido foi fundamental, no entanto ao participarem em todo o processo, incluído a retirada do papel, a percepção por parte das crianças relativamente aquilo que aconteceu torna-se mais fácil.

Durante os outros dois dias da semana, optámos por realizar com as crianças uma experiência educativa da área da Matemática nomeadamente de Organização e Tratamento de Dados. Pensámos que um bom indutor seria uma história, escolhemos a história *O Cuquedo* de Clara Cunha. Esta história tem vários animais pelo que poderíamos partir daí e trabalhar o animal preferido presente na história.

Durante a discussão da história, falámos de quais os animais que estavam presentes na mesma, sendo que as crianças disseram os cinco animais e algumas referiram o Cuquedo. Tanto eu como a minha colega, não tínhamos pensado que a personagem “cuquedo” pudesse ser visto pelas crianças como um animal, sendo que a nossa primeira resposta foi “O Cuquedo não é um animal”, rapidamente recuámos e dissemos “ou será que é?”. Apesar de voltarmos atrás com a nossa afirmação, a ideia perdeu-se e as crianças começaram a falar dos outros animais. Penso que poderíamos ter aprofundado esta questão, mas no momento não pensámos em fazê-lo. Este episódio alertou-me mais uma vez para a capacidade que as crianças têm de pensar em coisas que os adultos muitas vezes não se lembram, daí ser importante ao fazer a planificação, haver um questionamento constante por parte do educador acerca daquilo que as crianças podem dizer ou questionar no momento, Cordeiro (2007, p.37) refere que “o pensamento das crianças desta idade caracteriza-se por alguns aspetos que não são os do pensamento habitual do adulto”.

Em conjunto com as crianças fizemos um pictograma (figura 1) em que os elementos seriam os animais da história e as crianças pintavam cartões da cor do animal que escolhiam como animal preferido. Durante a montagem do gráfico, as crianças foram acompanhando o raciocínio, por exemplo alguns animais iam ficando com mais

cartões do que os outros. A certa altura parecia que as crianças estavam a fazer uma comparação do gráfico com uma corrida, utilizando as expressões “A girafa vai ganhar” quando percebiam que este animal tinha mais cartões ou, “Estão iguais!” quando perceberam que haviam dois animais com o mesmo número de cartões. As crianças, com o auxílio do adulto a apontar para que não se perdessem na contagem, contaram a quantidade de cartões de cada elemento no entanto, quando se procedeu à contagem do número total de cartões (24) tiveram bastante dificuldade, principalmente a partir do número 10. A estagiária escreveu à frente de cada elemento o número de cartões correspondentes, posto isto, as crianças disseram logo que haviam números iguais (7) e perceberam que era a maior quantidade presente no gráfico, ou seja que os animais que tinham 7 cartões tinham mais do que todos os outros. Também perceberam qual o animal que tinha menos (neste caso, apenas um cartão), no entanto foi mais difícil as crianças perceberem os outros animais que nem eram o que tinham mais nem o que tinham menos, tinham os valores intermédios.



Figura 1 - Pictograma executado pelas crianças

O pictograma, tem um aspeto horizontal, ao contrário do que normalmente é visto por uma questão de ser mais funcional. Uma vez que trabalhamos com crianças pequenas e que tínhamos como objetivo que elas construíssem o pictograma, chegaria a uma altura em que as crianças não chegariam ao local correto para colocar o seu cartão por esse local ser mais alto. Assim, ao fazermos-lo horizontalmente já não teríamos esse problema.

Referências Bibliográficas

Bomtempo, E. (s.d). Brinquedo e Educação: na Escola e no Lar. Consultado a janeiro 8, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v3n1/v3n1a07.pdf>;

Cordeiro, M. (2007). *O livro da Criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros;

Anexo VIII – Reflexão 1.^a semana de intervenção – Contexto Jardim de Infância

Esta reflexão incide sob a primeira semana de intervenção no contexto de jardim-de-infância. A intervenção foi feita em conjunto com a minha colega o que fez com que não nos sentíssemos tão “perdidas” numa primeira fase.

Esta primeira semana fez com que valorizasse ainda mais o período de observação. Este período é fundamental para que possamos conhecer, principalmente as crianças com quem vamos trabalhar e as suas características. Estrela (1990, citado por Martins, 2011) define a observação como um dos pilares na formação de profissionais de educação. Se em contexto de creche achei que duas semanas foram suficientes para esse período, em contexto de jardim-de-infância não achei, estes contextos são bastante diferentes e uma das diferenças é o número de crianças.

O número de crianças neste contexto é bastante maior, pelo existem muitas mais maneiras de ser e características das crianças para conhecer de modo a que a nossa prática decorra da melhor forma. É importante conhecermos cada criança para adequarmos a nossa postura e a forma de abordar cada uma. Ao longo desta semana várias vezes me fui deparando com situações em que me faltou conhecimento de determinados pormenores que fazem a diferença. Gesell (1979, p.49) defende que “cada idade tem a sua própria individualidade, a sua tarefa de desenvolvimento, o seu próprio clima e a sua própria maneira de ser”. Em todos os momentos do dia, temos de considerar a individualidade de cada criança, essa individualidade condiciona o dia-a-dia da criança, do educador e também das outras crianças. Por exemplo nos momentos da distribuição das crianças pelas áreas da sala, é preciso ter atenção uma vez existem algumas combinações de crianças que não resultam muito bem, nesses casos a ajuda e intervenção da educadora foi fundamental na resolução de certos problemas.

Em alguns momentos das atividades orientadas foi necessária a adaptação da planificação por vários motivos. Um destes momentos prendeu-se pelo facto de quando estávamos a planificar delimitarmos um determinado espaço para as crianças depois pintarem (com tinta, utilizando as rodas de carrinhos infantis), ao conversarmos com a educadora no dia da atividade, percebemos que a criança neste tipo de experiências

deve ter o seu espaço, deve expressar-se da forma que quer, não estando condicionada o que fez com que encontrássemos uma alternativa de modo a contornar o problema. Nestes momentos é fundamental que, apesar da planificação estar feita, o educador reflita naquilo que poderá ou não proporcionar à criança.

Outro momento que nos fez alterar a planificação foi, na experiência da representação do corpo feita pelas crianças, inicialmente pensámos fazer com várias crianças de cada vez o que acabou por não ser exequível pelas diferenças brutais ao nível do desenvolvimento de umas crianças para as outras. É importante valorizarmos a individualidade de cada criança, cada uma precisa de uma explicação individual, mais ou menos aprofundada consoante o seu nível de desenvolvimento. Assim, durante a atividade fomos nos apercebendo disso, o que fez com que nos fossemos moldando à situação chamando uma criança de cada vez, tendo uma conversa individual, única para cada uma e respeitando o tempo de cada criança (que também difere de criança para criança). Este tipo de ensino é para Schon (1992) uma forma de reflexão na ação, exigindo do adulto uma capacidade de individualizar, ou seja, prestar atenção a cada criança mesmo num grupo de muitas crianças tendo noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades, adaptando aquele momento a cada criança.

Estando concluída esta semana faço um balanço positivo, no entanto, penso que estas semanas de intervenção vão ser paralelamente semanas de observação que me vão permitir conhecer cada vez mais e melhor as crianças de modo a que tanto as experiências educativas como os restantes momentos do dia, decorram da forma mais rica para todos.

Referências Bibliográficas

Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos – o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;

Martins, A. (2011). *A observação no estágios pedagógico dos professores de Educação Física*. Consultado a novembro 13, 2014. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>

Schon, A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Consultado em novembro 13, 2014. Disponível em: <http://profmarcusribeiro.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Formar-Professores-como-Profissionais-Reflexivos-donald-schon.pdf>

Anexo IX – Reflexão 11.^a semana de intervenção do 2.º ano – Contexto de 1.ºCiclo

Nesta reflexão pretendo fazer uma retrospectiva acerca da intervenção da Margarida nestes dois últimos dias, relativamente à relação da planificação com a atuação e a alguns outros aspetos que aconteceram durante estes dois dias.

Refletindo primeiramente acerca da relação da planificação com a prática, tudo o que foi planificado foi cumprido, no entanto, como no último dia apenas tínhamos planificado o diálogo sobre a família e jogos, a professora titular de turma sugeriu que os alunos apresentassem as dramatizações que tinham criado (solicitados pela professora titular). Assim, durante uma parte do dia, os alunos representaram as suas dramatizações e foi realmente fascinante poder observar aquilo que cada grupo imaginou e executou. Devo referir que os alunos pensaram numa série de personagens, os seus adereços e numa sequência de ações e implementaram tudo isto na representação. A forma como alguns alunos encarnaram a sua personagem e se empenharam cuidadosamente a trazer o(s) seu(s) acessório(s) foi realmente espantosa. Realmente foi notório mais uma vez a forma como esta turma se envolve em atividades deste tipo, onde podem criar, imaginar e improvisar. Devo assim valorizar esta proposta feita pela professora titular, uma vez que os alunos mostraram-se muito motivados, envolvidos e sobretudo felizes com aquilo que estavam a fazer. Um dos benefícios da expressão dramática é esse mesmo, dar espaço suficiente à criança para ela se libertar e criar consoante aquilo que pensa e sente.

O facto de nós praticarmos alguns jogos com os alunos fez com que a nossa relação ficasse mais próxima, mais cúmplice, como já referi na reflexão anterior, quando estes momentos acontecem, deixamos um pouco de lado o distanciamento que acaba por acontecer em sala de aula e faz bem aos alunos conhecerem esse nosso outro lado. Houve outro momento em que serviu para nos conhecermos melhor uns aos outros, uma vez que passámos tantas horas juntos seria importante “desvendarmos” então quem eramos nós realmente por trás daquilo que eles viam diariamente, aproveitámos para falar da nossa família, mostrar umas fotografias e falarmos um pouco mais de nós. Os alunos ficaram muito admirados principalmente por nos verem em crianças. Quando no intervalo disponibilizei os meus álbuns, os alunos (principalmente as raparigas) mostraram um interesse enorme em saber cada pormenor de cada fotografia, a idade

que eu tinha, quem eram as pessoas que estavam na fotografia, onde é que a fotografia foi tirada, entre outras coisas. A relação do professor e do aluno deve ser uma relação que se deve ir alimentando, uma relação de cumplicidade e transparente, não na totalidade porque também existe um distanciamento a manter, mas que seja maioritariamente aberta e sem segredos de modo a que, através desta relação afetiva o ambiente possa ser propício a aprendizagens. Tassoni (s.d., p.3) refere que “toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular”

O momento da despedida foi algo que eu não estava a espera que fosse assim, senti-me um bocadinho sem chão... Os alunos e a professora prepararam um livrinho com desenhos e mensagens para cada uma de nós. Encheram-me o coração. Acho que cada desenho consegue transmitir realmente o que eles sentiram em relação a nós e isso para um professor é fundamental (Anexo I – Mensagens dos alunos). É importante percebermos que tipo de professor os nossos alunos pensam que somos, o que é que eles acham de nós. Isso ajuda-nos a (re) construirmo-nos, a nós e à nossa prática. Um professor deve ser um professor reflexivo acerca da sua prática mas também deve estar atento e tirar partido das opiniões/ideias de todos aqueles que estão diretamente ligados ao seu dia-a-dia, procurando a cada dia uma melhoria, tendo assim uma melhoria contínua (Cardoso, 2013).

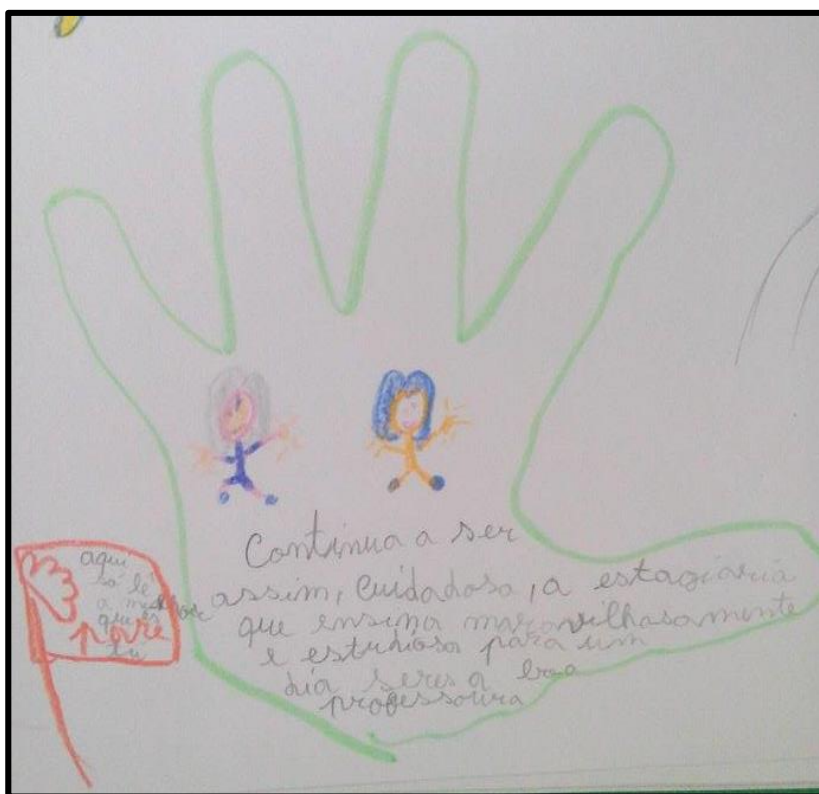
As relações são sempre um foco importante na nossa prática e, estes alunos mantiveram uma relação connosco que me deixa impressionada. Aprendi muito com aquela turma. Aprendi a gerir um grupo, gerir conflitos e emoções, fizeram-me sentir especial todos os dias e fizeram-me perceber que realmente é isto que eu quero para a minha vida!

Referências Bibliográficas

Cardoso, J. (2013). *O professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz;

Tassoni, E. (s.d.). *Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno*. Consultado a junho 15, 2015. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>

Anexo I – Mensagens dos alunos



É a melhor estagiária do mundo

Inês gosto das tuas aulas porque às vezes fazes palhaçadas.
Mateus de Sá

Anexo X – Reflexão 7.^a semana de intervenção do 2.º ano – Contexto de 1.ºCiclo

Nesta reflexão pretendo fazer uma retrospectiva acerca da intervenção da Margarida durante esta semana, relativamente à relação da planificação com a sua atuação, às estratégias utilizadas, às experiências educativas em que os alunos se mostraram mais motivados e às experiências em que os alunos tiveram mais dificuldades.

Fazendo uma inter-relação entre a planificação e a atuação da minha colega considero que, o que foi planificado foi efetivamente cumprido. No entanto devo referir que aconteceu um imprevisto (aula de ciências experimentais) que fez com que a Margarida tivesse de alterar algumas aulas de modo a que esta aula de ciências não prejudicasse a aprendizagem de novos conteúdos por parte dos alunos.

O facto de ter assistido a esta aula lecionada por um professor do agrupamento, possibilitou-me refletir acerca de, principalmente, dois aspetos. O primeiro prede-se pela necessidade da exploração livre, por parte dos alunos, de instrumentos musicais antes de qualquer atividade que envolva o contacto com os mesmos. Esta aula consistia em tratar as propriedades do som pelo que, para que os alunos as identificassem tinham necessidade de experimentar e, não tendo uma exploração livre prévia gerou-se alguma confusão na sala de aula, no entanto devo valorizar a estratégia do professor ao levar um grande leque de instrumentos musicais e de possibilitar aos alunos o contacto com grande parte dos mesmos. Vanconcelos (2006) defende que as crianças precisam do seu tempo para explorar os materiais e devem ter contacto com um conjunto alargado de instrumentos. O segundo aspeto em que refleti nesta aula foi a complexidade, não tanto dos termos utilizados mas sim das definições de cada um, as propriedades do som são algo um pouco complexo e que pode gerar alguma confusão principalmente nesta idade, o que se refletiu nos alunos aquando o preenchimento da ficha disponibilizada pelo professor.

Relativamente às estratégias utilizadas pela minha colega, penso que, de forma geral foram adequadas à nossa turma e no lugar dela teria seguido o mesmo caminho. Focando-me primeiramente numa estratégia nova de modo a fazer uma melhor gestão do barulho na sala de aula, a Margarida esta semana implementou uma nova estratégia que passa por fazer uma contagem (iniciada no 1) de modo a perceber até quanto se

conta até haver silêncio na sala e se há ou não diminuição ao longo do dia. Fiquei bastante surpreendida com a estratégia uma vez que pensava que não resultasse tão bem. Aconteceu uma situação com um aluno que fez com que a estratégia fosse ligeiramente alterada:

Margarida- Eu gostava que hoje chegássemos ao zero!

Aluno A- Oh... isso não é possível!

Margarida- É sim, basta vocês quererem....

Aluno A- Então mas se tu comesças no 1, nunca chegamos ao 0... Só quando dizes 1 é que nós percebemos que é para ficarmos calados...

Margarida- Ah pois é! Então vou começar a contar a partir do zero!

Este episódio fez com que em vez de começar a contar do 1, a Margarida iniciasse a contagem a partir do zero. Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, S. & Gomes (2007) referem que a criança no período escolar considera o professor como alguém justo, talvez por isso esta tática tenha resultado tão bem, os alunos sabem que aqueles resultados não são mais do que a consequência dos seus atos e tomam autoconsciência disso.

Continuando a referir-me às estratégias utilizadas, devo realçar as que foram utilizadas para abordar os conteúdos matemáticos desta semana (volume, capacidade e massa). A Margarida utilizou para todos estes conteúdos, objetos concretos e manipuláveis, sendo que Tavares *et al.* (2007) considera que nesta idade o desenvolvimento cognitivo permite a realização de aprendizagens rápidas e de um pensamento lógico no entanto este não deve ser demasiado abstrato. Estes materiais permitiram que a criança fosse ativa em todas as atividades (que criasse, concretizasse, analisasse, colocasse hipóteses...) e, conseqüentemente fizesse aprendizagens significativas. Para abordar o volume a minha colega optou por fazer construções com cubos e paralelepípedos de modo a que a visualização das construções fossem algo mais concreto e conseqüentemente mais fácil de perceber. O facto das construções serem algo disponível para a observação tridimensional dos alunos permitiu maior facilidade na contagem de cubos a fim de determinar o volume de determinada construção, principalmente em construções em que, nem todos os cubos seriam visíveis.

Na abordagem à capacidade, a Margarida optou por iniciar a aula com a transferência de líquidos o que, a meu ver foi a melhor opção. Mais uma vez apelou à participação dos alunos e, questionou-os relativamente a de que forma conseguiríamos

perceber quanto é que era preciso para encher determinado recipiente (púcaro, garrafa ou jarro), rapidamente os alunos referiram que se poderia ir enchendo alguns copos e ver quantos copos de água levava cada um e foi-se enchendo os recipientes com água. Penso que o conceito ficou bastante bem consolidado uma vez que, como se ia enchendo os recipientes com água, os alunos percebiam que a capacidade era a quantidade de água (naquele caso) que o recipiente suportava.

O dia em que se trabalhou a massa, foi para mim, das experiências que pude observar mais enriquecedoras sendo que registei alguns comentários dos alunos quando me apercebi da riqueza desta atividade. Pensámos em construir uma balança de dois pratos (utilizando o cabide) e fazer medições com a mesma. A Margarida ia solicitando aos alunos que, dois a dois, cada um escolhesse um material seu e os colocassem na balança de modo a que em grande grupo se pudesse discutir qual o que tinha mais massa, o que tinha menos e porquê (Anexo I – figura 1). Os alunos participaram todos de forma bastante ativa e interessada comparando as massas dos objetos e colocando hipóteses, tais como:

Aluno A- A Bolsa do aluno C tem mais massa do que a bolsa do aluno D.

Aluno B- Sim, ela vai mais para baixo do que a outra

(...)

Aluno F- Mas se tirarmos tudo dentro da bolsa fica mais leve!

Margarida- Então vamos experimentar!

(...)

Aluno H- Mas se as duas estiverem vazias, a bolsa do C continua a ter mais massa do que a do D

Alunos A- Sim, ela é mais larga.

Após serem experimentados vários materiais e confirmadas várias hipóteses levantadas pelos alunos, a Margarida sugeriu que se colocasse um pacote de arroz (os alunos disseram logo que era 1 quilo) num dos pratos e uma das bolsas no outro de modo a se fazer uma comparação com um referencial em que sabemos o peso (Anexo I – figura 2), neste caso os comentários dos alunos foram:

Aluno L- Ah então a bolsa pesa menos do que o arroz.

Aluno M- Pois, então pesa menos do que um quilo!

Aluno I- Mas se colocarmos mais outra bolsa se calhar já vai ser um quilo.

Perante este hipótese acrescentou-se outra bolsa o que ainda não seria suficiente para completar um quilo, pelo que os alunos foram sugerindo objetos para acrescentar de modo a que se atingisse o valor do pacote de arroz. Foi bastante interessante poder observar as escolhas dos alunos uma vez que à medida que os pratos se aproximavam mais, os alunos iam escolhendo objetos cada vez mais pequenos. (Anexo I – figura 3). Esta atividade não teria sido planificada para demorar muito tempo, no entanto aconteceu que durou quase a aula toda devido ao grande interesse e motivação demonstrados pelos alunos. Posto isto, considero que esta terá sido a experiência educativa em que os alunos estiveram mais motivados e onde se conseguiu uma maior mobilidade e consequente participação de toda a turma.

Refletindo acerca de onde notei mais dificuldade por parte dos alunos, devo referir a criação do e-mail na área do Português, quando este foi condicionado. Notei que os alunos tiveram alguma dificuldade na escrita desse e-mail, não tendo a certeza da origem dessa dificuldade, leva-me a crer que talvez pudesse ter sido por estarem condicionados ao nível do remetente, ou seja, teriam de se fazer passar por outra pessoa que não eles ou talvez por terem um tema (o comportamento) a respeitar e, consequentemente terem dificuldade em falar sobre ele.

Considero a atividade da área das expressões como uma atividade em que o controlo do grupo é mais difícil, uma vez que todas as semanas nesta hora os alunos ficam mais agitados. Penso que é algo normal uma vez que é uma atividade mais lúdica e que requer outro tipo de atitude da parte deles sendo que estes ficam mais entusiasmados. Não me focando no comportamento penso que a atividade correu bastante bem, sendo que notei que muitos alunos conseguiram sentir a música e efetivamente desenhar ao som da mesma (observei alguns alunos tão compenetrados que estavam a desenhar de olhos fechados).

Referências Bibliográficas

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, A. (2006). *Orientações programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical.

Anexo 1 – Fotografias da aula de Matemática – A Massa



Figura 1 – Comparação de duas bolsas de alunos

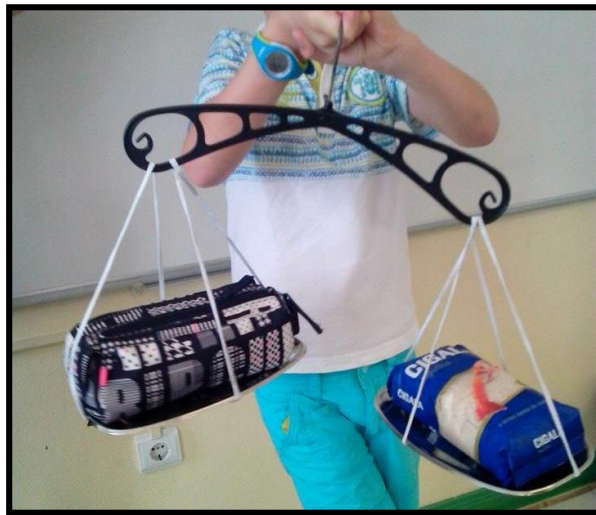


Figura 2 – Comparação com um refente (um pacote de arroz)

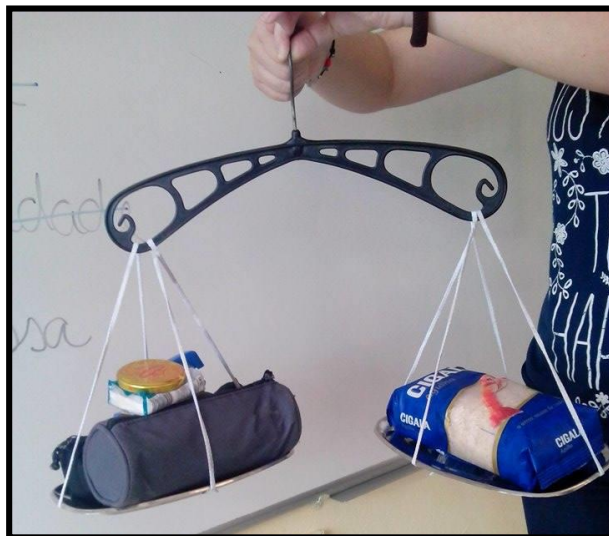


Figura 3 – Tentativa dos alunos para igualar os dois pratos da balança

Anexo XI – Reflexão 12.^a semana de intervenção do 4.º ano – Contexto de 1.º Ciclo

Esta reflexão incide sobre a décima segunda semana de intervenção, semana em que assumi o papel de aluna atuante. Nesta reflexão pretendo refletir acerca da atividade experimental sobre a dissolução em líquidos, da interdisciplinaridade, da leitura do livro *Zoom* e da atividade de expressão dramática.

Primeiramente pretendo refletir acerca da leitura do livro *Zoom*, este livro permite que os alunos vão contando a história à medida que avançamos as páginas. Quando disse aos alunos que seriam eles a contarem a história, as reações basearam-se em surpresa, referindo *“Mas nós nem sabemos a história!”*. Com o desenrolar do livro, os alunos envolveram-se bastante e mantiveram-se atentos, observadores e participativos; numa fase inicial os alunos iam dizendo em coro tudo aquilo que estava para trás mas, como estava a gerar um pouco de confusão por dizerem todos ao mesmo tempo, decidi ir perguntando individualmente *“o que vês?”*, *“o que achas que vem a seguir?”*, *“Porquê?”*. Posto isto cada aluno participava e, depois de observar a imagem seguinte contava tudo o que estava para trás. Esta atividade também foi importante para trabalhar a memória com os alunos de forma divertida, sendo que surgiu uma espécie de refrão que os alunos iam repetindo e conseqüentemente ficavam surpreendidos com as suas próprias capacidades. Este livro mostrou ter bastantes potencialidades e acabou por funcionar como livro-jogo Ferreira (2010, p.8) refere que neste livro,

“nada é inteiramente real, nada é inteiramente irreal (...). Os espaços “interior” e “exterior”, “social” e “psicológico” são explorados numa vasta gama de possibilidades, permitindo a criação de histórias as mais diversas, sugeridas pelos diferentes tipos de locação: rural, urbano, desértico, litorâneo, sideral, (...). A responsabilidade do “autor” reside na concepção da estrutura: em imaginar o conceito e o funcionamento do objeto, e em criar as condições para a sua utilização (no caso, seleccionar a idéia do dispositivo zoom como acionador da sequência, conceber as cenas e identificar, em cada uma, o elemento de conexão com a próxima, ampliando-o). (...) Trata-se, portanto, de um livro eminentemente interativo”

O facto de os alunos irem imaginando, criando e verificando o decurso do livro possibilitou-lhes também uma interação entre ele, ao tentarem auxiliar os colegas

quando cada um falava individualmente. O livro deve ser visto então como algo que deve estar presente nas salas de aulas e se deve tirar o máximo de proveito do mesmo, o livro tem a potencialidade de abrir horizontes pelo que o professor deve fazer para o usar, Silva (1998, p.56) refere que “a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”.

A atividade de expressão dramática foi sem dúvida uma atividade que gerou bastante envolvimento dos alunos e também nossa enquanto professoras por participarmos também. Os jogos dramáticos que foram feitos basearam-se primeiramente na transposição de conceitos matemáticos para a realidade, em que os alunos teriam de se movimentar consoante tipos de linhas e figuras geométricas. Foi importante esta relação entre a matemática e a expressão dramática para os alunos perceberem que a matemática pode ser trabalhada de outra forma sem ser sentados numa cadeira a fazerem fichas. Posteriormente, solicitou-se aos alunos que estes se agrupassem consoante características (cor de camisola, cor de calças, cor de sapatos, comida preferida,...) e de seguida em grupos de um determinado número de elementos. Neste último caso os alunos associaram, sem que lhes fosse solicitado, o número de conjuntos com a tabuada, por exemplo, quando seria para formar grupos de 3, conseguiram formar 7 grupos completos e referiram que $7 \times 3 = 21$, e que tinham de sobrar 2 porque eram 23, e verificavam se havia dois elementos a ficar de fora. Antunes (1998, p.38) valoriza a utilização deste tipo de jogos didáticos, sendo que

“o elemento que separa um jogo pedagógico de outro de carácter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória”.

Assim, este tipo de atividades permitem desenvolver competências de outras áreas de forma lúdica que lhes desperte maior interesse e, conseqüentemente esclareçam determinados conteúdos de outras áreas. Read (1943), citado por Sousa (2003, p.20), valoriza a Expressão Dramática dizendo que esta é “fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo como uma das melhores atividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte.”

Relativamente à atividade experimental, tive algum receio se, eles se iriam recordar daquilo que tinham feito na semana anterior, pelo que iniciei o meu discurso por aí sendo que o meu objetivo seria chegar à variável temperatura da água.

Professora: *Então contem lá qual foi o problema que vocês resolveram a semana passada?*

Aluna I: *Se a quantidade de massa do rebuçado influenciava o tempo de dissolução.*

Professora: *Então e o que descobriram?*

Aluna M.: *Que a quantidade de massa influencia o tempo dissolução do rebuçado.*

Professora: *Então e acham que é só a quantidade de massa?*

Aluno B.: *Não, a temperatura também influencia.*

Os alunos chegaram logo à variável que iria ser trabalhada, sendo que a partir daí fomos conversando sobre aquilo que iríamos fazer para saber se a temperatura da água influenciava o tempo de dissolução do rebuçado. Achei curioso que os alunos referiram logo que, se íamos alterar a temperatura da água, não podíamos alterar mais nada, ou seja, as outras variáveis tinham de se manter. Referi-lhes que iríamos utilizar um rebuçado inteiro e que a quantidade de água seria mais do que a que utilizámos na outra atividade experimental e perguntei se sabiam porquê; os alunos referiram logo “porque a água não chega!”, aproveitei esse momento para esclarecer os alunos acerca daquilo que é uma solução sobressaturada. Noutra situação, aconteceu o mesmo, optei por indicar o nome correto aos alunos para que estes também se possam ir familiarizando com determinados conceitos:

Professora Inês: *O que aconteceu ao rebuçado?*

Aluno L.: *Dissolveu-se.*

Aluno AM.: *Desapareceu.*

Professora Inês: *Desapareceu?*

Aluno D.: *O rebuçado ficou em pó.*

Aluno I.: *O rebuçado está em bocadinhos muito pequeninos espalhados pela água.*

Professora Inês: *Esses bocadinhos chamam-se partículas.*

Através desta situação consegui com que os alunos percebessem que como se chamam esse “bocadinhos muito pequeninos” e que os mesmo se espalhavam pelos entre as partículas de água. Através desta conversa, perguntei aos alunos como é que tínhamos a certeza que o rebuçado não tinha desaparecido, sendo que os alunos rapidamente mobilizaram os seus conhecimentos acerca das propriedades da água, comparando-a com a que agora estava no copo, cheiraram, viram a sua cor e provaram; perceberam que aquela água agora tinha cor, cheiro e sabor, pelo que não podia ser só água, o rebuçado tinha de lá estar.

Mais uma vez nesta atividade trabalhámos várias áreas do saber. Sendo que um dos meus objetivos terá sido trabalhar de forma interdisciplinar, considero que terá sido bastante importante que os alunos percebam que se trabalhou mais do que uma área. Tentei que as outras áreas do saber fossem valorizadas durante todo o trabalho, Feltran e Feltran (1991, p.124) afirmam que “a proposta de abordagem interdisciplinar apela à totalidade, à visão conjunta desde o início da colocação do problema e durante todo o processo de construção do conhecimento”

Por valorizar a consciência dos alunos nesse aspeto, aquando a escrita do sumário surgiu um diálogo sobre o mesmo:

Professora Inês: *Então, e foi só de Estudo do Meio?*

Aluna M.: *E Matemática.*

Professora Inês: *Porquê?*

Aluna M.: *Porque usámos aquilo das gramas, mililitros...*

Professora Inês: *E isso é o quê?*

Aluna I.: *São unidades de medida.*

Professora Inês: *Muito bem. Então e houve mais alguma área trabalhada?*

Aluna L.: *Sim, foi o português também.*

Professora Inês: *Então porquê?*

Aluna L.: *Porque tivemos de ler...*

Aluna M.: *De compreender...*

Aluna G.: *De escrever...*

Professora Inês: *Então e mais?*

(os alunos não respondem)

Professora Inês: *Então e os tipos de frases que utilizámos?*

Aluna M.: *A interrogativa, na questão-problema.*

Professora Inês: *Então e na formulação das hipóteses?*

Aluna AM.: *Foi afirmativa.*

Professora Inês: *Então a atividade não foi só de Estudo do Meio.*

Aluna M.: *Não, foi de Matemática e de Português também.*

É fundamental levar os alunos a refletirem sobre aquilo que fizeram, não só sobre aquilo que aprenderam mas também sobre os conhecimentos anteriores que mobilizaram, fazendo assim uma relação entre as diferentes áreas do saber.

O trabalho de grupo deve ser ensinado e promovido nas salas de aula. Cada vez mais as crianças têm dificuldades sociais, em interagirem, estabelecerem relações, compararem opiniões e chegarem a consensos. Um trabalho de grupo não é apenas estar um grupo de alunos sentado em redor de uma mesa a trabalharem, mas sim fazerem um trabalho colaborativo em que todos os elementos contribuam para que haja uma discussão e se chegue a um consenso/uma ideia do grupo. Quando realizámos a primeira atividade experimental em pequenos grupos, notámos que os alunos tinham alguma dificuldade em fazê-lo, sendo que havia sempre um ou dois alunos que diziam o que achavam e os outros limitavam-se a escrever, acontece que fomos alertando de que um trabalho de grupo não se fazia daquela forma e que era necessário haver a colaboração de todos. Foi bastante notório a evolução da turma a esse nível, esta semana já pudemos observar discussões dentro dos grupos e verificámos que todos iam participando. É fundamental desenvolvermos a colaboração entre as crianças, nesta os alunos trabalham em conjunto, os elementos do grupo apoiam-se, no sentido de alcançar objetivos comuns, negociados pelo grupo, determinando relações que levam liderança conjunta, confiança mútua e corresponsabilidade pela forma com as ações foram dirigidas (Costa, 2005). Este tipo de trabalho deve continuar a ser trabalhado na sala de aula permitindo que os alunos continuem a desenvolver este tipo de comportamentos, não só enquanto alunos que têm de trabalhar com colegas, mas também enquanto pessoas que, ao longo de toda a vida vão ter de estabelecer relações e colaborar com outros.

Referências Bibliográficas

Antunes, C. (1998). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes.

Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida. Processos, trajectos e efeitos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Feltran, C. & Feltran, A. (1991). Estudo do meio. In: Veiga, I. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papyrus, p.115-129.

Ferreira, E. (2010). *A LITERATURA POTENCIAL e os “objetos narrativos mutantes” da atualidade*. In Hiper Textus, vol.4. Consultado a 13 janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume4/Ermelinda-Maria-Araujo-FERREIRA.pdf>.

Silva, E. (1998). *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

Anexo XII – Reflexão 11.^a semana de intervenção do 4.^o ano – Contexto de 1.^oCiclo

Esta reflexão incide sobre a décima primeira semana de intervenção, semana em que a Margarida assumiu o papel de aluna atuante. Nesta reflexão pretendo refletir acerca das diversas formas que os alunos escolheram para organizarem dados, das interpretações feitas pelos alunos ao ouvirem a música “O carnaval dos Animais”, da exploração feita e a discussão gerada através do livro “Não há dois Iguais” e da atividade experimental acerca da dissolução em líquidos.

Primeiramente pretendo refletir acerca da atividade realizada depois dos alunos falarem sobre as emoções que sentiram no Natal e, cada aluno escolher uma das emoções básicas, fazendo-se a contagem de quantos alunos sentiram determinada emoção. Pretendia-se que cada par de alunos encontrasse uma forma de organizar os dados escritos no quadro, sendo que “o objectivo de organizar dados em tabelas e de os representar graficamente é fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências” (Martins, Loura & Mendes, 2007,p.23). Foi surpreendente a diversidade de estratégias adotadas pelos pares para a realização dessa tarefa. Inicialmente pensei que todos os alunos fizessem gráficos de barras ou tabelas de frequência. Acontece que os alunos apresentaram pictogramas, gráficos de barras, tabelas de frequência e tabelas de contagem (anexo I – diferentes estratégias adotadas pelos alunos para a organização dos dados).

Foram visíveis alguns erros (Anexo II – Representações com alguns erros) durante a elaboração dos gráficos e das tabelas, houve um grupo que disse ter feito um gráfico de ponto, no entanto seria um pictograma por cada círculo valer dois e metade valer um; também aconteceu haver um desequilíbrio visual quando os alunos desenhavam quando os alunos desenharam os vários símbolos com dimensões diferentes (Cruz, 2013). No entanto, todos estes erros são normais e importantes para a compreensão, muitos dos erros foram percebidos pelos alunos aquando a interpretação dos mesmos, Ponte (1984) refere que a compreensão dos gráficos envolve o desenvolvimento de três competências: a sua leitura, interpretação e construção. Na construção dos gráficos de barras, pensei que os alunos tivessem mais dificuldades no que diz respeito à largura das mesmas uma vez que neste tipo de gráficos as barras têm de ter uma largura uniforme, cuja altura ou comprimento é proporcional à quantidade que representam

(Arteaga, 2010), no entanto apresentaram apenas algumas dificuldades em manter o espaçamento entre as mesmas. Desta forma penso que esta atividade de organização de dados bem como a posterior exploração foi uma mais-valia para o esclarecimento das dúvidas e de determinados conceitos dos alunos.

Penso que o facto de se pedir a cada para escreverem algumas perguntas sobre os dados, ajudou bastante na desconstrução de algumas ideias erradas dos alunos, tanto na construção, como na formulação de questões como na influência que diferentes representações podem ter na resposta a determinada pergunta.

Aluno BL- Qual é o total da subtração da alegria e a surpresa?

Prof.- Ajudem lá a BL a formular a pergunta que ela quer.

Aluno C- Então pode ser qual é que é a diferença de votos entre a surpresa e a alegria?

Neste caso a aluna pediu a subtração diretamente, sendo que o mais correto e o seu objetivo seria perceber quantos votos tem a alegria a mais do que a surpresa.

Aluno S- Qual é a emoção mais sentida?

Professora- Como é que podemos perguntar isso de outra forma?

Aluno S- Qual é que é a moda?

Professora – E como é que sabemos qual é?

Aluno A- Porque tem maior número de votos.

Professora- E isso é o quê?

Aluno A - Tem maior frequência

Enquanto professoras, devemos tentar desconstruir as ideias que os alunos têm de modo a chegar ao conceito científico correto, por exemplo identificar aquela que foi mais vezes sentida/votada como a moda e perceber que é essa específica uma vez que esta corresponde aquela que tem mais votos, ou seja, aquela que tem maior frequência.

Aluno G- Qual a diferença entre o medo e a alegria?

Professora - E então?

Aluno G- Eu achei estranha esta pergunta porque há meninos que não tem gráficos de barras

Professora- *Então e o que é que isso tem?*

Aluno G- *Porque nos gráficos tem logo aqui.*

Professora- *Tem o quê?*

Aluno G- *Dá para ver de uma barra à outra quanto é que tem a mais.*

Professora- *Pois, então conseguimos perceber que existem perguntas que são mais fáceis de ver no gráfico e outros que são mais fáceis de ver com tabelas...*

Aluno B- *Quais são as que tem mais votos?*

Aluno C- *A alegria e a tristeza.*

Professora - *Então e neste caso é mais fácil ver onde?*

Aluno M - *No gráfico de barras.*

Professora- *Porquê?*

Aluno M- *Porque vemos logo quais as barras que estão mais acima.*

Aluno N- *Ordena por ordem crescente o número de votos.*

(aluno que organizou em gráfico de barras responde mas demora algum tempo)

Aluno BG- *Então mas era mais fácil na tabela.*

Professora – *Porquê?*

Aluno BG – *Porque já lá estavam os números e temos de organizar é os números.*

Professora – *Então e se eu pedisse para organizarem por ordem crescente as emoções conforme o número de votos de cada uma?*

Aluno BG - *Então aí era o gráfico de barras.*

Aluno G - *Pois, era só ver qual era maior e o a seguir e assim...*

É fundamental que os alunos percebam que existem perguntas que são mais fáceis de verificar consoante o tipo de organização dos dados, “a forma como se estruturam as tabelas e as representações gráficas mais adequadas, depende do tipo de dados que temos para analisar e dos aspectos que se pretendem evidenciar” (Martins, Loura & Mendes, 2007,p.23). Perante esta ideia foi muito importante este questionamento por parte da Margarida relativamente ao tipo de representação que seria mais adequado a determinada pergunta.

Os livros e as histórias são instrumentos que o professor deve utilizar enquanto recurso didático tanto para a desenvolver competências nos alunos como para ser um ponto de partida para determinado assunto. Esta semana a Margarida abordou o livro “Não há dois iguais”, penso que a abordagem foi bastante interessante uma vez que levou a que os alunos se envolvessem no livro, tentando, auxiliados com o decorrer do texto, adivinhar aquilo a que os autores se referiam. Esta tentativa de adivinhação, permitiu aos alunos mobilizarem conhecimentos que tinham dos diversos locais que iam surgindo no livro possibilitando-lhes assim aproximarem-se daquilo que “Não há dois iguais”. Foi curioso que os alunos ao longo do livro iam supondo que eram os sentimentos, as emoções ou o amor que, são conceitos próximos daquele que era suposto (os beijos). A exploração das imagens do livro conduziu a que se gerasse uma discussão à volta do conceito da homossexualidade que, sendo um tema atual é fundamental que seja conversado com os alunos e que não seja visto como um *tabu*. Durante a conversa acerca de temas que impliquem a opinião pessoal, o professor deve manter uma postura neutra, aceitando as várias opiniões e essencialmente levando os alunos a respeitarem-nas.

Refletindo agora acerca da atividade em que, a partir das características das diferentes fases da música “Carnaval dos Animais” os alunos tinham de associar um animal. Fiquei muito surpreendida com toda esta atividade, desde a postura dos alunos durante a audição como das suas hipóteses para os animais. Durante a audição os alunos estiveram bastante calmos e foi visível o seu envolvimento na música quando observei que se movimentavam ao som da mesma ou iam mexendo os dedos consoante o ritmo. Durante a exploração feita com os alunos, estes iam associando os sons graves aos animais grandes e os sons agudos aos animais pequenos. Também o andamento da música os ajudou a encontrar o animal, as partes da música em que o andamento é mais rápido associavam a animais mais velozes (por exemplo a chita) e quando o andamento é mais lento associavam a animais mais lentos (por exemplo a tartaruga ou o caracol):

Aluno G- Eu acho que são animais muito rápidos

Professora- Porquê?

Aluno G- Porque o piano esta muito rápido, estava plim-plim-plim (mexe os dedos com velocidade)

Penso que é fundamental que os alunos se familiarizem com esta expressão, sendo que atividades deste tipo permitem desenvolver “potencialidades **musicais** múltiplas” (Ministério da Educação, 1997, p.67), como a sensibilidade auditiva e, de uma forma mais indireta, a musicalidade através do corpo.

Relativamente à atividade experimental realizada acerca da dissolução em líquidos, foi visível o envolvimento dos alunos. Esta turma mostrou mais uma vez ser uma turma interessada, participativa e que gosta de atividades que requeira mais do que estar sentado a escrever. Esta atividade surpreendeu-me primeiramente pelo rigor científico e a precisão com que os alunos fazem, por exemplo as medições. É muito fácil nós, adultos, fazermos as coisas com menos rigor, referimo-nos mesmo como “isso é mais ou menos” e, claro que pensei que isso fosse acontecer com os alunos, mas não; estes foram solicitados a medir diversas grandezas utilizando diversos instrumentos, utilizaram uma balança para medir a massa, um copo de precipitação para medir a quantidade de água e um termómetro para medir a temperatura da mesma. Aquando a utilização destes objetos, todos os alunos tiveram bastante rigor ao fazerem as medições. Quando questionados sobre como iriam medir 100 ml de água, os alunos mostraram-se logo dispostos a baixarem-se de modo a que os seus olhos quando direcionados em frente, focassem o marco dos 100 ml; o esguicho foi uma ajuda na precisão, sendo que os alunos se mostraram bastante atentos a esse aspeto. Enquanto professores devemos valorizar estes momentos, segundo Martins *et al.* (2007, p.72) os objetivos das ciências experimentais não são só ao nível dos conteúdos, estas atividades “contribuem para que as crianças possam alcançar aprendizagens aos níveis conceptual, procedimental e atitudinal”.

Aquando a medida da massa do reбуçado, foi preciso desconstruir um pouco os valores apresentados na balança e chamar a atenção para a unidade de medida ali em questão. Alguns alunos mostraram alguma dificuldade em perceber o que a vírgula significava quando estavam representadas 2,2g, sendo que liam 22g. Nestes momentos é fundamental o auxílio do professor para a desconstrução destes conceitos incorretos de modo a valorizar estes momentos em que conseguimos transpor para um contexto prático aquilo que já havia sido trabalhado na teoria (massa). Posto isto, verificámos que o foco da nossa aula não foi aquilo que inicialmente tinha sido planificado, conceitos

como dissolução, soluto, solvente, solução saturada, entre outros, mas sim as atitudes, como o rigor, que estão inerentes nos procedimentos, como as medições; cabe à escola não apenas promover a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas também o desenvolvimento de atitudes suscetíveis de assegurar, aos cidadãos do futuro, a avaliação e a aplicação desses conhecimentos (DGEBS, 1993, citado por Sousa, 2012).

Ainda relativamente à atividade experimental, queria focar o aspeto do tempo como condicionante da tarefa. Não tivemos tempo para concluirmos a atividade, o que me deixou um pouco triste. Considero fundamental que haja uma reflexão final acerca daquilo que foi feito, e que lhes dê oportunidade para que, eles próprios cheguem a conclusões, apresentando as suas justificações e discutindo-as. Penso que o é fundamental este momento em que os alunos possam ver aquilo que fizeram, perceber o porquê de as coisas acontecerem daquela forma, bem como tirarem um conclusão e responderem à questão problema. Também o facto de este tipo de atividades ser interdisciplinar deve ser consciencializado nas crianças, erradamente referimos muitas vezes que as atividades experimentais surgem na área do Estudo do Meio; é verdade, mas englobam uma coletânea enorme de conteúdos matemáticos e linguísticos e é importante que os próprios alunos percebam isso. Levar os alunos à reflexão é fundamental para o seu crescimento, Afonso (1995, p.5) refere que é fundamental educar os alunos para que estes sejam “resolvedores reflexivos perante os mais variados problemas e as mais variadas atividades”.

Referências Bibliográficas

Afonso, P. (1995). *O vídeo como recurso didáctico para a identificação e desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de matemática durante a resolução de problemas*. Dissertação de Mestrado. Braga : Universidade do Minho.

Arteaga, J. (2010). *Evaluación de conocimientos sobre gráficos estadísticos y conocimientos didácticos de futuros profesores*. Dissertação de doutoramento. Granada: Universidade de Granada

Cruz, A. (2013). *Erros e Dificuldades de Alunos Do 1.º Ciclo na Representação de Dados Através de Gráficos Estatístico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ministério da Educação. (1997). *Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. 4.ª edição. Lisboa: ME/DGIDC.

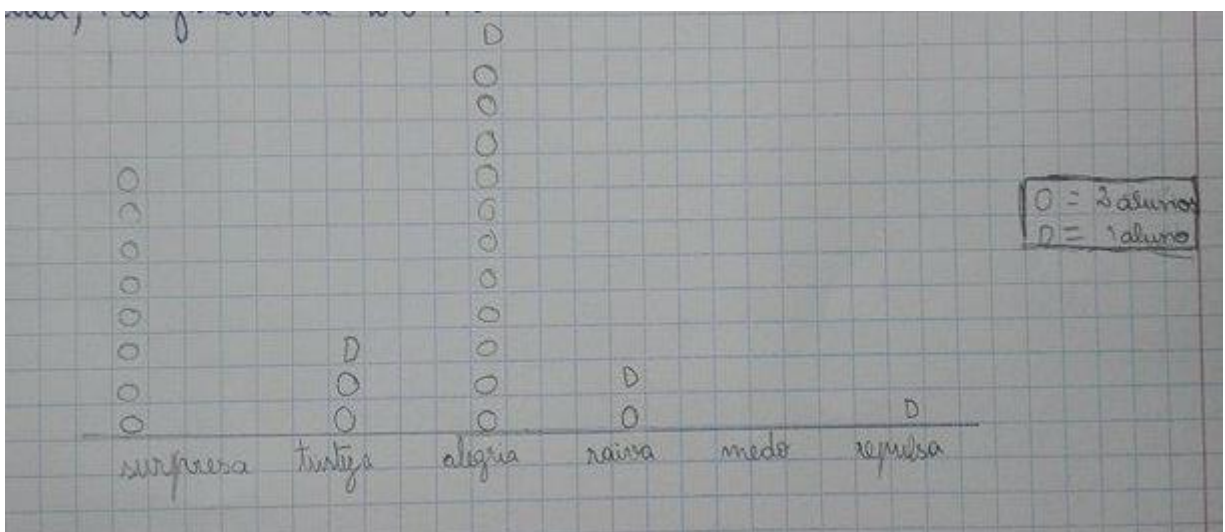
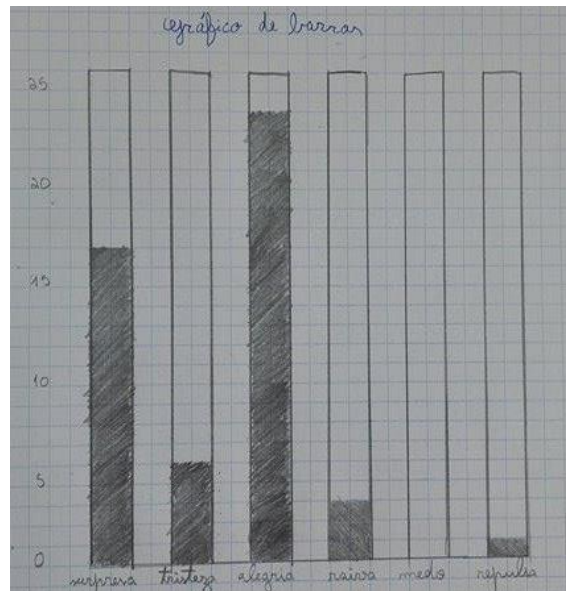
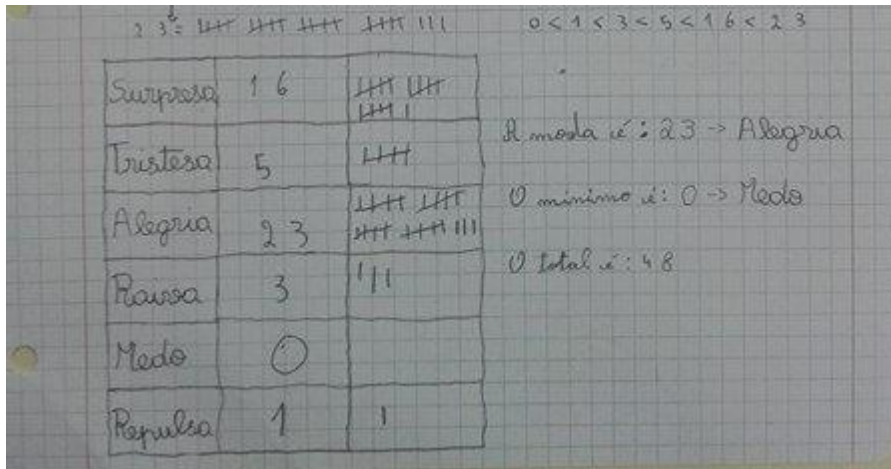
Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando Materiais... Dissolução em líquidos - Guião didáctico para professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, M., Loura, L. & Mendes, M. (2007). *Análise de dados – Texto de apoio para os professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

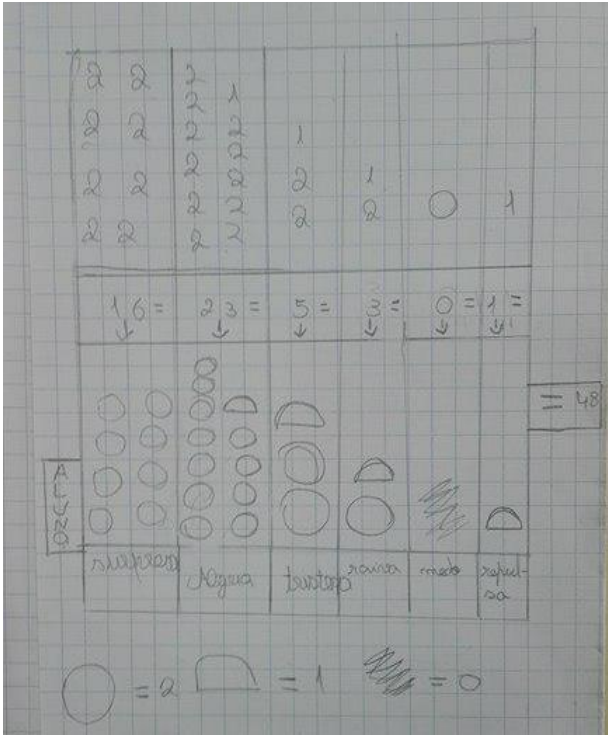
Ponte, J. (1984). *Function reasoning and the interpretation of cartesian graphs*. Dissertação de doutoramento, University of Georgia, EUA. Lisboa: APM.

Sousa, M. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos Alunos – Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Anexo I – Diferentes estratégias adotadas pelos alunos para a organização dos dados



Anexo II – Representações com alguns erros



Anexo XIII – Sequência de atividades

- **20/abril/2015**
Escrita de um texto narrativo – diagnostico
- **22/abril/2015**
Ensino explícito do texto narrativo;
Reescrita de um texto em conjunto (texto projetado)
- **27/abril/2015**
Professor recorda as características do texto narrativo e escreve-as no quadro;
Escrita individual de um texto narrativo;
Reescrita de um texto em conjunto (texto projetado).
- **5/maio/2015**
Professor recorda as características do texto narrativo e escreve-as no quadro;
Escrita individual de um texto narrativo;
Professor fornece tabela de verificação, auxiliando a sua utilização;
Reescrita do texto individual.
- **12/maio/2015**
Escrita individual de um texto narrativo;
Professor fornece tabela de verificação, auxiliando a sua utilização;
Reescrita do texto individual.
- **19/maio/2015**
Planificação do texto narrativo;
Escrita individual de um texto narrativo;
Professor fornece tabela de verificação;
Reescrita do texto individual.
- **26/maio/2015**
Planificação do texto narrativo;
Escrita individual de um texto narrativo;
Professor fornece tabela de verificação;
Reescrita do texto individual.
- **2/junho/2015**

Planificação do texto narrativo;

Escrita individual de um texto narrativo;

Reescrita do texto individual, confrontando com a planificação.

- **9/junho/2015**

Planificação do texto narrativo;

Escrita individual de um texto narrativo.

Anexo XIV – Tabela de verificação

Depois de escreveres o teu texto narrativo, verifica se respeitaste a sua estrutura e as suas características. Assinala com um X conforme aquilo que fizeste no teu texto.

	Sim	Não
Respeitas o tema pedido?		
Fazes parágrafos?		
O teu texto tem introdução?		
O teu texto tem desenvolvimento?		
O teu texto tem conclusão?		
Tens personagens no teu texto?		
Caracterizas as personagens?		
Dizes quando acontece a história?		
Dizes onde acontece a história?		

Anexo XV – Texto produzido pelo aluno G e respectiva reescrita realizada pela turma

A rosa Joana

Era uma vez uma rosa chamada Joana.

Um dia ela foi ver os seu amigos que são margaridas, uma chamada Francisca e outra Alexandra. Eram muito amigas, elas expandiam muitas vezes as pétalas.

Elas eram inúmeras mas um dia chatearam-se e bateram-se e nunca mais se vira. Um dia elas encontraram-se na rua e disseram todas desculpa desculpa... E ficaram amigas e foi um dia feliz.

A rosa Joana

Era uma vez uma rosa chamada Joana que era bonita, inteligente e tinha as pétalas cor de rosa.

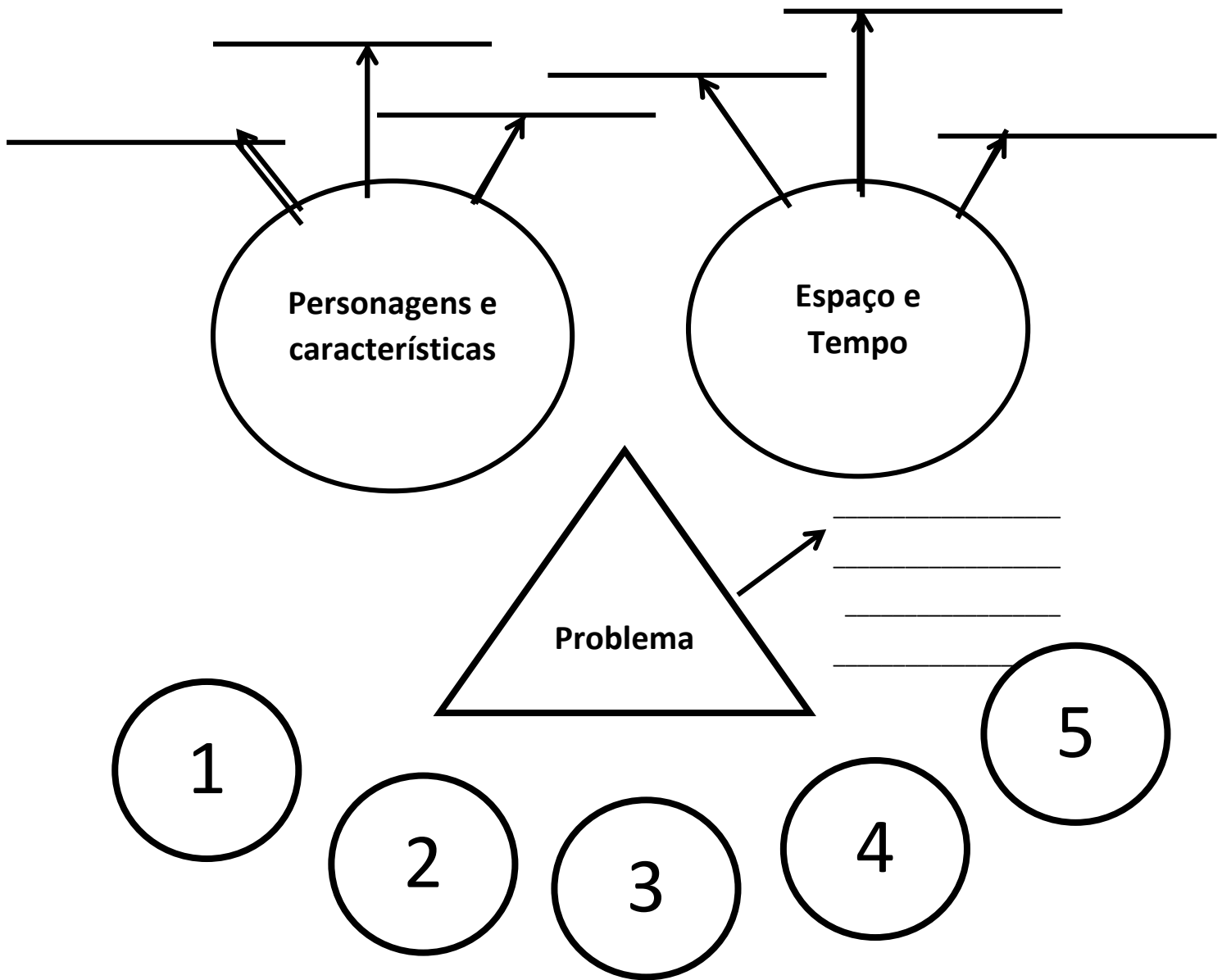
Um dia ela foi ao campo ver as suas amigas que são margaridas, uma chamada Francisca, que gostava muito de rosas e outra chamada Alexandra, que gostava muito de brincar. Elas eram muito amigas e expandiam muitas vezes as suas pétalas. Quando discutiram, chatearam-se e nunca mais se viram.

Passado algum tempo, elas encontraram-se na rua.

- Desculpem! Desculpem! – disseram as flores umas às outras.

As três flores ficaram amigas e foi um dia feliz!

Anexo XVI – Planificação: Rosto da História



Acontecimentos da história

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Anexo XVII – Tabelas de análise dos textos da aluna I

Texto 1		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		- Eu sou uma flor chamada amor perfume! Não vejo há muito eu sei a minha amiga Dorotéia que é uma Margarida e ela sempre	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		Dorotéia que é uma Margarida e ela sempre triste porque as pétalas estavam murchas eu a via que sou amor perfume! Disse-lhe que sou uma flor muito feliz, o arco-íris,	
	Conclusão	X		- Vou pensar no arco-íris disse a Dorotéia E foi-me embora para casa. Depois a Dorotéia anunciou um boas tardes! Nessa noite souve mesmo um boas tarde - Eu sou feliz - me muito feliz sou feliz! - Adeus! - disse mantendo	
Personagens		X		- Eu sou Dorotéia!	
Características das personagens		X		triste porque as pétalas estavam murchas sou uma flor chamada amor perfume! que é uma Margarida	
Tempo			X		
Espaço			X		


Texto 2		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Um dia quando eu estava a fazer a minha casa foi há dia 26/11/2015 nasceu via 2/11/2015	
	Desenvolvimento	X		Eu não sabia tanto deixo-me com a minha Baptista. A minha mãe trabalha um pouco mais e eu me deixo com a Baptista e a minha - Ela me dá a minha casa e a minha casa - disse eu. - Esta não faz a minha casa e a minha casa quero a minha casa e a minha casa e a minha casa para a minha casa.	
	Conclusão	X		Eu sei que tudo o que a mãe faz e a minha	
Personagens		X		há mãe, mãe!, filha	Não são apresentadas de forma clara
Características das personagens			X		
Tempo		X		Um dia quando eu estava a fazer a minha casa foi há dia 26/11/2015 nasceu via 2/11/2015	Não surge de forma fluente
Espaço		X		Eu sei que tudo o que a mãe faz e a minha	

Texto 3 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<p>Eu era uma formiga muito trabalhadora. No meu dia-a-dia eu trabalhava, mas com alegria. Chamavam-me o "Tio".</p> <p>Tinha muitos amigos. Todos tinham 80. Metade deles eram magros e grilo era um Chamatis oestertica.</p>	
	Desenvolvimento	X		<p>No dia eu decidi expandir a minha alegria por ser magro e disse:</p> <p>- Tive uma ideia, vou logo a noite pedir ao grilo chamatis para anunciar um baile e lá a magia que a dona aranha me vai ensinar eu vou mostrar.</p>	
	Conclusão	X		<p>O baile foi uma alegria.</p> <p>E eu fiquei muito conhecida.</p>	
Personagens		X		<p>Eu era uma formiga.</p> <p>Tinha muitos amigos.</p> <p>o grilo a aranha</p>	
Características das personagens		X		<p>uma formiga muito trabalhadora.</p> <p>Metade deles eram magros.</p> <p>Chamatis oestertica.</p>	
Tempo			X		
Espaço			X		

Texto 3 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<p>Eu era uma formiga muito trabalhadora. Tinha muitos amigos. No meu dia-a-dia eu trabalhava mas com alegria. Chamavam-me o "Tio".</p> <p>Tinha muitos amigos. Todos tinham 80. Metade deles eram magros. O grilo era um Chamatis oestertica.</p>	
	Desenvolvimento	X		<p>No dia 21/5/2015 eu decidi expandir a minha alegria por ser magro e disse:</p> <p>- Tive uma ideia, vou logo a noite pedir ao grilo chamatis para anunciar um baile e lá a magia que a dona aranha me vai ensinar eu vou mostrar.</p>	
	Conclusão	X		<p>O baile foi uma alegria.</p> <p>E eu fiquei muito conhecida.</p>	
Personagens		X		<p>Eu era uma formiga. muitos amigos.</p> <p>o grilo e a aranha</p>	
Características das personagens		X		<p>uma formiga muito trabalhadora.</p> <p>eram magros.</p> <p>Chamatis oestertica.</p>	
Tempo		X		<p>No dia 21/5/2015.</p>	
Espaço		X		<p>Tinha muitos amigos.</p>	

Texto 4 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Eu um dia portei-me mal.</u> <u>Há uma história entus para</u> <u>aprender a lição.</u>	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		<u>Eu estava sentada a falar sem o deito</u> <u>no ar, e como a Margarida foi-me</u> <u>timba própria-me de falar.</u> <u>Mas eu desleide-me e fo lei sem o deito</u> <u>no ar, então qui-la para trás eu</u> <u>aprendi a lição. E tenho parte pas</u>	
	Conclusão	X		<u>aprendi a lição. E tenho parte pas</u> <u>ter muito boas estaginas. Eu abomino</u> <u>quando me porto mal.</u>	
Personagens		X		<u>Eu e a Margarida</u>	
Características das personagens			X		
Tempo		X		<u>um dia</u>	
Espaço			X		

Texto 4 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Eu um dia como sou faladora portei-me</u> <u>mal.</u> <u>Há uma história entus para</u> <u>aprender a lição.</u>	
	Desenvolvimento	X		<u>Eu estava sentada na sala de aula</u> <u>a falar sem o deito no ar, e como a</u> <u>Margarida que é uma estagiana alta e</u> <u>trabaladora foi-me timba própria-me de</u> <u>falar.</u> <u>Mas eu desleide-me e fo lei sem</u> <u>o deito no ar, então qui-la para trás.</u>	
	Conclusão	X		<u>Eu aprendi a lição, e tenho parte pas</u> <u>ter muito boas estaginas.</u> <u>Eu abomino quando me porto mal.</u>	
Personagens		X		<u>Eu e Margarida</u>	
Características das personagens		X		<u>como sou faladora</u> <u>alta e trabalhadora</u>	
Tempo		X		<u>um dia</u>	
Espaço		X		<u>na sala de aula</u>	

Texto 5 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<p>A Madalena é uma menina esperta e loira.</p> <p>A Madalena nasceu no dia 7 de agosto de 2015 e quer a mãe e avó para ela ir ao mercado comprar leite.</p>	
	Desenvolvimento	X		<p>A Madalena chega ao mercado e vê que é muito grande. Compra o leite e percebe que a prateleira é curta e fica bem alta.</p> <p>- Chegoua senhora - exclamou a Madalena.</p> <p>- O mãe já não sei o caminho - disse ela outra vez.</p>	
	Conclusão	X		<p>Mãe a amiga Yris que é 4 anos mais velha indicou-lhe o caminho. Chegou a casa muito feliz. E disse à mãe a Yris e avó e muito sorridente.</p> 	
Personagens		X		<p>Madalena, a mãe, a prateleira, Yris e</p>	
Características das personagens		X		<p>esperta e loira.</p> <p>curta e fica bem alta.</p> <p>mãe a Yris e avó e muito sorridente.</p>	
Tempo		X		<p>no dia 7 de agosto</p>	
Espaço		X		<p>chega ao mercado e</p>	

Texto 5 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<p>A Madalena é uma menina esperta e loira.</p> <p>A Madalena nasceu no dia 7 de agosto de 2015 e quer a mãe e avó para ela ir ao mercado comprar leite.</p>	
	Desenvolvimento	X		<p>A Madalena chega ao mercado e vê que é muito grande. Compra o leite e percebe que a prateleira é curta e fica bem alta.</p> <p>- Chegoua senhora - exclamou a Madalena.</p> <p>- O mãe já não sei o caminho - disse ela outra vez.</p>	
	Conclusão	X		<p>Mãe a amiga Yris que é 4 anos mais velha indicou-lhe o caminho. Chegou a casa muito feliz. E disse à mãe que a Yris era feliz e muito sorridente.</p>	
Personagens		X		<p>Madalena, mãe, Yris, a prateleira.</p>	
Características das personagens		X		<p>uma menina esperta e loira.</p> <p>e curta e fica bem alta.</p> <p>era feliz e muito sorridente.</p>	
Tempo		X		<p>no dia 7 de agosto</p>	
Espaço		X		<p>ao mercado.</p>	

Texto 6 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Logo de manhã já eu curiosa para saber o sabor de um pudim quis fazer um.	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		Eu estava a ser muito persistente com a minha mãe que é mais e inteligente então ela deixou-me. - Mãe! já procurei e não sei do livro de receitas - disse eu. A minha	
	Conclusão	X		livro de receitas - disse eu. A minha mãe encontrou o livro e fizemos um delicioso pudim que estava delicioso. Tudo na minha casa estava.	
Personagens		X		eu e a minha mãe	
Características das personagens		X		curiosa muito persistente e mais e inteligente	
Tempo		X		Logo de manhã	
Espaço		X		na minha casa	

Texto 6 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Logo de manhã já eu curiosa para saber o sabor de um pudim quis fazer um.	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		Eu estava a ser muito persistente com a minha mãe que é mais e inteligente então ela deixou-me. - Mãe! já procurei e não sei do livro de receitas - disse eu. A minha	
	Conclusão	X		livro de receitas - disse eu. A minha mãe encontrou o livro e fizemos um delicioso pudim que estava delicioso. Tudo na minha casa estava.	
Personagens		X		eu e a minha mãe	
Características das personagens		X		curiosa muito persistente e mais e inteligente	
Tempo		X		de manhã	
Espaço		X		minha casa estava.	

Texto 7 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Vamos a 3.º Medantinho no dia 11/6/2015.</u> <u>Tivemos professoras inteligentes, alunos curiosos e eu um pouco aventureira.</u>	
	Desenvolvimento	X		<u>Quando fomos às dunas o Duarte pegou</u> <u>ela caminho de mulher e pis.</u> <u>Eu sei o Gabriel a trocar 3 ou 4 de</u> <u>t-shirt.</u> <u>Ele almoça com Pizza da Messagerona.</u> <u>Na tarde fui ao banho, e quem</u> <u>também foi protetor.</u> <u>Nada levava.</u> <u>Ele caminho limpamos do Duarte</u> <u>a mulher um pouco mais.</u>	
	Conclusão	X		<u>Foi muito divertido.</u>	
Personagens		X		<u>professoras</u> <u>alunos</u> <u>eu</u> <u>o Duarte</u> <u>gabriel</u>	
Características das personagens		X		<u>inteligentes</u> <u>curiosos</u> <u>aventureira.</u>	
Tempo		X		<u>no dia 11/6/2015.</u>	
Espaço		X		<u>3.º Medantinho</u>	

Texto 7 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Vamos a 3.º Medantinho no dia 11/6/2015.</u> <u>Tivemos professoras inteligentes, alunos</u> <u>curiosos e eu um pouco aventureira.</u>	
	Desenvolvimento	X		<u>Quando fomos às dunas e lá nos divertimos</u> <u>pelo caminho o Duarte e pegou um pouco</u> <u>eu malhei os pés.</u> <u>Nesse dia eu sei o Gabriel a mudar de</u> <u>t-shirt 3 ou 4 vezes.</u> <u>Ele almoça com Pizza da Messagerona.</u> <u>Na tarde fui ao banho.</u>	
	Conclusão	X		<u>Nada levava.</u> <u>Foi muito divertido.</u>	
Personagens		X		<u>professoras,</u> <u>alunos</u> <u>eu!</u> <u>gabriel</u> <u>Duarte</u>	
Características das personagens		X		<u>inteligentes,</u> <u>curiosos</u> <u>um pouco aventureira.</u>	
Tempo		X		<u>dia 11/6/2015.</u>	
Espaço		X		<u>3.º Medantinho</u>	

Texto 8 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Logo de manhã chegamos lá sala e a Ynés que é experiente disse que vamos fazer uma experiência com 3, 4 e 5 copos e um pouco de água quente.	
	Desenvolvimento	X		Os copos foram por dentro que os copos ficaram bem quentes. Chegamos ao laboratório com 3, 4 e 5 copos e ficamos há distância cada um com 1 copo e a experiência começou.	
	Conclusão	X		Por fim, no dia a Ynés teve a ideia de fazer tal a experiência.	
Personagens	X		a Ynés chegamos (alunos)		
Características das personagens	X		experiente	Não apresenta características dos alunos	
Tempo	X		Logo de manhã		
Espaço	X		sala		

Anexo XVIII – Tabelas de análise dos textos da aluna M

Texto 1		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Num dia de sol um amor-fazfite amuicava que viviam as flores constituídas.</u> <u>O amor-fazfite tinha uma amiga borboleta e um amigo caracol por isso eles eram disceitios.</u>	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		<u>Mas um dia passaram-se porque o amor-fazfite queria brincar a outra coisa amez de brincar ficou na ventada no sol a ver televisão o amor-fazfite ficou arrependido de ter perdido dois amigos então foi</u>	
	Conclusão	X		<u>fez de descepar e eles assestavim então perguntaram aque que queriam brincar então disceitaram-se muito mas mesmo muito então brincaram ate ao final do dia.</u>	
Personagens		X		<u>amor-fazfite</u> <u>borboleta</u> <u>caracol</u>	
Características das personagens		X		<u>disceitios</u>	Apresenta poucas características; Não caracteriza todas as personagens
Tempo		X		<u>Num dia</u> <u>um dia</u> <u>final do dia</u>	
Espaço			X		

Texto 2		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução		X		
	Desenvolvimento	X		<u>Um dia em um jardim a Srta. Maria que não gostava de coiza nenhuma que ela e muito disceitios, então amcheu-me de carriga e eu expandi e as onidas assestavim.</u>	
	Conclusão	X		<u>Eu tinha sido um dia mesmo muito disceitios.</u>	
Personagens		X		<u>eu</u> <u>ela</u>	Não apresenta a personagem mãe, percebe-se pelo enunciado que se está a referir a ela
Características das personagens		X		<u>ela e muito disceitios</u>	Só caracteriza uma personagem
Tempo		X		<u>Um dia</u>	
Espaço		X		<u>em um jardim</u>	

Texto 3 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		... é uma família chamada "Eucias" e eu sou muito empacada. Os meus amigos são uma abelha e uma borboleta são muito divertidas e muito inteligentes.	
	Desenvolvimento	X		Estou num lago e só falo pra mim mesma nos momentos e as minhas amigas salvaram-me, se não me salvassem eu tinha me afogado. Quando me salvaram pegaram-me ao colo e ensinaram aquilo bratava, era mesmo frito.	
	Conclusão	X		Cheguei à conclusão que, na verdade, era sempre mais divertido do que trabalhar e andar.	
Personagens		X		família chamada "Eucias" abelha borboleta	
Características das personagens		X		muito empacada são muito divertidas e muito inteligentes.	
Tempo			X		
Espaço		X		num lago e	Faz referência a um lago, mas o espaço não é claro para o leitor

Texto 3 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Eu sou uma família chamada "Eucias" e eu sou muito empacada. A minha história acontece no dia 1 de maio no verão na selva. Os meus amigos são uma abelha e uma borboleta são muito divertidas e muito inteligentes.	
	Desenvolvimento	X		Estou num lago e só falo pra mim mesma nos momentos e as minhas amigas salvaram-me, se não me salvassem eu tinha me afogado. Quando me salvaram pegaram-me ao colo e ensinaram aquilo bratava, era mesmo frito.	
	Conclusão	X		Cheguei à conclusão que, na verdade, era sempre mais divertido do que trabalhar e andar.	
Personagens		X		família chamada "Eucias" abelha borboleta	
Características das personagens		X		borboleta são muito divertidas e muito inteligentes.	
Tempo		X		o lago e	Estas duas características surgem forçadas e não de forma fluente no texto
Espaço		X		na minha história acontece no dia 1 de maio no verão na selva.	

Texto 4 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Uma vez eu estava na sala</u>	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		<u>Uma vez eu estava na sala comido sem por o dedo na eu sem ninguém me dar autorização. Ela Margarida disse chamava. E eu não pude falar durante aquela aula.</u>	
	Conclusão	X		<u>Das passado algum tempo já me deixei falar então disse o que tinha para dizer sobre a aula. Depois de que aconteceu tinha sido um dia divertido.</u>	
Personagens		X		<u>eu e Margarida</u>	
Características das personagens			X		
Tempo		X		<u>Uma vez.</u>	
Espaço		X		<u>na sala</u>	

Texto 4 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Uma vez eu estava na sala</u>	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		<u>Uma vez eu estava na sala a anunciar sem por o dedo na eu sem ninguém me dar autorização. Ela Margarida é muito bonita e eu sou muito inteligente. Ela Margarida disse chamava. E eu não pude falar durante aquela aula.</u>	
	Conclusão	X		<u>Das passado algum tempo já me deixei falar então eu disse o que tinha para dizer sobre a aula. Depois de que aconteceu tinha sido um dia divertido.</u>	
Personagens		X		<u>eu e Margarida</u>	
Características das personagens		X		<u>é muito bonita</u> <u>inteligente</u>	
Tempo		X		<u>Uma vez</u>	
Espaço		X		<u>na sala</u>	

Texto 5 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<p>No sábado de manhã dia um de maio a Matilde foi ao mercado da rua bonita e inteligente. O mercado era grande, a Matilde comprou bananas.</p>	
	Desenvolvimento	X		<p>Nas descargas ela destacou-se e não ouvir o senhor se queixava e a dizer que o mercado e a fechar, ela apressou nos aquilo besteira porque shamou um instante os se queixava.</p>	
	Conclusão	X		<p>A Matilde tinha ficado tão assustada. Fora além disso tinha sido um dia deserto.</p>	
Personagens		X		<p>Matilde os se queixava.</p>	
Características das personagens		X		<p>era bonita e inteligente.</p>	Só caracteriza uma personagem
Tempo		X		<p>No sábado de manhã dia um de maio.</p>	
Espaço		X		<p>ao mercado.</p>	

Texto 5 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<p>No sábado de manhã dia um de maio a Matilde foi ao mercado da rua bonita e inteligente. O mercado era grande, a Matilde comprou bananas.</p>	
	Desenvolvimento	X		<p>Nas descargas ela destacou-se e não ouvir o senhor se queixava e a dizer que o mercado e a fechar, ela apressou nos aquilo besteira porque shamou um instante os se queixava.</p>	
	Conclusão	X		<p>A Matilde tinha ficado tão assustada. Fora além disso tinha sido um dia deserto.</p>	
Personagens		X		<p>a Matilde os se queixava.</p>	
Características das personagens		X		<p>a bonita e inteligente.</p>	Só caracteriza uma personagem
Tempo		X		<p>No sábado de manhã dia um de maio.</p>	
Espaço		X		<p>ao mercado.</p>	

Texto 6 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia de maio, a Yvonne e o pai foram ao mercado comprar legos. Quando chegaram a casa	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		mercado comprar legos. Quando chegaram a casa a Yvonne foi olhar a caixa, mas não percebeu nada das instigações e amusações do pai e do pai não. A Yvonne chamou o pai para lhe dizer que ele era inteligente por tinha feito tudo aquilo num instante.	
	Conclusão	X		Depois a Yvonne foi brincar com os seus legos. Sempre não um dia divertido.	
Personagens		X		Yvonne e o pai	
Características das personagens		X		era inteligente	Só caracteriza uma personagem
Tempo		X		No dia de maio	
Espaço		X		mercado e a casa	

Texto 6 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia de maio, a Yvonne e o pai foram ao mercado comprar legos. Quando chegaram a casa	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		mercado comprar legos. Quando chegaram a casa a Yvonne foi olhar a caixa, mas não percebeu nada das instigações e amusações do pai e do pai não. A Yvonne chamou o pai para lhe dizer que ele era inteligente porque tinha feito tudo aquilo num instante.	
	Conclusão	X		Depois a Yvonne foi brincar com os seus legos. um dia divertido.	
Personagens		X		a Yvonne e o pai	
Características das personagens		X		inteligente	Só caracteriza uma personagem
Tempo		X		No dia de maio	
Espaço		X		mercado e a casa	

Texto 7 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 1 de junho estava sol e a Matilde e os colegas foram à praia com as professoras, a Matilde era engraxada, as professoras eram bonitas e a praia era bonita.	
	Desenvolvimento	X		De manhã a Matilde e os colegas foram um local ao mar. Depois as professoras anunciaram que era hora de comer o farnel. Quando acabamos de comer o farnel fomos comer o gelado. Simão chegou a hora de ir às dunas.	
	Conclusão	X		A Matilde e os colegas gostaram de muito as dunas. Simão não teve um dia divertido!	
Personagens	X		a Matilde, colegas, as professoras		
Características das personagens	X		era engraxada, eram bonitas		
Tempo	X		No dia 1 de junho De manhã		
Espaço	X		a praia		

Texto 7 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 1 de junho estava sol, a Matilde e os colegas foram à praia com as professoras. A Matilde era engraxada, as professoras eram bonitas e a praia também era bonita.	
	Desenvolvimento	X		De manhã a Matilde e os colegas foram um local ao mar. Depois as professoras anunciaram que era hora de comer o farnel. Quando acabamos de comer o farnel, fomos comer o gelado. Simão chegou a hora de ir às dunas.	
	Conclusão	X		A Matilde e os colegas gostaram de muito as dunas. Simão não teve um dia divertido!	
Personagens	X		a Matilde, colegas, professoras		
Características das personagens	X		engraxada e bonitas		
Tempo	X		de manhã No dia 1 de junho		
Espaço	X		à praia		

Texto 8 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<p> <u>no dia de junho na escola a professora perguntou</u> <u>uma coisa e o Zinês acertou a resposta à primeira.</u> <u>A professora era bonita e o Zinês era inteligente</u> </p>	
	Desenvolvimento	X		<p> <u>Depois o Zinês fez um trabalho para explicar,</u> <u>depois de explicar todos os outros problemas, e o</u> <u>Zinês estava a tentar conversar.</u> <u>e a professora dizia ao Zinês muito</u> <u>bem.</u> </p>	
	Conclusão	X		<p> <u>A Zinês estava tão contente mas tão</u> <u>que até se via.</u> <u>O Zinês tinha adorado aquela dia.</u> </p>	
Personagens		X		<u>professora e Zinês.</u>	
Características das personagens		X		<u>professora era bonita e o Zinês era inteligente.</u>	
Tempo		X		<u>No dia de junho.</u>	
Espaço		X		<u>na escola.</u>	

Texto 3 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Era uma vez um formigo chamado Gabriel de linha de mão e muitas coisas para fazer e seus amigos e Duarte e Lúcio e A. Lucandre e os outros amigos.</u>	
	Desenvolvimento	X		<u>Um dia chegaram à floresta e o papa-formigas e as formigas começaram a se separar - formigas começaram nos troncos e papas das abelhas em da</u>	Não se vê esta divisão na mancha textual
	Conclusão	X		<u>As formigas ficaram contentes por o terem derrotado e ficaram felizes por sempre.</u>	
Personagens	X		<u>Gabriel e Duarte</u> <u>Lúcio e A. Lucandre</u> <u>papa-formigas</u>		
Características das personagens		X			
Tempo	X			<u>Era uma vez</u>	
Espaço	X			<u>floresta</u>	

Texto 3 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Era uma vez um formigo chamado Gabriel. Ele era gordo e simpático e tinha muitas coisas para fazer. Os seus amigos eram o papão o abelharuco e Duarte e o Lúcio e os outros amigos.</u>	
	Desenvolvimento	X		<u>Um dia chegaram à floresta e o papa-formigas e as formigas começaram nos troncos e papas das abelhas em da</u>	
	Conclusão	X		<u>As formigas ficaram contentes por o terem derrotado e ficaram felizes por sempre.</u>	
Personagens	X			<u>Gabriel, papa-formigas</u> <u>Lúcio e abelharuco e Duarte e o papão</u>	
Características das personagens	X			<u>Ele era gordo e simpático</u>	Apresenta características apenas de uma personagem
Tempo	X			<u>Era uma vez</u>	
Espaço	X			<u>floresta</u>	

Texto 4 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Um dia, estava na sala, e a professora disse que iam fazer um ditado e eu fui buscar uma folha de lindeira.</u>	Não se vê esta divisão na mancha textual
	Desenvolvimento	X		<u>Um dia, estava na sala, e a professora disse que iam fazer um ditado e eu fui buscar uma folha de lindeira.</u> <u>Quando a professora estava conversando com ela e olhou para ela e que se passou quando olhou para chaticeira porque eu parti a brincadeira que as estacionadas e ele deu um abraço como eu estava triste pedi a professora para ir a casa de bombo quando cheguei a professora disse que</u>	
	Conclusão	X		<u>Quando cheguei a professora disse que a culpa não foi minha que foi do papão porque a melhora na pena da minha no intervalo</u>	
Personagens		X		<u>estava (eu)</u> <u>a professora</u> <u>prof.</u>	O "eu" não é apresentado de forma clara embora seja perceptível
Características das personagens			X		
Tempo		X		<u>Um dia</u>	
Espaço		X		<u>na sala</u>	

Texto 4 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>Um dia, estava na sala, e a professora disse:</u> <u>- Vamos fazer um ditado.</u> <u>Eu fui buscar uma folha de lindeira.</u>	
	Desenvolvimento	X		<u>Quando a professora estava conversando com ela e olhou para ela e que se passou quando olhou para chaticeira porque eu parti a brincadeira que as estacionadas e ele deu um abraço como eu estava triste pedi a professora para ir a casa de bombo quando cheguei a professora disse que</u>	
	Conclusão	X		<u>Quando cheguei a professora disse que a culpa não foi minha que foi do papão porque a melhora na pena da minha no intervalo</u>	
Personagens		X		<u>estava (eu)</u> <u>professora</u> <u>prof.</u>	O "eu" não é apresentado de forma clara embora seja perceptível
Características das personagens			X		
Tempo		X		<u>Um dia</u>	
Espaço		X		<u>na sala</u>	

Texto 5 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Um dia, um menino chamado João foi ao mercado, ele era magro e tinha uma mãe chamada Rosalinda ela era linda e bonita.	
	Desenvolvimento	X		Quando estavam a comprar carapaus a mãe disse: "A seguir vamos ao corredor dos chapeiros." Quando iam para o corredor do chapeiros o João foi comprar a carteira e viu que não tinha dinheiro na sua carteira, quando foram para a caixa o João reparou que tinha dinheiro na sua outra carteira e começou os dois a rir.	
	Conclusão	X		foi um dia feliz para eles como final foram ver o cresquinho.	
Personagens	X		João Uma mãe		
Características das personagens	X		ele era magro chamada Rosalinda ela era linda e bonita		
Tempo	X		Um dia		
Espaço	X		mercado		

Texto 5 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Um dia, um menino chamado João foi ao mercado, ele era magro e tinha uma mãe chamada Rosalinda, ela era linda e bonita.	
	Desenvolvimento	X		Quando estavam a comprar carapaus a mãe disse: "A seguir vamos ao corredor dos chapeiros." Quando iam para o corredor do chapeiros o João foi comprar a carteira e reparou que não tinha dinheiro na sua carteira, quando foram para a caixa o João reparou que tinha dinheiro na sua outra carteira e começaram-se os dois a rir.	
	Conclusão	X		foi um dia feliz para eles como final foram ver o cresquinho.	
Personagens	X		João mãe mãe		
Características das personagens	X		ele era magro mãe chamada Rosalinda, ela era linda e bonita		
Tempo	X		Um dia		
Espaço	X		ao mercado		

Texto 6 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Um dia, no mercado o rapaz gordo foi ao super-mercado comprar um congelador que a mãe lhe pediu para prendas de ano.	
	Desenvolvimento	X		Quando chegou ao super-mercado, o rapaz encontrou o congelador e pediu ao senhor da loja para lhe pedir o dinheiro e o senhor disse que custava 500€ mas ele não tinha dinheiro e foi até à sua carteira velha e afinal tinha lá 5 notas de 100€ e pagou ao senhor.	
	Conclusão	X		É foi um dia feliz.	
Personagens		X		o rapaz a mãe senhor da loja	
Características das personagens		X		gordo	Caracteriza apenas a personagem principal (João)
Tempo		X		Um dia	
Espaço		X		super-mercado	

Texto 6 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Um dia o rapaz que era gordo foi ao mercado comprar um congelador que a mãe lhe pediu para prendas de ano.	
	Desenvolvimento	X		Quando chegou ao mercado, o rapaz encontrou um congelador e disse ao senhor da loja para lhe pedir o dinheiro e ele disse-lhe que custava 500€ mas ele não tinha dinheiro e foi até à carteira onde está o bilhete de interações e afinal tinha lá 5 notas de 200€ e pagou ao senhor.	
	Conclusão	X		É foi um dia feliz.	
Personagens		X		o rapaz a mãe ao senhor da loja	
Características das personagens		X		que era gordo	Caracteriza apenas a personagem principal (João)
Tempo		X		Um dia	
Espaço		X		ao mercado	

Texto 7 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Um dia, o Gabriel que era gordo e o Marcelo Fernandes que é bonito foram à praia.	
	Desenvolvimento	X		Quando chegaram à praia estavam brava-mar, quando eles os dois foram lanchas quando estava um belo dia. Marcelo teve uma ideia fomos às dunas lá abundava muito quando eu fui na primeira vez depois de jogarem a bola foram ao mar e voltaram todos molhados. Foram-se vestir e foram embora.	
	Conclusão	X		Foi um dia feliz.	
Personagens		X		o Gabriel Marcelo Fernandes	
Características das personagens		X		gordo bonito	
Tempo		X		Um dia	
Espaço		X		praia	

Texto 7 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Na semana passada estava um belo dia e o Marcelo que era bonito e o Gabriel que era gordo, foram à praia.	
	Desenvolvimento	X		Quando chegaram à praia estavam brava-mar, quando eles os dois foram lanchas e Marcelo teve uma ideia e fomos às dunas, lá abundava muito água. Depois de irem às dunas foram ao mar e voltaram todos molhados. Foram-se vestir e foram-se embora.	
	Conclusão	X		Foi um dia feliz.	
Personagens		X		Marcelo Marcelo Gabriel	
Características das personagens		X		era bonito era gordo	
Tempo		X		na semana passada	
Espaço		X		à praia.	

Texto 8 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		Um dia, na sala, a professora que é linda disse: - Vamos fazer um ditado.	
	Desenvolvimento	X		O Gabriel foi buscar uma folha e de repente trocou a bolsa da professora por um saco e a professora foi chamada e a professora ficou chateada porque ela já não estava em conservação.	
	Conclusão	X		O Gabriel foi a casa de banca e quando voltou... ou seja um milagre, a Beatriz disse que foi o gatinho que a meteu no interlo e foi um dia em média.	
Personagens	X		professora, Gabriel, a Beatriz, gatinho		
Características das personagens	X		que é linda	Caracteriza apenas uma personagem (professora)	
Tempo	X		Um dia		
Espaço	X		na sala		

Anexo XX – Tabelas de análise dos textos do aluno R

Texto 1		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<i>Era uma vez uma flor chamada Rodrigo era racha e gostava de brincar, e os seus amigos estavam muito divertidos, e um tinha as pétalas raiadas e outro que gostava de deslanchar sob uma árvore.</i>	
	Desenvolvimento	X		<i>Um dia foram brincar e fizeram muitas brincadeiras, escondeu e tiveram de se ir embora.</i>	
	Conclusão	X		<i>Foi um dia divertido.</i>	
Personagens		X		<i>Era uma vez uma flor chamada Rodrigo era racha e gostava de brincar, e os seus amigos estavam muito divertidos, e um tinha as pétalas raiadas e outro que gostava de deslanchar sob uma árvore.</i>	
Características das personagens		X		<i>Era uma vez uma flor chamada Rodrigo era racha e gostava de brincar, e os seus amigos estavam muito divertidos, e um tinha as pétalas raiadas e outro que gostava de deslanchar sob uma árvore.</i>	Apresenta poucas características
Tempo			X		
Espaço			X		

Texto 2		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<i>Numa manhã de verão eu e a minha mãe estamos a jogar futebol, a minha mãe tinha cabelos compridos e eu nessa altura tinha um cabelo curto.</i>	
	Desenvolvimento	X		<i>Eu chutei a bola, ela foi no espaço e também, a minha mãe foi comigo.</i>	
	Conclusão	X		<i>Depois de jogar e eu contámos para a minha mãe e eu que ela tinha pinto de olhos, fomos para casa e divertimo-nos muito no jardim.</i>	
Personagens		X		<i>Numa manhã de verão eu e a minha mãe estamos a jogar futebol, a minha mãe tinha cabelos compridos e eu nessa altura tinha um cabelo curto.</i>	
Características das personagens		X		<i>Numa manhã de verão eu e a minha mãe estamos a jogar futebol, a minha mãe tinha cabelos compridos e eu nessa altura tinha um cabelo curto.</i>	Apresenta poucas características
Tempo		X		<i>Numa manhã de verão eu e a minha mãe estamos a jogar futebol, a minha mãe tinha cabelos compridos e eu nessa altura tinha um cabelo curto.</i>	
Espaço		X		<i>Depois de jogar e eu contámos para a minha mãe e eu que ela tinha pinto de olhos, fomos para casa e divertimo-nos muito no jardim.</i>	

Texto 3 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 22 de maio estivamos no formigueiro com as minhas amigas, elas não eram expertas mas estão bonitas.	
	Desenvolvimento	X		Como estava um sol radioso fomos dar um passeio a um estuário que se encontra em Cometa. Como estivamos a calcular fomos de lançar ao... de um funil. De repente cheiramos a Cometa mas fizemos tempo. Tentamos de passar por uma represa, passamos com cuidado para os homens não nos tirarem.	
	Conclusão	X		Voltamos para o formigueiro e comemos a Cometa. Foi um dia de aventuras.	
Personagens		X			
Características das personagens		X		no com as minhas amigas, elas não eram expertas mas estão bonitas.	Apresenta poucas características
Tempo		X		No dia 22 de maio	
Espaço		X		Formigueiro - 3to C	O aluno não reconhece o formigueiro como um indicador de espaço e, quando questionado diz que não tem

Texto 3 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 22 de maio estivamos no formigueiro na Barba com as minhas amigas, elas não eram expertas mas estão bonitas.	
	Desenvolvimento	X		Como estava um sol radioso fomos dar um passeio a um estuário que se encontra em Cometa. Como estivamos a calcular fomos de lançar ao... de um funil. De repente cheiramos a Cometa mas fizemos tempo. Tentamos de passar por uma represa, passamos com cuidado para os homens não nos tirarem.	
	Conclusão	X		Voltamos para o formigueiro e comemos a Cometa. Foi um dia de aventuras.	
Personagens		X			
Características das personagens		X		no na Barba com as minhas amigas, elas não eram expertas mas estão bonitas.	Apresenta poucas características
Tempo		X		No dia 22 de maio	
Espaço		X		No dia 22 de maio estivamos no formigueiro na Barba com as minhas amigas, elas não eram expertas mas estão bonitas.	

Texto 4 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 11 de março, eu estava na minha escola da Barroca, eu estava na sala de aula, a professora estava a instruir um exercício e	A divisão não surge de forma clara; não o faz de modo a perceber-se na mancha textual
	Desenvolvimento	X		eu estava distraído. A professora estava zangada e estava meteu-me na rua até tocar.	
	Conclusão	X		Mandou-me entrar fui-me embora e ficou todo bem. Foi um dia que eu não gostei.	
Personagens		X		eu a professora	
Características das personagens			X		
Tempo		X		No dia 11 de março,	
Espaço		X		escola da Barroca, eu estava na sala de aula,	

Texto 4 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 11 de março, eu estava na minha escola Barroca a minha professora tinha tabelas compostas e eu tabelas curtos. eu estava na sala de aula, a professora estava a instruir um exercício e	
	Desenvolvimento	X		eu estava distraído. A professora estava e então meteu-me na rua até tocar.	
	Conclusão	X		Mandou-me entrar fui-me embora e ficou todo bem. Foi um dia que eu não gostei.	
Personagens		X		eu professora	
Características das personagens		X		escola Barroca a minha professora tinha tabelas compostas e eu tabelas curtos.	Apresenta poucas características
Tempo		X		No dia 11 de março,	
Espaço		X		escola Barroca e	

Texto 5 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 1 de maio de 2019 a Laura foi ao mercado da Betina. Ela disse ao vendedor:	
	Desenvolvimento	X		foi ao mercado da Betina. Ela disse ao vendedor: - Você é muito gordo. O vendedor disse à Laura: - E tu tens os cabelos compridos. A Laura pediu ao vendedor fruta. O vendedor disse que não tinha, mas tinha carne, mas a Laura abomina carne. Então o vendedor fez uma marmita com legumes, os legumes estavam sempre tortos então os o vendedor comprou os legumes.	
	Conclusão	X		A fruta nesse momento chegou e a Laura levou a fruta. Foi um dia de palhaçadas.	
Personagens	X		Laura, vendedor.		
Características das personagens	X		- Você é muito gordo. O vendedor disse à Laura: - E tu tens os cabelos compridos.	Apresenta poucas características	
Tempo	X		No dia 1 de maio de 2019		
Espaço	X		ao mercado da Betina.		

Texto 5 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 1 de maio de 2019 a Laura foi ao mercado da Betina. Ela disse ao vendedor:	
	Desenvolvimento	X		ao mercado da Betina. Ela disse ao vendedor: - Você é muito gordo. O vendedor disse à Laura: - E tu tens os cabelos compridos? A Laura pediu ao vendedor fruta. O vendedor disse que não tinha, mas tinha carne, mas a Laura abomina carne. Então o vendedor fez uma marmita com legumes, os legumes estavam tortos então o vendedor comprou os legumes.	
	Conclusão	X		A fruta nesse momento chegou e a Laura levou a fruta. Foi um dia de palhaçadas.	
Personagens	X		Laura, vendedor.		
Características das personagens	X		- Você é muito gordo. O vendedor disse à Laura: - E tu tens os cabelos compridos?	Apresenta poucas características	
Tempo	X		No dia 1 de maio de 2019	Não surge de forma fluente no texto	
Espaço	X		ao mercado da Betina.		

Texto 6 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 1 de outubro fui comprar um mozel com a minha avó a uma loja.	
	Desenvolvimento	X		Tornei-o para a minha casa que é na Parosa e metim num lugar apertado. A minha avó mandou-me ir a redor do mozel para metê-lo aca-tifa nas extremidades. Não foi ela a fazer isso porque ela era gorda e eu era grande e magro.	
	Conclusão	X		Fiz uma surpresa à minha mãe e ela gostou.	
Personagens	X		fui e a minha avó	Não surge de forma explícita	
Características das personagens	X		porque ela era gorda e eu era grande e magro.	Apresenta poucas características	
Tempo	X		No dia 1 de outubro		
Espaço	X		uma loja. Tornei-o para a minha casa que é na Parosa e metim num lugar apertado.		

Texto 6 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 1 de outubro fui comprar um mozel com a minha avó a uma loja.	
	Desenvolvimento	X		Tornei-o para a minha casa que é na Parosa e metim num lugar apertado. A minha avó foi ao lado e me mandou ir a redor do mozel para metê-lo nas extremidades aca-tifa. Não foi ela a fazer isso porque ela era gorda e eu era grande e magro.	
	Conclusão	X		Fiz uma surpresa à minha mãe e ela gostou.	
Personagens	X		fui e a minha avó	Não surge de forma explícita	
Características das personagens	X		ela era gorda e eu era grande e magro.	Apresenta poucas características	
Tempo	X		No dia 1 de outubro		
Espaço	X		uma loja. Tornei-o para a minha casa que é na Parosa e metim num lugar apertado.		

Texto 7 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 1 de junho como estava um dia muito bonito e era o dia da criança foi a São Martinho com a minha professora.	
	Desenvolvimento	X		Cheguei ao pé de uma duna contemplei-a e sei que ela era deveras grande. Eu e o Duarte como estamos fortes começamos a subir, eu subi 6 vezes e o Duarte 7.	
	Conclusão	X		A professora disse que era para ir embora porque iam almoçar. Foi um dia incrível e de muito esforço.	
Personagens		X		Eu e o Duarte e a professora.	
Características das personagens		X		Como estamos fortes.	Apresenta poucas características
Tempo		X		No dia 1 de junho e o dia da criança.	
Espaço		X		ito e era a São Martinho.	

Texto 7 (R)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		No dia 1 de junho como estava um dia muito bonito e era o dia da criança, fui a São Martinho com a minha professora.	
	Desenvolvimento	X		Cheguei ao pé de uma duna, contemplei-a e sei que ela era deveras grande. Eu e o Duarte, como estamos fortes começamos a subir. Eu subi 6 vezes e o Duarte 7.	
	Conclusão	X		A professora disse que era para ir embora porque iam almoçar. Foi um dia incrível e de muito esforço.	
Personagens		X		Eu e o Duarte, a professora.	
Características das personagens		X		Como estamos fortes.	Apresenta poucas características
Tempo		X		No dia 1 de junho o dia da criança.	
Espaço		X		ito e era a São Martinho.	

Texto 8 (T)		Apresenta	Não apresenta	Evidências	Observações
Estrutura do texto narrativo	Introdução	X		<u>em 16 de dia 8/16/2015 e Durante que é rápido e de- stabiliza que é magro e de que não cabendo já não sair.</u>	
	Desenvolvimento	X		<u>Eles os dois fugiram para uma extremidade da escola e em abomina essas atitudes.</u>	
	Conclusão	X		<u>Tocou e as estagiárias repriem- deram-os e ficaram amigos nesse dia na escola.</u>	
Personagens		X			
Características das personagens		X		<u>em 16 de dia 8/16/2015 e Durante que é rápido e de- stabiliza que é magro e de que não cabendo já não sair.</u>	Apresenta poucas características
Tempo		X		<u>em 16 de dia 8/16/2015 e</u>	Não surge de forma fluente no texto
Espaço		X		<u>que fugiram para da escola e</u>	