

Construindo a identidade profissional através da reflexão e da investigação sobre a Prática

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Beatriz Sousa

Trabalho realizado sob a orientação de

Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer aos meus pais pelo apoio que me deram e por todo o amor incondicional que demonstram por mim. Quero agradecer-lhes por me fazerem acreditar nos meus sonhos e não me deixarem desistir deles, tornando a realização dos mesmos possível. Sempre acreditaram em mim e me levaram a acreditar nas minhas capacidades e no meu trabalho, fazendo-me crescer e chegar onde estou hoje.

Um especial agradecimento ao Tiago por toda a paciência que teve comigo e por todo o apoio que me deu, estando presente em todos os momentos bons e menos bons ao longo destes cinco anos. Agradeço ainda por todas as horas que passou a ajudar-me nos trabalhos relacionados com o curso.

À minha família, a quem dediquei menos tempo e atenção, obrigado pela inspiração ao longo deste percurso.

Agradeço ainda ao meu Par Pedagógico por tudo. Sem ela não seria da mesma forma.

À professora Marina Rodrigues, um agradecimento muito especial, por todo o apoio e dedicação que me deu ao longo deste percurso. Agradeço ainda por toda a disponibilidade, pelo modo como me ajudou ao longo da concretização deste trabalho e por todo o carinho e partilha de conhecimentos.

Aos educadores e professores cooperantes que se cruzaram comigo, um obrigado por todas as aprendizagens e vivências que me proporcionaram e que contribuíram para o meu futuro.

Agradeço, também, a todos os grupos de crianças com os quais me foi dado o privilégio de trabalhar! Eram eles que me colocavam um sorriso na cara todos os dias e me faziam ter a certeza de que estava exatamente onde quero estar.

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024.

O mesmo encontra-se dividido em duas partes fundamentais, sendo estas a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa. No que diz respeito à primeira parte, a Dimensão Reflexiva, esta encontra-se dividida em quatro capítulos sendo que cada um dos capítulos diz respeito a um dos contextos de Prática Pedagógica (Creche, Jardim de Infância, 1.º CEB I e 1.º CEB II). Nesta parte serão abordados assuntos relativamente às minhas vivências nos diversos contextos educativos, destacando-se o que considerarei mais pertinente ao longo de toda a Prática Pedagógica em cada contexto. Assim, refleti acerca do papel do educador e da sua relação com o grupo, dos tempos de transição, da metodologia de trabalho por projeto, da importância do brincar, da relação com a família, da planificação, da avaliação e, ainda, dos documentos orientadores do trabalho de um educador e de um professor.

Relativamente à segunda parte, a Dimensão Investigativa, esta diz respeito à investigação desenvolvida numa escola de caráter público em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através da seguinte questão de partida “*De que forma é que a Tertúlia Dialógica Literária poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos?*” procurou-se fomentar o gosto pela leitura nos participantes e contribuir para o desenvolvimento de competências a nível pessoal e social. Recorrendo a uma metodologia qualitativa procurou-se analisar, ao longo de seis sessões, o impacto da Tertúlia Dialógica Literária no desenvolvimento dessas competências.

Deste modo, destaco a importância das sessões de Tertúlia Dialógica Literária para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais uma vez que foi possível observar, ao longo de toda a investigação, uma evolução positiva por parte dos alunos. Contudo, no que diz respeito à fluência da leitura, à compreensão leitora e à intensificação de práticas de leitura ainda que se tenha observado alguma evolução por parte dos alunos que participaram no estudo, esta foi menor, evidenciando, claramente, a necessidade da continuidade do trabalho realizado.

Palavras-chave

Competências pessoais e sociais; Práticas de Leitura; Tertúlia Dialógica Literária.

ABSTRACT

This work was carried out as part of the Master's Degree in Pre-Primary Education and Teaching of the Primary Education in the years of 2022/2023 and 2023/2024.

It's divided into two fundamental parts: the Reflective Dimension and the Investigative Dimension. With regard to the first part, the Reflective Dimension, it's divided into four chapters, each of which concerns one of the Pedagogical Practice contexts (Nursery, Kindergarten, Primary Education I and Primary Education II). This part addresses issues related to my experiences in the various educational contexts, highlighting what I considered most pertinent throughout the Pedagogical Practice in each context. Thus, I reflected on the role of the educator and their relationship with the group, transition times, the project-based work methodology, the importance of playing, the relationship with the family, planning, assessment and the guiding documents for the work of an educator and a teacher.

The second part, the Investigative Dimension, concerns the research carried out in a public school in the context of the Primary Education. The starting question was "How can the Literary Dialogic get-together contribute to the students personal and social development?" The aim was to foster a taste for reading in the participants and contribute to the development of personal and social skills. Using a qualitative methodology and over the course of six sessions, we sought to understand the impact of the Literary Dialogic get-together on the development of these skills.

In this way, I would highlight the importance of the Literary Dialogic get-together sessions for the development of personal and social skills, since it was possible to observe, throughout the research, a positive evolution on the part of the students. However, with regard to reading

fluency, reading comprehension and improving reading habits, although there was some progress on the part of the students who took part in the study, this was minor, clearly demonstrating the need for the work carried out to continue.

Keywords

Dialogic Literary get-together; Personal and social skills; Reading practices.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	vi
Índice Geral	viii
Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	xii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	15
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	17
Capítulo I - Dimensão Reflexiva em contexto de Creche	17
Capítulo II - Dimensão Reflexiva em contexto de Jardim de Infância	31
Capítulo III - Dimensão Reflexiva em contexto de 1.º CEB I.....	42
Capítulo IV - Dimensão Reflexiva em contexto de 1.º CEB II.....	53
Parte II – Dimensão Investigativa	65
Capítulo I - Revisão da Literatura	65
1. Leitura e Educação Literária.....	65
2. Tertúlia Dialógica Literária	70
Capítulo II - Metodologia.....	74
1. Pergunta de partida e Objetivos de investigação	74
2. Paradigma da investigação	75
3. Tipo de estudo	76
4. Contexto	77

5. Participantes do estudo	77
6. Procedimentos	78
7. Métodos e Técnicas de recolha de dados.....	81
8. Métodos e Técnicas de análise de dados	82
Capítulo III - Apresentação e Discussão dos Resultados	85
Sessão 1 - referente à seleção da obra	85
Sessão 2 - referente ao texto 1	88
Sessão 3 - referente ao texto 2	91
Sessão 4 - referente ao texto 3	95
Sessão 5 - referente ao texto 4	99
Sessão 6 - referente ao texto 5	103
Capítulo IV - Conclusões, Limitações e recomendações	107
1. Conclusões do estudo	107
2. Limitações e Recomendações.....	109
Conclusão do relatório.....	111
Bibliografia.....	113
Anexos	119
Anexo I – Caderno de registo	119
Anexo II – Obra <i>A Girafa que comia estrelas</i>	122
Anexo III – Frequência de Leitura	123
Anexo IV – Velocidade de Leitura.....	128
Anexo V – Registo das crianças em cada sessão.....	129
Anexo VI – Transcrições das sessões de TDL	134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Momento de descoberta dos caracóis.....	22
Figura 2. Momento de descoberta dos caracóis.....	22
Figura 3. Momento de descoberta dos caracóis.....	22
Figura 4. Momento no exterior onde as crianças foram buscar comida para os caracóis	23
Figura 5. Momento no exterior onde as crianças foram buscar comida para os caracóis	23
Figura 6. Momento no exterior onde as crianças foram buscar comida para os caracóis	23
Figura 7. Momento em que as crianças alimentam os caracóis.....	23
Figura 8. Momento em que as crianças alimentam os caracóis.....	23
Figura 9. Momento de Avaliação	34
Figura 10. Observação de uma feira no exterior da instituição	36
Figura 11. Representação de uma feira	37
Figura 12. Momento de divulgação do projeto.....	39
Figura 13. Momento de divulgação do projeto.....	39
Figura 14. Planificação do projeto em 1.º CEB.....	58
Figura 15. Desafio número 1	61
Figura 16. Desafio número 2	62

Figura 17. Desafio número 3	62
Figura 18. Desafio número 4	63
Figura 19. Desafio número 5	63
Figura 20. Desenho elaborado pelo aluno M.....	95
Figura 21. Caderno de Registo	119
Figura 22. Caderno de Registo	119
Figura 23. Caderno de Registo	119
Figura 24. Caderno de Registo	119
Figura 25. Caderno de Registo	120
Figura 26. Caderno de Registo	120
Figura 27. Caderno de Registo	120
Figura 28. Caderno de Registo	120
Figura 29. Caderno de Registo	121
Figura 30. Caderno de Registo	121

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Procedimentos.....	78
Tabela 2. Categorias de Análise	83
Tabela 3. Exemplos da justificação dos alunos perante a obra em que votaram.....	86
Tabela 4. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 1. ^a sessão (anexo IV).....	87
Tabela 5. Comentários e reflexão relativamente à segunda sessão (anexo V – sessão 2)	90
Tabela 6. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 2. ^a sessão (anexo IV).....	90
Tabela 7. Comentários e reflexão relativamente à terceira sessão (anexo V – sessão 3).....	93
Tabela 8. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 3. ^a sessão (anexo IV).....	94
Tabela 9. Comentários e reflexão relativamente à quarta sessão (anexo V – sessão 4).....	97
Tabela 10. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 4. ^a sessão (anexo IV).....	98
Tabela 11. Comentários e reflexão relativamente à quinta sessão (anexo V – sessão 5)	102
Tabela 12. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 5. ^a sessão (anexo IV).....	102
Tabela 13. Comentários e reflexão relativamente à sexta sessão (anexo V – sessão 6).....	104
Tabela 14. Avaliação da obra por parte dos alunos.....	105

Tabela 15. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 6. ^a sessão (anexo IV).....	106
Tabela 16 - Registo dos alunos que leram/não leram o texto previamente	127
Tabela 17 - Quantidade de palavras que os alunos leram durante um minuto ao longo das várias sessões	128
Tabela 18. Comentários e reflexão relativamente à segunda sessão	129
Tabela 19. Comentários e reflexão relativamente à terceira sessão	130
Tabela 20. Comentários e reflexão relativamente à quarta sessão	131
Tabela 21. Comentários e reflexão relativamente à quinta sessão	132
Tabela 22. Comentários e reflexão relativamente à sexta sessão	133

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

A4 – Aprofundamento 4

AE – Aprendizagens Essenciais

AES – Ações Educativas de Sucesso

C3 – Consolidação 3

CREA - Community of Research On Excellence for All

ESECS - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPL - Instituto Politécnico de Leiria

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PIT – Plano Individual de Trabalho

TDL – Tertúlia Dialógica Literária

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizado nos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

O mesmo representa todo o meu percurso ao longo destes dois anos, vivenciado em quatro Práticas Pedagógicas, realizadas em contexto de Creche, de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à organização do relatório, este está dividido em duas partes – a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Relativamente à Dimensão Reflexiva, esta encontra-se organizada por ordem cronológica, ou seja, pela ordem em que realizei as quatro Práticas Pedagógicas. Assim, primeiramente, surgirá uma reflexão em contexto de Creche, de seguida em Jardim de Infância, posteriormente numa turma de 1.º e 2.º anos de escolaridade do 1.º CEB e, por último, numa turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB. Ao longo desta parte, dividida em quatro capítulos, serão relatadas, analisadas e refletidas as minhas vivências no decorrer destes quatro contextos.

A segunda parte deste relatório, a Dimensão Investigativa, corresponde à investigação desenvolvida no 1.º semestre do 2.º ano de mestrado com uma turma de 1.º e 2.º ano de escolaridade. Esta parte encontra-se, também ela, dividida por capítulos, sendo o primeiro relativo à fundamentação teórica que sustenta o estudo, seguido da metodologia, da apresentação e discussão dos resultados e, por fim, das conclusões relativamente ao estudo.

Neste seguimento, e após compreender as necessidades do grupo de alunos que frequentava o 2.º ano de escolaridade, em simultâneo com o professor titular de turma compreendemos a importância de implementar uma dinâmica onde os alunos se sentissem bem, que fosse significativo para os mesmos e que os ajudasse no desenvolvimento das suas competências leitoras e, igualmente, sociais. Assim, surgiu a implementação de uma Tertúlia Dialógica Literária, a partir da qual se definiu a questão de partida desta investigação *“De que forma é que a Tertúlia Dialógica Literária poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos?”*.

Posto isto, realço a importância do presente estudo para o sucesso da vida das crianças tanto no seu processo de desenvolvimento como de aprendizagem. Na minha

opinião, o presente assunto, requer um cuidado especial por parte do adulto e é importante que se tenha a consciência de que as temáticas abordadas em sessões de Tertúlia Dialógica Literária (TDL) são significativas para os envolvidos e por vezes tornam-se pessoais. Cabe ao adulto conseguir gerir essas partilhas e levar a que as crianças se sintam confortáveis naquele espaço que partilham com outras crianças. Assim, encontrar estratégias para auxiliar as crianças a resolver situações da vida e do seu dia a dia é uma tarefa fundamental e essencial nestes momentos de partilha. Vários autores (Valls, Soler e Flecha, 2008 e Balça e Azevedo, 2017) destacam a importância da Tertúlia Dialógica Literária para o contacto com referências culturais de outras regiões, através de obras literárias, para o desenvolvimento do espírito de grupo e do respeito pelo outro e, ainda, para o desenvolvimento de competências leitoras e do interesse e do gosto pela leitura.

A leitura é um processo de especial importância na vida das crianças e é através dela que as crianças exploram e descobrem mais sobre o mundo que as rodeia, ficando a conhecer novas realidades.

Todos estes aspetos contribuem para o progressivo desenvolvimento da autonomia das crianças e é através da construção de conhecimento conjunto (CREA,2020) que os alunos são levados a refletir e a partilhar a sua opinião sobre as temáticas abordadas.

O presente documento termina com uma conclusão do relatório na qual será sintetizado todo o percurso vivido ao longo destes dois anos e destacada a importância da dimensão reflexiva bem como da dimensão investigativa.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO I - DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao longo desta reflexão serão abordados alguns tópicos que considerei essenciais aquando da minha Prática Pedagógica em contexto de creche realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada numa vila perto de Leiria. A mesma possuiu quatro valências educativas distintas, sendo elas a Creche, a Educação Pré-Escolar, o Plano B (centro de estudos) e o Centro de Atividades de Tempos Livres.

Desta forma, ao longo desta reflexão será abordado o papel do educador, os tempos de transição, a metodologia de trabalho por projeto, a importância do brincar neste contexto, a relação com a família e, ainda, a avaliação.

O grupo de crianças com as quais realizei a Prática Pedagógica era constituído por dezanove elementos com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Destes dezanove, dez pertencem ao sexo feminino e os restantes nove ao masculino. A maioria do grupo apresentava nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança que veio da Ucrânia face à situação de guerra. Nesta faixa etária as crianças encontravam-se, segundo Piaget, no estado Pré-Operatório, sendo o egocentrismo uma característica muito presente no grupo. Por este motivo, alguns dos elementos demonstravam alguma dificuldade em interagir com outras crianças, procurando frequentemente o adulto.

No entanto, o grupo revelou bastante autonomia na hora da refeição, sendo poucas as crianças que não comiam sozinhas. Por outro lado, ao nível da higiene, a maioria dos elementos do grupo ainda utilizava fralda.

Ao nível da comunicação esta ainda se encontrava em desenvolvimento, sendo poucas as crianças que pronunciavam palavras simples.

Seguidamente, gostava de realçar que durante esta Prática Pedagógica passaram pela sala vários profissionais da área, o que me permitiu aprender a gerir, adaptar e adequar o meu trabalho bem como as minhas intervenções mediante o método de trabalho de cada um desses profissionais. Por outro lado, para as crianças, não foi benéfico uma vez que estavam sempre em processo de adaptação a um novo método de trabalho e a um novo adulto de referência. No fundo, acabámos por ser nós, em processo de formação e com pouca experiência, os adultos de referência daquelas crianças.

Assim que chegamos à instituição, tínhamos como objetivo interagir e estabelecer uma relação com as crianças, brincando com elas, apoiando-as e auxiliando-as sempre que necessitassem, isto porque pretendíamos que o grupo se sentisse confortável e seguro com a nossa presença. “De facto, o reconhecimento e a valorização das características únicas de cada criança e da sua agência são essenciais para a construção de relações caracterizadas pela confiança, pela sintonia interpessoal e pela reciprocidade.” (Marques et al., 2024, p.18).

Partindo da liberdade que nos foi dada, procurámos com as dinâmicas que propusemos, corresponder aos interesses do grupo e às suas necessidades e, ainda que as crianças desempenhassem um papel ativo no decorrer do dia. Com este papel ativo, desejávamos dar-lhes liberdade para gerirem o meio que as rodeava e para tomar decisões mediante os diversos momentos e estímulos que lhes eram propostos. Sendo a protagonista do seu processo de desenvolvimento, a criança é ouvida e tem uma voz ativa acerca das decisões que influenciam a sua vida. Assim, através desta agência fomentamos o desenvolvimento da sua identidade e da sua autonomia (Marques et al., 2024, p.109). Até aos três anos de idade, as crianças aprendem através do seu corpo e dos seus sentidos e recolhem toda a informação através das suas ações.

De acordo com Post e Hohmann (2003), é através da coordenação que estabelecem entre o paladar, o tato, o olfato, a visão, a audição e, ainda, os sentimentos e as ações que as crianças constroem conhecimento sobre o mundo que as rodeia (p.23). Uma vez que os cérebros das crianças ainda estão em desenvolvimento e que se encontram predispostos para adquirir novas informações, os momentos de exploração que lhes são proporcionados devem ser o mais significativos possível para as mesmas. O adulto, recorrendo a explorações desafiantes e interessantes, proporciona-lhes momentos de aprendizagem significativos e que lhes permitem desenvolver novas aprendizagens. Assim, a criança desenvolve conhecimento sobre si própria bem como sobre o meio que a rodeia.

Posto isto, ao longo desta reflexão irei destacar aqueles tópicos que considero serem aqueles em que mais conhecimentos adquirir. Começarei por falar um pouco acerca do papel de um Educador de Infância e da importância da sua relação com o grupo de crianças, de seguida sobre a importância dos tempos de transição, passando pela Metodologia de Trabalho por Projeto, pelo brincar, pela relação com a família e, por fim, pela avaliação.

Papel do Educador

No que diz respeito ao papel do educador, compreendi, com o decorrer desta Prática Pedagógica, que o mesmo deve estabelecer uma relação positiva e de confiança com as crianças para que estas se sintam seguras e confortáveis na sala em que se encontram. Cabe ao educador acolhê-las e apoiá-las sempre que estas necessitarem, proporcionando-lhes, desta forma, um clima confortável, positivo e acolhedor. Através deste clima seguro e confortável, os momentos de aprendizagem e, conseqüente desenvolvimento, tornam-se mais significativos e vantajosos para as crianças. Tratando-se de uma fase importante das suas vidas o educador deve, equilibradamente, criar desafios às crianças sem se esquecer de respeitar os seus tempos e de garantir que a criança usufrui de todas as condições necessárias ao envolvimento (Silva et al.,2024, p.19). Dentro deste clima de apoio, cabe ao adulto incentivar a criança de modo a que esta se desenvolva a nível físico, social, emocional e intelectual e estimular a interação com o grupo (Hohmann e Weikart, 2003, p. 63). Os mesmos autores referem que as crianças devem sentir-se confortáveis para, quer seja com auxílio dos seus colegas, quer seja individualmente, procurarem as respostas necessárias para todas as suas questões. Sendo este um clima estável e harmonioso, onde o adulto e a criança partilham o controlo, é possível observar, mais particularmente, os talentos e as potencialidades da cada criança (2003, p.73).

No que à relação afetiva entre o educador e a criança diz respeito, Dias e Correia (2012) referem que “A relação afetiva significativa criança/educador incentiva a criança a realizar novas aquisições. Um educador sensível e conhecedor dos processos de desenvolvimento e aprendizagem brinca com a criança, conversa com ela, estabelece uma relação de vinculação forte e assegura contextos securizantes e estimulantes impulsionadores de processos de auto-regulação, de iniciativa pessoal, de criatividade.” (p.4).

Ao longo desta Prática Pedagógica, tal como já referi anteriormente, foi-nos dada a liberdade para explorar com o grupo de crianças o que pretendêssemos e, neste sentido, procurámos dinamizar diversificadas explorações com as mesmas. Estas iniciavam sempre com o conto de uma história e de seguida eram fomentadas explorações sensoriais. Estes momentos eram dinamizados, algumas vezes em grande grupo e outras em grupos mais pequenos ou até individualmente. Os momentos em pequenos grupos são benéficos para os envolvidos uma vez que o profissional apresenta maior disponibilidade para cada criança e pode dedicar-lhes mais atenção e valorizar as

suas necessidades e motivações. Além disso, cria condições para que o educador conheça melhor as crianças. Realçar ainda que poderão tornar-se momentos favoráveis à participação de crianças mais reservadas (Silva et al, 2024, pp. 52-53). Assim tornam-se momentos de partilha de informação e de diálogo onde as crianças se relacionam entre si e em que lhes é dada a oportunidade para explorar conjuntamente, procurando soluções para os problemas com que se deparam, contactar com inúmeros materiais e descobrir coisas novas tornando-se, por estes motivos, uma oportunidade para desenvolverem as suas capacidades.

Momentos dinamizados em grande grupo, de acordo com os mesmos autores, podem ser favoráveis em determinados momentos, como por exemplo, no acolhimento, mas também podem tornar-se inibidores para crianças mais tímidas (2024, p.53). Por outro lado, Folque defende que “As actividades de grande grupo podem ter várias finalidades e incluir diversas funções, tais como coesão do grupo, aprender de cor, transmissão de património cultural (histórias, canções). Podem criar um espaço para o debate em grupo e para tomar decisões, em que são expressas e tidas em conta diferentes opiniões e construídos novos significados, criando uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros.” (2014, p.101).

Já no que ao trabalho individualizado diz respeito, Dottrens (1977) refere que este permite não só que a criança desenvolva apenas as suas aprendizagens, mas contribui também para a construção da sua identidade pessoal, permitindo corresponder às necessidades individuais de cada criança e respeitar o seu próprio ritmo de trabalho (p.30).

Tempos de Transição

Ao longo de um dia na sala de atividades, as crianças passam por inúmeros momentos em que deixam de fazer uma tarefa e passam a fazer outra, os momentos de transição. Para que estes sejam bem-sucedidos, Gonçalves (2023) refere que cabe aos adultos presentes explicar ao grupo que irão mudar de tarefa e esclarecer o que vão fazer de seguida (p.69). Estas devem ser bem planeadas de modo a que não se tornem momentos de espera sem sentido. A preparação destes momentos transitórios favorece a segurança que a criança sente e permite-a prever o que fará de seguida. Assim conseguirá envolver-se calma e tranquilamente (Silva et al, 2024, p.51).

Um período de transição tornar-se-á consciente quando as crianças já reconhecem a sua rotina e já se encontram familiarizadas com a mesma bem como com as diversas tarefas que vão realizando ao longo do dia. Ao demonstrarem conhecimento perante o que vão realizar, as crianças sentem-se mais seguras e confortáveis para dinamizar a respetiva tarefa.

Neste sentido, a existência de uma rotina e a verificação da sua compreensão por parte das crianças, auxilia-as na resposta a questões como por exemplo “O que é que vamos fazer de seguida?” e, Hohmann e Weikart (2003) afirmam que a presença de uma rotina diária consistente dá a oportunidade às crianças para explorarem os seus interesses, fazendo diversas escolhas e tomando decisões perante os acontecimentos que lhes vão surgindo (p.224). Esta rotina facilita a transição entre o ambiente familiar e o ambiente escolar e permite que as mesmas se sintam integradas em ambos. As transições entre a instituição e o ambiente familiar verificam-se, regularmente, ao início e ao fim do dia e, portanto, é essencial a construção de uma relação com o meio familiar da criança. Assim, os momentos de diálogo regulares são benéficos para a criança e para a conservação de valores como o respeito, a partilha e a solidariedade durante estes momentos (Silva et al, 2024, p.51).

Além disto, compreendi a importância do educador dar tempo às crianças durante estes mesmos momentos de modo a que estas interajam entre si e explorem o que as rodeia ao seu próprio ritmo. Um dos momentos de transição surgia antes da hora de almoço através de uma ida à casa de banho. Assim, de modo a proporcionar um momento transitório calmo e tranquilo ao grupo, compreendemos que as crianças não necessitavam de ir todas em simultâneo para a casa de banho. Desta forma, eu e o meu par pedagógico organizávamo-nos de modo a que uma fosse à casa de banho com um pequeno grupo e a outra ficava em sala com as restantes. Nestes momentos em sala optámos por cantar canções, contar histórias ou apenas conversar com as crianças.

Durante estas dinâmicas, um educador deve ainda gerir todo o *feedback* que as crianças lhe transmitem e adequar a sua prática interventiva mediante o mesmo. Enquanto profissionais devemos sempre dar voz às crianças e escutá-las, proporcionando-lhes experiências que sejam significativas para as mesmas e que abranjam as várias áreas do conhecimento e assim, tornando as suas descobertas mais amplas, concretas, conscientes e interessantes (Leite, 2022, p.10).

Metodologia de Trabalho por Projeto

Aliado à importância de proporcionar dinâmicas relevantes para as crianças, referida anteriormente, surge a Metodologia de Trabalho por Projeto. Ao longo deste semestre, em contexto de creche, procurámos dinamizar um trabalho desta dimensão, pois era algo que nunca tínhamos realizado e, desde o seminário dinamizado pelo Educador Bruno Leite na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, que o mesmo nos despertou a curiosidade para uma experiência deste tipo. Além disso, sentimos que o grupo de crianças se encontrava predisposto para tal e, por isso, que o deveríamos proporcionar. Uma vez que o grupo já se encontrava mais envolvido e participativo procurámos dar resposta a este *feedback* e envolver ainda mais as crianças nas suas descobertas, como sujeitos ativos onde a autonomia e a criatividade desempenham um papel fundamental.

Este projeto surgiu perante o interesse que duas crianças demonstraram quando se encontravam a brincar no espaço exterior e encontraram alguns caracóis. Partindo deste interesse decidimos então desenvolver um projeto visto a temática dos animais ser uma temática do interesse grupo, uma vez que, adoram explorar as figuras dos animais presentes em sala e imitar os seus sons.

Como forma de iniciar este projeto proporcionámos ao grupo um momento de brincadeira livre, no espaço exterior, de modo a que voltassem a estabelecer contacto com os caracóis. Ao longo de três dias, e em função de todo o *feedback* que o grupo nos foi transmitindo, fomos definindo quais os assuntos que seriam desenvolvidos para que as crianças tivessem a oportunidade de ficar a saber mais sobre o animal em questão.

Rapidamente, uma criança encontrou um caracol e chamou a mestranda. A mesma dirigiu-se junto da criança e questionou-a “O que é isso?”. A criança respondeu-lhe e, logo de seguida, outras crianças encontraram mais caracóis. Neste seguimento, perguntámos ao grupo, se gostavam de ir procurar mais caracóis, ao qual eles responderam que sim.

Estabelecendo uma relação entre o brincar, assunto que abordarei de seguida, e a aprendizagem, realço que, através de



Figura 1



Figura 2



Figura 3

momentos de brincadeira as crianças descobrem e exploram o mundo que as rodeia (Sarmiento, Ferreira e Madeira, 2017, p.42). Enquanto mestrandas, pretendíamos isso mesmo, que as crianças brincassem e, simultaneamente, descobrissem mais sobre o caracol.

Após algum tempo no exterior questionámos as crianças acerca do que iríamos fazer com os caracóis. Algumas crianças responderam que os poderíamos deixar onde os encontrámos e outras que gostavam de os levar para a sala. Agarrando nesta resposta, o grupo levou alguns dos caracóis para a sala e colocaram-nos em cima da mesa. Os mesmos começaram a deslocar-se até que uma criança sugere que deveríamos arranjar um local para os colocar. Aqui surgiu um momento de tomada de decisão visto que era fundamental encontrar um local para os colocar. Em conjunto procuraram o local ideal para os colocar, mas, de imediato, surgiu outra questão quando uma criança disse que os caracóis não tinham comida.

Assim, e pegando neste comentário, surgiu outra questão “O que é que comem os caracóis?”. Através desta questão levámos as crianças a descobrir o que é que os caracóis comiam através dos seus conhecimentos prévios e da visualização de vídeos e deslocámo-nos ao exterior em busca de comida. Este momento surgiu, uma vez mais, integrado num momento livre, onde as crianças brincaram e apanharam ervas para poderem alimentar os seus caracóis.



Figura 4



Figura 5



Figura 6

Este projeto desenvolveu-se ao longo de três dias em que procurámos proporcionar-lhes diversas experiências de modo a que, através de uma exploração ativa, as crianças procurassem respostas para as suas questões.



Figura 7



Figura 8

Ao longo do mesmo as crianças descobriram o que é que os caracóis comiam, viram vídeos destes a comerem, compreenderam que os caracóis têm muitos dentes, tiveram a oportunidade de os alimentar, compreenderam mais sobre as suas características físicas nomeadamente sobre os olhos, a boca e a concha. Descobriram qual era o seu modo de locomoção bem como, qual o seu *habitat* natural. E, além disto, também lhes cantaram canções e leram histórias.

Ao longo de todo o projeto procurámos sempre gerir as intervenções das crianças e adaptar o que estava previamente planeado mediante o que estes queriam saber acerca dos caracóis.

Mediante a implementação desta tipologia de propostas retiro que o facto de as serem as crianças a decidir o que fazer é algo que as deixa mais empenhadas e interessadas e, por isso, o processo de aprendizagem é mais significativo para as mesmas. Considero que a realização de um trabalho desta metodologia é uma mais-valia para o processo de aprendizagem das crianças bem como, para o seu desenvolvimento enquanto ser humano perante o mundo que a rodeia. De acordo com Vasconcelos (1998) citado em Oliveira, Rodrigues e Milhano (2022), é de realçar que a abordagem de projeto estimula a curiosidade e a autonomia das crianças, auxilia na resolução de problemas, possibilita a tomada de decisões e iniciativas e, ainda, a tomada de consciência sobre o que estão a desenvolver (p.16).

Esta experiência permitiu-me saber mais sobre esta metodologia de trabalho e sobre as várias fases que engloba (definição do problema, planificação, execução e avaliação). Apesar de no desenvolvimento de um projeto as várias fases se entrecruzarem e em creche quase se misturarem, para mim, a etapa mais gratificante foi a execução do mesmo, na medida esteve presente o empenho e interesse de todo o grupo. No entanto, apesar de esta ser uma etapa rica em aprendizagens, é fundamental que o educador desempenhe um olhar atento e crítico e que realize um trabalho reflexivo constante perante os contributos que as crianças lhes vão transmitindo. Só assim é possível adaptar a sua proposta inicial mediante os interesses, curiosidades e necessidades do grupo ao longo daquele processo de descoberta. Posto isto, a elaboração de um trabalho de projeto favorece a interação entre o grupo sendo que, a partilha de informação (por exemplo: ideias, opiniões ou soluções) e o poder de decisão são dois aspetos que devem ser distribuídos pelos envolventes, ou seja, entre as crianças e o educador. Além disso, a realização de um trabalho desta dimensão, em sala de atividades, permite que as crianças, com o apoio do adulto, explorem, investiguem e

descubram mais sobre a temática em questão e, deste modo, as aprendizagens realizadas sejam mais significativas na medida em que são tidos em consideração os interesses do grupo e, desta forma, as crianças estarão mais envolvidas e empenhadas ao longo de todo o processo. Leite (2022), defende que se as aprendizagens realizadas forem significativas para as crianças, estas estarão mais envolvidas (p.10). Neste seguimento, Santos, Fonseca e Matos (2009) citados em Leite (2022) salientam, ainda, que as aprendizagens são globais e integradoras e que afetam o domínio cognitivo bem como, o social e o metacognitivo (p.11).

Para terminar este tópico, realço apenas o quão maravilhoso se tornou a implementação de um trabalho desta metodologia com as crianças deste grupo. Apesar de serem crianças muito pequenas e pouco falarem, comunicavam através de outras linguagens e a escuta ativa, da nossa parte, permitiu-nos compreender as diversas ideias e opiniões das crianças. “A descrição das palavras que se escutam, dos olhares e dos gestos que trocam entre si, parecem estimular e auxiliar as crianças nas suas dúvidas e incertezas, guiando-as nos processos de descoberta e investigação” (Oliveira, Rodrigues e Milhano, 2022, p.17).

Sendo este o primeiro contacto com esta tipologia de trabalho, embora simples e de curta duração, foi realizado com sucesso devido à motivação, encantamento e envolvimento do grupo. Além disso, as aprendizagens que realizei contribuíram para que me sentisse mais segura e confiante para a implementação de um trabalho com base na Metodologia de Trabalho por Projeto, num futuro próximo uma vez que me fez compreender as diversas fases do mesmo e me alertou para a importância de um olhar atento.

Brincar

Perante a implementação da proposta com base na Metodologia de Trabalho por Projeto abordada anteriormente, foi dado às crianças a oportunidade de interagir, explorar e brincar no espaço exterior, temática que vou passar a abordar seguidamente uma vez que esta prática me deu a conhecer, de modo mais aprofundado, a sua importância e os seus benefícios para o grupo.

Brincar é algo natural para as crianças e é através destes momentos de brincadeira que realizam as suas descobertas. “Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa,

porém, diferenciar uma visão redutora do brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva do brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (Silva et al, 2024, p.15).

Ao brincar, as crianças usufruem de um determinado tempo e espaço onde realizam inúmeras aprendizagens e, por isso, com esta Prática Pedagógica compreendi, mais aprofundadamente, que o “brincar” e o “aprender” são dois conceitos que se encontram intrinsecamente ligados e, em constante articulação, nestas faixas etárias. De acordo com Rosa (1998) citada em Silva e Sarmiento (2017), “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p.40). Já para Ferland (2006) citado em Silva e Sarmiento (2017), brincar é um local para imaginar, criar e fantasiar onde a criança pode utilizar a sua criatividade, é uma forma de expressar os sentimentos e emoções. Neste seguimento, Piaget citado nos mesmos autores defende que “o brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta, ela vai conhecer outras facetas do mundo” (p.41).

Com o desenvolvimento das competências já adquiridas e com a aquisição de outras novas o conceito “brincar” é algo que vai sofrendo alterações com o passar do tempo. Ferland (2006) diz-nos que as crianças, enquanto brincam não definem como principal objetivo a aprendizagem uma vez que ainda não estabelecem essa racionalização, ou seja, a criança não pensa que vai brincar para aprender, mas sim que vai brincar para brincar (Silva e Sarmiento, 2017, p.42). Silva e Sarmiento (2017) afirmam que as crianças, em momentos de brincadeira, desenvolvem e estimulam a inteligência, a criatividade, a concentração e a atenção, construindo saber, respeitando o outro e desenvolvendo o sentido de pertença a um grupo.

Desta forma, compreendo que o brincar estabelece uma relação direta com a aprendizagem e que os brinquedos, os jogos e as brincadeiras são essenciais para que as crianças compreendam o mundo que as rodeia bem como a si próprias. Ao longo da nossa prática interventiva procurámos sempre valorizar estes momentos e proporcioná-los ao grupo. Por vezes, dentro destes momentos, foram introduzidos novos elementos de modo a que as crianças os explorassem livre e autonomamente, tomando todas as decisões e, procurando respostas para as questões que lhes iam surgindo. Aqui destaco uma proposta implementada onde as crianças, através de um momento em que

brincavam livremente, foram surpreendidas com a presença de fotografias dos seus rostos e ainda alguns espelhos de diferentes tamanhos sendo o principal objetivo provocar a criança para a exploração da sua imagem, levando-a a contactar com fotografias suas e a olhar-se ao espelho.

Esta proposta surgiu mediante observações implementadas em momentos anteriores em que alguns dos elementos do grupo demonstraram um crescente interesse pela representação da sua figura no espelho. Papalia, Olds e Feldman afirmam que este reconhecimento, pode surgir a partir dos 18 meses e que revela o desenvolvimento da consciência da própria criança como um ser físico, único e distinto. Erikson citado nos mesmos autores associa o desenvolvimento do autoconceito como um passo no caminho da autonomia. Deste modo, afirma que as crianças após construírem a ideia de si próprios começam a procurar impor a sua autonomia (2001, p.257).

Durante este momento de exploração, o grupo foi encorajado e incentivado pelos adultos envolventes a descobrir coisas novas e a interagir com os objetos que os rodeavam. Sendo assim, o adulto apresentava um papel observador intervindo apenas em caso de necessidade.

Relação com a Família

No que diz respeito à relação com a família, foi-me possível saber mais sobre a sua importância e por isso gostaria de começar por destacar que tanto os educadores como os auxiliares da ação educativa presentes em sala bem como os pais das crianças desempenham um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento das mesmas e, portanto, é essencial que se verifique uma parceria entre ambos. Com isto, a relação entre os pais e os educadores deve ser incentivada, na medida em que esta se torna uma mais-valia para as crianças. Assim, a troca informações e a cooperação são dois fatores imprescindíveis para a criação de ambientes em sala de atividades seguros e adequados às crianças (Post e Hohmann, 2003, p.300).

Os mesmos autores defendem ainda que, “O objetivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores; só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre pais e filhos.” (p.300). Desta forma, a presente prática deu-me a conhecer o quão fundamental é envolver as famílias no ambiente de aprendizagem das crianças e, cabe ao educador, desenvolver estratégias para que as crianças, quando transitam de um local para o outro se sintam igualmente

seguras e confortáveis. Além disso, este também deve fazer com que as famílias se sintam aceites e integradas naquele ambiente, comunicando com as mesmas de forma clara e honesta. Como forma de fomentar esta relação as crianças foram desafiadas a construir um mapa de presenças à porta da sala para que, em conjunto com as suas famílias, pudessem marcar a sua presença quando chegam e retirá-la ao fim do dia, quando regressam a casa. Uma vez mais, sendo duas em sala, eu e a minha colega, organizávamo-nos de modo a que uma de nós recebesse as crianças que iam chegando enquanto a outra já se encontrava com o restante grupo. Assim as crianças eram recebidas com carinho em sala e as restantes desfrutavam de um momento de qualidade ao invés de espera.

Avaliação

Por último, gostava de abordar a temática da avaliação, uma temática onde senti maior dificuldade ao longo do semestre. No entanto, após inúmeras leituras e conversas com a professora supervisora, foi-me dada a possibilidade de desenvolver novos conhecimentos sobre a mesma. A avaliação é algo que tem sofrido inúmeras alterações com o avançar do tempo e é um elemento fundamental para regular adequadamente cada nível de educação. Portugal (2019), afirma que o processo de avaliação ocorre em função de quatro etapas que se procedem desde a recolha da informação até à realização de uma reflexão sobre o observado. Assim, compreendi que é através da avaliação que um educador consegue compreender qual o passo a dar de seguida. Estabelecendo uma relação entre a reflexão e a avaliação, o educador regula e aperfeiçoa a sua prática interventiva mediante o comportamento e o *feedback* transmitido pelo grupo de crianças que o rodeiam. Com isto, compreendi que a avaliação apresenta como principal objetivo a recolha de informações relativas ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança de modo a refletir e, assim, reorientar a minha prática.

No que diz respeito à recolha de informações, o educador deve apoiar-se numa observação atenta, cuidadosa e contínua. Ao longo desta Prática Pedagógica, realço que foi com base num olhar atento e conseqüente registo por escrito que avaliámos as crianças. Com base em determinados acontecimentos, descrevíamos e interpretávamos o mesmo e, posteriormente, apresentavam-se as respetivas implicações pedagógicas. Destaco que esta observação me permitiu compreender, mais aprofundadamente, a evolução de algumas crianças.

No entanto, uma das dificuldades sentidas após a observação de determinados momentos era em fazer o registo ao fim do dia pois o receio de me esquecer de alguma informação pertinente era um fator que me deixava preocupada. Assim, sempre que tinha um tempo, registava, por tópicos, o acontecimento, de modo a não me esquecer de nenhum aspeto fundamental.

Apesar de compreender a importância da avaliação e do impacto que a mesma tem na vida das crianças uma vez que nos ajuda a compreender melhor a criança, a saber mais sobre os seus interesses e a adequar a nossa atuação de acordo com o *feedback* que nos transmitem, considero que, durante esta prática, deveriam ter sido realizados mais registos o que não se verificou porque ainda sentia alguma dificuldade em gerir tudo em simultâneo, ou seja, o grupo de crianças, os seus *feedbacks* e, simultaneamente, observar as crianças nesse mesmo sentido e por isso acho que este é um aspeto a melhorar.

“avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo. A avaliação será autêntica e genuína se ocorrer no ambiente natural da criança, se for conduzida por adultos significativos para ela e se contar com a colaboração da família.” (Portugal, 2019, p.22).

Nesta faixa etária, o educador deve direcionar a sua avaliação para o processo de aprendizagem das crianças, analisando as conquistas e evoluções de cada criança, individualmente. Gabriela Portugal (2019) defende que, uma das formas de aperfeiçoar este processo de avaliação é ao ser realizada em equipa, pelos adultos presentes em sala, através da partilha de informações e da discussão das mesmas (p.23). Neste seguimento, cabe aos adultos presentes em sala de atividades envolver as crianças no que lhes diz respeito, adquirir informações relativas ao bem-estar das mesmas e compreender como é que este pode ou não influenciar a aquisição de novas aprendizagens. Em suma, a avaliação é algo que faz parte do trabalho a desenvolver pelos profissionais da área da educação e, por isso, todas as informações recolhidas devem ser utilizadas, pelo educador, para melhorar a sua prática e, amplificar, aos vários níveis, as experiências que proporciona às crianças.

Considerações Finais

Como forma de terminar a presente reflexão, gostaria de começar por destacar que uma das grandes aprendizagens que fiz relativamente ao papel do educador

realçando a importância da sua presença em sala de aula bem como o olhar atento que deve ter com cada uma das crianças, acolhendo-as e apoiando-as nesta fase de crescimento. Nesta idade, as crianças desenvolvem-se e aprendem a grande velocidade o que significa que o educador deve proporcionar-lhes experiências que as incentivem e que as levem a crescer, sendo as mesmas estimulantes e significativas para o grupo. Além disso, destaco a importância da observação, da planificação e da avaliação como sendo essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Uma outra aprendizagem que realizei prende-se com a importância da presença do adulto como sendo uma referência em sala isto porque o facto de passarem pela sala onde realizámos a Prática Pedagógica diversos profissionais dificultou a construção de um vínculo e de uma relação de proximidade entre o mesmo e as crianças do grupo. Com a constante mudança compreendi o quão importante é a existência de uma relação privilegiada que contribui para que a criança se sinta segura e apoiada ao longo das descobertas e explorações com que se depara e por isso mesmo é que é tão fundamental a existência de um adulto de referência para crianças desta idade.

Além disto, a presente Prática Pedagógica contribuiu, positivamente, para o desenvolvimento da minha identidade pessoal que, de acordo com Gonçalves (2024) não se restringe apenas à seleção de características a partir de diversos modelos pedagógicos, mas sim como sendo algo que nos caracteriza e que é fruto de todas as experiências vivenciadas ao longo do percurso (pp.9-10).

CAPÍTULO II - DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A presente reflexão foi realizada aquando da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância sendo que as temáticas abordadas dizem respeito aquelas que considere mais significativas. Assim, ao longo da mesma refletirei sobre o documento oficial orientador do trabalho de um educador, sobre a planificação e avaliação com o grupo de crianças e sobre a Metodologia de Trabalho por Projeto.

A instituição em questão era de carácter público e localizava-se na Marinha Grande. O grupo de crianças era composto por vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Destas crianças, doze pertenciam ao sexo feminino e as restantes oito ao sexo masculino. Sendo que integrámos este grupo já a meio do ano letivo foi notório que as crianças já se encontravam adaptadas à sala e aos profissionais que as acompanhavam. As crianças eram bastante autónomas e ativas demonstrando ter consciência das suas necessidades e interesses. De destacar também que neste grupo, a comunicação, a participação e a partilha eram atributos bastante presentes.

Neste seguimento, gostaria de começar por referir que fomos recebidas com muito carinho e que, tanto a educadora, como as auxiliares presentes em sala, os encarregados de educação bem como os profissionais da instituição nos acolheram naquele contexto.

Partindo da liberdade que nos foi dada desde a chegada à instituição, eu e a minha colega, começámos por estabelecer uma relação com as crianças, apoiando-as e auxiliando-as em tudo o que precisassem visto que era nosso objetivo que as crianças se sentissem seguras e confortáveis com a nossa presença em sala. Mediante diversas leituras (Sarmiento et al, e Vasconcelos et al) e todo o percurso vivenciado até à data, realço que cabe ao educador estabelecer uma relação positiva e saudável com as crianças, proporcionando-lhes um clima seguro, tranquilo e harmonioso para que estas se sintam aconchegadas e acolhidas no espaço em que se encontram. É tendo por base estas relações de confiança que a aprendizagem autónoma e o papel ativo da criança contribuem para o seu desenvolvimento a nível físico e emocional. Segundo Brazelton e Greenspan (2003) as relações emocionais correspondem à base mais importante para o consequente desenvolvimento a nível social e intelectual (p.28).

Um clima de apoio é fundamental para a aprendizagem ativa e, nesse sentido, cabe ao educador interagir positivamente com as crianças de forma a que estas

brinquem, explorem e interajam, livremente, com o que as rodeia tornando estes momentos mais proveitosos e significativos (Hohmann e Weikart, 2003, p.63).

“Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras”. (Post & Hohman, 2007, p.40)

Posto isto, no decorrer do período de observação procurámos conhecer o grupo, criar uma relação verdadeira com as crianças e compreender quais os seus interesses e necessidades.

Documento Oficial Orientador do Trabalho de um educador

Tendo por base a informação que as crianças nos iam transmitindo aliada à presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), um documento auxiliador do trabalho de um educador de infância, desenvolvemos todo o percurso na respetiva instituição.

As OCEPE, são um documento fundamental para apoiar o trabalho do educador de infância. Assim, saliento os fundamentos e princípios da pedagogia da infância que nos ajudam a compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e como se articulam entre si. É através das interações com o meio que as rodeia bem como através das experiências que lhes são proporcionadas, que as crianças se deparam com oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016, p.8).

Um outro vetor da maior importância relaciona-se com a agência da criança e com as suas capacidades para ser responsável pelo seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com as OCEPE, isto “significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Silva et al, 2016, p.8).

Nesta análise relativa á pedagogia da infância preconizada nas OCEPE, destaco, ainda, a igualdade de oportunidades pois, de facto, a educação é um direito de todas as crianças. A inclusão de todas crianças implica a implementação de práticas diferenciadas, tendo por base as características individuais de cada criança bem como as suas necessidades e interesses.

Por fim, também defendo uma construção articulada do saber uma vez que o desenvolvimento da criança “processa-se como um todo, em que as dimensões

cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.” (Silva et al., 2016, p.10).

Na realidade, procurei, ao longo de toda a Prática Pedagógica, articular as áreas de conteúdo entre si e com o brincar, uma vez que considero o brincar como sendo uma atividade rica e estimulante que promove o envolvimento da criança. Nesse sentido procurei dar às crianças a oportunidade de tomar decisões durante os momentos de brincadeira fomentando um ambiente educativo em que estimulasse os seus interesses e a sua curiosidade. De acordo com as OCEPE, esta parceria entre o brincar e o aprender contribui para que a criança se reconheça como um ser ativo, autónomo, capaz de tomar decisões e participativo. Esta agência dá a oportunidade à criança de colaborar não só no desenvolvimento das suas aprendizagens, mas também nas dos seus colegas (2016, p.31).

Em momentos de brincadeira, quer sejam estes individuais ou de grupo, a criança aprende a dar sentido ao mundo, desenvolvendo e aprofundando as suas noções e conhecimentos. Além disso, é de destacar o brincar como sendo uma forma privilegiada de construir uma relação entre a criança e o educador fundamental ao desenvolvimento de competências sociais e ao nível da comunicação. Neste mesmo sentido gostaria de realçar uma frase de Fábio Gonçalves (2023) que realça a importância do brincar dizendo que “Brinquemos, porque é no brincar das crianças que as vamos conhecer e muitas respostas iremos encontrar.” (p.116).

Além dos princípios abordados anteriormente, as OCEPE apresentam, na sua constituição três áreas de conteúdo – a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo - que se relacionam e interligam entre si e que apresentam uma “estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. (2016, p.31). Assim, estas áreas fomentam a curiosidade natural das crianças, estimulam o seu interesse para saber mais e em compreender o porquê das coisas (Silva et al., 2016, p.85).

Relativamente à Área da Formação Pessoal e Social, esta é uma área transversal, que, tal como as outras, tem intencionalidades e conteúdos próprios e que se encontra presente em todo o trabalho a desenvolver pelo educador. Ao longo do semestre

procurámos estimular esta área através de dinâmicas que contribuíssem para o desenvolvimento da criança como um ser ativo onde as suas necessidades foram respeitadas e com o intuito de desenvolver a comunicação com o outro e com o mundo envolvente, respeitando a sua identidade própria (Silva et al., 2016, p.33).

A Área da Expressão e da Comunicação apresenta-nos diversas linguagens fundamentais, interligando os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática entre si e contribuindo, progressivamente, para o desenvolvimento das crianças e para o seu futuro enquanto adultas (Silva et al., 2016, p.43). Assim, apropriando-nos das competências presentes em cada um dos domínios e articulando estratégias planeámos as dinâmicas a implementar com o grupo.

Já no que concerne a Área do Conhecimento do Mundo procurámos proporcionar-lhes explorações e experiências que permitissem aprofundar os seus conhecimentos prévios e que estabelecessem contacto com situações prévias, estimulando e alargando os seus conhecimentos e a sua curiosidade.

Planificação e Avaliação com o grupo de crianças

Tendo em consideração o trabalho desenvolvido ao longo de todo o período de intervenção, e que este foi sendo adaptado aos interesses e necessidades das crianças, mediante o *feedback* que nos iam transmitindo, compreendemos que seria fundamental que o grupo desempenhasse um papel ativo relativamente ao processo de planificação e de avaliação das propostas desenvolvidas.

Assim, foi construído um painel de modo a que as crianças partilhassem os seus contributos através de diálogo dando resposta às seguintes questões: o que fizemos durante a semana, o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que gostariam de fazer na próxima semana. Partindo destes contributos era planificada a próxima semana de intervenção.



Figura 9

Levar as crianças a avaliar implica compreender a avaliação como sendo essencial ao ensino e aprendizagem, ou seja, não existe ninguém que desenvolva melhor as suas aprendizagens do que a própria criança e por isso é que é essencial relacionar o

processo de avaliação com o de aquisição de conhecimentos (Cardona, Silva, Marques e Rodrigues, 2021, p.22).

A pedagogia de participação “centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.8). Neste caso em específico é a criança a coatora do seu próprio processo de aprendizagem. O educador tem a função de organizar o ambiente educativo mediante os interesses e motivações da criança bem como escutar e observar a criança, e foi isso que fomos fazendo ao longo do semestre, progressivamente, com mais confiança e segurança.

Enquanto protagonistas da sua aprendizagem, as crianças devem ser ouvidas, devem tomar decisões e desempenhar um papel ativo no desenvolvimento do seu currículo. Esta interação, em grande grupo, fomenta o contacto com o outro, a partilha de opiniões, o respeito e a capacidade de ouvir e aceitar o que o outro tem para dizer. Esta interação permite que a criança planeie a proposta e reflita acerca do modo como a colocará em prática.

Estes dois processos relacionam-se entre si e são fundamentais para o desenvolvimento das crianças sendo que devem contar, não só com a participação das mesmas, mas também com a dos seus familiares e de outros profissionais envolvidos neste processo de crescimento e desenvolvimento. Estando a avaliação extremamente relacionada com a planificação pode auxiliar no processo de educar, ensinar, aprender e avaliar (Cardona, Silva, Marques e Rodrigues 2021, p.34).

De acordo com as OCEPE, “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo...Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (2016, p.15).

No que concerne à avaliação, o mesmo documento refere que avaliar consiste num processo de recolha de informação fundamental para a prática. Cabe ao educador recolher toda a informação que considere pertinente no decorrer da sua prática, tomando as devidas decisões e refletindo acerca das mesmas. Neste sentido, o trabalho que fizemos ao longo desta Prática, consistia num processo de observação das crianças, em diferentes momentos do dia. Perante alguns momentos mais significativos, era realizada uma descrição detalhada seguida de uma interpretação e das suas implicações

pedagógicas. Por vezes, era da simbiose entre essas implicações pedagógicas identificadas e as partilhas das crianças que planeávamos as intervenções seguintes.

Este conjunto de informações é essencial para que, posteriormente, consigamos analisar todo o trabalho que desenvolveu (Silva et al., 2016, p.15).

Metodologia de Trabalho por Projeto

No decorrer desta Prática Pedagógica foram muitas as experiências apresentadas às crianças, sendo que, uma grande parte foi dedicada à Metodologia de Trabalho por Projeto, um assunto que abordarei de seguida e que mostra o modo como as ideias atrás defendidas foram concretizadas. Tal como já referi anteriormente, planear implica que o educador dê abertura às crianças para que o façam, estando sempre preparado e predisposto a acolher as sugestões das mesmas. A elaboração de um trabalho desta dimensão surgiu por parte das crianças perante um acontecimento que se deu aquando do término de uma proposta no espaço exterior. De imediato, as crianças depararam-se com música e correram para a vedação da instituição de modo a observar o que lá estavam. Após retiradas as conclusões o grupo dirigiu-se, prontamente, a nós, mestrandas, questionando-nos se poderíamos ir visitar a feira que lá se encontrava. Perante todo este interesse e entusiasmo surgiu a oportunidade de dinamizar um trabalho desta dimensão. A Metodologia de Trabalho por Projeto é centrada na criança permitindo que a mesma, com o apoio do adulto, explore, descubra e investigue, procurando saber mais sobre esta temática e recorrendo às diversas áreas do conhecimento (Leite, 2022, pp.9 e 10).



Figura 10

Perante este tipo de Metodologia de Trabalho, Teresa Vasconcelos (2011), diz-nos que se divide em quatro fases, sendo a primeira a *Definição do Problema* onde é dada a oportunidade à criança de formular um problema / questões a investigar; a segunda fase denomina-se *Planificação e Desenvolvimento do trabalho*, onde a criança tem a oportunidade de planificar o trabalho a desenvolver, partilhando as suas opiniões, ouvindo a dos colegas e, todos em equipa definam o que pretendem elaborar; a terceira fase é a *Execução*, uma fase onde é dada a oportunidade à criança de ter agência, elaborando o que foi previamente planificado; e por último surge a quarta fase

Divulgação / Avaliação, uma fase dedicada a uma revisão de todo o trabalho desenvolvido, onde a criança tem a oportunidade de refletir mediante o que correu bem, o que correu menos bem, quais as suas aprendizagens e quais as suas dificuldades durante todo o processo.

No que concerne à fase I, a *Definição do Problema*, começamos por investigar quais os conhecimentos do grupo acerca desta temática e por saber o que queriam descobrir de novo. Como forma de saber mais, foram partilhados, em grande grupo, saberes e elaboradas questões. Mais tarde, no espaço exterior, as crianças foram convidadas a representar o que era a feira para elas. Esta proposta foi dinamizada no espaço exterior de modo a que as crianças, caso necessitassem, se deslocassem junto da vedação da instituição e observassem a feira, esclarecendo eventuais dúvidas de forma autónoma. Neste mesmo sentido, autores como Hohmann e Weikart



Figura 11

(2003), afirmam que as crianças, ao contactarem com o espaço exterior, aprendem e experimentam o mundo natural, da forma que lhe faz mais sentido, e cabe ao educador, apoiar estes momentos e fomentar as suas descobertas (pp.437 e 438).

A Fase II da Metodologia de Trabalho por Projeto diz respeito à *Planificação e Desenvolvimento do trabalho*, uma fase onde as crianças definiram o que queriam fazer e como o queriam fazer. Num primeiro momento, estas começaram por dar resposta a algumas das questões que surgiram na Fase I, visto que alguns deles já se tinham deslocado à feira com os seus familiares. Para este momento, as crianças dividiram-se em pequenos grupos e cada grupo pesquisou informações sobre um tipo de feira, procurando responder a questões “O que há neste tipo de feira?”; “Quem lá trabalha?”; “Curiosidades...”, entre outras. Posteriormente, organizaram-se de modo a apresentar o que descobriram e aprenderam aos restantes colegas. A presença do adulto nesta tarefa deixou as crianças mais confiantes e seguras do trabalho que se encontravam a desenvolver. Post e Hohmann defendem que o apoio positivo e consciente por parte do adulto é fundamental para que a criança explore ativamente o mundo que a rodeia (2007, p.14).

Além do adulto, cada grupo dispunha de um guião modelo que permitiu auxiliar as crianças no que diz respeito ao tipo de informações a procurar, estruturando e solidificando a pesquisa elaborada pelo grupo. Recorrendo ao guião, as crianças puderam ter um documento mais orientador do processo de pesquisa e, simultaneamente, um local onde puderam evidenciar as suas descobertas.

A Fase III, denominada *Execução*, de acordo com Vasconcelos (2009), foi uma fase dedicada à execução do previamente planeado. Durante este processo de construção, as crianças tiveram a oportunidade de construir uma roda gigante e uma casa assombrada. O grupo foi surpreendido com uma roda e com um grande caixote de modo a que, partindo desses objetos, procedessem às suas produções. Coube a cada criança selecionar qual a produção que queria realizar pois, tínhamos como objetivo dar-lhes poder de decisão e valorizar as suas opções. Estes momentos permitiram que as crianças trabalhassem em grupos mais pequenos onde a comunicação foi um elemento essencial. Por outras palavras, Vasconcelos (2011) afirma que “Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projecto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer.” (p.32). No decorrer desta proposta as crianças tiveram de se organizar, definir o que queriam fazer, quem faria o que e quais os materiais necessários. Estimulando a relação entre pares, as dinâmicas em pequenos grupos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, levando-as a adquirir novas competências sociais e a familiarizar-se com essas mesmas relações (Boivin, 2011, p.1).

Por fim, surge Fase IV, que é, de acordo com Vasconcelos (2011), a última fase de um trabalho desta dimensão e que se denomina de *Divulgação / Avaliação*. Esta fase está relacionada com a divulgação de todo o trabalho desenvolvido bem como com a realização de uma avaliação por parte dos envolventes. Para o processo de divulgação, o grupo sugeriu elaborar convites para os colegas da escola. Esta sugestão surgiu por parte de uma criança e foi necessário tomar algumas decisões fundamentais à sua execução como por exemplo quantos convites seriam necessários, quando e onde seria dinamizada a exposição, o que iríamos expor e quem faria o que no decorrer da mesma. As crianças desempenharam um papel muito ativo durante o desenvolvimento deste projeto e, portanto, coube-lhes, também a elas, tomar estas decisões, partilhando as suas ideias e opiniões em grande grupo. Neste seguimento, foi chegado à conclusão de que a exposição seria composta por duas partes, uma dedicada à descoberta e exploração da

temática e a outra ao desenvolvimento da mesma. As crianças, com o apoio do adulto, organizaram-se entre si e definiram quais as tarefas que cada um iria fazer. Foram também seleccionadas algumas crianças para o momento da divulgação, ou seja, para que dessem a conhecer o trabalho desenvolvido aos convidados. Este empenho e dedicação foi notório na realização deste projeto e foi possível confirmá-lo quando as crianças apresentaram e explicaram todo o trabalho desenvolvido aos visitantes, relatando tudo ao pormenor. Uma vez que este projeto foi, na sua maioria, elaborado pelas crianças estas sabiam contar e explicar todo o processo. Com isto, retiro a conclusão de que as crianças, quando estão empenhadas, realizam as suas tarefas com maior satisfação e dedicação.

Terminado este momento, o grupo procedeu à avaliação do trabalho desenvolvido. Na minha opinião, a avaliação é um momento essencial que

permite à criança refletir acerca do trabalho desenvolvido, do que correu bem, do que correu menos bem, do que mais gostaram de fazer, do que gostaram menos e do que fariam diferente. Neste caso em particular, a mesma foi realizada através de um gráfico não convencional. Para tal, foram enumeradas todas as fases desenvolvidas ao longo do projeto e a votação foi realizada tendo em conta o que mais gostaram de fazer.

Com a chegada ao fim deste projeto sinto que este foi muito significativo para as crianças. Enquanto mestrande e mediante o que vivenciei perante a realização de um trabalho desta metodologia sinto que este se tornou muito gratificante e foi maravilhoso poder partilhá-lo com as crianças. As mesmas demonstraram um grande empenho desde o início até ao fim questionando, frequentemente, quando daríamos continuidade ao trabalho, apresentando inúmeras ideias e demonstrando um grande entusiasmo. Leite (2022) afirma que com este tipo de metodologia todo o processo de aprendizagem é ainda mais significativo para a criança na medida em que partiu do seu interesse prévio e, por esse mesmo motivo, as crianças se encontram mais envolvidas e empenhadas no decorrer do processo. A isto, acrescento ainda que esta metodologia de trabalho



Figura 12



Figura 13

incentiva e promove o espírito crítico, a tomada de decisões, a interação com o outro, a entreatajuda, o espírito de equipa e o desenvolvimento da criatividade (Leite, 2022, p.9). Além disto, permite estabelecer uma relação entre a escola e a família, duas entidades de referência para a criança, que desenvolvem um trabalho em conjunto. No decorrer de todo o processo procurámos estar próximos das famílias e da comunidade envolvente através de dinâmicas como a criação do painel da sala, onde as crianças partilhavam as suas vivências e descobertas. Além disto, esta interação permitiu desenvolver competências ao nível da comunicação, face à divulgação do projeto e descobrir ferramentas digitais, para a criação de vídeos.

Sendo o brincar um momento prazeroso e com significado, as crianças desenvolveram uma infinidade de competências, articulando várias áreas e domínios. O “brincar e ser ativo é o melhor meio para formar as competências apropriadas às suas necessidades de desenvolvimento.” (Neto, 2020, p.150).

Com base no projeto, algumas das competências desenvolvidas surgiram no Domínio da Matemática, através dos desafios matemáticos, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através do preenchimento de planos de trabalho e respetivos títulos e letreros, no Domínio da Educação Artística, através do contacto com diversos materiais, experimentações e recriações e ainda competências ao nível da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

Considerações Finais

Como forma de concluir a presente reflexão, gostaria de dizer que esta Prática Pedagógica foi muito significativa para o meu percurso na área da Educação. Foram inúmeros os momentos vivenciados na instituição e foram muitas as aprendizagens que lá realizei. O contacto com estas crianças permitiu-me compreender que, nesta faixa etária, as crianças procuram sempre saber mais e aprender coisas novas. As crianças são seres muito ativos e estão sempre prontos a construir novas aprendizagens. Cabe ao educador estimular e fomentar a curiosidade das crianças e proporcionar-lhes experiências que se tornem gratificantes para as mesmas onde, através da interação e do contacto com essas propostas, estas se relacionem com o outro e desenvolvam os seus conhecimentos. Para que as explorações e propostas sejam mais significativas para as crianças é fundamental que o educador compreenda quais os seus maiores interesses. Por fim, gostaria de realçar uma frase presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que nos diz que “As crianças, neste contexto, planificam o dia,

circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando. Vale a pena pensar como podemos deixar esta experiência enriquecedora contaminar outros níveis educativos.” (2016, p.4).

CAPÍTULO III - DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE 1.º CEB I

No que diz respeito à 3.^a reflexão, esta corresponde ao trabalho desenvolvido numa turma de 1.º CEB, sendo os tópicos apresentados, aqueles de maior relevância mediante o trabalho desenvolvido durante o período de Prática Pedagógica na instituição.

A instituição, de carácter público, localizava-se nos arredores de Leiria e a turma onde tive a oportunidade de realizar a Prática Pedagógica em 1º CEB I era composta por crianças que frequentavam o 1.º e o 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Na sua totalidade a turma era constituída por vinte alunos com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Destes vinte, doze pertenciam ao 1.º ano de escolaridade e os restantes oito integravam o 2.º ano.

Ainda relativamente às características da turma gostaria de abordar mais alguns aspetos uma vez que, sendo este um grupo com características tão específicas, as opções tomadas ao longo deste percurso foram influenciadas pelas mesmas.

Relativamente à nacionalidade, cerca de onze crianças eram oriundas do Brasil, uma proveniente da Ucrânia e as restantes oito nascidas em Portugal. Deste modo, a maioria do grupo não possuía como língua materna o Português de Portugal o que acarretou uma maior preocupação por parte do adulto, devendo procurar comunicar com uma linguagem clara e simples de modo a garantir que todos os alunos o compreendiam e que eram compreendidos.

Sendo este um grupo bastante heterogéneo, apresentava ritmos e necessidades diversas para além de muitas dificuldades em compreender as necessidades e frustrações do outro.

É necessário referir ainda que um aluno do grupo do 2.º ano apresentava um diagnóstico de autismo e outro que, apesar de estar inscrito no 2.º ano, se encontrava a realizar propostas do 1.º ano.

Neste seguimento, gostaria de salientar que, tal como durante as Práticas Pedagógicas anteriores, também esta se tornou muito significativa para o meu futuro enquanto profissional na área da educação. O percurso que vamos fazendo, a passagem por vários contextos e o contacto com inúmeros profissionais torna-se essencial para o nosso crescimento. Todos os momentos de partilha, de troca de opiniões e de diálogos que realizamos com os profissionais com os quais nos vamos cruzando pelo caminho

dão-nos a oportunidade de crescer e de aprender muito mais, desenvolvendo competências e aptidões profissionalmente.

O desenvolvimento profissional envolve, de acordo com Heideman (1990), conhecimentos, atitudes e competências (p.10). Trata-se de um processo contínuo e a longo prazo (Villegas-Reimers, 2003, pp.11-12) que inclui inúmeras oportunidades e experiências que vão sendo vivenciadas e contribuindo, gradualmente, para a construção da nossa identidade profissional. Foi isto que senti ao longo de todas as Práticas Pedagógicas.

Gostaria, ainda, de destacar que fomos muito bem recebidas na instituição e que tanto o professor da turma do 1.º e 2.º anos de escolaridade, turma onde tivemos o privilégio de realizar a Prática Pedagógica no decorrer do semestre, como todos os profissionais da instituição nos receberam com imenso carinho, acolhendo-nos, e disponibilizando-se, de imediato, para auxiliar em tudo o que necessitássemos. No que concerne ao professor cooperante, realçar que este nos colocou sempre à vontade para realizar todo o tipo de questões, nos auxiliou em tudo o que necessitamos e nos colocou á vontade para, desde logo, interagir com o grupo.

Posto isto, ao longo desta reflexão abordarei e desenvolverei quatro tópicos que considero terem sido os mais significativos. Iniciando pela relação com o grupo de crianças, passando pela Tertúlia Dialógica Literária, pelas componentes do currículo de acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) e, posteriormente, pela avaliação, construirei uma reflexão onde estarão presentes as minhas vivências mais significativas, aprendizagens e dificuldades sentidas.

Relação com o Grupo de Crianças

No que concerne à relação com o grupo de crianças gostaria de começar por afirmar que este fator era algo que me preocupava aquando da iniciação desta Prática Pedagógica, talvez por ter estagiado, noutra contexto, em 1.º Ciclo do Ensino Básico e ter sentido que a mesma não era muito significativa.

Mediante todas as minhas vivências, destaco que a construção de uma relação positiva é essencial no desenvolvimento e crescimento das crianças. De modo a que se sentissem seguras e confortáveis com a nossa presença, eu e o meu Par Pedagógico, procurámos de imediato, visto esse ser um dos nossos objetivos, interagir com os elementos do grupo e criar uma relação positiva e procurámos auxiliar as crianças e apoiá-las em tudo o que necessitassem.

Uma vez mais, vou citar Hohmann e Weikart (2003), pois estes dizem-nos que este clima de apoio desempenha um papel essencial para a aprendizagem ativa (p.63) e ainda que os profissionais devem procurar “criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (p.63). O processo de ensino e aprendizagem depende da relação que o professor constrói com os alunos, sendo a criação de vínculos fundamentais neste processo. Este processo não se encontra apenas relacionado com a aquisição/desenvolvimento de competências mas assenta também na construção de uma relação afetiva de qualidade que fomente o desenvolvimento da criança. Silva e Navarro (2012) destacam a importância desta relação como sendo imprescindível para o desenvolvimento da criança e que o professor não deve preocupar-se apenas e só com a transmissão de conhecimentos mas também com o desenvolvimento afetivo e emocional do aluno (p.96).

Neste seguimento, ainda antes de se iniciar o período de intervenção era nossa função conhecer o grupo, criar uma relação de proximidade com as crianças e compreender quais os seus maiores interesses e necessidades para que assim as pudessemos ajudar no que necessitassem. Além disso era fundamental conhecê-las para que lhes proporcionássemos propostas significativas. O grupo do 2.º ano era um grupo de crianças com pouca autoestima e com uma má relação com a escola. Assim, muito para além de promover a construção de conhecimento, o nosso trabalho foi, em grande parte, procurar que as crianças gostassem da escola e se sentissem bem no seio da turma fazendo-as compreender que se encontravam num ambiente em que se valorizavam todas as conquistas, quer como pessoas quer como aprendentes.

Terminado este estágio tenho a dizer que a relação que construímos com as crianças foi crescendo com o passar do tempo e, por isso, se tornou numa relação muito significativa. Pelo percurso existiram diversos momentos em que se verificou isso mesmo mas gostaria de destacar o momento da despedida.

Chegada a última semana de intervenção foram diversos os sentimentos e emoções que se instalaram em sala de aula. Uma vez que as crianças já sabiam que o nosso tempo de estágio estava a terminar, ao longo da semana, direcionavam-se até nós e diziam-nos isso mesmo. Enquanto mestranda, durante esses momentos de diálogo, procurei sempre acolher os sentimentos das crianças e valorizar o que estas estavam a sentir.

Estes momentos de despedida são sempre marcantes, não só para nós, mas também para as crianças. Com este grupo de crianças, é de destacar que toda esta emoção surgiu devido à relação afetiva que se foi desenvolvendo e aprofundando ao longo deste estágio. Este grupo necessitava de muito apoio e por isso a nossa chegada tornou-se uma mais-valia para os mesmos. As crianças sabiam que estávamos ali para as ajudar em tudo o que necessitassem e era notório que a nossa presença e o nosso apoio naquela sala era fundamental.

Além deste momento, gostaria agora de realçar outro momento que ocorreu ao longo do semestre, as dinâmicas de Tertúlia Dialógica Literária, que desenvolverei abaixo, pois também contribuíram para a construção de uma relação com as crianças.

Tertúlia Dialógica Literária

No que concerne ao trabalho desenvolvido ao longo deste semestre gostaria agora de abordar uma proposta que considero ter sido benéfica para os elementos do grupo, sendo estes os momentos vivenciados durante o tempo da Tertúlia Dialógica Literária.

De acordo com a Community of Researchers on Excellence for All (CREA), uma Tertúlia Dialógica Literária corresponde a um encontro entre as pessoas com o intuito de dialogar e partilhar experiências e conhecimentos através da leitura e do debate de obras clássicas (2017, p.6). Assim, a solidariedade para com o outro, o respeito, a confiança e o apoio estão muito presentes o que contribui para o desenvolvimento destas competências. Estes momentos de diálogo devem contar com a participação de todos sendo, no entanto, os assuntos abordados reconhecidos e respeitados pelos participantes (CREA, 2020, p.9).

A ideia de implementar estes tempos, para as crianças do 2.º ano de escolaridade, surgiu por parte do professor cooperante sendo que o mesmo nos desafiou a dinamizar este mesmo momento. Posto isto, aceitámos o desafio e a dinâmica realizava-se todas as segundas-feiras entre as 11h00 e o 12h00, noutra sala. Com a implementação de uma TDL, foram definidos, como objetivos, para além de melhorar as competências ao nível da leitura das crianças, elevar a sua autoestima, fomentar o respeito pelo outro e o espírito de grupo, aspetos identificados como fundamentais para aquele grupo de crianças.

Durante o período de intervenção, neste contexto, foram duas as obras selecionadas pelo grupo e levadas para o momento sendo estas *O Têpluquê e outras*

histórias de Manuel António Pina e *A Girafa que comia estrelas* de Henrique Cayatte e José Eduardo Agualusa sendo que, a investigação realizada decorreu durante a exploração da segunda obra. De acordo com o CREA (2020) a utilização de obras clássicas de qualidade numa Tertúlia Dialógica Literária fomenta a variedade de temas a ela associados. Esta dimensão e diversidade de temáticas auxilia na compreensão da sociedade e a refletir acerca do mundo que nos rodeia (p.3).

Através destas obras foram inúmeras as temáticas abordadas e discutidas em grupo. Além disso, foram diversas as competências desenvolvidas e estimuladas ao longo destes momentos. No entanto, todos estes assuntos serão abordados, seguidamente, na dimensão investigativa, e por este motivo gostaria apenas de referir que o trabalho desenvolvido ao longo deste semestre, durante estas dinâmicas, foi essencial para o desenvolvimento das crianças isto porque, relacionando todos os aspetos explorados na TDL com as características do grupo do 2.º ano de escolaridade é de evidenciar que o desenvolvimento destas competências foi muito importante para todo o grupo, contribuindo para o desenvolvimento pessoal de cada criança em particular, mas também para o grupo como um todo.

Componentes do Currículo

Avançando agora para as componentes do currículo e tendo por base a informação que as crianças nos iam transmitindo e o *feedback* do professor cooperante aliados às Aprendizagens Essenciais, um documento auxiliador do trabalho de um professor do 1.º CEB, desenvolvemos todo o percurso na respetiva instituição. “As Aprendizagens Essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa.” (Diário da República, 2018, s.p.). Este documento encontra-se dividido, de acordo com as diversas áreas do currículo, até ao 3.º CEB. No entanto, abordarei apenas as que pertencem ao 1.º CEB, visto ser o ciclo em que se realizou a respetiva Prática Pedagógica. Deste modo, gostaria de destacar a área curricular de português, tanto para o 2.º ano de escolaridade, com o desenvolvimento da TDL, abordado anteriormente, como para o 1.º ano, ao nível da iniciação à leitura e à escrita, abordado seguidamente, uma vez que foi uma área com um grande impacto na vida e no

processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de ambos os anos de escolaridade.

A área de conteúdo de português passa, para ambos os anos de escolaridade, pelo processo de iniciação, desenvolvimento e consolidação da linguagem escrita em articulação com a leitura, a escrita e, conseqüentemente, a oralidade (DGE, 2018, p.3). Além do desenvolvimento de competências ao nível da oralidade, da leitura e da escrita, surge também, a educação literária de modo a permitir que os alunos desenvolvam uma relação de proximidade e afetividade com a literatura e com a consciência linguística.

No que concerne à introdução à leitura e à escrita, “A tarefa principal de uma criança que inicia a aprendizagem da leitura é entender como a escrita representa a língua que já conhece” (Viana, Vale, Chaves-Sousa e Ribeiro, 2014, p.29).

Todas as semanas era introduzida uma nova letra e, por isso, este trabalho era dinamizado semanalmente o que levou a uma repetição constante e permitiu às crianças sentirem-se mais seguras. A existência de uma rotina, que se manteve sempre que era introduzida uma nova letra, permitiu que as crianças já compreendessem e conhecessem a dinâmica do momento. O facto de ser sempre igual para todas as letras, tornou-se rotineiro e, deste modo, foi desenvolvida a autonomia das crianças uma vez que estas já sabiam como se organizavam as tarefas e o que surgia de seguida.

A motivação, aliada ao prazer de descoberta trazia uma motivação intrínseca a este mesmo momento. À segunda-feira o grupo era surpreendido com o texto escrito pelo professor cooperante e pretendia-se que as crianças identificassem aspetos que já conheciam no mesmo (grafemas, palavras). À medida que as crianças iam participando, e nestes momentos a participação era muita, a mestrandia ia registando, junto ao texto, essas mesmas descobertas. Neste processo de descoberta, Sim-Sim (2009) diz-nos que neste processo de identificação de palavras existem várias formas às quais o leitor pode recorrer para tal. Caso a palavra seja familiar, recorre a uma estratégia direta e automática em que identifica a palavra de uma forma global e rapidamente. Caso a palavra seja desconhecida, o leitor baseia-se numa correspondência grafema-fonema (p.12). Este processo responsável pela associação de cada grafema de uma palavra a um fonema corresponde à descodificação (Viana, Vale, Chaves-Sousa e Ribeiro, 2014, p.37).

Terminado o momento, a mestrandia realizava uma leitura do texto na íntegra e posteriormente era realizada outra leitura em grande grupo. De seguida, eram apresentadas as “palavras especiais”, palavras que continham a letra que estava a ser

descoberta e imediatamente o grupo identificava a letra. Ainda neste dia, apresentava-se ao grupo o gesto, de acordo com o método do francês Jean Qui Rit, associado ao respetivo grafema. Por fim, a mestranda apresentava as tarefas e, autonomamente, as crianças procediam à sua realização. Este processo contribui para o progressivo desenvolvimento da autonomia dos alunos na medida que eram eles que iam buscar as tarefas à medida que iam concluindo as anteriores. Cada um ao seu ritmo direcionava-se ao local em que se encontravam e seleccionava aquela que pretendia executar. De acordo com Zoghi e Dehghan (2012), a autonomia implica que o aluno seja independente e capaz de tomar decisões, sendo responsável pela sua própria aprendizagem (p.23).

Na terça-feira, era relido o texto, reforçadas as palavras especiais e de seguida, era apresentado o movimento associado ao grafema minúsculo da semana. Inicialmente a mestranda representava o movimento no quadro e apresentava-o, com o seu dedo, no ar. De seguida, as crianças executavam esse mesmo movimento, tanto no ar, como na mesa e por fim, na folha de papel. No que à quarta-feira diz respeito, as dinâmicas eram semelhantes às do dia anterior sendo que ao invés do grafema na sua forma minúscula era introduzida a maiúscula. Em ambos os dias, à medida que terminavam, tinham à sua disposição algumas tarefas relacionadas com o texto.

O contacto com estes momentos permitiu-me desenvolver algumas aprendizagens no que diz respeito ao processo de decifração, mais precisamente, à aquisição da leitura e da escrita. Uma das conclusões que retiro é que a quantidade de vezes que as crianças contactam com uma palavra escrita permite que estas se tornem familiares para as crianças e, deste modo, começam a identificá-las mais facilmente, sem necessitarem de estabelecer uma relação grafema-fonema.

Realçar ainda que a existência de uma sequência de tarefas aliada ao facto de o professor encontrar mecanismos que auxiliem os alunos com maiores dificuldades, identificando casos especiais correspondem a aprendizagens que realizei e que considero fundamentais não só em momentos como este, mas também perante outras tarefas. Além disto é fundamental que a criança compreenda qual a essência da linguagem escrita e que se envolva e entusiasme com este processo de aquisição de conhecimentos. É também importante que o professor comunique com a família de modo a que estas competências também sejam promovidas nesse mesmo meio. Construindo uma relação de proximidade entre ambas as entidades estamos a contribuir para colmatar as necessidades individuais de cada criança. Uma vez que estas duas

entidades são de referência para a criança acrescento que uma relação positiva, de confiança e de proximidade entre ambas tornar-se-á vantajoso para as crianças.

Sendo este o meu primeiro contacto com a introdução à leitura e à escrita fiquei maravilhada com a estratégia implementada. Realço, desde já, o quão maravilhoso é verificar o entusiasmo das crianças neste processo de aquisição de competências e ter o privilégio de poder acompanhar a sua evolução. Enquanto mestranda, este método foi bastante significativo para mim sendo que me permitiu desenvolver competências nesse mesmo sentido. Nunca tendo contactado com este ano de escolaridade, não eram muitos os conhecimentos acerca destas estratégias e este era um fator que me preocupava.

Na minha opinião este método foi bastante significativo para o grupo de crianças isto porque se encontravam motivados e entusiasmados com este processo de descoberta em que desempenhavam um papel ativo na aquisição destas competências. A implementação desta estratégia fez-me compreender que os conhecimentos prévios e a motivação são dois elementos-chave que influenciam o processo de aprendizagem e que devem ser tidos em consideração de modo a tornar este momento maravilhoso. Além disso, destaco que a existência de um texto atrativo e que o facto de os alunos serem despertados para um momento de descoberta levava a que ainda se sentissem mais motivados.

Avaliação

Terminado o tópico anterior, gostaria agora de abordar a temática da avaliação visto também ter desempenhado um papel fundamental no decorrer deste semestre e que me permitiu desenvolver novas aprendizagens associadas à temática em questão.

Após algum tempo na instituição fomos conversando com o professor cooperante acerca desta temática e a pouco e pouco fomos implementando algumas dinâmicas. Em sala de aula, o professor cooperante baseava muito do seu trabalho no Modelo Pedagógico da Escola Moderna e por isso, também para a avaliação, foram tidos em conta alguns dos instrumentos deste mesmo Modelo Pedagógico.

Assim começámos por implementar um Plano Individual de Trabalho (PIT) que correspondia a um guia com possíveis tarefas e que contava com a presença das diversas áreas de conteúdo. Este recurso permitia que as crianças planeassem o trabalho que iriam fazer e ainda e avaliassem-se a si próprias. No PIT as crianças deviam seleccionar uma das áreas onde sentiam maior dificuldade para a trabalhar e existia ainda um espaço dedicado à autoavaliação onde deviam verificar se correspondiam a tudo o que tinham

planeado ou se não conseguiram concluir tudo. Samanta (1999) afirma que esta autoavaliação realizada pela criança como as sugestões elaboradas por parte dos colegas ou do professor permitem regular o ritmo de trabalho a que se propõem no momento de planificação e auxiliam ainda, na seleção e organização do trabalho para a semana que se avizinha (p.21).

Imediatamente após a implementação do PIT em sala de aula, senti que não lhe estávamos a atribuir a devida importância pois era dedicado um período de tempo ao seu preenchimento, mas, de seguida, era arrumado na pasta e não era novamente consultado. Este PIT foi sofrendo alterações mediante algumas conclusões que fomos retirando, mas, no entanto, a importância continuava a não ser devidamente atribuída. Após várias tentativas, leituras e conversas com o professor cooperante, o PIT voltou a ser adaptado e construímos, assim, uma versão mais completa do mesmo. Em simultâneo com esta alteração surgiu a implementação do Tempo de Estudo Autónomo (TEA) em sala.

Relativamente ao Tempo de Estudo Autónomo, este correspondia a um momento de trabalho autónomo, centrado no aluno, onde os mesmos podem trabalhar mediante o que planificaram no PIT. À sua disposição encontram-se inúmeros materiais a que podem recorrer. Niza (2009) afirma que “No tempo de estudo autónomo a turma está envolvida individualmente nas suas respectivas actividades, previamente planeadas ... Por vezes, segundo as necessidades, algum aluno poderá ajudar outro” (p.3).

Tal como dito anteriormente, nestes tempos, as crianças podiam pedir o auxílio a um colega ou ao professor. Aqui o professor dispunha de um tempo para dar um apoio mais individualizado às crianças que assim o necessitassem (Giraldes, 2023, p.118).

Ainda nestes tempos, quando as crianças se sentissem preparadas poderiam propor-se a fazer uma ficha de verificação. Estas fichas eram elaboradas pelo professor cooperante e permitiam à criança compreender quais as temáticas já consolidadas e quais aquelas em que ainda necessitavam de trabalhar.

Aliado a estes momentos encontrava-se o conselho, um “momento em que todas as acções do grupo-turma ganham significado.” (Cunha, 2009, p.52). Este momento ocorria semanalmente e a sala era reorganizada, ficando as mesas em formato de retângulo. O presidente e o secretário da semana eram os responsáveis pela sua gestão.

O conselho iniciava-se com a leitura da ata da semana anterior, de seguida era analisado o diário de núcleo, as tarefas da semana e, por fim, eram distribuídas as tarefas para a semana que se avizinhava. As evidências que surgissem no diário de

núcleo eram analisadas e resolvidas, ficando registadas as decisões finais na ata da semana. Neste momento as crianças refletiam e discutiam acerca dos acontecimentos vivenciados ao longo da semana sendo dada a oportunidade a todos os elementos do grupo para comunicar ativamente e partilhar o seu ponto de vista.

Na minha opinião, e apesar de não ter estado presente em todos os conselhos, considero que o grupo já se mostrava mais autónomo e maturo neste momento uma vez que já se respeitavam uns aos outros, ouvindo as diversas opiniões e sem agirem de um modo mais precipitado uns com os outros. No entanto, no que concerne à gestão do momento, por vezes ainda eram necessárias algumas dicas auxiliaadoras por parte do adulto ao nível da gestão de tempos de espera e em momentos de diálogo entre os intervenientes.

Relativamente à importância do conselho considero que era essencial para os alunos porque permitia que discutissem assuntos e resolvessem problemas que surgiram no decorrer da semana. No entanto, Santana diz-nos que no conselho além de serem discutidos e analisados as mensagens do Diário de Núcleo também devem ser avaliados os Planos Individuais de Trabalho e clarificadas os critérios de avaliação bem como as diversas modalidades de trabalho (1999, p.21).

Deste modo considero que este momento deveria ser prolongado, para que o grupo dispusesse de mais tempo e assim conseguissem debater sobre todos os assuntos e, ainda, concluir as dinâmicas associadas ao conselho calma e tranquilamente. A avaliação dos Planos Individuais de Trabalho era um aspeto essencial que nem sempre era feito. Esta avaliação, em conselho, permitiria uma melhor gestão do trabalho desenvolvido por cada criança bem como uma regulação das aprendizagens e respetivos percursos promovendo, deste modo, o crescimento das crianças (Santana, 1999, p.24).

Estes “instrumentos de regulação dos percursos individuais e o seu posicionamento em relação ao colectivo tornam-se centrais na explicitação mais detalhada do que aprenderam e como aprenderam, de modo a que, em comunidade, o grupo possa resolver as situações que vão surgindo ... com vista a que a apropriação do currículo, por parte dos alunos, se torne mais significativa e progressivamente mais adequada às características de cada um.” (Cunha, 2009, p.50).

Na minha opinião, considero que as crianças devem desempenhar um papel ativo durante o processo de avaliação, mas tendo em conta o grupo de crianças realço que teria que ser um processo em que as estratégias a implementar teriam de ser muito bem pensadas de modo a que estivessem adequadas às características do grupo. Como já

referi anteriormente, este grupo necessitava de muito apoio nas dinâmicas e a implementação deste método requer alguma independência e autonomia por parte dos mesmos. Assim, senti algumas dificuldades na sua implementação por esse mesmo motivo. Sendo este um grupo com baixa autoestima era fundamental desenvolver esta competência e fomentar a autonomia de modo a que fossem independentes durante este processo. No entanto, realço que a importância do conselho para este grupo na medida em que fomentava o espírito e o sentido de pertença a um grupo bem como a comunicação e o respeito pelo outro. Além disso permitia que todos em conjunto encontrassem soluções para os problemas que iam surgindo, levando a que compreendessem as vantagens de trabalhar em grupo e de ouvir o outro.

Considerações Finais

Como forma de concluir a presente reflexão, gostaria de dizer que esta Prática Pedagógica também teve um grande impacto na minha vida e no meu futuro enquanto profissional da área da educação e que levo comigo muitos mais contributos essenciais ao meu futuro. As crianças são seres ativos, prontos para adquirir novos conhecimentos e cabe ao professor estimular o interesse e a curiosidade em saber mais nas crianças tendo em consideração os seus principais interesses e necessidades. Uma das grandes conclusões que retiro é de que, proporcionando-lhes experiências gratificantes e significativas as crianças mostram-se entusiasmadas e motivadas no decorrer deste caminho, o que foi notório em algumas das dinâmicas implementadas. Como exemplo destaco um aspeto que não foi abordado anteriormente, mas pelo qual as crianças demonstraram um grande interesse e envolvimento. Aliado à temática dos animais foi possível desenvolver uma proposta integradora e foi incrível verificar o entusiasmo e a motivação da maioria dos elementos do grupo.

Tendo em consideração todos os fatores que as rodeiam, o professor deve sempre motivá-las, apoiá-las, respeitá-las, ouvi-las, compreender as suas angústias, receios e ansiedades, mas levando-as sempre a compreender que são capazes, que devem lutar por todos os sonhos que ambicionam e a não desistir perante determinadas dificuldades ou incertezas que surjam nos seus percursos.

CAPÍTULO IV - DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

Os assuntos abordados nesta reflexão permitem compreender quais os aspetos de maior relevância para mim, num grupo com crianças que frequentam o 1.º CEB. Sendo esta a reflexão final do semestre as várias temáticas abordadas terão como base o trabalho desenvolvido durante esta Prática Pedagógica numa instituição de carácter privado.

A presente instituição assenta numa abordagem pedagógica diferenciada, centrada na criança e que permite oferecer-lhes experiências diversificadas e inovadoras. Tendo por base estas experiências, era principal foco da instituição levar as crianças a crescer e a desenvolver novos conhecimentos, descobrindo o mundo que a rodeia. Respeitando a individualidade e as necessidades de cada criança, construindo relações de respeito e incentivando à partilha e ao espírito de equipa e entreajuda, apresentam como principal foco “enriquecer o olhar de cada criança” (Santos e Rodrigues, 2023, s.p.).

Assentando numa metodologia construtivista, a instituição oferece às crianças dinâmicas capazes de lhes despertar o interesse, nunca esquecendo as suas necessidades, e com o intuito de acrescentar informações coerentes e complementares às tantas outras que os alunos já possuem. Valadares (s.d.) refere que “numa sala de aula construtivista, o professor procura conhecer os entendimentos dos estudantes acerca dos conceitos e, a seguir, estrutura oportunidades para os estudantes refinarem ou reverem estes entendimentos colocando-os em contradições, apresentando-lhes novas informações, colocando-lhes questões, encorajando-os à pesquisa e, ou envolvendo os estudantes em inquéritos concebidos para desafiar as suas concepções actuais.” (s.p.).

Destaco ainda que a instituição procura, através das suas ofertas educativas, que a criança seja acompanhada pelos diversos agentes educativos. É através de momentos como a assembleia de escola, a envolvência em projetos ou convidando os intervenientes até à instituição que as crianças são acompanhadas neste processo tão crucial ao seu desenvolvimento. “Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos.” (Mata e Pedro, 2021, p.10).

Neste semestre foi-me dada a oportunidade de estagiar com um grupo constituído por crianças que frequentam o 3.º e o 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A turma era composta por vinte e seis crianças com idades compreendidas entre o oito e os dez anos sendo que cinco das crianças pertenciam ao 3.º ano de escolaridade e as restantes vinte e uma frequentavam o 4.º ano.

Assim que nos deslocamos até à instituição, para o primeiro dia de estágio, fomos muito bem recebidas pelas tutoras bem como pelas crianças com quem iríamos ter a oportunidade de aprender ao longo do semestre. No que diz respeito às tutoras gostaria de evidenciar que sempre nos deixaram à vontade para esclarecer todas as nossas dúvidas e questões e que, ao longo deste percurso, nos auxiliaram naquilo que necessitámos. Além disso, colocaram-nos, de imediato, a interagir com o grupo de alunos.

Posto isto, ao longo desta reflexão abordarei e desenvolverei aqueles tópicos que considero serem os mais significativos. Iniciando pelos documentos orientadores do trabalho de um professor do 1.º CEB, passarei pela metodologia de trabalho por projeto, pela relação com o grupo e, por fim, pelas oficinas desenvolvidas com o núcleo de Consolidação 3 (C3) bem como com o núcleo do Aprofundamento 4 (A4). As oficinas aconteciam entre as 11h00 e as 12h30 e consistiam em momentos dedicados ao desenvolvimento de competências e à exploração de conteúdos, levando os alunos a desenvolver ou aprofundar os seus conhecimentos. Estas eram mais direcionadas a três das áreas do currículo, tais como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. No que concerne à organização destes momentos, as mestrandas alternavam, entre si, à semana. Desta forma, construirei uma reflexão onde estarão presentes as minhas vivências mais significativas bem como algumas das aprendizagens e dificuldades.

Documentos Orientadores do Trabalho de um professor do 1.º CEB

No âmbito do Ensino Básico, mais especificamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, existem dois documentos orientadores de especial importância a que o professor deve recorrer no momento de planear e organizar as suas propostas: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e as *Aprendizagens Essenciais*.

“O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (Martins et al., 2017, p.8).

Este documento apresenta como objetivo principal, “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p.8). Assim, de uma forma transversal, este documento visa orientar o trabalho de um professor, sustentando as opções pedagógicas por ele tomadas durante as suas práticas e garantindo que, independentemente do percurso elaborado pelos alunos, os princípios, a visão, os valores e as áreas de competência guiam o seu caminho até ao término da escolaridade obrigatória.

Todas estas linhas orientadoras assumem uma posição central na formação de cada futuro cidadão pelo que, os Princípios atribuem sentido a cada uma das propostas definidas no currículo; a Visão está subjacente aos Princípios explicitando o que se pretende para um jovem enquanto futuro cidadão; os Valores são as características éticas presentes nas ações e na relação estabelecida entre o real, o contexto e a personalidade de cada um; as Áreas de Competências agregam as características advindas da combinação dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes que possibilitam a ação humana nos diferentes contextos com que interage (Martins et al., 2017, p.9).

Com base na ideia acima mencionada, podemos concluir que cada uma das Áreas Curriculares contribuem, de forma cooperada, para a estimulação das linhas orientadoras previstas neste documento. Deste modo, não se verifica uma distinção entre as diversas competências, uma vez que, em conjunto, assumem um carácter transversal e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Neste seguimento, este documento destaca a importância de todos os intervenientes no processo de formação da criança dizendo que para que aconteça é fundamental que se envolvam, de uma forma responsável, com a educação e a evolução.

No que diz respeito às *Aprendizagens Essenciais* estas são “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (Ministério da Educação, 2018, s.p.). Em parceria com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as *Aprendizagens Essenciais* são um alicerce para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, ao longo do percurso curricular percorrido, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes constituem a tríade de elementos imprescindíveis das AE. Os alunos devem adquirir conhecimentos de forma articulada e

interdisciplinar, devem conseguir mobilizar os processos cognitivos necessários para estimular esses mesmos conhecimentos e, por fim, realizar um processo de articulação e utilização desses conhecimentos durante o seu caminho, tanto escolar, como, mais tarde, profissional e pessoal.

À semelhança do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, também as *Aprendizagens Essenciais* remetem para propostas interdisciplinares dos conteúdos, fomentando uma articulação entre os temas e as diversas áreas do currículo. Neste seguimento, é primordial que o professor privilegie propostas práticas, onde o aluno tem um papel ativo e a possibilidade de descobrir e aprender livremente, estando no centro do seu processo de ensino-aprendizagem. Estes momentos devem ser significativos para os alunos envolvidos e os seus conhecimentos prévios, experiências, necessidades e interesses devem sempre ser valorizados pelo professor.

Metodologia de Trabalho por Projeto

Neste seguimento, gostaria de destacar a importância da implementação de projetos em sala de aula de acordo com os documentos orientadores do trabalho de um professor do 1.º CEB, isto porque procurando traduzir a filosofia de aprendizagem subjacente ao *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* bem como às *Aprendizagens Essenciais* procurámos implementar um projeto, aspeto que mais à frente será desenvolvido. “A aplicação da metodologia de projetos tem uma forte ligação com os ambientes não-formais de aprendizagem. Nos trabalhos com projetos, os ambientes não formais de aprendizagem parecem se constituir em atividades favoráveis à aquisição de saberes e desenvolvimento de práticas do processo de ensino e aprendizagem e apontam para a multiplicidade de áreas e formas de aprendizagem disponíveis, à margem do sistema formal de ensino.” (Oliveira e Moura, 2005, p.48). Centrado no aluno, este tipo de metodologia fomenta o seu envolvimento e dedicação o que leva a que o significado atribuído às aprendizagens realizadas seja maior.

O *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) diz-nos que este tipo de propostas fomenta o desenvolvimento de competências em diversas áreas, nomeadamente ao nível da Linguagem e Textos, promovendo a comunicação e a utilização de diversificados instrumentos para a recolha de informações pertinentes (p.21). Ao nível do Raciocínio e Resolução de problemas, um projeto fomenta a tomada de decisões e a definição e implementação de estratégias (p.23). Neste seguimento, surge o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo na medida em que as crianças são

levadas a recorrer à imaginação, inovação, criatividade e flexibilidade para o desenvolvimento do mesmo (p.24). Outro aspeto salientado no documento é que o Desenvolvimento pessoal e Autonomia que contribui para levar as crianças a estabelecer objetivos pessoais e a definir estratégias para os alcançar (p.26). O sentido de responsabilidade e o desenvolvimento da autonomia estão muito presentes. Finalmente no que ao Saber científico e tecnológico diz respeito é possível destacar que estes trabalhos “Identificam necessidades e oportunidades tecnológicas numa diversidade de propostas e fazem escolhas fundamentadas.” (PASEO, 2017, p.29). Além disto, os alunos são levados a fomentar hábitos ao nível do planeamento, ou seja, a construir etapas que vão sendo concretizadas ao longo desenvolvimento do trabalho.

Também nas *Aprendizagens Essenciais*, o trabalho por projeto surge aliado às ações estratégicas do professor para desenvolver e aprofundar os mais diversificados conteúdos. Cabe aos profissionais da área da educação recorrer a esta estratégia e adequar a sua implementação aos principais interesses e curiosidades dos alunos.

Partindo de todos estes pressupostos e devido à sua importância considerámos pertinente proporcionar aos alunos a oportunidade de trabalharem por projeto. Além disso, compreendemos, igualmente, a mais-valia que este tipo de metodologia tem para a construção da nossa identidade pessoal.

Relação com o grupo de crianças

Relativamente à relação com o grupo de crianças, posso começar por destacar que esta é fundamental em todos os contextos e que contribui para o positivo crescimento e desenvolvimento das crianças sendo essencial para uma aprendizagem ativa (Hohmann e Weikart, 2003, p.63). Sendo este um fator de grande importância na vida das crianças e uma vez que são diversos os momentos em que as crianças necessitam de apoio, de carinho e de serem valorizadas e reconhecidas pelo adulto, dando valor às suas descobertas, esforços, conquistas e sentimentos (Hohmann e Weikart, 2003, p.313) é fundamental que os profissionais estejam atentos e atuem nesse mesmo sentido. Os mesmos autores dizem-nos também que em ambientes onde existem relações sociais positivas entre todos, o desenvolvimento de capacidades como a autonomia, a segurança, a confiança e a empatia é mais significativo para as crianças. Com o passar do tempo foi possível compreender que a relação que construímos com as crianças foi crescendo e tornando-se significativa, dia após dia. Com o aprofundamento

desta relação fui-me apercebendo que este grupo era muito autónomo e capaz de assumir responsabilidades.

Esta relação de proximidade, deu-nos a possibilidade de compreender os principais interesses e necessidades das crianças e auxiliou na planificação de propostas com significado e interesse para o grupo.

Oficinas

No que diz respeito às oficinas, gostaria de selecionar mais em específico, as dinamizadas com o núcleo do Aprofundamento 4 acerca do projeto desenvolvido no âmbito da História de Portugal e também a penúltima, implementada com todo o grupo, na mata dos bombeiros. As oficinas eram momentos mais direcionados à exploração de conteúdos e por isso, na maioria das vezes, o grupo encontrava-se separado. Sendo o conteúdo de História de Portugal destinado, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, ao 4.º ano de escolaridade, apenas estes integraram o projeto. No entanto, sempre que possível, procurávamos implementar dinâmicas com os dois grupos em simultâneo, como é o caso da oficina mais abaixo descrita.

Ao longo de cinco semanas, o grupo de alunos do A4 foi convidado a participar no projeto intitulado “Mini Historiadores”. Esta dinâmica tinha como principal objetivo levar os alunos a desempenhar um papel ativo na descoberta dos acontecimentos associados à História de Portugal.

Assim, num primeiro momento, foi essencial definir as linhas orientadoras deste projeto, ou seja, quais os prazos para a sua elaboração bem como os objetivos associados a cada período da História de Portugal. No meu entender, esta organização foi fundamental, para nós mestrandas, uma vez que nos deixou mais seguras, mas também para as crianças pois tinham um documento que as auxiliou na organização e seleção de informações.

Além disto, para este projeto, foi construída uma linha cronológica dividida em cinco períodos: Dos Primeiros Povos à Reconquista Cristã, A formação do Condado Portucalense e a Crise do século XIV, À descoberta de novos mundos, Três séculos de História e, por fim, da Monarquia à Implantação da República.

Planificação do projeto

1.ª semana 08/05/2024	Apresentação dos temas e dos grupos
2.ª semana 15/05/2024	desenvolvimento do projeto
3.ª semana 20/05/2024 23/05/2024	desenvolvimento do projeto
4.ª semana 29/05/2024	Apresentações do projeto grupo 1,2 e 3
5.ª semana 5/06/2024	Apresentação do projeto grupos 4 e 5

Figura 14

Assim, demos início ao mesmo através da apresentação da linha cronológica de modo a incentivar e motivar o grupo para esta dinâmica. Neste seguimento, foi apresentada a planificação do projeto, as datas estipuladas e os principais objetivos. Nesta primeira oficina, foram introduzidos alguns conceitos fundamentais ao desenvolvimento do projeto, tais como, a definição do conceito de História e a sua importância no nosso país bem como Arqueólogos, Historiadores e ainda as noções de século e década.

Nas duas semanas seguintes, as oficinas foram dedicadas exclusivamente ao desenvolvimento do projeto. Na minha opinião, o facto de todos os elementos compreenderem o que deveriam fazer levou a que, nestas duas semanas, os grupos estivessem mais autónomos na organização e gestão de todo o trabalho.

Nos dias 29 de maio e 5 de junho deram-se as apresentações dos trabalhos desenvolvidos. Na minha opinião, as crianças estiveram envolvidas e entusiasmadas com este projeto o que levou a que as apresentações se tornassem claras e interessantes. No entanto, o facto de ser um período muito extenso fez com que as crianças estivessem confortáveis com o período que trabalharam, mas não tanto com os restantes. Assim, após cada apresentação, foi sentido, por parte das mestrandas, a necessidade de reforçar, uma vez mais, os acontecimentos recorrendo à linha cronológica de modo a sistematizar a informação transmitida pelo grupo e ainda a esclarecer eventuais dúvidas ou questões.

Neste seguimento, evidenciar ainda que, como forma de auxiliar as crianças a adquirir informações, não só pelo período que lhe foi atribuído, mas por todos os períodos da História de Portugal, foram construídos, pelas mestrandas documentos teóricos que continham as informações principais. O cuidado atribuído a este recurso bem como a informação desenvolvida e a forma como estava apresentada foram aspetos a ter em consideração aquando da elaboração dos respetivos documentos.

Este projeto foi desenvolvido ao longo de cinco semanas, sendo a primeira dedicada à apresentação do projeto, de seguida duas dedicadas ao seu desenvolvimento e as duas últimas às apresentações dos mesmos. O fator tempo foi um fator limitativo pois as crianças não dispuseram de muito tempo para o desenvolverem. Apesar de lhes terem sido dados todos os materiais e recursos dedicados à sua elaboração, senti que as crianças necessitavam de mais tempo para o seu desenvolvimento. No entanto, estas superaram as expectativas, empenhando-se durante o tempo que tinham, uma vez que sabiam que não era possível ter mais horas dedicadas a este trabalho e os resultados apresentados foram muito positivos.

Através de uma introdução centrada em atividades exploratórias, foram tidos em consideração os interesses das crianças e partindo daí, deu-se continuidade ao trabalho a desenvolver. Através de um papel muito ativo, o grupo do A4 desenvolveu inúmeras competências aliadas à implementação e execução deste projeto.

Além do desenvolvimento ou aprofundamento de conhecimentos acerca da temática, as crianças foram incentivadas, uma vez mais, a trabalhar em conjunto. Nesse sentido desenvolveram-se competências aliadas ao trabalho de grupo tais como a comunicação, o respeito pelo outro, a partilha de ideias e ainda a capacidade de interação. No que concerne à seleção de informações pertinentes e à capacidade de síntese, cada grupo foi levado a selecionar aquela que considerava mais fundamental para o período que lhes tinha sido atribuído. Assim, dispunham de alguns recursos, disponibilizados pelas mestrandas, e tinham a função de os analisar e destacar as informações que davam resposta aos respetivos objetivos.

Relativamente ao momento destinado às apresentações as crianças deveriam ter em consideração a sua postura para o momento bem como a projeção da voz de modo a cativar o público e a partilhar a informação.

Além disso, destaco que a maioria dos grupos não apresentou dificuldades no que diz respeito à organização de tarefas e distribuição de funções entre os elementos. Realço, ainda, que as crianças, na maioria dos grupos, procuraram ouvir-se e respeitar-se uns aos outros.

À semelhança da oficina que abordarei de seguida, também esta dinâmica, teve por base o trabalho colaborativo, ou seja, os elementos de cada grupo, em conjunto, trabalharam para alcançar um objetivo comum, que se afigurava demasiado pesado para ser enfrentado individualmente (Boavida e Ponte, 2002, p.1).

Neste seguimento, passo então para a última semana de intervenção visto ser aquela em que se dinamizou esta oficina. Chegada a última semana em contexto, planificámos uma manhã especial com o grupo de crianças. Neste dia deslocámo-nos com o grupo até à Mata dos Bombeiros cujo principal objetivo era que as crianças trabalhassem em equipa, mas fomentava também o desenvolvimento de outras competências. Além disso, era esperado que as crianças se divertissem, que aproveitassem o momento e que estivessem rodeadas de felicidade e alegria.

As crianças foram divididas em cinco grupos e todos os grupos executaram todos os desafios. As crianças deveriam ajudar-se mutuamente e trabalhar em conjunto para atingir um objetivo, objetivo este comum a todos os elementos do grupo. Boavida e

Ponte (2002), defendem que a colaboração surge perante a necessidade de se trabalhar em conjunto com o outro, ou seja, onde todos trabalham de igual forma, ajudando-se mutuamente e com isto pretendem destacar que não existe uma hierarquia em momentos de trabalho colaborativo. Trabalhando desta forma, as crianças estão a caminhar para um objetivo em particular, objetivo este partilhado pelos diversos elementos do grupo o que não significa que não possam existir outros objetivos mais direcionados aos participantes (pp.2-3).

Este tipo de colaboração permite que as crianças nem sempre tenham de arranjar soluções para problemas que possam surgir ou superar obstáculos individualmente, ou seja, em grupo e partilhando ideias e opiniões poderão auxiliar-se entre si e resolver esses mesmos desafios. Os mesmos autores afirmam que nas escolas, a colaboração tem-se tornado, cada vez mais, uma estratégia recorrente e importante para o desenvolvimento e crescimento das crianças.

Com a proposta implementada, o grupo do C3 e do A4 foi desafiado a trabalhar conjuntamente, não tendo por base uma relação hierárquica, mas sim onde todos trabalharam de igual modo e se ajudaram mutuamente. Além disto, as crianças puderam interagir entre si, partilhar os seus conhecimentos, ideias e opiniões, relacionando-se positivamente com os restantes elementos e, todos em conjunto, procurar estratégias para superar os desafios propostos. Além destes aspetos, a confiança era, também, um elemento essencial e que se encontrava muito relacionada com a valorização do outro e com a disponibilidade de ouvir os seus contributos. “Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração.” (Boavida e Ponte, 2006, p.7).”

Posto tudo isto, elaborámos então um conjunto de cinco desafios que, na nossa perspetiva, eram bastante estimulantes uma vez que as crianças teriam de recorrer a diversificadas estratégias para os resolver e tendo em consideração que estavam limitadas pelo fator tempo. Na minha opinião, esta limitação, tornou o momento ainda mais desafiante para o grupo.

No primeiro desafio, quatro elementos do grupo deveriam colocar-se em cima de uma toalha e o elemento que estava de fora tinha a função de a virar sendo que quem estava em cima da mesma não poderia, em momento algum, colocar os seus pés de fora. Neste desafio os grupos recorreram a diversas estratégias para o elaborar e



Figura 15

existiram grupos que tentaram mais do que uma até descobrirem qual a mais eficaz para a execução do mesmo.

Já no segundo desafio, os grupos tinham o objetivo de construir uma torre com vinte palitos de massa esparguete e cinco *marshmallows*. Observando a figura 16 é possível verificar que todos os elementos deste grupo se encontram ativamente envolvidos na tarefa. Neste desafio, senti que alguns grupos tiveram alguma dificuldade, num momento inicial, em chegar a um consenso pois existiam vários elementos a construir



Figura 16

uma torre ao invés de se ouvirem e trabalharem em equipa. No entanto, após algum tempo senti que esse mesmo grupo compreendeu que assim não funcionaria e alteraram a estratégia, tentando ouvir-se e, todos em conjunto, construir uma torre.

No desafio três, as crianças foram desafiadas a selecionar cinco de vinte opções que levariam consigo em caso de sismo ou de terramoto. Neste desafio, senti que todos os grupos trabalharam mais em conjunto, isto porque, não era possível que executassem nenhuma seleção individualmente, ou seja, ao escolherem uma imagem todos os elementos do grupo deveriam estar de acordo e por isso considero que esta proposta foi muito positiva nesse mesmo sentido.



Figura 17

O desafio quatro também foi muito interessante e, à semelhança do anterior, também não era possível que o realizassem individualmente e com isto quero dizer que era mesmo necessário que trabalhassem em grupo e que partilhassem o que viram com os restantes elementos. Este desafio consistia na reprodução de um desenho, ou seja, à medida que a buzina tocava um elemento de cada grupo deveria direcionar-se até às mestrandas, analisar o desenho e de seguida dar a conhecer o que viu ao restante grupo para que o pudessem reproduzir. Este desafio tornou-se incrível e as produções das crianças ficaram muito próximas do desenho original. Neste desafio, a confiança esteve muito presente pois era fulcral que o grupo confiasse na criança que ia analisar o desenho original. Os vários grupos recorreram a diversos tipos de estratégias e a colaboração entre os elementos do grupo esteve muito presente.

Nesta fotografia (figura 18) podemos observar que uma criança se ofereceu para fazer de suporte e confiou plenamente no trabalho dos colegas isto porque só viu o resultado quando chegou a sua vez de ir observar o desenho original. A colaboração entre todos os elementos de cada grupo esteve muito presente neste desafio, o que se tornou notório aquando da apresentação das reproduções finais.



Figura 18

Por fim, existiu ainda um quinto desafio onde as crianças foram levadas a construir um avião de papel, tendo diversos recursos à sua disponibilidade e cujo principal objetivo era que o avião atingisse a maior distância. Neste desafio, foi possível observar alguma individualidade em alguns elementos de diversos grupos. Este fator, sucedeu-se, no meu entender, devido ao facto de algumas crianças já saberem construir um avião de papel e, desta forma, quererem executar toda a tarefa sozinhas, ao invés de procurarem ensinar os elementos que não sabiam construir um avião de forma a que também eles adquirissem esse conhecimento.



Figura 19

Nesta proposta e ao contrário de desafios anteriores, alguns grupos sentiram dificuldade em trabalhar em conjunto, pelos aspetos que já referi anteriormente.

Finalmente, pretendo ainda de falar acerca da pontuação atribuída aos diversos grupos pois, no meu entender, imaginava que algumas crianças poderiam sentir-se tristes ou magoadas pelos pontos que adquiriram ao longo dos diversos desafios, mas o grupo revelou uma grande maturidade nesse mesmo sentido isto porque, não houve crianças que se sentissem dessa forma. Todos os elementos aceitaram as suas pontuações e não se tornaram competitivos nesse mesmo sentido, de modo a alcançarem mais pontos ou serem a equipa vencedora.

Com a implementação desta proposta foi-me possível verificar, tal como nos dizem Boavida e Ponte (2002), que trabalhar em equipa é muito vantajoso e permite que existam diversos olhares sobre uma mesma realidade o que se torna benéfico para que os objetivos sejam alcançados (p.5). Por este motivo, cabe-nos a nós, profissionais da área da Educação, valorizar e proporcionar este tipo de propostas aos nossos grupos de

alunos, tendo em consideração os seus interesses e necessidades e, adaptando as dinâmicas nesse mesmo sentido.

Considerações Finais

Para terminar esta reflexão, gostaria de começar por realçar a importância desta Prática Pedagógica para o meu futuro. Foram inúmeros os momentos que lá vivenciei e imensas as aprendizagens que levo comigo. Quero, uma vez mais, agradecer às tutoras, às crianças, à professora supervisora e ao meu par pedagógico por me ajudarem neste percurso e me permitirem crescer como profissional. Todos as partilhas e diálogos foram muito importantes e significativos nesse mesmo sentido.

Uma das grandes conclusões que retiro ao longo do meu percurso é de que, para planificar algo é necessário, primeiramente, observar e escutar os interesses do grupo, de modo a adequar o tipo de propostas às suas necessidades. Para isso, é também necessário, que o professor, conheça o currículo do nível de ensino em questão, e o articule, com outros documentos, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que em conjunto preveem as ações estratégicas, orientadas por áreas, bem como, as atitudes e os conhecimentos indispensáveis para a aquisição de conhecimento.

Uma outra aprendizagem que considero ter adquirido, prende-se com a necessidade de um ensino, assente numa proposta construtivista, onde muitos dos conhecimentos relativos à maioria dos conteúdos predefinidos, são influenciados pela vivência diária de cada indivíduo. Assim sendo, não devemos descartar as aprendizagens realizadas no decorrer de experiências anteriores, quer tenham ocorrido dentro ou fora de uma sala de aula, pois caso contrário, estaríamos a desconsiderar as vivências individuais de cada aluno e a descartar a sua ação como produtor e construtor do seu próprio percurso educativo.

Concluo, dizendo que, deve fazer parte de qualquer prática educativa, a valorização e o reconhecimento das conceções dos alunos, uma vez que esse processo de construção de conhecimento, feito de forma gradual e significativa, tem um impacto positivo e fomenta a aquisição dos mesmos.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta parte do relatório apresenta-se uma investigação desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica em 1.º CEB I. O estudo procurou analisar o contributo das sessões de Tertúlia Dialógica Literária para o aumento de práticas de leitura e para o desenvolvimento de competências a nível pessoal e social.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo surge o enquadramento teórico relativamente ao estudo realizado, sendo os tópicos apresentados essenciais ao estudo em questão e relevantes à investigação. Assim será estabelecida uma relação entre as temáticas abordadas, nomeadamente, a Tertúlia Dialógica Literária aliada à Leitura e à sua importância bem como à Educação Literária.

1. LEITURA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Uma vez que um dos objetivos do presente estudo diz respeito à melhoria de competências ao nível da leitura importa estabelecer uma relação entre a Tertúlia Dialógica Literária e a Leitura, um domínio que integra as *Aprendizagens Essenciais* de Português. Importa ainda destacar o domínio da Educação Literária uma vez que a utilização de obras de referência se encaixa dentro do mesmo.

“No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes. No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura” (Ministério da Educação, 2018, p.3). Ambos os domínios desempenham um papel fundamental na aquisição de competências por parte dos alunos que contribuem para o seu sucesso escolar.

Em particular, dentro do domínio da Leitura, era pretendido que os alunos desenvolvessem as suas competências de modo a que se tornassem leitores fluentes

mas, no entanto, existem fatores que influenciam o desenvolvimento desta competência, evidenciados por Balça e Costa (2017) como sendo as vivências individuais de cada criança, os seus conhecimentos prévios, o seu contacto com a leitura e ainda o conhecimento do mundo dado que contribuem para o reconhecimento do léxico e permite a inferência de informação que possa não estar tão explícita no texto (p.205).

Já ao nível da Educação Literária, era pretendido que os alunos contactassem frequentemente com obras de referência e que desenvolvessem o gosto pela leitura.

O conceito de Educação Literária, de acordo com Azevedo e Balça, “ultrapassa, assim, o nível de ensino-aprendizagem da literatura – aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura – referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis.” (2016, p.3).

Por outras palavras, a Educação Literária contribui para o desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da escrita, estimula o gosto e a curiosidade pela leitura e fomenta ainda o enriquecimento do pensamento crítico. Além disto, o contacto com diversificadas obras literárias contribui positivamente para o alargamento de horizontes ao nível da cultura levando-os a compreender essas mesmas diferenças e desta forma desenvolver um novo olhar sobre o mundo que nos rodeia.

Proporcionando uma visão do mundo envolvente, Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) referem que “o texto literário proporciona é, ao nível do imaginário, insuperável. A imaginação permite a conquista do real e intervém em processos complexos como o da elaboração da linguagem. Assente em múltiplas atividades de leitura, a competência literária vai-se formando progressivamente, arrastando consigo a capacidade de o leitor compreender e poder agir sobre a realidade.” (p.15).

Estabelecendo uma relação satisfatória entre a criança e a leitura, Balça e Azevedo (2017) referem que a dimensão lúdica e o prazer, causados pela leitura das obras literárias, é essencial para a promoção da educação literária (p.135).

Por todos estes motivos é de destacar a importância da Educação Literária e da Leitura para as crianças, destacando a aquisição de novas competências e o contributo para o seu desenvolvimento como ser humano.

1.1. A Importância da Leitura

Compreendendo a relevância da Leitura para o estudo em questão é fundamental destacar a sua importância para o sucesso da criança de acordo com diversos autores que evidenciam o impacto que a leitura tem na vida escolar das crianças, salientando o seu contributo para o desenvolvimento da literacia.

“A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma.” (Krug, 2015, p.1).

Sendo que a leitura se encontra associada ao desenvolvimento de inúmeras competências contribui para o desenvolvimento a nível pessoal e social da criança fomentando a exploração do meio envolvente e contribuindo para a valorização da diferença e para a construção da sua identidade pessoal (Cardório, 2001, p.39). Os momentos de leitura, quando partilhados com outras crianças ou com adultos contribuem para a promoção de aprendizagens e habilidades comunicativas que fomentam o êxito da criança ao longo do seu percurso (García e Cifuentes, 2016, p.6).

De acordo com Irwin citada em Pereira (2002), o professor desempenha um papel essencial nos momentos de leitura pois as crianças observam o que o adulto faz para interpretar a mensagem transmitida acerca do que leu e aprendem através destes momentos de observação (p.9).

Desempenhando um papel fundamental no dia a dia da população, Sabino (2008) refere que se torna essencial para o alargamento de horizontes e que contribui para a aquisição de uma maior fluência oral e escrita (p.3) e por isso é fundamental incentivar à criação de hábitos de leitura nas crianças.

1.2. A Compreensão da Leitura

“Ler é compreender. Ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências. De uma forma simplificada, podemos falar em dois grandes grupos de competências: i) competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração) e ii) competências de ordem superior, ao nível

da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo).” (Viana et al., 2010, p.10).

“Quando as crianças já sabem ler e escrever, a leitura terá finalidades mais abrangentes, que compreenderão também a produção de textos, que revelarão a compreensão de outros que a criança tenha lido previamente e o modo como os relaciona com as suas próprias vivências.” (Sabino, 2008, p.7).

Sendo a leitura um dos pilares que contribui para o sucesso escolar os aspetos enumerados são condições que influenciam a compreensão do mesmo. Quando não existe automatismo ao nível da leitura, a compreensão do sentido do texto torna-se mais complexa, pois na perspectiva de Viana et al. (2010), o leitor recorre à identificação de letras e palavras (p.10).

Segundo Broson (2000) é importante a existência de uma estratégia que contribua para que os leitores consigam resolver os problemas com que se deparam, ou seja, quando os mesmos compreendem como será o processo de aprendizagem sentir-se-ão mais motivados e, conseqüentemente, o número de leituras aumentará pois encontram-se entusiasmados com este processo de descoberta (Viana et al., 2010, p.12).

Assim, é importante salientar a relevância da fluência ao nível da leitura. O principal objetivo da compreensão da leitura relaciona-se com “o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. A rapidez de leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva. Um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto.” (Sim-Sim, 2007, p.9). Neste seguimento, para que o leitor compreenda um texto, é essencial que o mesmo seja adequado aos conhecimentos prévios do leitor (Viana et al, 2010, p.4).

1.3. A Promoção da Leitura em sala de aula

A promoção da leitura é algo que deverá acontecer logo desde muito cedo, podendo começar a realizar-se, de acordo com Alçada (2021) a partir do momento em que a criança interage com o adulto e observa ilustrações, sendo benéfico ao longo de

todas as etapas da vida (s.p.). Contactando com obras literárias, logo desde cedo, as crianças enriquecem os seus conhecimentos e começam a apreciar os mesmos. Balça e Pires (2012) realçam a importância deste contacto prévio dizendo que “É este contacto que permite às crianças conviverem com diversos usos da língua, nomeadamente com os seus usos estéticos, que vão alargar o seu vocabulário e as estruturas sintáticas da sua língua. O contacto com o texto literário amplifica as experiências de leitura e auxilia no conhecimento do mundo que as rodeia” (p.101).

Para Balça, Azevedo e Barros (2017),

“a mediação da leitura ... é uma alavanca fundamental para a promoção da competência enciclopédica e da competência literária da criança e para a promoção de uma educação literária com os mais novos.” (p.718).

Neste sentido, para que a leitura se torne algo natural e valorizado pelas crianças é fundamental que aconteça nos diversos ambientes frequentados pela criança.

No que diz respeito ao ambiente em sala de aula este poderá tornar-se um local imprescindível de aproximação entre os alunos e os livros sendo que, como refere Alçada (2021), cabe aos adultos promover atividades que levem as crianças a contactar com os mesmos, estimulando a curiosidade e o desejo de ler (s.p) e, seguidamente, o gosto pela leitura.

A família também desempenha um papel fundamental e devem, também eles, incentivar à leitura e contribuir para o desenvolvimento do interesse pela mesma. Assim, tal como os profissionais, têm a responsabilidade de garantir que os livros que dão às crianças são adequados à sua faixa etária e que são de acordo com os seus interesses. A qualidade de livros e a respetiva quantidade também contribuem para o desenvolvimento das competências das crianças (Balça, Azevedo e Barros, 2017, p.715).

Este interesse deve ser descoberto pela própria criança, mas o adulto tem a responsabilidade de lhe proporcionar oportunidades de contacto com diferentes livros para que desenvolvam práticas de leitura e que desfrutem desses momentos. “A multiplicação de contactos com livros que suscitam prazer de ler (e de observar) gera motivação para a leitura e um efetivo envolvimento do leitor. Muito diferente é a atitude de quem lê apenas por obrigação, pois não chega a estabelecer uma ligação afetiva ao conteúdo da obra.” (Alçada, 2021, s.p.).

Acima de tudo é fundamental compreender que “Reading should not be a passive activity. The reader needs to feel part of the process. Involvement that makes children active, lively and enthusiastic to read.” (Souza e Balça (2011) citados em Balça e Pires, 2012, p.102).

2. *TERTÚLIA DIALÓGICA LITERÁRIA*

De acordo com a Community of Research On Excellence for All (CREA) as Tertúlias Dialógicas correspondem a “Ações Educativas de Sucesso (AES) que se desenvolvem nas comunidades de aprendizagem. Estas compreendem uma construção coletiva de sentido e conhecimento baseado no diálogo com todos os participantes da tertúlia.” (2020, p.5). As Tertúlias Dialógicas distinguem-se de acordo com as diversas áreas existentes sendo a minha investigação dedicada à implementação de Tertúlias Dialógicas Literárias.

As TDL iniciaram-se na educação de pessoas adultas, com origem em Barcelona, por volta dos anos oitenta. Mais tarde, após o sucesso da mesma, expandiu-se, reunindo, inúmeras pessoas que gostavam de partilhar as suas experiências e ambicionando que chegasse às escolas (CREA, 2020, p.6).

“E assim, a partir da educação de adultos, as Tertúlias Literárias Dialógicas estenderam-se também às salas de aula da educação básica, secundária e infantil, sendo uma das principais Ações Educativas de Sucesso que se desenvolvem nas escolas que pertencem à rede das Comunidades de Aprendizagem.” (p.6).

Para a implementação das mesmas existem dois critérios fundamentais que devem ser tidos em consideração sendo o primeiro, a seleção de obras de literatura universal e o segundo, serem abertas a quem quiser participar sem distinções ao nível da idade, género, cultura ou capacidades dos participantes. Relativamente ao primeiro critério, é fundamental a presença de obras clássicas pois são obras que expressam profundamente os grandes temas da atualidade e que, devido à sua importância e contributo para a construção do património cultural, são universalmente reconhecidas. Estabelecendo uma relação de proximidade entre as obras e os grupos que frequentam a TDL contribuimos não só para o contacto com as mesmas mas também para o desenvolvimento de conhecimentos ao nível da cultura.

Assim, entende-se por Tertúlia Dialógica Literária como uma prática de leitura onde os participantes debatem e partilham a sua opinião, através da obra selecionada (Comunidade de Aprendizagem, s.d., p.3). Estas obras contribuem para o contacto com referências culturais de todo o mundo e estimulam o conhecimento partilhado entre os envolvidos, ligando-os a aspetos que fomentam uma reflexão crítica sobre aspetos da sociedade atual (CREA, 2020, p.7).

No que diz respeito à seleção da obra, esta deve ser feita pelos participantes, reconhecendo a sua qualidade de modo a contribuir positivamente para a compreensão da cultura e da sociedade envolvente (CREA, 2020, p.7). No entanto, caso nem todos conheçam obras de literatura clássicas cabe ao moderador auxiliar nesse processo. Além disso, aspetos como a duração, a regularidade com que acontecem e as páginas que devem ser lidas são aspetos a definir pelo grupo.

De destacar ainda que, embora promovidas em sala de aula, estas são abertas a toda a comunidade, podendo acolher participantes de fora da instituição.

Durante as sessões, um dos participantes tem a função de assumir o papel de moderador. O moderador deve garantir que todos os participantes dão a conhecer o seu ponto de vista e respeitam as partilhas uns dos outros de modo a que a participação seja o mais igualitária possível entre todos. A mesma inicia-se quando o moderador assim o referir, dando a palavra a um dos participantes que deve realizar a leitura do parágrafo que selecionou em voz alta e explicar porque o escolheu. Após este momento, o moderador dá a palavra aos restantes para que partilhem a sua opinião. Assim que todos o fizerem, outra pessoa é convidada a ler o seu parágrafo (CREA, 2020, p.9).

Ao longo destes momentos de partilha as “primeiras experiências, emoções ou sentidos gerados a partir da leitura passam a ser objeto de diálogo e reflexão conjunta, com foco não só no significado do texto.” (Comunidade de Aprendizagem, s.d., p.3).

No que diz respeito à organização do espaço, os participantes devem sentar-se em círculo, garantindo, desta forma, a interação entre todos os envolvidos (Giroto e Melo, 2008, p.78).

A TDL funciona com base no diálogo igualitário entre todos os envolvidos, ao invés da existência de uma hierarquia, sendo a experiência, os contributos, a inteligência e a sensibilidade aspetos que devem ser valorizados e reconhecidos. Desta forma não se pretende chegar a conclusões únicas mas sim criar um espaço de reflexão e diálogo conjuntos (CREA, 2020, pp.8,10).

“Na tertúlia literária dialógica podemos comentar tudo o que pensamos durante a semana: coisas que pesquisamos sobre o assunto; as conversas compartilhadas com nossos familiares e amigos sobre a leitura realizada em sala; recordações de momentos ou situações, já que o mesmo livro pode despertar diferentes sensações em cada pessoa que o lê.” (Giroto e Melo, 2008, p. 79).

Seguidamente, é essencial que as crianças sejam incentivadas a realizar a leitura de encontro para encontro de modo a que, mais tarde, sejam autónomas nesse mesmo sentido (Giroto e Melo, 2008, p. 78). No entanto, caso não o façam, pode dedicar-se um tempo da Tertúlia Dialógica Literária para que se realize a leitura do mesmo (Comunidade de Aprendizagem, s.d., p.6).

De acordo com Soler (2001) e Soler (2003) as TDL assentam numa leitura dialógica pois caracteriza-se por dar a conhecer uma opinião pessoal a um grupo, enriquecendo todos os envolvidos através das interpretações pessoais partilhadas (Cardinni, Paparella e Semmoloni, 2021, p.27). Assente na leitura dialógica surge a aprendizagem dialógica (Flecha, 1997) que se baseia, de acordo com Aubert et al. (2008) nos diálogos e partilhas entre os leitores tendo por base as reflexões realizadas coletivamente (Cardinni, Paparella e Semmoloni, 2021, p.27).

Para Valls, Soler e Flecha (2008), a leitura dialógica corresponde a um processo de compreensão de um texto através da interação com o outro onde as interpretações e reflexões contribuem para a transformação do leitor (p.73).

Referenciando Flecha (1997) citado em Cardinni, Paparella e Semmoloni “Esta perspectiva concibe que el aprendizaje está íntimamente relacionado con las características de las interacciones que las personas establecemos con los demás, enfatizando el papel del diálogo como generador de aprendizaje (p.32).

De acordo com o CREA (2020), as Tertúlias Dialógicas Literárias, além de serem uma oportunidade de aproximação a obras de literatura clássica e universal e contribuírem para a melhoria de competências leitoras, contribuem, ainda, para a construção de conhecimento conjunto. Aliada a esta construção conjunta de conhecimento encontra-se o respeito, a solidariedade para com o outro e o espírito de grupo. Neste seguimento, o diálogo e a capacidade de saber ouvir o outro, respeitando-o, são competências que contribuem, positivamente, para uma melhoria ao nível da comunicação (pp.11-12).

Além disto, estas dinâmicas, através da interação que se estabelece entre todos os participantes, favorecem uma melhoria ao nível do vocabulário, da oralidade e da escrita, bem como o pensamento crítico e a capacidade de argumentação (Comunidade de Aprendizagem, s.d., p. 3).

“son varios los estudios que demuestran que la implementación de actuaciones educativas de éxito, como tertulias literarias dialógicas, mejoran el rendimiento del alumnado y potencian la cohesión social, proporcionando a todos los niños y niñas mejores oportunidades de aprendizaje, reduciendo las desigualdades sociales y educativas.”

(Flecha, García, Gómez, y Latorre (2009) citados em Moreno e López, 2018, p.114).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Este capítulo do relatório é destinado à metodologia adotada durante a investigação em questão. Assim, surge dentro deste capítulo o paradigma em que se insere a investigação, o tipo de estudo, o contexto em que foi implementado bem como os respetivos participantes, as técnicas de recolha de dados e, por último, os métodos de análise dos dados recolhidos.

1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer desta Prática Pedagógica, fomos desafiadas a implementar um tempo dedicado à Tertúlia Dialógica Literária. Uma vez que os momentos destinados à TDL começaram a fazer parte da rotina das crianças e por compreender que iriam contribuir para o desenvolvimento das crianças procurei debruçar-me sobre o assunto e desenvolver os meus conhecimentos acerca da implementação de uma Tertúlia Dialógica Literária.

Aliando a este fator e com o intuito de fomentar o gosto pela leitura e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, da escrita e da oralidade surgiu a seguinte questão de partida “*De que forma é que a Tertúlia Dialógica Literária poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos?*”.

Como forma de dar resposta à questão de partida apresentada anteriormente definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- Observar e participar nas dinâmicas da Tertúlia Dialógica Literária;
- Analisar e refletir sobre as interações sociais que se estabelecem numa Tertúlia Dialógica Literária;
- Analisar e refletir sobre o impacto da Tertúlia Dialógica Literária na capacidade dos alunos partilharem experiências pessoais;
- Analisar o envolvimento dos alunos na interpretação e compreensão das temáticas subjacentes à obra literária em estudo;
- Analisar eventuais alterações nas práticas de leitura dos alunos originados a partir das interações estabelecidas durante a Tertúlia Dialógica Literária.

2. PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo insere-se dentro do Paradigma Construtivista/ Interpretativo tendo como método de investigação o método qualitativo pois os participantes desempenharam um papel ativo baseado nas suas opiniões, pensamentos e experiências.

“De acordo com o paradigma Interpretativista, o pesquisador evita a imposição de categorias para o estudo empírico de um fenômeno. Ao invés de ir a campo com um conjunto predefinido de construtos ou instrumentos para medir a realidade, o pesquisador, muitas vezes, deriva seus construtos a partir do trabalho de campo, visando a captar aquilo que é mais significativo, segundo a perspectiva das pessoas no contexto pesquisado. Aos participantes é permitido usar suas próprias palavras, expressões e imagens, basear-se em seus próprios conceitos e experiências.” (Saccol, 2009, p.263).

No que concerne à metodologia, optei por uma metodologia de investigação qualitativa visto que o foco não era o alcance do maior número de objetivos, característica de um paradigma quantitativo, mas sim todo o processo.

Para Godoy (1995) referenciado em Fell, Ximenes e Nunes (2007):

“...a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”. (p.4).

Importa referir que a definição dos objetivos foi pensada de modo a promover o gosto pela leitura e a criar, nos participantes, práticas de leitura. Em parceria com estes, seriam desenvolvidas competências ao nível da leitura, mais especificamente ao nível da oralidade e da escrita, bem como a nível pessoal, ou seja, capacidade de interagir com o outro, respeitá-lo e partilhar experiências. A seleção destes objetivos foi realizada, após

alguns momentos de observação e tendo por base as necessidades do contexto em questão.

Assim, este estudo consistiu na elaboração de uma descrição detalhada dos momentos vivenciados e na valorização das interações que as crianças estabeleceram entre si bem como do seu comportamento durante o momento. Além disto, de acordo com o paradigma em questão, é fundamental dar valor à informação transmitida pelos participantes, ou seja, aos seus pensamentos, ideias, opiniões ou reflexões. Neste seguimento, foi necessário compreender qual a envolvimento das crianças durante a dinâmica, valorizando as suas vivências anteriores bem como o impacto das mesmas durante este momento de partilha. Neste sentido, este estudo é maioritariamente descritivo e interpretativo e os dados recolhidos foram analisado com pormenor.

Para Bogdan e Biklen (1994), numa investigação qualitativa, “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto” (pp.47-48). Bogdan e Biklen (1994) preocupam-se com o local onde os dados são recolhidos pois consideram que este pode influenciar as ocorrências. Além disto, realçam a importância da presença do investigador no local para a recolha de intervenções naturais e esporádicas (p.48).

Assim, de acordo com o que é defendido pelos autores acima relativamente à metodologia de investigação qualitativa, considero essencial referir que a observação direta, aliada a alguns instrumentos de recolha de dados, foi um elemento-chave neste processo de recolha de dados. Desta forma, todas as situações são descritas detalhadamente e cabe ao investigador dar primazia ao processo de interpretação.

3. TIPO DE ESTUDO

Relativamente ao tipo de estudo, defini-o como sendo um estudo do tipo descritivo e interpretativo, mais precisamente um estudo de caso. Desta forma, é descritivo pois serão descritos, com rigor, todos os objetos de estudo a analisar, procurando-se interpretá-los à luz da literatura.

Dentro deste tipo, insere-se no estudo de caso uma vez que consiste numa investigação bastante pormenorizada e aprofundada da participação dos intervenientes. Para Merriam (1988) referido em Bogdan e Biklen (1994) um estudo de caso “consiste

na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte única de documentos ou de um acontecimento específico.” (p.89).

Neste estudo em específico, o caso corresponde ao grupo do 2.º ano da turma onde realizei a Prática Pedagógica em 1.º CEB I.

Ainda relativamente ao estudo de caso, Donmoyer citado em Spoked (2002), afirma que “...os estudos de caso têm a virtude de ser acessíveis ... e interpessoalmente significativos: ao ler um bom estudo de caso temos a oportunidade de ver o mundo não só através dos olhos do autor, mas também dos do sujeito do estudo.” (p.1047).

4. CONTEXTO

A presente investigação decorreu numa instituição de carácter público, numa localidade situada na periferia da cidade de Leiria. A mesma oferece à comunidade duas valências distintas, sendo estas a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes que integraram o estudo em questão pertenciam ao 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB e integravam um grupo constituído por vinte crianças que frequentavam o 1.º ou o 2.º ano de escolaridade. Dessas vinte, selecionei apenas as sete que pertenciam ao 2.º ano de escolaridade.

No entanto apenas integraram o estudo seis crianças uma vez que uma delas não entregou a autorização para a recolha de dados. Dos participantes, duas crianças eram do género feminino e as restantes do género masculino, todas com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Gostaria ainda de referir que das seis crianças que frequentavam esta TDL, três eram portuguesas e as outras três eram emigrantes do Brasil, chegados a Portugal há aproximadamente dois anos. Sendo que ainda se encontravam há pouco tempo em Portugal levou a que ainda não tivessem criado vínculos entre si, não se respeitando nem demonstrando empatia uns com os outros. Além disto, o facto de falarem português do Brasil é uma grande dificuldade pois a linguagem e as concordâncias gramaticais são, em muitas zonas do Brasil, completamente diferentes das nossas e por este motivo

é que a expressão oral destas crianças apresenta inúmeras lacunas, o que acarreta uma maior preocupação por parte do adulto, uma vez que deve procurar comunicar com clareza e garantir que os seus alunos o compreendem e que são compreendidos, não inibindo assim a sua participação ou expressão. De destacar ainda o ambiente familiar destas crianças uma vez que alguns tinham famílias separadas, com fracas condições económicas, muito preocupadas com as questões económicas e com a reorganização das suas vidas o que implicava pouca disponibilidade para conseguirem dar às crianças toda a atenção de que precisavam.

6. PROCEDIMENTOS

Para conseguir dar resposta à questão de partida promoveu-se uma TDL sendo dinamizadas seis sessões e em todas elas, com exceção da primeira, os alunos realizaram um registo escrito sobre a mesma nos respetivos cadernos de registo (anexo I).

Na tabela que se encontra abaixo, surge o modo como cada uma das seis sessões foi organizada bem como o excerto do texto que foi lido e os respetivos procedimentos.

Tabela 1. Procedimentos

Sessão/Data	Excerto lido (anexo II)	Procedimentos implementados
Sessão 1 13/11/2023	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Explicaram-se os pressupostos da Tertúlia Dialógica Literária, assim como o que era esperado de cada um dos intervenientes; - Escolheu-se a obra literária, através de uma análise de dois livros (capa, contracapa, ilustrações e breve pesquisa sobre o autor - nome, idade, data de nascimento, profissão e nacionalidade); - Realizou-se a votação;

		<ul style="list-style-type: none"> - Dividiu-se a obra em cinco partes (anexo II); - Apresentaram-se os cadernos de registo (anexo I); - Distribuiu-se, a cada elemento, o Texto 1 (anexo II).
Sessão 2 20/11/2023	Texto 1	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do excerto em voz alta pela mestrandia; - Cada elemento, à vez e de forma voluntária, fala sobre o mesmo, abrindo-se um espaço de discussão, reflexão e destinado a partilhas pessoais; - Preenchimento, individual, do caderno de registo (anexo I - página inicial onde deveriam responder e justificar qual a obra em que votaram e página destinada à 1.ª sessão) ; - Distribuiu-se, a cada elemento, o Texto 2 (anexo II).
Sessão 3 27/11/2023	Texto 2	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do excerto em voz alta pela mestrandia; - Cada elemento, à vez e de forma voluntária, fala sobre o mesmo, abrindo-se um espaço de discussão, reflexão e destinado a partilhas pessoais; - Preenchimento, individual, do caderno de registo (anexo I - página destinada à 2.ª sessão); - Distribuiu-se, a cada elemento, o Texto 3 (anexo II).
Sessão 4 4/12/2023	Texto 3	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do excerto em voz alta pela mestrandia; - Cada elemento, à vez e de forma voluntária, fala sobre o mesmo, abrindo-se um espaço de discussão, reflexão e destinado a partilhas pessoais; - Preenchimento, individual, do caderno de registo (anexo I - página destinada à 3.ª sessão);

		- Distribuiu-se, a cada elemento, o Texto 4 (anexo II).
Sessão 5 13/12/2023	Texto 4	- Leitura do excerto em voz alta pela mestrandia; - Cada elemento, à vez e de forma voluntária, fala sobre o mesmo, abrindo-se um espaço de discussão, reflexão e destinado a partilhas pessoais; - Preenchimento, individual, do caderno de registo (anexo I - página destinada à 4.ª sessão); - Distribuiu-se, a cada elemento, o Texto 5 (anexo II).
Sessão 6 8/01/2024	Texto 5	- Leitura do excerto em voz alta pela mestrandia; - Cada elemento, à vez e de forma voluntária, fala sobre o mesmo, abrindo-se um espaço de discussão, reflexão e destinado a partilhas pessoais; - Conclusão do preenchimento, individual, do caderno de registo (anexo I - página destinada à 5.ª sessão e a última relativamente à avaliação da obra).

Segue-se uma descrição mais detalhada da sessão número um e da sessão número cinco, de acordo com a informação apresentada na tabela.

Na primeira sessão a turma ficou a conhecer o que é uma TDL bem como os objetivos da mesma. Foi explicado aos alunos tudo o que seria feito naquele momento bem como as suas responsabilidades. Foram apresentados dois livros ao grupo, de modo a que, através de uma votação, seleccionassem qual a obra que queriam trabalhar durante as sessões. Além disto, o grupo de participantes ficou a conhecer o caderno de registos bem como o seu funcionamento. Foi entregue um caderno a cada aluno e explicado que para cada sessão de TDL existia uma página em que deveriam aproveitar para refletir acerca do que sentiram durante a sessão ou sobre os aspetos que mais os marcaram. Acrescento ainda que, em cada página, surgiu uma classificação, através de *emojis*, que deveriam pintar tendo em consideração o modo como se sentiram durante a mesma:

feliz (quando gostaram da sessão), indiferente (quando gostaram mais ou menos) e triste (quando não gostaram da sessão).

Já na quinta sessão, após refletirem acerca da sessão de TDL, a última página do caderno de registo correspondeu a uma página onde as crianças foram levadas a avaliar a obra, selecionando qual o excerto que mais as marcou e porquê, a avaliar, uma vez mais através de *emojis*, a obra na sua generalidade, sendo que o que o *emoji* feliz significava que gostaram da obra, o indiferente que gostaram mais ou menos e o triste, que não gostaram. Por fim, uma última questão mais pessoal que pretendia que refletissem acerca da forma como se sentiram ao longo de todas as sessões elaboradas.

7. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Em relação aos métodos e técnicas de recolha de dados para este estudo, estes foram diversos uma vez que a obtenção de dados reais e concretos era fundamental para a investigação em questão. Assim, selecionei como técnicas de recolha de dados a observação participante, o caderno de registo, as notas de campo e as gravações em formato de áudio.

No que diz respeito à observação participante, esta surgiu em todas as sessões de TDL uma vez que pretendia escutar e valorizar os comentários dos participantes.

“É uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção, podendo reunir na Observação Participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva.

A Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica” (Correia, 2009, p.31).

Relativamente às notas de campo, Arthur e Nazroo (2003) caracterizam-nas como registos efetuados pelo investigador de modo a tornar mais simples a análise dos dados recolhidos (Campos, Silva e Albuquerque, 2021, p.101). Citado nos mesmos autores, Spradley (2016) distingue dois tipos de observação, sendo estas as condensadas e as extensas. Nesta investigação em específico as notas de campo foram condensadas uma vez que correspondiam a um registo simples, rápido e com pequenas frases ao invés das notas de campo extensas que são mais detalhadas (Campos, Silva e Albuquerque, 2021, pp.101-102).

O caderno de registo foi construído com o intuito de dar a oportunidade às crianças de registar o que mais as marcou durante as sessões e, eventualmente, sobre a importância destes momentos para as suas vidas. Além disto, este registo levaria os alunos a relembrar as temáticas abordadas na sessão, levando-os a refletir sobre a sua importância e a estruturar o seu próprio pensamento.

No que diz respeito às gravações em formato de áudio, estas foram realizadas no decorrer da TDL e gostaria de destacar a sua importância para a análise dos dados pois só assim foi possível registar todos os diálogos e conversas paralelas entre os alunos.

8. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Após recolhidas todas as informações foi fundamental organizar todos os dados recolhidos.

Posto isto, no que diz respeito aos métodos e técnicas de análise de dados, destaco a análise de conteúdo pois neste estudo foram analisados os registos feitos pelos alunos bem como as notas de campo realizadas no decorrer da TDL e, ainda, as transcrições das gravações em formato de áudio.

“A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na

definição das categorias de análise. Jamais esquecendo, do rigor e da ética, que são fatores essenciais” (Freitas, Cunha, & Moscarola, 1997, citados em Silva e Fossá, 2015, p.3)

Já na perspectiva de Bardin (1977) referenciado em Mendes e Miskulin (2017), a análise de conteúdo corresponde a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (p.1052).

Assim, foram definidas as seguintes categorias de análise:

Tabela 2. Categorias de Análise

Categorias de análise	Definição
Fluência da Leitura	Entendida como a capacidade de ler um texto de forma precisa e com velocidade e expressividade adequadas, contemplando três dimensões: precisão, velocidade e expressividade. A fluência da leitura foi analisada através do número de palavras lidas durante um minuto. (Viana e Ribeiro, 2020; Sim-Sim, 2007)
Compreensão leitora	A compreensão leitora corresponde à capacidade de interpretar o texto lido e, neste estudo, foram considerados dois níveis de compreensão: a compreensão literal (identificação da informação explícita no texto) e a compreensão inferencial (realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir da informação disponível no texto). (Viana e Ribeiro, 2020)
	Desenvolvimento de competências ao nível da comunicação sendo que o diálogo com o outro é essencial nesse mesmo

<p>Capacidades comunicativas</p>	<p>sentido.</p> <p>Incluem-se, igualmente, melhorias em aspetos mais “técnicos” como vocabulário, ortografia, fatos históricos, formas de narração, etc.</p> <p>(CREA, 2020)</p>
<p>Valores</p>	<p>Como valores refiro-me ao respeito pelo outro, solidariedade, capacidade de ouvir, espírito de equipa e de pertença a um grupo.</p> <p>(CREA, 2020)</p>
<p>Diálogo Igualitário</p>	<p>Esta categoria inclui a partilha de opiniões pessoais, reflexões, ideias ou sentimentos com os outros participantes, podendo-se partilhar o que se quiser, uma vez que o mesmo texto pode gerar sensações distintas a cada leitor.</p> <p>(CREA, 2020; Giroto e Melo, 2008)</p>

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo corresponde à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Em simultâneo com a apresentação dos resultados será estabelecida uma relação entre os mesmos e o que a literatura nos diz sobre esta temática.

Como referido no capítulo anterior, foram implementadas seis sessões de TDL com o intuito de fomentar o gosto pela leitura e de contribuir para desenvolvimento de competências sociais bem como para o desenvolvimento de competências leitoras.

No entanto, mais do que analisar ou interpretar as temáticas alusivas à obra em questão, pretendia-se que a TDL contribuísse para que os alunos refletissem acerca dos seus próprios sentimentos, vivências, desenvolvessem o espírito de grupo e partilhassem experiências pessoais, aspeto este valorizado neste capítulo.

Posto isto, os resultados serão apresentados e discutidos, seguidamente, por ordem cronológica.

SESSÃO I - REFERENTE À SELEÇÃO DA OBRA

A sessão um aconteceu no dia 13 de novembro de 2023 e teve a duração de uma hora.

Após a mestrandia explicar os pressupostos de uma Tertúlia Dialógica Literária, foi necessário selecionar a obra que seria explorada nestes momentos pois um dos critérios da TDL diz-nos que o grupo tem a responsabilidade de selecionar qual a obra que quer ler (CREA, 2020, p.9).

Neste sentido, foram apresentadas duas obras sendo estas *A girafa que comia estrelas* de Henrique Cayatte e José Eduardo Agualusa e o *Elefante Cor de Rosa* de Luísa Dacosta.

Após analisada a capa, a contracapa, a lombada e descobertos os autores e ilustradores de ambas as obras bem como o seu resumo, as crianças demonstraram interesse em saber mais algumas informações sobre os autores das obras.

Assim, foram registadas no quadro todas as informações que as crianças queriam descobrir, mais especificamente, a idade, a data de nascimento, a nacionalidade e a profissão de cada um dos autores. Através do computador da mestrandia, as crianças partiram à descoberta e foram completando o quadro com as informações.

Neste seguimento, destaco este interesse como sendo um indicador positivo uma vez que, ao sentirem curiosidade sobre os autores das duas obras em discussão, é possível afirmar que as crianças estiveram envolvidas e interessadas em saber mais informação sobre a obra que iriam ler e discutir.

Após este momento, as crianças realizaram a votação sendo selecionada a obra com maior número de votos. A obra escrita por Henrique Cayatte e José Eduardo Agualusa teve cinco votos e o “Elefante Cor de Rosa” apenas um voto.

Posteriormente, e em grande grupo, as crianças foram desafiadas a dividir toda a obra em cinco partes isto porque seriam cinco as dinâmicas de TDL destinadas à exploração da obra.

Mesmo sendo a primeira sessão, conseguiu-se identificar o emergir de duas das categorias de análise. Assim, relativamente aos valores é de destacar que, apesar de ser necessário algum apoio por parte da mestranda, as crianças conseguiram segmentar a obra e tomar decisões conjuntas. Partindo da necessidade de tomarem decisões conjuntas, esteve muito presente o espírito de grupo e a capacidade de ouvir e respeitar o outro. Tal como nos diz o CREA (2020) a implementação de Tertúlias Dialógicas Literárias contribui para isso mesmo, levando as crianças a respeitar-se e a chegarem a uma decisão conjunta, sendo capazes de compreender o outro e de valorizar todas as ideias (p.19).

Por último, após apresentados os Cadernos, cada criança, individualmente, preencheu a primeira página, justificando porque é que votou na obra.

Tabela 3. Exemplos da justificação dos alunos perante a obra em que votaram

Nome do aluno	Justificação
Aluno C	“Votei porque eu poso (posso) aperdere (aprender) mais.”
Aluno D	“Eu votei na <i>girafa comia estrelas</i> porque eu senti feliz.”
Aluno E	“Eu votei porque eu não goisia (conhecia) o lero (livro).”
Aluno I	“Jirafa” (Girafa)
Aluno L	“Eu escolhi a girafa porque o elefante pra mim não é muito engraçado e o livro da girafa eu já conhecia e foi muito engraçado por isso escolhi <i>a girafa que comia estrelas</i> .”
Aluno M	“Gostei da tilafa (girafa)”

Interessante, ainda, é analisar as justificações escritas dadas por cada um para a escolha da obra, apresentadas na tabela acima. No que ao conteúdo diz respeito é possível verificar que as justificações são muito simples e, algumas delas, não são coerentes, ou seja, não apresentam um significado explícito. Posso ainda destacar que um dos alunos apenas identificou a obra ao invés de justificar o porque da sua votação.

É ainda possível observar que a maioria dos alunos escreveu com muitos erros ortográficos. Tendo em consideração que os alunos que não dominam a leitura apresentam igualmente dificuldades ao nível da escrita, estes erros podem ser um reflexo disso mesmo.

Ainda nesta sessão, como forma de contribuir para a fluência ao nível da leitura, uma das categorias de análise definidas, as crianças foram desafiadas a ler em voz alta o excerto, sendo registadas a quantidade de palavras que leram durante um minuto. Este registo contribui para uma melhoria ao nível da leitura. A fluência da leitura relaciona-se com a compreensão da leitura, sendo considerada, por Viana e Ribeiro, um processo básico que contempla a identificação de letras e palavras (2020, s.p.). “Leitores fluentes são capazes de identificar as palavras de forma precisa e automática. Libertam, assim, recursos cognitivos para a compreensão da leitura. Por essa razão, a fluência de leitura tem de ser sistematicamente trabalhada em contexto de sala de aula.” (Viana e Ribeiro, 2020, s.p.).

Para esta sessão, o texto utilizado para registar a quantidade de palavras lidas num minuto pertencia a outra obra, pois o registo foi efetuado antes de se dar início à obra selecionada pelas crianças.

Tabela 4. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 1.ª sessão (anexo IV)

Nome do aluno	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno I	Aluno L	Aluno M
Quantidade de palavras	32 palavras	32 palavras	52 palavras	24 palavras	Não esteve presente	33 palavras

Ao longo de cada sessão será apresentada uma tabela com os valores registados com o intuito de compreender a influência da TDL na melhoria ao nível da fluência leitora e, conseqüentemente, na compreensão de textos. Assim, podemos verificar que, nesta primeira sessão, o nível de fluência leitora das crianças envolvidas é bastante

reduzido sendo que, para além do número de palavras lidas ser diminuto, grande parte delas foi soletrada, o que tem como consequência um aumento da dificuldade da compreensão leitora. Na realidade, Viana e Ribeiro (2020) definem a fluência da leitura como a “capacidade de ler um texto de forma precisa e com velocidade e expressividade adequadas.” (s.p.) que, claramente, foram condições que não se verificaram.

Sendo esta uma sessão introdutória, ao longo da mesma estiveram presentes apenas duas categorias de análise, sendo estas os valores e a fluência da leitura. Ao nível dos valores o grupo demonstrou conseguir respeitar e ouvir as ideias dos restantes aquando da divisão do livro seleccionado em partes. De destacar a importância deste momento para que os alunos começassem a valorizar e a compreender a importância de ouvir as opiniões de outras pessoas. Relativamente à fluência da leitura, os alunos demonstraram algumas dificuldades. Assim é de realçar que estas dificuldades influenciam diretamente a capacidade de compreender e interpretar um texto.

SESSÃO 2 - REFERENTE AO TEXTO 1

A sessão dois aconteceu no dia 20 de novembro de 2023 e teve a duração de cerca de quarenta e cinco minutos.

Este momento iniciou-se com a leitura do excerto pela mestranda pois das seis crianças que integraram o estudo apenas três tinham lido o excerto em casa sendo por isso necessário dedicar algum tempo à sua leitura. Uma vez que as crianças ainda apresentavam algumas dificuldades ao nível da leitura a mesma foi realizada pela mestranda de modo a que melhor compreendessem a(s) mensagem(ns) transmitida(s). “Fazer uma boa leitura implica compreender o que se lê, reflectir sobre o que se lê, confrontar as ideias explícitas ou implícitas no texto com as pré-existentes na própria mente, vislumbrando possíveis âmbitos de aplicação das ideias emergentes desta reflexão.” (Sabino, 2008, p.6).

Das crianças que procederam à leitura individual, foram distintas as mensagens que retiraram. A criança E compreendeu que “A mãe se chateava com a girafa por ela estar com a cabeça em cima das nuvens porque podia ficar constipada”. Neste seguimento, a criança L referiu que “O texto fala sobre uma girafa distraída e a mãe não gostava”. Por outro lado, a criança I compreendeu que “A Olímpia estava sempre com a cabeça nas nuvens e não ouvia os outros”.

Partindo das partilhas destas crianças, ao longo desta sessão foi analisado o significado da expressão “cabeça entre as nuvens”. Relativamente à compreensão leitora, foi possível observar dois tipos de compreensão distintas sendo estes a compreensão literal e a compreensão inferencial. Algumas crianças interpretaram que a expressão significava estar com a cabeça nas nuvens, identificando a informação da mesma forma que se encontrava presente no texto (Viana e Ribeiro, 2020, s.p.). Para outras crianças a expressão tinha o significado de distração, ou seja, através da informação do texto e dos seus conhecimentos prévios realizaram uma interpretação diferente, estando perante um momento de compreensão inferencial, ou seja, a criança “apoia-se na capacidade de dedução lógica do leitor, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global de um texto.” (Pereira et al., s.d., p.10)

Assim, a discussão realizada permitiu esclarecer que as expressões podem apresentar significados distintos e que é fundamental interpretar a frase, na sua totalidade, ao invés de uma expressão isolada para que consigamos compreender o texto, ou seja, o sentido das expressões apresentadas. Viana refere que é ainda fundamental estabelecer uma relação entre o texto e os conhecimentos prévios do aluno para que o texto seja compreendido (2010, p.4).

No entanto, ao longo desta sessão as crianças não partiram para a partilha de experiências pessoais, focando-se maioritariamente na análise do excerto em questão.




Com a partilha do aluno I “A Olímpia estava sempre com a cabeça nas nuvens e não ouvia os outros”, as crianças focaram-se na importância e nas vantagens de ouvir o outro.

Estabelecendo uma relação com a sessão 1, foi incrível poder observar que alguns alunos já aguardavam para poderem falar. Uma vez mais os valores foram uma categoria de especial importância e é de evidenciar que sofreu alguma evolução relativamente à sessão anterior em que os alunos falavam em simultâneo.

Desta forma, nesta sessão, para além de mais alunos terem dado a sua opinião acerca do texto, respeitaram a partilha dos outros aguardando pela sua vez de partilharem a sua opinião.

Terminado o momento de partilha, as crianças, individualmente, refletiram acerca da sessão e do modo como se sentiram e, de seguida, procederam ao registo escrito no respetivo caderno, como é possível observar na tabela 3.

Tabela 5. Comentários e reflexão relativamente à segunda sessão (anexo V – sessão 2)

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
Aluno D	“Eu gostei porque não falava sobre coisas mas (más).”	
Aluno E	“Eu gostei mas fiquei curiosa para ver o lero (livro) do Elefate (elefante) Cor de rosa”.	
Aluno L	“Eu senti-me muito bem eu gostei desse livro e aprendi (aprendi) muita coisa sobre o livro da girafa que comia estrelas”	

Atendendo aos comentários é possível compreender que os alunos se sentiram bem durante a sessão e que ficaram satisfeitos. O facto de não terem sido abordadas situações que de algum modo os alunos considerassem menos positivas (relacionadas com emoções menos felizes) levou a que os todos os alunos, à exceção de um que não evidenciou o modo como se sentiu, classificassem a sessão com um emoji sorridente. Além disto, tal como na sessão anterior, os comentários escritos pelos alunos revelam muita dificuldade na escrita, quer na ortografia, quer na construção frásica.

No que concerne à fluência da leitura, foi registado o número de palavras que cada criança leu num minuto.

Tabela 6. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 2.ª sessão (anexo IV)

Nome do aluno	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno I	Aluno L	Aluno M
Quantidade de palavras	44 palavras	44 palavras	72 palavras	31 palavras	128 palavras	36 palavras

Estabelecendo uma comparação com a tabela 4, apresentada anteriormente, é possível observar uma evolução em todas as crianças, ou seja, todas elas aumentaram a quantidade de palavras lidas ao longo de um minuto. São diversos os fatores que podem ter contribuído para este aumento nomeadamente, o facto de as crianças já terem

contactado previamente com o excerto, a motivação para o ato de ler e o interesse natural de cada um. Além disso, cada criança é única e as diferenças entre os valores dependem do ritmo de cada um e dos seus interesses.

Ao longo desta sessão identificaram-se situações que envolveram a compreensão leitora, os valores e a fluência da leitura, três das categorias de análise definidas.

Relativamente à compreensão leitora, uma categoria que não foi identificada na sessão anterior, destaca-se o facto de, apesar de todas as intervenções estarem associadas à compreensão literal, uma criança ter realizado compreensão inferencial. O facto de os alunos terem muitas dificuldades na leitura, não tendo, portanto, prática ao nível da leitura, nem ao nível de partilha e discussão em conjunto, terá sido, certamente, um dos fatores que mais contribuiu para a sua dificuldade em conseguir fazer inferências, quando tentavam interpretar o texto.

No que aos valores diz respeito, é de destacar uma certa evolução pois durante esta sessão as crianças já demonstraram conseguir esperar que outra criança terminasse a sua partilha e só de seguida realizar a sua. No entanto, houve crianças que ainda demonstraram dificuldade nesse mesmo sentido. Por fim, ao nível da fluência verificou-se uma evolução em todas as crianças, mas a leitura ainda se manteve soletrada e pouco expressiva, causa e consequência das dificuldades ao nível da compreensão leitora.

SESSÃO 3 - REFERENTE AO TEXTO 2

A sessão três aconteceu no dia 27 de novembro de 2023 e teve a duração de cerca de cinquenta e sete minutos.

À semelhança da sessão anterior também esta se iniciou com uma leitura, por parte da mestrande, do texto em questão, uma vez que, mais uma vez, apenas uma criança procedeu à leitura em casa. Da leitura que realizou, a criança compreendeu “Que a girafa ela sentia muita falta da avó e ela sempre ouvia sempre que quando as pessoas morria virava anjo. Então ela sempre enfiava a cabeça entre as nuvens”. Logo de seguida a criança ainda acrescentou que “Eu quero dizer, como que eu posso dizer. É eu queria, porque as pessoas, eles nunca vão ver a gente quando elas forem para o céu.”

Apesar das grandes dificuldades em se exprimir de uma forma clara e objetiva, esta criança evidencia alguma compreensão leitora quer ao nível da compreensão literal, quando descreve o que acontece no texto relativamente ao comportamento da girafa,

mas igualmente, alguma compreensão inferencial ao exprimir que quando uma pessoa morre deixa de ser vista e de ver os outros. De salientar, ainda, a emergência de capacidades comunicativas, embora com bastantes limitações, quer ao nível da oralidade, quer ao nível da forma da narração.

Também uma outra criança quis fazer uma partilha que, para além de evidenciar uma compreensão inferencial do texto, apresenta aspetos pessoais da sua vida (Diálogo Igualitário). Esta criança falou do que sentiu no dia em que a sua avó morreu como é possível observar no seguinte diálogo:

“**Mestranda** – É uma coisa que te marcou na vida?

Aluno L – Sim.

Mestranda – O L quer partilhar uma coisa com vocês. L, tens a palavra.

Aluno L – O dia que a minha avó foi-me comprar um iogurte e depois de alguns segundos ela morreu.”

Anexo VI – sessão 3

Este foi um momento muito sentido pelos colegas, pois a criança chorou após a sua partilha e foram diversos valores presentes: por um lado, a criança sentiu-se confortável e segura para partilhar este acontecimento com os demais, por outro lado, as restantes crianças demonstraram solidariedade e carinho para com a criança, ouvindo-a com respeito, sem a interromperem, evidenciando preocupação, por exemplo quando um outro aluno refere que nestas situações podemos " dar um abraço e carinho" como se verifica através do seguinte diálogo:

“**Mestranda** – O L está triste. O que é que podemos fazer para o ajudar?

Aluno E – Dar um abraço

Aluno I – Podemos dizer ...

Mestranda – Ele já vem (a criança tinha ido à casa de banho) e já lhe vamos todos dar um abraço.

Aluno E – Dar um abraço e carinho.

Mestranda – Isso é muito importante.”

Anexo VI – sessão 3

De facto, viveu-se um momento importante e característico das Tertúlias Dialógicas Literárias, que devem ser espaços de partilha e diálogo (CREA, 2020) em que os participantes podem falar sobre todos os assuntos (Giroto e Melo, 2008).

Com esta partilha, outra criança começou a falar de familiares que também já faleceram ou que estavam doentes. A mesma sentiu-se mais confiante pois verificou que os colegas iriam compreender e dar-lhe o apoio de que necessitasse.

“**Aluno D** – Eu tinha uma tia que era irmã da minha avó e ela como ela teve uma doença ela morreu.

Aluno D – É como a minha avó, não sei se ela está quase a morrer.

Mestranda – Não sabemos, mas ela pode viver muito.




Aluno I - Ela pode viver muitos mais anos.”

Anexo VI – sessão 3

Através deste diálogo o aluno I procurou apoiar positivamente o aluno D dando-lhe esperança.

Após este momento, os alunos, individualmente, refletiram acerca da sessão e do modo como se sentiram, efetuando o registo no caderno.

Tabela 7. Comentários e reflexão relativamente à terceira sessão (anexo V – sessão 3)

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
Aluno C	“Eu achei moito (muito) triti (triste).”	
Aluno D	“Eu não gostei porque távamos (estávamos) a falar coisas mas (más)”	
Aluno E	“Eu achei muito treste (triste).”	

Com estes comentários é possível observar que os alunos se sentiram tristes durante a sessão. É interessante analisar e compreender que o facto de os alunos assinalarem o *emoji* triste não querará dizer, nesta situação específica, que não tenham gostado da sessão, mas sim que foi significativo para eles o facto de se terem falado de assuntos menos agradáveis (a morte). Este aspeto evidencia que, para estes alunos, o facto de se terem abordado assuntos tristes, transforma a sessão numa sessão em que se

sentiram tristes. Mais uma vez, nesta sessão, e com as respostas escritas dos alunos, salienta-se a sua dificuldade na ortografia bem como na construção frásica.

Por último, relativamente à fluência da leitura, quando comparado com a tabela anterior, é possível verificar um aumento do número de palavras em três alunos e uma ligeira diminuição para duas crianças. Para esta sessão, os alunos leram o texto que tinha sido definido. Apesar disso, o facto de já terem contactado previamente com o texto e realizado a sua leitura não contribuiu para um aumento ao nível das palavras lidas pois o único aluno que procedeu à sua leitura prévia diminuiu o número de palavras lidas.

Tabela 8. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 3.ª sessão (anexo IV)

Nome do aluno	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno I	Aluno L	Aluno M
Quantidade de palavras	45 palavras	37 palavras	68 palavras	37 palavras	153 palavras	Não esteve presente

Ao nível da sessão número três foram identificadas as seguintes categorias de análise: Compreensão Leitora, Capacidades Comunicativas, Valores, Diálogo Igualitário e Fluência da Leitura. Relativamente à Compreensão Leitora, à semelhança da sessão anterior, identificaram-se, em crianças distintas, momentos de compreensão literal e momentos de compreensão inferencial. As Capacidades Comunicativas estiveram presentes, ainda que com limitações uma vez que as crianças demonstram muitas dificuldades ao nível de aspetos mais técnicos (construção de frases e forma de narração). Quanto aos valores, esta foi a sessão em que estiveram mais presentes, pois além da constante melhoria ao nível da capacidade de conseguirem ouvir e respeitar o tempo de partilha do colega, as crianças também demonstraram imensa solidariedade e preocupação o que demonstra uma evolução positiva nesse mesmo sentido. Nesta sessão identificámos pela primeira vez uma nova categoria, o Diálogo Igualitário, que remete para a partilha pessoal de um aluno. Sendo a primeira vez que um dos elementos se sentiu confortável a realizar uma partilha desta tipologia, é de destacar a presente categoria, até porque o aluno em questão foi capaz de partilhar um momento triste da sua vida o que é bastante mais difícil de fazer do que uma partilha de um momento feliz, revelando que se sente confiante para o fazer perante o grupo. Por último, ao nível da

fluência leitora, a evolução foi mínima e houve até participantes que diminuíram as palavras lidas num minuto.

SESSÃO 4 - REFERENTE AO TEXTO 3

A sessão quatro aconteceu no dia 4 de dezembro de 2023 e teve a duração de cerca de quarenta e dois minutos.

À semelhança das sessões anteriores também nesta sessão foi necessário realizar uma leitura do texto, por parte da mestranda, uma vez que apenas dois alunos procederam à sua leitura previamente. No entanto, é de salientar, positivamente, o facto de, nesta sessão, ter existido mais um aluno a ler o texto em casa.

O aluno C, quando deu início à sua partilha, destacou a mensagem que tinha compreendido dizendo que “entendi que a Olímpia enfiava a cabeça nas nuvens para ver a D. Margarida.”.

No mesmo seguimento o aluno M, realizou um desenho no quadro que o auxiliou a complementar o seu pensamento onde referiu que:

“**Aluno M** – Essa aqui é a girafa Olímpia e essa aqui é a galinha. Aqui a amizade. E agora são muito amigas.

Mestranda – Então e a girafa colocava a cabeça em cima das nuvens porquê?

Aluno M – Porque ela estava com saudades da avó e agora achou uma melhor amiga.”



Figura 20

Anexo VI – sessão 4

Relativamente à compreensão leitora, a criança demonstrou conseguir interpretar a mensagem apresentada no texto e relacioná-la com os seus conhecimentos prévios e por este motivo esteve presente a compreensão inferencial. No que diz respeito à mensagem apresentada no texto é-nos dito que Olímpia colocava a cabeça em cima das nuvens para matar as saudades que tinha da sua avó. Certo dia encontrou uma galinha, Dona Margarida, que gostava de viver nas nuvens e tornaram-se grandes amigas o que fez com que, todos os dias, Olímpia colocasse a cabeça em cima das nuvens para procurar Dona Margarida.

Posto isto, ao nível das capacidades comunicativas, o aluno sentiu algumas dificuldades em transmitir oralmente o seu pensamento e por isso recorreu ao desenho para o auxiliar a estruturar o mesmo, representando a mensagem transmitida no texto. O desenho corresponde a um meio de comunicação visual que leva o leitor a compreender, de uma forma mais clara, a mensagem que está a ser transmitida e, neste caso em específico, complementando-a.

Sendo que o texto remete para a amizade as crianças demonstraram facilidade ao nível da partilha de experiências pessoais, pois é uma temática muito presente nas suas vidas (Diálogo Iguatário). Apresento, de seguida, um excerto onde se encontram algumas das partilhas feitas pelos alunos durante esta sessão:

“Mestranda – M, tens uma situação da tua vida que tu queiras partilhar?

Aluno M – Tenho também. Na mina (minha) escola do Brasil, eu tinha 2 amigos mais eles ficaram lá. Depois eu mudei de escola e eles também estavam lá.

Mestranda – E porque é que eles são teus amigos?

Aluno M – Porque eles brincavam comigo.

Mestranda – I, queres partilhar alguma coisa sobre a amizade?

Aluno I – Sim, é que, é... Eu tinha 2 amigos quando estava na pré, daquele lado, que eram os meus dois melhores amigos. E depois quando eles foram para o 1.º ano eles não continuaram aqui na escola, foram para outra. Só que eles eram, eles, eu gosto muito deles porque nos jogávamos todas as brincadeiras (apanhada e futebol). E também com o TM, nós estávamos os dois só no almoço e quando havia laranja nós pedíamos um prato cheio de laranja e nós comíamos tudo até ver quem ficava com a última.

Mestranda – E porque é que eles eram os teus melhores amigos?

Aluno I – Porque era assim, se um tivesse uma ideia de brincar os outros concordava logo.

Mestranda – Vamos ouvir a C.

Aluno C - Eu tinha meu melhor amigo, que era o meu primo, chamado A e a gente brincava muito na casa do meu avô. E o meu avô ele fez uma sombrinha para não ficarmos ao sol. Também íamos ao parque e um dia sujávamo-nos com lama.

Mestranda - Ele era o teu melhor amigo?

Aluno C – Sim (este acontecimento deu-se no Brasil e por isso o primo já não estava presente)

...

Mestranda –Vamos ouvir a E.

Aluno E – Eu era mais velha porque a outra amiga tinha 6 anos e a outra também. E quando chegou as férias eu fiz 8 e vim para aqui e aí agora eu não posso falar com elas porque o meu irmão quebrou o telefone dele.

Aluno I - Então liga do da tua mãe.

Aluno E – Agora eu tenho saudades dela.”

Anexo VI – sessão 4

Estas partilhas, sendo feitas por alunos emigrantes, foram particularmente significativas, por um lado, porque permitiram ao adulto compreender melhor a realidade vivida por crianças que deixam o seu país e as suas raízes e, por outro lado, permitem que as outras crianças compreendam que os colegas estão a vivenciar realidades semelhantes às suas e que sentem, como eles, a saudade de entes queridos, o que leva à criação de um ambiente de empatia e apoio entre todos.




Além disto, os alunos demonstraram compreender a importância que os amigos têm nas suas vidas quando um aluno diz que “são importantes para brincar, apoiam-nos quando passamos por momentos mais difíceis, quando estamos tristes”.

À semelhança das sessões anteriores, os alunos dispuseram de um momento final para refletirem sobre a sessão. Sendo esta uma sessão em que se falou sobre a amizade, as crianças sentiram-se bem e classificaram-na como positiva, como é possível observar nos comentários que se encontram na tabela abaixo. No entanto, é de destacar que apesar de as avaliações serem positivas, como é possível observar nos *emojis*, as crianças ainda apresentam alguma dificuldade ao nível da estruturação de frases e em justificar os seus pensamentos. Ao nível do conteúdo, as mesmas são simples e muito gerais o que demonstra alguma dificuldade na realização de uma reflexão mais aprofundada e significativa sobre a sessão.

Relativamente aos erros ortográficos, ainda não se verificou uma melhoria significativa o que permite compreender que as melhorias ao nível da leitura ainda foram muito poucas.

Tabela 9. Comentários e reflexão relativamente à quarta sessão (anexo V – sessão 4)

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
----------------------	----------------------------------	--

Aluno D	“Feliz por que (porque) eu aprendi coisas boas (boas)”.	
Aluno E	“Foi feliz porque a Olimpa (Olímpia) ela aichou (achou) uma melhor amiga”	
Aluno I	“bem”.	

Por fim, ao nível da Fluência da Leitura, foram registados os valores apresentados na tabela que se encontra de seguida.

Tabela 10. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 4.ª sessão (anexo IV)

Nome do aluno	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno I	Aluno L	Aluno M
Quantidade de palavras	35 palavras	29 palavras	47 palavras	26 palavras	166 palavras	17 palavras

Estabelecendo uma comparação com a tabela 8 apresentada na sessão anterior, é possível observar uma diminuição do número de palavras lidas em todas as crianças, à exceção de uma, que aumentou a quantidade de palavras lidas.

Assim, podemos verificar que, nesta sessão, o nível de fluência leitora das crianças envolvidas ainda se encontra bastante reduzido uma vez que, além do número de palavras lidas ainda se manter diminuto, os alunos ainda demonstram pouca expressividade pois grande parte das palavras lidas foi soletrada. Sendo que este aspeto influencia diretamente a compreensão leitora, as dificuldades ao nível da mesma ainda se mantêm.

Posto isto, nesta sessão, identificaram-se, ao nível das categorias de análise, a Compreensão Leitora, as Capacidades Comunicativas, o Diálogo Igualitário e a Fluência ao nível da Leitura. Em relação à Compreensão Leitora, é notória uma evolução uma vez que já é mais frequente durante as sessões pois foi possível identificar mais alunos a realizar compreensão inferencial, para além de que todos compreenderam literalmente o texto. No que às Capacidades Comunicativas diz respeito, nesta sessão verificou-se que os participantes continuam com dificuldades ao nível da comunicação

oral e, por isso, quando sentiram dificuldades em expor as suas ideias apenas por palavras, recorreram a outros meios para se expressar, sendo autónomos nessa seleção.

Relativamente ao Diálogo Igualitário, é importante referir que esta foi uma sessão com uma grande quantidade de partilha de vivências pessoais, o que leva a concluir que os alunos se encontram cada vez mais confortáveis para o fazer, um aspeto que tem evoluído positivamente.

Por fim, ao nível da Fluência da leitura, verificou-se uma ligeira diminuição pela maioria dos envolvidos bem como dificuldades ao nível da expressividade.

SESSÃO 5 - REFERENTE AO TEXTO 4

A sessão cinco aconteceu no dia 13 de dezembro de 2023 e teve a duração de cerca de trinta e dois minutos.

Nesta sessão já foram três, as crianças que procederam à leitura prévia do texto, o que é de valorizar pois foi mais uma criança a ler o texto em casa. Apesar disso, continuou a ser necessária a leitura por parte da mestrandia. No entanto, quando questionadas acerca daquilo que compreenderam, duas crianças referiram que já não se lembravam e a terceira que “algumas partes são meio difíceis (difíceis) e o texto é muito grande”. Com isto, foi necessária alguma intervenção por parte da mestrandia, no sentido de ajudar as crianças a partilharem o que tinham compreendido da leitura do texto. Para tal, comecei por realçar uma das frases do texto e incentivei o grupo a refletir sobre a mesma.

“Mestrandia - Diz, no nosso texto que D. Margarida viajava por todo o mundo, por cima das nuvens e conseguia espreitar todo o mundo e tirar algumas conclusões dizendo que “Os homens”, contou ela a Olímpia depois de pensar muito, «os homens são animais estranhos: vivem empoleirados uns em cima dos outros, em grandes galinheiros. Estão sempre com pressa, correm o tempo todo, como formigas, de um lado para o outro, e acham que são felizes assim.”. Acham que somos felizes a correr sempre de um lado para o outro, nesta agitação?

Aluno E– Não, Não

Mestrandia – É saudável para nós?

Aluno E – Não.

Mestrandia – Então, porquê? Qual é a tua opinião?

Aluno E – Tem vezes que correr é bom.

Mestranda – Fazer desporto, sim. Mas andar sempre agitado e stressado é bom?

Aluno E – Porque agente pode ficar muito cansado e se tiver muito calor podemos desmaiar de calor.”

Anexo VI – sessão 5

Como se percebe, através desta partilha, os alunos continuaram a demonstrar alguma dificuldade ao nível da compreensão do texto, quer a nível literal quer a nível inferencial.

Por este motivo, esta foi a sessão em que foi necessária maior intervenção por parte do adulto de modo a levar as crianças a refletirem sobre o dia a dia dos seus familiares.

Assim, a maioria das crianças focou-se no seu meio familiar e no modo como era o dia a dia nas suas casas evidenciando que gostavam que os familiares passassem mais tempo com eles como é possível observar através da partilha do aluno E quando refere que “Eu gostava que a minha mãe e o meu pai tivesse mais tempo comigo”.

Também outra criança se sentiu confortável e segura para partilhar as suas experiências pessoais com o grupo.

“**Mestranda** – L como é que é lá na tua casa? Os teus pais andam sempre agitados?

Aluno L – Mais ou menos porque eles ficam muito tempo a aspirar a casa, ficam com muitas tarefas. Ficam sempre a cozinhar e ainda a minha mãe tem de ir ao treino para levar a minha irmã porque ela tem jogo.

Aluno I – De que?

Aluno L – Voleibol.

Mestranda – E depois de eles fazerem essas tarefas todas eles estão contigo ou tu vais para a cama?

Aluno L – Eles... Eu durmo com a minha mãe então...

Mestranda – Então só aí é que podes estar com eles mais um bocadinho? Gostas?

Aluno L – Gosto.

Mestranda – Gostavas de ter mais tempo com eles?

Aluno L – Gostava.”

Anexo VI – sessão 5

Destaco ainda outro diálogo que revela que outra criança também gostava que os pais passassem mais tempo consigo.

“**Mestranda** – I, queres partilhar como é na tua casa?

Aluno I – Com a minha mãe é: eu chego da escola ou então vou ao treino com o R e outras eu vou com a minha mãe. E depois quando acaba o treino eu venho para casa, tomo banho.

Mestranda – E ela está contigo quando chegas a casa? Ou tu vais fazer outras coisas?

Aluno I – Sim, ela fica a fazer o jantar enquanto eu vou tomar banho e depois eu vou ver televisão e chega lá o namorado da minha mãe, não é o meu pai, e depois quando acabamos de jantar eu fico um bocadinho a ver televisão e depois fico com eles a ver e depois vou para a cama e a minha mãe vai para a sua cama.

Mestranda – E gostavas que ela estivesse mais tempo contigo?

Aluno I – Sim.”

Anexo VI – sessão 5

De sessão para sessão foi-se verificando um aumento ao nível das partilhas pessoais (Diálogo Igualitário) bem como ao nível dos valores. Este aumento de partilhas encontra-se relacionado com o facto de os alunos se sentirem acolhidos pelos colegas o que revela um desenvolvimento positivo ao nível do espírito de equipa e de pertença a um grupo, aspetos estes muito importantes para as crianças que ainda estão em processo de adaptação a um novo país, novos hábitos e novas vivências.

Ainda relativamente aos valores, durante esta sessão um dos alunos não se sentiu confortável para partilhar com os colegas, mas os mesmos demonstraram respeitá-lo, deixando-o confortável para tomar as suas decisões. Durante este momento a criança esteve com a cabeça apoiada nos braços, ouvindo as partilhas dos colegas, mas sem se sentir confortável a partilhar e nenhuma criança questionou o porquê de o aluno não o querer fazer.



“**Mestranda**- C, não queres partilhar nada? Estás bem?

Aluno C – abana a cabeça dizendo que não.”

Anexo VI – sessão 5

Por fim, as crianças dispuseram de um tempo para refletirem e escreverem no caderno como se sentiram ao longo da sessão.

Tabela 11. Comentários e reflexão relativamente à quinta sessão (anexo V – sessão 5)

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
Aluno C	“gostei poque (porque) ela vai pocola (procurar) os ajuda ”.	
Aluno D	“eugostei (eu gostei) por que (porque) não falava çobre (sobre) coisas mas (más).	
Aluno L	“eu gostei muito desta tertúlia porque foi muito divertida.”.	

Analisando os comentários apresentados anteriormente é possível verificar que ambos os comentários sobre a TDL são simples mas, o aluno L já demonstra conseguir organizar o seu pensamento, escrevendo uma frase coerente e sem erros ortográficos. Por outro lado, o aluno C ainda realiza alguns erros ortográficos o que remete para maiores dificuldades ao nível da compreensão do texto.

Ao nível da Fluência da Leitura, outra das categorias de análise definidas, verificaram-se algumas alterações ao nível da quantidade de palavras lidas. Apenas duas crianças apresentaram um ligeiro aumento. As restantes, ainda que em valores muito pequenos, diminuíram a quantidade de palavras que leram. À semelhança das sessões anteriores, a quantidade de palavras lidas é diminuta e as crianças continuam a ler com pouca expressividade.

Tabela 12. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 5.ª sessão (anexo IV)

Nome do aluno	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno I	Aluno L	Aluno M
Quantidade de palavras	36 palavras	29 palavras	56 palavras	24 palavras	Não esteve presente	15 palavras

Sobre esta sessão, apenas é possível identificar três categorias de análise, sendo estas o Diálogo Igualitário, os Valores e a Fluência da Leitura. Ao nível do Diálogo Igualitário e dos Valores o grupo têm demonstrado uma evolução positiva, melhorando

de sessão para sessão isto porque, cada vez mais demonstram respeitar-se e ouvir-se uns aos outros procurando respeitar, compreender e valorizar cada partilha. Por outro lado, no que diz respeito à Fluência da Leitura, o grupo ainda demonstra muitas dificuldades pois não se tem verificado uma melhoria positiva ao nível da quantidade de palavras que conseguem ler, da expressividade e da entoação aquando do momento da leitura.

SESSÃO 6 - REFERENTE AO TEXTO 5

A última sessão de TDL aconteceu no dia 8 de janeiro de 2024 e teve uma duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

Nesta sessão houve mais uma criança a proceder à leitura prévia do texto o que é de valorizar pois foram quatro as crianças que o fizeram. No entanto, continuou a ser necessária a leitura por parte da mestrande.

À semelhança de outra sessão de TDL, nesta sessão, o grupo também se focou na questão da amizade e na importância que os amigos têm nas suas vidas. Desta forma, começo por destacar a compreensão da leitura, mais especificamente a compreensão inferencial, que relaciona os conhecimentos prévios dos participantes com a informação do texto quando um aluno refere que “Os amigos servem para, quando a gente está a ficar algum dia triste, eles servem para apoiar a gente, para fazer a gente rir e sem amigos não podemos brincar nem divertir. E se a gente não souber alguma coisa eles vai estar lá para explicar a gente.”.

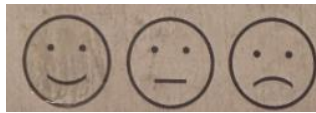


Neste seguimento, outras crianças enumeraram outros aspetos, além dos amigos, que também consideram importantes nas suas vidas, nomeadamente, a família e os animais de estimação tal como é possível observar na partilha do aluno M em que nos diz que “A primeira coisa que é importante é a família e depois os animais.”.

Este comentário, além de evidenciar alguma compreensão inferencial, remete para um momento onde cada criança foi livre de partilhar o que quis (Diálogo Igualitário). Neste mesmo diálogo, uma criança sentiu-se confortável em partilhar com os restantes a tristeza que sentiu aquando da morte do seu animal de estimação, dizendo que “Um cágado meu, ele morreu, e depois eu pensei nele. Há tanto tempo que eu já não vejo um e eu acho que ele foi para o céu.”. De destacar alguma compreensão inferencial com esta partilha quando a criança refere que quando o animal morre deixa de ser visto.

Ao longo destas partilhas, o respeito e a capacidade de ouvir o outro bem como a solidariedade e o carinho foram alguns dos valores presentes. À semelhança de outros momentos vivenciados na TDL, também aqui estivemos perante um momento característico de uma Tertúlia Dialógica Literária uma vez que as crianças tomaram a liberdade de decidir o que queriam partilhar, podendo falar sobre o que quisessem.

Por fim, os alunos dispuseram de algum tempo para terminarem os seus cadernos. Primeiramente, e à semelhança das sessões anteriores, refletiram sobre a sessão e deram a conhecer, através de *emojis*, o modo como se sentiram.

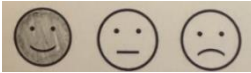





Tabela 13. Comentários e reflexão relativamente à sexta sessão (anexo V – sessão 6)

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
Aluno C	“gostei porqué (porque) falomos (falámos) sobri (sobre) amigo”.	
Aluno L	“fiquei triste porque fala sobre morte.”	
Aluno M	“Legau (legal) mais (mas) triti (triste)”	

Interessante analisar os comentários apresentados acima pois a mesma sessão despertou sentimentos diferentes nas crianças. Para algumas a sessão foi positiva e gostaram da temática abordada porque lhes trouxe boas memórias e para outras verifica-se o contrário. A temática abordada fez com que se sentissem tristes, abalados e com saudades dos amigos, da família e dos animais de estimação.

Posteriormente, a última página do caderno correspondia a uma página de avaliação geral, onde os alunos foram levados a relembrar toda a obra, evidenciando qual o texto com que mais se identificaram e porquê. Além disso, deveriam dar a conhecer se gostaram da obra abordada, através de *emojis* (feliz, indiferente ou triste) e, por último, descrever o modo como se sentiram, de uma forma geral, ao longo das seis sessões destinadas à TDL.

Tabela 14. Avaliação da obra por parte dos alunos

Nome do aluno	Texto Favorito e porquê?		Opinião sobre a obra	Como se sentiram durante a TDL
Aluno C	Texto 5	“porqué (porque) fala sobri (sobre) amigos”		“feli” (feliz)
Aluno D	A criança selecionou todos os textos ao invés de um.			“Bem.”
Aluno E	A criança selecionou todos os textos ao invés de um.			“porque e (é) legal”
Aluno I	Texto 1	“achei criativo”		“senti-me triste”
Aluno L	Texto 1	“é mais feliz”		“meio triste”
Aluno M	Texto 5	Não apresentou a justificação		“fou (foi) triti (triste)”

A tabela apresentada anteriormente dá a conhecer a opinião pessoal dos participantes acerca da obra analisada ao longo de todas as sessões de TDL. As crianças foram levadas a relembrar os capítulos e a selecionar aquele com o qual mais se identificaram, justificando o porquê. Relativamente à opinião geral sobre a obra, quatro participantes selecionaram o *emoji* feliz o que significa que gostaram da obra e dois um *emoji* triste e por isso não se identificaram com a obra abordada. A última coluna da tabela diz respeito à maneira como se sentiram durante as seis sessões. As justificações dadas pelos alunos foram muito simples e algumas delas não são coerentes e com isto quero dizer que não deram resposta à pergunta que lhes foi feita.

Por fim, ao nível da fluência da leitura, seguem-se abaixo a quantidade de palavras que cada participante leu durante um minuto.

Tabela 15. Quantidade de palavras que os alunos leram durante 1 minuto na 6.ª sessão (anexo IV)

Nome do aluno	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno I	Aluno L	Aluno M
Quantidade de palavras	43 palavras	40 palavras	80 palavras	32 palavras	Não esteve presente	30 palavras

Nesta última sessão verificou-se um aumento da quantidade de palavras lidas por parte de todos os alunos. Ao longo deste percurso não houve um aumento constante por parte das crianças, mas sim, por vezes, um aumento e por outras uma diminuição do número de palavras lidas, o que remete para uma oscilação que poderá ter sido influenciada por diversificados fatores. No entanto, quando comparada esta sessão com a primeira, é possível observar um aumento por parte de todas as crianças o que contribui positivamente para uma melhoria ao nível da compreensão leitora.

Todavia, ainda que se tenha verificado um aumento do número de palavras lidas, a precisão e a expressividade foram condições que ainda não se verificaram.

Nesta sessão em específico identificaram-se quatro das categorias de análise definidas, mais especificamente a Compreensão Leitora, ao nível da compreensão inferencial, o Diálogo Igualitário, os Valores e a Fluência da Leitura.

Relativamente à Compreensão Leitora, as crianças demonstraram ir mais além da informação que estava explícita no texto, uma vez que não se verificou compreensão literal, mas sim inferencial, ou seja, demonstraram conseguir relacionar as informações presentes no texto com os seus conhecimentos prévios e retirar conclusões.

Ao nível do Diálogo Igualitário, apesar de as crianças já se sentirem confortáveis para partilhar aspetos pessoais, nesta última sessão, não estiveram muito presentes isto porque apenas uma criança partilhou acerca do seu animal de estimação.

Relativamente aos Valores, é possível evidenciar, à semelhança da sessão anterior, que as crianças conseguiram aguardar pela sua vez para partilhar ouvindo o colega e respeitando aquilo que o mesmo transmitiu.

No que à Fluência da Leitura diz respeito, apesar de alguma progressão mais precisamente ao nível da quantidade de palavras lidas num minuto, destaco que tanto este fator como a capacidade de ler de forma expressiva e precisa, três condições definidas por Viana e Ribeiro (2020) que caracterizam a Fluência da Leitura, são aspetos onde ainda existe margem para melhoria.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Recordando o início de todo este processo, o presente estudo teve como principal objetivo dar resposta à questão de partida “*De que forma é que a Tertúlia Dialógica Literária poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos?*” ou seja pretendia-se compreender o impacto da TDL no desenvolvimento a nível pessoal e social de crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Para tal foram definidos cinco objetivos de investigação: observar e participar em dinâmicas de TDL; analisar e refletir acerca das interações pessoais estabelecidas na TDL; analisar e refletir acerca do impacto da TDL na partilha de experiências pessoais por parte dos alunos; analisar o seu envolvimento na interpretação da(s) mensagem(ns) subjacentes à obra em estudo; analisar eventuais alterações nas práticas de leitura dos alunos.

De um modo geral considero que o presente trabalho contribuiu muito positivamente para o desenvolvimento de diversas competências nas crianças mais especificamente ao nível da partilha de experiências pessoais, do desenvolvimento do espírito de grupo e ainda ao nível do respeito pelo outro, da solidariedade e da empatia. No que diz respeito à fluência da leitura, à compreensão leitora e, ainda, à intensificação de práticas de leitura também se verificaram algumas melhorias, mas, não tão significativas como as observadas ao nível do desenvolvimento pessoal e social.

Quanto ao primeiro objetivo, o facto de estar sempre presente permitiu uma observação atenta e uma participação ativa nas seis dinâmicas de TDL, desbloqueando momentos de impasse e incentivando a participação de todos os intervenientes.

Relativamente ao segundo objetivo, é de destacar uma evolução positiva quanto às interações entre os alunos, através da relação que foram desenvolvendo entre todos. De destacar a importância desta relação uma vez que permitiu o desenvolvimento do espírito de grupo e de competências a nível social, nomeadamente respeito pelo outro, capacidade de ouvir, solidariedade e empatia. De facto, alunos que, no seu dia a dia escolar, não interagiam uns com os outros, a não ser para discutir e menosprezar o outro, foram, progressivamente, desenvolvendo a sua capacidade de respeito pelo outro

e construindo laços que se inicialmente, apenas eram observados durante as sessões, progressivamente, foram-se estendendo a todo o dia escolar.

Dando resposta ao terceiro objetivo, as crianças demonstraram evoluir positivamente, isto porque, nas sessões iniciais as partilhas pessoais eram muito reduzidas, verificando-se que as sessões contribuíram para que as crianças evoluíssem nesse mesmo sentido. Sentindo-se mais confortáveis e seguras, o número de partilhas pessoais foi evoluindo de sessão para sessão. Uma vez que, desde início, os alunos tinham conhecimento do modo como se desenrolavam as sessões, sabendo de antemão que todos podiam partilhar o que quisessem e que todos tinham de escutar e respeitar as partilhas dos outros, progressivamente, foram compreendendo que podiam estar à vontade para partilhar vivências pessoais e foram compreendendo que muitos das situações relatadas eram também comuns às suas vidas. Assim, momentos difíceis de crianças e famílias em processo de adaptação a um novo país, novos costumes e novas particularidades linguísticas foram sendo compreendidas como comuns a quase todos, pelo que a confiança e certeza de que iriam ser compreendidos permitiu esta evolução tão significativa.

No que ao quarto objetivo diz respeito, as crianças demonstraram, de sessão para sessão, ir mais além da informação que estava explícita no texto, uma vez que deixou de se verificar apenas compreensão literal para passar a identificar-se, também, compreensão inferencial, ou seja, as crianças demonstraram começar a conseguir relacionar as informações presentes no texto com os seus conhecimentos prévios e retirar conclusões. Ainda que por vezes, fosse necessário o apoio da mestranda para auxiliar os alunos na interpretação do texto, ao longo das sessões foi-se verificando que as crianças começaram, cada vez mais, a relacionar o que era transmitido no texto com as suas vivências, aumentando o número de partilhas por parte das crianças. Na realidade, de sessão para sessão, além do aumento de partilhas verificou-se também que este tipo de compreensão, deixou de ser realizado apenas por alguns elementos e começou a ser concretizada por todos os alunos. Esta evolução foi também a demonstração de que todos os alunos se começaram a sentir confortáveis para partilhar o que quisessem.

Por último, quanto ao quinto objetivo definido, também foi notória uma evolução relativamente à frequência de leitura, ou seja, de sessão para sessão, verificou-se um aumento positivo quanto ao número de crianças que leram o texto previamente (anexo III). No entanto, se a TDL contribuiu para a criação de práticas de leitura, posso

realçar que este ainda é um fator que deveria ser mais explorado isto porque, por exemplo, não existiu uma sessão em que todos os alunos realizassem a leitura do texto em casa. Tendo em conta que a fluência de leitura era muito fraca e foi um dos aspetos menos bem conseguido, compreende-se que as práticas ao nível da leitura não tenham tido uma evolução sustentada (anexo IV). Para se gostar de ler, é fundamental ler com fluência e estes alunos não eram fluentes na leitura. Mais uma vez se sentiu que se houvesse mais tempo, certamente, a evolução teria sido maior.

Finalmente, dando resposta à questão de partida, as sessões de Tertúlia Dialógica Literária permitiram que as crianças se unissem e que compreendessem a importância de se apoiarem uns aos outros. Atendendo aos resultados obtidos, a TDL teve uma influência direta no que diz respeito a aspetos pessoais e sociais da vida de cada criança, contribuindo muito positivamente para o desenvolvimento de alguns valores, nomeadamente, o respeito pelo outro, a capacidade de ouvir o outro e de aguardar pela sua vez, a solidariedade, o espírito de equipa e de pertença a um grupo. A compreensão de que não serão julgadas e o apoio por parte dos colegas, foram fundamentais para a partilha de experiências pessoais e de opiniões ou reflexões por parte dos alunos. Dialogando e comunicando uns com os outros, além de desenvolverem competências ao nível da comunicação, começaram a compreender que todos têm momentos difíceis e que por vezes estes momentos são comuns, levando-os a sentirem-se confortáveis para expor a sua vida pessoal com os restantes. Assim, concluo, dizendo que, a implementação de sessões de TDL favoreceu o desenvolvimento de competências sociais e pessoais dos alunos.

2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No que diz respeito às limitações, considero pertinente apresentar algumas limitações que possam ter afetado os resultados obtidos, destacando, primeiramente, a pouca experiência que tenho enquanto investigadora pois sinto que o processo de recolha de dados deveria ter sido mais organizado e com maior rigor. Olhando para trás sinto que também deveria ter gravado, em formato de áudio, a primeira sessão isto porque, ainda que não tenha sido trabalhado nenhum excerto da obra, os aspetos abordados, nomeadamente a seleção da obra e a respetiva divisão em partes, contribuíram para o desenvolvimento da TDL e as crianças desempenharam um papel

fundamental nesse mesmo processo. Por outro lado, realço igualmente a minha inexperiência no que diz respeito ao desenvolvimento de uma TDL. O facto de nunca ter frequentado uma TDL dificultou a dinâmica organizativa pois, também para mim, tudo era novo.

Além disto, o tempo destinado a cada sessão, foi outro fator que influenciou, diretamente o processo de recolha de dados. Nem sempre foi possível analisar e interpretar de um modo mais aprofundado as diversas mensagens transmitidas em cada um dos textos pois não havia tempo para o fazer, isto porque, por vezes, as sessões de TDL tinham uma duração de pouco mais de trinta minutos.

Relativamente às recomendações para a implementação de momentos de Tertúlia Dialógica Literária destaco:

- A existência de um espaço tranquilo onde as crianças se sintam confortáveis e possam sentar-se em círculo;

- O fator tempo para que as sessões possam ser mais significativas para os alunos e de modo a que não se sintam limitados por este mesmo fator aquando das suas partilhas;

- O respeito pela criança, tanto por parte do adulto como dos restantes elementos, uma vez que contribui positivamente para que as crianças partilhem as suas experiências pessoais, ideias e opiniões;

- Por parte do adulto, destaco o auxílio e o apoio em tudo aquilo que as crianças necessitarem;

- A promoção da TDL, como uma excelente estratégia de inclusão e integração entre pares, levando ao desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais fundamentais na sociedade atual.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Primeiramente gostaria de realçar a importância do presente relatório no meu percurso acadêmico, tornando-se fundamental para o meu futuro enquanto profissional na área da Educação. O mesmo reflete as minhas aprendizagens e dificuldades bem como as experiências e desafios vivenciadas ao longo deste percurso. Além disto, a sua escrita no final do percurso, levou-me a refletir com maior distanciamento e objetividade sobre tudo o que foi vivenciado.

Ao longo deste percurso, uma das grandes aprendizagens que considero ter desenvolvido prende-se com a necessidade de um ensino, onde os alunos se encontram no centro do processo, desempenhando um papel ativo e sendo responsáveis pela aquisição de novos conhecimentos. Destacar ainda que muitos dos conhecimentos adquiridos pelas crianças são influenciados pelas suas experiências pessoais. Assim sendo, não devemos descartar as aprendizagens realizadas no decorrer de experiências anteriores, quer tenham ocorrido dentro ou fora de uma sala, pois caso contrário, estaríamos a desconsiderar as vivências individuais de cada aluno e a descartar a sua ação como produtor e construtor do seu próprio percurso educativo. Durante este processo de aprendizagem das crianças, cabe aos profissionais proporcionar-lhes momentos de exploração variados tendo em consideração os seus interesses e as suas necessidades. Neste seguimento, destaco a importância da reflexão uma vez que os profissionais devem refletir frequentemente sobre as suas ações e sobre o impacto que as mesmas têm nos alunos, nunca se esquecendo de adaptar a sua prática interventiva mediante o *feedback* que recebem por parte das crianças.

Além disto, e em cada uma das Práticas Pedagógicas, foi-me dada a oportunidade de crescer e de desenvolver novas aprendizagens sendo que tive a possibilidade de poder observar e intervir com as crianças bem como planificar, avaliar e refletir. Deste modo, destaco a importância da Dimensão Reflexiva uma vez que me permitiu refletir acerca das minhas vivências em cada um dos contextos. Como já referi, a reflexão é algo essencial para um educador ou professor pois só assim consegue verificar o que é melhor para cada criança e atuar nesse mesmo sentido, contribuído, positivamente, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

À semelhança da Dimensão Reflexiva, também a Dimensão Investigativa é fundamental no dia a dia de um profissional. A investigação, além de contribuir para a

aquisição de novos conhecimentos por parte do profissional, contribui, positivamente, para a adequação da sua prática fundamentada teoricamente e de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno. Sendo fundamental para o desenvolvimento profissional do docente, o mesmo deve procurar investigar sobre a sua prática profissional, apoiando-se sempre na sua experiência profissional de uma forma teoricamente sustentada.

Concluo, dizendo que deve fazer parte de qualquer prática educativa a valorização e o reconhecimento das concepções dos alunos, uma vez que este processo de (re)construção de conhecimento ou de (re)organização das informações tem um impacto positivo e facilita a aquisição de conhecimentos, visto que é feito de forma gradual e significativa.

BIBLIOGRAFIA

- Alçada, I. (2021). *Promover a leitura é fundamental*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Pactor.
- Balça, A. & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. 18 (37), 131-153. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>
- Balça, A. M. F. M. P., Azevedo, F. J. F. & Barros, L. M. F. R. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista de Educação Pública*, (26) 63, pp. 713 – 727. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46932/1/4382-17837-1-PB.pdf>
- Balça, A & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-Vista*, 24 (1), pp. 201-220. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21928/1/Bal%C3%A7a%20%26%20Costa%202017.pdf>
- Balça, A. & Pires, M., N. C. (2012). O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: estudos sobre educação*, 21 (22), pp. 92-104. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1624>
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2003). *A Criança e o seu Mundo*. (3.ª ed.). Editorial Presença.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Boivin, M. (2011, outubro). *Relação entre pares*. <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/synthese/relacoes-entre-pares>
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte.
- Campos, J. L. A., Silva, T. C. & Albuquerque, U. P. (2021). Observação Participante e Diário De Campo: Quando Utilizar e Como Analisar? In Albuquerque, U. P., Cunha, L. V. F. C., Lucena, R. F. P. & Alves, R. (Eds.), *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia* (pp. 95-112). NUPEEA. https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Campos-7/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar/links/609a9c1d299bf1ad8d937f5c/Observacao-Participante-e-Diario-de-Campo-quando-utilizar-e-como-analisar.pdf

- Cardini, A., Paparella, C. & Semmolona, C. (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas - Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. Fundación Santillana.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Comunidade de Aprendizagem (s.d.). *Tertúlia Dialógica*. Comunidade de Aprendizagem. <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/6/580d15e17ff1060840d2c6606046dc28.pdf>
- Community of Research On Excellence for All (2020). *Tertúlias Dialógicas - Formação em Comunidades de Aprendizagem*. Community of Research On Excellence for All. https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo07_final.pdf
- Correia, M. C. (2009). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>
- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação de aprendizagens, *Movimento da Escola Moderna*, 5(34), 49-61.
- Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II série, n.º 138. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- Dias, I. S. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 anos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie6011330>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. 2.º ano de escolaridade, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Dottrens, R. (1977). *O Ensino Individualizado*. Livraria Civilização.
- Fell, A. F. A., Ximenes, A. F. & Nunes, J. O. C. (2007). Pesquisa Qualitativa em Sistemas de Informação: Um Estudo Introdutório de suas possibilidades. *Revista da Ciência da Administração*, 1, pp. 1-13. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10060/1/Pesquisa%20Qualitativa%20em%20Sistemas%20de%20Informa%20c3%a7%20c3%a3o%20Um%20Estudo%20Introdut%20c3%b3rio%20de%20suas%20Possibilidades.pdf>

- Folque, M.A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escolar Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian
- García, R. F. & Cifuentes, P. A. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad marqentre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13 (13), pp. 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432811>
- Giraldes, B. (2023). Aprender a escrever no 1.º CEB através da produção escrita. *Escola Moderna*, 6(11), 116-123.
- Giroto, V., C. & Mello, R., R. (2012). O Ensino da Leitura em Sala de Aula com Crianças: A Tertúlia Literária Dialógica. *Revista Inter-Ação*, 37(1), 67-84.
- Gonçalves, F. (2023). *Refletir as práticas e os contextos – A influência das opções educativas dos educadores de infância na aprendizagem e desenvolvimento das crianças*.
- Heideman, C., Heideman, R. G. & Burke, P. (1990). *Programmin for Staff Development: Fanning the Flame*. London: The Falmer Press. https://books.google.mv/books?id=Yk_rtd1sDlcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Hohmann M. e Weikart D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Krug, F. S. (2015). A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do Ideau*, 10 (22), pp. 1-13. https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/d4ec50fa8dff16815b9bf525976d2b5c277_1.pdf
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M.A. & Araújo, S. B. *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Mendes, R. M. & Miskulin, R. G. S. (2017). A Análise de Conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, (47) 165, 1044-1066. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-01044.pdf>
- Moreno, J. D. M. & López, I. G. (2018). Evaluación Del Impacto De Las Tertulias Literarias Dialógicas En Comunidades De Aprendizaje. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado*. 22 (4), pp. 111-132. [10.30827/profesorado.v22i4.8400](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400)
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças* (1.ª ed.). Contraponto Editores.
- Niza, S. (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 5(34), 3-4.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S. & Leite, B. (2022). *A voz e a agência da criança - Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância* (1.ª ed.). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.). McGraw-Hill de Portugal, L.da.
- Pereira, I. S. P. (Outubro, 2002). O lugar da leitura e da compreensão leitora no jardim de infância: *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?*, VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla, México. <https://core.ac.uk/download/pdf/55605404.pdf>
- Pereira, L. A., Santos, A., Lopes, C., Pinto, J. Cortesão, M., Santos, M.M. & Lopes, P. (s.d.). *Actividades para o Ensino da língua. Compreensão da leitura*. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Post, J. e Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3.ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, I., Viana, F.L., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa S., Vale, A. P., Spinillo, A. G. (2014). *BAL – Bateria de Avaliação da Leitura*. CEGOC-TEA.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), pp. 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2028/3045>
- Santana, I. (1999). O Plano Individual

- de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5(5), 15-24.
- Sacol, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: Compreendendo Os Paradigmas de Pesquisa e sua aplicação na Pesquisa em Administração. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria* (2)2, pp. 250-269. <https://www.redalyc.org/pdf/2734/273420378007.pdf>
- Sarmiento, T., Ferreira, F.I., Madeira, R., Silva, A.N. Silva, M. C., Rocha, M.L., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N. & Nireira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica* (17)1, pp. 1-14. <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 3(8), 95-100.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: Interaccion es que Mejoran y Aceleran la Lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 71-87.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F., L., Ribeiro, I., S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à*

prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Edições Almedina S.A.

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). Compreensão da leitura. IN *Ler: Leitura, escrita, recursos.*

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68930/1/Compreens%
c3%a3o%20da%20leitura%20LER.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68930/1/Compreens%c3%a3o%20da%20leitura%20LER.pdf)

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). Fluência e compreensão da leitura. IN *Ler: Leitura, escrita, recursos.*

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68935/1/Flu%C3%Aancia%20
e%20Compreens%C3%A3o%20da%20Leitura%20LER.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68935/1/Flu%C3%Aancia%20e%20Compreens%C3%A3o%20da%20Leitura%20LER.pdf)

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature.* Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Zoghi, M. & Dehghan, H. N. (2012). *Reflections of the what of learner autonomy.* International Journal of English Linguistics, 2 (3), 22-26.

ANEXOS

ANEXO I – CADERNO DE REGISTO



Figura 21

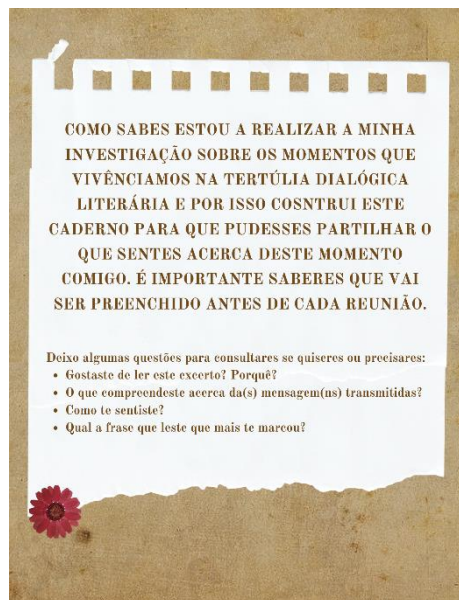


Figura 22

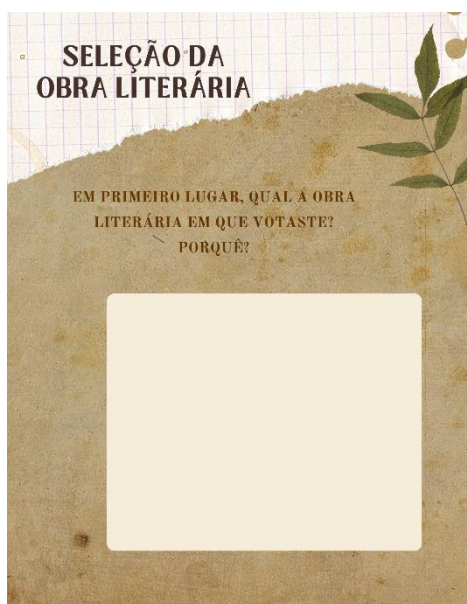


Figura 23

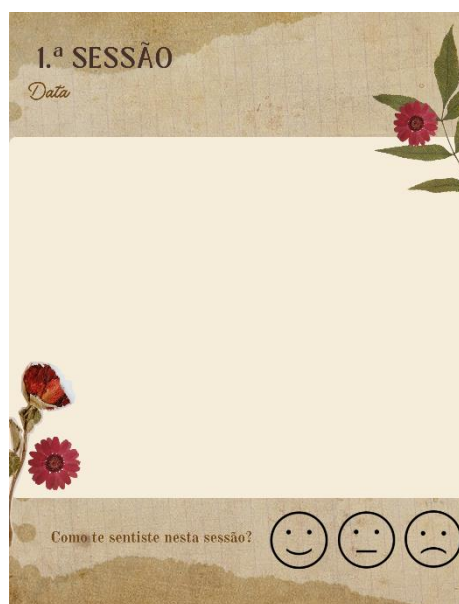


Figura 24



Figura 25

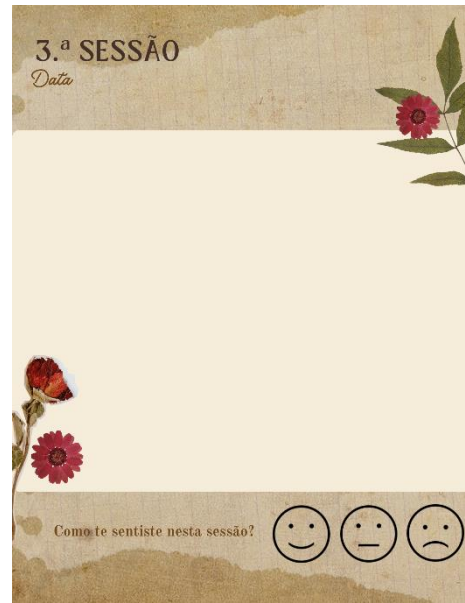


Figura 26



Figura 27

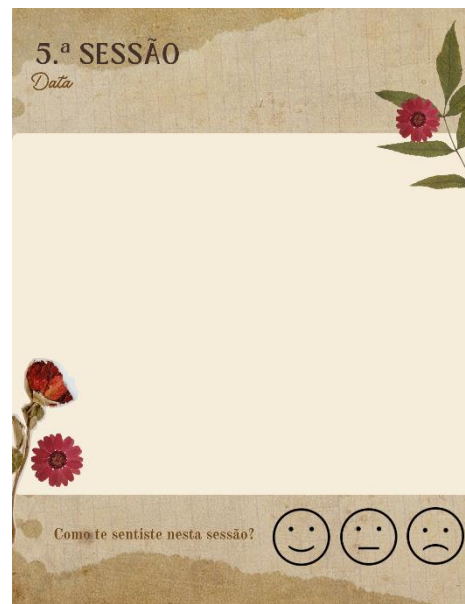


Figura 28




AVALIAÇÃO DA OBRA

"A Girafa que comia estrelas"
de Henrique Cayatte e José Eduardo Agualusa

QUAL FOI O TEU CAPÍTULO FAVORITO? (ASSINALA COM UM X)

TEXTO 1	PORQUE:
TEXTO 2	
TEXTO 3	
TEXTO 4	
TEXTO 5	

GOSTASTE DESTA OBRA?

COMO TE SENTISTE NESTAS REUNIÕES?

Figura 29

**OBRIGADA POR FAZERES
PARTE DESTA AVENTURA
COMIGO!**

Figura 30

A girafa que comia estrelas - Texto 1

Às vezes a mãe ralhava com ela:

- “Olímpia, Olímpia, lá estás tu outra vez com a cabeça entre as nuvens!”

E era verdade, a pura verdade. Aos cinco anos Olímpia já ultrapassava em altura todas as girafas da savana. Era tão alta que quando levantava o pescoço e se punha na ponta dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens. A mãe de Olímpia, Dona Augusta, não gostava daquilo:

- “As nuvens são húmidas e frias, Olimpiazinha, olha que te constipas.”

O pior que pode acontecer a uma girafa é ficar constipada.

Primeiro porque quando espirram assustam todos os outros bichos, e sacodem as árvores e as coisas, e algumas chegam mesmo a perder a cabeça (a cabeça pode saltar com a força do espirro); depois porque é difícil conseguir um cachecol capaz de cobrir pescoços tão compridos.

Autor: *José Eduardo Agualusa, 2005*

A girafa que comia estrelas - Texto 2

Olímpia, porém, gostava de andar com a cabeça nas nuvens - queria ver os anjos.

A Avó Rosália, mãe de Dona Augusta, dissera-lhe que os anjos dormem nas nuvens. Também lhe dissera que quando as pessoas morrem se transformam em anjos. Dissera-lhe isto pouco antes de morrer. Por isso Olímpia passava o dia inteiro com a cabeça enfiada nas nuvens. Tinha saudades da avó.

À noite comia estrelas.

Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao morro mais alto da savana, levantava o pescoço e comia estrelas. As estrelas ardiam um pouco na garganta, mas eram doces e macias, e sabiam a pêssego. Ao contrário do que seria de supor, a noite não ficava mais vazia por causa disso.

À medida que Olímpia comia estrelas, outras estrelas nasciam, novinhas em folha, brilhando ainda mais do que as antigas. Assim, de certa maneira, ela renovava a noite. Olímpia nunca encontrou nenhum anjo.

Um dia, porém, descobriu uma galinha-do-mato que fizera ninho no meio das nuvens. O ninho estava cheio de objectos brilhantes que a gali - nha trouxera da terra - três pares de óculos, oito berlin-des coloridos, um colar de pérolas, um arco-íris de bolso, um olho de vidro que havia pertencido (dizia ela) ao famoso pirata da perna de pau.

As galinhas-do-mato são muito bonitas, todas pretas com pintinhas brancas, e por isso também lhes chamam galinhas pintadas. Aquela pareceu a Olímpia ainda mais bonita do que as restantes.

Autor: José Eduardo Agualusa, 2005

A girafa que comia estrelas - Texto 3

As penas dela brilhavam com uma luz própria, como se pelo facto de viver tão alto tivesse adquirido um pouco do fulgor do sol.

“Olha lá”, perguntou-lhe Olímpia, admirada, “tu és um anjo?”

Não, era apenas uma galinha que gostava de viver nas nuvens. Chamava-se Dona Margarida.

Não era muito inteligente, coitada, mas gostava de pensar. Pensava, pensava e depois dizia coisas óbvias, que já toda a gente sabia, como se ela mesmo as tivesse inventado. Por exemplo:

“Quem tudo quer tudo perde.”

“Devagar se vai ao longe.”

“Nem tudo o que reluz é ouro.”

Etc. Dizia estas coisas piscando os olhinhos e torcendo a cabeça. Via-se que fazia muita força para pensar.

“E anjos”, insistiu Olímpia, “nunca viste anjos nas nuvens?”

Não, nunca vira.

Mas podia ser que os houvesse. Por vezes ouvia vozes, macias e remotas, vindas de nuvens mais altas e plumas enormes, que não se pareciam com as de nenhuma ave que ela conhecia, caíam lá de cima nas tardes de vento.

Olímpia e Dona Margarida tornaram-se grandes amigas.

Todas as manhãs quando acordava, com a barriga cheia de estrelas, Olímpia enfiava a cabeça nas nuvens para procurar Dona Margarida.

Autor: José Eduardo Agualusa, 2005

A girafa que comia estrelas - Texto 4

Como as nuvens correm no céu, por vezes a grande velocidade, Dona Margarida viajava muito. Um dia estava em cima da savana, e no outro podia acordar em Luanda, em Lisboa ou até em Nova Iorque. Lá de cima, das nuvens, espreitava o mundo e tirava as suas conclusões:

“Os homens”, contou ela a Olímpia depois de pensar muito, «os homens são animais estranhos: vivem empoleirados uns em cima dos outros, em grandes galinheiros. Estão sempre com pressa, correm o tempo todo, como formigas, de um lado para o outro, e acham que são felizes assim.”

Uma bela manhã Olímpia acordou e viu que não havia nuvens. Enquanto o sol brilhou o céu esteve sempre azul. No dia seguinte a mesma coisa e no outro também. Por onde andaria Dona Margarida? Passou-se um mês sem sinal de nuvens.

Não havendo nuvens também não chove - e a savana começou a secar. Era difícil encontrar alguma coisa para comer. As girafas estavam muito fracas. Dona Augusta já quase não conseguia caminhar. Olímpia era o único animal, em toda a savana, que continuava gordo.

Podia faltar capim, podia ser difícil encontrar árvores com folhas tenras, mas à noite, no céu, havia sempre estrelas saborosas para comer.

Decidiu então partir à procura de ajuda.

Autor: José Eduardo Agualusa, 2005

A girafa que comia estrelas - Texto 5

Andou, andou, andou. Andou muito. Uma madrugada acordou com um alegre cacarejar. Abriu os olhos e viu Dona Margarida, lá em cima, pendurada numa nuvem. Levantou o pescoço e foi ter com ela. Contou-lhe o que tinha acontecido: na savana não chovia há muito tempo, o capim secara, as árvores tinham perdido as folhas, e os animais estavam a morrer. O que fazer?

Dona Margarida fechou os olhinhos para pensar melhor. Pensou com muita força: «Já sei», disse, «vamos soprar as nuvens.» Parecia uma ideia tola, mas Olímpia experimentou e deu certo. As duas juntas, soprando e soprando, foram pouco a pouco enchendo de nuvens o céu da savana.

“E agora?”, quis saber Olímpia quando finalmente conseguiram juntar uma boa centena de nuvens mesmo em cima da terra seca.

“O que temos de fazer para que a chuva caia?”

Dona Margarida arrancou uma pena da asa direita e colocou-a no nariz da girafa:

“Agora espirra!”

Olímpia espirrou.

O espirro sacudiu as nuvens e começou a chover.

Choveu durante três dias e a terra voltou a ficar verde.

É por isso que, até hoje, as girafas são amigas das galinhas do mato.

Autor: José Eduardo Agualusa, 2005

ANEXO III – FREQUÊNCIA DE LEITURA

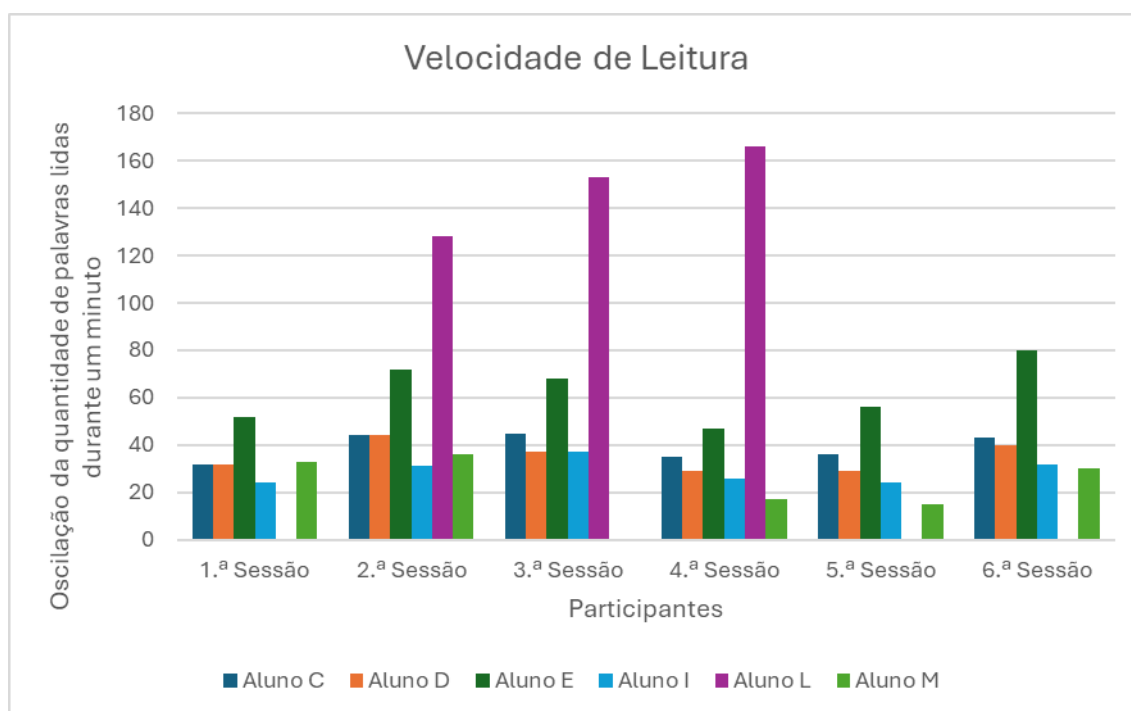
Tabela 16 - Registro dos alunos que leram/não leram o texto previamente

Nome	2.^a Sessão	3.^a Sessão	4.^a Sessão	5.^a Sessão	6.^a Sessão
Aluno C	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Aluno D	Não	Não	Não	Não	Não
Aluno E	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Aluno I	Sim	Não	Não	Não	Não
Aluno L	Sim	Não	_____	Não	Sim
Aluno M	Não	Não	Sim	Sim	Sim

ANEXO IV – VELOCIDADE DE LEITURA

Tabela 17 - Quantidade de palavras que os alunos leram durante um minuto ao longo das várias sessões





Nome	1.ª Sessão	2.ª Sessão	3.ª Sessão	4.ª Sessão	5.ª Sessão	6.ª Sessão
Aluno C	32 palavras	44 palavras	45 palavras	35 palavras	36 palavras	43 palavras
Aluno D	32 palavras	44 palavras	37 palavras	29 palavras	29 palavras	40 palavras
Aluno E	52 palavras	72 palavras	68 palavras	47 palavras	56 palavras	80 palavras
Aluno I	24 palavras	31 palavras	37 palavras	26 palavras	24 palavras	32 palavras
Aluno L	_____	128 palavras	153 palavras	166 palavras	_____	_____
Aluno M	33 palavras	36 palavras	_____	17 palavras	15 palavras	30 palavras



ANEXO V – REGISTO DAS CRIANÇAS EM CADA SESSÃO

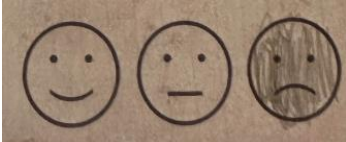



Sessão 2

Tabela 18. Comentários e reflexão relativamente à segunda sessão

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
Aluno C	“Eu achei que foi legal poce (porque) eu poso (posso) aperdere (aprender) mais.”	
Aluno D	“Eu gostei porque não falava sobre coisas mas (más).”	
Aluno E	“Eu gostei mas fiquei curiosa para ver o lero (livro) do Elefate (elefante) Cor de rosa”.	
Aluno I	“gutai (gostei)”	Não preencheu
Aluno L	“Eu senti-me muito bem eu gostei desse livro e amprendi (aprendi) muita coisa sobre o livro da girafa que comia estrelas”	
Aluno M	“meu tuativo”	Não preencheu





Sessão 3

Tabela 19. Comentários e reflexão relativamente à terceira sessão

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
Aluno C	“Eu achei moito (muito) triti (triste).”	
Aluno D	“Eu não gostei porque távamos (estávamos) a falar coisas mas (más)”	
Aluno E	“Eu achei muito treste (triste)”.	
Aluno I	“gutai (gostei)”	Não preencheu
Aluno L	“triste achei esta tertúlia porque fala sobre a morte”	Não preencheu
Aluno M	 (Representa a tristeza)	Não preencheu


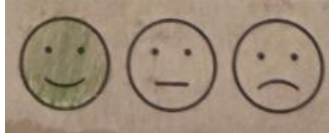




Sessão 4

Tabela 20. Comentários e reflexão relativamente à quarta sessão

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
Aluno C	“moito (muito) feliz e moito (muito) triti (triste).”	
Aluno D	“Feliz por que (porque) eu aprendi coisas boas (boas)”.	
Aluno E	“Foi feliz porque a Olimpa (Olímpia) ela aichou (achou) uma melhor amiga”	
Aluno I	“bem”.	
Aluno L	Não esteve presente	
Aluno M	“medio (médio)”	Não preencheu





Sessão 5

Tabela 21. Comentários e reflexão relativamente à quinta sessão

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
Aluno C	“gostei poque (porque) ela vai pocola (procurar) os ajuda ”.	
Aluno D	“eugostei (eu gostei) por que (porque) não falava çobre (sobre) coisas mas (más).	
Aluno E	“foi feliz porque a olimpa (Olímpia) ela aichou (achou) uma melhor amiga”	
Aluno I	“gostei”	
Aluno L	“eu gostei muito desta tertúlia porque foi muito divertida.”.	
Aluno M	“gotei (gostei) puque (porque) tifente (diferente)”	

Sessão 6

Tabela 22. Comentários e reflexão relativamente à sexta sessão

Nome do aluno	Comentário sobre a sessão	Como se sentiram durante a sessão
Aluno C	“gostei porqué (porque) falomos (falámos) sobri (sobre) amigo”.	
Aluno D	“porque não falava çôbre (sobre) coisas mas (más)”	Não preencheu
Aluno E	“Eu achei tres (triste).”	
Aluno I	”triste”	Não preencheu
Aluno L	“fiquei triste porque fala sobre morte.”	
Aluno M	“Legau (legal) mais (mas) triti (triste)”	

ANEXO VI – TRANSCRIÇÕES DAS SESSÕES DE TDL

Sessão 3

Mestranda – Então vamos começar! Estamos aqui para fazer o que?

Todos – A tertúlia.

Mestranda - Quem leu o excerto em casa?

Mestranda – E., leste o excerto em casa?

E. – Sim

Mestranda – M., leste o excerto em casa?

M. – Não

Mestranda – L. leste?

L. – Não porque o meu texto ficou na pasta da escola.

Mestranda – I.?

I. - Não porque eu também não consegui porque eu deixei aqui o meu texto.

Mestranda – C.?

C. – Não porque esqueci de ler.

Leitura do texto pela mestranda

Mestranda – E., tu que leste, o que é que entendeste da mensagem?

E. - Eu entendi que ela sentia muita falta da avó e ela sempre ouvia sempre que quando as pessoas morria virava anjo. Então ela sempre enfiava a cabeça entre as nuvens.

Mestranda – Perfeito. Gostaste?

E. – Sim.

Mestranda – Porquê?

E. – Porque eu não conhecia o texto.

Mestranda – Obrigado E. por teres lido.

C. – Eu afinal li na escola com o professor Luís, mas eu só entendi metade.

Mestranda – Ok, então vamos dar início à nossa Tertúlia e eu vou começar pela E. e é importante respeitarmos os nossos colegas quando eles estão a falar.

I. – Silêncio.

Mestranda – Vou começar pela E. porque ela leu o texto em casa. E., tens de falar alto, pode ser?

E. – Ler?

Mestranda – Vais me dizer o que é que sentiste desse texto. Qual é a mensagem que queres transmitir aos colegas sobre o excerto?

E. – Eu quero, como que eu posso dizer. É eu queria, porque as pessoas, eles nunca verão a gente quando elas forem para o céu, mas como é um texto, tudo tem a nossa imaginação. E o texto, como ela é uma girafa com a cabeça muito enorme então la consegue ... a como eu digo Enquanto ela comia estrelas aaa ... mas como no texto, é tipo assim, como no outro texto. Também existia um peixe que cuspiam gelo, mas nenhum peixe que cuspiam gelo.

Mestranda - Alguém quer comentar o que a E. disse?

L. – Eu entendi que a mãe não queria que ela não, ela queria que ela não se constipasse, mas a avó Rosália, mãe da D. Augusta, ela disse que as pessoas que morrem viram estrelas e depois é que viram anjos. E é só isso.

I. - Então é por isso que as estrelas desaparecem.

E. - Entendi isso.

Mestranda – L. também entendeste isso?

L. - Não, não entendi.

E. – Diz assim, que as pessoas que morrem viram estrelas e depois é que viram anjos, passado um tempo. E como a avó dela morreu ela virou anjo.

Mestranda – E porque é que ela colocava a cabeça em cima das nuvens?

E. – Porque ela sentia saudades da avó.

Mestranda – C., queres partilhar alguma coisa?

C. – Eu meio entendi que o texto da *Girafa que comia estrelas*, a mãe não queria que ela se constipasse. E com 5 anos ela já conseguia colocar a cabeça nas nuvens só que isso não dá para ser na vida real.

Mestranda – Mas a E. disse que ela colocava a cabeça em cima das nuvens porque ela sentia saudades da sua avó que já faleceu. E na vida real também podemos encontrar estratégias como a da girafa. Quem quer comentar alguma coisa o que os colegas disseram?

I. – Então quando ela nasceu ela já devia estar com a altura da mãe dela porque se ela com 5 anos já é maior que todas as girafas da savana, quando ela tiver 100 anos ela vai ultrapassar até ao espaço.

Mestranda – Mas é sobre isso que o texto nos fala?

Todos – Não

I. – Se ela for para o céu ela fica com frio.

Mestranda – Alguém quer comentar o que o I. disse?

C. – É verdade que o I. disse. No texto também diz que quando ela vai para o céu, eu não me lembro da primeira parte, mas ela diz que usa cachecol.

Mestranda – Quem quer partilhar alguma situação marcante?

E. – Como assim?

Mestranda – Na tua vida.

E. – Não, na vida não.

Mestranda – Mas queres partilhar alguma coisa?

E. – Sim. A avó quando morre é tipo uma mãe. A mãe da nossa mãe é tipo uma mãe para nós porque perder alguém da família é triste.

Mestranda – E a girafa arranhou uma maneira de conseguir matar as saudades que ela sentia da avó

E. – Sim, porque ela subia o morro mais alto da savana e comia estrelas. Tipo assim, imaginava que a avó estava lá a falar com ela.

Mestranda – Exatamente.

I. – E o Jesus?

C. – O Jesus está no céu também.

Mestranda – L. queres partilhar alguma coisa? É uma coisa que me marcou na vida?

L. – Sim.

Mestranda – Olhem, o L. quer partilhar uma coisa com vocês. L., tens a palavra.

L. – O dia que a minha avó foi-me comprar um iogurte e depois de alguns segundos ela morreu.

Mestranda – Já não tens avó?

L. – Só tenho a mais velha.

Mestranda – Da parte da mãe ou da parte do pai?

L. – Do pai.

Mestranda – A girafa arranhou uma solução, a girafa punha a cabeça no céu, nas nuvens, e quando ela estava a comer estrelas era uma maneira de ela matar saudades da avó dela

L. – Eu também tenho um anjo que foi a minha avó que me deu que ele não para de cheirar a perfume.

Mestranda – E era o perfume que ela utilizava?

L. – Não sei.

Mestranda – Não te lembras dela?

L. – Lembro.

Mestranda – Tinhas quantos anos?

L. – Não sei, foi há um ano ou dois.

Mestranda – Alguém quer comentar o que o L. partilhou? Ele viveu uma situação muito triste. O L. já não tem avó. É importante sermos fortes. Devemos ser fortes e apoiar-nos uns aos outros nestes momentos difíceis da nossa vida, como a girafa fez.

I. – Professora, o primo do meu avô também morreu.

Mestranda – E tu apoiaste o teu avô?

I. – Eu não estava lá só que ele era muito meu amigo porque ele tem uma casa grande e ele deixa-nos andar lá.

Mestranda – Este acontecimento que estamos aqui a falar é algo da vida e que não conseguimos controlar, mas temos de arranjar estratégias, tal e qual como a girafa arranjou, para conseguirmos ser mais fortes e apoiar a nossa família.

E. – Uma foto ou uma coisa que a avó deu.

Mestranda – Por exemplo, para sermos fortes e conseguirmos colmatar as nossas dores e tristezas. Se nos apoiarmos uns aos outros fica um bocadinho mais fácil.

D. – Eu tinha uma tia que era irmã da minha avó e ela como ela teve uma doença ela morreu. É como a minha avó, não sei se ela está quase a morrer.

Mestranda – Não sabemos, mas ela pode viver muito.

I. - Ela pode viver muitos mais anos.

Mestranda – Exato, nós não sabemos.

I. – Não, não, sempre, sempre vai haver pessoas porque as pessoas têm filhos e a minha mãe teve a mim, outro do meio e o mais velho. Quanto mais filhos mais pessoas vão estar na Terra e assim o planeta não vai ficar com água só. Vai ficar com pessoas e as pessoas pode fazer tipo um esconderijo para sobreviver.

Mestranda – Mas esse não é bem o tema do nosso excerto. O nosso texto fala sobre o carinho e apoio que temos de dar às nossas famílias quando passam por uma situação tao triste.

E. – Eu não vejo os jornais porque são tristes.

Mestranda – A girafa colocava a cabeça nas nuvens, comia estrelas e quando estava a comer estrelas matava as saudades que sentia pela avó.

E. – Comer estrelas era uma maneira de pensar na avó.

Mestranda – C., queres acrescentar mais alguma coisa?

Mestranda – O L. está triste. O que é que podemos fazer para o ajudar?

E. – Dar um abraço.

I. – Podemos dizer ...

Mestranda – Ele já vem e já lhe vamos todos dar um abraço.

E. – Dar um abraço e carinho.

Mestranda – Isso é muito importante. Olhem, estamos a chegar ao fim do nosso momento. Vou vos pedir que abram o caderno na página da 2.^a sessão e vão escrever aqui (aponta) o que acharam desta tertúlia e como se sentiram.

Individualmente cada um preencheu o seu caderno. A mestranda distribuiu o texto 3.

Sessão 4

Mestranda – Uma coisa importante que vos vou dizer tal e qual como a semana passada e esta semana também vou gravar as vossas vozes na tertúlia.

E. – Gravar vozes

Mestranda – A primeira pergunta que a eu faço quando chegamos à Tertúlia é qual?

I. – Se nós lemos o texto em casa.

Mestranda – Perfeito, ainda se lembram.

Mestranda – Vou pedir à C. para se chegar um bocadinho para o lado e vou perguntar à

E.: “Leste o texto em casa?”

E. – Não, esqueci-me.

Mestranda – Agora vou perguntar ao M.?

M. – Eu li, li.

Mestranda – Leste o texto em casa? E de que é que falava o texto?

M. – Da girafa.

Mestranda – M., tu de certeza que leste o texto em casa? Onde está o teu texto?

M. – Na mochila.

Mestranda – Onde está a mochila? O que é que tu percebeste da mensagem que o texto transmitia.

M. – É que não pode ficar nas estrelas.

I. – Eu não percebi.

Mestranda – Essa frase não faz sentido, tens de explicar melhor.

M. – Não pode por causa pega viagem.

Mestranda – M., não estamos a entender. Pensa no que é que vais dizer.

M. – A Girafa que come estrelas é Olívia.

Todos – Olímpia.

M. – Não é preciso falar desse jeito, né, alto.

Mestranda – M., vamos lá.

M. – A Olímpia achou uma galinha.

E. – É verdade.

I. – Que estava no céu.

E. – Que dormia.

M. – Dormia a nuvem.

E. – Dormia no céu, assim.

Mestranda – Quero ouvir o M.

I. - Porquê?

Mestranda – E é isso M.?

M. – É.

Mestranda – O L. não está cá. I. leste?

I. – Não.

Mestranda – C.?

C. – Li.

Mestranda – Então de que é que falava aqui o texto?

C. – Eu entendi que a Olímpia enfiava a cabeça nas nuvens. Para ver a D. Margarida.

Mestranda – Que era a?

I. - Galinha. Com pintas brancas. Era preta.

C.– A galinha

Mestranda – Obrigada C.

D. – A Margarida?

E. – Quase todo o mundo esqueceu.

Mestranda – D.?

D. – Ahhh, esqueci.

Mestranda - Então olhem como temos aqui muitos meninos que não leram por isso vamos ler em voz alta.

C. – Só fui eu e o M.

Mestranda – Não faz mal. Não há problema. Mas vão tentar ler na próxima, ok? Vão fazer um esforço para ler.

Leitura do texto pela mestranda

D. – Autor, José Eduardo Agualusa.

Mestranda – Então vamos começar. Temos de definir uma ordem. Certo? Para começarmos a falar da Tertúlia e vou começar por pedir ao M. e à C. que leram o excerto em casa. Vamos começar pelo C. e depois quem quiser comentar o que ela diz coloca o dedo no ar e vocês já sabem.

I. - Posso ler um pedaço?

Mestranda – Se quiseres podes, um pedacinho que gostaste mais e depois falar sobre ele.

C.- “As penas dela brilhavam com uma luz própria, como se pelo facto de viver tão alto tivesse adquirido um pouco do fulgor do sol.”. Como que *A girafa que comia estrelas*,

ela comia estrelas só que ela come estralas. Olímpia enfiava a cabeça nas nuvens para ver a D. Margarida e como que ela come estrelas e a Margarida ouvia vozes das nuvens lá de cima, só podia ser os anjos. E., pera aí... a Olímpia enfiava a cabeça nas nuvens para procurar D. Margarida e D. Margarida era uma galinha, uma galinha que vivia no céu.

Mestranda - Ok. Alguém quer comentar o que a C. acabou de dizer?

I. – Não, eu não quero.

Mestranda - A E. quer e o M- também. Então E., tens a palavra.

E. – A... A... posso ler?

Mestranda – Sim.

E. - “Não era muito inteligente, coitada, mas gostava de pensar. Pensava, pensava e depois dizia coisas óbvias, que já toda a gente sabia, como se ela mesmo as tivesse inventado. Por exemplo:

“Quem tudo quer tudo perde.”

Mestranda – Posso interromper, E.? Desculpa.

E. – Sim.

Mestranda - “Quem tudo quer tudo perde.” – Sabem o que é isto?

I. e E. – Eu sei.

Mestranda – Diz.

E. – Eu acho, para mim, é tipo assim, quando quero uma coisa, quer e perde.

Mestranda – Nós queremos muitas coisas, é isso?

E. – Sim, e depois nós perdemos outras.

Mestranda – I. queres completar?

I. – É, nós, é. Se um menino, ele, mora numa casa, mas ele achar que a casa é pequenina a casa ele vai querer uma casa maior e depois perde a casa. Ou o carro.

Mestranda – Ok. C.?

C. - Quando uma menina tem um brinquedo ela tem algumas coisinhas só que ela perde a colher e aí a criança vai ficar sem brincar.

Mestranda – Olhem, isto é um provérbio. Já ouviram falar num provérbio?

E. – O que é que é isso?

I. – Já. Quando eu estava no 1.º ano eu estava a ouvir o 2.º ano a falar de provérbios.

C. – Não, não ouvi.

Mestranda – Os provérbios são exemplos como temos aqui:

“Quem tudo quer tudo perde.”

“Devagar se vai ao longe.”

“Nem tudo o que reluz é ouro.”

I. – É tipo a tartaruga contra uma tartaruga. Ela corria tão rápido que ela viu a meta e depois quando ela olhou ela viu nada porque ela pensava que a tartaruga ainda estava lá longe.

Mestranda – Era uma lebre.

I. – Lebre? E depois quando ela olhou para a chegada já estava lá a tartaruga.

Mestranda - Então o que é isto significa? Significa que quando nós queremos muitas coisas somos gananciosos, certo?

I. – Sim.

Mestranda – Ganancioso significa que quer muitas coisas. E então “quem tudo quer, tudo perde”. Porque imaginem, por exemplo, que nós temos muitos objetos materiais, muitos brinquedos, muitas coisas.

I. – E os outros não tem nada e depois algumas pessoas vão lá gozar “Ah, tu não tens nada, tu não tens nada...”

Mestranda – Não era isso que eu ia dizer, mas também é verdade. Quando nós temos muitas coisas, às vezes acabamos por nos esquecer de coisas que realmente importam. Dos nossos amigos, da nossa família, das outras pessoas que tem menos coisas que nós. Ficamos focados em querer mais e mais e mais e esquecemo-nos que temos um mundo à nossa volta e que vivemos com pessoas e por vezes até acabamos por ser injustos com essas pessoas.

I. - Só que ó professora?

Mestranda – E não respeitar, não partilhar, certo? É o que às vezes acontece quando as pessoas têm muitos bens materiais. O que é que são bens materiais?

E. – É quando as pessoas têm muitos materiais.

I. – Eu sei.

Mestranda – C., queres falar?

C. – Eu lembro de uma história que eu vi na minha televisão que era assim. Era de um coelho.

Mestranda – Tem alguma coisa a ver com isto ou é outra coisa.

C. - ...

Mestranda – Então vamos ouvir o I.

I. – Á pessoas que elas vêm algumas pessoas na rua e depois elas, às vezes, gozam. Também é, elas tem coisas, tem coisas e depois essas pessoas que elas têm dinheiro, que

não vão para a rua, elas estão lá a gozar e às vezes tiram as coisas dos que estão sem casa e sem carro e depois metem e depois partem aquilo ou então rasgam.

M. – Eu posso pegar uma coisa ali?

Mestranda – Uma coisa, qual coisa?

M. – Sabe o quadro.

Mestranda – O que tem? Queres fazer o que no quadro? Um desenho.

M. – Desenhar para mostrar.

Mestranda – Então vai lá desenhar, está ali. O M. vai desenhar e depois vai explicar e nós vamos continuar. I., E. venham se sentar.

E. – Eu estou sentada.

Mestranda – Então e vocês que não leram o excerto em casa, o que é que tem a dizer?

I. – Nada

E. – Eu tenho a dizer que...

Mestranda – I., estás a incomodar a E.

E. – O que é que está aqui escrito?

Mestranda – Reluz.

E. – Tipo assim, reluz é tipo assim reluz é uma luz que ... esqueci-me.

Mestranda – Pronto, vamos avançar. Temos de ligar este texto com o da semana passada. Ele falava sobre o que?

E. – Falava sobre uma galinha, da girafa.

I. – Da montanha.

Mestranda – E ela meteu a cabeça em cima das nuvens para fazer o que?

E. – Para comer.

I. – Ver as estrelas.

C. – Ver os anjinhos.

I. – Ver a sua avó.

Mestranda – De quem é que ela tinha saudades?

I. – Da avó.

Mestranda – Porquê?

E. – Porque ela morreu.

I. – Porque ela já tinha morrido há muito tempo.

Mestranda – a avó da girafa já tinha falecido e ela colocava a cabeça em cima das nuvens para matar saudades da sua avó que já tinha falecido. E o que é que ela encontrou lá?

Todos – Uma galinha.

Mestranda – E então o que é que ela passou a fazer todas as manhãs? Quando acordava começou a enfiar a cabeça nas nuvens para procurar a D. Margarida. D. Margarida era a galinha.

I. – Professora, posso ir escrever um papel?

Mestranda – vamos respirar fundo e continuar a falar sobre a Tertúlia? I., podes escrever o papel quando formos para a sala, antes do almoço, pode ser? Consegues? Não te vais esquecer??

I. – Pode ser.

Mestranda – Ok, boa, obrigada. Agora esqueci-me o que é que eu estava a dizer, o que é que eu estava a dizer?

I. – Estavas a dizer....

E. – O que é que ela encontrou no céu.

Mestranda - Certo, então e o que é que acham que esta galinha vai fazer, porque é que vai ser tão importante para a Olímpia?

I. – Porque ela é um anjo.

E. - Eu acho que ela tem o nome da avó.

Mestranda – Se calhar, e o facto de haver uma galinha em cima das nuvens levava a girafa a ir lá todos os dias, primeiro porque matava saudades da sua avó e agora porque tem lá uma grande amiga. E então de que é que nos fala este pedacinho de texto? Sobre a?

I. – Amizade.

Mestranda – O nosso texto fala sobre a amizade e o M. fez aqui um desenho no quadro e então vamos ouvir a explicação. D., o M. tem a palavra.

M. – Essa aqui é a girafa Olímpia e essa aqui é a galinha. Aqui a amizade. E agora são muito amigas.

Mestranda – E a girafa colocava a cabeça em cima das nuvens porquê?

M. – Porque ela estava com saudades da avó e agora achou uma melhor amiga.

Mestranda – Perfeito, é isso mesmo. Então, vamos regressar à mesa, obrigado M. pela tua partilha. Não apagues o desenho que eu quero tirar uma fotografia. E vamos falar sobre a amizade. Que é o que nos fala este texto. Alguém quer partilhar um momento com um amigo que tenha gostado muito, muito, muito.

I. – Eu!

Mestranda – Vamos ouvir.

E. - Pode falar de qualquer coisa?

Mestranda – Sobre a amizade.

E. – Só de amizade?

Mestranda – É o tema do nosso texto.

E. – Ahhh.

Mestranda – Então vais pensar e depois partilhas. Vamos ouvir o I.

E. – Depois eu quero falar.

Mestranda – Está bem.

I. – É sobre a amizade?

Mestranda – Sim.

I. – Ah, então eu posso ... hum ... já me esqueci.

Mestranda – Vamos ouvir a E.

E. – Já lembrei. Era, no Brasil, eu tinha uma melhor amiga. Aí minha avó morava lá perto da minha escola e eu morava muito longe. Então quase todo o dia eu dormia em casa da minha avó e ela me levava a escola. Mais tarde, eu comia e também ficava no meu telemóvel e eu também ia para a rua brincar com ela.

Mestranda - O que é que havia nela que tu gostavas muito para serem melhores amigas?

E. – Dantes o meu pai trabalhava. Ela morava lá perto. Assim, quando a minha mãe, a outra amiga dela e a mãe da minha amiga, a minha mãe saía para conversar e nós ficávamos lá a brincar.

Mestranda – M., queres partilhar uma história?

M. – Quem quer ser a Olímpia?

I. - Ham?

(C. é a Olímpia)

M. – Quem quer ser a galinha?

(E. é galinha)

M. – Quem quer ser a nuvem?

(Mestranda é a nuvem)

M. – Olímpia achou uma nuvem e aí tinha uma galinha. Aí viraram melhores amigas.

Mestranda – M., tens alguma situação da tua vida que tu queiras partilhar?

M. – Tenho também.

Mestranda – Que fale sobre a amizade.

M. – Na minha escola do Brasil, eu tinha 2 amigos mais eles ficaram lá. Depois eu mudei de escola e eles também estavam lá.

Mestranda – Tinha saudades deles?

M. - Brincamos.

Mestranda – E porque é que eles são teus amigos?

M. – Porque eles brincavam comigo.

Mestranda – I., queres partilhar alguma coisa sobre a amizade?

I. – Sim, é que, é... Eu tinha 2 amigos quando estava na pré, daquele lado, que eram os meus dois melhores amigos. E depois quando eles foram para o 1.º ano eles não continuaram aqui na escola, foram para outra. Só que eles eram, eles, eu gosto muito deles porque nos jogávamos todas as brincadeiras (apanhada e futebol). E também com o T.M., nós estávamos os dois só no almoço e quando havia laranja nós pedíamos um prato cheio de laranja e nós comíamos tudo até ver quem ficava com a última.

Mestranda – E porque é que eles eram os teus melhores amigos?

I. – Porque era assim, se um tivesse uma ideia de brincar os outros concordava logo.

Mestranda – Vamos ouvir a C. e avançar.

C. - Eu tinha meu melhor amigo, que era o meu primo, chamado A. e agente brincava muito na casa do meu avô. E o meu avô ele fez uma sombrinha para não ficarmos ao sol. Também íamos ao parque e um dia sujávamo-nos com lama.

Mestranda - Ele era o teu melhor amigo?

C. – Sim

Mestranda - E agora não está cá em Portugal, ficou no Brasil, tens saudades dele?

C. – Hum hum.

Mestranda – E o que é que a C. pode fazer para matar as saudades do amigo?

I. – Pode, se tiver o número dele pode ...

C. – O celular dele quebrou.

I. - Não tens o número da mãe? Do pai?

C. – Não, só a minha mãe.

I. – E depois ligas para o Brasil, para ele. E depois contas o que tens a contar.

Mestranda – E ele também.

I. – Sim.

Mestranda – Para falarem, para matarem as saudades. Vamos ouvir a E. e vamos avançar.

E. – Eu era mais velha porque a outra amiga tinha 6 anos e a outra também. E quando chegou as férias eu fiz 8 e vim para aqui e aí agora eu não posso falar com elas porque o meu irmão quebrou o telefone dele.

I. - Então liga do da tua mãe.

E. – Agora eu tenho saudades dela.

Mestranda - Quero dizer uma coisa antes de terminarmos. Tal e qual como a Olímpia colocou a cabeça em cima das nuvens, primeiro para matar saudades da avó e depois encontrou uma amiga, certo?

I. – Sim.

Mestranda – Uma amiga que a vai ajudar a sentir menos saudades da sua avó. É para isso que os nossos amigos servem.

E. – A avó também é uma galinha?

I. - Não, ela é um anjinho.

Mestranda – Os nossos amigos são importantes na nossa vida porquê? Porque nos ajudam a?

E. – A brincar.

I. – A fazer coisas.

Mestranda – Apoiam-nos quando passamos por momentos mais difíceis, quando estamos tristes.

I. – Quando estávamos a falar daquilo que alguns morreram na nossa família, aí nos podemos ficar tristes porque essas pessoas nós gostamos muito delas.

Mestranda – E então para que é que os amigos servem?

E. e I. – Para apoiar.

Eu – Nos momentos de felicidade.

E. – Tristes.

I. – Mais difíceis.

Mestranda – os amigos estão lá nos momentos bons da nossa vida, mas também estão nos momentos maus.

I. – Pois.

Mestranda – Nós temos de nos apoiar uns aos outros.

Mestranda – Agora vão abrir o vosso caderno na sessão 3 e vão comentar.

I. – Professora, não tenho o 3.

E. - (Ajuda o I, aponta e diz) “aqui!”.

Individualmente cada um preencheu o seu caderno. A mestranda distribuiu o texto 4.

Sessão 5

Mestranda – Vamos começar a nossa Tertúlia e vou começar por perguntar ao I. se leu o texto em casa.

I. – Não.

P. – O que é que tu fazes antes de ir para a cama?

I. – Vou lavar os dentes.

P. – Vês televisão, tablet? O que é que fazes?

Mestranda – O que é que tu levas contigo para a cama?

D. – Ou é computador?

I. – Ontem eu não levei nada.

P. – Quando vais para a cama, uma vez que precisas de praticar a leitura podes assim, deitadinho na cama, pode treinar 20 minutinhos.

I. – Mas eu não consigo.

P. – Não consegues? Pedes ajuda à mãe, ao pai, aos manos. Então com 2 irmãos mais velhos, ninguém te consegue ajudar?

Mestranda – Ninguém te ajuda?

P. – Podias ler uma folha de um livro.

I. – Mas como é que eu me vou conseguir lembrar?

Mestranda – Tens de ser responsável.

E. – Chamas a tua mãe e dizes “mãe, vens ler um texto.”

P. – O L. não lê contigo? Como é que se chama o irmão mais velho?

I. – T.

P. – O T. ainda é mais velho, não é?

I. – Tem ...

Mestranda – Pedes-lhe ajuda.

L. – Nem sabes a idade do teu irmão mais velho.

I. – Calma. Tem... O L. tem 12.

P. – Sabes a idade do teu irmão mais velho, L.?

L. – Tem 12.

P. – 12 ou 13?

L. – 13.

I. – O outro tem 17.

Mestranda – Vamos lá focar.

I. – Está quase a fazer 18.

Mestranda – Vou agora perguntar à E. se ela leu o texto.

E. – Sim, aqui na escola.

Mestranda – Ok, perfeito. Gostaste?

E. – Sim.

Mestranda – O que é que tu percebeste do que leste? Diz-me uma frase para eu escrever.

E. – A sério?

Mestranda – Sim. O que é que te lembras daquilo que leste?

E. – Eu posso ler o texto melhor?

Mestranda – Acho que assim vais demorar muito tempo. Olha lá, rapidinho e diz-me a tua opinião.

E. – É que já foi há muito tempo.

Mestranda – Mas eu não quero que tu me leias o texto, eu quero que tu me digas se te lembras de alguma coisa ou se já não te lembras.

E. – Não.

Mestranda – Ok. Só isso. M., leste o texto?

M. – Sim.

Mestranda - E então? Gostaste M.?

M. – Eu não.

Mestranda – Então porquê?

M. – É que algumas partes são meio difícil e o texto é muito grande.

Mestranda – I., estás a incomodar. Ok, achaste o texto grande. Havia palavras que não percebias?

M. – Sim.

Mestranda – E lembraste de alguma coisa do que estava lá escrito?

M. – Sim.

Mestranda – Diz-me. O que é que falava?

M. – Da *girafa que comia estrelas*. A amiga galinha. Vivia nas nuvens.

Mestranda – Mais alguma coisa?

M. – Elas eram melhores amigas.

Mestranda – Ok, obrigado M., pela tua partilha.

M. – De nada.

Mestranda – L., não te vou perguntar porque já sei que tu não leste. Vou perguntar ao I., leste o excerto em casa?

I. - Não, só que eu sei de que é que ele fala.

Mestranda – Se tu não leste como é que tu sabes de que é que ele fala?

I. – Então que eu li agora.

Mestranda – Não vou aceitar. Não tiveste tempo de ler e de interpretar isto tudo. C., leste?

C. – Na escola e em casa.

Mestranda – Ok, boa. Gostaste?

C. – Sim.

Mestranda – Lembraste de alguma coisa?

C. – Sim, eu lembro que havia uma frase que ela decidiu ir à procura de anjos.

Mestranda – A girafa ou a galinha?

C. – Era a girafa.

Mestranda – Então falta-me o D. D., leste?

D. – Não.

Mestranda – Esqueceste-te?

D. – Eu perdi.

Mestranda – Então como tenho aqui meninos que não leram o texto e como o L. não levou eu vou ler para todos.

Leitura do texto pela mestranda

Mestranda – Comentários sobre este texto? Alguém quer partilhar alguma coisa?

L. – Eu achei esse texto bem criativo e interessante porque uma girafa comia estrelas e inventaram também uma galinha do mato e isso é muita imaginação.

Mestranda – Então e queres realçar alguma coisa daquilo que eu li?

L. – Eu não sei o que é realçar.

Mestranda – Destacar, falar sobre.

L. – Sim, a coisa do “as nuvens corriam muito rápido” eu acho que pros humanos, os humanos não conseguem ver. E para nós, quando estamos nos carros, estamos a andar e as nuvens estão a andar connosco.

Mestranda – Acompanham-nos, é isso?

L. – Mas isso, as nuvens ficam paradas. É só isso.

Mestranda – Então, L. focaste uma coisa importante e eu quero falar sobre isso. Diz, no nosso texto que, lá de cima das nuvens dá para espreitar todo o mundo e tirar

algumas conclusões. E uma das conclusões tirada foi que “os homens são animais estranhos, vivem empoleirados uns em cima dos outros, estão sempre com pressa, correm o tempo todo, como as formigas, andam sempre de um lado para o outro e acham que são felizes assim.” Acham que somos felizes a correr sempre de um lado para o outro, nesta agitação?

E. – Não, não.

Mestranda – É saudável para nós, E.?

E. – Não.

Mestranda – Então, porquê? Qual é a tua opinião?

E. – Tem vezes que correr é bom.

Mestranda – Fazer desporto, sim. Mas andar sempre agitado e stressado é bom?

E. – Porque agente pode ficar muito cansado e se tiver muito calor podemos desmaiar de calor.

Mestranda – Ok.

I. – Ou então podemos morrer.

L. – Um dia estava tanto calor lá fora e nós estávamos a lavar a minha piscina. Depois a minha irmã quando voltou para casa e foi buscar alguma coisa no frigorífico ela desmaiou por sorte tinha um garrafão a segurar a cabeça dela e não bateu com a cabeça.

I. - Foi bué sortuda.

Mestranda – Alguém quer comentar o que o L. disse?

(Ninguém quis.)

Mestranda – Então vou dizer uma coisa. Por vezes é importante pararmos um bocadinho, nós pessoas, e respirar fundo porque se andarmos sempre agitados de um lado para o outro o nosso cérebro e o nosso coração vão dar em malucos.

I. – Vai ficar a bater rápido.

Mestranda – Então pronto, e achas que isso é saudável para ele?

I. – Não porque pode parar.

E. – Quando eu estava nas férias, na casa da minha tia, que ela não tava aqui. Aí o meu irmão estava a olhar para trás e ele não falava nada. Aí falou que um homem estava desmaiado lá no chão do avião e aí depois vieram ajudar ele.

Mestranda – Não sabemos porque é que o senhor desmaiou, pode-se ter sentido mal, mas por isso mesmo.

I. – Ou então pode ter uma doença.

Mestranda – Se calhar esse homem andava tão atarefado de um lado para o outro e assim que se sentou no avião nem conseguiu perceber que o corpo dele estava nesse estado e desmaiou. Por isso temos de fazer as nossas coisas, mas também é importante para a nossa saúde respirar um bocadinho e parar. Não queremos ficar doentes nem ter dores de cabeça, não queremos que o nosso coração esteja muito acelerado.

E. – Não queremos que o coração pare.

D. – Eu já tive, quando estava a correr muito rápido.

Mestranda – E depois descansaste a seguir?

D. – Eu deitei-me no chão a olhar para o céu.

I. – Professora, quando eu jogo futebol, quando eu estou cansado eu respiro muito fundo e depois eu consigo correr.

Mestranda – Então e em vossa casa? Os vossos pais andam sempre acelerados de um lado para o outro ou tem tempo com vocês?

E. – Eles estão a almoçar e a jantar porque eles estão muito cansados.

Mestranda – Então, E., eles não estão contigo quando chegas da escola? Só estão durante o jantar e depois vão logo para a cama?

E. – Não, a gente conversa.

Mestranda – Eles têm tempo?

E. – Sim.

Mestranda – L. como é que é lá na tua casa? Os teus pais andam sempre agitados?

L. – Mais ou menos porque eles ficam muito tempo a aspirar a casa, ficam com muitas tarefas. Ficam sempre a cozinhar e ainda a minha mãe tem de ir ao treino para levar a minha irmã porque ela tem jogo.

I. – De que?

L. – Voleibol.

Mestranda – E depois de eles fazerem essas tarefas todas eles estão contigo ou tu vais para a cama?

L. – Eles... Eu durmo com a minha mãe então...

Mestranda – Então podes aproveitar um bocadinho. É um momento relaxante para vocês? Gostas?

L. – Gosto.

Mestranda – Gostavas de ter mais tempo com eles?

L. – Gostava.

Mestranda – E., gostavas que os teus pais passassem mais tempo contigo?

E. - Sim.

Mestranda – O que é que podíamos fazer para eles passarem mais tempo connosco?

M. – Podia ajudar fazer as coisas ou ir o treno.

Mestranda – E ter paciência com eles. Eles tiveram um dia cheio de agitação, a trabalhar e em casa temos de ter paciência com eles. Vocês estiveram na escola, mas eles também estiveram a fazer as coisas deles. E se calhar também estão agitados e stressados e como a girafa diz aqui estão sempre com pressa e correm o tempo todo. **I.**, queres partilhar alguma coisa da tua casa?

I. – Não.

Mestranda – Não queres partilhar como é com o teu pai ou com a tua mãe?

I. – Com a minha mãe é: eu chego da escola ou então vou ao treino com o R. e outras eu vou com a minha mãe. E depois quando acaba o treino eu venho para casa, tomo banho.

Mestranda – E ela está contigo quando chegas a casa? Ou tu vais fazer outras coisas?

I. – Sim, ela fica a fazer o jantar enquanto eu vou tomar banho e depois eu vou ver televisão e chega lá o namorado da minha mãe, não é o meu pai, e depois quando acabamos de jantar eu fico um bocadinho a ver televisão e depois fico com eles a ver e depois vou para a cama e a minha mãe vai para a sua cama.

Mestranda – E gostavas que ela tivesse mais tempo contigo?

I. – Sim.

Mestranda – Mais alguma coisa?

I. – Não.

Mestranda – Então vou ouvir mais o L. e a E. que são quem está com o dedo no ar. C., não queres partilhar nada? Estás triste?

(C. abana a cabeça.)

Mestranda – Vou ouvir também o D.

E. – Eu gostava que a minha mãe e o meu pai tivesse mais tempo comigo porque os meus pais só ficam no telemóvel e nós tem de ir para a cama as 22h.

Mestranda – Ou seja, é pouco tempo. Entre o jantar e a hora de dormir é pouco tempo.

E. - Sim, e agente janta às 21h.

I. – Então só tens 60 minutos.

Mestranda – É muito pouco. O que significa que os vossos pais estão sempre agitados e passam pouco tempo com vocês.

L. – Na verdade é mais ou menos pouco tempo, mas para ajudar eles eu também podia ajudar a fazer limpeza, a pôr os garfos na mesa, a lavar a loiça e eu isso nunca faço, mas vou começar a fazer.

Mestranda – É importante. Se os ajudarmos eles depois têm mais tempo para estar connosco.

I. – Eu em casa da minha mãe, eu quando ela está a fazer o jantar eu algumas vezes ajudo a pôr a mesa e também eu ajudo a minha mãe às vezes a fazer a limpeza da casa.

Mestranda – D., como é lá na tua casa?

D. – Eu fico um bocadinho em casa a ajudar a mãe e depois vou meter a mesa e depois janto e depois vou ver um bocadinho de televisão ou jogar um jogo.

Mestranda – E o que é que ela fica a fazer?

D. – A minha mãe fica lá comigo e o meu terceiro irmão vai dormir e fico só eu e o meu irmão.

Mestranda – C., queres dizer alguma coisa?

(C. abanou a cabeça dizendo que não.)

Mestranda – Então vamos terminar a nossa Tertúlia.

E. – Mas já?

Mestranda – Sim porque temos mais coisas para fazer. Primeiro vão preencher os vossos cadernos e depois vamos fazer outra coisa. É a 4.^a sessão.

L. – Mas é para fazer o que?

Mestranda – É para escrever uma frase sobre a Tertúlia, como se sentiram, se gostaram, se não gostaram ou se gostavam de fazer outra coisa.

Individualmente cada um preencheu o seu caderno. A mestranda distribuiu o texto 5.

Sessão 6

Mestranda – Estamos aqui reunidos para fazer o quê?

E. – A tertúlia.

Mestranda – Tenho-vos a dizer uma coisa. Este texto que vocês têm na mão hoje é o último texto daquele livro. Estamos a chegar ao fim da nossa história. E não sei se vocês todos já sabem, mas a Beatriz e a Maria só vão estar cá até quarta-feira. E não sei se o professor Nelson vai ter tempo para continuar este momento com vocês porque é precisão alguém para vir para aqui.

I. – Mas nós podemos fazer a tertúlia sozinhos. Nós já sabemos.

Mestranda – Acho que isso não é possível. Vai ter de ser um assunto que vocês vão ter de conversar com o professor Nelson ou escrever no diário de núcleo, se quiserem.

I. – Ok.

Mestranda – Vai ficar à vossa responsabilidade. Então, vou começar por perguntar à E. se leu o texto em casa.

E. – Em casa não, li aqui na escola.

Mestranda – Mas já leste?

E. – Sim.

Mestranda – E lembraste do que é que falava?

E. – Sim, eu acho que quando ela começou, ela tinha andado muito e depois a Margarida estava pendurada e a girafa desapareceu.

Mestranda – Ainda te lembras de algumas coisas. Agora vou perguntar ao M., leste o texto em casa?

M. – Sim, eu já li.

Mestranda – E o que é que te lembras?

M. – Eu lembro que a girafa Margarida sumiu.

Mestranda – Desapareceu, então foi para onde?

M. – Ela estava em cima da nuvem e aí a nuvem começou a mexer.

Mestranda – Mais alguma coisa?

M. – Aí ela começou a comer as estrelas.

Mestranda – L., leste?

L. – Eu li o texto e eu entendi – ela estava a andar, de repente ela se depara com a D. Margarida de olhos fechados, pendurada ... só lembro disso.

Mestranda – Ok. I., leste?

I. – Não, estava no dossiê. Só li agora.

Mestranda – Então do que tu leste agora consegues dizer algumas palavras.

E. – Mas a gente treinou a leitura.

I. – Mas isso já foi há muito tempo, achas que eu me lembro.

Mestranda – Não te lembras? Tudo bem, não há problema. C., leste o texto?

C. - Sim.

Mestranda – E então?

C. – Não sei.

I. – Professora Beatriz, tu leste o texto em casa?

Mestranda – Sim.

I. – Então de que é que te lembras?

Mestranda – Já vou dizer. D., de que é que tu te lembras?

D. – Não li.

Mestranda – Ok. Então estavam-me a perguntar sobre o que é que este texto fala e vovos responder. Para mim, na minha opinião, é sobre a amizade e sobre a importância dos amigos na nossa vida, qual é que é o papel deles.

L. – Qual é o nosso melhor amigo.

Mestranda – Já vamos falar. Vou primeiro ler o texto e depois já vos vou dar a palavra.

Leitura do texto pela mestranda

Mestranda – Então, E., queres começar?

E. – Sim.

Mestranda – Então vamos ouvir a E.

E. – Os amigos servem para, quando agente está a ficar algum dia triste, eles servem para apoiar agente, para fazer agente rir e sem amigos não podemos brincar nem divertir.

L. – E trabalhar

E. – E se agente não souber alguma coisa eles vai estar lá para explicar agente.

Mestranda - Ok. Alguém quer comentar alguma coisa que a E. disse?

E. – primeiro a família e depois os amigos.

I. – E depois o dinheiro.

E. – Não.

I. – Então tu não gostas de dinheiro?

E. - Não.

I. – Então vais para a rua.

Mestranda – Não. O dinheiro é importante para nós comermos, para termos uma casa, para termos roupas para vestir.

I. – Por isso mesmo é em terceiro.

Mestranda – Mas não é mais importante que a nossa família ou os nossos amigos. Além do dinheiro, que é importante sim, existem outras coisas que são mais importantes.

I. – Os animais.

Mestranda – Por exemplo. Essa ordem depende. Imaginem pessoas pobres, o que é que acham que elas sentem pelo dinheiro?

E. – Professora, eu vi um vídeo e chegou um homem que deu dinheiro.

I. – Eu vi dois vídeos e eu vou contar eles que é, o senhor, ele vai à rua e vê pessoas que não tem casa e depois ele foi a um homem e disse se ele queria duas notas de 100 euros ou só uma e o senhor escolheu só uma que era verdadeiro.

E o outro era de um senhor que compra muita comida e depois ele tira o que não está recheado e o outro ele dá às pessoas que estão na rua.

Mestranda – Pode estar a transformar o dia dessas pessoas.

I. – Há pessoas que elas têm amigos que são ricos e elas aproveitam disso para serem amigos porque é tipo ela odeia essa pessoa mas viu que ela é rica e diz “Posso ser teu amigo?”. Só para chegar ao dinheiro.

Mestranda – Mas esses se calhar não são amigos de verdade, depois quando nós realmente precisarmos eles não estão lá.

I. – Sim, são mentira.

E. – Também já tive uma amiga que era desse jeito lá no Brasil.

I. – Há pessoas que são interesseiras.

Mestranda – Pois é.

I. – É tipo, uma é mais famosa na escola, e já quer ser amigo.

Mestranda – Depois quando nós realmente tivermos um problema e precisarmos mesmo dos nossos amigos essa pessoa se calhar não vai estar lá.

L. – Eu vi o mesmo vídeo do I.

C. – Eu vi um vídeo no Youtube que um menino queria dar uma comida para quem não tinha teto só que os pais deram a opção de receber um presente de natal ou dar comida. Ele escolheu dar comida e mesmo assim recebeu o presente.

Mestranda – Não se esqueçam que estamos a falar da amizade.

M. – A primeira coisa que é importante é a família e depois os animais.

Mestranda – Isso é relativo, varia para cada um dos nós.

M. – Terceiro os amigos causa os animais não finge.

Mestranda – Eles são sempre verdadeiros, não fingem.

M. – Sim, eu só quero ser feliz.

Mestranda - Os nossos animais de estimação também são os nossos melhores amigos.

Voltando ao texto, D. Margarida foi à procura de Olímpia para resolverem um problema em conjunto. Vocês com os vossos amigos nunca resolveram problemas em conjunto?

E. – Sim, já... Quando alguém estava brigando aí depois a gente ajuda.

I. – às vezes vejo vídeos que dá vontade de chorar ... quando encontram cães quase a morrer e não conseguem salvá-los.

D. – Também a ... um cagado meu ele morreu e depois eu pensei nele.

I. – Daqui a bocado eu vou chorar.

D. – Há tanto tempo que eu já não vejo um e eu acho que ele foi para o céu.

Mestranda - Conclusão desta tertúlia, além dos nossos amigos temos também os nossos animais de estimação que são muito importantes para nós.

Vamos terminar este momento, vou-vos distribuir os vossos cadernos e vão escrever uma mensagem sobre esta Tertúlia, se gostaram se não gostaram

Em silêncio cada um preenche o seu. É a 5.^a sessão. E depois no fim vão preencher a última folha do caderno para votarem no texto que gostaram mais e porquê.

I. - Estão todos a chorar

Mestranda – Deixa estar, cada um precisa do seu tempo.

I. – Só de ver eles chorar já estou quase a chorar.

Cada um preencheu o seu caderno.