

O uso de fantoches como recurso lúdico-pedagógico no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade no 2º ano do ensino básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Maria Gomes

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Adriana Maria Lage da Costa,
Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, setembro, 2025
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, em primeiro lugar, agradecer à minha família, pai, mãe e mana, por todo o apoio incondicional ao longo deste caminho. Foram anos de esforço, dedicação e encorajamento para que não desistisse do meu sonho.

Aos meus avós e família que acreditaram em mim e que estiveram sempre disponíveis para me ajudar, ouvindo os meus desabafos e histórias.

Também agradeço às minhas amigas que acompanharam estes anos de curso, que com muitas lágrimas, sorrisos e conquistas, me ajudaram a criar memórias. Às minhas afilhadas por confiarem em mim para fazer parte do seu percurso académico e a todos os meus amigos que me apoiaram e acreditaram em mim.

Ao meu par pedagógico pelas inúmeras aventuras e desafios que vivemos e ultrapassámos. Pelos desabafos e reflexões durante a viagem, e sobretudo por ter feito parte deste capítulo da minha vida.

À professora orientadora, Doutora Adriana Lage, que me acompanhou neste percurso e foi fundamental para avançar com este projeto. Obrigada por acreditar em mim, por me incentivar a nunca desistir e por ter sempre uma palavra de conforto. Agradecer ainda, por todos os momentos de reflexão e inspiração que me ajudaram a desenvolver melhores competências enquanto futura profissional de educação.

E, por fim, mas não menos importante, quero agradecer a todas as educadoras e professoras cooperantes que fizeram parte deste meu caminho e a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar. Obrigada, por tudo o que me ensinaram e por fazerem valer a pena todos os obstáculos que se atravessaram.

RESUMO

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Os principais objetivos são refletir sobre o percurso vivido nas quatro práticas pedagógicas que integram um estudo investigativo relacionado com as potencialidades do fantoche no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade.

A dimensão reflexiva descreve todas as aprendizagens e momentos vividos que foram mais significativos ao longo das práticas pedagógicas. Neste sentido, esta dimensão espelha a caracterização do contexto educativo, as perceções e os desafios pedagógicos e as aprendizagens vividas, retratando este percurso de forma crítica e fundamentada. Assim, relata a forma como foram sentidos dois anos que me proporcionaram uma evolução a nível pessoal e profissional.

A dimensão investigativa insere-se numa análise das vivências dos alunos, bem como no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, tendo em vista a forma como os fantoches potenciam essa aprendizagem. A investigação configura-se como um estudo de caso, com recurso a um método misto, com vista à averiguação das aprendizagens dos alunos de uma turma de 1.º CEB, aquando da utilização de fantoches como recursos lúdicos no desenvolvimento das competências linguísticas. A recolha de dados foi realizada mediante grelhas de observação direta e registos em notas de campo.

Tendo em conta a análise dos resultados, entende-se que a implementação de fantoches como recurso lúdico-pedagógico constitui uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, favorecendo a motivação e o envolvimento dos alunos. Os dados obtidos reforçam a relevância de integrar os fantoches nas práticas pedagógicas, de forma a potenciar aprendizagens mais consistentes e a estimular a participação ativa das crianças.

Palavras chave

Escrita, Fantoche, Leitura, Oralidade, Recursos Lúdicos.

ABSTRACT

This supervised teaching practice report was prepared as part of the Master's in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. The main objectives are to reflect on the journey experienced throughout the four teaching practices, which form part of an investigative study related to the potential of puppets in developing reading, writing, and oracy skills.

The reflective dimension describes all the most significant learnings and experiences throughout the teaching practices. In this sense, this dimension reflects the characterisation of the educational context, the perceptions and pedagogical challenges, and the lived learnings, portraying this journey in a critical and well-founded manner. Thus, it recounts how two years, which provided me with personal and professional growth, were experienced.

The investigative dimension is part of an analysis of the pupils' experiences, as well as the development of their reading, writing, and oracy skills, considering how puppets enhance this learning. The research is configured as a case study, using a mixed method, aiming to ascertain the learning of pupils in a 1st CEB class when using puppets as playful resources in developing language skills. Data collection was carried out through direct observation grids and field notes.

Considering the analysis of the results, it is understood that the implementation of puppets as a playful-pedagogical resource constitutes an effective strategy for the development of reading, writing, and oracy skills, fostering pupil motivation and engagement. The obtained data reinforce the relevance of integrating puppets into teaching practices, to promote more consistent learning and stimulate children's active participation.

Keywords

Oracy, Playful Resources, Puppet, Reading, Writing.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Gráficos.....	xi
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão reflexiva	3
Capítulo I – prática pedagógica em contexto de creche	4
1. Caracterização do Contexto Educativo	4
1.1 Perceções e Desafios Pedagógicos: O papel do educador no desenvolvimento das crianças.....	6
1.2 A observação e a planificação em creche.....	8
1.3 Aprendizagens no contexto de creche	10
Capítulo II – Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância.....	12
2. Caracterização do Contexto Educativo	12
2.1 Perceções e Desafios Pedagógicos: O processo de observação, planificação e avaliação	13
2.2 O portefólio e a documentação pedagógica	15
2.3 Metodologia de trabalho por projeto	17
2.4 Aprendizagens no contexto de jardim de infância	18
Capítulo III – Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico - I	20
3. Caracterização do Contexto Educativo do 2.º ano	20
3.1 Perceções e Desafios Pedagógicos: A observação e diferenciação pedagógica	22
3.2 A planificação e a avaliação.....	24
3.3 A intervenção e o projeto de investigação	26

3.4	Aprendizagens em contexto de 1.º ciclo do 2.º ano	27
	Capítulo IV - Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico – II.....	29
4.	Caracterização do Contexto Educativo do 3.º ano	29
4.1	Perceções e Desafios Pedagógicos: A Importância da Planificação no Processo de Ensino-Aprendizagem	31
4.2	A Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem	32
4.3	Aprendizagens em contexto de 1.º ciclo do 3.º ano	33
	Parte II – Dimensão investigativa.....	36
	Capítulo V – Enquadramento Teórico.....	36
5.	Competências de leitura, escrita e oralidade	36
5.1	Competência de leitura.....	38
5.2	Competência de escrita.....	42
5.3	Competência de oralidade	44
5.4	O fantoche como recurso lúdico.....	46
5.5	Potencialidades do fantoche no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade	48
	Capítulo VI – Metodologia.....	50
6.	Motivações, temática, questão de partida e objetivos	50
6.1	Opções metodológicas.....	51
6.2	Estudos da Empíricos	53
6.3	Estudo 1	54
6.3.1	Contexto e participantes do estudo	54
6.3.2	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	54
6.3.3	Técnicas e instrumentos de tratamento e análise de dados	56
6.3.4	Procedimentos.....	57
6.4	Estudo 2.....	58
6.4.1	Contexto e participantes do estudo	58
6.4.2	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	59

6.4.3	Técnicas e instrumentos de tratamento e análise de dados	60
6.4.4	Procedimentos.....	60
Capítulo VII – Apresentação e discussão de resultados		63
7.	Apresentação e análise interpretativa dos dados dos dois estudos.....	63
7.1	Análise e discussão dos resultados obtidos do Estudo 1	63
7.2	Análise e discussão dos resultados obtidos do Estudo 2.....	65
7.3	Discussão comparativa e interpretação dos resultados dos Estudo 1 e 2.....	73
Conclusões, limitações e recomendações		76
Considerações Finais		79
Referências bibliográficas		81
Anexos.....		90
Anexo 2 – Autorização para a realização do estudo.....		94
Anexo 4 – Estrutura das grelhas de registo de notas de campo.....		102
Anexo 5 – Recurso da escrita sem fantoche		103
Anexo 6 – Recurso da escrita com fantoche.....		105
Anexo 7 – Entrevistas às professoras 1 e 2		106
Anexo 8 – Grelha de avaliação da escrita sem fantoches e respetivas notas de campo		116
Anexo 9 - Grelha de avaliação da escrita com fantoches e respetivas notas de campo		121
Anexo 10 - Grelha de avaliação da leitura sem fantoches e respetivas notas de campo		128
Anexo 11 – Grelha de avaliação da leitura com fantoches e respetivas notas de campo		136
Anexo 12 – Grelha de avaliação da oralidade sem fantoches e respetivas notas de campo		144
Anexo 13 – Grelha de avaliação da oralidade com fantoches e respetivas notas de campo		150

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Instalações Prática Pedagógica em Creche.	4
Figura 2 Instalações Prática Pedagógica em Jardim de Infância – sala.....	12
Figura 3 Instalações Prática Pedagógica em 1.ºCEB -I – sala.....	21
Figura 4 Atividades realizadas no contexto de prática I.....	28
Figura 5 Instalações Prática Pedagógica em 1.ºCEB - II- sala.	30
Figura 6 Atividades realizadas no contexto de prática II.	32
Figura 7 Desenho da Investigação.....	53
Figura 8 Fantocheiro.....	61
Figura 9 Atividades desenvolvidas pelos alunos com recurso aos fantoches.....	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Guião de entrevista.	55
Tabela 2 Guião de entrevista.	56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Dados recolhidos relativos ao domínio da escrita sem fantoches.	66
Gráfico 2 Dados recolhidos relativos ao domínio da escrita com fantoches.	66
Gráfico 3 Dados recolhidos relativos ao domínio da leitura sem fantoches.	68
Gráfico 4 Dados recolhidos relativos ao domínio da leitura com fantoches.	68
Gráfico 5 Dados recolhidos relativos ao domínio da oralidade sem fantoches.	70
Gráfico 6 Dados recolhidos relativos ao domínio da oralidade com fantoches.	71

INTRODUÇÃO

A educação na atualidade enfrenta desafios, como o de responder à evolução crescente e à transformação constante da sociedade, nas quais as competências de leitura, escrita e oralidade são fundamentais para a integração na vida social, cultural e acadêmica, assumindo-se como pilares essenciais. Desta forma, é importante que a escola proporcione práticas pedagógicas inovadoras e estimulantes, capazes de promover o envolvimento dos alunos de forma ativa no seu processo de aprendizagem (Viana, 2006).

Nos primeiros anos do 1.º ciclo do Ensino básico é fundamental um desenvolvimento coeso das competências de leitura, escrita e oralidade, dado que, serão determinantes para o percurso escolar de uma criança e constituem a base das aprendizagens futuras. Estas competências para além de possibilitarem a aquisição de conhecimentos, também formam a identidade pessoal, a expressão de ideias e sentimentos e sobretudo a participação ativa e crítica na sociedade. Neste sentido, a escola deve fomentar a motivação dos mesmos, podendo, para esse fim, recorrer ao uso de fantoches como ferramenta lúdico-pedagógica facilitadora desse processo (Jordão, 2023).

Neste estudo, destaca-se o uso do fantoche como elemento lúdico-pedagógico, bem como ferramenta que associa o brincar à aprendizagem de competências linguísticas. Neste contexto, os fantoches são ferramentas úteis no âmbito pedagógico, com potencial para serem utilizados nas escolas (Kröger e Nupponen, 2019). São instrumentos didáticos que promovem estímulos sociais através de ações lúdicas, facilitando e ampliando a socialização e o saber, motivando os alunos para serem mais conscientes ativos e socialmente críticos Bueno (2010) citado em Jordão, (2023). Assim, assumimos que os fantoches ao possibilitarem a dramatização, a interação simbólica e a expressão de emoções, proporcionam um ambiente educativo estimulante e envolvente no desenvolvimento das competências linguísticas.

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivo investigar o Papel dos fantoches no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem como propósito compreender de que forma estes recursos podem ser integrados nas práticas pedagógicas e em que medida promovem aprendizagens motivadoras e significativas nos alunos.

Deste modo, o estudo está estruturado em duas dimensões: a primeira diz respeito à dimensão reflexiva e às experiências pedagógicas vivenciadas ao longo do percurso formativo em diferentes contextos educativos. A segunda apresenta um carácter investigativo, focada na análise no potencial do fantoche como recurso lúdico-pedagógico. Com este estudo, pretende-se

contribuir para uma prática docente mais criativa, inclusiva e promotora do sucesso educativo das crianças.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

O presente Relatório de Estágio Supervisionado tem como propósito refletir criticamente sobre as experiências formativas e os conhecimentos construídos ao longo das Práticas Pedagógicas desenvolvidas em Educação de Infância, nos contextos de Creche e Jardim de Infância, bem como na Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II. Estas experiências foram realizadas no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, ao longo do período de formação compreendido entre setembro de 2023 e junho de 2025.

Neste sentido, a primeira etapa do presente relatório está estruturada com base nas Práticas Pedagógicas desenvolvidas ao longo dos dois anos do mestrado, em contextos distintos, permitindo uma análise fundamentada e reflexiva sobre os processos vivenciados nos diferentes níveis de ensino. Desta forma, esta secção será estruturada com base nos seguintes referenciais: caracterização do contexto educativo, perceções, desafios pedagógicos e aprendizagens no contexto, considerando os níveis de Creche, Jardim de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

1. Caracterização do Contexto Educativo

A presente Prática Pedagógica realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no distrito de Leiria, cujo principal propósito é promover o bem-estar dos seus utentes, oferecendo serviços personalizados que visam assegurar um desenvolvimento harmonioso e de qualidade. A instituição encontra-se instalada num edifício construído especificamente para esse fim, com capacidade para acolher 60 crianças, 35 na valência de creche e 25 no jardim de infância. Dispõe de quatro salas organizadas por faixas etárias: berçário e três salas de atividades. A Instituição contava com cerca de 4 educadoras, 6 assistentes operacionais e 1 cozinheira.

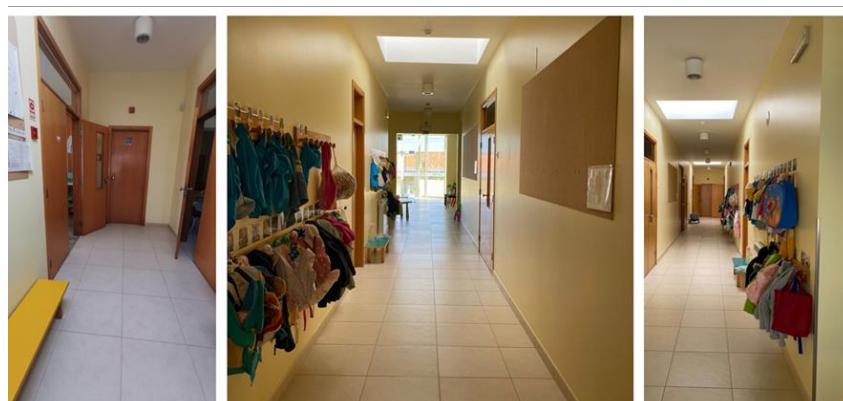


Figura 1 Instalações Prática Pedagógica em Creche.

Partilhei esta experiência com a minha colega Diana Costa, estando ambas integradas na sala dos 2 aos 3 anos designada como Sala da Amizade que acolhia um grupo de 16 crianças, sendo 9 meninos e 7 meninas, com idades compreendidas entre os 22 e os 35 meses. A criança mais nova era a J. e a mais velha a O., inicialmente, confesso que enfrentei este desafio com alguma apreensão, pois não possuía experiências anteriores em contexto de creche. No entanto, estava consciente da responsabilidade que teria no apoio ao desenvolvimento integral das crianças durante o período da prática.

A Sala da Amizade, onde decorreu a minha prática, era um espaço cuidadosamente estruturado para favorecer a autonomia e o bem-estar das crianças. À entrada, encontram-se cabides identificados com o nome e fotografia de cada criança, o que facilita o reconhecimento individual e a organização dos seus pertences (Figura 1). O espaço interno está dividido em diferentes áreas lúdico-pedagógicas, como o cantinho da leitura, o cantinho do faz de conta e a zona da manta esta última equipada com fotografias

para indicar o lugar de cada criança durante as atividades coletivas. As mesas dispostas na sala estavam centradas, mas eram utilizadas para propostas mais direcionadas e individualizadas, não sendo muito utilizadas no dia-a-dia do grupo.

Neste sentido, é importante valorizarmos a disposição do espaço como objeto de aprendizagem, valorizando as intencionalidades que nele podem estar espelhadas, pois as crianças que estão presentes no mesmo todos os dias são atores sociais que estão em constante desenvolvimento Kramer (2003) citado em Maia (2023). Desta forma, o espaço deve privilegiar a interação e o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, psicológico e emocional das crianças, numa lógica de construção e gestão das aprendizagens (Maia, 2023).

A sala apresentava ainda uma diversidade de recursos e materiais pedagógicos, tais como móveis de arrumação, um carrinho com brinquedos, um espelho, placares de cortiça, uma aparelhagem de som, dois aquecedores, três mesas com dezassete cadeiras, um extintor e um armário com portefólios, livros, jogos, materiais didáticos, produtos de higiene e roupas. Dispõe de duas portas (entrada e acesso à casa de banho) e duas janelas com estores que se abrem para o espaço exterior. No que diz respeito ao grupo de crianças, observou-se uma autonomia muito significativa para a faixa etária. As crianças sabiam onde se sentar na manta, calçavam os sapatos sozinhas, alimentavam-se de forma autónoma e, em alguns casos, dirigiam-se sozinhas à casa de banho. Estes comportamentos refletem não apenas o desenvolvimento individual, mas também a intencionalidade educativa do contexto, reforçando a importância da presença do adulto como mediador e promotor da autonomia nesta etapa da infância. Reforçando esta ideia, de acordo com Couto (2012), a sala estando disposta em diferentes áreas apresenta uma característica essencial, a flexibilidade, pois podem ser estruturadas e reorganizadas de acordo com os interesses das crianças, podendo assim promover a sua autonomia num espaço que é consistente, equilibrado e estimulante.

Neste sentido, a aquisição da autonomia por parte das crianças é possível, pois a forma como estão organizados os espaços e, sobretudo, dispostos os materiais – visíveis, acessíveis e etiquetados – propiciam uma utilização autónoma por parte das crianças, pelo que os recursos devem estar ao alcance das mesmas. (Pablo e Trueba, 1994, citado em Couto, 2012, p.6).

Nesta perspectiva, enquanto futura educadora e professora é importante pensar no espaço como uma ferramenta potenciadora de novas valências para as crianças, proporcionando-lhes um desenvolvimento consciente e equilibrado.

1.1 Perceções e Desafios Pedagógicos: O papel do educador no desenvolvimento das crianças

O educador tem um papel fundamental e muito importante no desenvolvimento das crianças destas idades, desta forma deve ser detentor de conhecimento acerca deste tema. Neste sentido, enquanto estagiária pensei em aprofundar o meu conhecimento acerca do mesmo tema, o que também me foi possível através da realização de alguns trabalhos. Reconheço que este processo de aprendizagem e de aquisição de conteúdos me deixou mais confortável para a minha ação e postura. Sendo que, no início ainda estava nervosa, pois não conhecia bem todo o contexto e as rotinas, o que se foi alterando ao longo do tempo, deixando-me mais confortável.

O desenvolvimento infantil é uma parte essencial do desenvolvimento humano, uma vez que, é nos primeiros anos de vida da criança que o cérebro é moldado, através da herança genética e das influências do seu meio envolvente (Oliveira, 2021). Deste modo, o desenvolvimento infantil é um processo único e dinâmico de cada criança, expresso pela continuidade e mudanças nas habilidades cognitivas e motoras, através de aquisições progressivamente mais complexas na vida diário e no exercício do papel social (Oliveira, 2021).

O desenvolvimento está dividido em domínios específicos, tais como, o motor grosseiro, motor fino, linguagem, cognitivo e crescimento social/emocional. Ao longo do crescimento de uma criança, os progressos são variáveis dentro dos diferentes domínios. O progresso de desenvolvimento de uma criança é influenciado por diversos fatores, são estes, ambientais, nutricionais, grau de estimulação, impacto de uma eventual doença, fatores psicológicos e fatores genéticos (Oliveira, 2021).

A autonomia é também uma característica do desenvolvimento que evidenciamos no decorrer da Prática Pedagógica em Creche com o nosso grupo de crianças, na qual segundo Freire (2014), citado por Cardoso (2018) a autonomia é influenciada por fatores externos e/ou internos, dependendo da relação com o outro, através da tomada de decisões e escolhas, o que permite uma construção cultural (Cardoso, 2018).

Como resultado e condicionamento das relações e das comunicações que se estabelecem entre a pessoa da criança (o seu corpo como forma de relação), o mundo das outras pessoas e a realidade das coisas, ocorre o desenvolvimento da criança, ou seja, aquilo que a criança é naquele momento. Deste modo, a criança está dependente do exterior social e material (Vayer, 1980).

A criança utiliza o próprio corpo e é através deste que descobre e se relaciona com o mundo exterior. Esta recorre a um conjunto de sensações e perceções visuais, táteis, cinestésicas, auditivas e a ações corporais que permitem assimilar a realidade do Mundo. Em consequência destes conjuntos, forma uma personalidade inevitavelmente original em relação aos outros (Vayer, 1980).

Desta forma, o educador deve encarar um papel que permita o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através dos gestos, da atenção, das atitudes e das palavras. Ao mesmo tempo também deve estabelecer limites seguros e claros que permitam as crianças sentir-se protegidas na tomada de decisões e na promoção de uma autonomia baseada na autoconfiança. O educador deve ser verbalmente estimulante, com uma capacidade empática que promova as interações recíprocas promovendo a linguagem e um desenvolvimento sócio emocional coeso (Portugal, 1998).

Assim, enquanto futura educadora/professora devo ter este tema presente, pois o desenvolvimento infantil é uma parte essencial do desenvolvimento humano, uma vez que, é nos primeiros anos de vida da criança que o cérebro é moldado, através da herança genética e das influências do seu meio envolvente (Oliveira, 2021).

Nas primeiras semanas de estágio fiquei surpresa com a autonomia das crianças e com o facto de existir espaço para que esta autonomia aconteça. Enquanto adulta, nestes momentos era uma observadora da ação da criança, acabando por validar e acreditar que existe uma criança capaz, porque na verdade existe. Depois desta observação realizada por mim, percebi e aprendi que a autonomia é influenciada por fatores externos e/ou internos, dependendo da relação com o outro, através da tomada de decisões e escolhas, o que permite uma construção cultural (Freire, 2014, citado em Cardoso, 2018). Por outras palavras, enquanto futura educadora/professora devo assumir uma postura, dando à criança espaço para que seja autónoma para tomar decisões, fazer as suas próprias escolhas ou fazer algo sozinha.

1.2 A observação e a planificação em creche

As primeiras semanas de Prática Pedagógica foram dedicadas à observação o que me levou a conhecer melhor os interesses e as necessidades de cada criança, bem como a dinâmica do grupo. Com o decorrer do semestre, percebi que a observação constitui um processo contínuo fundamental para construir propostas educativas alinhadas com os interesses e necessidades do grupo, sendo então o método necessário para a construção da planificação. Assim, tornou-se evidente para mim que observar é um método essencial para o desenvolvimento da planificação, pois ambas as práticas se inter-relacionam de forma construtiva: a observação fundamenta a definição de intencionalidades pedagógicas (Parente, 2012).

Adicionalmente, neste percurso de aprendizagem percebi que o educador pode optar por diferentes tipos de observação em contexto de creche, incluindo registos pontuais de episódios ou observações contínuas e não estruturadas. Esses registos, segundo Parente (2012), permitem compreender melhor os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ao longo dessa trajetória, compreendi que a observação não serve apenas para planificar, mas também para avaliar. A informação recolhida oferece ferramentas importantes para que o educador dê feedback à criança sobre suas conquistas, proponha experiências mais significativas e planeie os próximos passos para a promoção de novas aprendizagens (Carvalho e Portugal, 2017).

Neste percurso, pude também explorar o universo da documentação pedagógica. Inicialmente, foi difícil compreender o que era suposto fazer. Após ter arriscado em conjunto com a minha colega Diana na elaboração de uma documentação percebi que existem múltiplas formas de documentar.

Documentar é mais do que realizar observações e recolher registos das mesmas. A documentação é uma forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano da creche que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias, realizações, de registos de áudio e vídeo (Parente, 2012, p.15).

No que diz respeito à Planificação, foi um processo, na qual no início estava insegura, com o tempo, e especialmente após a reunião que ocorreu com as professoras supervisoras e as minhas colegas de prática, essa insegurança foi superada de forma gradual. A partilha de experiências também foi extremamente enriquecedora, levando-

me a compreender a importância de pensar em alternativas como um plano B para as propostas, pensando em todas as condicionantes que podem ocorrer. Compreendi ainda que a planificação não é uma estrutura rígida que tem de ser cumprida, podendo ser flexível às circunstâncias ou até mesmo não ser seguida. No que se refere à Prática Pedagógica, ficava nervosa e não sabia o que fazer quando a planificação não era seguida, acabando por perceber ao longo do tempo que não tem mal que isto aconteça.

Deste modo, “a planificação é considerada um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas” (Fonseca et al., 2013, p.219).

Por conseguinte reflito também acerca das planificações e intervenções que realizei ao longo da PP, na qual a criança não tinha um papel ativo. Assumo que, no início do estágio a minha postura era de uma prática mais diretiva, sem me aperceber fi-lo e não conseguia descobrir que outras formas ou estratégias poderia utilizar para converter esta situação e tornar o papel da criança mais ativo na planificação. Isto é, a planificação era completamente centrada no adulto, não existindo contextualização, acabando por aparecer propostas na sala porque o adulto lá colocou, esquecendo o suspense e a magia. Após uma reflexão oral em conjunto com a Diana e com a professora supervisora percebi que existem diversas maneiras de centrar a planificação na criança e não no adulto, de permitir que a criança seja mais ativa e ouvida. Logo, senti que cresci na alteração e modificação das nossas planificações e da nossa ação consequentemente, porque atribuímos responsabilidade à criança, acreditámos que ela é capaz, surgindo assim, uma aprendizagem em conjunto. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.9),

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.

Em suma, considero que os processos de observação, documentação e planificação são essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas significativas. Paralelamente, esta Prática Pedagógica permitiu-me aprender e perceber a importância dos mesmos, através de uma reflexão contínua e crítica da minha ação, percecionando

também a importância de valorizar a voz e o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem, reconhecendo-a como capaz.

1.3 Aprendizagens no contexto de creche

Relativamente às aprendizagens em contexto de creche, reflito sobre a minha ação e intervenção, sentindo-me no início desta prática bastante nervosa, na medida em que não conhecia o grupo de crianças e ainda estava a apropriar-me das rotinas da Instituição e do nosso grupo. Houve algumas intervenções que bloqueava, não sabendo bem o que fazer a seguir, estando insegura, o que depois de reunir com a educadora cooperante e com o meu par pedagógico foi possível de perceber. Nessas mesmas reuniões refleti acerca da intervenção e da minha ação, acabando por perceber que tinha de estar mais confiante e segura no que estava a fazer, pois errar é humano e só assim é que aprendemos e evoluímos. Com o passar do tempo fui-me sentindo mais confiante e confortável para realizar a minha intervenção, pois o grupo de crianças já estabelecia mais à vontade connosco e nós com eles, começando por criar uma relação.

No decorrer desta Prática Pedagógica considero que a criação de relação afetiva com o grupo de crianças é extremamente importante para a nossa ação, pois estabelece-se uma relação de segurança, conforto, carinho, respeito, entre outros. De acordo com Siqueira e Dell’Aglia (2006) como citado em Avoglia et al. (2012, p.281) “O afeto é fundamental na construção de um relacionamento saudável, promovendo o desenvolvimento de todos que estão inseridos nessa ação.”

Desta forma, considero que estabeleci uma relação positiva com o grupo de crianças, na qual existiu uma partilha de momentos, experiências e conquistas muito enriquecedoras entre todos. Foi um caminho interessante, na qual no início o grupo não tinha grande confiança em nós, mas acabou por criar, dado que também vivemos todos os momentos de brincadeira livre sempre que possível para construíssemos uma relação. Consequentemente, para Vygotsky (1987) citado em Coutinho et al. (2012, p.211),

o brincar é atividade principal da criança, pois brincando a criança se apropria de modos de agir e de se relacionar com os outros, com os objetos e consigo mesma, mediados por signos culturais, desenvolvendo, com isso, os processos psicológicos superiores.

Esta relação também foi sendo construída, pois existiam os momentos de higiene, onde estávamos mais dedicadas a cada um partilhando momentos e conversas para que a criança se sinta vista pelo adulto. Em simultâneo, o reconhecimento e a validação das emoções também foi fundamental para que se sentisse respeitada. Efetivamente tentei sempre acolher, apoiar e reconhecer o que a criança sentia para que se sentisse acolhida e compreendida.

Tal como refere Coutinho et al. (2012, p. 244),

A importância das relações que as crianças estabelecem com seus pares, com os adultos e com o meio para seu desenvolvimento, sendo o espaço da creche um facilitador e estimulador desse processo, uma vez que é um espaço privilegiado de troca de experiências e de vivências para os sujeitos ali envolvidos, desde que o planeamento pedagógico também contribua para enriquecer e ampliar as possibilidades da brincadeira.

O percurso da Prática Pedagógica foi uma verdadeira aprendizagem, na qual errei, mas através disso também me foi possível aprender e crescer. É fundamental perceber o meu papel enquanto futura educadora/professora, pois irei ter uma função importante para com as crianças, devendo de perceber quem sou e de que forma quero agir numa determinada situação. Efetivamente, o educador deve viver intensamente uma relação com o grupo de crianças, na observação constante de interesses e necessidades que conduzam a explorações, propostas, etc., no sentido de surgir uma transformação da sociedade por parte de cidadãos conscientes e mais ativos (Freire, 1984).

Do mesmo modo, atribuo também importância ao papel do educador como participativo nas propostas que são concretizadas pela criança, seja nos enfeites de natal, seja nas atividades do calendário do advento, etc.. Nesta Prática também aprendi muito com a educadora cooperante, com a professora supervisora e com a minha colega. Os feedbacks que eram dados facilitavam e ajudavam-me a melhorar, as críticas construtivas à minha ação ou reflexão também me ajudavam e contribuíram para que evoluísse e percebesse quais os aspetos a melhorar.

Posto isto, o estágio supervisionado é essencial na formação de docentes, uma vez que é um processo de aprendizagem para um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar diferentes desafios ao longo da sua carreira. Os estudantes são

incentivados a conhecerem os espaços educativos, estando em contato com uma realidade sociocultural da população e posteriormente da Instituição (Scalabrin e Molinari, 2013).

Em conclusão, assumo que aprendi muito através desta experiência que é a Prática Pedagógica, pois esta serve para aprender, para melhorar, para crescer. Logo, levarei para o meu futuro aprendizagem muito ricas e fundamentais para refletir sobre a minha ação, sobre o contexto e no fundo sobre tudo, pois ao refletir existe posteriormente a possibilidade de fazer diferente e de melhorar.

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - JARDIM DE INFÂNCIA

2. Caracterização do Contexto Educativo

O Jardim de Infância onde realizei a Prática Pedagógica (PP) era pertencente ao distrito de Leiria, um edifício com capacidade para cerca de 70 crianças dos 3 aos 6 anos. A Instituição era composta por três salas, onde as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A sala onde realizei esta PP foi a sala 1, na qual junto à porta encontravam-se vários cabides, onde cada criança tinha o seu nome, de modo a que pendurassem os seus pertences. Simultaneamente, a sala 1 continha diferentes áreas, nomeadamente, a área da casinha, a área dos legos, a área dos jogos, a área da pintura, a área da mesa de luz, a área da massinha e a área do tapete (Figura 2).

O espaço deve ser pensado pelo educador de modo a oferecer à criança conforto, segurança e bem-estar, mas ao mesmo tempo deve promover a aprendizagem, desenvolvendo competências físicas, cognitivas e interações sociais (Post e Hohmann, 2011, citado em Couto, 2012).



Figura 2 Instalações Prática Pedagógica em Jardim de Infância – sala.

Destaco ainda a teoria de Bronfenbrenner sobre o Modelo Bioecológico que relaciona o ambiente escolar com o desenvolvimento dos educandos, moldando e adaptado o espaço escolar as necessidades e interesses das crianças promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento (Maia, 2023).

No que concerne ao grupo de crianças era constituído por 25 crianças, 12 meninos e 13 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A criança mais velha era a criança R tendo 6 anos de idade e a criança mais nova era a criança N com 3 anos de idade. Relativamente às idades do grupo, existiam 5 crianças com 3 anos de idade, 10 crianças com 4 anos, 8 crianças com 5 anos e apenas 1 criança com 6. De acordo com o Projeto Curricular de Grupo, existiam cerca de onze crianças com idades entre os três e os cinco anos que frequentavam pela primeira vez o Jardim de Infância.

Adicionalmente, no grupo de crianças existia uma multiculturalidade evidente, sendo que cerca de seis crianças eram filhas de pais estrangeiros, nomeadamente com nacionalidades brasileiras, ucranianas e marroquinas. Uma das crianças da nossa sala, foi diagnosticada com espectro do autismo, onde usufruiu de apoios, como intervenção precoce, terapia da fala e terapia ocupacional. Esta criança frequentava a terapia da fala no Jardim e fora deste e era acompanhada na terapia ocupacional apenas no Jardim de Infância.

2.1 Perceções e Desafios Pedagógicos: O processo de observação, planificação e avaliação

Ao iniciar a Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância estava um pouco nervosa e expectante com o que iria por vir. Nas primeiras semanas realizámos o processo de observação, que foi fundamental para a nossa intervenção e para percebermos e ouvirmos os interesses das crianças. A observação é essencial para conhecermos o grupo, a instituição, o meio e todo o contexto envolvente. Reforçando esta ideia, “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p.11).

Posteriormente aprendi que a observação, a planificação e a avaliação estão todas interligadas num processo contínuo, pois através da observação, o educador pode planear propostas que vão de acordo com os interesses das crianças, alargando-os e aprofundando-os (Silva, et al., 2016). No que concerne à observação, é um processo

fundamental na educação de infância, pois para além de nos permitir perceber quais os gostos, interesses e necessidades do grupo, também pode ser utilizada como ferramenta de avaliação. Como refere Silva et. al., (2016, p.11) “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas”. Esta competência permite ao educador planear propostas partindo dos interesses do grupo, podendo alargá-los e aprofundá-los, estimulando a curiosidade e o desejo de aprender.

Ao mesmo tempo, a observação permite recolher informações para questionar, avaliar e refletir sobre as práticas educativas, mais concretamente, a gestão do tempo e espaço, dos materiais, das rotinas, etc., bem como, para reconhecer a evolução de cada criança e os seus progressos (Silva et. al., 2016)

Relativamente à planificação, assumo que foi um grande desafio, dado que, no início estávamos a realizar uma planificação muito extensa que para nós se tornava repetitiva e até cansativa. Deste modo, considero que este processo de planificar foi uma verdadeira aprendizagem, na qual alterámos e modificámos a nossa planificação, acabando por nos servir como uma ferramenta útil e não apenas como um trabalho que teríamos de entregar. Neste sentido, de acordo com Costa e Costa (2024, p.40-41) “a sistematização sequencial, coerente e ordenada de todas as etapas do processo de planeamento é fundamental para que os objetivos educacionais sejam alcançados e os alunos tenham uma experiência de aprendizagem significativa”

Paralelamente, a planificação começou também a servir como um instrumento de avaliação, na qual definíamos o que pretendíamos observar, verificar que a criança realizasse num determinado momento do dia. Desta forma, acabámos por utilizar a planificação como um instrumento útil e de referência para a nossa ação. Isto é,

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Silva et al., 2016 p.13)

No que diz respeito à avaliação acabou por iniciar um pouco tarde na nossa prática, dado que não estávamos a conseguir perceber o que teríamos de realizar. Neste sentido,

fomos aprofundar melhor os nossos conhecimentos e percebemos que existem diversas ferramentas e instrumentos de avaliação, acabando por recorrer à observação e descrição das ações das crianças, realizando posteriormente uma interpretação dos mesmos.

Desta forma, percecionei que estes processos se articulam entre si, sendo um ciclo pedagógico, pela qual me rego ao longo desta prática, pois como refere Silva et. al., (2016) a partir do que observamos e recolhemos é possível melhorar e fundamentar o planeamento da ação pedagógica para que posteriormente se desencadeie um novo ciclo de observação, Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão.

2.2 O portefólio e a documentação pedagógica

Ao longo desta Prática Pedagógica em Jardim de Infância, foi-nos proposto a realização de um portefólio individual de uma criança escolhida pelas mestrandas. Neste sentido, reflito que estava bastante receosa, uma vez que não sabia como haveria de começá-lo. Deste modo, fui pesquisar mais sobre este tema para me poder sentir mais confortável e confiante. Assim, percebi que um portefólio contempla a avaliação da criança, através do registo de diversos momentos vividos, podendo ser realizado essencialmente pela criança e pela educadora, mas todos os intervenientes educativos podem participar neste processo. Isto é,

Um portefólio é um instrumento que contempla a avaliação. Recolhe evidências de aprendizagens de forma organizada e planeada. Coleciona momentos vividos por um aluno ao longo de um certo período, com o objetivo de proporcionar uma visão alargada e pormenorizada das diferentes componentes do desenvolvimento da criança (Soares et al., 2023, p.4).

Na minha opinião, a execução do portefólio foi uma verdadeira descoberta e um trabalho que considerei extremamente enriquecedor e prazeroso. Foi também possível percecionar que as crianças selecionadas estavam bastante interessadas e envolvidas na construção do mesmo, acabando por nos solicitar ir realizá-lo na hora do recreio. Importante referir que este trabalho foi elaborado por diversos intervenientes, tais como, a criança, a educadora, a família e os pares. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) os portefólios construídos pelas educadoras e pelas crianças são essenciais para o desenvolvimento e compreensão das aprendizagens das crianças e também para a construção da identidade profissional da educadora.

No que concerne à documentação pedagógica foi todo um processo de descoberta e aprendizagem, na qual tive de me apropriar e aprofundar mais sobre o mesmo para me poder sentir confortável, confiante e sobretudo segura do que estava a fazer. Adicionalmente, percecionei que a documentação pedagógica poderia ser utilizada como uma ferramenta de avaliação.

Simultaneamente, senti que nesta Prática Pedagógica existiam inúmeros trabalhos para entregar semanalmente, sendo a documentação um deles, então, em conversa com a professora supervisora pensámos em realizar a documentação pedagógica de forma diferente. Desta forma, elaborámos um diário de projeto, na qual as crianças participavam na construção do mesmo, acabando por ter o registo de evidências daquele período de tempo. Na minha opinião, reflito que foi uma estratégia que encontrámos para não estarmos tão sobrecarregadas e que ao mesmo tempo foi uma ferramenta útil. Dado que, ficámos com o registo de evidências do grupo, onde o mesmo poderia consultar e recordar os momentos vividos sempre que pretendessem.

Paralelamente, considero que a documentação pedagógica é importante, pois é realizada a partir das aprendizagens das crianças e dos adultos, funcionando como uma descrição, análise e interpretação do pensar, fazer, sentir e aprender da criança, acabando por fazer pensar o adulto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). Assim,

A documentação pedagógica não é apenas um processo central para a (meta) aprendizagem das crianças e dos profissionais, é também um processo central para a (meta)aprendizagem dos formadores desses profissionais (formadores em contexto, supervisores, diretores pedagógicos). Serve para monitorar, supervisionar o fluir das atividades e projetos, dos processos, realizações e aprendizagens (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, citado em Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p.36).

Em conclusão, a realização do portefólio individual e o contacto com a documentação pedagógica de forma mais aprofundada proporcionaram-me a oportunidade de aprender e reconhecer o valor destes instrumentos nos processos de reflexão, avaliação e planificação. Ao mesmo tempo, o envolvimento das crianças na elaboração destes estimulou a aprendizagem de todos para com todos e consolidou a minha compreensão da importância de práticas avaliativas participativas, flexíveis e contextualizadas, centradas na criança e na sua voz.

2.3 Metodologia de trabalho por projeto

Nesta Prática Pedagógica em Jardim de Infância foi-nos solicitado a realização de um trabalho por metodologia de projeto que envolvesse todas as componentes das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No início da implementação do projeto, estava bastante receosa, tendo algumas expectativas e dúvidas, tais como, de onde surgia o tema do projeto, onde, quando, quanto tempo iria durar e como é que o iríamos implementar. A partir destas dificuldades, fui aprofundar os meus conhecimentos e ler alguns documentos sobre a metodologia do trabalho por projeto, para posteriormente avançar com o grupo, tendo uma base fundamentada teoricamente.

Neste sentido percebi que o projeto surge a partir dos interesses das crianças proporcionando-lhes voz e agência na tomada de decisões. Reforçando esta ideia, a partir de Campos (1990), é importante ter em conta que um projeto surge a partir dos interesses das crianças, atribuindo-lhes uma maior autonomia, de modo a que o conhecimento seja adquirido de uma forma ativa. Adicionalmente compreendi que a palavra “projeto” é importante para a educação de infância em particular, dado que fomenta o apoio à construção do projeto pessoal de cada indivíduo (Silva, 1998).

Desta forma, a partir dos interesses das crianças realizámos em grupo um projeto sobre os Caracóis, partindo de uma evidência: “Ana olha, apanhei um caracol, ele tem dois pauzinhos”. Após ter surgido este interesse pelos caracóis por parte do grupo de crianças, eu fiquei a pensar sobre como iríamos iniciar o projeto, de que forma poderíamos começar a abordar o tema dos caracóis, dando voz e agência às crianças. Desta forma, percebi que teríamos de organizar e sistematizar o que iríamos concretizar, de modo a planificar em conjunto com o grupo. Reforçando esta ideia, a metodologia de trabalho por projeto apresenta-se como um método de trabalho orientado para a resolução de problemas, necessitando da participação de cada um, recorrendo às suas capacidades, de modo a realizar um trabalho conjunto, planificado, decidido e organizado (Expoente-Serviços de Economia e Gestão, S.A., 2007).

No que diz respeito ao meu papel enquanto estudante foi de imensa aprendizagem no decorrer do projeto, tentei reter toda a informação e vivenciar este projeto da melhor forma, escutando as crianças e os seus interesses. A partir desta escuta ativa compreendi que as crianças estavam bastante envolvidas no projeto, pedindo sempre mais e mais.

Desta forma, as propostas que realizámos foram feitas a pensar nos seus interesses e curiosidades. Assim sendo, senti-me muito bem no decorrer deste projeto e realizada, pois ao observar todo o envolvimento das crianças em todas as propostas foi extremamente enriquecedor e prazeroso.

Enquanto futura educadora, percebi que neste projeto o meu papel era apenas de mediadora e de observadora do processo de aprendizagem das crianças. Apenas colocando em prática em conjunto com o grupo as suas sugestões, ficando posteriormente a observar e a escutar as suas descobertas. Tal como defende Leite (2022, p.11), para as

“capacidades intelectuais” possam ser desenvolvidas no seu expoente máximo o papel dos adultos educadores deve de ser de facilitador de aprendizagem, não se limitando ao mero papel de transmissor de informações como se sucedia na educação tradicional, pois pretende-se uma educação progressiva. Gardner reforça que o Educador deve adotar o papel de “orientador/ guia” e de “bom observador” durante o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Por conseguinte, a metodologia de trabalho por projeto foi muito importante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, na qual realizei diversas aprendizagens. Considero que a metodologia de trabalho por projeto recorreu a um método contínuo e bastante segmentado que me permitiu aprender mais e crescer em todos os níveis.

2.4 Aprendizagens no contexto de jardim de infância

No que diz respeito a minha vivência ao longo desta Prática Pedagógica, senti-me muitas das vezes perdida, uma vez que, só pensava na quantidade de trabalhos que tinha para realizar. Isto é, como crítica construtiva, considero que existiam vários trabalhos para entregar solicitados pelas Unidades Curriculares, trabalhos que teriam de ser implementados na Prática Pedagógica, acabando por preencher as semanas de planificação com o grupo. Ao longo destes dias e tendo em conta o que sentia, fui deixando de escutar os interesses do grupo, pois, estava preocupada em cumprir todas as tarefas, acabando por não desfrutar desta vivência que é o Pré-Escolar.

Posteriormente, em conversa com a Educadora Cooperante e a Professora Supervisora refleti sobre a minha ação e percecionei que deveria de desfrutar do momento que estava a viver. Assim, assumo que uma das grandes aprendizagens foi a importância

de ter um pensamento mais reflexivo, analisando todos os meus comportamentos e ações. Desta forma será possível mudar para melhor e aprender cada vez mais.

Simultaneamente, enquanto profissional de educação, devo assumir uma postura reflexiva com o objetivo de melhorar a minha ação para com o grupo. Esta visão reflexiva acontece, “(...) primeiro, quando se conhecem as alternativas; segundo, quando se identifica com o outro *modus operandi* ou em pelo menos curiosidade e vontade em agir de modo diferente da rotina” (Vieira, 2011, p.167).

A partir da citação referida é importante realçar o comportamento reflexivo dos profissionais de educação, dado que, devem conhecer o meio e todo contexto envolvente, tendo como pensamento uma prática metacognitiva (Vieira, 2011).

Assim, a partir deste pensamento reflexivo comecei a escutar cada vez mais o interesse das crianças procurando estimulá-las e dar-lhes voz e agência. A partir deste momento e no decorrer das semanas da Prática Pedagógica iniciei um caminho bonito de fruir e desfrutar de todos os momentos com o grupo. Assumo assim, que devo refletir sobre todos os momentos da minha intervenção e principalmente escutar as crianças e os seus interesses. Em concordância com Leite, (2022, p.9),

Devem ser pontos fulcrais de qualquer prática e modelo pedagógico, uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural, uma aprendizagem onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores.

Em suma, o percurso da Prática Pedagógica foi uma verdadeira aprendizagem, com erros no caminho, mas que me fizeram aprender e crescer. É fundamental perceber o meu papel enquanto futura educadora/professora, visto que terei uma função importante para com as crianças, na qual devo perceber quem sou e de que forma quero agir.

Durante esta Prática, considero importante destacar o que aprendi com a educadora cooperante, com a professora supervisora, com o grupo de crianças e a minha colega. Os feedbacks recebidos foram fundamentais para o meu progresso, ajudando-me a melhorar. As críticas construtivas, tanto à minha atuação como às minhas reflexões, também desempenharam um papel essencial, contribuindo para que eu identificasse os pontos a aperfeiçoar e evoluísse ao longo da Prática Pedagógica.

Concluindo, reconheço que esta experiência de Prática Pedagógica foi extremamente enriquecedora, proporcionando-me diversas oportunidades para aprender, melhorar e crescer. Assim, levarei comigo aprendizagens ricas e essenciais, que serão fundamentais para utilizar no meu futuro enquanto profissional de educação. Reforçando ainda, a extrema importância da reflexão dado que, surge como possibilidade de pensar numa ação de forma diferente e de alcançar melhorias constantes.

CAPÍTULO III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - I

3. Caracterização do Contexto Educativo do 2.º ano

A Escola Básica de 1.º Ciclo onde realizei a Prática Pedagógica, trata-se de um edifício com capacidade para 250 crianças de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo. Relativamente à entrada, existem dois portões onde ocorrem as entradas, estando as crianças divididas pelo ano de escolaridade. Ou seja, num dos portões entram as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar e o 1.º ano e no outro entram as crianças das restantes turmas. Adicionalmente, a instituição é composta por doze salas, quatro salas de Educação Pré-Escolar e oito salas de aula de 1.º Ciclo.

O espaço exterior é composto por baloiços, mesas de madeira, um parque infantil (que estava interdito), um campo de futebol em cimento com duas balizas, diversos bancos e canteiros de relva na parte da frente da escola.

No que diz respeito ao bloco onde estamos a realizar a Prática Pedagógica, este contém dois andares com duas salas de aula no piso superior e quatro no piso inferior. Existem também duas casas de banho para os alunos, divididas por género, duas casas de banho para adultos e um telheiro.

A sala de aula do 2.º ano é chamada de sala 4 e a entrada é realizada através de um corredor. Este corredor é composto por cabides, que continha o nome de cada aluno de modo a estes colocassem os seus pertences nos seus respetivos sítios, e um conjunto de folhas coladas na parede com as coisas que os alunos conseguem fazer, chamando-se “Eu consigo”. Paralelamente, existiam também diversos cartões com formas de cumprimento para a entrada da sala (de manhã os alunos tinham de escolher um cumprimento para realizarem com a professora).

Dentro da sala de aula, a primeira coisa que observámos foram as mesas, havendo vinte e cinco mesas e vinte e quatro cadeiras para os alunos e duas secretárias e duas cadeiras da professora. Ao mesmo tempo, existem igualmente um lavatório com dispensador de papel, um termóstato, dois sacos do lixo de reciclagem, uma mesa com as garrafas de água dos alunos, um armário de prateleiras com os dossiês de cada aluno e dois armários que contém jogos, matérias, um globo e os processos dos alunos. Em termos de informática, a sala de aula apresenta dois monitores e um teclado, uma impressora e um quadro com projetor integrado. Nas paredes, há um relógio, uma tabela dos números até ao 1000, desenhos dos alunos, cartazes com números do 1 ao 9, as regras da sala, o abecedário, os dias da semana, uma pirâmide com os aniversários assinalados nos meses do ano e um placard de marcar a data que é composto pelo dia, mês e dia da semana. Em termos estruturais, este local contém três radiadores e quatro janelas, onde três delas têm uma cortina de rola cada (Figura 3).



Figura 3 Instalações Prática Pedagógica em 1.ºCEB -I – sala.

Ao mesmo tempo, esta sala sempre foi flexível, isto é, as mesas e secretárias estavam em constante mudança tendo em conta as necessidades dos alunos e as intencionalidades da professora. Nesta perspetiva, Teixeira (2012) afirma que o professor realiza a gestão do espaço na sala de aula, a forma como os alunos poderão movimentar-se no mesmo, a disposição dos materiais, das secretárias, das cadeiras, com o objetivo de promover a aprendizagem. Ainda neste reflexo, a flexibilidade na disposição das mesas e das cadeiras assume um papel muito importante, pois é facilmente adaptada às necessidades dos alunos (Teixeira, 2012).

No que diz respeito à turma, onde realizámos a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico – I, era uma turma de 2.º ano, constituída por cerca de 22 alunos. No

que se refere aos alunos existiam 12 meninos e 10 meninas, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Porém, apenas apareceram 20 alunos no decorrer da Prática Pedagógica, dado que 1 menino e 1 menina nunca compareceram. Paralelamente, no que se refere às idades havia cerca de 2 alunos com 6 anos, 15 alunos com 7 anos e 3 alunos com 8 anos de idade.

Os alunos desta turma apresentavam uma enorme diversidade de nacionalidades, onde 7 são de nacionalidade portuguesa, 8 de nacionalidade brasileira, 2 de nacionalidade indiana, 1 de nacionalidade espanhola, 1 de nacionalidade guineense e 1 de nacionalidade ucraniana.

3.1 Perceções e Desafios Pedagógicos: A observação e diferenciação pedagógica

No que concerne à observação e ao tempo que dediquei à mesma, permitiu-me perceber e conhecer melhor cada aluno e toda a turma, compreendendo também todo o funcionamento e a forma de trabalhar da professora cooperante e mesmo dos alunos. Reforçando esta ideia, a observação é fundamental, pois “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...), demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis” (Estrela, 1986, citado em Rodrigues et al., 2016, p. 337).

Assim, assumo que as semanas de observação foram essenciais para perceber como funcionava a dinâmica da sala de aula, onde percebi que tínhamos ali uma turma muito heterogénea e a necessitar muito da nossa ajuda. Através de conversas com a professora cooperante e partindo da minha observação fiquei bastante sensibilizada com todo aquele contexto, não sendo fácil uma docente sozinha conseguir apoiar 20 alunos, sendo que cada um tem o seu nível e ritmo específico de aprendizagem. Deste modo, considero que todos estes momentos me fizeram perceber que naquele contexto teria de aplicar uma diferenciação pedagógica muito evidente, priorizando sempre os alunos e as suas aprendizagens, muitas vezes através da procura de novas estratégias de ensino e diferentes propostas com o objetivo promover a aprendizagem e o interesse por parte dos alunos.

Neste sentido, de acordo com Boal et al. (1986) citado em Pinharanda (2009), diferenciar o ensino é fundamental, pois permite que cada aluno aprenda ao seu ritmo, com métodos que lhe garantam um maior êxito. Paralelamente,

Esta concepção de diferenciação pedagógica acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Não implicando a exclusão de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de trabalho direto aluno-professor, a diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem (Henrique, 2011, p.170).

Consequentemente, enquanto futura profissional de educação reflito acerca do conceito de diferenciação pedagógica estar presente nas nossas práticas futuras. É importante criar condições para que os alunos aprendam, praticando assim uma pedagogia adequada a cada aluno, percebendo os seus diferentes estilos de aprendizagem (Clérigo, 2017). Simultaneamente,

Para Perrenoud (2000) citado em Clérigo et al. (2017, p.100) esta pedagogia centra-se no aprendiz e no seu percurso de aprendizagem. Deve-se deste modo adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano. Segundo a sua perspectiva, a finalidade desta pedagogia visa reduzir o insucesso escolar, tendo como objetivo evitar que as escolas se transformem num sistema de exclusões sucessivas de alunos, em função por exemplo da sua origem ou cultura, de modo a colmatar essas desigualdades.

Tendo em conta a citação referida anteriormente, reflito acerca da turma onde estivemos inseridas, cada aluno tinha o seu tempo de aprendizagem. Neste sentido, quando tivemos de aplicar os testes de avaliação, formulámos 4 tipologias de testes adequados aos diferentes níveis de aprendizagem das crianças. Posto isto, reflito acerca da importância de priorizar os alunos e o seu tempo de aprendizagem, numa perspectiva diferenciada. Ao mesmo tempo, além de uma turma muito heterogénea, existia também uma multiculturalidade evidente na nossa sala, sendo um ponto positivo, dado que as crianças estabelecem relações com outras culturas diferentes da sua.

Para lidar e viver com a multiculturalidade como facticidade social, urge um pensamento e epistemologia complexa que é mestiça, plural. Para um mundo complexo que entra na escola e a torna mais complexa também, são, assim, precisas pedagogias mais sociais, interculturais e mediadoras para que,

efetivamente, seja possível realizar a inclusão social e, claro, uma “escola para todos” (Vieira, 2020, p.14).

Deste modo, a observação em contexto de sala de aula foi muito útil, pois permitiu-me reconhecer a importância da diferenciação pedagógica e da valorização da diversidade de culturas na sala. Assim, percecionei que o professor assume um papel fundamental na criação de condições de aprendizagem equilibradas e adequadas aos alunos, adaptando diferentes estratégias que promovam a aprendizagem de todos, respeitando a individualidade de cada um. Neste sentido, é importante valorizar as práticas pedagógicas inclusivas, participativas e responsáveis promovendo a criação de uma escola para todos.

3.2 A planificação e a avaliação

No que se refere à planificação foi o caminho de aprendizagem, onde estava com dúvidas e questões, mas, ao mesmo tempo, através destas percebi e aprendi. Na planificação considero que é muito importante fundamentar as nossas propostas, para que não haja dúvidas e para que estejamos seguras do que vamos implementar e de como o iremos fazer, recorrendo a uma base teórica segura.

Deste modo, foi um processo longo e de muita aprendizagem, onde percebi que a nossa forma de planificar era através de um brainstorming realizado nas horas de almoço. Através desta perceção começámos a ganhar mais ritmo na elaboração da mesma. Simultaneamente, relacionando a intervenção com a planificação, percebo que a planificação é um instrumento flexível, não sendo estanque e rígida. Em contrapartida, esta deve de ser adequada ao que é mais proveitoso para a turma realizar naquele momento, colocando os alunos, os seus interesses e necessidades em primeiro lugar. De acordo com Teixeira (2015) a flexibilidade da planificação é muito importante, uma vez que, durante a atividade existem inúmeros fatores que condicionam a sua realização, podendo ser necessário alterá-la. Assim, a flexibilização da planificação não só possibilita ao docente ajustar sua prática às circunstâncias e interesses do momento, mas também repensar e aprimorar futuras intervenções pedagógicas à luz das adaptações e reajustes realizados no decorrer da prática.

Relativamente à avaliação, confesso que foi outro processo desafiante na qual aprendi que é muito subjetiva. Simultaneamente, através da utilização frequente de avaliação, assumo que descobri novas ferramentas que são interessantes para utilizar com qualquer turma. Inicialmente, começámos por realizar uma autoavaliação por parte dos alunos, mas rapidamente percebemos que para alguns alunos tínhamos de adaptar as mesmas, dado que não compreendiam o que era para fazer. Foi então que descobrimos o *Plickers* em conversa com a professora supervisora e cooperante, o que acabou por nos facilitar o trabalho. Ou seja, o *Plickers* é uma ferramenta digital que foi utilizada como instrumento de avaliação, na qual foram aplicadas algumas questões sobre a temática lecionada.

Assim aprendi que avaliar pode ser realizado de uma forma interativa e mais lúdica para os alunos, uma vez que eles queriam muito jogar àquele jogo, não percebendo que estavam a ser avaliados, embora lhes fosse dito no final. Adicionalmente, percebi que a planificação e a avaliação têm inerente um processo de articulação associado, pois avaliar também é um processo que está intrinsecamente ligado à planificação, trabalhando numa perspetiva de articulação contínua. Desta forma,

Planear e avaliar são processos que estão sempre interligados. Se planear é fundamental para prever e antecipar o que é mais importante realizar, para promover as aprendizagens das crianças, avaliar é fundamental para tomar decisões sobre a prática educativa e planear (Cardona, 2021, p.76).

Assim, este percurso na Prática Pedagógica em 1ºCEB -I fez-me compreender que a planificação e a avaliação são processos complementares e essenciais para uma prática eficaz. De acordo com Costa e Costa (2024) a sistematização sequencial, coerente e ordenada de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem são indispensáveis para que os objetivos educacionais sejam alcançados. A planificação é flexível, podendo ser adaptada às necessidades da turma e dos alunos, tendo como base uma fundamentação teórica que me permita intervir, enquanto futura docente. A avaliação foi uma descoberta interessante, dado que, é desafiante, porém, pode ser inovadora, através da pesquisa de novas ferramentas de avaliação mais lúdicas, interativas e didáticas, capazes de estabelecer um maior envolvimento por parte dos alunos. Esta articulação contínua entre planificar e avaliar faz parte de uma dimensão essencial no trabalho docente, baseado nas práticas reflexivas e adaptadas às necessidades dos alunos.

3.3 A intervenção e o projeto de investigação

No que se refere à minha intervenção confesso que no início estava um pouco nervosa e insegura, uma vez que ainda não estava bem apropriada do contexto nem das características de cada aluno. Contudo, com o passar do tempo, este sentimento e sensação mudou, pois já conhecia melhor os alunos, a turma e a sua forma de trabalhar. Deste modo, assumo que aprendi muito com estas crianças e com este contexto, dando sempre o meu melhor para a turma e para os alunos com o objetivo de fazer um bom trabalho e de aprender com ele.

Paralelamente, no decorrer deste processo deparei-me com a mudança da professora supervisora o que também se revelou uma instabilidade inicial. Isto é, para além de estar a apropriar-me das rotinas, gostos e características da turma, surgiu também este imprevisto que necessitou de uma adaptação da minha parte. Toda esta mudança revelou-se uma aprendizagem e uma superação, dado que, inicialmente estava muito receosa com esta mudança, mas por fim acabou por me trazer estabilidade e confiança.

Adicionalmente, uma das condicionantes que mais me deixavam apreensiva era a necessidade de colocar em prática o meu projeto de investigação, enquanto lidava com uma grande carga de trabalhos a entregar. Apesar disso, ao refletir sobre o processo, percebo o impacto positivo que teve na minha trajetória, sobretudo pelo facto de ter conseguido aplicar a investigação que sempre desejei, relacionada aos fantoches e às suas potencialidades no desenvolvimento das competências de oralidade, escrita e leitura. Esta conquista foi, sem dúvida, um dos pontos altos de todo o percurso, deixando-me feliz e realizada, como se tivesse retirado um grande peso dos ombros. Além disso, consegui adequar o tema aos interesses e necessidades da turma, que apresentava dificuldades na aquisição e desenvolvimento dessas competências. De forma geral e intuitiva, percebi que os alunos se envolveram, divertiram e aprenderam com o recurso lúdico, o que reforça a relevância e a pertinência da proposta e o sentido da minha intervenção.

Deste modo, considero que os fantoches poderão constituir-se como um recurso lúdico com potencial para favorecer o desenvolvimento destas competências, uma vez que, na educação e no ensino, é essencial estabelecer relações entre os materiais didáticos (Silva, 2018).

No que concerne à implementação do projeto de investigação sobre o uso de fantoches permitiu-me perceber as potencialidades deste recurso lúdico. Simultaneamente, considerei pertinente aplicar este projeto nesta turma, uma vez que, como referido anteriormente era uma turma muito heterogenia que necessitava de recursos adaptados e concretos para que percecionassem melhor os conteúdos, deste modo, pensei que os fantoches poderiam ser uma mais valia para desenvolver as competências de leitura, escrita e oralidade.

Ao mesmo tempo, perceciono que através da implementação deste projeto, poderei proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e motivadoras que desenvolvam as competências de leitura, escrita e oralidade. Assim, acredito que os recursos lúdico-pedagógicos, mais concretamente os fantoches, possam estimular o interesse dos alunos e potenciar o desenvolvimento das competências de escrita, leitura e oralidade de forma envolvente no contexto da sala de aula.

3.4 Aprendizagens em contexto de 1.º ciclo do 2.º ano

No decorrer da prática pedagógica o meu sentimento inicial foi-se desvanecendo, acabando por me sentir mais confortável, preparada e sobretudo feliz e realizada no que estava a fazer. Posto isto, transformei todos aqueles sentimentos em coisas positivas, percebendo que, apesar das condições do contexto onde calhámos, devemos de levar aquilo como uma aprendizagem, uma nova experiência que nos irá enriquecer no futuro, transformando-nos em boas profissionais de educação.

Para este contexto, realizámos diversas atividades com a turma, inicialmente confesso que estava um pouco receosa com toda a preparação que exigia intervir em 1.º ciclo, mas depois, esse sentimento foi mudando e transformou-se em aprendizagens essenciais para o meu futuro. Dentro das atividades que realizámos, destaco a realização de espetadas de fruta realizadas através de padrões, o estudo dos cinco sentidos e a avaliação realizadas com o *Plickers* (Figura 4). É importante referir que para a realização destas atividades foram elaborados recursos adaptados às necessidades dos alunos, recursos com mais imagens para que conseguissem compreender o conteúdo. No que concerne à atividade dos sentidos, foi proposta à turma de uma forma mais experimental, fazendo com que utilizassem os seus sentidos, o que acabou por se revelar uma estratégia didática positiva, pois os alunos assimilaram o conteúdo mais facilmente.

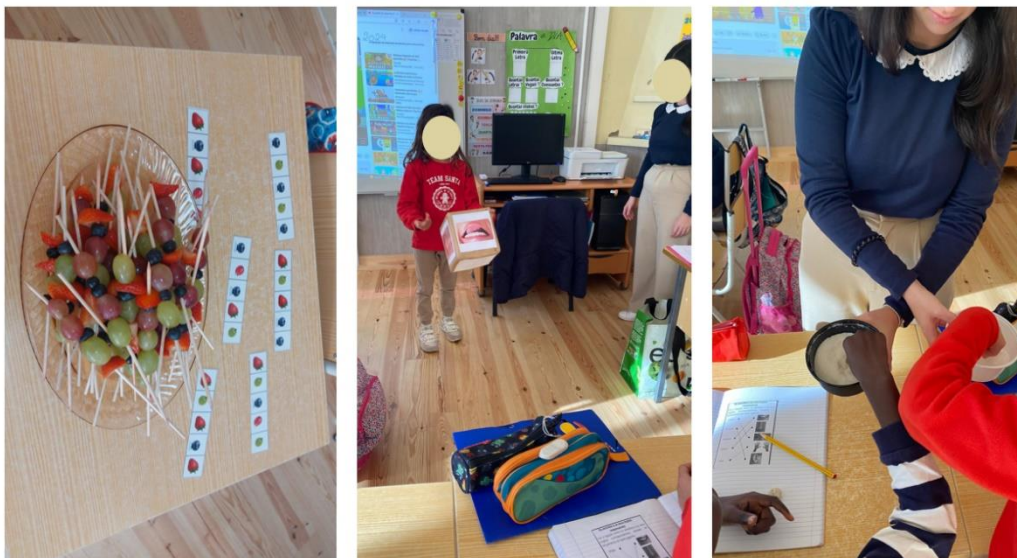


Figura 4 Atividades realizadas no contexto de prática I.

Desta forma, levo deste estágio uma frase que não me saiu da cabeça que é “nada acontece por acaso”, ou seja, eu tinha mesmo de vir para este contexto, com aqueles alunos e com aquela professora cooperante, pois todos precisávamos uns dos outros para crescer e aprender juntos.

Em suma, esta prática pedagógica foi muito desafiante a nível físico e sobretudo emocional, mas ao mesmo tempo muito gratificante, uma vez que aprendi imenso como pessoa e como futura profissional de educação. Devo agradecer a todos os que fizeram este percurso comigo, à professora cooperante, aos alunos e sobretudo à Diana que me acompanhou nesta jornada. Este estágio para mim não passou de mais uma experiência que levarei, mas sim a experiência de uma realidade pela qual nem todos passam. Desta forma, marcou-me muito perceber os contextos difíceis em que aquelas crianças se deparam todos os dias e, ao mesmo tempo, perceber o impacto que nós enquanto futuras docentes podemos causar nelas. Assim, assumo que irei ter saudades, saudades dos abraços todos os dias, dos “bons dias” logo pela manhã, até das conversas durante as aulas. Consequentemente, reflito que vivi esta experiência como um todo, desfrutei de cada momento muito intensamente e com felicidade e irei levá-los comigo sempre no meu coração.

CAPÍTULO IV - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – II

4. Caracterização do Contexto Educativo do 3.º ano

A Escola Básica do 1.º Ciclo onde decorreu a minha Prática Pedagógica II é um edifício com capacidade para acolher até 250 crianças, distribuídas entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo. A entrada na escola é feita através de dois portões distintos, organizados de acordo com os anos de escolaridade: um destinado às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º ano, e outro para os alunos dos restantes anos do 1.º Ciclo. A instituição dispõe de um total de doze salas, das quais quatro são dedicadas à Educação Pré-Escolar e oito ao Ensino do 1.º Ciclo.

O espaço exterior da escola é constituído por diversos equipamentos e zonas de lazer, nomeadamente baloiços, mesas de madeira, um parque infantil, um campo de futebol em cimento com duas balizas, vários bancos e canteiros relvados situados na parte frontal do edifício. Relativamente ao bloco onde decorre a Prática Pedagógica, este é composto por dois andares: no piso superior localizam-se duas salas de aula, enquanto no piso inferior existem quatro salas. O edifício dispõe ainda de duas casas de banho para os alunos, separadas por género, duas instalações sanitárias destinadas aos adultos e um telheiro que serve de cobertura exterior.

A sala de aula da turma do 3.º ano, designada por Sala 3, é acessível através de um corredor equipado com cabides identificados com o nome de cada aluno, permitindo a organização individual dos seus pertences. Na porta da sala estão afixados vários desenhos realizados pelos alunos. No interior da sala, observa-se, em primeiro plano, a disposição do mobiliário: vinte e oito mesas e vinte e sete cadeiras destinadas aos alunos, bem como duas secretárias e duas cadeiras para uso da professora. A sala está ainda equipada com um lavatório com dispensador de papel, dois recipientes para reciclagem (um azul e outro amarelo), um móvel de madeira contendo os dossiês dos alunos e dois armários para arrumação (Figura 5).



Figura 5 Instalações Prática Pedagógica em 1.ºCEB - II- sala.

Em termos tecnológicos, a sala dispõe de um monitor com teclado, uma impressora, duas colunas e um quadro projetor. As paredes estão decoradas com um relógio, um quadro branco de canetas, dois painéis de cortiça, um mapa-mundo, um mapa das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Estruturalmente, o espaço inclui uma lareira, três radiadores e quatro janelas, três das quais decoradas com cortinas de rolo.

A organização e o espaço em sala de aula facilitam as interações, seja entre os pares ou entre professor-aluno. Nestes ciclos de ensino é importante que haja uma flexibilidade na estrutura da sala, sendo adaptada à turma (Teixeira, 2012).

Neste seguimento, como refere Hall (1986), como citado em Teixeira (2012, p.168),

é importante que exista uma flexibilização do espaço e uma coerência entre o plano e a função, também Zabalza (2001) afirma que o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objectivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem caracterizadores do nosso modo de trabalhar.

A turma onde realizei a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico – II é um 3.º ano. Esta é constituída por cerca de 24 alunos, 8 meninos e 16 meninas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Na qual 17 alunos tinham 8 anos e 9 alunos, 9 anos de idade. Alguns alunos desta turma apresentam diversas nacionalidades, nomeadamente uma criança do Brasil, outra da Venezuela e outra do Uzbequistão. Ao mesmo tempo,

havia uma criança que regressou a Portugal após um ano em África e outros alunos com dupla nacionalidade ou que os pais são de outra nacionalidade, mas as crianças portuguesas.

4.1 Perceções e Desafios Pedagógicos: A Importância da Planificação no Processo de Ensino-Aprendizagem

Relativamente à planificação, este semestre permitiu-me desmistificação da planificação, ou seja, ela é apenas um documento orientador e regulador da nossa prática. Passei a encará-la como uma ferramenta essencial para o docente, que funciona como um guia orientador, mas que deve manter-se flexível e de fácil de adaptação face às necessidades dos alunos e aos imprevistos que possam surgir no contexto educativo. Desta forma,

(...) o pensamento do professor, nunca se deve afastar do conceito de flexibilidade. o processo de planificação deve ser de avaliação, reflexão e adaptação contínua, uma vez que deve ser centrada na assunção que a abordagem pedagógica deve ser diversificada e flexível, quer para os professores quer para os alunos (Ferreira, 2021, p.70).

Assim, ao longo do semestre, fui desenvolvendo a capacidade de ajustar a planificação consoante as exigências do momento, tendo sido confrontada com situações inesperadas que exigiram alterações no planeamento inicial. Esta experiência reforçou a importância de uma abordagem pedagógica aberta, dinâmica e centrada nas reais necessidades da turma. Tal como refere Ferreira (2021), à medida que se vai tomando decisões sobre o processo de planificar, deve-se ter em conta o impacto dessas decisões no processo de aprendizagem global dos alunos.

Compreendi, simultaneamente, que os processos de planificação, observação, reflexão e avaliação estão intrinsecamente interligados e em permanente evolução, devendo ser orientados, prioritariamente, pelas necessidades e interesses dos alunos. Neste contexto, reconheço que estes constituem um ciclo fundamental na intervenção pedagógica, promovendo um desenvolvimento contínuo de todos os intervenientes no processo educativo. De acordo com Ferreira (2021, p. 62) “a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observar, planificar, agir e avaliar, baseando-se nos princípios de uma visão holística da diversidade humana”.

4.2 A Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem

Neste semestre, destaco a prática constante da interdisciplinaridade no processo de planificação, traduzida na articulação de conteúdos entre diferentes domínios curriculares. Esta abordagem revelou-se fundamental para promover aprendizagens mais significativas, permitindo aos alunos estabelecer ligações entre saberes e desenvolver uma compreensão mais integrada do conhecimento. Através da exploração de um único conteúdo, foi possível abordar diversas áreas do saber, o que contribuiu para uma experiência de aprendizagem mais rica, dinâmica e contextualizada. Reforçando esta ideia, Piaget citado em Pereira e Palhares (2017, p.83), “a educação é um processo contínuo e progressivo e, neste sentido, uma educação interdisciplinar desde cedo proporciona um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências. Esta cooperação tem como resultado um enriquecimento recíproco.”

Nesta perspetiva, destaco algumas das atividades realizadas com os alunos, a caça aos ovos com provérbios populares portugueses, a ida das minhocas à nossa sala e a dança tradicional portuguesa com o traje no contexto (Figura 6). Estas atividades foram elaboradas e pensadas previamente, sempre com uma intencionalidade e aquisição de algum conteúdo. Como está referido nas Aprendizagens Essenciais, os alunos devem compreender que os seres vivos dependem uns dos outros, nomeadamente através de relações alimentares, e do meio físico, reconhecendo a importância da preservação da Natureza (Direção-Geral, 2018). Bem como, Identificar diferentes estilos e géneros do património cultural e artístico, através da observação de diversas manifestações artísticas (danças tradicionais) (Direção-Geral, 2018). Neste sentido, os alunos receberam todas estas propostas de uma forma muito empolgante e curiosa, querendo sempre saber mais e perceber mais sobre o conteúdo que estávamos a abordar.



Figura 6 Atividades realizadas no contexto de prática II.

Simultaneamente, reconheço que estas propostas foram pensadas, preparadas e devidamente fundamentadas numa perspetiva interdisciplinar. O que se revelou um desafio pois, este tipo de abordagem exige uma planificação mais cuidadosa, flexível e uma compreensão profunda dos conteúdos a interligar. Assim,

a interdisciplinaridade contém, portanto, um desafio e, desta forma, não se pode falar sobre uma educação criativa sem ter a interdisciplinaridade como condição prévia para o seu desenvolvimento, é a criatividade que permite a interação entre as diferentes áreas como que numa conversa (Pereira e Palhares, 2017, p.84)

Deste modo, na minha perspetiva, esta forma de lecionar, ao evitar a segmentação das disciplinas, potencia uma aprendizagem mais autêntica, relevante e motivadora para os alunos e para mim consequentemente. Assim, esta experiência reforçou a minha convicção sobre a importância da interdisciplinaridade como estratégia pedagógica promotora de uma educação mais holística e eficaz.

4.3 Aprendizagens em contexto de 1.º ciclo do 3.º ano

Ao refletir sobre esta etapa ao longo do semestre, reconheço um contraste significativo entre o início e o final da experiência. No início, sentia-me receosa, consciente de que este ano letivo representaria um desafio acrescido. Pois, exigia mais de mim a nível de preparação, isto é, sentia a necessidade de me preparar previamente e de estudar os conteúdos que iria lecionar. No entanto, esta preparação nível científico também me trazia mais conforto e segurança durante a intervenção. Desta forma, como defende Monteiro et. al., (2021) é importante observar, pensar, refletir e organizar as informações e experiências para que o profissional de educação seja capaz de melhorar e de proporcionar futuras atividades estimulantes.

Desta forma, considero que enfrentei essa exigência com dedicação, empenho e abertura para novas experiências, procurando sempre dar o meu melhor. À medida que o semestre avançou, senti-me cada vez mais confiante e, no final, predominava um sentimento de realização, felicidade e profunda gratidão pelo acolhimento e apoio que recebi de todos os intervenientes no contexto educativo. Paralelamente, reconheço que o facto de me sentir mais à vontade com a turma e de conhecer melhor cada aluno contribuiu significativamente para o fortalecimento deste sentimento em mim.

Neste sentido, considero essencial a construção de uma relação professor-aluno baseada na confiança, empatia e respeito mútuo. Importa ainda destacar que o professor assume igualmente o papel de aprendiz, na medida em que os alunos nos proporcionam constantes aprendizagens. Isto é, todos aprendemos uns com os outros, na qual é importante valorizar todos os momentos e não só os conteúdos definidos pelo currículo, como refere Martins et. al., (2017, p..5) “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações”

Assim sendo, reflito sobre a importância de dar voz aos alunos e de, enquanto professores, assumirmos o papel de mediadores da aprendizagem, em vez de meros transmissores de conhecimento. Este posicionamento promove uma aprendizagem colaborativa, na qual todos aprendemos uns com os outros. Nesta perspetiva, “o professor não ensina ajuda o aluno a aprender. Hoje está suficientemente comprovado que o desafio é o processo didático para o desenvolvimento intelectual. Ensinar é apenas desafiar, adequada e gradualmente” (Lima, 1984, p. 39).

Um momento particularmente marcante ocorreu no último dia de estágio, quando, a convite da professora cooperante, os alunos partilharam mensagens dirigidas a mim e à minha colega. Uma aluna, que inicialmente mostrava alguma resistência em abandonar o manual, afirmou: “Quero dizer às professoras obrigada! Porque quando chegavam não era abrir o manual e fazer os exercícios. E eu percebi que podia aprender através de jogos e brincadeiras.” Esta partilha deixou-me emocionada, pois, senti que a minha missão enquanto professora estagiária estava, de certa forma, cumprida. Outra mensagem tocante foi: “Gosto muito das professoras e desejo-lhes um futuro muito bom e que sejam assim com os seus alunos.” Estas e outras manifestações espontâneas deixaram-me com um sentimento de conquista e gratidão. A despedida foi emotiva e deixou em mim uma certeza, de que sentirei saudades destes alunos e dos momentos vividos, que marcaram uma etapa especial e bonita da minha vida.

Desta forma, gostaria de expressar o meu sincero agradecimento à professora cooperante, cuja orientação, confiança e incentivo foram fundamentais para o meu crescimento profissional, bem como à minha colega Diana, pela constante colaboração e espírito de ajuda ao longo deste percurso. Agradeço ainda aos alunos, que, com as suas aprendizagens e interações, contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento enquanto futura docente.

Em conclusão, a Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico - II constituiu uma etapa profundamente enriquecedora, marcada por desafios superados, aprendizagens significativas e um crescimento pessoal e profissional. A diversidade de experiências vivenciadas, desde a planificação flexível e interdisciplinar até à gestão de diferentes dinâmicas de turma, permitiu-me desenvolver uma visão mais crítica, reflexiva e ajustada da profissão docente. A interação com os alunos, os momentos vividos em sala de aula e o trabalho colaborativo com a professora cooperante e a minha colega revelaram-se fundamentais para a consolidação das minhas competências pedagógicas. Levo comigo não só memórias afetivas, mas também a certeza de que esta prática foi um passo essencial na construção da minha identidade profissional enquanto futura professora.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO V – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

5. Competências de leitura, escrita e oralidade

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Português assume um papel fundamental no desenvolvimento de competências progressivamente mais complexas, essenciais para a formação integral dos alunos. Estas competências abrangem domínios específicos, nomeadamente a compreensão e expressão oral, a educação literária, a leitura, a expressão crítica e o conhecimento explícito da língua (Direção-Geral, 2018).
Reforçando esta ideia,

O 1.º e o 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico funcionam como um continuum no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade (Direção-Geral, 2018, p.3).

Paralelamente, neste nível de escolaridade, é essencial garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como, o aprofundamento das competências de linguagem oral, uma vez que, estes domínios se complementam mutuamente. Como salienta Buescu (2012, p. 3), “aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente, porque estas funções, sendo distintas, se influenciam reciprocamente”.

A aquisição da linguagem por parte das crianças, de acordo com Wells, Ferrier, Ingram e Bruner citado em Sim-Sim (1988), está distante de uma completa explicação, pois, para além da descrição do processo e etapas dos mecanismos biológicos subjacentes e dos fatores do meio envolvente, é importante continuar a investigar. Uma vez que, é um processo gradual, onde estamos pré-programados para aquisição natural da linguagem (Sim-Sim, 1988).

Desta forma, a linguagem constitui um fator fundamental no processo de aprendizagem infantil, dado que, o desenvolvimento da oralidade é indispensável para a aquisição das habilidades de escrita e de leitura (Mousinho et. al., 2008). A interação com o meio social revela-se igualmente importante, pois proporciona uma maior evolução na aquisição destes domínios, permitindo que as crianças construam a sua própria identidade e expressem as suas ideias e opiniões (Mousinho et. al., 2008).

Para desenvolver estes mecanismos, é importante que as crianças identifiquem as letras do alfabeto, conseguindo descodificá-las posteriormente, isto é, o conhecimento do nome das letras é fundamental, pois permite que seja feita uma correspondência entre a letra e o seu respetivo valor sonoro. Este domínio das letras permite aos alunos que adquiram o princípio alfabético, assimilando que, na escrita alfabética, as palavras são representadas por um determinado número de letras que codificam fonemas. Proporcionando às crianças a noção de que um conjunto limitado de letras consegue representar graficamente a linguagem falada. Neste sentido, é importante referir que todas as letras têm um nome pelo qual devem ser aprendidas, tal como o seu registo escrito que corresponde ao grafema, no entanto uma letra pode corresponder a um ou mais fonemas (Ribeiro et. al., 2016).

Simultaneamente, a linguagem escrita corresponde a uma simbolização do código oral, estando relacionadas entre si, visto que, para ser capaz de decifrar uma mensagem escrita é necessário que o leitor conheça a linguagem gráfica utilizada. Logo, o domínio prévio da linguagem oral é necessário e benéfico para o processo de crescimento da criança e do seu envolvimento na sociedade (Sim-Sim, 1988). Como resultado, podemos afirmar que os domínios da leitura, escrita e oralidade se interligam entre si, como refere Mattingly (1992), citado em Sim-Sim (1988, p.96) “o acto de ler baseia-se na consciência, por parte do leitor, das atividades primárias de falar e ouvir.”

Desde cedo, as crianças, estabelecem contacto com a linguagem escrita, vendo os outros a ler e a escrever, esta relação estimula a curiosidade e a vontade nas crianças de querer participar em acontecimentos de leitura e escrita. Neste seguimento, o conhecimento sobre as funções da escrita e da leitura será cada vez mais complexo e multifacetado, compreendendo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada (Mata, 2008). De modo que, quando surgem oportunidades as crianças começam a utilizar estes mecanismos no seu dia-a-dia, sendo importante valorizar e aprofundar esses momentos de aprendizagem (Mata, 2008). Reforçando esta ideia, Santos (2007, p.182) refere que,

É através da observação da postura que o leitor/escritor adopta, da direcção da vista durante o acto de leitura, da forma como os olhos exploram o texto ou da verbalização que o leitor/escritor possa realizar acerca daquilo que lê ou escreve, que a criança idealiza a funcionalidade da linguagem escrita.

Deste modo, estes contactos com a leitura e a escrita vão construindo sentido para a aprendizagem da linguagem e ao mesmo tempo as crianças percecionam a forma como a leitura e escrita são utilizadas em diferentes contextos e com diversos objetivos (Santos, 2007). Neste sentido, “a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Mata, 2008, p.9).

Certamente compreendemos que a leitura, a escrita e a oralidade funcionam como um processo contínuo na iniciação/aquisição destas competências e que é importante dar-lhes sentido. Deste modo, é fundamental que trabalhem em articulação, pois uma demora na aquisição da linguagem pode comprometer o processo de aprendizagem da aquisição formal da leitura e da escrita. Tal efeito refletir-se-á no vocabulário utilizado e no conhecimento restrito do mundo, o que trará também complicações a nível de elaboração de histórias escritas (Mousinho et. al., 2008). Por conseguinte, podemos afirmar que,

Falhas na aquisição e no desenvolvimento fonológico, como problemas na produção dos sons da fala ou discriminação dos mesmos, podem refletir na leitura e/ou na escrita. Então podem levar a criança, por exemplo, a trocar, omitir ou transpor fonemas ou grafemas (Mousinho et. al., 2008, p.304).

De facto, podemos afirmar que a oralidade pode ser adquirida e estimulada a partir dos contextos familiares em que as crianças se inserem, contudo, é importante realçar que a comunicação oral é um objeto de ensino e aprendizagem. No que diz respeito à necessidade de ensinar a ler e escrever está claro que também são objetos de ensino-aprendizagem, pois na sociedade atual estamos em permanente comunicação (Sá, 2018).

Assim, podemos assumir que a leitura, a escrita e a oralidade são domínios que se interligam numa atividade complexa, onde estão inerentes processos afetivos, culturais e cognitivos (Sousa, 2015).

5.1 Competência de leitura

No que concerne à competência da leitura, ler é compreender, porém, para existir compreensão é necessário dominar o código escrito e ser capaz de reconhecer palavras escritas de forma eficaz e rápida. Pois reconhecer uma palavra escrita não se limita a apenas pronunciá-la, mas também atribuir-lhe sentido, assim a compreensão do que é lido depende do nível de desenvolvimento da linguagem oral (Viana, 2006).

Tendo em conta a Direção-Geral da Educação (2018) na competência de leitura, espera-se que as crianças se tornem leitores fluentes promovendo um domínio consciente e progressivo da compreensão de textos. Ao mesmo tempo, pretende-se estimular um gosto e um hábito pela leitura, através de livros que motivem as crianças a ler e a aprender trazendo novas experiências. O Plano Nacional de Leitura (PNL) apresenta também um papel importante neste campo, disponibilizando recursos e estratégias diversificadas através dos livros e das histórias (Direção-Geral, 2018).

Existe presente na leitura uma dicotomia entre o prazer e dever, que deve ser equacionado de forma benéfica para as crianças. São então incompatíveis a leitura utilitária e leitura literária (Rosenblat, 1994; Giasson, 2007). Nesta perspetiva, o professor apresenta um papel fundamental salientando a importância dos livros e estimulando o prazer pela leitura. Neste sentido, os livros partilhados em sala de aula podem ser trazidos de casa, pelo professor ou pelos alunos, trazidos da biblioteca municipal, da biblioteca da escola, numa partilha positiva entre todos os intervenientes. O essencial é que no momento da aula haja livros e que sejam criadas condições de leitura individual e coletiva (Giasson, 2007).

No processo inicial de aprendizagem formal da leitura é fundamental conhecer as correspondências entre grafemas e fonemas, sendo a base do princípio alfabético, sem estas noções a identificação das palavras não é possível (Morais, 2012, como citado em Ribeiro et. al., 2016). Nesta fase inicial, a identificação das letras e dos sons é realizada de forma lenta e não automática, neste sentido, é importante que haja recurso à via fonológica, uma vez que, os alunos ainda estão a construir o seu léxico ortográfico. Esta aprendizagem decorre da prática de leitura, a qual permitirá os alunos de evoluírem de uma leitura pausada e com esforço para uma leitura fluente e automática (Ehri, 2005, como citado em Ribeiro et. al., 2016). Enfatizando esta ideia, “é ainda a prática de leitura que permite identificar, cada vez com mais rapidez, padrões silábicos frequentes na língua” (Ribeiro et. al., 2016, p.32).

Deste modo, a intervenção da consciência fonética promove o desenvolvimento da consciência fonológica, sendo mais eficaz em crianças com diferentes línguas e em crianças de diferentes níveis socioeconómicos (NRP, 2000, como citado em Ribeiro et. al., 2016), pois o aluno é ensinado a manipular os sons da fala. Tendo em conta esta perspetiva, ao desenvolvermos a consciência fonética do aluno estamos a contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica da língua (Ribeiro et. al., 2016).

O desenvolvimento da consciência fonológica, na maioria das crianças, processa-se de forma progressiva e natural, pois estão expostas a diversos estímulos linguísticos. Contudo, esta aquisição difere de criança para criança, não existindo uma regularidade, desta forma, é importante que haja uma promoção sistemática e pedagogicamente orientada que promova o desenvolvimento desta capacidade, o que irá contribuir para um domínio mais sólido do conhecimento fonológico (Ribeiro et. al., 2016).

As crianças desde cedo que observam outros a ler, começando a aperceber-se de certas características do ato de leitura, tais como, a postura, o olhar para o texto, as expressões utilizadas, o tom de voz e até mesmo o movimento dos lábios (Mata, 2008). Podemos assim assumir que a aprender a ler é um processo complexo que necessita de determinadas estratégias de ensino explícito (Giasson, 2000), pois ler e compreender não são processos simultâneos mas sim distintos, embora a finalidade da leitura seja a compreensão (Giasson, 2000).

Por conseguinte, aprender a ler implica comportamentos que não se limitam apenas a juntar as letras transformando-as em sons, aprender a ler é também descobrir o mundo da escrita. Esta competência é caracterizada por sinais gráficos e por uma variação no uso dos mesmos, também passa pela utilização e o reconhecimento dos diferentes tipos de letras. Consequentemente, aprender a ler é um percurso complexo que exige esforço, pois pressupõe diferentes práticas de leitura que serão utilizadas na vida em sociedade. Como a leitura utilitária, onde lemos para agir; a leitura intelectual, lemos para saber, para aprender e compreender; a leitura patrimonial, na qual lemos para descobrir e aprender sobre o património cultural (Sousa, 2015). Sendo que a leitura é encarada como uma atividade complexa, Wolf (2008), citado em Sousa (2015, p.69) refere que,

Existem poucos espelhos mais poderosos da espantosa capacidade do cérebro humano de se reorganizar para aprender uma nova função intelectual do que o ato de ler. Na base da capacidade cerebral para aprender a ler está a sua proteica capacidade de estabelecer novas conexões entre estruturas e circuitos originalmente dedicados a outros processos cerebrais mais básicos, que gozam de uma existência mais longa na evolução humana, como a visão e a linguagem oral.

Paralelamente, aprender a ler implica o desenvolvimento de uma leitura fluente, tanto ao nível das palavras isoladas como no contexto de um texto contínuo (Morais,

1997, citado em Ribeiro et al., 2016). Neste âmbito, o conceito de fluência leitora refere-se à articulação entre a capacidade de ler palavras isoladas de forma automática e a fluência na leitura de textos, estando ambas diretamente relacionadas com a compreensão do que se lê (Ribeiro et al., 2016). Nesta sequência, “aprender a ler é aprender a congregar duas atividades muito diferentes: uma que leva a identificar as palavras escritas (transformando sinais visuais em sinais sonoros) e outra que leva a compreender a significação do texto” (Sousa, 2015, p.69).

Ler é então um reconstruir de sentidos, onde questionamos o texto, situando-o no seu contexto, pois se um texto é uma obra de um autor então a leitura é uma atividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto tendo em conta o seu universo (Rosenblat, 1994). Desta forma Rosenblat (1994, p.14) analisa,

a atividade de leitura a imagem de um circuito elétrico em que cada componente funciona em função do funcionamento dos restantes: "Tal como os elementos de um circuito elétrico, cada componente do processo de leitura funciona em virtude da presença dos outros. Um leitor específico e um texto específico, num momento e local específicos. Altere qualquer um destes elementos e ocorre um circuito diferente, um acontecimento diferente — um poema diferente."

Assim destacamos competências que são facilitadoras na aprendizagem da leitura e da escrita, como, um bom desenvolvimento da linguagem oral, seja expressivamente como a nível compreensivo; a aquisição adequada de uma consciência clara entre a linguagem escrita e a linguagem oral; um domínio de habilidades metalinguísticas ou de reflexão sobre as unidades da fala, como, palavras, sílabas e letras (Castles e Coltheart, 2004, citado em, Viana, 2006). Adicionalmente, é encarada como uma estratégia acessível e com diversas potencialidades a leitura de rimas, bem como, a leitura da mesma história. Aquando uma criança ouve a mesma história várias vezes ela já identifica o seu enredo, personagens e até as sonoridades que são utilizadas, este saborear das palavras é essencial para as entender como entidades portadoras de sentidos, como de sons e sons partilhados por muitas outras (Viana, 2006).

5.2 Competência de escrita

A aprendizagem da escrita está inteiramente relacionada com a aprendizagem da leitura, pois as crianças aprendem a ler num sistema alfabético de escrita, mais concretamente o alfabeto latino, a partir do código ortográfico Português Europeu. Ao mesmo tempo, ambas estão relacionadas com a oralidade, pois a escrita não é uma forma de linguagem à parte, foi então pensada e inventada para representar a linguagem oral. A escrita é representada pelos diferentes caracteres do alfabeto, as letras, que por sua vez formam grafemas que são unidades menores que servem para diferenciar o significado entre as palavras escritas. Simultaneamente, grafemas são letras ou grupos de letras que representam fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala (Buescu, 2012).

É importante que desde início a criança compreenda o princípio alfabético de escrita, ou seja, que as letras estão associadas a fonemas e para isso têm de ter consciência de que a linguagem falada pode ser descrita como uma sucessão de fonemas, unidades fonológicas que representam padrões articulatorios. Esta articulação entre consoantes e vogais é produzida em simultâneo, contrariamente ao exercício de escrita onde são representadas sequencialmente, e é fundamental que a criança ao aprender a ler num sistema alfabético de escrita opere na sua mente a dissociação entre a consoante e a vogal na sílaba (Buescu, 2012).

No domínio da escrita, segundo a Direção-Geral de Educação (2018) espera-se que as crianças no final do 1.º ciclo do Ensino Básico tenham atingido um domínio de técnicas básicas de escrita com objetivos comunicativos, como, fazer relatos, contar histórias, elaborar perguntas e respostas, escrever emails e cartas e formular uma opinião. Tudo isto implica que as crianças tenham desenvolvido um conjunto específico de competências, como compor um texto com uma organização discursiva adequada, uma variedade no vocabulário, cumprir normas de ortografia e de construção frásica (Direção-Geral, 2018).

Na escrita está presente desde início a aprendizagem da leitura, como referido anteriormente, pois a escrita manual das letras faz com que as crianças desenvolvam mais rapidamente o reconhecimento das mesmas. Ao mesmo tempo proporciona uma melhor aprendizagem na aquisição da consciência fonémica, fazendo correspondência entre grafema – fonema e fonema – grafema. Desta maneira, a escrita consolida a representação

mental dos grafemas, das sílabas, dos fonogramas, das palavras, no decorrer do processo de aprendizagem (Buescu, 2012).

Além disso, este domínio é inseparável de competências mais abrangentes, como, competências comunicativas, linguísticas e de literacia. Sendo um processo cognitivo e social na qual existem relações importantes entre a escrita e outras competências da linguagem. Em simultâneo, tendo em conta Negro e Chanquoy (2005) esta competência é considerada a mais complexa, pois para além de falar, ler ou escutar, requer a implementação de várias operações, desde a elaboração mental de objetivos, conteúdos, destinatário, etc. até à transcrição gráfica das ideias.

As crianças ao longo dos anos vão desenvolvendo diferentes conceções sobre a linguagem escrita, mesmo antes de lhes ser formalmente ensinado. Isto acontece através do contacto e da interação que as mesmas têm com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, mostrando serem aprendizes ativos, que elaboram conhecimentos sobre o mundo à medida que o exploram. Estas interações com a escrita mesmo sendo mediada tem um grande impacto no desenvolvimento e criação de conceções das crianças sobre a linguagem escrita (Mata, 2008). Desde cedo que as crianças se questionam e colocam hipóteses sobre a escrita, sobre as suas características, utilizações, regras e funcionalidades, mas ao mesmo tempo, vão começando também a produzir as suas escritas, podendo partir de imitações, ter diferentes formas e regras distintas das convencionais (Mata, 2008).

De acordo com Mata (2008) a primeira conquista da apreensão do código escrito é a diferenciação entre o desenho e a escrita. Mesmo que as formas de escrita sejam rudimentares, é possível identificar que o desenho é diferente da escrita.

Assim a composição escrita requer a mobilização de conhecimentos linguísticos, como o léxico, a sintaxe e a retórica e conhecimentos relativos ao conteúdo. Este compreende um processo que é constituído por três etapas, a planificação que corresponde à organização de conhecimentos relacionados com tema a abordar; a redação, que implica a estruturação desses conhecimentos; e a revisão do texto, onde o leitor relê o texto produzido para corrigir os erros e aperfeiçoar algo (Buescu, 2012).

5.3 Competência de oralidade

Ao iniciar o Ensino Básico é espectável que as crianças apresentem uma diversidade no que diz respeito ao domínio da língua oral, seja na compreensão ou expressão. Esta diversidade mostra sobretudo dois fatores, as diferenças do meio sociocultural e a frequência prévia, ou não, na educação pré-escolar. No sentido de preparar as crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, é importante que se estimule a comunicação oral desde cedo, através da troca de ideias, opiniões, debates coletivos, partilhas de informação, projetos, etc.. Cada aluno deverá ter o seu tempo adequado para realizar as suas exposições orais que poderão ser, ou não, programadas (Buescu, 2012).

A valorização a linguagem oral é fundamental, pois é uma capacidade biológica dos seres humanos que funciona como ferramenta de comunicação complexa (Pereira e Viana, 2003). O processo de aquisição da mesma é simultaneamente complexo e moroso, uma vez que, a língua materna pode estar dominada aos 3 anos de idade, seja a nível gramatical, pragmático e lexical, permitindo que a criança seja um interlocutor interessado, atento e participativo, contudo ela ainda não se encontra plenamente apta para atuar como ouvinte ou locutor nas exigências da vida em sociedade (Pereira e Viana, 2003).

Desta forma, o desenvolvimento da oralidade é fortemente influenciado pelo contexto em que a criança está inserida, abrangendo o ambiente familiar, a sociedade e a escola. Contudo, é importante reconhecer que tanto o meio familiar como o social tendem a oferecer predominantemente um registo informal e limitado. Assim, a escola assume um papel central na promoção de um ambiente linguístico mais abrangente e estruturado, sendo responsável por preparar os alunos para uma utilização competente e eficaz da oralidade. Logo, os primeiros níveis de ensino são fulcrais na promoção da oralidade dos alunos, desenvolvendo profundamente os saberes linguísticos gramaticais, pragmáticos e lexicais, numa perspetiva de trabalho sistemático (Pereira e Viana, 2003). Por conseguinte, de acordo com Sá (2018, p.9),

É um facto que a oralidade pode ser adquirida e desenvolvida a partir dos contextos familiares em que as crianças se inserem. Mas, (...), nada justifica a tendência para considerar que a comunicação oral não pode ser um objeto de ensino e aprendizagem. Pelo contrário: confirma-se a necessidade de investir, não

só no planeamento da abordagem didática da oralidade, como também na avaliação das competências adquiridas neste domínio (em ambos os casos, tendo em conta as vertentes da compreensão e da expressão/produção).

Neste seguimento, é essencial que, no 1.º ano e 2.º ano de escolaridade, a leitura de textos realizada pelo professor não seja apenas um monólogo, mas que passe por um processo interativo com as crianças. A interação constante durante a leitura permite captar a atenção das crianças e motivá-las, proporcionando um espaço para a partilha de ideias, opiniões e para a descoberta de novo vocabulário. Ao mesmo tempo, esta dinâmica, possibilita ao professor perceber em que medida os alunos estão a compreender o conteúdo do texto (Buescu, 2012). Podemos então afirmar que “este trabalho da compreensão oral influencia também a qualidade da exposição oral dos alunos, por exigir deles uma estruturação e um rigor cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (Buescu, 2012, p.3).

Paralelamente, é importante ter presente que para promover de forma eficaz o desenvolvimento das competências de oralidade nas crianças, é fundamental reconhecer que estas envolvem diversos mecanismos que operam tanto ao nível da compreensão como da produção verbal. De acordo com Sá (2018), esses mecanismos incluem: os mecanismos linguísticos, que abrangem os domínios lexical e gramatical; os mecanismos enciclopédicos, relacionados com o conhecimento do mundo, as experiências pessoais e o contexto sociocultural; e, por fim, os mecanismos de organização textual, que dizem respeito ao domínio dos diferentes géneros discursivos, associados a distintas intenções comunicativas.

O domínio de comunicação oral torna-se visível como uma prática exercida em contexto escolar que estabelece objetivos gerais para o 1.º ciclo, pois é importante que os alunos sejam levados a experimentar situações orais distintas (Pereira e Viana, 2007). Neste ciclo de escolaridade espera-se que os alunos tenham a capacidade de reter a informação essencial de um discurso e de se exprimir de forma audível, clara e confiante, desenvolvendo os seus próprios mecanismos de processamento oral (Pereira e Viana, 2007).

Esta competência é crucial, pois é a base de todas as restantes capacidades escolares, seja a matemática, português, estudo do meio ou qualquer outra disciplina. Como refere Pereira e Viana (2007, p.2) “a proficiência na oralidade depende a interacção

com os demais falantes de uma comunidade e, logo, a realização profissional de cada um.”

Comunicar com proficiência, seja por escrito ou oralmente, é importante para o sucesso acadêmico, mas sobretudo para o exercício de vida em sociedade. Neste sentido, é essencial estabelecer estes ideais nos alunos promovendo cidadãos ativos, conscientes e críticos (Sá, 2018).

Assim, no final do 1.º ciclo do ensino básico, no domínio da oralidade, os alunos deverão demonstrar competências que vão além da simples receção de mensagens. Espera-se que sejam capazes de compreender discursos orais adequados à sua faixa etária, escutando com atenção, inferindo o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto, retendo a informação essencial e identificando a intenção comunicativa do interlocutor (Direção-Geral, 2018). Para além da compreensão, é igualmente fundamental que os alunos se expressem de forma clara, audível e apropriada às diferentes situações comunicativas, desenvolvendo progressivamente a sua competência discursiva. Neste âmbito, devem ser capazes de produzir narrativas, descrições, opiniões e pedidos, demonstrando uma crescente consolidação da sua competência comunicativa.

Ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, o trabalho na área da oralidade centra-se no desenvolvimento articulado das competências de compreensão e de expressão oral, com o objetivo de promover interações ajustadas ao contexto e às diferentes intenções comunicativas. Entre estas destacam-se a capacidade para reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões, exprimir opiniões, bem como partilhar ideias e sentimentos (Direção-Geral, 2018).

5.4 O fantoche como recurso lúdico

O fantoche é um boneco manipulável cujos movimentos, produzem efeitos visuais que permitem expressar pensamentos e emoções. Esta manipulação pode ser acompanhada pela voz do marionetista, conferindo ao fantoche uma dimensão comunicativa adicional. Assim, trata-se de um objeto inanimado que adquire vida através da atuação do marionetista (Kröger e Nupponen, 2019). Nesta sequência, “o fantoche é um objeto de expressão, tem função social, é um ser de comunicação, promovendo relações com o mundo interno, externo e com o outro. Os fantoches são em si provedores de diálogo” (Santos 2006, citado em Patel et. al., 2018, p.6).

A origem dos fantoches é antiga, já desde o Renascimento. Estes eram utilizados em rituais de magia animista, podendo ser fantoches ou uma máscara que atribuía o poder divino à personagem. Na altura, a sua manipulação era feita pelo grupo restrito de pessoas que poderia realizar a cerimónia eram eles os iniciadores, os hieráticos, conjuradores e proféticos e tinham de corresponder a todas as formas de dramaturgia simbólica. Mais tarde, começam a ser realizados espetáculos num contexto popular, que marcou uma nova posição definida pelo humor e sátira (Ferreira e Sampaio, 2022).

Na atualidade, os fantoches embora sendo um objeto inanimado, acabam por se tornar alguém (Costa e Baganha, 1989), podendo ser utilizados e aproveitados para inúmeras atividades. Com as crianças podem-se dinamizar diversas propostas, desde a confeção dos fantoches até à sua manipulação, desenvolvendo competências cognitivas e motoras (Ferreira e Sampaio, 2022).

Neste sentido, os fantoches são ferramentas úteis no âmbito pedagógico, com potencial para serem utilizados nas escolas (Kröger e Nupponen, 2019). São instrumentos didáticos que promovem estímulos sociais através de ações lúdicas, facilitando e ampliando a socialização e o saber, motivando os alunos para serem mais conscientes ativos e socialmente críticos (Bueno, 2010, citado em Jordão, 2023). A utilização de fantoches pode ser realizada com apenas um fantoche ou com vários, tendo em conta as finalidades e o contexto educativo, neste seguimento, o teatro de fantoches é uma forma de arte que pode ser utilizada em contextos de educação realçando algum tema a abordar (Kröger e Nupponen, 2019). Paralelamente, os fantoches são recursos úteis que podem servir para inúmeros momentos de aprendizagem, tal como referem Kröger e Nupponen (2019, p.393),

os fantoches também são usados na educação sem a necessidade de um palco de teatro ou guião. Por exemplo, um professor pode usar um fantoche para fazer perguntas às crianças e discutir as respostas com elas. Um fantoche pode ainda ser uma ferramenta útil para verificar a compreensão das crianças quando respondem a perguntas e participam num diálogo.

Para a expressão dramática, o fantoche representa o mesmo papel que o boneco no jogo espontâneo da criança. Este não carece de nenhuma realidade limitativa em si mesmo, sendo portador do que lhe atribuírem, imagens, símbolos, medos, sonhos, risos e realidades (Leenhardt, 1997).

Por conseguinte, existe o conceito de teatro de fantoche pedagógico que funciona como um instrumento importante na educação, pois auxilia a compreensão e a assimilação de conteúdos específicos de cada área. Adicionalmente, esse instrumento leva para a sala uma forma lúdica e criativa de aprender, numa articulação entre as diferentes áreas e a educação artística (Jordão, 2023). É evidente que esta articulação, recorrendo ao lúdico, promove a interdisciplinaridade e uma pedagogia que assenta na criatividade, no brincar como forma de aprender (Dantas, Santana e Nakayama, 2012).

Como defende Weiduschat (2002), citado em Dantas, Santana e Nakayama (2012, p.722), “o lúdico é um método de ensino que estimula a aprendizagem”. Desta forma, é pertinente que esta abordagem contribua efetivamente para o ensino dos conteúdos programáticos, sendo os fantoches um dos recursos didáticos que as crianças assimilam com maior facilidade. Por isso, é fundamental que se recorra a essa metodologia de ensino-aprendizagem (Dantas, Santana e Nakayama, 2012).

Certamente que o lúdico é considerado uma ferramenta na educação, pois,

a utilização do lúdico é uma maneira de transmissão de saberes, facilita no interesse e fixação do conteúdo apresentado, desenvolve as atitudes e competências básicas para aprendizagem, independentemente de qualquer faixa etária. Ações educativas possibilitam uma abordagem criativa, que é capaz de simplificar a aprendizagem individual e coletiva, em busca de autonomia da criança, sua capacidade de reflexão e crítica no cuidado de si e do outro (Coelho e Silva, 2020, citado em Carmo e Silva, 2022, p.2).

Logo, o fantoche assume um alto valor pedagógico, terapêutico e criativo, uma vez que, as crianças podem ouvir histórias com recurso ao mesmo, contar histórias manipulando-o, partilhar momentos ou vivências. É neste momento que a oralidade é fundamental, pois é desenvolvida na sua plenitude, garantindo a expressão de valores, emoções, sentimentos e estimula a criatividade de quem os manipula (Patel et. al., 2018).

5.5 Potencialidades do fantoche no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade

É importante reconhecer os fantoches como um recurso pedagógico dinâmico, capaz de estimular de forma significativa as atividades educativas no contexto escolar. A sua utilização contribui para o desenvolvimento de competências essenciais,

nomeadamente a oralidade, a leitura e a escrita, promovendo simultaneamente o convívio social e o exercício da cidadania (Jordão, 2023).

Nesta perspetiva, o desenvolvimento e a estimulação do interesse pela comunicação escrita tem como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara. É neste contexto que se destaca a utilização de estratégias motivadoras e lúdicas que potenciam estas competências (Viana, 2006). Compete à escola fomentar a motivação dos alunos, podendo, para esse fim, recorrer ao uso de fantoches como ferramenta pedagógica facilitadora desse processo (Jordão, 2023).

Nesta sequência, os fantoches funcionam como mediadores de interação entre o professor e o aluno, proporcionando uma forma de comunicação indireta, uma vez que o docente se dirige aos alunos através de um fantoche. Assim, os professores consideram-nos uma ferramenta pedagógica eficaz para estabelecer contacto com as crianças e ao mesmo tempo, para melhorar a sua comunicação. Isto deve-se ao facto de os fantoches despertarem a atenção e os interesses dos alunos promovendo uma comunicação e transmissão de informação mais eficiente (Krögera e Nuppenenb, 2019).

Desta forma, como refere Jordão (2023, p.2395),

o perfil do trabalho com o teatro do fantoche nesse contexto é bem participativo e solidário, já que envolve a todos na apresentação. O desenvolvimento das habilidades dos alunos em oralidade, leitura e interpretação vem melhorando cada vez mais com esse trabalho (...).

Paralelamente, ao recorrer a este recurso pedagógico, os alunos estimulam e desenvolvem o seu pensamento crítico e criativo, pois ao desenvolverem ideias e projetos tendo em conta o contexto, “recorrem à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação” (Martins et. al., 2017, p.24).

Posto isto, a realização de um teatro de fantoches requer a mobilização de diversos parâmetros de interação e comunicação, nomeadamente, diferentes formas de linguagem, a expressão, a entoação da voz e a ação dos personagens. Este tipo de atividade evidencia claramente o domínio da oralidade, sendo uma prática rica no desenvolvimento das competências comunicativas (Carmo e Silva, 2022). Como evidencia Leenhardt (1997,

p.53), “tudo é possível num espetáculo de fantoches, nenhuma contingência técnica e insuperável, e todos os meios de expressão nele se encontram reunidos: verbais, gestuais, manuais, plásticos e musicais”.

Em suma, a utilização de fantoches e a dinamização de atividades teatrais com os mesmos assumem um papel significativo no contexto escolar, revelando-se instrumentos eficazes na promoção da oralidade, da leitura e da escrita, bem como no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem em diversas áreas disciplinares. Para além disso, contribuem para o desenvolvimento cultural e pessoal dos alunos (Jordão, 2023).

CAPÍTULO VI – METODOLOGIA

Este capítulo destina-se à apresentação da metodologia adotada no estudo, abordando os seguintes aspetos: as motivações, a temática, os objetivos e a questão de investigação; as opções metodológicas; o contexto e os participantes do estudo; as técnicas e os instrumentos de recolha de dados; as técnicas e os instrumentos de tratamento e análise dos dados; e, por fim, os procedimentos implementados.

6. Motivações, temática, questão de partida e objetivos

O tema desta investigação corresponde ao *uso de fantoches como recurso lúdico-pedagógico no desenvolvimento das competências da leitura, escrita e oralidade no 2º Ano do Ensino Básico*. Sendo que a temática a investigar será *o Papel dos fantoches no 2.º ano do 1.º ciclo*. A escolha deste tema deve-se a motivações pessoais, uma vez que, tenho muitos fantoches e um fantocheiro que me foi oferecido por familiares quando era mais nova. Desde pequena, que eu e a minha irmã utilizávamos estes materiais para recriar e inventar histórias, experiências que nos proporcionaram momentos de grande felicidade. Deste modo, reconheci o potencial dos fantoches como um recurso educativo e lúdico-pedagógico, o que me levou a formular a seguinte questão de partida:

De que forma a utilização de fantoches como recurso lúdico-pedagógico contribui para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade em crianças do 2.º ano do ensino básico?

Ao mesmo tempo, percebi que este tema se relacionava com as necessidades e interesses da turma, pois a mesma apresentava dificuldades nas competências de leitura, escrita e oralidade, estando no processo de aquisição e desenvolvimento das mesmas. Desta forma, os objetivos deste estudo são:

- Conhecer o nível de desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade antes da intervenção dos fantoches como recurso lúdico.
- Conhecer o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade nas crianças após a intervenção pedagógica com o uso de fantoches.
- Comparar o desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade antes e depois da utilização dos fantoches, identificando possíveis melhorias e impactos desse recurso lúdico.
- Refletir sobre o processo de implementação dos fantoches como recurso lúdico-pedagógico, destacando os desafios e os benefícios observados no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade.

6.1 Opções metodológicas

O presente estudo insere-se na metodologia mista, dado que, esta não se expressa no sentido de integrar duas formas de inquérito, mas pretende utilizar características associadas à metodologia qualitativa e quantitativa (Neves e Morais, 2007). Paralelamente, a metodologia mista de acordo com Neves e Morais (2007, p.76),

revela ter potencialidades para ser aplicada em vários contextos de investigação educacional. Começa-se por apresentar o posicionamento epistemológico da investigação e mostrar de que forma a metodologia tem contribuído para a produção de conhecimento, quer no campo da educação quer no campo das metodologias de investigação.

Sampieri et al., (2013), defendem que a metodologia mista representa um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa que necessitam de uma recolha de dados ou análise relacionada com a metodologia qualitativa e quantitativa. Simultaneamente, referem que os métodos de pesquisa mista são essencialmente uma integração sistemática dos métodos quantitativo e qualitativo num só estudo.

Assim assume-se que a metodologia mista não vem substituir a metodologia quantitativa nem qualitativa, mas sim utilizar os pontos fortes de ambas as metodologias (Sampieri, 2013).

No que concerne ao paradigma, de acordo com Bogdan e Biklen, (1994) o paradigma de pesquisa refere-se a um conjunto de conceitos que orientam o pensamento do orientador e a própria investigação.

Neste sentido, a presente investigação insere-se no paradigma interpretativo (construtivista), que tem como foco principal a atividade humana de um determinado contexto.

O paradigma interpretativo, corresponde a um conjunto de correntes ou famílias de carácter humanístico-interpretativo, cujo foco estava no estudo dos símbolos, das interpretações e do significado das ações humanas e da vida social (Andrés, 2000).

Adicionalmente, uma investigação que se insere neste paradigma trata de aspetos subjetivos do comportamento humano, essencialmente através de entrevistas e da observação participante (Andrés, 2000).

Desta forma, uma investigação interpretativa foca-se nas questões de conteúdo face as de processo, dando assim, ênfase às “especificidades do significado e acção na vida social que se desenrola em cenários concretos de interação face a face, e que tem lugar numa sociedade mais ampla que circunda o cenário da Acção”.

No que se refere ao tipo de estudo da investigação, esta insere-se no estudo de caso. O estudo de caso corresponde à “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, citado em Bodgan e Biklen, 1994, p.89). Este tipo de estudo, cai sobre uma organização específica, durante um determinado período de tempo, referindo o seu desenvolvimento e evolução (Bodgan e Biklen, 1994).

Paralelamente, o estudo de caso é organizado por etapas de recolha, análise e interpretação da informação, recorrendo à pesquisa documental, a entrevistas semiestruturadas, observação participante e por fim realizar comparações entre os diferentes dados (Figueiredo e Amendoeira, 2018). Neste sentido, este tipo de estudo, segue uma lógica de etapas sucessivas, tais como, recolha, análise e interpretação que estão associadas a uma metodologia qualitativa (Latorre et al., 2003, citado em Meirinhos e Osório, 2010).

Assim, o estudo de caso, refere-se a uma abordagem metodológica de investigação, que pretende compreender, explorar e descrever acontecimentos e contextos complexos, onde estão envolvidos vários fatores. Procura definir uma entidade, podendo

ser indivíduos, grupos, organizações ou comunidades passíveis de estudo (Figueiredo e Amendoeira, 2018).

6.2 Estudos Empíricos

Este tópico apresenta os estudos desenvolvidos no âmbito do presente relatório, recorrendo a uma abordagem metodológica de carácter misto, como referido anteriormente. O Estudo 1 defende uma vertente qualitativa, centrando-se na realização de duas entrevistas, enquanto o Estudo 2 adota uma perspetiva quantitativa, sustentada na análise de seis tabelas de observação construídas a partir de propostas realizadas com os alunos (Figura 7).

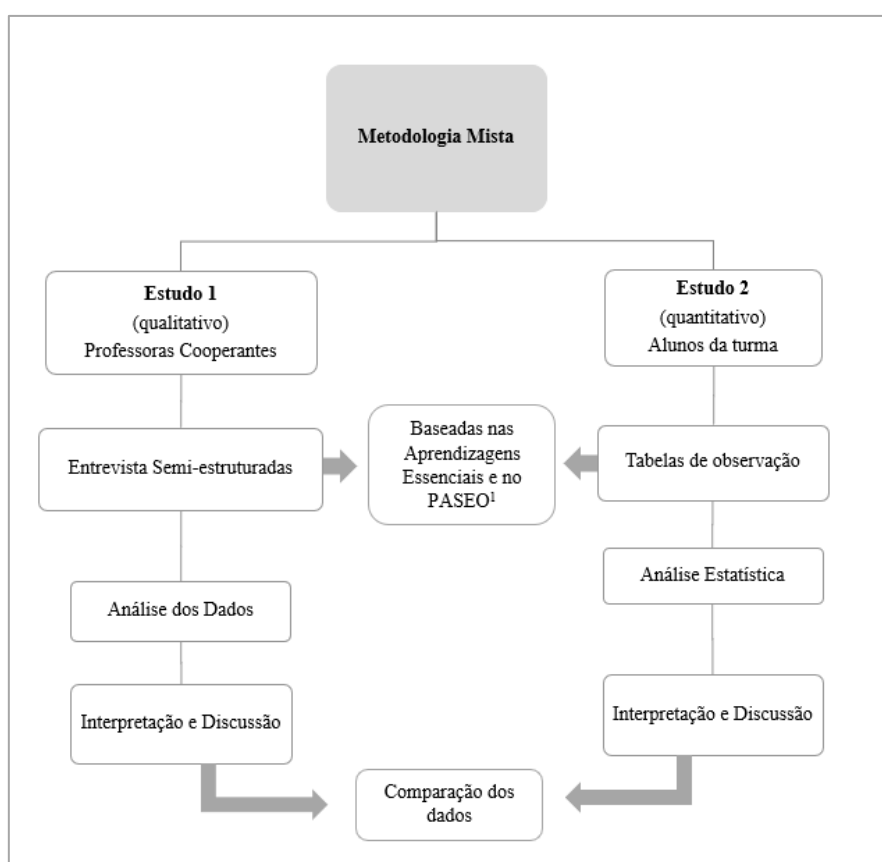


Figura 7 Desenho da Investigação.

¹ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

6.3 Estudo 1

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, o Estudo 1 defende uma metodologia qualitativa, na qual foram realizadas duas entrevistas às professoras cooperantes. Este estudo pretende averiguar os dois primeiros objetivos desta investigação, sendo eles *conhecer o nível de desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade antes da intervenção dos fantoches como recurso lúdico-pedagógico* e *conhecer o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade nas crianças após a intervenção pedagógica com o uso de fantoches*.

6.3.1 Contexto e participantes do estudo

Este estudo focou-se na participação de duas professoras cooperantes, onde se procurou analisar o nível das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade, assim como, compreender a perspetiva das docentes acerca das potencialidades do uso do fantoche no processo educativo e no desenvolvimento destas competências.

Neste sentido, foram conduzidas duas entrevistas: uma com a professora responsável pela turma no ano letivo de 2023/2024, que lecionou o 1.º ano de escolaridade, e outra com a professora cooperante do ano letivo de 2024/2025, que acompanhou a mesma turma no 2.º ano de escolaridade. Tal como refere Morgan (1988), citado em Bodgan e Biklen (1994), a entrevista corresponde a uma conversa não-estruturada, semiestruturada ou estruturada entre duas pessoas, podendo eventualmente envolver mais pessoas. Esta é dirigida por apenas uma pessoa, o investigador que tem como objetivo reter informações sobre o tema em estudo (Burgess, 1984, citado em Bodgan e Biklen, 1994).

6.3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Foram elaboradas duas entrevistas distintas adequadas às diferentes professoras, tendo em conta a informação que se queria obter e analisar. Tal como refere Morgan (1988), como citado em Bodgan e Biklen (1994, p.134) “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra”.

Ambas as entrevistas são semiestruturadas permitindo assim que se possam fazer questões para além do guião elaborado, pois nas entrevistas semiestruturadas tem-se a certeza de que os dados obtidos entre os diferentes sujeitos podem ser comparáveis, contudo deve-se perceber como é que cada um explora o tópico e a questão apresentada (Bodgan e Biklen, 1994).

As entrevistas foram elaboradas a partir de um guião previamente elaborado, que serviu para garantir a fidedignidade do processo da recolha de dados (Anexo 1 – Estrutura das tabelas das entrevistas semiestruturadas) (Amado, 2014). Este guião foi organizado em diferentes blocos temáticos, definidos tendo em conta os objetivos do estudo e as dimensões de análise. Cada bloco contempla questões específicas, pensadas para organizar o discurso dos participantes e obter informação detalhada (Tabela 1), (Tabela 2).

Entrevista: Professora 1	
Blocos temáticos	Descrição
- Dados pessoais e perfil profissional.	Idade, tempo de serviço, nível de escolaridade, tempo de atuação, categoria profissional.
- Perfil da turma.	Conhecer o nível de desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade
- Dificuldades e constrangimentos no âmbito do ensino da leitura, escrita e oralidade.	Percecionar como foi todo o processo de ensino da leitura e se no decorrer do mesmo houve dificuldades.
- Recurso lúdico-pedagógico.	Compreender se houve algum tipo de recurso lúdico-pedagógico que auxiliasse os alunos a adquirir estas competências.
- Perceção no final do ano letivo.	Perceber qual a perceção da docente relativamente às competências de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas ao longo do ano. Mais concretamente, uma perceção geral do fim do ano letivo.

Tabela 1 Guião de entrevista.

Entrevista: Professora 2	
Blocos temáticos	Descrição
- Dados pessoais e perfil profissional.	Idade, tempo de serviço, nível de escolaridade, tempo de atuação, categoria profissional.
- Perfil da turma.	Conhecer o nível de desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade.
- Dificuldades e constrangimentos no âmbito do ensino da leitura, escrita e oralidade.	Percecionar como decorre o processo de desenvolvimento nas competências de leitura, escrita e oralidade nos alunos.
- Recurso lúdico-pedagógico.	Compreender se os fantoches enquanto recurso lúdico-pedagógico foram úteis para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade.

Tabela 2 Guião de entrevista.

Paralelamente, para a recolha de dados das entrevistas recorreu-se à utilização de um gravador, permitindo registar as respostas dos participantes. Este recurso permitiu-me analisar e registar de forma detalhada as respostas das docentes, garantindo uma análise posterior mais rigorosa e fiel ao conteúdo discursivo. Podemos assim assumir, que estes instrumentos nos fornecem dados descritivos, que são utilizados para perceber o subjetivo e para analisar melhor o objeto de estudo (Sampieri et al., 2013).

6.3.3 Técnicas e instrumentos de tratamento e análise de dados

Neste estudo, recorreu-se à análise de conteúdo como método de tratamento das entrevistas, dado que esta assume um conjunto de técnicas de análise da comunicação que permite a descrição do conteúdo de forma coerente, clara, sistemática e objetiva (Bardin, 2011).

É importante realçar que a análise de conteúdo serve para a descrição, a classificação e a interpretação da realidade social (Guerra, 2006). Ou seja, tal como defende Lima (2013) esta abordagem é particularmente pertinente quando se recorrem a dados provenientes de duas situações de investigação, sendo elas as respostas dos inquiridos a um questionário de questões abertas e as transcrições de entrevistas.

Assim, a análise visa descrever e analisar as características das comunicações efetuadas, nomeadamente as entrevistas. Como salienta Amado (2000) os objetivos desta abordagem podem assumir diferentes finalidades, entre as quais se destaca, a descrição e compreensão das características das comunicações.

6.3.4 Procedimentos

No que se refere aos procedimentos de recolha de dados, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas dirigidas às professoras responsáveis pelo ensino e acompanhamento da turma. Como evidencia Amado (2014, p. 208), nas entrevistas semiestruturadas

as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.

A primeira entrevista foi realizada com a docente que lecionou o 1.º ano de escolaridade no ano letivo de 2023/2024, enquanto a segunda envolveu a professora que acompanhou a mesma turma no 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2024/2025.

Ambas as entrevistas foram estruturadas a partir de blocos temáticos, com base nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e decorreram em formato presencial com as docentes.

No que concerne aos locais de realização, a entrevista à professora responsável pelo 1.º ano de escolaridade ocorreu noutra instituição, onde a docente lecionava no momento. Para tal, desloquei-me até à escola e a entrevista teve lugar na sala de professores, durante o período da hora de almoço. Quanto à entrevista à professora cooperante, que lecionava o 2.º ano de escolaridade, foi concretizada nas instalações da própria escola, mais concretamente na sala 2, durante o intervalo.

6.4 Estudo 2

O Estudo 2 está assente numa metodologia quantitativa, onde foram elaboradas diferentes propostas para averiguar *o desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade antes e depois da utilização dos fantoches, identificando possíveis melhorias e impactos desse recurso lúdico*. Simultaneamente, este estudo pretende *refletir sobre o processo de implementação dos fantoches como recurso lúdico-pedagógico, destacando os desafios e os benefícios observados no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade*.

As propostas efetuadas tiveram como base de registo e de análise uma grelha de observação que foi preenchida de acordo com o que foi observado nos alunos. Essa grelha foi construída a partir dos critérios descritos nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

6.4.1 Contexto e participantes do estudo

A investigação foi aplicada numa turma de 2.º ano do Ensino Básico, com cerca de 20 alunos, 12 meninos e 10 meninas, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Na turma existiam cerca de 2 alunos com 6 anos, 15 com 7 anos e 3 com 8 anos de idade.

A turma apresentava uma enorme diversidade de nacionalidades onde 7 são de nacionalidade portuguesa, 8 de nacionalidade brasileira, 2 de nacionalidade indiana, 1 de nacionalidade espanhola, 1 de nacionalidade guineense e 1 de nacionalidade ucraniana.

A turma do 2.º ano do Ensino Básico, era bastante heterogénia, existindo diferentes níveis de aprendizagem, na qual cerca de metade da turma tinha adquiridas as competências de leitura, escrita e oralidade e a outra metade ainda estava no processo de aquisição das mesmas. Simultaneamente, a multiculturalidade presente na turma era bastante evidente, existindo alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), onde não falavam português, dificultando a comunicação.

Tendo em conta as características da turma, o estudo foi aplicado a todas as crianças, tendo sido enviado previamente uma autorização aos encarregados de educação (Anexo 2 – Autorização para a realização do estudo). Neste sentido, os participantes do estudo são 20 alunos. do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É importante referir que

os nomes e os dados dos alunos serão salvaguardados nesta investigação, onde cada aluno corresponde a uma letra atribuída por ordem alfabética.

6.4.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Relativamente às técnicas e instrumentos de recolha de dados, para este estudo optei pela realização de observação direta e participante e pelo preenchimento de tabelas de observação que estão organizadas numa escala de avaliação (Anexo 3 – Estrutura das grelhas de observação).

Para a recolha dos dados irei recorrer à observação participante como técnica, na medida em que irei participar e solicitar aos alunos a realização das propostas com e sem fantoche. A observação participante consiste numa investigação caracterizada por interações sociais entre o investigador e os sujeitos, sendo um procedimento na qual serão recolhidos dados de forma sistemática (Bogdan e Taylor, 1975, citado em Correia, 2009).

Esta técnica é realizada através do contacto direto, frequente do investigador, na qual é o próprio instrumento de pesquisa. Existindo interações entre os sujeitos em observação e o investigador, no seu contexto (Correia, 2009).

No que corresponde, aos instrumentos de recolha de dados serão, as notas de campo, os registos fotográficos e videográficos e as entrevistas.

As notas de campo, referem-se ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bodgan e Biklen, 1994, p.150) (Anexo 4 – Estrutura das grelhas de registo de notas de campo).

Os registos fotográficos e videográficos serão captados quando os alunos estiverem a executar as propostas efetuadas, primeiramente sem o recurso ao fantoche e seguidamente com a utilização dos mesmos. Os registos fotográficos e videográficos podem ser efetuados na altura que seja conveniente para o investigador, promovendo uma oportunidade cuidadosa de observação (Bodgan e Biklen, 1994). Assim, o investigador deve definir o que pretende fotografar ou gravar para que os dados sejam mais coesos e claros (Bodgan e Biklen, 1994).

6.4.3 Técnicas e instrumentos de tratamento e análise de dados

No que diz respeito à técnica de análise de dados recorri à análise de conteúdo, que em conformidade com Weber (1990), como citado em Lima (2013) é uma técnica que possibilita a classificação de material e à concretização de inferências fidedignas a partir desses elementos anteriormente classificados. Desta forma, define-se análise de conteúdo como “um método de pesquisa observacional usado para avaliar sistematicamente o conteúdo simbólico de todas as formas de comunicações gravadas” (Kolbe e Brunett, 1991, citado em Lima, 2013, p.7).

Reforçando esta ideia, a partir de Berelson (1954), citado em Amado (2000), trata-se de uma técnica que pretende organizar num conjunto de significados ou categorias os resultados obtidos do objeto de estudo.

Partindo destas referências utilizei uma tabela com recurso a uma escala de avaliação (1 – insuficiente, 2 – suficiente, 3 – bom, 4 – excelente) para o tratamento estatístico dos dados. Tendo em conta os registos fotográficos, videográficos e a observação participante construí e preenchi a tabela de acordo com os critérios das Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º e 2.º ano de escolaridade (Anexo 3 – Estrutura das grelhas de observação).

Desta forma, destaca-se ainda, a importância dos procedimentos serem classificados em concordância com o objeto de estudo (Lima, 2013). Ou seja, “é igualmente essencial que o processo de análise de conteúdo seja transparente, público e verificável” (Constas, 1992, citado em Lima, p. 9).

6.4.4 Procedimentos

A respeito dos procedimentos efetuados no presente estudo foram estruturadas cerca de 6 propostas diferentes, na qual 3 foram executadas sem o recurso lúdico do fantoche e as outras 3 foram com a utilização do mesmo. Cada proposta foi dinamizada tendo em conta o domínio que pretendia observar.

Relativamente às intervenções sem a utilização do fantoche, como já referido foram concretizadas 3, uma para o domínio da leitura, outra para a escrita e outra para a oralidade.

No domínio da leitura foi concretizada uma proposta onde os alunos efetuaram a leitura e a interpretação do texto *Onde moram as casas* de Carla Maia de Almeida. Ao longo da elaboração da ficha de interpretação solicitei a cada aluno individualmente que se deslocasse até mim (que estava numa mesa no canto da sala). Os alunos realizaram a leitura da frase “As pessoas moram nas casas, mas o contrário também é verdade: AS CASAS MORAM NAS PESSOAS.”. Contudo, alguns alunos que não tinham adquiridas as competências de leitura optei por solicitar que lessem palavras que estiveram a trabalhar naquele momento, tais como, “sapato”, “mota” e “bota”.

No domínio da escrita, a atividade começou pela leitura do livro *O dinheiro não cresce nas árvores* de Heath McKenzie e exploração oral da história e dos momentos que mais tinham gostado. Seguidamente, foi proposto aos alunos que concretizassem o reconto da história e para isso completaram a ficha de trabalho (Anexo 5- Recurso da escrita sem fantoche).

No domínio da oralidade, a proposta iniciou pela leitura e a interpretação do texto *Onde moram as casas* de Carla Maia de Almeida. Paralelamente, depois de finalizarem a mesma ficha, a turma foi convidada a construir a sua *casa dos sonhos* a partir de diversos materiais que tínhamos disponibilizado. A *casa dos sonhos* surgiu a partir do texto lido anteriormente e cada aluno criou a sua, consoante os seus gostos. Após a construção de todas as *casas dos sonhos* por parte da turma, cada aluno foi apresentar a sua casa, dizendo que materiais utilizou, as suas cores, como eram as janelas, as portas, onde se situava a casa, entre outros aspetos que cada aluno quis referir. A partir desta proposta verifiquei os dados relativos à competência da oralidade de cada aluno.

Relativamente à utilização dos fantoches como recurso lúdico, foram elaboradas 3 propostas distintas, para cada domínio, sendo importante realçar que, enquanto interveniente, executei previamente uma manipulação com o fantoche percebendo que reações e que comportamentos estes despertavam na turma. Realçando ainda que as propostas efetuadas com o fantoche foram realizadas com recurso ao fantocheiro pelo que os alunos se deslocavam até ao mesmo (Figura 8).



Figura 8 Fantocheiro.

No domínio da leitura, foi solicitado aos alunos que lessem a frase “Numa bela manhã de setembro, o velhinho sentou-se na cama, cheirou o ar fresco do outono e disse: Está na altura de colhermos aquele nabo.” do texto do manual, *O nabo gigante* de Alexis Tolstoi, ou as palavras “nabo” e “setembro” do mesmo texto. Paralelamente, foi pedido a alguns alunos que lessem as palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”, de acordo com o que tinham estado a trabalhar na sala. A interveniente chamou os alunos um a um para realizarem a leitura, utilizando um fantoche à sua escolha.

No domínio da escrita, surgiu na nossa sala uma personagem, sendo ela o fantoche do Pai Natal. Posto isto, foi solicitado aos alunos que realizassem a descrição física do mesmo. Neste sentido, cada aluno elaborou um texto ou frases que descrevessem esta personagem. Paralelamente, aos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, foi-lhe entregue um fantoche para que escrevessem uma frase sobre o mesmo (Anexo 6 - Recurso da escrita com fantoche).

No domínio da oralidade, todas as segundas-feiras a turma tinha como rotina realizar a descrição de como foi o seu fim de semana, dizendo com quem estiveram, onde estiveram e outras informações que quisessem partilhar com a turma. Neste sentido, na seguinte proposta foi distribuído aleatoriamente pelos alunos um fantoche, para que através do mesmo contassem como correu o seu fim de semana. Posto isto, os alunos deslocavam-se um a um até ao fantocheiro para contar aos colegas o que tinham realizado durante o mesmo.

Adicionalmente, após perceber que os alunos manifestaram interesse e motivação na realização das propostas através do uso de fantoches, concretizei uma proposta adicional. Esta consistia na distribuição aleatória dos fantoches pelos alunos e na formação de pares concretizada pela interveniente. Posto isto, a turma organizou-se na sala pelos pares realizados e tinha cerca de 10 a 15 minutos para pensar, elaborar e treinar uma narrativa com aquelas duas personagens que eram os fantoches. Depois desse momento, cada par deslocava-se até ao fantocheiro e contava à turma a história que tinham construído oralmente através dos fantoches (Figura 9).



Figura 9 Atividades desenvolvidas pelos alunos com recurso aos fantoches.

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

7. Apresentação e análise interpretativa dos dados dos dois estudos

O presente capítulo pretende analisar os resultados desta investigação com base nos elementos recolhidos nas duas etapas da investigação empírica. A presente investigação é de carácter misto, sendo importante realçar que as conclusões obtidas pelos dois métodos serão relacionadas, da mesma forma que as interpretações dos resultados, com o objetivo de permitir uma compreensão mais clara do estudo e responder de forma completa aos objetivos definidos.

O primeiro estudo, é de natureza qualitativa, pois a informação foi recolhida através de entrevistas semiestruturadas, o que nos leva a uma análise interpretativa relacionada com a análise de conteúdo. Ambas as entrevistas foram estruturadas previamente e organizadas em blocos temáticos de modo a perceber a visão de duas docentes relativamente ao estudo em causa (Amado, 2014).

O segundo estudo, apresenta um carácter quantitativo, onde ocorreu o preenchimento de tabelas de observação que foram organizadas com dados estatísticos numa escala de 1 a 4 (Sampieri et. al., 2013). Neste estudo pretendeu-se verificar o nível dos alunos nas competências de leitura, escrita e oralidade antes e após a intervenção com os fantoches enquanto recurso lúdico.

7.1 Análise e discussão dos resultados obtidos do Estudo 1

A partir da análise das entrevistas realizadas às professoras, é possível identificar percepções comuns, bem como algumas diferenças no modo como observam o

desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade (Anexo 7 - Entrevista às professoras 1 e 2).

No que concerne ao perfil da turma, ambas as docentes denotaram dificuldades na aquisição destas competências ressaltando que os alunos tinham um ritmo mais moroso. Neste sentido, percebemos que o perfil da turma no desenvolvimento e aquisição destas competências estaria em processo, pois como refere a Professora 2, “É uma turma muito heterogênea. Em que no 1.º ano não adquiriram o mecanismo de leitura e da escrita. E neste momento estamos a fazer... a... esse... a... a colocar em prática o mecanismo da leitura e da escrita com as competências do 1.ºano, em vários alunos. Só podemos dizer que só metade da turma é que tem o nível dentro das competências do 2.ºano.”. Paralelamente, a Professora 1 também afirma que “metade da turma conseguiu adquirir e bem... a... a outra metade tinha assim dois extremos. A outra metade foi muito difícil, muito difícil... a... eles conseguem adquirir ali... a... algumas competências”, sublinha ainda a importância de proporcionar atividades motivadoras que estimulem o envolvimento dos alunos. Desta forma, conseguimos perceber que a turma tinha um perfil heterogêneo com algumas dificuldades no desenvolvimento e aquisição de competências. Também conseguimos perceber as dificuldades e constrangimentos no âmbito do ensino da leitura, escrita e oralidade, sentidas pelas docentes.

No que diz respeito às dificuldades e constrangimentos no ensino da leitura, escrita e oralidade, as professoras 1 e 2 assumem que são sentidas algumas pois os alunos encontram-se em níveis de aprendizagem distintos, sendo uma turma muito heterogênea.

Relativamente ao bloco temático designado de Recurso lúdico-pedagógico, ambas as docentes assumem a necessidade de recorrer a recursos motivadores e diversificados. A Professora 2 defende a importância de recorrer a este tipo de metodologias lúdicas, afirmando “temos que ter recursos mais lúdicos, mais motivantes, por isso é que eles estão mais motivados para a leitura e para a escrita”. Ao mesmo tempo a Professora 1 realça o papel dos jogos, da expressão dramática e dos recursos digitais como elementos facilitadores da aprendizagem. Neste sentido, surgem os fantoches, na qual a Professora 2 destaca o desenvolvimento evidente ao nível da oralidade nos alunos, dizendo “Os alunos têm mais vontade de... oralmente de dizer, de exprimirem as suas ideias, no oral... a... a nível da escrita como ainda não estão, como a competência da leitura não está bem adquirida... a escrita vem atrás, não é. É outra competência que vem atrás e então está

um bocadinho melhor, já os miúdos sabem, conseguem escrever, já temos aqui uma percentagem... o quê... 40% dos alunos já consegue escrever e ler, o que é muito bom”.

A Professora 1 revela que não utilizava fantoches na sua prática em sala de aula, mas recorreu à dramatização e assume que este tipo de recursos aumenta o envolvimento dos alunos, afirmando “eles acabam por ficar muito mais interessados, muito mais envolvidos”. Acabando por coincidir com a informação dada pela Professora 2, que verificou nos alunos mais entusiasmo e motivação, sublinhando “Então eles ficaram super motivados!”.

Neste contexto, ambas as docentes reconhecem melhorias na turma, embora a ritmos distintos. A Professora 2 mostra que o domínio da oralidade foi onde se verificou progressos mais significativos nos alunos e defende que o uso de fantoches deveria de ser integrado no planeamento pedagógico, pois “é um meio que desinibe” e proporciona uma aprendizagem mais espontânea. Desta forma, o desenvolvimento da oralidade desencadeia uma aprendizagem nos outros domínios de forma mais fluente, como Mousinho et. al. (2008), afirma, a linguagem constitui um fator fundamental no processo de aprendizagem infantil, dado que, o desenvolvimento da oralidade é indispensável para a aquisição das habilidades de escrita e de leitura.

Em suma, ambas as entrevistas revelam que apesar das dificuldades iniciais e dos constrangimentos sentidas com a turma, a utilização de metodologias lúdicas, neste caso os fantoches, foi um recurso eficaz para estimular a motivação e promoveu a aprendizagem de competências como a escrita, leitura e oralidade. Paralelamente promoveu a participação ativa dos alunos, sublinhando a importância deste tipo de intervenções pedagógicas. Tal como defende Jordão (2023) a utilização de fantoches e a dinamização de atividades teatrais com os mesmos assumem um papel significativo no contexto escolar, revelando-se instrumentos eficazes na promoção da oralidade, da leitura e da escrita, bem como no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem em diversas áreas disciplinares.

7.2 Análise e discussão dos resultados obtidos do Estudo 2

Os dados que podemos verificar nos gráficos apresentados estão relacionados com o desempenho das crianças nos três domínios em estudo (escrita, leitura e oralidade) antes e depois da intervenção com o recurso lúdico dos fantoches.

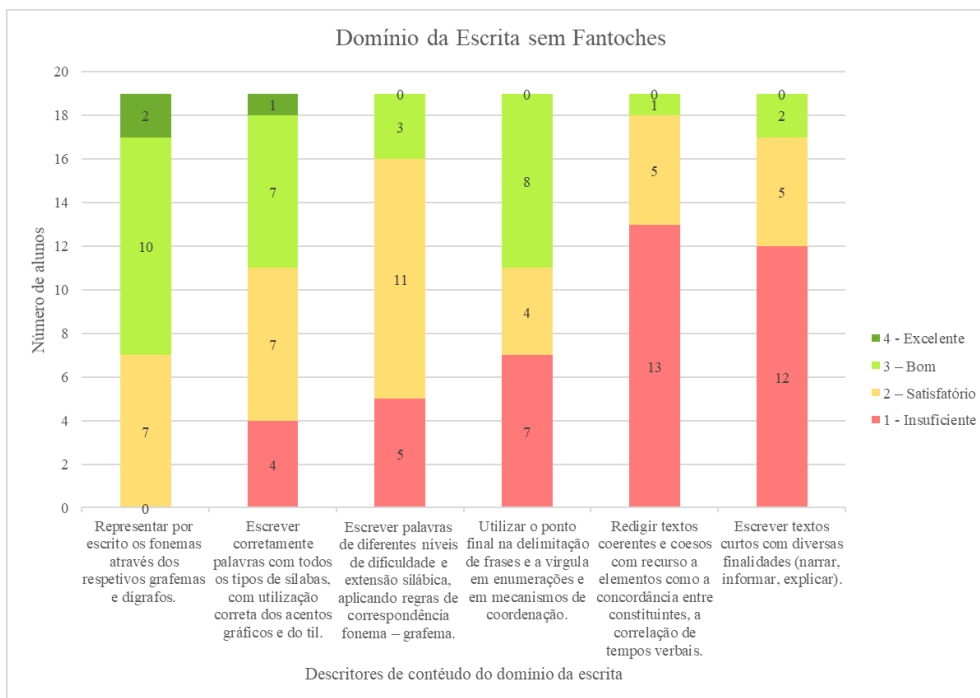


Gráfico 1 Dados recolhidos relativos ao domínio da escrita sem fantoches.

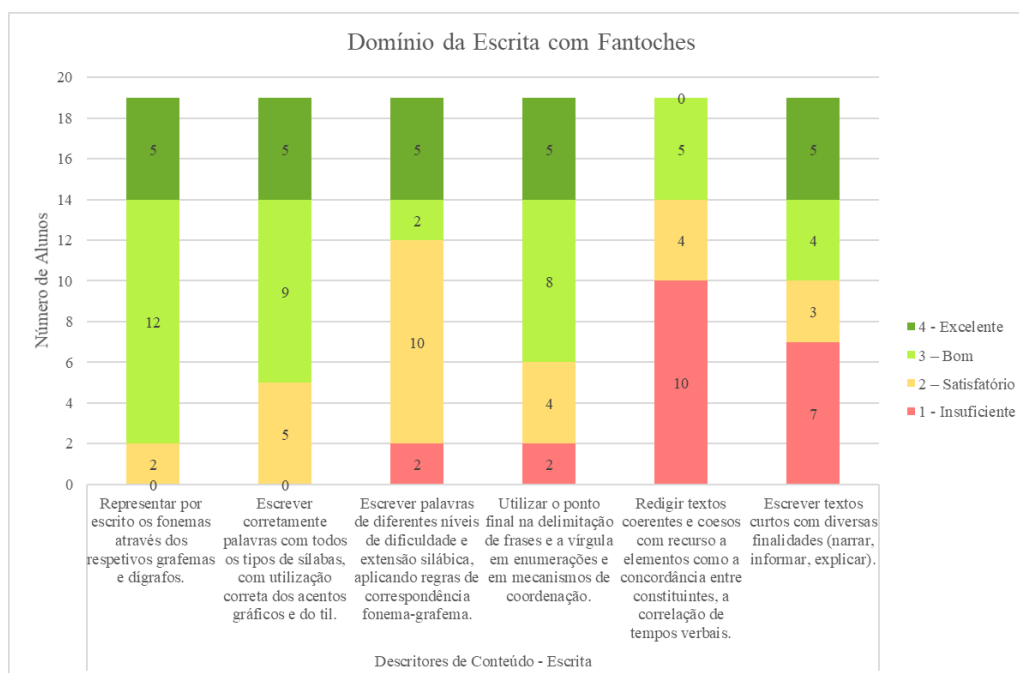


Gráfico 2 Dados recolhidos relativos ao domínio da escrita com fantoches.

Os gráficos 1 e 2 apresentam os dados recolhidos relativamente à competência de escrita, antes e após a intervenção com os fantoches. No que concerne ao gráfico 1, que diz respeito aos dados recolhidos no domínio da escrita sem o recurso a fantoches (Anexo 8 – Grelha de avaliação da escrita sem fantoches e respetivas notas de campo), este mostra que a maioria dos alunos se encontra entre os níveis Satisfatório e Insuficiente, com poucos casos de Bom e Excelente. O critério representação de fonemas através de grafemas, foi o único que revelou um melhor desempenho dos alunos, face aos restantes critérios, o que pode ser justificado pelo trabalho recorrente da docente nesse aspeto. Em

contrapartida, as maiores fragilidades estão presentes nos restantes critérios, revelando uma predominância no nível Satisfatório e vários desempenhos no nível Insuficiente. De um modo geral, o gráfico mostra que os alunos têm um domínio razoável das competências mais elementares da escrita, contudo revelam dificuldades significativas aquando se exige uma maior complexidade textual.

O gráfico 2 apresenta dados relativos à intervenção efetuada no domínio da escrita com o recurso a fantoches (Anexo 9 – Grelha de avaliação da escrita com fantoches e respetivas notas de campo). Neste gráfico podemos observar que o desempenho dos alunos nesta competência apresenta melhorias significativas em vários critérios. Verifica-se um aumento expressivo no número de alunos posicionados no nível Bom e Excelente, nomeadamente nos descritores que correspondem à representação de fonemas por grafemas, na escrita correta de palavras com diferentes tipos de sílabas e na utilização da pontuação. Todavia, persistem ainda dificuldades no domínio da escrita, mais concretamente no critério da escrita de palavras mais complexas e, sobretudo, na redação de textos coerentes e coesos. Porém, denota-se uma evolução quando comparado com o gráfico anterior, onde mais alunos conseguem alcançar níveis superiores e menos alunos permanecem no Insuficiente. No descritor da escrita de textos curtos com finalidades diversas observa-se uma distribuição mais harmoniosa, com parte dos alunos a atingir os níveis de Excelência.

Na competência da escrita, observa-se que, sem a utilização dos fantoches (Gráfico 1), os resultados se revelaram mais baixos, indicando maior dificuldade em produzir textos de forma espontânea. Contrariamente, com a introdução dos fantoches (Gráfico 2), verifica-se uma melhoria significativa, refletida numa escrita mais criativa e contextualizada, onde ocorre maior envolvimento por parte das crianças. Estes resultados estão de acordo com Buescu (2012), ao salientar que aprender a escrever é também aprender a ler, numa relação recíproca entre as duas competências, sendo que a mediação lúdica dos fantoches potencia esta relação.

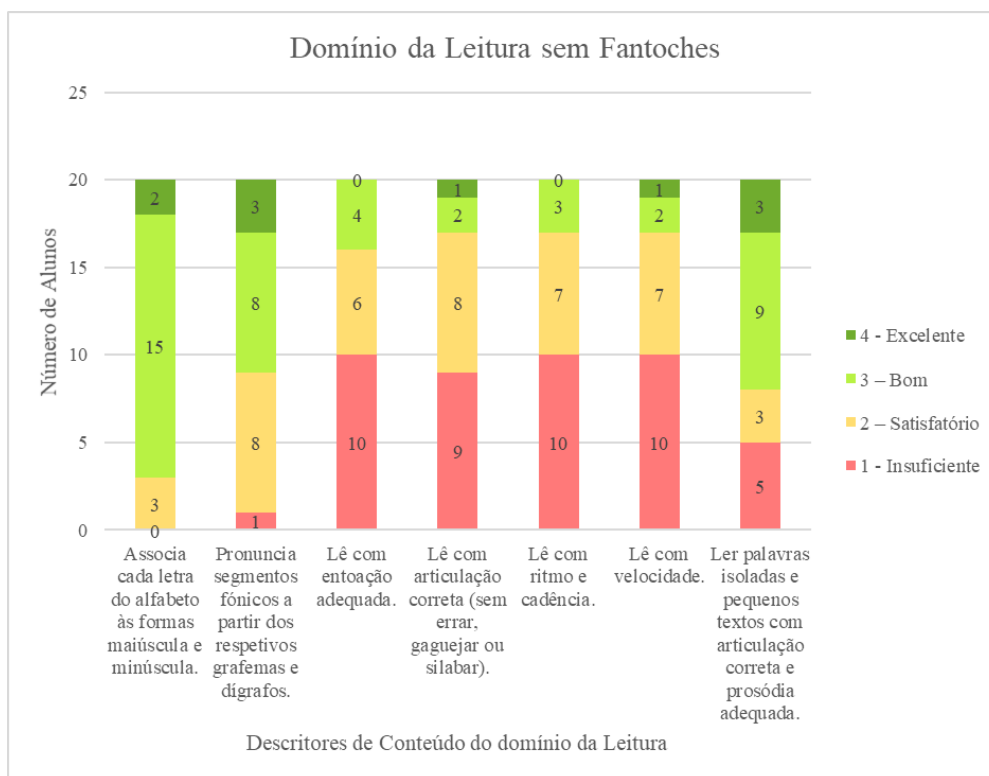


Gráfico 3 Dados recolhidos relativos ao domínio da leitura sem fantoches.

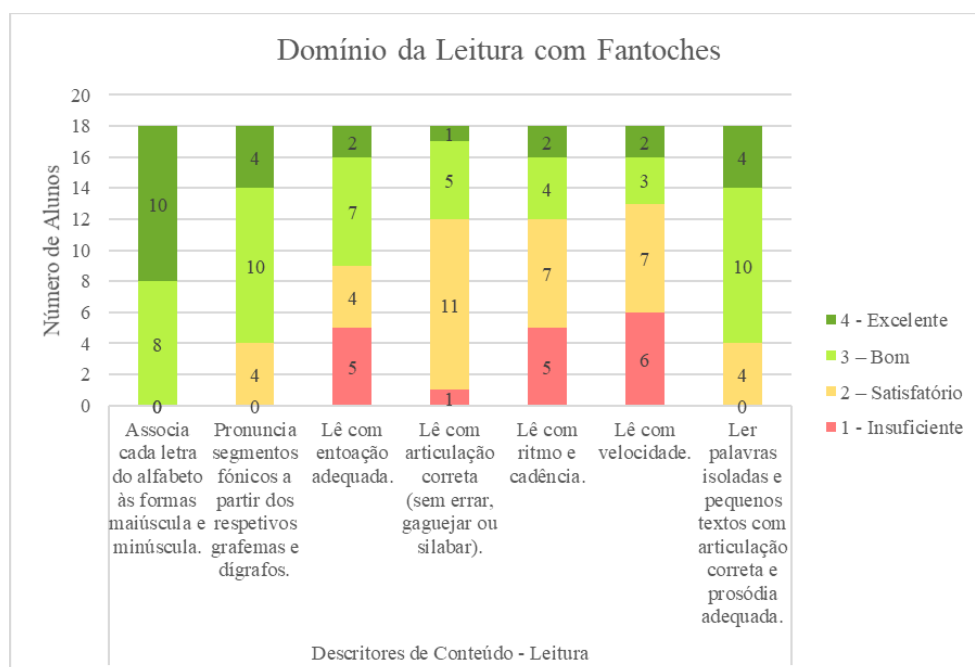


Gráfico 4 Dados recolhidos relativos ao domínio da leitura com fantoches.

Os Gráficos 3 e 4 estão relacionados com os dados do domínio da leitura antes e depois da intervenção com os fantoches (Anexo 10 – Grelha de avaliação da leitura sem fantoches e respetivas notas de campo). O Gráfico 3 diz respeito ao domínio da leitura sem o recurso ao fantoche e revela que o desempenho dos alunos neste domínio apresenta

fortes desigualdades entre os diferentes critérios. Os melhores resultados observam-se nos descritores relacionados com a associação de cada letra do alfabeto às formas maiúscula e minúscula e na pronúncia de segmentos fônicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafo. No entanto, neste domínio as maiores fragilidades surgem na leitura com entoação, articulação correta, ritmo, cadência e velocidade, verificando-se que em todos estes critérios predominam os níveis Satisfatório e com destaque para o Insuficiente, revelando dificuldades significativas na fluência leitora. No descritor relativo à articulação e prosódia adequadas também se registam níveis baixos de desempenho, estando presentes os níveis Satisfatório e Insuficiente. Estes dados revelam que os alunos apresentam um domínio suficiente das competências básicas de reconhecimento das letras e grafemas, porém evidenciam fragilidades na fluência e expressividade da leitura, o que mostra a necessidade uma intervenção pedagógica relacionada com o treino da oralidade. Como refere Mousinho et. al., (2008), a linguagem constitui um fator fundamental no processo de aprendizagem infantil, dado que, o desenvolvimento da oralidade é indispensável para a aquisição das habilidades de escrita e de leitura.

O Gráfico 4 representa os dados obtidos no domínio da leitura com recurso aos fantoches (Anexo 11 – Grelha de avaliação da leitura com fantoches e respetivas notas de campo). Na competência de associar cada letra do alfabeto às formas maiúscula e minúscula encontra-se plenamente consolidada, uma vez que, todos os alunos se situam entre os níveis Excelente e Bom, não havendo casos de Insuficiência, tal como no descritor da pronúncia de segmentos fônicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, contudo este revela que existe um número de alunos que estão no nível Satisfatório. Em contraste, nas restantes competências ligadas à leitura expressiva e fluente evidenciam-se maiores fragilidades por parte dos alunos. Neste sentido, o gráfico revela que os alunos mostram melhorias tendo um bom domínio das habilidades iniciais de leitura, porém ainda existem dificuldades relacionadas com as competências da fluência leitora. Desta forma, existe a necessidade de pensar em estratégias que estimulem o desenvolvimento desta competência. Assim, percebemos que o fantoche teve influência no desenvolvimento deste domínio, tal como refere Kröger e Nupponen (2019), os fantoches são ferramentas úteis no âmbito pedagógico, com potencial para serem utilizados nas escolas. São instrumentos didáticos que promovem estímulos sociais através de ações lúdicas, facilitando e ampliando a socialização e o saber, motivando os alunos para serem mais conscientes ativos e socialmente críticos (Bueno, 2010, citado em Jordão, 2023).

No que respeita ao domínio da leitura, os resultados sem fantoches (Gráfico 3) revelaram uma leitura pouco expressiva, mais mecânica e com limitações ao nível da compreensão. Contudo, com a presença dos fantoches (Gráfico 4), constatou-se uma evolução clara: a leitura foi realizada com mais expressividade, segurança e atenção à compreensão do texto. Este dado confirma a perspetiva da Direção-Geral da Educação (2018), que realça a necessidade de articular a leitura com a oralidade para que se torne significativa, bem como a importância de recorrer a estratégias motivadoras que estimulem a criança a atribuir sentido ao que lê.

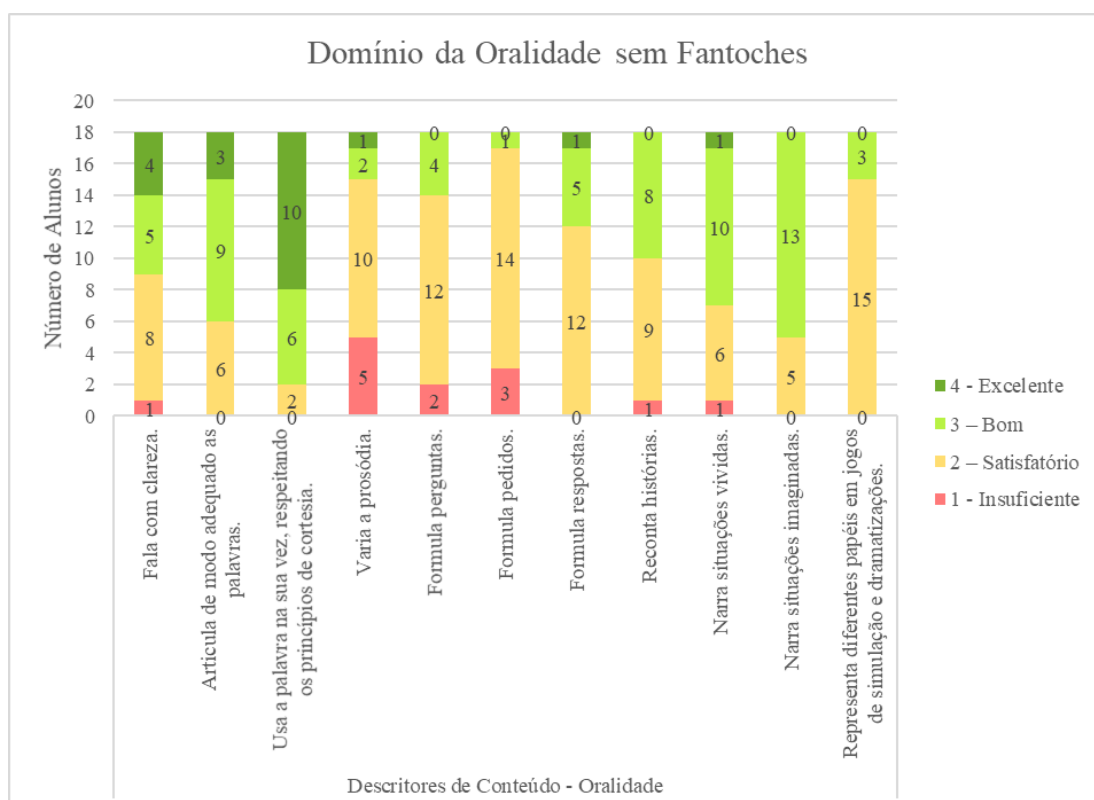


Gráfico 5 Dados recolhidos relativos ao domínio da oralidade sem fantoches.

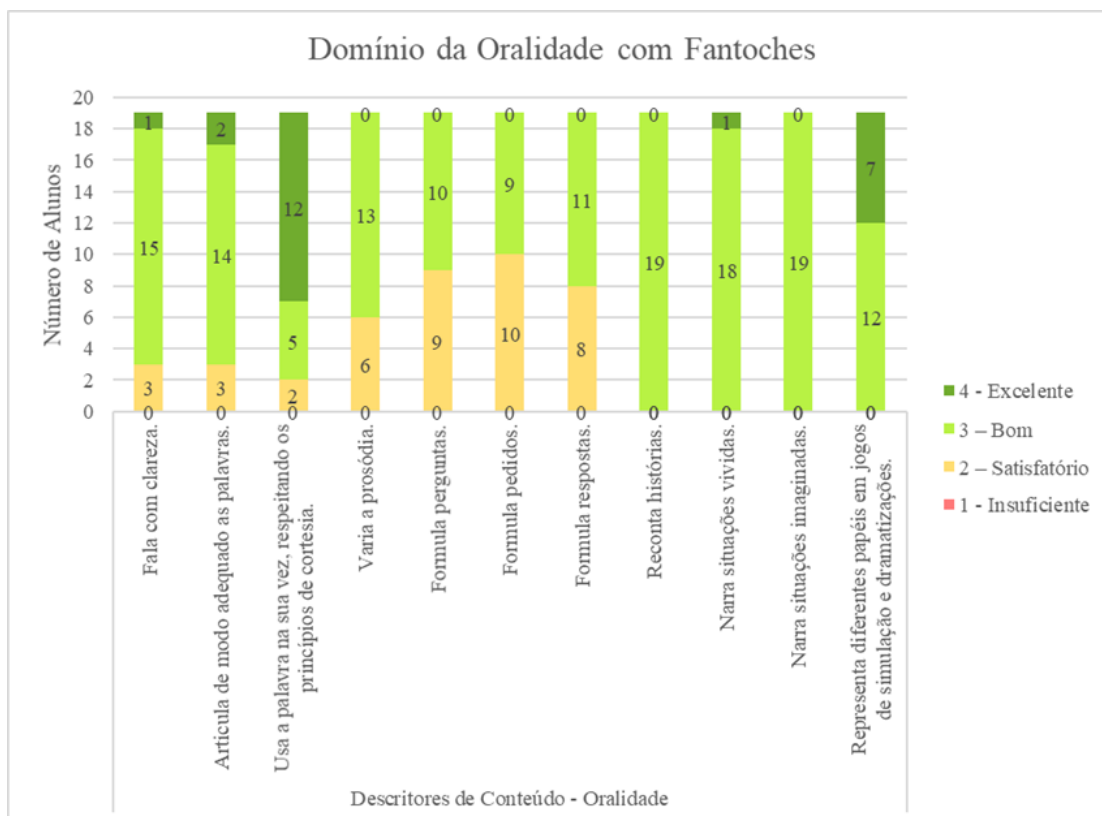


Gráfico 6 Dados recolhidos relativos ao domínio da oralidade com fantoches.

Os gráficos 5 e 6 dizem respeito aos dados relativos ao domínio da oralidade antes e depois da intervenção com os fantoches. O Gráfico 5 revela os dados obtidos pelos alunos no domínio da oralidade sem o recurso ao fantoche, enquanto recurso lúdico (Anexo 12 – Grelha de avaliação da oralidade sem fantoches e respetivas notas de campo). Este gráfico mostra que os desempenhos dos alunos neste domínio estão entre os níveis Satisfatório e Bom, contudo há variações entre os diferentes critérios. Os melhores resultados surgem na capacidade de articular de modo adequado as palavras e de usar a palavra na sua vez, respeitando os princípios de cortesia, na qual a maioria dos alunos estão em níveis superiores, existindo Excelentes. No critério falar com clareza apenas se regista 1 aluno com Insuficiente, estando os restantes nos níveis Bom e Satisfatório.

No entanto, verificam-se dificuldades por parte dos alunos nos restantes descritores que exigem maior complexidade e espontaneidade discursiva, como variar a prosódia, formular perguntas e pedidos, formular respostas e recontar histórias. Nestes critérios predomina o nível Satisfatório, surgindo alunos com Insuficiente, o que revela fragilidades na expressividade, na capacidade de interagir, questionar e na organização discursiva. Nos restantes critérios observa-se situações semelhantes, onde a maioria dos

alunos permanece no nível Satisfatório. Assim, o gráfico demonstra que a turma possui competências razoáveis no domínio básico da oralidade, ligados com a clareza, articulação e respeito por normas de interação, contudo, evidenciam dificuldades significativas na prosódia na construção de discursos mais elaborados e na dramatização.

O Gráfico 6, mostra os dados relativos ao domínio da oralidade com o recurso aos fantoches (Anexo 13 – Grelha de avaliação da oralidade com fantoches e respectivas notas de campo). Este revela uma melhoria global e significativa do domínio da oralidade depois da intervenção com os fantoches, aquando comparado com o gráfico anterior. Verifica-se uma grande maioria dos alunos nos níveis Bom e Excelente, com quase total eliminação do nível Insuficiente e uma forte redução do nível Satisfatório. Nos descritores como falar com clareza, articular de modo adequado as palavras e usar a palavra na sua vez, respeitando os princípios de cortesia, relevam desempenhos positivos, com a predominância de alunos no nível Bom e vários no nível Excelente. Nos critérios em que se verificavam maiores fragilidades, no gráfico anterior, como variar a prosódia, formular perguntas, pedidos e respostas e recontar histórias denota-se uma evolução notória, onde a maioria dos alunos se situa no nível Bom, sendo reduzido o número de desempenhos Satisfatórios. Da mesma forma, nas competências mais criativas e complexas, tais como, narrar situações vividas e imaginadas e representar diferentes papéis em jogos de simulação e dramatizações, observa-se uma distribuição bastante favorável, com todos os alunos entre os níveis Bom e Excelente.

No domínio da oralidade, sem o recurso dos fantoches (Gráfico 5), as crianças demonstram um discurso mais curto, revelando pouco envolvimento espontâneo. Todavia, aquando surge a utilização dos fantoches como recurso lúdico (Gráfico 6), verifica-se um aumento significativo na qualidade de interações orais. Os alunos mostram-se mais participantes e confiantes, utilizando a linguagem como forma de expressão e comunicação. Desta forma, como defende Vygotsky (1987), citado em Coutinho et al., (2012), ao considerar o brincar como atividade central para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, potenciando aprendizagens sociais e comunicativas.

Simultaneamente, o domínio que apresenta melhores resultados e uma evolução mais evidente é o domínio da oralidade, tendo em conta os gráficos analisados. Porém como está discriminado nas Aprendizagens Essenciais do Português (AE), o 1.º e o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico funcionam como um continuum no processo de

iniciação, isto é, no processo de desenvolvimento da compreensão da linguagem escrita, seja na leitura ou na escrita, é necessária uma articulação e domínio forte com a oralidade (Direção-Geral, 2018).

De um modo geral, em todos os domínios analisados, os resultados confirmam que os fantoches se constituem como um recurso lúdico-pedagógico de grande importância, estimulando a motivação, a criatividade e a participação ativa dos alunos. Paralelamente, de acordo com Jordão (2023), é importante reconhecer os fantoches como um recurso lúdico-pedagógico dinâmico, capaz de estimular de forma significativa as atividades educativas no contexto escolar. A sua utilização contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, nomeadamente a oralidade, a leitura e a escrita, promovendo simultaneamente o convívio social e o exercício da cidadania.

Neste sentido, o recurso dos fantoches funcionou como mediador da aprendizagem e desenvolvimento da criança para se apropriarem das competências de leitura, escrita e oralidade de forma mais interativa, criativa e prazerosa.

Em suma, a análise dos dados deste estudo sustentam o enquadramento teórico anteriormente apresentado, revelando que a utilização de metodologias ativas e criativas, como neste caso os fantoches potenciam o desenvolvimento integral das crianças, no domínio das competências de leitura, escrita e oralidade.

7.3 Discussão comparativa e interpretação dos resultados dos Estudo 1 e 2

Este tópico debruça-se na análise comparativa de ambos os Estudos, permitindo verificar de uma forma articulada a relevância dos fantoches, enquanto recursos lúdicos, no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Estudo 1, ambas as docentes mostraram dificuldades iniciais na turma, caracterizando-a como heterogénea e com um ritmo de aprendizagem moroso. Como referiu a Professora 1, “metade da turma conseguiu adquirir (competências) e bem... a outra metade foi muito difícil”, o que se verificou em lacunas significativas na aprendizagem da escrita, leitura e oralidade. Este dado observa-se também no Estudo 2, onde os Gráficos revelam desempenhos baixos nas competências, sem a utilização dos fantoches, com mais ênfase nos domínios de maior complexidade, como na redação de textos ou na leitura expressiva.

Desta forma, a implementação de propostas com o recurso lúdico dos fantoches trouxe uma melhoria notória no desenvolvimento das competências por parte dos alunos, o que confrontado com as percepções das docentes também se verifica como ferramenta útil e positiva no processo de aquisição das competências de leitura, escrita e oralidade. A Professora 2 salientou que “os alunos têm mais vontade de... oralmente de dizer, de exprimirem as suas ideias”, reforçando que o fantoche é “um meio que desinibe”. Esta visão da docente, é confirmada nos dados Estudo 2, que revelam uma evolução significativa dos alunos no domínio da oralidade, após a intervenção, a maioria dos alunos alcançou os níveis Bom e Excelente, destacando-se pela maior capacidade de narrar, dramatizar e interagir espontaneamente. Nesta visão, como refere Viana (2006), o desenvolvimento e a estimulação do interesse pela comunicação escrita tem como ponto de partida o interesse pela comunicação oral, que a antecede e prepara. É neste contexto que se destaca a utilização de estratégias motivadoras e lúdicas que potenciam estas competências. Neste sentido, compete à escola fomentar a motivação dos alunos, podendo, para esse fim, recorrer ao uso de fantoches como ferramenta pedagógica facilitadora desse processo (Jordão, 2023).

Deste modo, no domínio da leitura, sem recurso a fantoches os alunos apresentavam baixos resultados, revelando uma leitura com pouca expressividade e muito silábica. Contudo, após a intervenção com os fantoches, observou-se uma maior segurança, o que é confirmado pela Professora 2, “temos que ter recursos mais lúdicos, mais motivantes, por isso é que eles estão mais motivados para a leitura e para a escrita”. Da mesma forma, no domínio da escrita os dados do Estudo 2 revelam avanços expressivos na representação de fonemas por grafemas, no uso da pontuação e na elaboração de pequenos textos, embora persistam fragilidades na produção de textos mais complexos. Tal progresso vai ao encontro da afirmação da mesma docente de que “40% dos alunos já consegue escrever e ler, o que é muito bom”, mostrando como a oralidade potenciou o desenvolvimento da escrita e da leitura, tal como defendem Mousinho et al. (2008).

De um modo geral, a articulação entre os dois estudos, revela que os fantoches se constituíram como um recurso pedagógico útil e eficaz, capaz de promover a motivação, o envolvimento e a criatividade das crianças, mostrando evolução nas três competências estudadas. Neste sentido, os estudos interligam-se, uma vez que, o Estudo 1 pretende mostrar as percepções das docentes e a sua ideia sobre a influência dos fantoches e o Estudo

2 evidencia de forma objetiva a evolução dos alunos nas competências de leitura, escrita e oralidade antes e após a intervenção com os fantoches. Esta relação entre os estudos demonstra que o fantoche é um recurso positivo que potencia a aprendizagem nos alunos e neste estudo em concreto, na aquisição das competências de leitura, escrita e oralidade.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Concluída a redação desta dimensão investigativa, é importante proceder a uma reflexão mais abrangente sobre a temática analisada nos capítulos anteriores, tendo em conta as suas implicações teóricas e práticas. É igualmente importante abordar as limitações deste estudo, identificando-as como possíveis condicionantes aos resultados obtidos e sugerir novas orientações de investigação.

As limitações deste estudo devem ser referidas, dado que, influenciaram no processo de recolha e análise de dados. Em primeiro lugar, é de destacar que o facto de alguns alunos terem faltado durante a aplicação das propostas selecionadas para a investigação, resultou numa amostra inconsistente ao longo das seis recolhas, acabando por comprometer a fiabilidade dos dados obtidos e dificultando uma análise mais consistente do papel dos fantoches enquanto recurso lúdico. Paralelamente, no processo de recolha de dados aquando necessária a gravação da leitura, o ruído da sala também foi bastante limitador para uma análise mais criteriosa e eficaz, pelo que, deveria de ser realizado num espaço onde houvesse menos barulho.

O tempo disponível de prática pedagógica para a aplicação do estudo também se demonstrou curto e limitativo para um processo de recolha de dados mais coeso. Ao mesmo tempo, para a realização das entrevistas foi necessário entrar em contacto com as professoras, mais concretamente com a professora 1 que se encontrava noutra instituição. Assumo que a dificuldade na conciliação de horários também foi uma limitação que se verificou, bem como, a deslocação para a realização da entrevista.

As limitações e desafios identificados, sublinham oportunidades de aprendizagens significativas. Embora as dificuldades tenham feito parte do processo, a utilização de fantoches no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade verificou-se de forma positiva, revelando-se um recurso com potencialidades significativas na aprendizagem destas competências, estimulando ainda a motivação e o envolvimento dos alunos.

No que se refere aos objetivos definidos no presente estudo, foram respondidos de forma clara e objetiva, estando organizados pelo estudo 1 e 2. O primeiro objetivo pretendia conhecer o nível de desempenho inicial dos alunos nas três competências, na qual se verificou algumas fragilidades, caracterizando-se como uma turma heterogenia. O segundo objetivo centrava-se na análise da evolução dos alunos após a intervenção com

fantoches, onde se observou uma melhoria significativa em todas as competências. A oralidade mostrou-se a competência com progressos mais evidentes, na qual os alunos se mostraram mais confiantes, desenvolvendo o vocabulário, realizando discursos mais claros. Na leitura, o uso do fantoche promoveu uma participação mais ativa e expressiva, incentivando a descodificação fluente e com entoação adequada. Já na escrita, ainda que persistam algumas dificuldades estruturais, observou-se um avanço na capacidade de representar graficamente sons, utilizar pontuação e elaborar pequenos textos narrativos com maior criatividade. Desta forma, percebemos que as competências se interligam e relacionam como refere as Aprendizagens Essenciais (AE) num ciclo contínuo, onde a oralidade estimula a leitura e a escrita (Direção-Geral, 2018). Desta forma, como refere Mata (2008) a aprendizagem da escrita e da leitura deve ser vista como um processo de conhecimento contínuo que inicia ao desenvolver a oralidade precocemente.

O terceiro objetivo que pretende comparar os desempenhos dos alunos antes e depois da intervenção com o fantoche revelam dados positivos na aprendizagem dos alunos. A análise comparativa revela que o recurso lúdico dos fantoches para além de contribuir para o desenvolvimento de competências como a leitura, escrita e oralidade evidenciou também outros benefícios, como a motivação, a cooperação e o envolvimento ativo dos alunos nas propostas efetuadas. Esta ideia reforça então o quarto objetivo deste estudo que reflete sobre os desafios e benefícios desta implementação, reconhecendo o fantoche como um recurso com um valor pedagógico bastante significativo. Neste contexto, destacam-se como benefícios a criação de um ambiente mais lúdico e envolvente, a promoção da autonomia e da criatividade, bem como a possibilidade de incluir alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Por outro lado, um dos desafios identificados foi a necessidade de integrar este recurso de forma sistemática no currículo, evitando que se limite a momentos pontuais e isolados.

Assim, percebemos que os fantoches, ao possibilitarem a dramatização, a expressão de emoções e a interação simbólica, promovem um ambiente educativo estimulante, potenciando a oralidade, o gosto pela leitura e a criatividade na escrita.

Em resposta à questão de partida levantada neste estudo, *De que forma a utilização de fantoches como recurso lúdico-pedagógico contribui para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade em crianças do 2.º ano do ensino básico?*. Conclui-se que os fantoches se afirmam como um recurso pedagógico

inclusivo e eficaz, capaz de promover progressos evidentes e visíveis nas competências analisadas. Adicionalmente, o seu carácter lúdico favorece a motivação, a participação ativa e cria um espaço para a criança estimular a criatividade, expressão pessoal e a experimentação. Como assumem Dantas, Santana e Nakayama (2012) a articulação entre o lúdico e as competências, promove uma pedagogia que se baseia na criatividade, fazendo do brincar uma forma de aprender.

Em suma, confirma-se que a integração dos fantoches na prática pedagógica é uma mais valia, caracterizando-se pela estratégia inovadora e causando um impacto positivo nos alunos contribuindo para a construção da identidade, da autonomia, da socialização das crianças e da fantasia, numa perspetiva de uma educação inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste relatório foi uma experiência que me permitiu refletir sobre todo o meu percurso acadêmico, nomeadamente durante estes dois anos de mestrado, nos quais aprendi e amadureci em termos pessoais e profissionais. Todos os docentes, professores cooperantes, educadores cooperantes, crianças e colegas por quem passei foram fundamentais, pois modelaram o meu caminho, através da partilha de experiências e ensinamentos que foram cruciais para o desenvolvimento de competências essenciais para a minha formação docente. Estes dois anos fizeram-me perceber que, apesar de ter uma base teórica estável para iniciar o meu caminho profissional, a constante aprendizagem é fundamental, pois devemos estar sempre predispostos a aprender mais e a quer saber mais.

A minha experiência em cada contexto de prática pedagógica, como, a creche, o pré-escolar e o 1.º ciclo foram vividos de forma diferente e especial, pois cada contexto é singular e molda-se de uma determinada forma, privilegiando os interesses e necessidades das crianças. Tive a oportunidade de experienciar vivências em contextos públicos e em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), o que me permitiu compreender as dinâmicas específicas de cada contexto. Esta diversidade de realidades, despertou-me para possíveis desafios que possa enfrentar. Em particular, destaco a experiência de prática pedagógica em 1.º ciclo – I, pois deparei-me com o texto muito específico onde as crianças não tinham acesso às necessidades básicas. Esta experiência fez-me valorizar o meu dia-a-dia e perceber que enquanto futura professora e educadora apresento um papel significativo na vida destas crianças, podendo tornar a escola no espaço seguro e de acolhimento.

A prática pedagógica foi uma etapa muito importante no meu percurso, sobretudo no Mestrado, pois foi vivida de uma forma mais intensa com os três dias de estágio, o que me deu a oportunidade de desenvolver competências como a observação, a planificação e a avaliação. Ao mesmo tempo, fez-me acreditar que a criança é capaz e que enquanto professores e educadores somos apenas mediadores da aprendizagem. Deste modo, devemos valorizar a sua voz e perceber que eles têm muito para nos ensinar, funcionando como uma partilha de conhecimentos e aprendizagens constante de uns para com os outros.

Enquanto futura professora/educadora, pretendo fornecer aos alunos experiências de aprendizagem significativas, que estimulem o desenvolvimento de competências de formação acadêmica, bem como de formação pessoal, enquanto futuros cidadãos. Quero manter uma postura curiosa, investigativa e crítica, estando sempre predisposta a aprender, refletindo sempre sobre a minha prática pedagógica para que posteriormente a melhore. Ao mesmo tempo, quero ter sempre presente estratégias inovadoras que possam ser ajustadas a cada grupo, a cada criança e às suas necessidades. Desta forma, encaro este caminho como uma jornada de aprendizagem contínua, onde cresci a nível pessoal e profissional, preparando-me para exercer uma prática educativa consciente e transformadora, capaz de responder às necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da.
- Amado, J., S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista*, (5), 53-63
- Andrés, M., J. (2000). *A investigação educacional*. Enciclopédia geral de educação Alcabideche: mmliarte. pp. 592-595
- Avoglia, H., R., C., Silva, A., M., Mattos, P., M. (2012). *Educador Social: Imagem e Relações com Crianças em Situação de Acolhimento Institucional*. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. XII (1-2), 265-292. <https://www.redalyc.org/pdf/271/27129925010.pdf>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bodgan, R., C. & Biklen, S., K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Buescu, H. (2012). *Metas Curriculares de Português: caderno de Apoio*.
- Campos, B. P. (1990). *Projeto Alcácer*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, S. (2018). *Género e a autonomia das crianças em creche: conceções de educadoras de infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11731/1/G%C3%A9nero%20e%20a%20autonomia%20das%20crian%C3%A7as%20em%20creche%EF%BF%BDEduca%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas%20com%20crian%C3%A7as%20dos%200%20aos%203%20anos_e-book.pdf
- Carmo, L., S., & Silva, V., C. (2022). Teatro de fantoches como estratégia lúdica para a promoção e prevenção da saúde. *Revista eletrónica acervo saúde*, 15(7), 1-6. <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/10685/6368>
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica Nas Primeiras Idades Para A Construção De Uma Prática Inclusiva. *Revista da UIIPS*, 5 (1), 98-118.

file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Texto3_DiferenciaA%CC%83%C2%A7A%CC%83%C2%A3o%20pedagA%CC%83%C2%B3gica%20nas%20primeiras%20idades_clA%CC%83%C2%A9rigo_2017.pdf

Correia, M., C., B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
<https://pensarenfermagem.esel.pt/index.php/esel/article/view/32/29>

Costa, A., M., L. (2022). A formação de professores para a educação a distância no brasil: políticas, programas e percursos [Tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra.

Costa, I., A. & Baganha, F. (1989). *A Criança e a Expressão Dramática* (2ª ed.). Edições Asa.

Costa, R., e Costa, A. L. (2024). Desenho das Aprendizagens em Contextos de Educação a Distância. In S. M. Lopes, S. Faria, e S. S. Monteiro (Eds.), *Metodologias e Práticas Educativas no Ensino Superior: Visões Multidisciplinares*. Edições Almedina.

Coutinho, A., S., Day, G., Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Editora Nova Harmonia.
<https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Praticas-pedagogicas-na-Ed-Inf.pdf#page=88>

Couto, P., M., S. (2012). Contributo do Espaço e dos Materiais como Promotores da Aprendizagem Ativa: relato de um caso [Relatório de Estágio, Universidade do Minho].
Repositório Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24721/1/Paula%20Manuela%20Silva%20Couto.pdf>

Dantas, O., M., S., Santana, A., R., & Nakayama, L. (2012). Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 711-726.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v38n03/v38n03a12.pdf>

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1.º Ciclo do Ensino Básico 2.º ano Português*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1.º Ciclo do Ensino Básico 2.º ano Português*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 1.º Ciclo do Ensino Básico 3.º ano Estudo do Meio. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 1.º Ciclo do Ensino Básico 3.º ano Educação Artística - Dança. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf
- Expoente – Serviço de Economia e Gestão, S.A. (2007). Metodologia do trabalho de projecto. In J., Gouveia (Coord.), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos: Recurso Didático para Formadores* (pp. 51-63). Expoente – Serviço de Economia e Gestão, S.A.. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2355>
- Ferreira, M. (2021). Intencionalidade Educativa: Diferenciação, Planificação e Avaliação. In A., D. Guerreiro & E., Z., B., Torres (Eds.), *Educomunicação Parento-Filial inclusiva: Ciência, Cultura e Cidadania* (pp. 62-75). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. https://www.researchgate.net/profile/Marco-Ferreira/15/publication/355394669_Intencionalidade_Educativa_Diferenciacao_Planificacao_e_Avaliacao/links/616e7ea9b90c5126626a972a/Intencionalidade-Educativa-Diferenciacao-Planificacao-e-Avaliacao.pdf
- Ferreira, R., R., & Sampaio, T., G. (2022). O uso de fantoches no primeiro ano da educação infantil [Artigo]. Instituto Federal Goiano. https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3115/3/tcc_Roseni%20Rodrigues%20Ferreira.pdf
- Figueiredo, M., C. & Amendoeira, J. (2018). O estudo de caso como método de investigação em enfermagem. *Revista da UIIPS*. 6(2), 102-107
- Fonseca, V., Rodrigues, E., Dias, I. (2013). *Planificar em Creche: estudo de três propostas*. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/928/1/IPCE2013_ArtigoPlanificaremCreche.pdf

- Freire, P. (1984). *O Papel do Educador*. Febem.
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/e29066ed-3ca9-4d62-9647-dcc12c1d8fdb/content>
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: ASA.
- Giasson, J. (2007). *De la lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: de Boeck (3ª edição).
- Guerra, I., C. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso. *Cidades, Comunidades e Territórios* (12/13), 203-210.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5(1), 167-186.
https://repositorio.ensinolusofona.pt/bitstream/10437.1/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf
- Jordão, O., M. (2023). Teatro de fantoches como ferramenta no ensino da oralidade, leitura e escrita na sala de aula como direito à cidadania: um estudo de caso. *Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(11), 2675-3375.
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12376/5876>
- Kroger, T., & Nupponen, A., M. (2019). Puppet as a Pedagogical tool: A literature review. *International electronic journal of elementar education*, 11(4), 393-401.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212334.pdf>
- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática* (4ª ed.). Editorial Estampa.
- Leite, B. (2022). Prefácio. In M., Oliveira, M., Rodrigues, & S., Milhano (Orgs.), *A Voz e Agência da Criança* (pp. 9-13). Associação de Profissionais de Educação de Infância/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leira.
- Lima, J., A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 29(7), 7-29
- Lima, L. O. (1984). *Mutações em educação segundo mc luhan*. (17). Vozes.
- Maia, L., C. (2023). Análise de um espaço de educação infantil sob a perspectiva de inovações educacionais [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/61135/1/ulfpie057323_tm.pdf

- Martins, G., O., Gomes, C., A., S., Brocardo, J., M., L., Pedroso, J., V., Carrillo 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. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata & Pedro (2021). *Participação e envolvimento das famílias. Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. (2008). Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://scholar.google.com/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=Mata%2C+L.+%282008%29.+Textos+de+apoio+para+educadores+de+inf%C3%A2ncia.+Minist%C3%A9rio+da+Educa%C3%A7%C3%A3o%2C+Dire%C3%A7%C3%A3o+Geral+de+Inova%C3%A7%C3%A3o+e+Desenvolvimento+Curricular.&btnG
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65
- Monteiro, J., Rocha, L., O., Morato, M., & Costa, M., C. (2021). Refletir, planificar e avaliar o espaço. *Saber e educar*, 30(1), 1-10. <https://revista.esepf.pt/article/view/29520/21053>
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Psicopedagogia*, 25(78), 297-306.
- Negro, I., & Chanquoy, L. (2005). The effect of psycholinguistic research on the teaching of writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 105-111.
- Neves, I., P. & Morais, A., M. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem -metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37420204.pdf>
- Oliveira, M. (2021, março 10). *As diferentes etapas de desenvolvimento*. Atlas da Saúde. <https://www.atlasdasaude.pt/artigos/desenvolvimento-infantil>

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche: Para aprender sobre a criança*. CNIS.
- Patel, A., Lopes, Y., M., Lopes, L., A., D., Bacco, J., S., & Anerão, T., C. (2018). A arte de contar história com fantoches [Artigo]. <https://www.isciweb.com.br/revista/25-numero-01-2018/447-a-arte-de-contar-historia-com-fantoches>
- Pereira, I., S., P., & Viana, F., L. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões. Instituto de Estudos da Criança. 1-9. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4260/1/Did%C3%A1cticaOralidade.pdf>
- Pereira, S., & Palhares, P. (2017). A resolução de problemas numa ótica interdisciplinar. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 1(8), 83-93. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50073/1/Pereira_Palhares_Problemas_83_93%288_2017%29.pdf
- Pinharanda, M. A. M. S. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1.º C.E.B.*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2560/1/DIFERENCIA%C3%87%C3%83O%20PEDAG%C3%93GICA%20NO%201.%C2%BA%20CEB.pdf>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebe a creche*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, I., Viana, F., L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadime, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Azevedo, H., Carvalho, M., Freitas, T., Chaves-Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M., C. & Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender: As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Editora Lusoinfo Multimédia.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42431/3/Ainda%20estou%20a%20aprender%20Ribeiro%20et%20al.%202016.pdf>

Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F. & Ferreira, E. (2016, julho 14-15). *O Papel da Observação em Contexto da Formação de Educadores de Infância: Uma Prática Necessária*. [Congresso]. Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior, Lisboa. <https://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/4043/1/Livro-de-Atas-do-CNaPPES-2016-3.pdf>

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sá, C., M. (2018). Técnicas de comunicação oral e escrita. In J. Pereira (ed.), *Educação e formação – cadernos didáticos n.º 2*. UA Editora. <https://core.ac.uk/download/pdf/231952687.pdf>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa (5ª ed.)*.

Sampieri, R., H., Collado, C., F. & Lucio, M., P., B. (2013). *Metodologia de Pesquisa (5.ª)*. Armazém Digital. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=AKU5AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=metodologia+mista+qualitativa+e+quantitativa&ots=fMYrRe0rn5&sig=IaGwNdYskAmHdyFR1n13ZNjS_uo#v=onepage&q&f=true

Santos, A., I., S. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância* [Dissertação de doutoramento, Universidade dos Açores]. <https://repositorio.uac.pt/entities/publication/06e3d78b-205a-42f0-a10c-0bca3089d145>

Scalabrin, I., C. & Molinari, A., M., C. (2013). *A Importância Da Prática Do Estágio Supervisionado Nas Licenciaturas*. Unar,17(1),1-12 http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Silva, M. I. L. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In T., Vasconcelos (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 89-121). Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Silva, M. V. F. (2018). *Teatro de Fantoches como Prática Dialógica para Conhecer o Solo*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Campina Grande]. SISTEMOTECA – Sistema de Bibliotecas da UFCG.
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/4662/3/MARIA%20VANIA%20ODE%20FREITAS%20SILVA%20-%20TCC%20ESP.%20ENS.%20CI%20NCIAS%20DA%20NATUREZA%20E%20MATEM%20TICA%202018.pdf>
- Sim-Sim, I. (1988). Consciência Linguística e Nível de Leitura: Que relação? Ou ler ou não ler... Eis a questão. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 95-102.
- Soares, E. P. P. O., Nascimento da Cruz, L. I. F., Eisenhut, M., Batista de Oliveira, B. E. B., Assunção, A., & Tavares, C. Z. (2023). O e-portfólio como instrumento de avaliação na educação infantil. *Research, Society and Development*, 12(8), 1-13.
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42760/34572>
- Sousa, O., C. (2015). *Textos e contextos: Leitura e cultura letrada* (1.º edição). Media XXL.
- Teixeira, C. S. P. (2015). *A Participação das Crianças na Planificação*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24963/1/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DAS%20CRIAN%C3%87AS%20NA%20PLANIFICA%C3%87%C3%83O.pdf>
- Universidade de Coimbra.
- Vayer, P. (1980). *Le dialogue corporel*. Doin Éditeurs.
- Viana, F., L. (2006, dezembro 4, 5 e 6). As rimas e a consciência fonológica. [Conferência]. Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, Lisboa.
<https://scholar.google.com/scholar?hl=pt->

[PT&as_sdt=0%2C5&q=Viana%2C+F.%2C+L.+%282006%2C+dezembro+4%2C+5+e+6%29.+As+rimas+e+a+consci%C3%Aancia+fonol%C3%B3gica.&btnG=](#)

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de antropologia da educação*, Porto: Afrontamento.

Vieira, R. (2020). Da Factualidade Da Multiculturalidade Às Pedagogias Diferenciadas: O Papel da Mediação Intercultural e Sociopedagógica. In I., Freire (Coord.), *A Escola Da Diversidade, Da Inclusão E Da Mediação* (pp. 14-20). XXVII Colóquio da AFIRSE Portugal.

https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6545/1/Da_factualidade_da_multiculturalidade.pdf

ANEXOS

ANEXO 1 - ESTRUTURA DAS TABELAS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Entrevista: Professora 1		
Blocos Temáticos	Descrição	Questões
- Dados pessoais e perfil profissional.	Idade, tempo de serviço, nível de escolaridade, tempo de atuação, categoria profissional.	<ol style="list-style-type: none">1. Que idade tem?2. Qual é o seu nível de escolaridade?3. Há quantos anos leciona enquanto docente?4. Quanto tempo de atuação tem enquanto docente?5. Qual é a sua categoria profissional?
- Perfil da turma.	Conhecer o nível de desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade.	<ol style="list-style-type: none">1. Como você descreveria o nível de desempenho dos alunos nas competências de leitura, escrita e oralidade no início do ano letivo?2. Qual era o perfil da turma no que diz respeito à aquisição destas novas competências?3. Quais estratégias pedagógicas foram utilizadas para desenvolver as competências de leitura, escrita e oralidade?
- Dificuldades e constrangimentos no âmbito do ensino da leitura, escrita e oralidade.	Percecionar como foi todo o processo de ensino da leitura e se no decorrer do mesmo houve dificuldades.	<ol style="list-style-type: none">1. No decorrer processo de aquisição das competências de leitura, escrita e oralidade como sentiu a receptividade dos alunos perante o mesmo?2. Como foi toda a aquisição destes conteúdos por parte dos alunos? Sentiu

		<p>alguma dificuldade? Se sim. Qual e porquê?</p> <p>3. Que desafios observou em relação ao envolvimento e à evolução dos alunos nessas competências?</p>
- Recurso lúdico-pedagógico.	Compreender se houve algum tipo de recurso lúdico pedagógico que auxiliasse os alunos a adquirir estas competências.	<p>1. Houve algum recurso lúdico utilizado no processo de ensino dessas competências? Se sim, quais? E qual foi a sua percepção sobre a eficácia do mesmo?</p> <p>2. Acredita que algum tipo de intervenção específica poderia ter trazido melhores resultados?</p>
- Percepção no final do ano letivo.	Perceber qual a percepção da docente relativamente às competências de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas ao longo do ano. Mais concretamente, uma percepção geral do fim do ano letivo.	<p>1. Qual é a sua percepção sobre as competências que os alunos adquiriam ao longo do ano, como considera que ficaram no que concerne aos níveis de aprendizagem destas competências?</p> <p>2. Qual foi a sua percepção final da turma no que diz respeito à aquisição de competências como a leitura, a escrita e a oralidade?</p>

Entrevista: Professora 2		
Blocos Temáticos	Descrição	Questões
- Dados pessoais e perfil profissional.	Idade, tempo de serviço, nível de escolaridade, tempo de atuação, categoria profissional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que idade tem? 2. Qual é o seu nível de escolaridade? 3. Quanto tempo de atuação tem enquanto docente? 4. Qual é a sua categoria profissional?
- Perfil da turma.	Conhecer o nível de desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como considera que está esta turma no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de aprendizagem? 2. No que diz respeito à turma que lhe foi atribuída neste ano letivo, como considera que estão ao nível das competências de leitura, escrita e oralidade? 3. Qual é o desempenho dos alunos no desenvolvimento destas competências?
- Dificuldades e constrangimentos no âmbito do ensino da leitura, escrita e oralidade.	Percecionar como decorre o processo de desenvolvimento nas competências de leitura, escrita e oralidade nos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como decorre o processo de aquisição destes conteúdos por parte dos alunos? Sentiu alguma dificuldade? Se sim. Qual e porquê?
- Recurso lúdico-pedagógico.	Compreender se os fantoches enquanto recurso lúdico pedagógico foram úteis para o	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes da intervenção dos fantoches, como avaliaria o desempenho dos alunos nas competências de leitura, escrita e oralidade?

	<p>desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade.</p>	<p>2. Durante a intervenção com os fantoches, quais foram as principais mudanças percebidas na participação e desempenho dos alunos?</p> <p>3. Como reagiram os alunos ao uso de fantoches como recurso lúdico-pedagógico? Houve melhoras na motivação ou no interesse dos alunos?</p> <p>4. Em termos de competências específicas de leitura, escrita e oralidade, que melhorias concretas se conseguiu observar após a intervenção com os fantoches?</p> <p>Acredita que o uso de fantoches pode ser integrado de forma mais ampla no planejamento pedagógico? Porquê?</p>
--	--	--

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Consentimento Informado, livre e esclarecido para a participação em Investigação

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: O uso de fantoches como recurso lúdico-pedagógico no desenvolvimento das competências da leitura, escrita e oralidade no 2º Ano do Ensino Básico.

Enquadramento: Em nome de Ana Maria Gomes, estudante do Instituto Politécnico de Leiria, nomeadamente a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano), no âmbito da Prática Pedagógica do 1.ºCEB-I pretendo realizar o meu relatório de investigação para assim concluir o curso, sob a supervisão da Professora Doutora Adriana Lage e a Professora X.

Explicação do estudo: O presente estudo será realizado em 4 fases, sendo elas:

1.ªfase: A verificação das competências de leitura, escrita e oralidade, dos alunos do 2.ºano, sem a utilização dos fantoches como recurso lúdico-pedagógico.

2.ªfase: Nesta fase serão aplicados os fantoches enquanto recurso lúdico-pedagógico para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade.

3.ªfase e 4.ªfase: A terceira fase será uma análise comparativa para verificar se os fantoches influenciam no desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade antes e depois da utilização dos fantoches, identificando possíveis melhorias e impactos desse recurso lúdico. A quarta fase será uma reflexão sobre o processo de implementação dos fantoches como recurso lúdico-pedagógico, destacando os desafios e os benefícios observados no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade. A fim da realização das seis atividades a recolha de dados termina. É importante referir que estas atividades serão realizadas sob a supervisão e colaboração da Professora X.

Condições e financiamento: No presente estudo não há qualquer tipo de financiamentos, tendo assim um carácter voluntário da minha parte enquanto mestranda. É importante referir que esta investigação é muito importante para a minha conclusão do mestrado. Desta forma solicito a colaboração.

Confidencialidade e anonimato: Todos os dados e informações das crianças, nomeadamente, fotos e nomes, serão mantidos em anonimato, num regime de confidencialidade total. Serão apenas utilizados os resultados para nível académico.

Em nome de Ana Maria Gomes, estudante do 2.º ano do Instituto Politécnico de Leiria, mais concretamente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Agradeço desde já a colaboração de todos, dado que permitirá que efetue a conclusão do meu mestrado.

Assinatura: Ana Maria Gomes

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome do aluno/a: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Autorizo: _____

Não autorizo: _____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE DUAS PÁGINAS E É FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

ANEXO 3 – ESTRUTURA DAS GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Legenda da escala: 4 – Excelente. 3 – Bom. 2 – Satisfatório. 1 – Insuficiente.

Grelha de Observação da Escrita						
Interveniente:		Tempo Letivo:		Tempo de observação:		Espaço:
Recursos:						
Conteúdo:						
Atividade:						
Descritores de Conteúdo - Escrita						
N.º do aluno	Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos.	Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.	Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.	Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação.	Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais.	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).
A						
B						
C						
D						
E						
F						

G						
H						
I						
J						
K						
L						
M						
N						
O						
P						
Q						
R						
S						
T						

Grelha de Observação da Leitura-Escrita

Interveniente:	Tempo Letivo:	Tempo de observação:	Espaço:	Recursos:
-----------------------	----------------------	-----------------------------	----------------	------------------

Conteúdo:

Atividade:

Descritores de conteúdo - Leitura

N.º do aluno	Associa cada letra do alfabeto às formas maiúscula e minúscula.	Pronuncia segmentos fônicos a partir dos respectivos grafemas e dígrafos.	Lê com entoação adequada.	Lê com articulação correta (sem errar, gaguejar ou silabar).	Lê com ritmo e cadência.	Lê com velocidade.	Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.
A							
B							
C							
D							
E							
F							
G							

H							
I							
J							
K							
L							
M							
N							
O							
P							
Q							
R							
S							
T							

Grelha de Observação da Oralidade

Interveniente:	Tempo Letivo:	Tempo de observação:	Espaço:	Recursos:
-----------------------	----------------------	-----------------------------	----------------	------------------

Conteúdo:

Atividade:

Descritores de conteúdo - Expressão

N.º do aluno	Fala com clareza.	Articula de modo adequado as palavras.	Usa a palavra na sua vez, respeitando os princípios de cortesia.	Varia a prosódia.	Formula perguntas.	Formula pedidos.	Formula respostas.	Reconta histórias.	Narra situações vividas.	Narra situações imaginadas.	Representa diferentes papéis em jogos de simulação e dramatizações.
A											
B											
C											
D											
E											
F											

G											
H											
I											
J											
K											
L											
M											
N											
O											
P											
Q											
R											
S											
T											

ANEXO 4 – ESTRUTURA DAS GRELHAS DE REGISTO DE NOTAS DE CAMPO

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente:	Tempo Letivo:	Tempo de observação:	Espaço:	Recursos:	Letra do aluno:
Atividade:					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta					
Interveniente:	Tempo Letivo:	Tempo de observação:	Espaço:	Recursos:	Letra do aluno:
Atividade:					

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente:	Tempo Letivo:	Tempo de observação:	Espaço:	Recursos:	Letra do aluno:
Atividade:					

ANEXO 5 – RECURSO DA ESCRITA SEM FANTOCHE

Nome: _____
 Data: ____/____/____

Reconto da História **O dinheiro não cresce nas árvores**

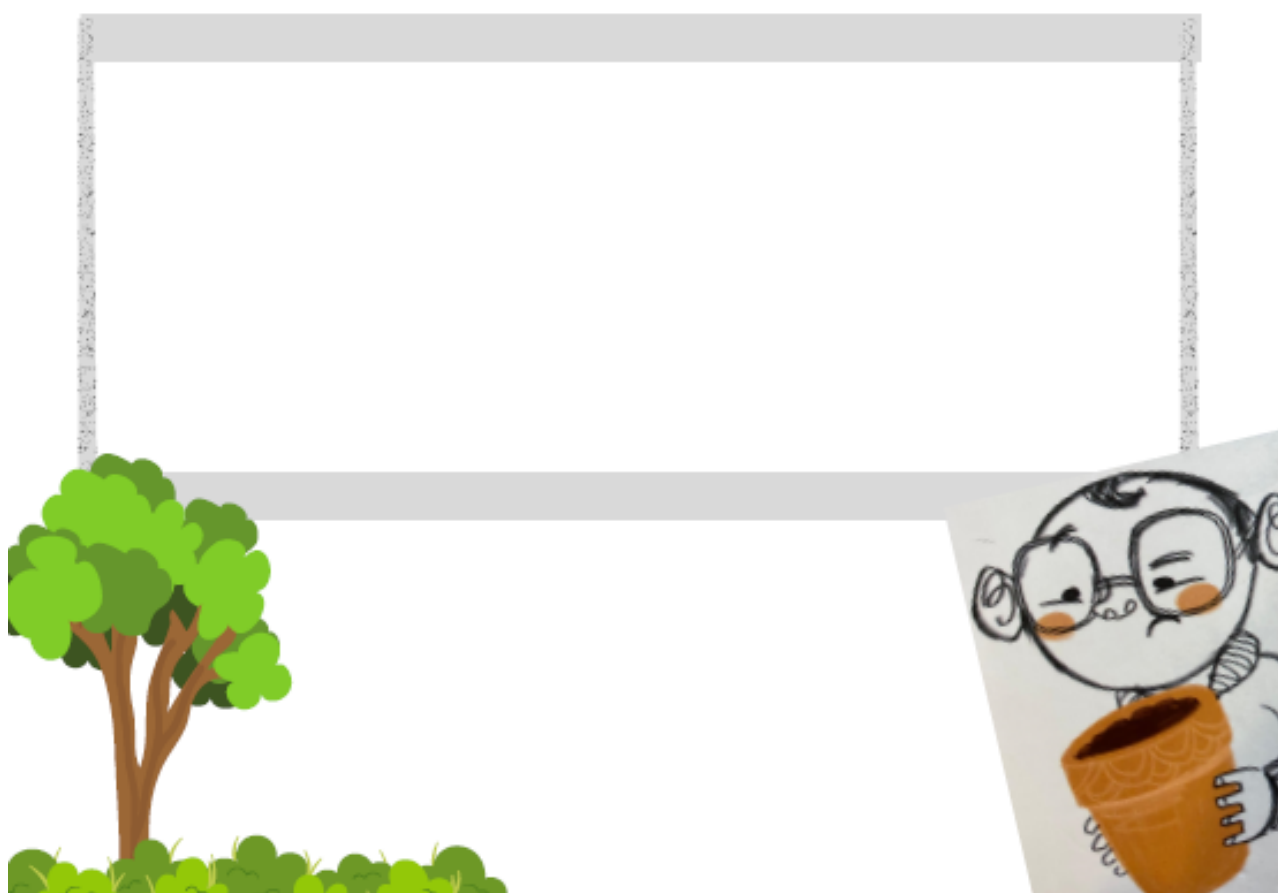
1. De acordo com a história que ouviste realiza a legenda da imagens.

 <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>_____</p> <p>_____</p>

 <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

2. A partir das legendas das imagens que colocaste, escreve o reconto da história.

3. Desenha um momento da história que mais gostaste.



ANEXO 7 – ENTREVISTAS ÀS PROFESSORAS 1 E 2

Entrevista: Professora 1		
Blocos temáticos	Descrição	Questões
- Dados pessoais e perfil profissional.	Idade, tempo de serviço, nível de escolaridade, tempo de atuação, categoria profissional.	<p>1. Que idade tem? “A... 48.”</p> <p>2. Qual é o seu nível de escolaridade? “Licenciatura.”</p> <p>3. À quantos anos leciona enquanto docente? “De... desde 2002.”</p> <p>4. Quanto tempo de atuação tem enquanto docente? “A... é a mesma coisa... é... trabalho desde 2002.”</p> <p>5. Qual é a sua categoria profissional? “Eu sou QZP.”</p>
- Perfil da turma.	Conhecer o nível de desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade	<p>1. Como você descreveria o nível de desempenho dos alunos nas competências de leitura, escrita e oralidade no início do ano letivo? “A... tinha uma aluna que já conseguia ler, algumas, algumas palavras, até bastantes... a... de resto tinha muitos meninos com muitas dificuldades que... e que se mantiveram. Outros... a... portanto metade da turma conseguiu adquirir e bem... a... a outra metade tinha assim dois extremos. A outra metade foi muito difícil, muito difícil... a... eles conseguirem adquirir ali... a... algumas competências e, e eram muito, pronto era reconhecer algumas letras, nem todas... as vogais, nem todas as consoantes, as consoantes... portanto, a... foi, foi difícil, ali pelo menos com metade da turma.”</p> <p>2. Qual era o perfil da turma no que diz respeito à aquisição destas novas competências? “Eles até... lá está... eu... foi uma turma que foi... teve que ser muito trabalhada... a... na aquisição de regras, o que depois acaba por... por prejudicar as aprendizagens, não é... portanto, tivemos que trabalhar muito a parte das regras das atitudes e depois a partir daí, já conseguimos ter mais sucesso... a... o que acontece é a... falta de apoio em casa, o que acabou por prejudicar, prejudicou ou prejudicava e prejudica de certeza... a muito a aprendizagem... a</p>

		<p>portanto, aqueles que tinham mais apoio em casa, conseguiam, os outros, havia ali um ou outro que sim que conseguiam, mas a maioria tinha muita dificuldade.”</p> <p>3. Quais estratégias pedagógicas foram utilizadas para desenvolver as competências de leitura, escrita e oralidade?</p> <p>“Muito mais apoio individualizado... isso claro. A aprendizagem através de jogos também muito...a... termos os nossos momentos de leitura, fizemos um cantinho da leitura, tínhamos um cantinho das artes e dos jogos, tínhamos um cantinho da leitura... a... e fazíamos isso, tivemos muita, muita cooperação também com a biblioteca escolar... a... em relação à leitura, não é? Em relação à leitura e à escrita? E pronto basicamente, foi... foi essencialmente muito reforço através do... <i>ai</i>... e o reforço positivo, <i>tu consegues, vamos muito bem</i>, reforço positivo, muito reforço positivo, também a... com o tentar cooperar, tentar cooperação, de mais cooperação dos pais e basicamente foi isso.”</p>
<p>- Dificuldades e constrangimentos no âmbito do ensino da leitura, escrita e oralidade.</p>	<p>Percecionar como foi todo o processo de ensino da leitura e se no decorrer do mesmo houve dificuldades.</p>	<p>1. No decorrer processo de aquisição das competências de leitura, escrita e oralidade como sentiu a receptividade dos alunos perante o mesmo?</p> <p>“Por vezes era frustrante... sim, por vezes era... era bastante frustrante porque... por mais estratégias que... que eu aplicasse... e... apliquei muitas estratégias e muito reforço positivo e muito apoio individualizado... a... há aqueles alunos que... a... tem muita falta de concentração e falta de... também de apoio em casa e isso depois reflete-se e acaba por ser frustrante. Com... com... aqueles casos, também tive casos de alunos que tinham muitas dificuldades, mas depois que foram conseguindo, aí é um... é maravilhoso, é um orgulho, é... é... é muito bom, é... ficamos muito contentes do nosso trabalho.”</p> <p>2. Como foi toda a aquisição destes conteúdos por parte dos alunos? Sentiu alguma dificuldade? Se sim. Qual e porquê?</p> <p>“A... eles tinham... a os que tinham mais dificuldades de... de... de aprendizagem, de aquisição... a... para mim era,</p>

		<p>essencialmente... a... um grande déficit de atenção, por parte deles e cada vez mais temos meninos com muito déficit de atenção e acho que tem sido e vai ser sempre, e cada vez mais o nosso problema, eles têm muitos estímulos exteriores, o que acaba por se refletir na escola, por mais que a escola se pinte de mil e uma cores e use várias estratégias... a... eles estão muito... a... como é que ei de dizer... os miúdos têm muitos estímulos... a... lá fora e... e... e... e o que a escola faz, acaba por nunca ser... a... como um videojogo, não é... os jogos que eles jogam, aquela música, aquelas cores, aquela uhh, eles estão, estão tão habituados a isso, a esses estímulos que depois na escola e nós não podemos estar sempre a usar esse tipo de recurso, porque eles também têm de saber... a... trabalhar a... também temos de trabalhar a motricidade fina... eles têm que... a... saber calmamente, têm que... temos que fazer um bocadinho de tudo e quando são essas aprendizagens eles perdem-se completamente. Portanto eu acho que o grande... entrave, por assim dizer da... da aprendizagem deles agora é... é o déficit de atenção, não se conseguem concentrar... a... e muitos deles a falta de apoio em casa, que eu acho que é essencial... pronto... eu acho que é essencialmente isso. ”</p> <p>3. Que desafios observou em relação ao envolvimento e à evolução dos alunos nessas competências?</p> <p>“A... foi isso... foi o... é um grande desafio ter os alunos... Hoje em dia é um desafio... ser professor é um desafio... a... em vários, em vários sentidos... a... É no que respeita aos alunos é um... é um desafio por lá está pelos estímulos que eles têm, pelo... a... pelo, pelo déficit de atenção que eles têm cada vez mais... a... e a falta de disponibilidade dos encarregados de educação, acho que também é muito importante... a... é muito difícil, eu sou mãe, também, tenho dois filhos e... e sei que é muito difícil conseguirmos conjugar o nosso trabalho e a... e os nossos, e dar-mos mais atenção aos nossos filhos, mas é muito importante, porque são os nossos filhos e os pais têm mesmo que dedicar tempo aos filhos, porque muitas vezes a</p>
--	--	--

		<p>escola não é... é, é suficiente para alguns alunos mas para outros alunos é muito importante o trabalho em casa, muito importante e nós... e isso reflete-se muito na escola, o trabalho feito em casa. Os pais estarem ali naquele ambiente familiar mais, mais... mais descontraído, ali com eles a aprender... <i>então olha, lê aquela palavra... e aquela... e... não é?</i></p> <p>A... eles acabam por... por adquirir com muito mais facilidade a... eu acho que isso é um grande desafio, a falta de atenção e o... e a pouca disponibilidade de, de alguns pais e de outro tipo de problemas, há alunos que têm, nós temos agora muitos meninos que têm problemas que têm de ser... precisam de terapias, precisam de psicologias, precisam... e isso acaba por ser sempre um grande desafio também.”</p>
<p>- Recurso lúdico-pedagógico.</p>	<p>Compreender se houve algum tipo de recurso lúdico pedagógico que auxiliasse os alunos a adquirir estas competências.</p>	<p>1. Houve algum recurso lúdico utilizado no processo de ensino dessas competências? Se sim, quais? E qual foi a sua percepção sobre a eficácia do mesmo?</p> <p>“Sim... a... isto já foi no ano passado, mas... é que isto são... mas pronto.</p> <p>A... eu sei que utilizei muitos recursos... a... digitais, porque eles... a... acabam por focar a atenção deles com, com recursos digitais, é, é um bocadinho mais fácil de captar a atenção deles... a... utilizei muito, mas muito e eu utilizo muito isso... a... a expressão dramática... a... em que, eu fazia muitos teatros com eles, a... não utilizava os fantoches não é. Não utilizámos muito, utilizámos alguns, mas eram mais aqueles de papel simples pronto, às vezes, mas não muito... a... mas utilizei muito a parte da expressão dramática. Nós dramatizamos as situações, as histórias... a... e eles acabam por ficar muito mais interessados, ficar muito mais... não é? Muito mais envolvente. A... utilizámos jogos, a... tinha muitas vezes na, na nossa área dos jogos, que eu tinha uma área das expressões, dos jogos e da leitura. A... na área dos jogos tinha muitas vezes, jogos em que eles tinham que descobrir a palavra daquela imagem, pronto... estes jogos assim de... de associação.</p>

		<p>A... tínhamos o tal cantinho da leitura, quando os alunos terminavam uma tarefa podiam escolher um livro e tentavam ler. Pronto, basicamente, do que eu me recordo.”</p> <p>2. Acredita que algum tipo de intervenção específica poderia ter trazido melhores resultados?</p> <p>“A... sim eu acho que é sempre benéfico, nós termos ajuda, não é? O professor devia de ter sempre muito mais ajuda, muito mais apoio, porque... a... nós temos que dar atenção a muitos meninos, são muitos, cada um deles é, é... é um menino diferente de todos os outros, cada um, tem as suas... tem coisas em que é muito bom, tem coisas em que não é tão bom e nós temos que conseguir ajudá-los a todos e qualquer ajuda é sempre benéfica. Portanto, a... e lá está isso são... eu até sou uma pessoa bastante criativa, sou da, de também de educação visual, considero-me uma pessoa muito criativa, mas por vezes nós achamos que a... já quase esgotámos a nossa, as nossas ideias. E é sempre bom porque vem alguém de fora, com novas ideias, duas cabeças pensam sempre melhor que uma, portanto há sempre alguém que trás <i>olha... podíamos fazer isto desta maneira. Olha ótimo não me tinha lembrado disso.</i> Pronto e eu acho que é sempre muito bom.”</p>
<p>- Perceção no final do ano letivo.</p>	<p>Perceber qual a perceção da docente relativamente às competências de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas ao longo do ano. Mais concretamente, uma perceção geral do fim do ano letivo.</p>	<p>1. Qual é a sua perceção sobre as competências que os alunos adquiriam ao longo do ano, como considera que ficaram no que concerne aos níveis de aprendizagem destas competências?</p> <p>“Pronto... eu penso que a... alguns alunos... a por exemplo... a... alunos de, de português língua não materna, a... acho que adquiriram muito bem as competências, acho que foi uma evolução muito positiva, tive outros meninos que tinham muitas dificuldades e evoluíram muito positivamente, mas depois também há um grupo e se me recordo eram uns 6 alunos que mesmo assim... a... adquiriram algumas, mas, mas foi muito, foi muito, muito lento e ainda ficaram com bastantes dificuldades.”</p>

	<p>2. Qual foi a sua percepção final da turma no que diz respeito à aquisição de competências como a leitura, a escrita e a oralidade?</p> <p>“A... de um modo geral a turma conseguiu evoluir de forma muito positiva, na minha opinião... a...</p> <p>Para aquilo que estavam, da forma como eu os encontrei no início do ano... a... acho que foi, foi pronto, acho que foi positivo. Acho que foi bastante positivo. Claro que, porque eu por exemplo tinha um aluno, lembro-me... a... lembrei-me agora desse aluno... a... que tinha uma letra muito grande, muito pouco cuidada, não se percebia nada e eu a... lá está fiz o trabalho com os pais, a... disse-lhes que ele tinha de melhorar a... este aspeto, treinar em casa, dei-lhe algumas dicas, aos pais também, como é que poderiam trabalhar isto com ele, porque não havia apoio na escola, não é?</p> <p>Nós... há muita falta de professores, portanto, não há um professor de apoio e o pouco apoio que nós temos, muitas vezes é para aqueles alunos que têm mesmo muitos problemas, não é?</p> <p>E estes que também precisam... a... acabam por, por não ter e eu fiz esse trabalho com os pais e ele melhorou de uma forma incrível, a letra dele ficou... pronto, a caligrafia ficou muito melhor. Mas de um modo geral, eu acho que foi positivo, gostava de ter tido mais apoio, lá está, acaba por ser muito desgastante para um professor sozinho ter uma turma com muitos problemas emocionais também, com muitos problemas pessoais, muitos problemas familiares... a... e nós temos que... a... conseguir... a... estar lá para tudo, tudo isto. E temos de conseguir gerir isto tudo e ainda, e ainda que esse é que era o nosso papel temos de conseguir ensinar e, portanto, foi um desafio muito grande conseguir ensinar e gerir tudo isto. Meninos com problemas familiares gravíssimos... a... outros com problemas mais emocionais, outros com problemas mais de... se calhar mais de, da parte de, de, da fala e mesmo assim conseguirmos ensinar, acho que é um desafio enorme, mas pronto acho que, de modo geral acho que foi... tenho pena porque sei que alguns deveria ter tido</p>
--	--

		mais tempo para trabalhar mais com eles, mas... mas de um modo geral foi positivo. ”
--	--	--

Entrevista: Professora 2		
Blocos temáticos	Descrição	Questões
- Dados pessoais e perfil profissional.	Idade, tempo de serviço, nível de escolaridade, tempo de atuação, categoria profissional.	<p>1. Que idade tem? “45 anos.”</p> <p>2. Qual é o seu nível de escolaridade? “Sou licenciada em matemática e ciências e tenho pós-graduação em gestão e administração escolar.”</p> <p>3. Quanto tempo de atuação tem enquanto docente? “Tenho... este ano... faço 24 anos.”</p> <p>4. Qual é a sua categoria profissional? “Sou professora do 1.º ciclo.”</p>
- Perfil da turma.	Conhecer o nível de desempenho das crianças nas competências de leitura, escrita e oralidade	<p>1. Como considera que está esta turma no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de aprendizagem? “É uma turma muito heterogenia. Em que no 1.º ano não adquiriram o mecanismo de leitura e da escrita. E neste momento estamos a fazer... a... esse... a... a colocar em prática o mecanismo da leitura e da escrita com as competências do 1.º ano, em vários alunos. Só podemos dizer que só metade da turma é que tem o nível dentro das competências do 2.º ano.”</p> <p>2. No que diz respeito à turma que lhe foi atribuída neste ano letivo, como considera que estão ao nível das competências de leitura, escrita e oralidade? “Neste momento eu acho que eles estão um bocadinho melhor, evoluíram. Neste momento estão um bocadinho melhor. Eu estava a falar no ano passado, quando iniciámos e agora estão um bocadinho melhor, mas ainda não se vê aquela... aquela evolução que se pretendia. Mas são alunos que... que acatam e que... podem... têm o ritmo de trabalho mais mais lento em termos de aquisição de competências.”</p>

		<p>3. Qual é o desempenho dos alunos no desenvolvimento destas competências?</p> <p>“O desempenho... é lento, não é... Eles têm dificuldades em assimilar e em compreender o que lhes é pedido, logo temos que repetir várias vezes e temos que fazer atividades muito mais motivantes para eles não se desmotivarem.</p> <p>Porque isto é desmotivante para eles estarem no 2.º ano e muitos deles não sabem ler nem escrever.”</p>
- Dificuldades e constrangimentos no âmbito do ensino da leitura, escrita e oralidade.	Percecionar como decorre o processo de desenvolvimento nas competências de leitura, escrita e oralidade nos alunos.	<p>1. Como decorre o processo de aquisição destes conteúdos por parte dos alunos? Sentiu alguma dificuldade? Se sim. Qual e porquê?</p> <p>O processo de aquisição destas competências é realizado de forma mais lenta pelos alunos, pelo que ainda não adquiriram completamente as mesmas. Neste sentido são sentidas algumas dificuldades, uma vez que nem todos os alunos percebem o que é para fazer, pois estão em níveis diferentes de desenvolvimento e aprendizagem.</p>
- Recurso lúdico-pedagógico.	Compreender se os fantoches enquanto recurso lúdico pedagógico foram úteis para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade.	<p>1. Antes da intervenção dos fantoches, como avaliaria o desempenho dos alunos nas competências de leitura, escrita e oralidade?</p> <p>“Foi isso que eu disse, que acabei de dizer. Que temos que ter recursos mais lúdicos, mais motivantes, por isso é que eles estão mais motivados para a leitura e para a escrita.</p> <p>Por isso é que eu este ano disse que o Projeto de Turma as DAC, era <i> Ler para Aprender </i> e estamos no final do 1.º Período, ainda temos mais dois períodos pela frente, vamos ver o que é que... como é que corre, mas estão melhores, há uma pequena evolução, mas nota-se.”</p> <p>2. Durante a intervenção com os fantoches, quais foram as principais mudanças percebidas na participação e desempenho dos alunos?</p>

		<p>“Os alunos têm mais vontade de... oralmente de dizer, de exprimirem as suas ideias, no oral... a... a nível da escrita como ainda não estão, como a competência da leitura não está bem adquirida... a escrita vem atrás, não é. É outra competência que vem atrás e então está um bocadinho melhor, já os miúdos sabem, conseguem escrever, já temos aqui uma percentagem... o quê... 40% dos alunos já consegue escrever e ler, o que é muito bom.”</p> <p>3. Como reagiram os alunos ao uso de fantoches como recurso lúdico-pedagógico? Houve melhoras na motivação ou no interesse dos alunos?</p> <p>“Muitas! Então eles ficaram super motivados! Só o estarem com uma coisa na mão e o tentarem... são eles a falar, mas eles pensam que são o boneco a falar e isso é muito bom para eles se... porque eles estão atrás de uma cortina e as crianças às vezes não conseguem ser... não conseguem expor-se... não conseguem, mas atrás de uma cortina conseguem se expor e aí só estão a mostrar que é muito mais, para eles é muito mais motivante e eles expõem-se... e conseguiram, eles conseguiram fazer, todos eles conseguiram fazer, todos, é 100%, todos eles conseguiram fazer essa dramatização dos fantoches.”</p> <p>4. Em termos de competências específicas de leitura, escrita e oralidade, que melhorias concretas se conseguiu observar após a intervenção com os fantoches?</p> <p>“Foi... na escrita... de palavras, na escrita de pequenos textos...a... o que eu achei a melhor... a... a melhoria, a melhoria mais significativa foi na oralidade, foi na oralidade e esta é outra competência da escrita e da leitura, vai-se... é agora não se perder e tem que se continuar com este trabalho.”</p>
--	--	---

		<p>5. Acredita que o uso de fantoches pode ser integrado de forma mais ampla no planejamento pedagógico? Porquê?</p> <p>“Sim... sim, porque é um meio que desinibe, desinibe as pessoas, é... é, e se nos... se nós estamos a utilizar, somos a nossa fala que está a utilizar, mas através de outro objeto, faz com que a criança, mesmo os adultos consigam expor e consigam transmitir as suas ideias de uma forma mais lúdica e mais espontânea.”</p>
--	--	--

ANEXO 8 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA SEM FANTOCHES E RESPETIVAS NOTAS DE CAMPO

Grelha de Observação da Escrita						
Interveniente: Ana Gomes		Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: Sala 4	Recursos: Ficha do reconto da história; Livro <i>O dinheiro não cresce nas árvores</i> .	
Conteúdo: Português – Domínio da Leitura – Escrita.						
Atividade:						
Na seguinte proposta foi realizada a leitura do livro <i>O dinheiro não cresce nas árvores</i> de <u>Heath McKenzie</u> . Posteriormente após uma exploração oral da história e dos momentos que mais tinham gostado, foi proposto aos alunos concretizarem o reconto da história. Para isso completaram a ficha de trabalho.						
Descritores de Conteúdo - Escrita						
N.º do aluno	Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos.	Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.	Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.	Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação.	Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais.	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).
A	3	2	2	1	1	1
B	3	2	2	3	1	1
C	2	1	1	1	1	1
D	3	3	2	2	2	2
E	4	3	3	3	2	3

F	3	3	3	1	2	2
G	-	-	-	-	-	-
H	2	1	1	1	1	1
I	4	4	3	3	3	3
J	2	2	2	1	1	1
K	2	1	1	1	1	1
L	3	3	2	3	2	2
M	2	1	1	1	1	1
N	3	3	2	3	2	2
O	3	2	2	2	1	1
P	3	3	2	2	1	2
Q	3	3	2	3	1	1
R	2	2	1	2	1	1
S	3	2	2	3	1	1

T	2	2	2	3	1	1
---	---	---	---	---	---	---

Legenda da escala: 4 – Excelente. 3 - Bom. 2 – Satisfatório. 1 – Insuficiente.

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Ficha do reconto da história; Livro <i>O dinheiro não cresce nas árvores.</i>	Letra do aluno: A
Atividade: Reconto da história <i>O dinheiro não cresce nas árvores</i> de Heath McKeuzia .					
O aluno A na realização do reconto não realiza nenhum parágrafo no texto, contudo efetua as regras de translineação.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Ficha do reconto da história; Livro <i>O dinheiro não cresce nas árvores.</i>	Letra do aluno: B
Atividade: Reconto da história <i>O dinheiro não cresce nas árvores</i> de Heath McKeuzia .					
O aluno B ao longo do seu texto apenas faz um parágrafo inicial e faz alguns erros ortográficos na realização do mesmo.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Ficha do reconto da história; Livro <i>O dinheiro não cresce nas árvores.</i>	Letra do aluno: F
Atividade: Reconto da história <i>O dinheiro não cresce nas árvores</i> de Heath McKeuzia .					
O aluno F constrói um texto com princípio, meio e fim, estando relacionado e com um fio condutor. Porém escreve alguns erros ortográficos como na palavra "plantou" escreve " plantou ".					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Ficha do reconto da história; Livro <i>O dinheiro não cresce nas árvores.</i>	Letra do aluno: I
Atividade: Reconto da história <i>O dinheiro não cresce nas árvores</i> de Heath McKenzie .					
Na construção do seu texto o aluno I escreveu um texto coerente estabelecendo uma relação coesa e para além disso realizou um desenho sobre o mesmo tendo efetuado um balão de fala escrevendo o que a personagem tinha dito. O aluno escreve com a mesma letra que está presente no livro, escrevendo “- Mãe quero...”.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Ficha do reconto da história; Livro <i>O dinheiro não cresce nas árvores.</i>	Letra do aluno: P
Atividade: Reconto da história <i>O dinheiro não cresce nas árvores</i> de Heath McKenzie .					
O aluno P durante a escrita do seu texto não concretiza parágrafos, mas consegue estabelecer um fio condutor no seu texto. Elabora também um desenho relacionado com o texto escrito, onde escreve uma frase global sobre o mesmo “A moeda não pode ser plantada.”.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Ficha do reconto da história; Livro <i>O dinheiro não cresce nas árvores.</i>	Letra do aluno: S
Atividade: Reconto da história <i>O dinheiro não cresce nas árvores</i> de Heath McKenzie .					
Ao longo a concretização do texto o aluno S revela não conseguir estabelecer uma relação no texto, tendo escrito apenas frases soltas. Cada linha do seu texto corresponde a uma frase diferente, o que acaba por não estabelecer relação com as anteriores.					

ANEXO 9 - GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ESCRITA COM FANTOCHES E RESPETIVAS NOTAS DE CAMPO

Grelha de Observação da Escrita						
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: Sala 4	Recursos: Fantoches do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.		
Conteúdo: Português – Domínio da Leitura – Escrita.						
Atividade:						
Na presente proposta surgiu uma personagem na nossa sala, sendo ela o fantoche do Pai Natal. Posto isto, foi solicitado aos alunos que realizassem a descrição física do Pai Natal. Neste sentido, cada aluno elaborou um texto ou frases que descrevessem esta personagem. Paralelamente, aos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, foi-lhe entregue um fantoche para que escrevessem uma frase sobre o mesmo.						
Descritores de Conteúdo - Escrita						
N.º do aluno	Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos.	Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.	Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.	Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação.	Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais.	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).
A	3	3	2	3	2	3
B	3	3	3	3	1	1
C	3	3	2	2	1	1
D	3	3	3	2	2	3

E	4	4	4	4	3	4
F	4	4	4	4	3	4
G	3	3	2	3	1	2
H	-	-	-	-	-	-
I	4	4	4	4	3	4
J	3	3	2	3	1	1
K	2	2	1	1	1	1
L	3	2	2	3	2	3
M	2	3	1	1	1	1
N	4	4	4	4	3	4
O	3	3	2	3	1	2
P	3	2	2	2	1	2
Q	3	2	2	3	1	1
R	3	2	2	3	1	1

S	4	4	4	4	3	4
T	3	3	2	2	2	3

Legenda da escala: 4 – Excelente. 3 - Bom. 2 – Satisfatório. 1 – Insuficiente.

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.	Letra do aluno: A
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal. O aluno A elabora um texto com cerca de 3 erros ortográficos e estabelece ideias coerentes na escrita. Não coloca parágrafos ao longo do texto, colocando uma bolinha para representar os mesmos.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.	Letra do aluno: B
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal. O aluno B escreve um texto sem erros ortográficos, no entanto, falta-lhe coerência, pois não apresenta um fio condutor que ligue as ideias. Como resultado, o texto torna-se confuso e difícil de compreender.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.	Letra do aluno: C
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos. O aluno C ao receber o seu fantoche mostra-se entusiasmado e expectante, posto isto a interveniente solicita-lhe que escreva uma frase relacionada com o mesmo. Então o aluno escreve uma frase embora com alguns erros mas com uma ideia clara e com o uso de sinais de pontuação. Escrevendo: “O lá, eu sou o lobo mau!”.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.	Letra do aluno: E
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal. O aluno E, escreve um texto coerente e claro, respeitando as regras de ortografia, os sinais de pontuação e a utilização de parágrafos ao longo do texto.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.	Letra do aluno: F
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal. O aluno F, escreve um texto coerente, respeitando os sinais de pontuação, a ortografia e utiliza as reticências para evidenciar uma ideia por ele pretendida.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.	Letra do aluno: G
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos. O aluno G escreve uma frase relacionada com o fantoche que lhe foi atribuído, tendo escrito uma frase bem contruída sem erros ortográficos ou de pontuação.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.	Letra do aluno: J
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal. O aluno J escreve apenas uma frase coerente no seu texto, enquanto o restante é bastante confuso e sem sentido.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.	Letra do aluno: K
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos. O aluno K não organiza as suas ideias de forma linear, tornando a sua mensagem confusa. Como resultado, escreve a frase: "Olá menina eu sou uma.", que apresenta ideias trocadas e uma frase formulada incorretamente.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoques.	Letra do aluno: M
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos. O aluno M ao receber o seu fantoche fica muito curioso, tendo-o colocado logo na sua mão e manipulando-o livremente. Seguidamente, escreve uma frase sobre o fantoche embora não a escreva de forma correta, tendo escrito “Olá, meninos Sou o veenha ”					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoques.	Letra do aluno: O
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos. O aluno O escreve uma frase corretamente, sem erros ortográficos ou de construção frásica, tendo escrito “Eu sou um tigre e sou bebé.”					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoques.	Letra do aluno: P
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal. O aluno P ao longo do seu texto revela erros de troca como nas palavras “preto” e “barba”, tendo escrito “perto” e “braba”, respetivamente. Porém escreve um texto coerente e com ideias claras.					

Grelha de Observação da Escrita – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 10h00 às 11h00.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoche do Pai Natal; Ficha de escrita criativa acerca do Pai Natal; Fantoches.	Letra do aluno: R
Atividade: Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal ou a escrita de frases relacionadas com os fantoches que lhes foram atribuídos.					
Escrita criativa a partir da descrição de um fantoche O Pai Natal. O aluno R ao construir o seu texto revelou que tem uma melhor capacidade para construir frases, aprimorando-a cada vez mais.					

ANEXO 10 - GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA SEM FANTOCHES E RESPATIVAS NOTAS DE CAMPO

Grelha de Observação da Leitura-Escrita							
Interveniente: Ana Gomes.		Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.		Tempo de observação: 10h00 às 11h00.		Espaço: Sala 4.	Recursos: Manual de Português.
Conteúdo: Português – Domínio da Leitura – Escrita.							
Atividade:							
<p>Na seguinte proposta, os alunos efetuaram a leitura e a interpretação do texto <i>Onde moram as casas</i> de Carla Maia de Almeida. No decorrer da elaboração da ficha de interpretação fui chamando os alunos para efetuarem a leitura da frase “As pessoas moram nas casas, mas o contrário também é verdade: AS CASAS MORAM NAS PESSOAS.”. Contudo, alguns alunos que não tinham adquiridas as competências de leitura optei por solicitar que lessem palavras que estiveram a trabalhar naquele momento, tais como, “sapato”, “mota” e “bota”.</p>							
Descritores de conteúdo - Leitura							
N.º do aluno	Associa cada letra do alfabeto às formas maiúscula e minúscula.	Pronuncia segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos.	Lê com entoação adequada.	Lê com articulação correta (sem errar, gaguejar ou silabar).	Lê com ritmo e cadência.	Lê com velocidade.	Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.
A	3	2	1	1	1	1	2
B	3	3	2	2	2	2	3
C	2	2	1	1	1	1	1
D	3	3	2	2	2	2	3

E	4	4	3	3	3	3	4
F	3	3	3	2	2	2	3
G	3	2	1	1	1	1	2
H	3	2	1	1	1	1	1
I	4	4	3	3	3	4	4
J	3	2	1	1	1	1	2
K	2	2	1	1	1	1	1
L	3	3	2	2	2	2	3
M	2	1	1	1	1	1	1
N	3	4	3	4	3	3	4
O	3	3	1	1	1	1	3
P	3	3	2	2	2	2	3
Q	3	2	2	2	2	2	3
R	3	2	1	1	1	1	1

S	3	3	1	2	1	1	3
T	3	3	2	2	2	2	3

Legenda da escala: 4 – Excelente. 3 - Bom. 2 – Satisfatório. 1 – Insuficiente.

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Manual de Português e folha com palavras escritas.	Letra do aluno: A
<p>Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>Onde moram as casas</i> de Carla Maia de Almeida. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.</p> <p>Foi solicitado ao aluno A que lesse uma frase do texto <i>Onde Moram as Casas</i>. Neste sentido, o aluno identifica o som de cada letra, contudo, apresenta dificuldades na junção desses sons. Por exemplo, na palavra "moram", lê primeiro o som [m] e, em seguida, atribui à letra <o> o som [u], demorando algum tempo a unir ambos os sons. Além disso, lê de forma lenta e silábica, chegando a gaguejar em algumas palavras. Como resultado, não conclui a leitura da frase.</p>					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Manual de Português e folha com palavras escritas.	Letra do aluno: B
<p>Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>Onde moram as casas</i> de Carla Maia de Almeida. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.</p> <p>Leitura da frase do texto <i>Onde moram as casas</i>.</p> <p>O aluno B, durante a sua leitura, demonstra dificuldades em identificar o som da letra <o> somente na palavra “moram”, na qual, lê sempre "maram", repetindo a palavra da mesma forma ao longo da frase. Além disso, lê as palavras sílaba a sílaba e gagueja com frequência ao longo da leitura.</p>					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Manual de Português e folha com palavras escritas.	Letra do aluno: C
<p>Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>Onde moram as casas</i> de Carla Maia de Almeida. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.</p> <p>Leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.</p> <p>O aluno C faz a associação entre fonema grafema apenas na palavra “sapato”, mas apresenta dificuldades na junção dos sons para formar uma sílaba. Na palavra “sapato”, identifica o som [s], [v] e o [p], fazendo posteriormente a ligação “sapa” e de seguida junta a restante sílaba lendo “sapato”. Na palavra “mota” não identifica o som [m] e não lê a palavra.</p>					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Manual de Português e folha com palavras escritas.	Letra do aluno: F
<p>Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>Onde moram as casas</i> de Carla Maia de Almeida. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.</p> <p>Leitura da frase do texto <i>Onde moram as casas</i>.</p> <p>O aluno F lê com entoação adequada, lendo as frases de forma expressiva. Porém, gagueja durante a leitura e efetua um erro de supressão na palavra “contrário”, acabando por ler “contário”.</p>					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Manual de Português e folha com palavras escritas.	Letra do aluno: H
------------------------------------	--	--	------------------------	---	------------------------------

Atividade: Leitura de uma frase do texto *Onde moram as casas* de Carla Maia de Almeida. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.

Leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.

O aluno H identifica todas as letras nas palavras apresentadas, no entanto, apenas reconhece os sons da palavra "sapato". Pronuncia separadamente cada som, começando pelo [s], seguido do [v], e junta-os rapidamente, formando "sã". Depois, lê os sons [p] e [a], unindo-os para formar "sapa", e, por fim, identifica os sons [t] e [u], concluindo a leitura da palavra "sapato". Nas restantes palavras, limita-se a identificar as letras, sem as ler.

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Manual de Português e folha com palavras escritas.	Letra do aluno: J
------------------------------------	--	--	------------------------	---	------------------------------

Atividade: Leitura de uma frase do texto *Onde moram as casas* de Carla Maia de Almeida. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.

Leitura da frase do texto *Onde moram as casas*.

O aluno J realiza uma leitura muito silábica, lendo as palavras de forma pausada nas sílabas e ao mesmo tempo gagueja durante a leitura.

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Manual de Português e folha com palavras escritas.	Letra do aluno: K
------------------------------------	--	--	------------------------	---	------------------------------

Atividade: Leitura de uma frase do texto *Onde moram as casas* de Carla Maia de Almeida. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.

Leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.

O aluno K identifica as letras nas palavras apresentadas, mas revela alguma dificuldade na identificação dos sons. Lendo apenas a palavra “sapato”.

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Manual de Português e folha com palavras escritas.	Letra do aluno: M
------------------------------------	--	--	------------------------	---	------------------------------

Atividade: Leitura de uma frase do texto *Onde moram as casas* de Carla Maia de Almeida. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.

Leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.

O aluno M nas palavras apresentadas não identifica as letras nem os sons das mesmas, acabando por não efetuar a leitura de nenhuma palavra.

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Manual de Português e folha com palavras escritas.	Letra do aluno: R
------------------------------------	--	--	------------------------	---	------------------------------

Atividade: Leitura de uma frase do texto *Onde moram as casas* de Carla Maia de Almeida. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.

Leitura das palavras “sapato”, “mota” e “bota”.

O aluno R na palavra “sapato” inicialmente identifica o som [s] e a sílaba “pa”, contudo começa a ler o som [s] como [f], lendo a palavra de “Filipa”. Na palavra “mota” o aluno não identifica nenhum som nem letra, no entanto, na palavra “bota”, identifica o som [b], mas na letra <o> lê o som [u] acabando por ler a palavra “Bruno”.

ANEXO 11 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA COM FANTOCHES E RESPECTIVAS NOTAS DE CAMPO

Grelha de Observação da Leitura-Escrita							
Interveniente: Ana Gomes.	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 11h00.	Espaço: sala de professores.		Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.		
Conteúdo: Português – Domínio da Leitura – Escrita.							
Atividade:							
<p>Na seguinte proposta, foi solicitado aos alunos que lessem a frase “Numa bela manhã de setembro, o velhinho sentou-se na cama, cheirou o ar fresco do outono e disse: Está na altura de colhermos aquele nabo.” do texto do manual, <i>O nabo gigante</i> de Alexis Tolstói, ou as palavras “nabo” e “setembro” do mesmo tempo. Paralelamente, foi pedido a alguns alunos que lessem as palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”, de acordo com o que tinham estado a trabalhar na sala. A interveniente chamou os alunos um a um para realizarem a leitura, utilizando um fantoche à sua escolha.</p>							
Descritores de conteúdo - Leitura							
N.º do aluno	Associa cada letra do alfabeto às formas maiúscula e minúscula.	Pronunciar segmentos fônicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos.	Lê com entoação adequada.	Lê com articulação correta (sem errar, gaguejar ou silabar).	Lê com ritmo e cadência.	Lê com velocidade.	Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.
A	3	2	1	2	1	1	2
B	4	3	3	2	2	2	3
C	3	3	2	2	2	1	3
D	-	-	-	-	-	-	-
E	4	4	4	3	4	4	4

F	4	4	3	3	3	3	3
G	3	3	1	2	1	1	3
H	-	-	-	-	-	-	-
I	4	4	4	3	3	3	4
J	4	3	2	2	2	2	3
K	4	3	3	3	2	2	3
L	4	3	3	3	3	2	3
M	3	2	1	2	1	1	2
N	4	4	3	4	4	4	4
O	3	3	2	2	2	2	3
P	3	3	3	2	3	3	4
Q	4	3	2	2	2	2	3
R	3	2	1	1	1	1	2
S	3	2	1	2	1	1	2

T	4	3	3	2	2	2	3
---	---	---	---	---	---	---	---

Legenda da escala: 4 – Excelente. 3 - Bom. 2 – Satisfatório. 1 – Insuficiente.

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 10h00.	Espaço: sala de professores.	Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.	Letra do aluno: A
<p>Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>O nabo gigante</i> de Alexis Tolstoi, ou das palavras “nabo” e “setembro”. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.</p> <p>Leitura das palavras “nabo” e “setembro”.</p> <p>O aluno A começa por ler a frase do manual, lendo “Duma manhã” em vez de “Numa manhã”, contudo, apenas consegue ler estas palavras. Posto isto, a interveniente solicita-lhe que leia as palavras que estão escritas na frase: “nabo” e “setembro”. Na palavra “nabo” o aluno lê “nabo”, não realizando a leitura correta da palavra. Na palavra “setembro” realiza um erro de supressão lendo “setembo”.</p>					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 10h00.	Espaço: sala de professores.	Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.	Letra do aluno: B
<p>Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>O nabo gigante</i> de Alexis Tolstoi, ou das palavras “nabo” e “setembro”. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.</p> <p>Leitura da frase do texto <i>O nabo gigante</i>.</p> <p>O aluno B durante a sua leitura gagueja um pouco nas palavras. Na palavra “setembro” acrescenta a letra <r> lendo “setrembro”.</p>					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 10h00.	Espaço: sala de professores.	Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.	Letra do aluno: C
------------------------------------	-------------------------------------	--	-------------------------------------	--	--------------------------

Atividade: Leitura de uma frase do texto *O nabo gigante* de Alexis Tolstói, ou das palavras “nabo” e “setembro”. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.

Leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.

Durante a sua leitura o aluno C revela que conhece os sons das letras, dizendo o som de cada letra da palavra. Posteriormente faz a ligação da consoante à vogal para formar a sílaba. Lê as palavras “sapato” e “bota”, ambas com sílabação, lendo, sa-pa-to, bo-ta. Na palavra “uva” não identifica o som [v], lendo “ua”. Na palavra “menina” realiza a identificação dos sons da primeira sílaba, lendo o “me”, mas depois identifica as letras seguintes dizendo “o N e o I, faz ni”, seguidamente lê a palavra “menina”.

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 10h00.	Espaço: sala de professores.	Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.	Letra do aluno: G
------------------------------------	-------------------------------------	--	-------------------------------------	--	--------------------------

Atividade: Leitura de uma frase do texto *O nabo gigante* de Alexis Tolstói, ou das palavras “nabo” e “setembro”. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.

Leitura da frase do texto *O nabo gigante*.

O aluno G lê “Numa dela manhã...” em vez de “Numa bela manhã”, trocando a letra pela <d>, paralelamente, lê de forma silábica e gagueja na leitura das palavras. Na palavra “setembro” o aluno realiza um erro de troca, lendo “setembor”. Lê metade da frase.

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 10h00.	Espaço: sala de professores.	Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.	Letra do aluno: I
Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>O nabo gigante</i> de Alexis Tolstoi, ou das palavras “nabo” e “setembro”. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.					
Leitura da frase do texto <i>O nabo gigante</i> .					
O aluno I está a ler a frase do texto e altera o seu tom de voz para mais agudo quando é a fala do velhinho.					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 10h00.	Espaço: sala de professores.	Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.	Letra do aluno: J
Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>O nabo gigante</i> de Alexis Tolstoi, ou das palavras “nabo” e “setembro”. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.					
Leitura da frase do texto <i>O nabo gigante</i> .					
O aluno J lê a frase do texto silabando nas palavras e identifica os sons das letras. Na palavra “velhinho” lê “velinho”. A leitura é realizada de forma lenta tendo em atenção a decifração do texto, acabando por não concluir a leitura da frase.					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 10h00.	Espaço: sala de professores.	Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.	Letra do aluno: K
<p>Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>O nabo gigante</i> de Alexis Tolstói, ou das palavras “nabo” e “setembro”. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.</p> <p>Leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.</p> <p>O aluno K efetua a leitura das palavras “sapato”, “menino” e “bota”. Na palavra “uva”, apenas identifica o som [u], acabando por não ler a palavra.</p>					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 10h00.	Espaço: sala de professores.	Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.	Letra do aluno: M
<p>Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>O nabo gigante</i> de Alexis Tolstói, ou das palavras “nabo” e “setembro”. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.</p> <p>Leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.</p> <p>O aluno M na palavra “bota” lê “pato” e na palavra “uva” inicia por ler o som [u] e junta a sílaba “va”, ficando “uva”. Lê as restantes palavras, porém na palavra “sapato” apenas identifica o som [s] e acaba por soletrar as restantes letras “S A P A T O”, mas não junta as letras para formar sílabas diz apenas “O <s> e o <a> fícaaa... ao”.</p>					

Grelha de Observação da Leitura – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 9h00 às 10h00.	Espaço: sala de professores.	Recursos: fantocheiro, fantoches, manual de português e folha de papel com palavras escritas.	Letra do aluno: O
<p>Atividade: Leitura de uma frase do texto <i>O nabo gigante</i> de Alexis Tolstói, ou das palavras “nabo” e “setembro”. No caso dos alunos que estão no processo de aquisição destas competências, realizaram a leitura das palavras “sapato”, “menino”, “bota”, “uva” e “menina”.</p>					
<p>Leitura da frase do texto <i>O nabo gigante</i> e das palavras “nabo” e “setembro”.</p> <p>O aluno O inicia a leitura da frase dizendo “Duma bela manhã...” realizando um erro de troca da letra <n> pela letra <d>. Fica em silêncio durante algum tempo, esperando auxílio. A interveniente solicita-lhe que leia as palavras “nabo” e “setembro”. À qual o aluno leu de forma silábica ambas as palavras “na-bo” e “se-tem-bro”.</p>					

ANEXO 12 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ORALIDADE SEM FANTOCHES E RESPETIVAS NOTAS DE CAMPO

Grelha de Observação da Oralidade											
Interveniente: Ana Gomes		Tempo Letivo: 11h30 ao 12h30		Tempo de observação: 11h30 ao 12h30			Espaço: sala 4		Recursos: Casas construídas pelos alunos.		
Conteúdo: Português – Domínio da Oralidade											
Atividade:											
<p>No decorrer deste dia, durante a manhã, os alunos efetuaram a leitura e a interpretação do texto <i>Onde moram as casas</i> de Carla Maia de Almeida. Paralelamente, depois de finalizarem a mesma ficha, a turma foi convidada a construir a sua <i>casa dos sonhos</i> a partir de diversos materiais que tínhamos disponibilizado. A <i>casa dos sonhos</i> surgiu a partir do texto lido anteriormente e cada aluno criou a sua, consoante os seus gostos.</p> <p>Após a construção de todas as <i>casas dos sonhos</i> por parte da turma, cada aluno foi apresentar a sua casa a toda a turma, dizendo que materiais utilizou, as cores da sua casa, como eram as janelas, as portas, onde se situava a casa, entre outros aspetos que cada aluno quis referir. A partir desta proposta verifiquei os dados relativos à competência da oralidade de cada aluno.</p>											
Descritores de conteúdo - Expressão											
N.º do aluno	Fala com clareza.	Articula de modo adequado as palavras.	Usa a palavra na sua vez, respeitando os princípios de cortesia.	Varia a prosódia.	Formula perguntas.	Formula pedidos.	Formula respostas.	Reconta histórias.	Narra situações vividas.	Narra situações imaginadas.	Representa diferentes papéis em jogos de simulação e dramatizações.
A	4	3	4	4	2	1	3	3	3	3	2
B	2	3	4	2	2	1	2	2	2	2	2

C	2	2	2	1	1	2	2	2	3	2	2
D	4	4	4	2	2	2	3	3	3	3	2
E	4	4	4	3	3	2	4	3	2	3	3
F	3	3	4	2	2	2	2	3	2	3	3
G	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	2
H	2	2	3	1	1	3	2	1	1	2	2
I	4	4	4	3	2	2	3	3	4	3	2
J	1	2	3	1	2	2	3	2	2	3	2
K	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3
M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2
O	3	3	4	2	3	2	3	2	3	3	2
P	3	3	4	2	2	2	2	2	3	3	2

Q	2	3	4	2	2	2	2	2	3	3	2
R	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2
S	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2
T	2	2	4	1	2	2	2	2	2	3	2

Legenda da escala: 4 – Excelente. 3 - Bom. 2 – Satisfatório. 1 – Insuficiente.

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 11h30 ao 12h30	Tempo de observação: 10 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Casas construídas pelos alunos.	Letra do aluno: C
Atividade: Apresentação oral da <i>casa dos sonhos</i> elaborada por cada aluno individualmente.					
O aluno demonstra dificuldade em articular as palavras corretamente, trocando as sílabas durante o discurso. Por exemplo, ao invés de dizer "colorido", ele pronuncia "corolido". Além disso, perde-se no discurso, iniciando uma conversa sobre a casa, mas interrompe-a para explicar que não a terminou, tentando justificar esse facto.					

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 11h30 ao 12h30	Tempo de observação: 10 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Casas construídas pelos alunos.	Letra do aluno: H
Atividade: Apresentação oral da <i>casa dos sonhos</i> elaborada por cada aluno individualmente.					
O aluno iniciou a atividade sem verbalizar qualquer palavra sobre a sua <i>casa dos sonhos</i> . Perante esta situação, a interveniente, juntamente com a professora cooperante, procurou estimular a sua participação da criança através de perguntas. Apesar disso, em alguns momentos o aluno não respondeu, limitando-se a acenar com a cabeça. Em outros casos, conseguiu responder com palavras soltas ou frases simples, como: “Tem coração e tem uma piscina.” Além disso, o aluno demonstrou sinais de nervosismo, mantendo o olhar fixo na interveniente e na professora cooperante, como se aguardasse apoio para prosseguir.					

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 11h30 ao 12h30	Tempo de observação: 10 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Casas construídas pelos alunos.	Letra do aluno: J
Atividade: Apresentação oral da <i>casa dos sonhos</i> elaborada por cada aluno individualmente.					
O aluno ao descrever a sua <i>casa dos sonhos</i> , refere que esta possui um "futebol campo", não utilizando a ordem correta das palavras. A sua comunicação torna-se difícil de compreender, pois fala de forma muito baixa e não articula adequadamente as palavras. Além disso, a sua fala apresenta silabação, com supressão ou troca de sílabas, como na palavra "porta", onde diz "polta". Adicionalmente durante a sua apresentação apenas diz palavras soltas, não construindo frases.					

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 11h30 ao 12h30	Tempo de observação: 10 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Casas construídas pelos alunos.	Letra do aluno: O
Atividade: Apresentação oral da <i>casa dos sonhos</i> elaborada por cada aluno individualmente.					
Durante a apresentação sobre a sua <i>casa dos sonhos</i> , o aluno demonstrou dificuldade em formular frases complexas, limitando-se a frases simples. Apesar disso, foi capaz de responder a algumas questões colocadas pelos colegas, pela professora cooperante e pela interveniente, recebendo também alguma ajuda ao longo do discurso. Paralelamente, observou-se a supressão de letras em certas palavras durante a sua apresentação, como no caso da palavra "arco-íris", que foi pronunciada como "áco-íris".					

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 11h30 ao 12h30	Tempo de observação: 10 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Casas construídas pelos alunos.	Letra do aluno: S
Atividade: Apresentação oral da <i>casa dos sonhos</i> elaborada por cada aluno individualmente.					
O aluno durante a sua apresentação, expressa-se com um tom de voz baixo, dificultando a compreensão do que diz. Além disso, demonstra dificuldade em articular corretamente as palavras, suprimindo algumas sílabas. Simultaneamente, revela incapacidade de construir frases completas, limitando-se a mencionar palavras soltas, como "montanhas" e "neve", sem estabelecer uma ideia clara ou coerente.					

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 11h30 ao 12h30	Tempo de observação: 10 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Casas construídas pelos alunos.	Letra do aluno: T
Atividade: Apresentação oral da <i>casa dos sonhos</i> elaborada por cada aluno individualmente.					
O aluno ao apresentar a sua <i>casa dos sonhos</i> , não o faz de forma autónoma, limitando-se a responder às questões colocadas pelos colegas. Demonstra insegurança, permanecendo a olhar para a interveniente à espera de auxílio. A sua comunicação é marcada pelo uso de palavras isoladas, como "preto", e por dificuldades na articulação, acabando por silabar, trocando sílabas, como ao dizer "preto" em vez de "perto". Paralelamente, tenta formular frases, tais como, "Preto casa eu preto." e "Eu quadrados janelas.".					
Durante a interação, solicita ajuda para a apresentação, com a interveniente guiando-o através de perguntas, às quais ele responde apenas com palavras.					

ANEXO 13 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ORALIDADE COM FANTOCHES E RESPETIVAS NOTAS DE CAMPO

Grelha de Observação da Oralidade											
Interveniente: Ana Gomes.		Tempo Letivo: 9h00 às 11h00		Tempo de observação: 30 minutos.			Espaço: sala 4.			Recursos: Fantocheiro e fantoches.	
Conteúdo: Português – Domínio da Oralidade.											
Atividade:											
<p>Todas as segundas-feiras a turma tinha como rotina realizar a descrição de como foi o seu fim de semana, dizendo com quem estiveram, onde estiveram e outras informações que quisessem partilhar com a turma. Neste sentido, na seguinte proposta foi distribuído aleatoriamente pelos alunos um fantoche, para que através do mesmo contassem como correu o seu fim de semana. Posto isto, os alunos deslocavam-se um a um até ao fantocheiro para contar aos colegas o que tinham realizado durante o mesmo.</p>											
Descritores de conteúdo - Expressão											
N.º do aluno	Fala com clareza.	Articula de modo adequado as palavras.	Usa a palavra na sua vez, respeitando os princípios de cortesia.	Varia a prosódia.	Formula perguntas.	Formula pedidos.	Formula respostas.	Reconta histórias.	Narra situações vividas.	Narra situações imaginadas.	Representa diferentes papéis em jogos de simulação e dramatizações.
A	3	3	4	3	2	2	2	3	3	3	3
B	3	3	4	3	2	2	2	3	3	3	3
C	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3
D	3	3	4	2	2	2	2	3	3	3	3

E	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4
F	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3
G	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3
H	3	3	4	2	2	2	2	3	3	3	3
I	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4
J	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3
K	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3
L	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4
O	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3
P	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3
Q	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4
R	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4

S	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4
T	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4

Legenda da escala: 4 – Excelente. 3 - Bom. 2 – Satisfatório. 1 – Insuficiente.

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: fantoches e o fantocheiro.	Letra do aluno: A
Atividade: Apresentação oral de como correu <i>O meu fim de semana</i> .					
Durante a sua apresentação, o aluno expressa-se com clareza, estruturando frases de forma coerente ao longo do discurso. Além disso, utiliza variações na entoação em determinadas palavras, conferindo-lhes maior ênfase. No entanto, ao construir uma frase, realiza a supressão de uma letra na palavra “madrinha”, dizendo “madrina”.					

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: fantoches e o fantocheiro.	N.º do aluno: C
Atividade: Apresentação oral de como correu <i>O meu fim de semana</i> .					
O aluno durante a sua apresentação revela uma maior facilidade de construir frases, não se perdendo no discurso. Simultaneamente utiliza o advérbio “também” para evitar repetições na construção da frase, dizendo “Eu vi a árvore de natal e fiquei dentro de casa e também assisti televisão.”					

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta					
Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: fantoches e o fantocheiro.	N.º do aluno: E
Atividade: Apresentação oral de como correu <i>O meu fim de semana</i> .					
No decorrer da sua apresentação acerca do seu fim de semana, o aluno não utiliza o seu tom de voz habitual. Com a utilização do fantoche, recorre a um tom de voz mais agudo interpretando a personagem, que neste caso seria o seu fantoche.					

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: fantoches e o fantocheiro.	N.º do aluno: H
------------------------------------	--	--	------------------------	--	---------------------------

Atividade: Apresentação oral de como correu *O meu fim de semana*.

O aluno, na sua apresentação, articula as palavras de forma clara e precisa. Além disso, evita pausas ou silêncios, pausando apenas para respirar ou para separar frases durante o discurso. Demonstra, ao longo da apresentação, uma capacidade de construir e elaborar frases completas, em vez de se limitar a enunciar palavras isoladas.

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: fantoches e o fantocheiro.	N.º do aluno: I
------------------------------------	--	--	------------------------	--	---------------------------

Atividade: Apresentação oral de como correu *O meu fim de semana*.

Durante a sua apresentação, o aluno realiza uma troca na palavra “tigre”, dizendo “trigue”. No entanto, foi o único a apresentar o seu fantoche, introduzindo-o com a frase: “Olá, eu sou o Trigue!”, numa entoação que reforça a expressividade da personagem. Além disso, no seu discurso, recorre ao advérbio “aliás” ao dizer: “Eu fui jantar com a minha família e fui fazer várias coisas com ela. Aliás, fomos comprar uns presentes!”, alterando novamente a entoação. Enquanto isso, manipulava o fantoche de forma muito expressiva, enriquecendo a sua apresentação.

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: fantoches e o fantocheiro.	N.º do aluno: K
------------------------------------	--	--	------------------------	--	---------------------------

Atividade: Apresentação oral de como correu *O meu fim de semana*.

O aluno na sua apresentação falava e manipulava o fantoche de uma forma bastante expressiva, variando a sua entoação durante o discurso. Além disso, consegue construir uma frase de forma coerente, apenas realizou uma troca de letras na palavra “lareira”, dizendo “laleira”, onde troca o “r” pelo “l”.

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: fantoches e o fantocheiro.	N.º do aluno: R
------------------------------------	--	--	------------------------	--	---------------------------

Atividade: Apresentação oral de como correu *O meu fim de semana*.

Ao longo da sua apresentação, o aluno faz uso de adjetivos nas frases para enfatizar ou reforçar ideias que deseja transmitir à turma. Como exemplo, afirmou: “Eu fiquei o dia inteiro em casa”, prolongando intencionalmente a palavra “inteiro”, ou seja, pronunciando-a de forma mais lenta. Paralelamente, adotou um tom de voz mais agudo para se expressar.

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 9h00 às 11h00.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: fantoches e o fantocheiro.	N.º do aluno: T
------------------------------------	--	--	------------------------	--	---------------------------

Atividade: Apresentação oral de como correu *O meu fim de semana*.

O aluno inicia a sua apresentação com um “Olá” bastante prolongado e com um tom de voz alta, variando a prosódia. Paralelamente o aluno não diz apenas palavras isoladas, esforçando-se por construir frases durante toda a apresentação. Como por exemplo: “jogar de futebol eu e pai.”.

Grelha de Observação da Oralidade – Registos de observação Direta

Interveniente: Ana Gomes	Tempo Letivo: 14h00 às 15h30.	Tempo de observação: 30 minutos.	Espaço: sala 4.	Recursos: Fantoches e fantocheiro.
------------------------------------	--------------------------------------	---	------------------------	---

Conteúdo: Português – Domínio da Oralidade.

Atividade:

Tendo em conta os interesses dos alunos, após intervir com os fantoches no âmbito do projeto de investigação, percecionei que a turma ficou bastante interessada e entusiasmada com este recurso lúdico, desta forma, preparámos uma nova proposta para a turma. A presente proposta consistia na distribuição aleatória dos fantoches pelos alunos e na formação de pares concretizada pela interveniente. Posto isto, a turma organizou-se na sala pelos pares realizados e tinha cerca de 10 a 15 minutos para pensar, elaborar e treinar uma narrativa com aquelas duas personagens que eram os fantoches. Depois desse momento, cada par deslocava-se até ao fantocheiro e contava à turma a história que tinham construído oralmente através dos fantoches.

Notas de Campo:

Relativamente a esta proposta, observei que, além de os alunos ficarem motivados pela utilização dos fantoches, este recurso lúdico teve um impacto positivo na turma. Os alunos, trabalhando em pares, demonstraram capacidade para construir diálogos entre as personagens, explorando o jogo dramático com diferentes tons de voz, ora mais agudos, ora mais graves.

Enquanto a turma criava as histórias que iria apresentar, a interveniente circulou pela sala e ouviu os seguintes diálogos:

Alunos J e Q (fantoches: princesa e bruxa):

Q: “Já sei que história vamos fazer!”

J: “Qual?”

Q: “Temos o fantoche de uma princesa e uma bruxa. Podemos fazer a história da Branca de Neve!”

Neste diálogo, percebe-se que os alunos estabeleceram uma ligação com a literatura, ao escolherem uma história já existente.

Alunos D e N (fantoches: tigre e macaco):

(chamaram a interveniente, dizendo que não conseguiam pensar em nada. A interveniente questionou: "Então, onde é que os vossos fantoches vivem?")

N: "Ahhh!!! Já sei!!! o que podemos fazer!!!"

D: "O quê?"

N: "O meu pai à noite conta-me uma história para dormir sobre um leão e um macaco, mas podemos contá-la com um tigre!"

Neste diálogo, ficou evidente que o aluno fez uma conexão entre a história que poderia criar e aquela que um familiar costuma contar-lhe.

Além disso, os alunos compreenderam que uma narrativa ou história deve seguir um fio condutor, com início, meio e fim. Por meio desta proposta, foi possível observar que alguns alunos criaram histórias oralmente, podendo depois transpô-las para a escrita e, posteriormente, para a leitura, promovendo um ciclo contínuo de aprendizagem e relação.

Exemplo de inícios de histórias:

Os alunos A e E começaram a sua história com: "Num belo dia..."

Os alunos B e O iniciaram com: "Era uma vez um rei e uma rainha...", até que, em determinado momento, os personagens dialogaram:

O: "Para de estar a falar da rainha! Plim!"

B: "Quem és tu?"

O: "Eu sou a rainha... a tua esposa!"

Através destes diálogos e da observação direta, percebeu-se que os alunos, além de ampliarem o vocabulário, também modificaram a prosódia no discurso. Eles utilizaram diferentes entoações, tornando as frases interrogativas e afirmativas mais expressivas e enfatizadas.