

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: os contributos das
expressões artísticas para a aprendizagem integrada da
leitura e da escrita numa turma do 1.º ano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sandra da Conceição Bret Medeiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria de São Pedro Santos Silva Lopes

Leiria, setembro de 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal - Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância.

Doutora Maria de São Pedro da Santos Silva Lopes - Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

AGRADECIMENTOS

Foi sem dúvida alguma um processo longo. É com alegria que chego ao final desta caminhada e expresso aqui o meu sincero agradecimento, em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Maria de São Pedro Lopes, pelo acompanhamento constante, pelas sugestões que me permitiram melhorar sempre a intervenção seguinte, mas sobretudo, pela integridade, tolerância e bondade que a definem como pessoa (pela porta sempre aberta para me receber). Em seguida, queria agradecer à Professora Doutora Rita Leal, pelos pensamentos e reticências, que me ajudaram a ultrapassar alguns obstáculos com que me deparei durante o percurso em Educação de Infância. Agradeço ainda a outros professores que estiveram comigo no decorrer desta etapa: à Professora Doutora Cristina Nobre, pelos poemas inspiradores, em especial o de Sofia Mello Breyner; à Professora Doutora Alzira Saraiva, por me ter ensinado a observar com todos os meus sentidos e a todos os professores que ao longo deste mestrado me desafiaram a pensar e a sentir!

Gostaria ainda de agradecer aos meus amigos e à minha família pelo tempo que lhes roubei, em especial ao meu filho Tiago e ao meu marido Rui, pela paciência e apoio. Sem eles não conseguiria ter sido a pessoa persistente que fui perante as várias adversidades, e por último à minha saudosa e fiel companheira, Lita.

Agradeço ainda a todos os que me acompanharam, às educadoras e professoras cooperantes pela partilha de saberes, à minha colega Ana, pela partilha das experiências vividas e fundamentalmente a todas as crianças por me desfiarem a ser mais, a aprender mais.

DEUS ESCREVE DIREITO

Deus escreve direito por linhas tortas
E a vida não vive em linha recta
Em cada célula do homem estão inscritas
A cor dos olhos e a argúcia do olhar
O desenho dos ossos e o contorno da boca
Por isso te olhas ao espelho:
E no espelho te buscas para te reconhecer
Porém em cada célula desde o início
Foi inscrito o signo veemente da tua liberdade
Pois foste criado e tens de ser real
Por isso não percas nunca teu fervor mais austero
Tua exigência de ti e por entre
Espelhos deformantes e desastres e desvios
Nem um momento só podes perder
A linha musical do encantamento
Que é teu sol, tua luz, teu alimento

Sophia ANDRESEN (1997) *O Búzio de Cós e outros Poemas*, Caminho, Lisboa: 12.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se dividido em duas partes.

A Parte I corresponde à Dimensão Reflexiva, e apresenta o percurso que realizei, nos contextos de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, fazendo uma reflexão crítica e fundamentada sobre as experiências mais significativas, as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas.

A Parte II corresponde à Dimensão Investigativa, e apresenta um estudo de carácter qualitativo, desenvolvido numa perspetiva de investigação-ação numa turma do 1.º ano de escolaridade. Este estudo procurou compreender os contributos das expressões artísticas, na aprendizagem integrada da leitura e da escrita, e permitiu implementar atividades articulando diferentes linguagens artísticas com a área disciplinar de português, bem como observar a motivação dos alunos neste contexto.

Os dados apresentados revelaram que as atividades implementadas, contribuíram para uma aprendizagem mais significativa, por ser realizada num ambiente artístico, dinâmico e expressivo, onde o grupo de alunos pôde dar espaço à imaginação e à criatividade. Desenvolveram experiências que integraram e interligaram os currículos de expressões artísticas com o português, reconhecendo-se assim, que através das expressões artísticas, será mais fácil motivar as crianças para aprender o código linguístico, as suas regras e o seu uso enquanto leitoras e produtoras de textos.

Palavras chave

Aprendizagem, expressões artísticas, integração curricular, leitura e escrita.

ABSTRACT

This report comes as part of the Masters in Preschool Education and Teaching 1.º Cycle of Basic Education and it is divided in two parts.

Part I corresponds to the Reflexive Dimension and presents the path taken under the context of Childhood Education and 1.º Cycle of Basic Education, critically reflecting and giving fundamentals about the most significant experiences, found difficulties and realized learnings.

Part II corresponds to the Investigate Dimension and presents a quality character study developed in an action research perspective in a 1st grade class. This study looks to understand the contributes of the artistic expressions into the integrated learning of reading and writing, and allowed us to implement several activities that articulate the different artistic languages with the curricular area of Portuguese Language as well as observe the student's motivation in this context.

The presented data reveals that the activities implemented, contributed to a more meaningful learning, to be held in an artistic, dynamic and expressive environment where the student group could give space to imagination and creativity. Developed experiences that integrated and interconnected the curriculum artistic expressions with the Portuguese Language, recognizing so that through artistic expression, will be easier to motivate children to learn the language code, its rules and its use as readers and text producers.

Keywords

Learnig, artistic expressions, curricular integration, reading and writing.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral	vii
Índice de Fotografias	x
Índice de Anexos	xi
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão Reflexiva.....	2
1. A minha Prática Pedagógica em Creche.....	2
1.1. O que é a creche?.....	3
1.2. Práticas de Observação.....	3
1.3. Organização do espaço sala e rotina diária.....	6
1.4. Planificação e propostas educativas	8
1.5. Momentos de reflexão e aprendizagem	9
2. A minha Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância	10
2.1. Práticas de observação.....	10
2.2. Organização do espaço sala e rotina diária.....	11
2.3. Planificação e propostas educativas	13
2.4. Momentos de reflexão e aprendizagem	16
2.5. Trabalho de Projeto	19
2.6. Avaliação	20
3. Balanço final sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância	21
4. A minha Prática Pedagógica em 1.º Ciclo.....	22

4.1. Práticas de observação.....	23
4.2. Planificação	24
4.3. Propostas educativas.....	26
4.4. Trabalho de Projeto no 1.º CEB	28
4.5. Expressões artísticas no 1.º CEB	33
4.6. Estratégias de diferenciação do ensino na sala de aula	35
4.7. Momentos de reflexão e aprendizagem	36
4.8. Avaliação	38
4.9. Balanço final sobre a Prática Pedagógica em 1.º CEB.....	39
Parte II – Dimensão Investigativa	41
Introdução.....	41
Capítulo I - Enquadramento teórico	42
1.1. As artes na Educação: Porquê e para quê?	42
1.2. As expressões artísticas	43
1.3. A criatividade na aprendizagem e a relação com as artes	46
1.4. As emoções na aprendizagem/relação com as artes	47
1.5. As expressões artísticas na aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas.....	48
1.5.1. Expressão Dramática	48
1.5.2. Expressão Musical.....	51
1.5.3. Expressão Plástica	52
1.6. O papel do jogo na aprendizagem	53
1.7. A aprendizagem da leitura e da escrita.....	54
1.7.1. O desenvolvimento linguístico	55

1.7.2. Consciência fonológica	55
1.7.3. Motivação para ler	58
1.8. Integração Curricular	59
Capítulo II – Metodologia de Investigação	60
2.1. Opções Metodológicas	60
2.2. Instrumentos de recolha de dados.....	61
2.3. Contexto do estudo	63
2.3.1. Caracterização da escola e dos participantes	63
2.4. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo	64
2.5. Descrição do Estudo	65
Capítulo III - Apresentação e discussão de resultados	72
Capítulo IV- Conclusões	86
Conclusões do estudo	86
Limitações do estudo e recomendações.....	89
Conclusão do Relatório	90
Bibliografia.....	91
Anexos	

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - as crianças observam as sombras	14
Fotografia 2 - as crianças observam as cores na caixa de luz	105
Fotografia 3 - a planificação do grupo de crianças	20
Fotografia 4 - observar o mapa.....	29
Fotografia 5 - o país que gostávamos de conhecer.....	29
Fotografia 6 - a pintura na porta: mapa de Portugal.....	29
Fotografia 7 - o canto da Europa	29
Fotografia 8 - a pintura no teto: Os meninos de todas as cores.....	29
Fotografia 9 - avaliação dos alunos sobre o projeto	32
Fotografia 10 - o jardim dos casos especiais	66
Fotografia 11 - a sequência sonora	67
Fotografia 12 - 18 versos ilustrados	68
Fotografia 13 - fantoches: da forma bidimensional à tridimensional.....	69
Fotografia 14 - desenhar letras no ar	70
Fotografia 15 - somos aviões (vvvv...).....	71

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Reflexão 1 em creche	2
Anexo 2 - Reflexão 3 em jardim-de-infância	4
Anexo 3 - Reflexão 4 em jardim-de-infância	6
Anexo 4 - Reflexão de Observação em 1.º CEB – 1.ºano	8
Anexo 5 - Reflexão 2 em 1.º CEB – 1.ºano	10
Anexo 6 - Reflexão 5 em 1.º CEB – 1.ºano	12
Anexo 7 - Reflexão 5 em 1.º CEB – 3.ºano	14
Anexo 8 - Reflexão 7 EM 1.º CEB – 3.ºano	16
Anexo 9 - Reflexão 8 em 1.º CEB – 3.ºano	18
Anexo 10 - Reflexão 9 em 1.º CEB – 3.ºano	19
Anexo 11 - Reflexão 10 em 1.º CEB – 3.ºano	21
Anexo 12 - Diários de bordo da investigadora	22
<i>D. 7/4 – Diário de bordo, 7 de abril de 2015</i>	22
<i>D.8/4 – Diário de bordo, 8 e 13 de abril de 2015</i>	25
<i>D.14/4 – Diário de bordo, 13 e 14 de abril de 2015</i>	28
<i>D.20/4 – Diário de bordo, 20 de abril de 2015</i>	32
<i>D.21/4 – Diário de bordo, 21 de abril de 2015</i>	35
<i>D.22/4 – Diário de bordo, 22 de abril de 2015</i>	38
<i>D.27/4 – Diário de bordo, 27 de abril de 2015</i>	40
<i>D.28/4 – Diário de bordo, 28 de abril de 2015</i>	41
<i>D.4/5 – Diário de bordo, 4 de maio de 2015</i>	43
<i>D.5/5 – Diário de bordo, 5 de maio de 2015</i>	44
<i>D.6/5 – Diário de bordo, 6 de maio de 2015</i>	45

<i>D.11/5 – Diário de bordo, 11 de maio de 2015.....</i>	46
<i>D.12/5 – Diário de bordo, 12 de maio de 2015.....</i>	48
<i>D.18/5 – Diário de bordo, 18 de maio de 2015.....</i>	50
<i>D.19/5 – Diário de bordo, 19 de maio de 2015.....</i>	54
<i>D.20/5 – Diário de bordo, 20 de maio de 2015.....</i>	55
<i>D.25/5 – Diário de bordo, 25 de maio de 2015.....</i>	57
<i>D.26/5 – Diário de bordo, 26 de maio de 2015.....</i>	60
<i>D.2/6 – Diário de bordo, 1 e 2 de junho de 2015.....</i>	62
<i>D.3/6 – Diário de bordo, 3 de junho de 2015</i>	65
<i>D.9/6 – Diário de bordo, 9 de junho de 2015</i>	67
Anexo 13 – Guião da entrevista realizada à professora cooperante	70
Anexo 14 – Transcrição da entrevista realizada à professora cooperante	71
Anexo 15 – Análise de conteúdo do diário de bordo (a voz da investigadora).....	76
Anexo 16 – Análise de conteúdo do diário de bordo (a voz das crianças).....	85
Anexo 17 – Análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante.....	88
Anexo 18 – Trabalho de projeto em jardim-de infância.....	91
Anexo 19 – Planificação no 1.º CEB - 1.ºano	97

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

Este relatório corporiza as vivências e os caminhos percorridos nas práticas pedagógicas em Educação de Infância (nos contextos de creche e jardim-de-infância) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 3.º anos de escolaridade), nos quais pude desenvolver competências de observação, intervenção e reflexão, assim como as competências necessárias à prática investigativa. Neste sentido, o documento apresenta duas dimensões, a primeira corresponde à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva ilustra os momentos e os desafios mais significativos da prática pedagógica, através de uma reflexão profunda, crítica e fundamentada, que me permitiu adquirir e construir conhecimentos e aprendizagens essenciais, não só a nível profissional, mas também a nível pessoal e social.

A dimensão investigativa apresenta um estudo de carácter qualitativo, desenvolvido numa perspetiva de investigação-ação numa turma do 1.º ano de escolaridade, onde foi implementado uma metodologia de trabalho de projeto. A motivação para este estudo prende-se sobretudo com as minhas expectativas profissionais e na necessidade de compreender se a abordagem educativa, através da articulação das expressões artísticas com a área disciplinar de português, poderia provocar mudanças significativas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

Este estudo encontra-se organizado em quatro capítulos, nomeadamente, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados, e as conclusões do estudo, nas quais reconhecemos as possíveis respostas aos objetivos propostos e à questão de investigação, bem como as limitações encontradas e algumas sugestões para investigações futuras.

Termino com uma breve conclusão sobre este percurso, entre a teoria e a prática, e entre a minha formação pessoal e profissional.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

Esta dimensão está organizada em temas e subtemas que se entrecruzam e complementam, e que correspondem a dimensões que estruturaram as práticas pedagógicas nos contextos de creche e jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com turmas de 1.º e 3.º anos de escolaridade. Apresento em primeiro lugar as práticas pedagógicas em Creche e em Jardim-de-Infância, refletindo sobre as práticas de observação, que me permitiram caracterizar e refletir sobre o grupo de crianças, a organização do espaço da sala e as rotinas diárias. Posteriormente, partilho a minha apreciação sobre a planificação e propostas educativas, sobre os momentos de reflexão e as aprendizagens desenvolvidas, evidenciando as dificuldades sentidas, bem como o meu interesse e empenho ao longo deste processo educativo e por fim, a avaliação. O contexto de jardim-de-infância tornou-se bastante significativo, nomeadamente pela metodologia de trabalho de projeto que aqui desenvolvemos pela primeira vez. Termina com um balanço final sobre a prática pedagógica em Educação de Infância.

No contexto de 1.º CEB vivi experiências diferentes, pelo que senti que as deveria organizar nos seguintes subtemas: práticas de observação; planificação; propostas educativas; trabalho de projeto; as expressões artísticas no 1.º CEB; estratégias de diferenciação do ensino na sala de aula; momentos de reflexão e aprendizagem; avaliação. Termina com um balanço final sobre a prática pedagógica no 1.º CEB.

De modo a contribuir para uma melhor compreensão e interpretação deste percurso, apresento excertos de reflexões que realizei e algumas fotografias, que permitem ilustrar algumas das tarefas realizadas e das aprendizagens que desenvolvi. Saliento ainda que, por razões éticas (Graue & Walsh, 2003), os nomes das crianças são fictícios, e as fotografias apresentadas foram autorizadas pelos pais, educadoras e professoras cooperantes.

1. A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

Neste capítulo pretendo refletir sobre a prática pedagógica em contexto de creche, vivida ao longo de cinco semanas, numa instituição privada, no concelho de Leiria. O grupo era constituído por catorze crianças, quatro do género feminino e dez do género masculino, com idades compreendidas entre os dezoito e os trinta meses de idade.

Este percurso proporcionou-me as condições essenciais para poder questionar e entender o ambiente singular do contexto de creche e as especificidades únicas que o distinguem de outros espaços educativos. A presente reflexão está organizada nos subtemas: o que é a creche, práticas de observação, organização do espaço sala e rotina diária, planificação e propostas educativas, momentos de reflexão e aprendizagem.

1.1. O QUE É A CRECHE?

Em Portugal, a valência creche oferece uma resposta social privilegiada, e numa primeira análise, identificamos a creche como uma instituição dedicada à primeira infância que se destina a apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos. No entanto, o manual de processos-chave, guia fundamental desta valência, caracteriza a creche como “(...) um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa.” (Instituto da Segurança Social, 2010, p.2). Neste sentido, a creche não se preocupa unicamente com o bem-estar e o cuidar das crianças, requer um ambiente educativo rico em desafios e experiências, de acordo com o desenvolvimento e as necessidades específicas de cada criança, na sua faixa etária, numa prática pedagógica afetiva, colaborativa com as famílias e outras instituições presentes na comunidade (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto).

Se recuarmos alguns anos no tempo, vemos o educador de infância como alguém que, pura e simplesmente tomava conta de crianças, mas hoje esse papel foi expandido e exige outras competências. Aprendi que para além de uma atenção permanente ao grupo, devemos estar inteiramente disponíveis para cuidar e educar cada criança, conhecer e acompanhar a sua história individual e construir relações sinceras e colaborativas com as famílias. Para Gabriela Portugal (2012, p.13) requer:

atitudes de respeito, compreensão e empatia, muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família, reflexão crítica e questionamento continuado de práticas, indispensáveis à inovação na resolução de problemas (...) portanto profissionais de creche bem formados e que devem ser devidamente valorizados.

1.2. PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO

Sei que a observação deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica (Estrela, 2008), no entanto desde o primeiro momento, a minha intervenção centrou-se na procura de um envolvimento caloroso e afetivo com as crianças. Percebi que é no contato e na afetividade que a criança expressa os seus interesses e necessidades,

ajudando-nos a compreender o seu desenvolvimento. É a vinculação que oferece segurança e permite à criança explorar o mundo, sentir-se bem consigo própria e com os outros (Portugal, 2012).

Segundo Estrela (2008) observar as crianças é um processo de aprendizagem progressivo. Compreender o meio familiar, social e cultural que envolve uma criança, exige uma prática naturalista, requer continuidade, método e rigor. Mas todos os dias aprendemos com as crianças, observando as suas atividades, descobrindo as suas brincadeiras, escutando o modo como se expressam, sobre o que falam, conhecendo a forma como interagem com os objetos, com as outras crianças e adultos e criando parcerias com as suas famílias (Hohmann e Weikart, 2003).

Assim, o processo de observação exige do educador várias competências e saberes, nomeadamente “conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, conhecimentos sobre as rotinas de cuidados adequados, conhecimentos sobre os conteúdos das aprendizagens que as crianças podem construir, conhecimentos sobre cada criança para ser capaz de planificar tendo em conta as características específicas, os interesses e necessidades de cada uma.” (Parente, 2012, p.8)

Neste grupo existia naturalmente algumas crianças mais calmas e outras mais agitadas, outras ainda chorosas e em fase de adaptação que necessitavam de colo e de mais atenção. Segundo Brazelton (2005), o choro é uma forma que a criança usa para se manifestar, é normal e faz parte do processo de adaptação. Fui observando que por norma, no primeiro dia a criança fica bem porque tudo é novidade, há outras crianças, jogos e atividades, mas o pior vem depois, nos dias seguintes quando a criança percebe que vai ter de ficar e que a mãe ou o pai não ficam com ela. Nestas situações procurei apresentar-me calma e segura e trazer sempre no bolso da bata alguns lenços de papel, para limpar o nariz e algumas lágrimas próprias dos primeiros dias. Observei que muitas vezes os pais optam por sair sem se despedir da criança (R1 – Creche, anexo 1). Sei que despedida é um momento doloroso, quer para os pais quer para a criança e educadora, mas interroguei-me, será esta a melhor estratégia?

Após alguma pesquisa a este respeito percebi que é importante fazer-se a despedida. Escapular sem dizer nada pode criar na criança sentimentos de desconfiança e de incerteza. Brazelton (2005) diz-nos que este momento não se deve prolongar

demasiado, mas há que durar o tempo suficiente para se dizer adeus à criança, prometer-lhe que voltará e no regresso lembrar-lhe que cumpriram o prometido. Uma estratégia que utilizei foi trazer sempre um pequeno fantoche no bolso da bata, e com ele fazer um *teatrinho* para ajudar a criança a despedir-se e aprender a superar o momento da separação (R1 – Creche, anexo 1)

Procurei observar agindo com naturalidade e respeitando sempre a individualidade de cada criança. Escutá-las, entender os seus sentimentos, e fazê-las sentir que me encontrava disponível para estar com elas, dando-lhes o devido espaço para brincar, explorar de livre vontade e conquistar o ambiente à sua volta.

No final do dia escrevia o nome de todas as crianças num caderno, e à medida que ia escrevendo recordava, analisava os comportamentos das crianças, desde as mais extrovertidas às mais tímidas. A observação e estes exercícios permitiram-me refletir, conhecer e aprender um pouco mais sobre cada criança e sobre o grupo em geral. Como salienta Parente (2012) observar e escutar as crianças é reconhecer a sua voz e os seus direitos, só desta forma é possível ao educador planificar e simultaneamente refletir sobre os apoios que deve providenciar às crianças.

Normalmente após este exercício diário, questionava-me como iria desenvolver atividades, tendo em conta as características de cada criança e do grupo em geral e como poderia potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada uma. Foram questões que me preocuparam, pois o grupo era heterogéneo quanto à idade e as crianças, segundo os estádios de Piaget, situavam-se entre os estádios sensório-motor e o pré-operatório, observando-se diferentes níveis de desenvolvimento, principalmente ao nível da linguagem. Percebi que as crianças revelavam interesse quando ouviam ler histórias e quando cantávamos, pediam para ouvir as canções de novo. De acordo com Viana (2006), o educador deve promover ambientes onde a criança possa brincar com a linguagem, por exemplo, através de canções, rimas e outras atividades de grupo, bem como “experiências de que queiram falar, e onde têm alguém atento a elas, envolvendo-se em diálogo” (Hohmann e Weikart, 2003, p.526).

Em relação à disciplina, Brazelton (2005) refere que a seguir ao amor esta é a dádiva mais importante que os educadores devem dar à criança. Percebi que as crianças por norma reagem bem às regras, que as regras são importantes para elas e que é preciso

estabelecer regras e fazê-las cumprir. Sem regras e sem limites, a criança sente-se perdida e insegura, não sabe o que pode ou não fazer (*ibidem*).

Avô (1988, p.72) defende que “a criança de 2 anos - 2 anos e meio está em plena afirmação da sua autonomia, e tem necessidade de a exercitar e de a impor. (...) como se precisasse de provar a si própria que é capaz de construir e de realizar, sem intervenção de terceiros. Vive centrada em si mesma”. Neste sentido, devemos escutá-la e entender os motivos da criança para que ela se sinta compreendida e esclarecida.

Apesar do egocentrismo que caracteriza esta faixa etária, as crianças apresentavam momentos de entreatada, nomeadamente quando as mais velhas auxiliavam as mais novas, por exemplo a calçar os sapatos, a vestirem-se. Estas observações mostraram-me que as interações e vivências afetivas ajudam a criança a superar o seu egocentrismo, e a desenvolver a autoconsciência e a noção do outro (Papalia, Olds, e Feldman, 2001).

1.3. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO SALA E ROTINA DIÁRIA

No primeiro dia, quando cheguei à sala observei que a organização do espaço pedagógico era muito semelhante ao que já conhecia. Estava organizado por áreas, e pensado de modo a possibilitar a visualização de todo o espaço da sala e facilitar à educadora a interação e a observação das crianças e do grupo em geral.

A sala possuía uma zona central desocupada, o que permitia às crianças circular facilmente, explorar o ambiente, brincar e desenvolver a sua coordenação motora. Nos cantos e zonas laterais da sala existiam distintos espaços temáticos e que correspondiam a áreas de interesses específicos das crianças: área da expressão plástica, área das construções, área do faz-de-conta e área do tapete. Desta forma as crianças podiam escolher diferentes brincadeiras e as interações que mais lhes agradavam, pois nesta fase são importantes as atividades como “a exploração sensorial, a construção, a invenção, a teatralização e os jogos simples” (Hohmann e Weikart, 2003, p.164).

Foi muito importante observar as brincadeiras das crianças nestes espaços, pois permitiu-me avaliar o seu desenvolvimento e conhecer um pouco mais sobre a vida de cada uma.

na área do faz-de-conta observei uma criança de dois anos e meio. Ele brincava ao *faz-de-conta*, passando vigorosamente a ferro um pano de cozinha, e quando outra criança mais

nova se aproximou, ele alertou de imediato: *cuidado está quente!* De seguida aproximou o pano da mão desta criança e disse: *vês, queima! Está quente!* (R1 – Creche, anexo 1)

Neste episódio, a criança utiliza objetos para imitar situações que fazem parte da sua vida, demonstrando a sua capacidade para usar o jogo simbólico e o sentido de causalidade (se mexeres no ferro quente, queimas-te). Segundo Brazelton (2005, p. 215), numa criança desta idade “(...) este tipo de brincadeiras revela a sua capacidade para apreender e conceptualizar o comportamento e o significado dos acontecimentos que a rodeiam. É prova não só de uma competência cognitiva, mas também de uma espécie de liberdade emocional.”

Compreendi que as condições físicas e os materiais têm implicações na forma como queremos gerir as atividades e na forma como vivemos os momentos. Que é essencial planear a organização do espaço físico, e equacionar os objetos e os materiais que oferecemos às crianças: que tipo de materiais? Porquê? Como é que os distribuímos? Devemos procurar diversificar os espaços e os materiais consoante as características e os interesses do grupo e mediante os projetos que estamos a desenvolver.

Para além da sala de atividades, existiam outros espaços frequentados pelas crianças e com materiais adequados à sua idade, tais como: o ginásio, o refeitório, as casas de banho e o parque infantil exterior onde as crianças podiam brincar sozinhas, se assim entendessem, ou brincar e interagir com outras crianças. No espaço exterior, as crianças aproveitavam para correr, saltar, pular, jogar e brincar livremente, apenas com a nossa supervisão. Estes momentos também nos permitiram observar, interagir com as crianças e conhecê-las melhor. De acordo com Parente (2012, p. 8):

a observação das crianças em interação com pares e adultos e em situações de jogo é a melhor maneira de aprender sobre o que a criança sabe e faz (pontos fortes) e sobre o que a criança tem potencial para saber ou fazer (zona de desenvolvimento próximo).

No início tive alguma dificuldade em entender porque é que as crianças passavam pouco tempo numa determinada proposta pedagógica e iam variando entre os momentos de atividades livres, quer dentro da sala, quer no exterior e os vários momentos de cuidados de higiene, repouso e refeições. Só mais tarde percebi que a rotina diária é estruturada a partir de uma reflexão prévia, com o objetivo de oferecer à criança um conjunto diversificado de experiências ao longo do dia (Hohmann e Weikart, 2003).

Agora compreendo que, nesta idade, cada momento da rotina diária é um tempo de aprendizagem para a criança. Os diferentes momentos possuem uma intencionalidade educativa e são previamente refletidos tendo em consideração as necessidades e interesses de cada criança. Ajudando-a, dia para dia, a tornar-se mais autónoma, mais organizada e mais confiante para agir, brincar, sentir, descobrir e aprender. Como salientam os autores a rotina diária “(...) permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (*ibidem*, p. 8).

1.4. PLANIFICAÇÃO E PROPOSTAS EDUCATIVAS

Planificar revelou-se uma tarefa bastante problemática, uma vez que nunca tinha planificado para crianças tão pequenas (dos dezoito aos trinta meses) e de facto não sabia o que seria possível alcançar com crianças desta idade. Muitas questões surgiram, muita discussão, reflexão e análise: *como estruturar a planificação para o contexto creche? Quais os conteúdos que devo incluir? Que referenciais deverei seguir? As minhas propostas educativas irão ao encontro das necessidades e interesses das crianças?*

Como resultado, considero que houve uma evolução positiva na forma como elaborámos as primeiras planificações, que mostravam uma grande preocupação com as atividades orientadas em detrimento de outros momentos da rotina diária e atividades livres. Verificámos também que, embora os nossos objetivos procurassem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, as propostas educativas estavam muito centradas no papel do educador. Foi necessária alguma reflexão em conjunto com a nossa supervisora sobre as estratégias utilizadas e sobre a melhor forma de as adequar ao grupo e às suas características, tendo em conta o que nos diz a psicologia do desenvolvimento quanto às crianças desta faixa etária e perceber que em creche o principal são as rotinas diárias, os tempos de atividades livres, os períodos de cuidados à criança, os momentos de socialização e as trocas de afetos com os pares e com os adultos (Portugal, 2012). Planificar em contexto de creche “é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada uma” (Santos, Conceição e Dias, 2013, p. 473).

Inicialmente senti-me insegura, os primeiros dias foram complicados, pois não sabia se as crianças compreenderiam as propostas educativas, se seriam ou não realizáveis e tão pouco se as crianças estariam emocionalmente disponíveis para realizar as experiências planejadas.

Agora compreendo que nesta idade é fundamental propormos experiências que promovam a manipulação, que envolvam se possível todos os sentidos e que permitam à criança recolher informações sobre os objetos, avaliar, comparar e pensar. Outra forma serão experiências sem significado que irão certamente apagar-se com o tempo.

A forma como valorizamos os sentidos como a visão e a audição em detrimento de outros como o olfato, o tato e o paladar, e também a forma como vemos a criança, tem implicações na nossa ação educativa. Se acreditarmos na criança como um ser ativo e construtor do seu próprio saber, se valorizarmos as suas decisões e interesses, se acreditarmos que a criança é capaz e que aprende fazendo de diferentes formas que são unicamente suas (observa, segura, coloca na boca, cheira, manipula, sente, imita... situações que a despertam) percebemos que é nesta interação que a criança vive a experiência e descobre o seu mundo (Dias e Correia, 2012).

Seguindo este raciocínio, procurámos refletir e caminhar no sentido de planificar de acordo com a nossa intencionalidade e partindo dos impulsos, motivações e necessidades das crianças.

1.5. MOMENTOS DE REFLEXÃO E APRENDIZAGEM

Ao longo das minhas intervenções fui refletindo sobre como poderia melhorar a minha supervisão sobre as crianças durante as propostas educativas. Reparei que por vezes, ao dar atenção a uma criança, descuidava a minha vigilância sobre as restantes crianças do grupo e uma vez que são crianças muito pequenas temos que estar sempre vigilantes com o seu bem-estar e segurança. Assim, nas reflexões que fazia sobre os pontos a melhorar nas atividades propostas, fui-me questionando sobre como deveria ter agrupado as crianças: em grande grupo ou pequeno grupo? E compreendi que em determinadas atividades teria feito mais sentido se tivesse sido em pequenos grupos e não em grande grupo. Como afirma Portugal (2012, p.8), “grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança (...) sendo mais fácil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades”.

Outro aspeto em que senti dificuldades foi o das transições entre os diferentes momentos, de mudança de atividade e entre os diferentes momentos da rotina, que nesta idade, envolvem muito tempo e causam alguma confusão entre as crianças. Compreendi que, no final de qualquer atividade, é necessário dar às crianças informações muito concretas, para que possam compreender claramente o que lhes é transmitido, evitando assim a dispersão que conduz à desordem e aos conflitos entre as crianças (Hohmann e Weikart, 2003). Ao longo dos dias fui-me apercebendo que antes de realizarmos uma atividade, até mesmo para o simples contar de uma história, é necessário preparar convenientemente o espaço e ter em conta o tempo de concentração das crianças, que nestas idades é ainda reduzido, sendo importante procurar criar momentos curtos, únicos, mas significativos e envolventes para as crianças.

Os momentos de atividades e de interação entre mim e a criança foram momentos de avaliação e principalmente através da observação e reflexão procurei perceber como é que a criança se sentia, como reagia às propostas educativas, como se envolvia, como estava a aprender e o que aprendia. Porém, a avaliação exige intenção e sistematicidade, com registos, análise, interpretação e reflexão. De outra forma, facilmente poderemos ser levados a juízos não fundamentados, pouco rigoroso, e sem ética para reconhecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem (Silva, 2012).

2. A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Neste tópico pretendo refletir sobre a prática pedagógica em de jardim-de-infância, vivida ao longo de dez semanas. Esta prática teve lugar na mesma instituição do contexto de creche, com dezasseis crianças, oito do género feminino e oito do género masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Algumas crianças já frequentavam a instituição desde a creche, sendo notório que se encontravam mais familiarizadas com o ambiente educativo. As crianças eram alegres, dinâmicas, mas por vezes um pouco agitadas, manifestando alguma dificuldade em esperar pela sua vez para falar e em se concentrarem nas atividades propostas.

2.1. PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO

Tal como sucedeu no contexto de creche, o período inicial dedicado à observação proporcionou condições fundamentais, para ir conhecendo o ambiente educativo e para

estabelecer um envolvimento afetivo com o grupo de crianças e com os diferentes intervenientes desta comunidade.

Como refere Estrela (2008) começámos por refletir e questionar sobre o que queríamos observar no espaço educativo? De que forma iríamos observar? E que instrumentos utilizaríamos para nos ajudar a observar? Assim, elaborámos um plano de observação, utilizámos listas de verificação e fizemos o registo de situações que considerámos mais significativas. Estes instrumentos foram muito úteis e considero que no domínio da educação são fundamentais, uma vez que permitem traçar, organizar e focalizar a nossa observação (Parente, 2012). Porém, senti algumas dificuldades em selecionar o que era mais pertinente e relevante observar e registar, de modo a fazer uma caracterização rica e eficaz do grupo de crianças, da sala de atividades, da instituição e do meio envolvente, capaz de me orientar no desenvolvimento de propostas educativas adequadas às crianças. Compreendi que é necessário recorrer a mais do que uma técnica de observação, conhecer as suas características, as suas vantagens e limitações de modo a escolher as mais adequadas aos nossos objetivos (*ibidem*).

2.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO SALA E ROTINA DIÁRIA

Foi curioso observar as diferenças entre os espaços da sala de atividades em jardim-de-infância e em creche. Apesar de estarem ambas organizadas por áreas temáticas, esta sala continha mais mobiliário e materiais e menos espaço livre, o que dificultava a circulação e as brincadeiras ou atividades que envolviam a expressão motora, a dança, jogos de expressão dramática e outros que requerem espaços mais amplos. Assim, bem agasalhados (estávamos em dezembro) realizávamos as atividades no exterior e quando as condições meteorológicas nos impediam completamente, íamos para o ginásio da instituição (também é necessário sair e mudar de ambiente).

Entendo que devemos criar nas salas de jardim-de-infância ambientes que promovam uma aprendizagem ativa, selecionando materiais que apelem aos sentidos das crianças e através dos quais poderão explorar, transformar, combinar e criar experiências suas e significativas (Hohmann e Weikart, 2003). No entanto, percebi que esta seleção deve ser muito refletida para evitar sobrecarregar o espaço com materiais muito elaborados e estereotipados que limitam a imaginação e criatividade das crianças.

Neste contexto existia uma rotina diária bem definida, com uma organização diversificada e faseada, que também possibilitava a interiorização de regras e proporcionava às crianças um sentimento de previsão e segurança. Esta rotina contemplava diferentes tipos de interação, ou seja, a criança podia agir individualmente, em pequenos grupos, em grande grupo, ou com os adultos, beneficiando o desenvolvimento e a aprendizagem de cada uma. (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido, verifiquei uma grande diferença entre o contexto de creche e o de jardim-de-infância, pois este grupo de crianças era já bastante autônomo, quer nos momentos de higiene, quer durante as refeições e algumas atividades. A rotina possuía alguns instrumentos de trabalho, que compreendendo Folque (1999, p.9) “são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo”, destacando-se o mapa das presenças, o quadro do tempo, o plano das áreas (onde a educadora registava as áreas que as crianças escolhiam nos momentos de brincadeira livre), o calendário e o quadro das tarefas (onde se registava quem eram os responsáveis por determinada tarefa).

Semanalmente cada uma das crianças desempenhava uma função de chefia, onde cada uma aprendia a ser responsável e mais autônoma nos seus movimentos e atividades diárias, assim como nas relações que tinham necessariamente de estabelecer com as outras crianças, com os adultos e com o meio. Como refere Ballenato (2010, p. 85) percebi que atribuir à criança uma responsabilidade é conferir-lhe o sentido de competência e de confiança, é ainda “(...) uma oportunidade excepcional de se colocar no papel de outra pessoa, quer seja do próprio professor, dos pais, ou dos companheiros.”

Durante o período da manhã, o grupo partilhava a sala de atividades e algumas atividades com três crianças que pertenciam à valência de atividades e tempos livres (ATL) e já frequentavam o primeiro ciclo do ensino básico. Observando as diferentes interações entre as crianças, quer nos momentos orientados pela educadora, quer nos momentos de brincadeira livre, questionei-me sobre alguns aspetos relativos à heterogeneidade do grupo, pois existiam entre as crianças diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, havia também crianças que revelam alguma imaturidade ao nível da linguagem e que eram acompanhadas por uma terapeuta da fala.

Será que ter uma sala heterogénea pode ser benéfico para crianças? A que desafios obriga? Katz e Chard (1997, p. 102) valorizam a heterogeneidade no grupo, referem que é “dar às crianças mais novas a possibilidade de observarem e aprenderem as capacidades mais sofisticadas e os conhecimentos das crianças mais velhas. Da mesma forma, as crianças mais velhas podem fortalecer a sua própria compreensão ao ensinar crianças mais novas.”. A investigação também refere que, apesar do egocentrismo característico neste período, por vezes a criança é capaz de se colocar no lugar do outro, mostrando alguma capacidade de empatia. Esta heterogeneidade poderá ajudar a criança a compreender que existem diferentes pontos de vista e a construir junto das outras a sua própria identidade e o respeito pelo outro (Papalia et al., 2001).

Apesar de compreender o valor da diversidade e heterogeneidade do grupo, compreendi que requer uma experiência, um conhecimento profundo sobre cada criança e sobre o grupo em geral, exigindo uma planificação bastante mais cuidada e adequada.

2.3. PLANIFICAÇÃO E PROPOSTAS EDUCATIVAS

As aprendizagens realizadas durante esta prática pedagógica trouxeram-me a consciência de que o impacto das nossas ações, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, começa no momento em que refletimos sobre a planificação. Efetivamente, de entre os erros que cometi, percebi, como referem Santos et al. (2013), a importância de testar as propostas educativas antes de as concretizarmos com as crianças, ou seja, ao fazermos a nossa planificação é essencial analisar e fazer uma previsão das nossas propostas. Este exercício, juntamente com a planificação, serve-nos como “espinha dorsal” que orienta a ação e permite ensaiar a nossa intervenção, explanar os diferentes momentos da proposta educativa a desenvolver e principalmente exige que nos coloquemos no lugar da criança, planificando as experiências tendo em conta a sua perspetiva e pensando sobre o que se torna mais significativo para ela e o que poderá alcançar. Porque “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do educador e a necessária adaptação de recursos e estratégias/atividades” (Martins, et al., 2009, p. 9).

Aprendi que planificar é uma atividade essencial no processo ensino-aprendizagem, mas o ato de planificar não se deve limitar ao educador. Os princípios educativos apresentados por Gamboa (2011) salientam que a criança deve ter oportunidade de planificar o itinerário de aprendizagem. Neste contexto, especialmente durante o projeto

O que é um Super-Herói? a planificação foi realizada pelas crianças, revelando-nos a sua natureza investigadora (fotografia 3). Assim, reconheci a criança como sujeito capaz de dialogar, de negociar e de desenhar o seu percurso de estudo e aprendizagem (Bruner, 1986 citado por Vasconcelos, 1997).

Quando iniciei a minha intervenção em jardim-de-infância senti-me bastante preocupada, pois as propostas educativas planificadas exigiam um conhecimento mais adequado e profundo do grupo de crianças que ainda não tínhamos adquirido. No entanto, como se pode ler na primeira reflexão que fiz nesse contexto, a aprendizagem através da ação, bem como o uso de objetos do quotidiano, foram fatores importantes para o processo de aprendizagem.

esta atividade “fazer bolachas para a feira do outono”, correu bem, as crianças estiveram muito envolvidas, participaram e mostraram motivação quer na contagem dos alimentos, quer modelagem da massa (...) experienciaram várias sensações, pois puderam observar, cheirar, provar, tocar, sentir, moldar e criar. (R3 – Jardim-de-Infância, anexo 2)

Julgo que este ambiente estimula “Valores que não se ensinam, mas vivem-se na acção conjunta e na relação com os outros.” (Ministério da Educação, 1997, p. 52). Também o contacto com “utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia” (*ibidem*, p. 77).

Com as celebrações do *Dia de São Martinho*, contámos a lenda de São Martinho às crianças através do teatro de sombras chinesas. Ora, a fantasia da história e os efeitos cénicos envolveram as crianças de tal modo que todas quiseram experimentar. E, por detrás da tela, manipularam as figuras fazendo o reconto da história, e exploraram os efeitos da luz e das sombras produzidas. As crianças deslumbradas com sombras produzidas movimentavam o corpo aproximando e afastando-se do foco de luz e imaginavam situações e personagens (fotografias 1).



Fotografias 1 – As crianças observam as sombras e imaginam situações

Percebi que os fenômenos que envolvam a exploração são especialmente atrativos para as crianças, desenvolvem a imaginação, o prazer pela descoberta, despertam os sentidos e as emoções. Como refere Piaget, a essência do período pré-operatório é a capacidade crescente da criança usar representações simbólicas, este é o período da inteligência representativa e que ajuda a criança a organizar e estruturar as suas emoções, o seu pensamento e sobretudo significar as suas aprendizagens (Hohmann, Banet, e Weikart, 1995).

Outra aprendizagem em jardim-de-infância, foi perceber que é fundamental criarmos momentos para o confronto de ideias entre as crianças, o nosso papel será o de mediador, orientando os seus pensamentos, mas sem interferir no seu raciocínio.

Esta situação é evidente na 4.^a reflexão que fiz em contexto de jardim-de-infância (anexo 3), as crianças exploraram as cores numa caixa de luz, com papel celofane, juntaram diferentes cores e observaram que ao sobreporem duas cores, surgia uma nova cor (fotografia 2), entre si, confrontavam as suas ideias, e competentes (como é claro) quiseram testar as diferentes hipóteses, descobrir e confirmar que cores que se formavam.



Fotografia 2- as crianças observam as cores na caixa de luz

Como afirmam Martins, et al. (2009) são momentos de aprendizagem ricos, contribuem para que sejam elas a chegar ao conhecimento, promovem o diálogo entre pares e a nós permitem-nos conhecer o que a criança sabe/pensa acerca do assunto. Nestes diálogos as crianças expressam ideias que devem ser encaradas como “um importante contributo na procura de explicações e de respostas devendo sentir-se incentivadas a questionar, e apresentar explicações, a levantar hipóteses e a experimentar formas de as testar/validar” (*ibidem*, p. 22).

Gostaria ainda de realçar outras das aprendizagens adquiridas, percebi que quando iniciava a leitura de uma história, embora algumas crianças ainda estivessem a fazer barulho, o grupo expectante ia-se progressivamente silenciando para escutar. Curiosamente, outras vezes gostavam de ser elas a “ler” a história. A criança que escolhia um livro sentava-se e esperava calmamente que todos estivessem em silêncio.

Só então começava a folhear o livro e a contar a história. Normalmente escolhiam histórias que tínhamos lido recentemente, fazendo um reconto muito expressivo e completo, e quando falta algum pormenor da história era logo corrigida por outras crianças. Agora compreendo Viana (2002, p.48), ao afirmar que são momentos muito ricos para despertar e construir conhecimentos sobre a linguagem escrita:

quando a criança finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda neste sentido, reconheço que é essencial o educador ler diariamente para as crianças, “a leitura de histórias deve ser uma parte integrante da rotina diária, para que as crianças passem a esperar que lhes sejam lidas histórias pelo menos uma vez por dia” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 548).

2.4. MOMENTOS DE REFLEXÃO E APRENDIZAGEM

Aprender na prática e a partir da prática não foi uma tarefa fácil. Apesar das atividades planificadas possuírem, a meu ver, potencial para atingir as nossas intenções educativas, podem não ser suficientes, e percebi que é importante saber orientar as interpretações das crianças, fazer a ligação ao seu quotidiano e a partir dos seus conhecimentos prévios desafiar-las a colocar hipóteses e a registar o processo, de modo a tornar a experiência mais contextualizada e significativa, sendo este um contributo essencial para uma melhor compreensão, desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (Martins, et al., 2009).

Aprendi que existem situações que fazem parte da rotina diária da criança, que são potenciadoras de muitas aprendizagens. Por exemplo, quando uma criança realiza a marcação de presenças, esta tarefa envolve o registo e a leitura do quadro. Assim sendo, envolve processos das ciências (a observação), envolve conceitos da matemática (quantas crianças faltam), possibilita trabalhar o plano vertical e horizontal (respetivamente as noções de cima para baixo e da esquerda para a direita), contribuindo para o desenvolvimento da lateralidade, e simultaneamente para o desenvolvimento de noções elementares para a iniciação à leitura e à escrita. Assim, parece evidente que ao realizar estas tarefas a criança desenvolve uma série de aprendizagens nos domínios, cognitivo, físico-motor e psicossocial. Mas são inúmeras as situações no quotidiano da sala que não valorizamos e podem gerar momentos ricos em aprendizagens. Como

defendem Post e Hohmann (2011, p. 101), “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”.

Ao longo dos dias percebi como é importante valorizar a ação da criança nas diversas atividades, até mesmo convidando-as a colocar e a escolher o local na parede onde quer ver expostos os seus trabalhos. Compreendi também que é muito importante falarmos com as crianças sobre as atividades realizadas, são momentos reflexivos extremamente ricos, pois estes diálogos orientados ajudam a criança a pensar, a organizar e a avaliar as suas experiências com mais calma e perceber o que descobriram e o que sentiram (Matta, 2001). Por outro lado, estes momentos permitem refletir e avaliar o nosso desempenho, as metodologias utilizadas e o resultado produzido, podendo assim definir estratégias a melhorar ou a corrigir.

Na minha opinião, o desenho contribui para expressar e sistematizar as experiências vividas e como referem Lowenfel e Britain (1970):

o conhecimento, que a criança revela quando desenha, indica o seu nível intelectual e, em consequência, quando mais detalhes se encontram no desenho, maior será a consciência que a criança terá tomado das coisas que a rodeiam (Lowenfel e Britain, 1970 citados por Santinha, 2004, p.47).

Normalmente, quando as crianças desenhavam, sugeríamos que cada uma individualmente falasse sobre o que representou registando no seu desenho o que cada uma dizia. Sei que este momento é importante pois permite-nos analisar as suas interpretações e ajuda a criança a refletir sobre elas, podendo ainda ajudá-la a construir conhecimentos, entre outros sobre a linguagem escrita (Ministério da Educação, 1997).

No entanto, senti-me desconfortável. Como refiro na 4.^a reflexão (anexo 3) enquanto escrevia tive receio e a estranha sensação de que poderia estar a desrespeitar o espaço artístico da criança e a alterar gráfica e visualmente o seu desenho. Como tal, comecei a perguntar a cada criança se queria que escrevesse no seu desenho. Embora todas me dissessem que sim, pois já estavam habituadas, não pude deixar de me questionar: será que o educador deve escrever no espaço onde a criança desenhou? Esta foi uma questão que me preocupou, e somente e após alguma pesquisa percebi que o mundo plástico da criança tem valores, regras e características próprias, que o educador deve respeitar,

reconhecendo e valorizando processo estético, e não apenas o produto (Davis e Gardner, 2002).

Orientar o grupo de crianças nem sempre foi fácil, umas vezes bastava agir com naturalidade, outras vezes procurei estratégias, e uma vez que “cada criança é semelhante às outras em alguns aspetos, mas única em outros aspetos” (Papalia et al., 2001, p.9) a nossa postura tem de ser adequada a cada uma delas. Percebi que o diálogo e a negociação são fatores essenciais, na verdade, muitas vezes fiquei surpreendida com as crianças, “esquecemo-nos com muita facilidade de que estamos perante pessoas capazes, perceptivas e inteligentes” (Vasconcelos, 1997, p.145). E como tal devemos agir com serenidade, escutá-las e entender os seus sentimentos dando à criança espaço para que consiga resolver os seus conflitos e problemas, pela via da negociação e pelo diálogo, construir a sua relação com os outros, com o mundo e consigo própria. Como nos diz João dos Santos (2009, p. 57) “(...) aprender não é só ouvir; as crianças, como as pessoas precisam de se ouvir e de se fazer ouvir (...) A falar aprende-se.”

Por vezes, as crianças andavam mais ansiosas e impacientes, pouco predispostas para cumprirem as regras e para atividades orientadas. Queriam apenas brincar, brincar livremente, sozinhas, entre pares ou connosco. Estas situações exigem do educador flexibilidade, intuição e sensibilidade para ver as coisas do ponto de vista da criança, e compreendê-la. Perceber, por exemplo, que brincar é uma forma prazerosa e saudável da criança aprender e responder às suas necessidades, como defende Portugal (2009, p.51):

permite-lhes experienciar situações de aprendizagem que mobilizam cognitiva, afectiva e socialmente; situações e contextos de aprendizagem significativos e relevantes, de exploração activa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade; permite ainda experienciar situações abertas, de aprendizagem por ensaio e erro sem medo de falhar.

Nunca é de mais referir que temos de olhar a criança e escutar os seus sentimentos, encorajar e respeitar os seus trabalhos e afastá-la de sentimentos menos positivos como a insegurança e o fracasso, “(...) dar às crianças feedbacks específicos e focalizados, em vez de criticar a criança enquanto pessoa” (Papalia et al., 2001, p. 357). Devemos ter em atenção a forma como falamos, porque levando em conta o princípio de que comportamento gera comportamento é essencial fazer o reforço positivo das boas atitudes (*ibidem*), corrigir comportamentos menos desejáveis, com firmeza, mas também com afeto, estabelecendo objetivos responsáveis e atuando no sentido de levá-

las a refletir, e a pensar no que fazer da próxima vez. Tal como afirma (Hovasse, 1965, p. 132) “importa que ela aprenda a obedecer, mas o fim a atingir não é a obediência e, sim, a livre decisão, sensata e reflectida.”

2.5. *TRABALHO DE PROJETO*

Acredito na metodologia de trabalho por projeto. Durante a minha licenciatura em Educação Básica, já havia sido sensibilizada para a sua importância, mas, no entanto, considerei um caminho difícil, que exige experiência e obriga a um olhar atento e a um conhecimento profundo sobre as crianças. Com o passar dos dias, procurámos conhecer o melhor possível o grupo de crianças e cada uma em particular, tentando conhecer os seus interesses, dificuldades, capacidades e motivações. Fomos observando e registando as conversas e as interações entre elas, com os adultos e com os objetos envolventes. Fomos criando laços e procurámos compreender e envolvermo-nos no mundo intelectual, social, emocional e familiar de cada criança. E nas últimas semanas fomos escutando as suas conversas sobre superpoderes e façanhas dos heróis que veem na televisão, observámos o seu entusiasmo e empenho quando defendiam os seus heróis, mostrando e comparando as suas qualidades. Como salientam Post e Hohmann (2011) devemos estarmos atentos para orientar e fazer observações que motivem as crianças a procurar experiências de aprendizagens. Não foi fácil avaliar se ‘os super-heróis’ tinham ou não potencial para se transformar num projeto capaz de promover aprendizagens articuladas, significativas e ativas, mas senti as crianças interessadas, a querer descobrir e compreender como funcionam as coisas que veem: é verdadeiro, existe, não existe?

Assim, começámos por definir de uma forma mais estruturada os passos a seguir, queríamos perceber os conhecimentos que as crianças tinham e o que queriam descobrir sobre o assunto, por isso fizemos uma ‘chuva de ideias’ e registámos num quadro: O que sabemos? O que queremos descobrir? Onde vamos pesquisar? Na segunda fase, desafiámos as crianças a intervir e a participar na planificação, construindo uma espécie de roteiro (fotografia 3) para procurar as respostas às questões do projeto.

Durante a planificação e o desenvolvimento das propostas educativas, procurámos dar um papel ativo às crianças, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões, conversar, negociar, planificar o que fazer, quando, onde e com quem (Kartz & Chard, 1997).



Fotografia 3 – planificações do grupo de crianças

Na fase de divulgação e avaliação, procurámos avaliar o impacto das propostas educativas implementadas e analisar a evolução das conceções das crianças sobre os super-heróis. O trabalho de projeto encontra-se em anexo e apresenta o percurso e os resultados obtidos ao longo das várias fases de investigação, que parecem evidenciar que durante a implementação do projeto sobre os super-heróis, as crianças reconstruíram os seus conhecimentos, participando ativamente no seu processo de aprendizagem e integrando nele outros intervenientes educativos, como as famílias e a comunidade envolvente (anexo 18).

2.6. AVALIAÇÃO

Avaliar na educação de infância é um exercício difícil, que receei e que me causou desconforto, inquietação e resistência em pensar sobre a avaliação. Hoje, sei que é de extrema importância, pois ajuda-nos a compreender a criança, o que ela já consegue ou não fazer, permitindo planificar de forma mais adequada. Além disso, ajuda-nos a rever e corrigir a nossa ação e a forma como interagimos com as crianças. Como afirma Silva (2012) significa estar atento à criança, recolhendo e interpretando informação sobre o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, de modo a apoiar e amplificar a suas aprendizagens.

Não existem receitas ideais, e segundo Silva (2012, p. 151), “encontrar as formas mais adequadas de avaliar constitui um desafio para os educadores de infância, um desafio, que implica, em primeiro lugar, tomar consciência da importância da avaliação.” Depois há questões difíceis: como avaliar as aprendizagens das crianças? Que instrumentos utilizar? Que competências devem as crianças desenvolver? Como avaliá-las?

De facto, ao longo deste percurso, fui refletindo e levantando muitas questões, queria compreender e avaliar as atividades, as aprendizagens, as dificuldades das crianças e também a nossa postura. Tive necessidade de anotar num caderno as interações das

crianças nos diferentes momentos da rotina diária: como é que as crianças estavam, como é que participavam, o que diziam e o que faziam. Estas notas e as reflexões subsequentes, ajudaram-me a avaliar as crianças e principalmente a minha ação educativa, a planificação, a organização do tempo, do espaço e dos materiais. Fomos aperfeiçoando os instrumentos adotados, preenchendo grelhas de registos com as observações realizadas durante a experiência educativa e/ou das situações mais significativas. Desenvolvemos uma avaliação de carácter formativo, com base na reflexão individual, no registo, na observação dos comportamentos e na análise dos trabalhos realizados pelas crianças. Durante este percurso, numa perspetiva construtivista, as crianças também realizaram a avaliação das atividades, especialmente durante o projeto O que é um super-herói? refletindo e descrevendo os aspetos mais significativos e sugerindo-nos outras atividades.

3. BALANÇO FINAL SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ao longo desta prática pedagógica fiquei com a certeza de que esta não é uma profissão que se possa escolher apenas porque se gosta muito de crianças, exige a observação, a reflexão e a procura constante de respostas para as nossas dúvidas. É importante aquilo que o educador é como pessoa, a forma como tenta atualizar-se e enriquecer o seu trabalho. É um processo exigente, um desafio permanente, “que começa na formação inicial, mas tem subjacentes as vivências anteriores ao processo formativo.” (Cardona, 2002, p. 45)

Esta prática pedagógica ensinou-me muito, foi um desafio diário que pouco a pouco me proporcionou ampliar, (re)criar conhecimentos e desenvolver competências que considero essenciais ao meu processo de formação enquanto futura Educadora de Infância.

Inicialmente sentia-me bastante receosa e angustiada, e muitas vezes senti que estava numa trajetória circular, sem conseguir ascender a etapa seguinte. No entanto, sou inquieta e neste meu percurso repleto de inquietude, reflexão, partilha, questionamento e vontade de querer mais, sinto que construí um caminho cheio de novas aprendizagens. Com as crianças vivi momentos únicos, de envolvimento e bem-estar, tive o prazer de observar, interagir, ler, escutar, falar, abraçar, brincar, dar colo e aprender. E apesar de,

por vezes me sentir perdida, procurei sempre ser um modelo positivo, alegre, calma e segura. Fui refletindo sobre as crianças, sobre o modo como aprendem, sobre as suas necessidades, e alargando o meu conhecimento sobre a educação de infância ambicionei um “espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação.” (Gamboa, 2011, p.76)

Mas o aprender não terminou aqui, a necessidade e o desejo de aprender continua e sei que terei ainda muito para viver, errar, sentir e aprender. Esta experiência foi apenas um pequeno passo num universo cheio de desafios, emoções e aprendizagens, a Educação de Infância é para mim um mundo ainda a descobrir.

4. A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO

Os anos intermédios da infância, desde os 6 aos 11 anos aproximadamente, são frequentemente designados por *anos escolares* porque a escola constitui a experiência central desta fase de vida - um ponto fulcral para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. (Papalia et al.,2001, p. 391)

A minha prática pedagógica no 1.º CEB decorreu em dois contextos distintos, durante quinze semanas cada um, ambos em escolas públicas do concelho de Leiria. O primeiro contexto, no 1.º ano de escolaridade em ambiente urbano, o segundo contexto no 3.º ano de escolaridade, mas num ambiente mais rural. Inseridas num território educativo de intervenção prioritária (TEIP) estas escolas refletem a diversidade social e multicultural dos bairros habitacionais envolventes.

A turma de 1.º ano era constituída por dezoito alunos com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. Era um grupo bastante heterogéneo, onde seis alunos tinham apoio educativo, manifestando dificuldades na leitura e na escrita, existiam duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE) uma inscrita no 2.º ano a repetir o currículo do 1.ºano, ambas a frequentar a educação especial. O processo de adaptação dos alunos ao 1.º Ciclo foi bastante difícil, pois era um grupo muito agitado, mostrando algumas dificuldades em respeitar as regras de comportamento, assim como na atenção e concentração, e alguns manifestavam desmotivação na aprendizagem da leitura e da escrita. Na sua maioria eram interventivos, mostravam interesse por tudo o que era novidade, revelando um particular interesse por histórias, por outras culturas, jogos e propostas mais ativas e de exploração.

A turma de 3.º ano era constituída por vinte alunos, também oriundos de contextos familiares e meios socioeconómicos distintos, com ritmos de aprendizagem bastante diferentes, incluindo um aluno com NEE que estava a realizar o currículo do 1.º ano de escolaridade. No geral apresentavam um comportamento regular, apesar de alguns alunos serem mais indisciplinados, inquietos e conversadores, e revelavam-se pouco tolerantes entre si durante a realização das atividades. Todavia eram empenhados, curiosos e participavam nas atividades propostas demonstrando interesse e vontade em aprender.

A prática pedagógica no 1.º CEB trouxe-me experiências diferentes, pelo que senti que as deveria organizar nos seguintes subtemas: práticas de observação; planificação; propostas educativas; trabalho de projeto; as expressões artísticas na aprendizagem; estratégias de diferenciação do ensino na sala de aula; momentos de reflexão e aprendizagem; avaliação, terminando com um balanço final sobre a prática pedagógica no 1.º CEB.

4.1. PRÁTICAS DE OBSERVAÇÃO

O primeiro contacto com o ensino formal é tão diferente, a tantos níveis, do contexto do pré-escolar, que nos levanta dúvidas e receios, pelo que as primeiras semanas de observação foram fundamentais. Acredito que todos os profissionais de educação em formação se sentem, como eu, “assustados” quando se encontram numa turma pela primeira vez e eu estava bastante preocupada e com muitas questões, como descrevi na reflexão sobre o período de observação inicial:

quando cheguei à sala de aula em concreto, não foi apenas o pouco tempo de observação que me preocupou (...). Como irei ensinar os conteúdos a estas crianças? Que estratégias de ensino deverei utilizar? Como é que conseguirei criar um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem, com esta turma? Na sala há barulho, por vezes as crianças levantam-se, falam umas com as outras, algumas vezes não respeitam as regras da sala e a professora chama a atenção. Outras vezes o barulho é produtivo, quando as crianças conversavam entre si sobre as fichas que estão a resolver, sobre as estratégias que utilizavam para chegar a um certo resultado. (R. Observação – 1.º CEB -1.º ano, anexo 4)

Ao longo dos dias, estas e muitas outras questões povoaram o meu pensamento. Para mim foi importante ter vivido ambas as experiências, entender o ensino, não só enquanto futura professora (1.º ano), mas também enquanto futura educadora (pré-escolar), para perceber quais são as expectativas e as dificuldades das crianças nesta

transição e como poderei eu, contribuir para promover a articulação e continuidade educativa entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo. Como afirma Cardona (2014, p. 313):

a necessidade de refletir e estudar a forma como se processa a transição entre a pré-escola e a escola é uma prioridade para que se processe sem problemas a adaptação da criança a um novo contexto educativo em que vai ser confrontada com novas experiências e desafios.

A observação foi participante, o que me ajudou perceber as dificuldades dos alunos, bem como os seus interesses, auxiliando o trabalho da planificação, uma vez que é elementar conhecê-los para planificar e intervir conscientemente (Oliveira & Serrazina, 2002). Ao longo do tempo, com alguma timidez, fui criando uma relação positiva com a comunidade educativa, conversando com professores, auxiliares e familiares dos alunos. Conheci a unidade de ensino estruturado, bem como os professores de ensino especial, que davam apoio a dois alunos da nossa sala. Assisti ainda a uma reunião de entrega de avaliações onde pude conhecer melhor alguns pais e o contexto familiar das crianças. Compreendi que é fundamental aprender a estabelecer contactos e fomentar a comunicação com a comunidade educativa (Vieira, 1992), como descrevo em seguida:

esta semana tivemos a oportunidade de estar presentes na festa de natal da escola. Sentimos que era importante, não só para os alunos, mas também para nós, uma vez que estes eventos promovem a nossa aproximação com as suas famílias, sendo esta essencial para o processo de educação (...) é importante desenvolvermos competências para saber gerir esta relação porque ela tem implicações no processo de ensino-aprendizagem. (R10 – 1.º CEB - 3.ºano, anexo 11)

Com as professoras cooperantes e com a minha colega de estágio, e sob diversos olhares e perspetivas, fui refletindo e interagindo com os alunos, conhecendo os seus interesses, conhecimentos, dificuldades e os diferentes ritmos de aprendizagem que tornavam a nossa sala num espaço mais rico e desafiador. Senti que seria necessário planificar propostas educativas dinâmicas, que envolvessem os alunos, na descoberta e na partilha de saberes e daí extrair significados.

4.2. PLANIFICAÇÃO

Apesar de no período dedicado à observação já ter participado, intervindo e auxiliando os alunos durante algumas tarefas, nas primeiras semanas de intervenção pedagógica no 1.º CEB estava ansiosa, porque receava não conseguir gerir o comportamento dos alunos e não conseguir abordar os conteúdos de forma clara e correta. Estava muito centrada em mim, e pouco na compreensão por parte dos alunos. Não reconhecia que

ensinar é um ato “*duplamente transitivo*”, centrado nas duas dimensões a que a sua ação se dirige – o conhecimento/conteúdo curricular e o aprendiz.” (Roldão, 2009, p. 56)

Nesta perspetiva, antes de planificar as semanas seguintes, procurei refletir e questionar-me de outra forma: como é que eu vou organizar as propostas educativas de forma eficaz, para que os conteúdos sejam compreendidos pelos alunos? Para Alarcão (1996), o professor deverá refletir antes de planificar e refletir durante e depois da ação, para voltar a pensar e a planificar a sua ação. De facto, planificar requer uma reflexão continuada para perceber o que aconteceu na sala de aula durante a nossa intervenção, para nos ajudar a analisar se a planificação e as atividades propostas eram ou não adequadas e se através delas os alunos realizaram as aprendizagens. Em reflexão, conseguimos avaliar se as estratégias adotadas foram apropriadas e pensar sobre o comportamento dos alunos durante a aula. Estavam interessados/desmotivados, porquê?

Fui compreendendo que a planificação deve ser um guião aberto e flexível, com vista a proporcionar aprendizagens num ambiente de partilha de ideias e sugestões, que pode por isso ser readaptado de acordo com as situações que decorrem do processo educativo (Sanches, 2005). No entanto, Pais e Monteiro (1996, p.37) referem que é importante que os professores façam "um registo da forma como se vai processar a aula. Não basta ter planeada na cabeça. Ela deve ser registada no papel." De facto, percebi que esta ação foi essencial para me ajudar a orientar e organizar a minha ação educativa, permitiu-me pensar em percursos para conseguir alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pela professora cooperante, e ao fazê-lo, estava a antecipar os acontecimentos e por outro lado a tomar consciência da minha ação. Conseguindo também identificar o que não tinha sido cumprido ou o que tinha alterado e o que teria ainda de ser retomado. (*ibidem*). Este foi um processo difícil que me ajudou a reconstruir e a reajustar os meus conhecimentos, a ser criativa para procurar estratégias, e assim conseguir experiências de ensino e aprendizagem mais significativas para cada aluno.

Numa reflexão crítica, percebi que as planificações devem contemplar espaço/tempo para os alunos expressarem as suas opiniões e integrar, quando válidas, as suas propostas. Segundo Arends (1995, p. 47), este tipo de planificação “inclui as regras e as metas que os professores estabelecem para a sua sala de aula e realçam o comportamento responsável e de negociação como parte integrante da aprendizagem.”

Para que a planificação fosse o mais eficaz possível e adaptada aos contextos educativos, foi necessário ter um conhecimento atualizado dos programas e das metas curriculares e entender o que a investigação em educação nos diz sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o processo de ensino e aprendizagem nestes anos escolares. Ainda assim, quando planificamos, por vezes pensamos em situações que acreditamos que irão resultar, mas na realidade quando as pomos em prática damos-nos conta dos erros existentes e das suas consequências. Percebendo Alarcão (1996) planificar é tomar decisões, é uma reflexão sobre a ação, é um processo de empenhamento que leva à aceitação de se poder errar e sentir, e à necessidade de fazer alterações, antes ou no decorrer das aulas, modificando o percurso e as estratégias inicialmente pensadas de modo a tornar o processo de ensino mais eficaz.

4.3. PROPOSTAS EDUCATIVAS

No 1.º CEB, percebi que as atividades realizadas eram maioritariamente orientadas pelo horário disciplinar, ou seja, estanques e segmentadas por disciplinas curriculares, acentuando-se na turma do 3.ºano. Porém, Sanches (2001, p.51) refere que “não podemos ter a gavetinha de cada um dos saberes bem fechadinha, só aberta para fazer o teste da dita disciplina. É a interdisciplinaridade, é o trabalho em equipa que proporciona oportunidades de interação e de partilha de saberes.”

A minha intenção foi planificar atividades que criassem conexões, entre diferentes áreas disciplinares, permitindo assim aprofundar e enriquecer os temas a abordar, defendida por Alonso (2002, p.66):

a aspiração da interdisciplinaridade requer, fundamentalmente, a criação de estruturas de colaboração, baseadas na convicção de que o progresso da ciência e da tecnologia, assim como as relações entre a teoria e a prática, saem reforçadas com o diálogo interdisciplinar, que ajuda a reformular e propor novos problemas e questões à luz de teorias e metodologias mais gerais e profundas, olhando os problemas a partir de perspectivas mais amplas do que as estritamente disciplinares.

Foi desafiante, pois percebi que tinha de ser criativa para propor experiências que abordassem simultaneamente, vários conteúdos disciplinares e nas quais mobilizassem diversos saberes e competências, conforme exemplifico de seguida:

(...) após a leitura e exploração de uma parte do conto “As Fadas”, de Charles Perrault, propus escrever o reconto e posteriormente desafiei-os a imaginar como seria o desfecho da história (...) partindo de uma situação problemática, (a menina refugiou-se numa floresta. O que será que lhe terá acontecido?) os alunos imaginaram uma solução para este enredo e

em pequenos grupos, criaram os personagens, dialogaram, negociaram e decidiram o desfecho da história e a sua representação (R5- 1.º CEB – 3.º ano, anexo 7).

Este processo foi facilitado pela metodologia de trabalho por projeto que desenvolvemos na turma do 1.º ano e pelas experiências no âmbito das artes, onde pude compreender que estas metodologias de ensino, pela sua natureza integradora, rompem com a lógica curricular disciplinar, fragmentada e descontextualizada (Lopes, 2011).

Percebi ainda que no decorrer das atividades, a participação ativa dos alunos permite ambientes de sala de aula muito ricos, com aprendizagens mais significativas, que se refletem na confiança e no sucesso escolar dos alunos (planificação, anexo 19). Alguns autores referem que o empenhamento do aluno e a sua vontade de colaborar deve ser considerada, como:

uma espécie de prémio que os alunos atribuem ao professor que sabe criar oportunidades agradáveis para a sua *participação construtiva* na aula, uma participação física e imaginativa (drama, role play, histórias, audiovisuais), e uma participação verbal intensa (que permita a apropriação de novos conhecimentos ou a reconstituição de conhecimentos anteriores.”. (Cooper e McIntyre, 1996 citado por Amado, 2001, 59).

Na mesma linha de pensamento, compreendi que as atividades de ensino exploratório permitem aos alunos contextualizar as aprendizagens, recorrer a diferentes estratégias e comunicar as suas ideias com os colegas e com o professor. Tomando como exemplo o desenvolvimento do sentido de número racional na Matemática, onde diversos estudos revelam que por ser um tema de difícil aprendizagem, este tipo de abordagem é essencial pois permite a exploração das situações em contextos significativos e mais próximos do aluno (Monteiro e Pinto, 2007). Conforme apresento na minha reflexão:

para uma primeira abordagem às frações impróprias foi proposta uma tarefa “As maçãs” (...) Pretendia-se que os alunos a resolvessem mobilizando os conhecimentos que possuem, que apresentassem diferentes modos de resolução (desenhos, esquemas ou símbolos) e por fim, que comunicassem as estratégias utilizadas e os seus raciocínios. A tarefa foi realizada em pequenos grupos (...), estes grupos chegaram à resolução da tarefa recorrendo a diferentes estratégias. (R8 - 1.º CEB -3.º ano, anexo 9)

Agora compreendo que no 1.º CEB também é possível e desejável desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem numa perspetiva construtivista, fomentando o contacto ativo dos alunos com os fenómenos, a observação, a manipulação e a descrição, tendo a preocupação de avaliar e valorizar os seus conhecimentos, e daí partir para novos conteúdos. Defendido por vários autores, este processo é de extrema importância para o estudo de diversas matérias, sobretudo das ciências.

(...) um processo de pesquisa orientado, que permita ao aluno envolver-se, activa e emocionalmente, na (re)construção do seu conhecimento científico, favorecendo, deste modo, a aprendizagem significativa de forma mais eficiente (Martins et al.,2007, p.28).

4.4. TRABALHO DE PROJETO NO 1.º CEB

Os manuais são um recurso didático muito utilizado no quotidiano escolar, pois complementam o trabalho teórico do professor e também orientam e auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, percebi que um professor que utilize unicamente o manual escolar, não pode ser um professor inteiramente feliz, pois a aula será desmotivadora tanto para os alunos como para o professor. Para mais, a utilização de uma abordagem ou recurso único, não é suficiente para conseguirmos alcançar os mesmos objetivos com os diferentes alunos (Arends, 2008). Esta reflexão teve lugar na turma do 1.º ano, foi neste contexto que me questionei: que metodologias podemos utilizar no ensino escolar para tornar o processo educativo mais rico, integrador e interdisciplinar?

Comecei a pensar no trabalho de projeto, uma metodologia investigativa “assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve o trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a (...) problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p. 140). Inicialmente admiti que era um desejo demasiado ambicioso, pois os únicos projetos que conhecia tinham sido desenvolvidos no pré-escolar, porém, não sei se por acreditar tanto nas potencialidades integradoras enfatizadas nesta metodologia, ou se por ter sentido o prazer dos alunos quando participam de forma ativa, quando discutem e partilham os seus conhecimentos, senti que devia arriscar.

Compreendi que é importante colocarmo-nos em posição de escuta, pois como se pode ler no meu diário de bordo, e observável nas fotografias 4 e 5, os alunos têm interesses e motivações que devem ser aproveitadas, de modo a tornar as aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

(...) ainda não eram 9:00 quando entrámos na sala, vimos três alunos ajoelhados no chão, debruçados sobre um planisfério (que um deles trouxe de casa). Os três procuravam ler o mapa, descobrir a Europa e identificar os países, as bandeiras...enfim, procuravam conhecer o Mundo (mais ou menos distante) em que vivem (...). Perante as interrogações, interesse e exaltação da turma em geral questionámo-nos se não existiria ali uma

situação/problema pelo qual eles estavam interessados, e se teria ou não potencial para dar origem a uma metodologia de trabalho por projeto? (D.20/4 anexo 12).

No arranque do projeto, fizemos um levantamento do que os alunos sabiam, incentivando-os a colocar as questões do que queriam aprender sobre a Europa e registámos as perguntas no quadro, dando origem à problemática: *O que acontece na Europa?*



Fotografia 4- observar o mapa

Fotografias 5- o país que gostávamos de conhecer

Posteriormente, envolvemos os alunos na planificação e organização do trabalho a realizar, e em grupo definimos percursos e tarefas (quem faz o quê e como vamos fazer) e ainda os momentos de apresentação das investigações pessoais e de avaliação. Organizámos na sala um espaço de apoio ao projeto, com os livros, mapas, bandeiras e globos trazidos pelos alunos, que foi crescendo para incluir as pesquisas e os trabalhos realizados por eles (pinturas, desenhos, textos, fantoches...) acabando por conquistar grande parte do espaço da sala (fotografias 6, 7 e 8).



Fotografia 6 – pintura na porta: Mapa de Portugal

Fotografia 7- o canto da Europa

Fotografia 8 – pintura no teto: Os Meninos de todas as cores

A natureza desta metodologia permitiu integrar várias disciplinas, relacionando-as com o projeto, no sentido de auxiliar os alunos a encontrar as suas respostas e simultaneamente aprender os conteúdos programáticos, de uma forma contextualizada e

interdisciplinar. Uma vez que a aprendizagem é a aquisição de muitas capacidades para pensar sobre várias coisas, trabalhar numa só área em particular influencia muito pouco o desenvolvimento como um todo (Vygotsky, 1991).

A fase de desenvolvimento do projeto proporcionou momentos de diálogo, de partilha de ideias sobre a multiculturalidade, sobre as tradições, os países e povos da Europa, o que permitiu desenvolver aprendizagens integradoras, socializadoras e culturais. Nas apresentações dos trabalhos, os alunos sentiam-se orgulhosos em participar, pois mesmo os que apresentavam mais dificuldades queriam ler para comunicar aos outros o que descobriram sobre a Europa. Para Viana (2002, p.23), “A criança aprenderá melhor a ler se souber para que serve a leitura”, assumindo a leitura, neste caso, uma intencionalidade comunicativa. Na mesma linha, as metas curriculares de português por Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012, p. 2) alertam:

a fim de preparar a aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que, desde o 1.º ano, a comunicação oral, através de trocas de ideias e de debates coletivos sobre informações, projetos, etc., já encetada na escola infantil, se torne uma atividade regular, para a qual o professor deverá reservar semanalmente, pelo menos, uma hora.

Na planificação questionávamo-nos como poderíamos contribuir para motivar e enriquecer as investigações realizadas pelos alunos, assim, optámos por levar algumas obras para explorar, nomeadamente textos da literatura popular e tradicional (a Lenda da Europa), da literatura para a infância (Os meninos de todas as cores, de Luísa Ducla Soares), poesia, canções e uma pintura de J.B. Durão, Lisboa, Praça do Comercio. Como refere Bean (2003) cabe ao professor orientar os alunos, ajudando-os na concretização das suas atividades, mas, se considerar necessário, propor experiências que lhes permitam encontrar respostas para as suas questões iniciais, bem como momentos de avaliação sobre as aprendizagens realizadas.

Para além das áreas disciplinares de português e do estudo do meio social, este projeto permitiu ainda trabalhar a matemática de forma contextualizada:

os alunos realizaram “o mercado do euro” no qual (grupos de dois alunos) representaram diferentes personagens (vendedores e compradores) fizeram cálculos, efetuaram pagamentos e trocos com dinheiro, utilizando valores de 1, 2, 5 e 10 euros (R5 - 1.º CEB - 1.º ano, anexo 6).

Como refere Schwartz (1995) citado por Boavida et al. (2008) tornar a Matemática viva para os alunos dos primeiros anos de escolaridade requer tarefas que retratem contextos

reais e simultaneamente integrem os conteúdos programáticos, estimulando assim a aprendizagem.

Efetivamente, trabalhar por projeto no 1.º Ciclo foi estimulante, embora mais desafiador, uma vez que no jardim-de-infância os objetivos educativos são mais abertos. Foi surpreendente verificar que os alunos são bastante persistentes, quando investigam o que lhes desperta interesse e quando querem encontrar respostas para as interrogações que têm sobre o mundo, mesmo que seja um “mundo” bastante longe da realidade deles. Esta experiência e observação, parece colocar em evidência a dúvida de Roldão (1995) quanto à organização curricular por alargamento progressivo, proposta no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), caracterizando-a de reducionista e limitadora, e defendendo que para as crianças, as realidades vivenciadas (próximas ou distantes, presentes ou passadas), são significativas desde que integradas em situações humanizadas.

Todos os dias entravam na nossa sala mapas, globos, livros, fotografias, enciclopédias. Os alunos interessaram-se, pesquisaram e fizeram trabalhos, escreveram um recado aos pais a informar do projeto e a pedir ajuda. Percebi que foi necessária muita perseverança, para que conseguissem a colaboração das famílias, apesar das várias dificuldades e dos horários familiares muito complicados.

(...) mandarmos fazer uma pesquisa, não é fácil. Principalmente num primeiro ano, porque apesar de estarmos no século XXI muitos deles não têm internet em casa, têm muitas dificuldades. E irem a uma biblioteca nem pensar, porque os pais não os levam. (...) mas eles pressionaram. Eles disseram, mas vá lá, eu queria, tenho curiosidade...por isso é que apareceram tantos trabalhos, tantas informações (...) E depois, reparem, se a criança não está motivada para o assunto ela chega a casa e esquece, vai brincar, vai jantar, vai dormir e esquece o que tem para fazer, mas se ela estiver motivada ela insiste (Entrevista à professora cooperante, anexo 14).

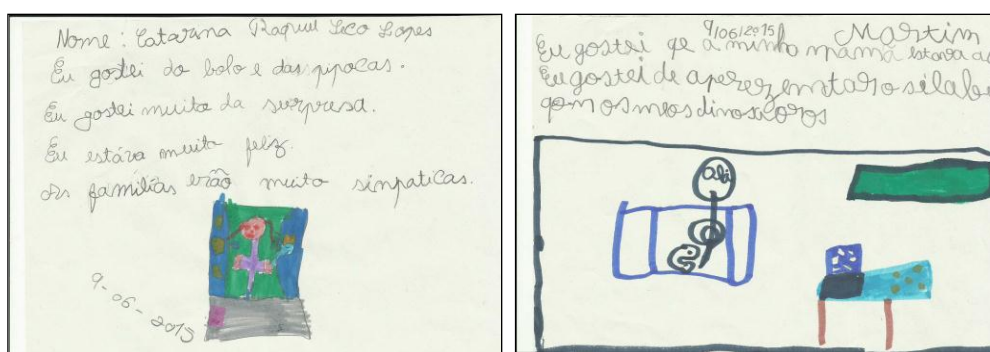
Este projeto extrapolou o espaço da nossa sala, os trabalhos que os alunos realizaram transformaram a sala e despertaram o interesse de professores e alunos de outras turmas (2.º, 3.º e 4.º anos), que queriam ver o nosso projeto.

Na fase de divulgação do projeto, os alunos sugeriram convidar as famílias e a turma do 2.º ano. E como fazê-lo? A ideia foi escrever dois convites (D.9/6, anexo 12). Com a nossa ajuda, os alunos organizaram uma exposição e uma apresentação, para que todos pudessem conhecer os trabalhos que realizaram e o que tinham descoberto e aprendido

em grupo. A apresentação foi preparada e encenada com os fantoches que tinham criado durante o projeto.

Foi bom receber as famílias e mostrar-lhes uma pequena parte do que fizemos com os seus filhos ao longo desta etapa. Foi bom observar a sala cheia de pessoas que vinham ver o nosso projeto. O ambiente era de alegria, emoção e satisfação, e os alunos estavam muito envolvidos, um pouco ansiosos com a chegada dos pais, mas profundamente orgulhosos pelo que conquistaram.

Estes momentos de partilha são muito importantes, pois conferem confiança à criança e tornam-se uma mais-valia para que esta relação, entre aluno, pais e professor seja positiva (Vieira, 1992). Como pude observar na avaliação realizada pelos alunos (fotografia 9), quando a família e a escola se associam e se entrelaçam nos mesmos objetivos, o aluno sente-se verdadeiramente feliz.



Fotografia 9 – a avaliação dos alunos sobre a apresentação do projeto à comunidade educativa

Também para mim foi um processo exigente, um desafio e um questionamento permanente. Também eu precisei de ler, investigar e aprender, e houve momentos em que me senti como o trapezista, a trabalhar sem rede. Tal como referem Cortesão, Malpique, Torres e Lima (1979), o trabalho de projeto “arranca o professor dos limites estreitos da sua sala de aula, fá-lo interrogar-se sobre o seu papel de cidadão-professor”, o professor deve estar pessoalmente envolvido no projeto, mas “também para ele o projeto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidades de novos saberes” (Vasconcelos, 1993 apud Ministério da Educação, 1998, p. 143).

O trabalho de projeto concretizado, permitiu desenvolver aprendizagens em torno dos objetivos programáticos selecionados pela professora cooperante, mas sobretudo desenvolver competências pessoais, sociais e culturais, que no meu entender são

competências essenciais para um desenvolvimento mais equilibrado e holístico. Como defende Delors (1996) devemos educar em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda a vida serão os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, e aprender a ser (Delors, J., 1996 apud relatório da Unesco).

4.5. EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO 1.º CEB

No 1.º Ciclo, o horário letivo atribuído às expressões artísticas é bastante reduzido, em comparação com as outras áreas disciplinares, limitando assim as experiências e as aprendizagens dos alunos neste domínio. Contudo, a prática pedagógica permitiu-me desenvolver uma postura crítica e reflexiva, um espírito criativo e investigativo que me ajudou a identificar as dificuldades (as minhas e as dos alunos) e a descobrir soluções. No desejo de contribuir para um ensino mais rico e construtivo, interrogava-me sobre o contributo das expressões artísticas para desenvolver aprendizagens em áreas que os alunos apresentavam maiores dificuldades e estavam pouco motivados para aprender.

Durante este período, através das atividades de expressão artística que realizei, fui compreendendo a natureza integradora desta área educativa, que embora deva ser vista como espaço disciplinar autónomo e tendo como finalidade proporcionar aos alunos a aprendizagem das linguagens artísticas, pode ainda contemplar ligações com a aprendizagem de outras disciplinas (Beltrán, 2000), sendo exemplo desta aprendizagem a atividade que realizámos na 2.ª semana de intervenção, e que envolveu as áreas curriculares das Expressões e da Matemática

(...) decidimos abordar alguns conteúdos de matemática envolvendo o movimento, a interação e as emoções, e não de uma forma estática feita de palavras (...) Em grande grupo, as crianças fizeram experiência de contagens de 1 em 1, de 2 em 2 e fomos aumentando o grau de dificuldade para contagens de 3 em 3, de 5 em 5 e de 10 em 10 (...) A contagem envolvia acompanhar o ritmo proposto pela estagiária e simultaneamente mimar alguns sentimentos como: estar triste, alegre, assustado, zangado, entre outros. (R2 - 1.º CEB - 1.ºano, anexo 5)

Na turma do 1.º ano, as expressões artísticas estiveram ligadas ao trabalho de projeto, assim como ao ensaio investigativo que realizei, e por esta razão estiveram sempre muito presentes na nossa sala. Na turma do 3.º ano realizar atividades no âmbito das expressões artísticas foi um processo mais difícil, não só pela reduzida carga horária, mas também porque os alunos encaravam estas atividades como um divertimento, e não como um momento de aprendizagem. Assim, foi imprescindível articulá-las com outras

disciplinas, o que ajudou a criar momentos de envolvimento e de apreciação, possibilitando a cada aluno aprofundar e relacionar conhecimentos e avaliar as aprendizagens, acabando por modificar a sua atitude inicial. Compreendi que as experiências realizadas foram importantes para os alunos, porque promoveram o desenvolvimento do sentido estético e da criatividade, mas também de capacidades no domínio cognitivo, através da ação de imaginar, pensar, organizar e criar, e no domínio psicossocial, através do desenvolvimento dos afetos, da autoconfiança e do respeito pelo outro.

(...) percebi que houve uma grande evolução nas apresentações. (...) e mesmo quando os colegas que estavam a assistir soltavam umas risadinhas, eles conseguiram manter a postura e focalizados na leitura continuaram a dramatizar como tinham imaginado. Neste aspeto, penso que esta é uma aprendizagem importante, uma vez que ao longo da vida escolar, os alunos terão que se expor para apresentarem oralmente os seus trabalhos. (R9 - 1.º CEB - 3.ºano, anexo 10)

Aprendi que os momentos de ensino e aprendizagem que envolvem simultaneamente a cognição, o corpo, o sentir e a interação com os outros, como refere Lopes (2011) são meios de expressão e de acesso ao conhecimento que contribuem para um desenvolvimento equilibrado e global nos alunos. Nas atividades realizadas pude observar um forte envolvimento, uma grande necessidade de sentir, de criar e de explorar diferentes formas de expressão e comunicação através do corpo, da voz, dos gestos e das cores.

(...) a forma como os alunos pintavam indicava como estavam a fruir deste processo e desta experiência explorando as potencialidades das cores e os efeitos das suas misturas (...) A sala estava uma confusão, mas estavam todos muito compenetrados (...). Ouviu-se o toque de saída, mas eles continuaram a pintar (...) foi necessário chamar a sua atenção porque os pais lá fora esperavam. (D. 12/5, anexo 12).

No âmbito da expressão motora, realizámos uma dança educativa que não foi fácil, uma vez que tivemos que (re) organizar o espaço da sala. Foi um grande desafio para mim, porque me sentia um pouco descoordenada, mas como alguns alunos também estavam, não havia constrangimentos ou embaraços, e neste deleite fomos criando e aprimorando movimentos sugeridos em grupo. Foi uma aprendizagem conjunta que me ajudou a perceber que a dança poderá facilitar várias aprendizagens, mas que a sua principal finalidade reside na expressão das emoções que o ritmo, a música ou o tema despertam (Sousa, 2003b).

Outra das aprendizagens que esta área educativa me proporcionou, foi compreender a importância de realizar momentos de reflexão com os alunos sobre as experiências vividas, sobre os ensinamentos e dificuldades sentidas. São momentos importantes que possibilitam ao aluno retirar significados, detectar possíveis falhas e pensar em formas de as melhorar. Como refere Best (1996), o aluno deve reconhecer o progresso que está a obter, por si próprio, aprendendo a utilizar regras e objetivos no seu trabalho.

4.6. ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO NA SALA DE AULA

No contexto de 1.º CEB necessitei de adquirir outros conhecimentos e aprendizagens, uma vez que foi imprescindível recorrer a estratégias de diferenciação do ensino na sala de aula, pois as turmas eram constituídas por alunos com diferentes interesses e necessidades.

Na turma do 3.º ano realizei duas planificações diárias, com atividades diferentes, para o aluno com necessidades educativas especiais e para o restante grupo. Contudo percebi que, de vez em quando, o aluno com NEE estava mais atento às atividades planificadas para os colegas, o que me levou a repensar as planificações e as atividades, e a recorrer a outras estratégias de diferenciação. Como descreve Sanches (2005, p.133):

a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar.

Entendi que em algumas áreas disciplinares era possível incluir todos os alunos da turma e trabalhar em simultâneo, onde por exemplo, na leitura, planificando um conjunto de questões com diferentes níveis de compreensão, umas que exigiam um conhecimento mais profundo e outras mais acessíveis, para que os alunos com maiores dificuldades se sentissem motivados e valorizados nas suas intervenções e nos trabalhos que realizavam.

quando coloquei algumas questões acerca dos acontecimentos da história, a maioria dos alunos quis participar, incluindo o aluno com necessidades educativas especiais, que respondeu revelando ter interpretando muito bem a história. (R7. 1.º CEB -3º ano, anexo 8)

Numa reflexão fundamentada compreendi Gardner (1983), quando afirma que um indivíduo possui várias e diferentes inteligências.

uma inteligência elevada numa área não é acompanhada, necessariamente, por inteligência elevada em qualquer uma das outras. Uma pessoa pode ser extremamente dotada em arte (uma capacidade espacial), precisão do movimento (corporal-cinestésica), relações sociais (interpessoal) ou auto-conhecimento (intrapessoal), mas não ter um QI elevado.” (Gardner, 1983 citado por Papalia, et al. 2001, p.436)

De facto, o aluno com NEE revelava desinteresse e dificuldades no desenvolvimento linguístico e lógico-matemático, mas o mesmo não se verificava nas áreas de expressão artística, onde revelava bastante empenho, concretizando as tarefas com facilidade.

(...) com base na história, *A ovelhinha que veio para o jantar*, os alunos, em pequenos grupos, caracterizaram uma das personagens, o lobo, com elementos da natureza (folhas, ramos, frutos...). Todos os alunos se mostraram bastante empenhados. Mesmo o (R.), que apresenta necessidades educativas especiais, não teve dificuldades na realização desta atividade. Pelo contrário, compreendeu o objetivo da tarefa, foi bastante responsável e cooperativo. (R7 - 1.º CEB - 3.ºano, anexo 8)

Neste sentido, a participação e a interação entre os alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, mostrou-me que o ato de planificar exige reflexão e criatividade para pensar em estratégias e práticas que atendam à diversidade em sala de aula.

4.7. MOMENTOS DE REFLEXÃO E APRENDIZAGEM

Em contexto de formação, por vezes arriscamos e cometemos erros, umas vezes por desconhecimento e outras por que precisamos de experimentar. São situações difíceis e dececionantes, mas que nos permitem aprender pela experiência e criam a necessidade de desenvolvermos uma atitude reflexiva e de equacionar estratégias mais eficazes. Foram as reflexões, individuais e/ou com os outros, que me permitiram olhar para além do imediato e descobrir outras formas de agir e de pensar o ensino.

Tive muitas dificuldades, principalmente na gestão do tempo e dos alunos, pois esta é uma aprendizagem que requer muita reflexão e uma experiência que ainda não tinha, e senti, como afirma Arends (2008), que gerir uma sala de aula é provavelmente o desafio mais importante que os professores principiantes têm que enfrentar.

(...) comecei a ficar preocupada com o tempo que me restava para lecionar os conteúdos que tinha planificado, pelo que percebi que tenho de melhorar a gestão do tempo e as minhas intervenções, de modo a tornar a participação dos alunos mais produtiva e evitar que se dispersem. (R5- 1.º CEB -1.ºano, anexo 6)

Tive sempre a intenção de criar um ambiente propício, para que todos os alunos pudessem participar nas atividades e aprender com as suas intervenções e interações, e por outro lado, que me possibilitasse acompanhar de forma mais individualizada os

alunos com maiores dificuldades. Inicialmente foi complicado, principalmente para monitorizar os alunos mais inquietos e outros que se impunham intervindo mais vezes, acabando por me afetar na gestão do tempo. Senti a necessidade de refletir criticamente, de repensar a minha ação e de diversificar as estratégias e os materiais que propunha, bem como de reorganizar por diversas vezes as mesas na sala de aula.

Uma das estratégias que utilizei foi o trabalho de grupo. Comecei por deixar que fossem eles a organizar os seus grupos de trabalho, mas o resultado não foi benéfico. Percebi que os alunos gostavam de trabalhar em grupo, mas todos queriam liderar, sobrepunham-se uns aos outros para falar, para impor as suas ideias, e quando não conseguiam zangavam-se, e por vezes até choravam. Neste sentido, procurei ter mais ponderação na organização dos grupos, tendo em conta as características dos alunos e os seus temperamentos. Fui organizando grupos mais pequenos, incentivando a colaboração, e acompanhado e elogiando o desempenho dos grupos, pois aprender a trabalhar em grupo é uma importante competência académica, assim como fundamental para a vida em sociedade. Além disso, as competências sociais devem ser trabalhadas de forma continuada, porque quando os alunos trabalham sob a orientação de um adulto ou em cooperação com companheiros mais capazes, aprendem mais e melhor, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991).

fazer coisas com os pares beneficia as crianças de múltiplas maneiras. Desenvolvem competências necessárias para a socialização e para a intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papeis e regras (Papalia et al., p. 484)

Nos diferentes contextos, aprendi que organizar sequências didáticas ajuda o aluno a construir aprendizagens mais coerentes e sólidas (Alonso, 2002), por isso fui propondo diferentes interações nas sequências realizadas, ora trabalho em grande grupo, colaborativo em duplas ou em pequeno grupo e por vezes individual ou aberto à turma.

Outra das aprendizagens realizadas prende-se com a seleção dos textos que levamos para a sala de aula. Tomei consciência de que é necessário “pensar os textos” porque a partir deles, e com o conhecimento sobre eles, podemos desenvolver várias competências linguísticas nos alunos, competências de leitura, de escrita, de oralidade, de conhecimento sobre a língua (vocabulário) e de reflexão crítica sobre eles. A leitura é, uma atividade criativa e formativa que beneficia o desenvolvimento da criança de

forma global (Sim-Sim, 2002). Como tal, Veloso (2003) sugere-nos que questionemos os textos: de que nos fala o texto? Será que o assunto vai ao encontro do universo de interesses dos alunos? Poderá auxiliá-los a desenvolverem aprendizagens e a compreenderem o mundo? É fácil e positivo o processo de identificação com a história? Permite-lhes caminhar por sítios imaginários? Possibilita pontes com a realidade? Agora compreendo que esta necessidade é acrescida no 1.º ano de escolaridade, uma vez que os manuais de iniciação à leitura apresentam, na sua maioria, fragmentos textuais com frases carentes de sentido, e sendo este o primeiro contacto dos alunos com a aprendizagem formal da leitura e da escrita, pode ter consequências danosas, ao comprometer o desejo de aprender a ler e a escrever e consequentemente o desejo de questionar e aprender a olhar e a ler o mundo de diferentes formas (Azevedo, 2002).

Gostaria ainda de realçar outras das aprendizagens adquiridas, pois considero importante aprender a fazer a leitura e a interpretar os movimentos corporais dos alunos. É crucial desenvolvermos essa sensibilidade, pois o corpo transmite sinais, comunicamos se eles estão atentos ou não, se necessitam que se repita ou abrevie aquela matéria ou que se altere a natureza da atividade. O raciocínio dos alunos não pode ser o nosso único ponto de referência e de valorização, pois, como defende Yvonne Berge (1981, p. 31), quando “o cérebro se empanturra, enquanto o corpo permanece esfomeado (...) estabelece-se uma ruptura profunda na personalidade. Perde-se toda a capacidade de espontaneidade.”

4.8. AVALIAÇÃO

A avaliação, tal como no contexto de Educação de Infância, foi um dos processos em que senti mais dificuldades, angústias e até mesmo relutância. Pais e Monteiro (1996, p. 45) completam o que pretendo transmitir:

(...) ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneira de ser e de estar. Por muito objetiva que se queira a avaliação, ela dependerá sempre de intervenientes, dos momentos e das situações concretas.

Por outro lado, e apesar de compreender a importância da avaliação, no decorrer das aulas nem sempre conseguia realizar com eficácia este trabalho. Primeiro porque as grelhas de observação que construíamos eram limitadas e ofereciam poucas respostas, depois porque encontrar uma escala adequada às diferentes atividades e objetivos é difícil. Nesta inquietação, percebi que a avaliação requer instrumentos diversificados de

acordo com o contexto em que se desenvolve e com o tipo de informação que pretendemos adquirir (Pais e Monteiro,1996).

É indispensável avaliar os alunos em diferentes momentos, dentro e fora da sala, em momentos de trabalho individual, em pequeno ou em grande grupo, observar e perceber o seu desenvolvimento, auxiliando-os, de modo a que eles também possam identificar as dificuldades e compreender a sua evolução na aprendizagem. Desta forma, a avaliação poderá ajudar a responder a questões como: *onde estamos? Para onde queremos ir? Como podemos fazer?*

No final do segundo semestre, os alunos avaliaram o ensino, as aprendizagens que realizaram e os aspetos que consideraram mais/menos significantes. Na minha opinião é importante ter em conta o que pensam os alunos. Neste sentido, pedir-lhes a sua avaliação justificando-a, é dar-lhes o direito de nos questionarem, de exporem as suas ideias sobre o ensino, e é para nós uma possibilidade para pensar em formas de agir mais vantajosas. Como refere Kowalski (2000a, p.72):

o envolvimento do aluno em parceria com o professor, na sua formação, embora com funções diferentes, pressupõe que as finalidades do trabalho em conjunto sejam claras para ambos e o que se pretende atingir seja o mais possível considerado meta conjunta. Lá chegar requer que se vá fazendo um balanço/avaliação para que tarefas e actividades se vão ajustando a interesses e necessidade, para que se possa saber o que se conseguiu, o que se avançou e onde convirá insistir.

Avaliar é isso: identificar as dificuldades, para as tentar superar, no meu entender, esta é uma prática que deverá ser feita ao longo do ano e não apenas no final, utilizando necessariamente os vários instrumentos e as diferentes modalidades de avaliação.

4.9. BALANÇO FINAL SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB

A prática pedagógica em 1.º CEB trouxe-me novas expectativas e experiências, também elas vividas na reflexão, na ação, e num questionamento permanente. Procurei perguntas e respostas, e entreguei-me à oportunidade de fazer o que mais me apaixona, aprender e ensinar, uma dádiva mútua e de relação. Neste contexto, mantive sempre uma postura humilde, reflexiva e recetiva à crítica. Foi assim que consegui, no dia-a-dia, repensar a minha prática pedagógica e renovar os meus conhecimentos, o que permitiu que fosse construindo a minha identidade profissional no gerúndio, pois aprendi vivendo, fazendo,

errando, recriando, ensinando, observando, escutando, questionando, pesquisando, planificando e refletindo.

É assim que sinto este percurso, um tempo difícil cheio de dúvidas e de hesitações, um permanente desafio, repleto de crítica e reflexão, mas também de opções, que me ajudaram a “descobrir-me” enquanto professora, que criaram oportunidades para libertar e reestruturar as minhas ideias, para equilibrar e redefinir a minhas práticas, e assim desenvolver o perfil do profissional que ambiciono ser no futuro. Ter em conta os princípios pedagógicos com os quais me identifico, que mesmo não sendo “referenciais fechados”, serão uma base fundamentada para agir e (re) pensar a prática “onde o jogo se faz jogando.” (Gamboa, 2011, p. 75).

Confesso que neste percurso fui orientada pela questão: *que professora quero ser?* Evidentemente, não é uma questão que eu possa responder de uma forma sucinta, mesmo porque, o professor “é a obra permanentemente inacabada” (Ruivo, 2012). Todavia, nas últimas linhas que restam, digo que quero ser a professora que olha atentamente, com um olhar atualizado e consciente sobre si e sobre a escola. Quero motivar! Quero ser aquela professora que reinventa o espaço escolar, criando comunidades de aprendizagem em ambientes dinâmicos para que cada qual, a seu modo e com autonomia, possa explorar, experimentar, investigar, pensar, criar e sentir. Quero deliciar! Quero ser a professora que lê, que fala das suas leituras, que ensina a ler. Quero ser sensível! Quero criar experiências de linguagem estética, quero educar para o sentir pessoal, mas também para o sentir e o pensar sobre os outros e mundo em que vivemos. Ser a professora atenta e informada sobre o que se passa à sua volta, sobre o que se passa no dia-a-dia, quero estar aberta ao mundo! Quero agitar! Fazer pensar, numa escola em que os alunos estão no centro da aprendizagem e não estão somente para cumprir o programa, preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade de uma forma integradora (Alonso, 2002). Quero ser curiosa! Planificar para o despertar do espírito de iniciativa, de observação e de reflexão. Quero sentir-me sem rede! Quero gerar confiança, oportunidade e tempo para viver projetos com os alunos, orientar a construção de percursos de aprendizagens significativos e interdisciplinares. Quero estar disponível para eles e aprender tudo (mesmo tudo) sobre eles. Não quero libertinagem, mas quero valorizar os momentos de espontaneidade, de fruição e de expressão, através de diferentes linguagens. Quero “transformar a escola em espaços de vida e de alegria e, de preferência, *com poucas cadeiras...*” (Lopes, 2011, p.405).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Introdução

A investigação no campo educativo é um elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem, “é colocar sob escrutínio, com base em critérios e metodologias científicas, o que em educação pertencer ou vier a pertencer ao plano científico” (Amado, 2013, p. 26).

Nesta parte do relatório, apresento um ensaio investigativo realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A motivação para este estudo deve-se sobretudo às nossas expectativas profissionais, no querer e na necessidade de compreender se a abordagem educativa, através da articulação das expressões artísticas com a área disciplinar de português, pode provocar mudanças significativas no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

O ensaio investigativo está organizado em quatro capítulos. O primeiro corresponde ao enquadramento teórico e terá por base autores de referência nas áreas abordadas. O segundo capítulo apresenta a metodologia da investigação, focando as opções metodológicas utilizadas para a realização do estudo, os instrumentos de recolha de dados, a questão da investigação e os objetivos delineados, bem como o seu contexto, incluindo uma caracterização dos participantes e uma síntese descritiva do estudo realizado. O terceiro capítulo diz respeito à apresentação e discussão dos resultados obtidos com a investigação. Por fim, as conclusões do estudo, nas quais reconhecemos as possíveis respostas aos objetivos propostos e à questão de investigação, bem como as limitações encontradas e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

to forget the arts and humanities in the new curricula is equivalent to sociocultural suicide
(Damásio, A. e Damásio, H., 2006, p.15)

1.1. As artes na Educação: Porquê e para quê?

O valor das artes na educação está amplamente reconhecido na literatura. São vários os autores que têm defendido e evidenciado que as artes têm um papel fundamental no processo educativo. Fazendo uma viagem pela história da humanidade, identificamos que já na Grécia Antiga, Platão reconhecia que a arte estava intimamente relacionada com a educação, considerando-a essencial na formação dos jovens da cidade (Sousa, 2003a).

A arte é entendida como elemento cultural, influencia a vida humana em todas as dimensões, contribui para a identidade dos povos e para a necessidade do indivíduo se expressar “no sentido mais fundamental, o significado das artes, como a da linguagem, está enraizado nas ações e reações humanas e nas práticas culturais” (Best, 1996, p.35).

Ao investigar conceitos como os de educação e de arte na sua tese de doutoramento, Herbert Read (1943) defendeu que a arte deve ser a base da educação, considerando a sua relação irrefutável e imprescindível em todos os níveis de desenvolvimento do indivíduo, tornando claro que o objetivo da arte na educação não é obter mais obras de arte, nem formar futuros artistas, mas é o enriquecimento cultural da criança e formar pessoas e sociedades melhores. O autor salienta que a principal meta da educação deverá ser:

a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspecto vocacional, mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentidos para a actividade de viver. Por outras palavras, a escola deve ser uma microcosmo do mundo, e o ensino uma atividade que se transforma imperceptivelmente na vida. (*ibidem*, p. 278)

Sensivelmente entre os 6 e os 11 anos de idade, a escola constitui a experiência central da vida da criança, é um período bastante complexo, porque ocorrem inúmeros processos e significativas mudanças na criança, em diferentes níveis: físico, pensamento lógico e criativo, memória, linguístico, emocional, social (Papalia et al., 2001). É neste espaço de ensino formal, que se pretende que a criança se desenvolva através de uma

educação holística, que não se limite ao ensino-aprendizagem, mas que procure satisfazer as necessidades biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da criança (Sousa, 2003a), proporcionando uma organização curricular equilibrada e homogênea, “onde Letras, Ciências e Artes coexistam em igualdade de circunstâncias, de importância e em convergência educacional” (*ibidem*, p. 88).

É ainda importante reconhecer a necessidade da arte na educação pela sua capacidade transformadora, pela sua capacidade de ajudar a educar crianças pensantes, com sentido crítico, criativo e estético (Best, 1996), só assim estaremos de facto a contribuir para a educação holística, defendida por grandes filósofos como Sócrates e Pitágoras (Sousa, 2003a).

Entender o contributo das artes para a educação é abrir novos espaços onde se desenvolvem competências essenciais para uma formação mais equilibrada e harmoniosa da criança, privilegiando a expressão, a criatividade, a imaginação, o sentido estético e crítico e a capacidade de sentir para melhor se compreender a si, aos outros e ao meio envolvente.

1.2. As expressões artísticas

Arquimedes Santos (1999, p. 116), conhecedor da importância de que as artes desempenham no desenvolvimento global da criança, apresenta algumas razões para a necessidade das expressões artísticas no sistema educativo:

talvez, civilizacionalmente, pela necessidade de preservar a herança humanista; talvez, sociologicamente, pela urgência de refletir, nesta área científico-tecnológica, acerca de um milénio afluente educacional europeu; talvez, pedagógica-educativamente, pela reconhecida importância das “expressões artísticas” no desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade da criança; talvez, e ainda, porque, apurando-se a sensibilidade e propiciando o equilíbrio afectivo, se repercute na aprendizagem, combatendo o insucesso escolar, melhorando o aproveitamento das diversas matérias curriculares, além de desenvolver a livre criatividade infantil, pela apropriação de meios técnicos e materiais, para uma melhor expressão pessoal.

Para além do seu inquestionável valor educativo, as atividades educativas expressivas (expressão musical, expressão dramática, expressão plástica), possuem uma função equilibradora ao nível cognitivo e psicológico, permitindo libertar as tensões acumuladas por horas de exigência de concentração e raciocínio (Sousa, 2003a).

Para o 1.º Ciclo do ensino básico, a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, com as alterações introduzidas pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, aponta para a importância de se promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão, reconhecendo nas Artes um fator essencial para o desenvolvimento global dos alunos ao proporcionar experiências que envolvam a criatividade, a sensibilidade estética, a capacidade de raciocínio, a memória, o sentido crítico e moral, e que favorecem a formação individual em harmonia com os valores cívicos e sócioafetivos.

O professor “generalista” do primeiro ciclo tem a oportunidade única para promover a interdisciplinaridade, permitindo à criança criar uma rede de saberes em que vai estabelecendo pontes e relações em diferentes áreas, possibilitando um conhecimento mais contextualizado e favorecendo a sua compreensão sobre o mundo. Ao desenvolver as expressões artísticas, os alunos convocam naturalmente outros conteúdos de outras áreas do saber, pelo que esta integração facilita o desenvolvimento do aluno e do trabalho do professor e requer a constante busca de atividades que exijam conhecimentos diversificados (Kowalski, 2000b).

A educação, através das expressões artísticas, deverá ser, portanto, o oposto de um ensino-aprendizagem estático e transmissivo, para se apoiar em metodologias mais dinâmicas e de movimento como jogar, dançar, cantar, tocar música, dramatizar, mimar, correr, saltar, são formas mais profícuas de educação do que assistir, ouvir e memorizar conceitos teóricos (Sousa, 2003a). Este método de ensino permite ainda à criança descobrir os sentimentos de autoria e de realização, assim como aprender a utilizar os seus recursos imaginativos na construção do saber, partilhando significados e esperando daí obter um reconhecimento (Leal, 2000). Trata-se de uma dimensão educativa essencial no 1.º Ciclo, que irá influenciar a forma como a criança interage com o que a rodeia, tornando-a mais participativa, criativa, cooperante e reflexiva (Kowalski, 2003), ao vivenciar “experiências de expressão, criatividade, fruição e reflexão que lhe são inerentes” (p. 2).

Neste processo educativo, as expressões artísticas no ensino são por si só completas e únicas, mas também, partes de um todo que se interlaça, facilitando à criança o acesso à descoberta e à criação, uma vez que “pela pintura chegam à dança e da dança à poesia e da poesia à música e da música à expressão dramática e da expressão dramática ao teatro” (Beltrán, 2000, p. 139). Ao educar de acordo com esta abordagem, poder-se-á

começar por dançar, depois escrever sobre isso, depois pintar, em seguida dramatizar, cantar, etc., ou seja, desenvolver uma sequência didática, na qual diferentes expressões artísticas permitem mobilizar saberes, ao utilizar de forma criativa distintas linguagens e domínios, “onde o cognitivo, o emotivo, o físico e o espiritual ganham contexto como partes de um todo em equilíbrio e onde a sensibilidade, o sentimento, a atenção, o respeito por si, pelos outros e pela vida são assumidos.”(*ibidem* p.142)

De acordo com Bloomfield (2000, p. 1), a abordagem integrada das expressões artísticas nos currículos do 1.º Ciclo, pode e deve ser implementada pois potencia a aprendizagem nas restantes áreas disciplinares:

As a model for the new millennium, the integrated arts mode accords dance, drama, music and visual arts a collective, central and pivotal role in primary education and demonstrates that when children experience the arts from an integrated approach their learning in humanities, sciences, technology, literacy and numeracy is complemented and enriched.

Acreditando que o currículo do primeiro ciclo pode ser interpretado e ensinado de variadas formas, a autora defende que as artes devem ocupar um papel central, pois trespagam e interligam várias áreas do conhecimento curricular:

when primary school children formulate their responses in the performing and visual arts through the use of different forms of expression (sound, movement, voice and art materials), they are also empowered to understand other types of learning within the primary school curriculum. This occurs because diversity and richness are provided by using a number of media forms that address contrasting modes of perception. (*ibidem*, p.107)

Esclarece-nos ainda que as experiências que as crianças adquirem através da imaginação e da criatividade artística são uma parte valiosa do processo de aprendizagem:

(...) the information and knowledge that children acquire in their studies of other subject areas of curriculum (...) can become the illustrative content of their dances, musical compositions, paintings, sculptures or dramatisations. In so doing, not only can mutual benefit be obtained through sectoral definition and overlap, but children’s learning takes on an holistic dimension that brings unity and order to their lives. It also extends children’s creative insights by combining ideas or encouraging them to interpret information in new ways. Learning in this manner is multifaceted because it draws upon and develops the exciting interrelationships of the various forms of children’s innate intelligence by awakening linguist, mathematical, spatial, kinaesthetic and musical modes. This permits individual children to conceptualize and understand by using their strength areas to compensate or overcome weaknesses in other areas. It also has the impact of motivating children, sustaining their interest and improving their self-esteem. It provides in-depth study and develops all-round skills. (*ibidem*, pp. 107-108)

1.3. A criatividade na aprendizagem e a relação com as artes

Existem inúmeras definições para o conceito de ‘criatividade’, contudo Rapazote (2001, p.217) verifica um denominador comum entre elas, de um modo geral todas consideram a criatividade como a “capacidade ou aptidão humana para produzir ações intelectuais (ou não) inteiramente novas e desconhecidas de quem as produz.”

O autor refere que, recentemente, se tem defendido a inclusão da criatividade no ensino básico, enquanto forma de motivar, tanto o professor como o aluno. Apresentado como uma alternativa inovadora a um ensino tradicional inerte e castrador, o “ensino criativo” permite que o aluno cultive a imaginação e desenvolva a sua criatividade inata (*ibidem*, p. 219).

O professor que estiver consciente destes aspectos e estiver disposto a adoptar uma atitude aberta em relação ao acto pedagógico, pode ser incluído no perfil de professor criativo. Este será uma pessoa que assume, essencialmente, o papel de orientador e facilitador do ensino, enquanto que ao aluno vai caber a tarefa de descobrir e trabalhar ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, deixando de ser o espectador passivo (*ibidem*, p.219).

A criança desenvolve a sua criatividade através da leitura de histórias, da partilha de ideias e do jogo dramático, conseguindo mobilizar uma série de aptidões ao redor da sua intenção criadora. Dos 6 aos 10 anos, consegue também dedicar-se a atividades mais exigentes, mas necessitam do incentivo e da motivação do professor, pois facilmente desistem quando encontram obstáculos (Ligon, 1957 citado por Sousa, 2003a).

Na mesma linha de pensamento, Lopes (2011) salienta que a força impulsionadora que resulta da criação artística, permite ao aluno ter a confiança e consciência da sua capacidade de criar, em conjunto e em autonomia, desenvolvendo assim o sentimento de autoria, indispensável ao processo de criação e tendo a possibilidade de adquirir novas aprendizagens. A criança sente que as decisões que toma não dependem apenas e só do professor, mas sim dela própria e do grupo, num questionamento partilhado e constante sobre as descobertas que vão realizando. Este exercício de autoria e de autonomia, conduz os alunos a construírem ideias próprias, “sem medo de pensar de um modo diferente e de as partilhar, desenvolvendo diferentes pontos de vista sobre uma mesma questão, e, assim, organizar o pensamento de forma crítica. Crescendo e aprendendo em conjunto” (*ibidem*, p. 399).

Ainda a este propósito, escrevia há algum tempo Santos (2009) que é importante a criança criar, descobrir, jogar com as palavras. Primeiro libertando a criatividade, depois projetando-a através de textos, desenhos, modelação, representação dramática, etc. Apenas um ensino-aprendizagem criativo poderá fazer face às dificuldades que os alunos enfrentam, através de uma constante adaptação e recriação de novas formas e processos, em colaboração e cooperação (Sousa, 2003a). Nas experiências de educação artística e estética, “a criança aprende ser criativo criando; a ser expressivo, expressando-se; a fruir, fruindo; a comunicar, comunicando.” (Kowalski, 2005, p. 12)

1.4. As emoções na aprendizagem/relação com as artes

Sousa (2003a, p.55) considera que “a arte é a linguagem das emoções” e que através das expressões artísticas se pode e deve “exteriorizar (expressar, descarregar, purgar, catarse) as emoções (sentimentos, afetos, paixões, pulsões, instintos).”

Considerando o prazer como pedra fundamental e motivadora para o processo de aprendizagem, Wieder e Greenspan (2002, p.188) lembram que:

Em todo o tipo de aprendizagem a força mais motivadora, tanto para a criança como para os adultos, é o prazer. É importante que a aprendizagem se faça de forma divertida e que as crianças façam as coisas que gostam. (...). As crianças podem fazer a mesma coisa vezes sem conta, porque isso lhes dá prazer, para o fazerem bem feito, porque se lhes torna familiar e lhes dá segurança ou porque lhes estimula os sentidos (...). Sejam quais forem as razões, o objetivo deve ser tornar a criança interativa e divertida, para que daí possa surgir uma relação que sirva de base para mais aprendizagem.

Como nos diz Lopes (2011), o prazer de aprender proveniente da imaginação e da criação artística é uma motivação intrínseca, uma vez que as expressões artísticas integram na sua essência, conteúdos impulsionadores de prazer, excelente aliado na procura do conhecimento. Quando o aluno é envolvido e implicado no processo criativo, esta motivação não se materializa por imposição externa, mas “vem de dentro de cada um” (p. 399).

António Damásio (1994) alertou para a importância da ligação entre emoção e consciência, por um lado, e entre ambas e o corpo, por outro. Esta perspetiva trouxe uma nova compreensão sobre a importância das emoções no processo ensino-aprendizagem, salientando que, a par com a transmissão dos conteúdos programáticos, o professor deve promover o convite à expressividade (Leal, 2000), ou seja, construir o

conhecimento, sem esquecer o sentir e a afetividade da criança, conciliando a expressão espontânea com necessidade de evolução das capacidades do aluno. (Kowalski, 2000b)

Santos (2009, p. 196) mostrou que é através da via emocional que a criança conhece o mundo exterior, sendo impossível desenvolver com eficácia a atividade simbólica ou linguagem, sem passar pela experiência do sentir, “a educação através das expressões artísticas é a que mais possibilita a exteriorização das emoções e sentimentos.”

1.5. As expressões artísticas na aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas

Tendo em conta as orientações curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico (2004), torna-se evidente que o professor, na abordagem de conteúdos programáticos de uma determinada área, nomeadamente da Língua Portuguesa, deverá pensar de que forma poderá rentabilizar a aprendizagem com o contributo de outras.

Na vida escolar muitas possibilidades surgem a exigir a natural e desejável articulação entre as diversas áreas. Nas expressões, a relação é imediata quando se desenvolvem projectos que incluem máscaras, fantoches, sombras, adereços, cenários. Em variadíssimos momentos a relação da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, das Expressões - Plástica, Dramática e Musical, neste caso como exploração do mundo sonoro - é indissociável. (Ministério da Educação, 2004, p. 97).

1.5.1. Expressão Dramática

Luís Aguilar (2001, p. 127) recorda que na expressão e educação dramática “todas as linguagens são integradas, todas as outras expressões nela se incluem e ganham novas significações.” No 1.º Ciclo a expressão e o jogo fazem parte da atividade da criança, ela é capaz de utilizar a expressão de diversas formas: o gesto, o desenho, o conto, a mímica, a linguagem, os símbolos, o desempenho de papéis, entre outras (*ibidem*).

Lopes (2011, p. 127) menciona que a expressão dramática possui outro papel de relevância, uma vez que vem “dar vida a um Currículo escolar”, que ganha sentido e significado para a criança, que passa a viver e experienciar as aprendizagens, ao invés de se limitar a assistir.

Alguns autores referem, ainda, que através de jogos exploratórios, a criança motivada desenvolve uma sequência de expressões emocionais corporais, cada vez mais elaboradas e completas. Estas atividades promovem o desenvolvimento das diversas linguagens, do corpo, dos sentidos, das emoções, mas também da linguagem das

palavras, nas vertentes oral e escrita (Avelino e Ilda, 1989 citados por Sousa, 2003b). Sendo este um processo de criação onde cada aluno, “recolhe, escreve, lê, escuta, vê as suas palavras, os seus sons, as suas imagens”, com um objetivo comum: Criar (Melo, 2006, p. 3).

David Booth (1994) refere a importância da metodologia conhecida por *Story Drama*, explicando os benefícios que as ferramentas adquiridas através da leitura dramatizada trazem ao aluno:

reading aloud can be connected to drama in four ways: sharing rehearsed selections that may lead to dramatic exploration; reading aloud selections that have previously been the basic for dramatic exploration; readings aloud in role pieces within the drama (letters, proclamations, points of debate, songs and chants); and reflecting orally about the drama from personal journals; poems and related material that may illuminate the work.(...)Most children need assistance in working in an oral reading situation, and drama strategies have provided me with great support in this area. (p.126)

(...) the roleplay gives added strength to the belief and commitment in work, often transcending any limitation or difficulty with bringing print to life. (p.128)

Na mesma linha de pensamento, Couto (2008, p. 215) diz-nos que num contexto de aprendizagem da leitura, o drama assume um papel de destaque na exploração de um texto:

um texto pode ser submetido a três grandes níveis de leitura: um primeiro de contacto; um segundo analítico e interpretativo e um terceiro exploratório vivencial. É neste último nível que podemos conciliar a língua e o drama, vivenciando os elementos e momentos fundamentais do texto pelo, no, com o corpo.

O mesmo autor explica ainda que a expressão dramática, não só contribui para motivar a criança para a leitura, mas também se constitui como um valioso meio para ajudar alunos do 1.º Ciclo, a aumentar a profundidade da compreensão:

favorecendo o jogo e a recreação, através do faz-de-conta, favorece igualmente o envolvimento afetivo e emocional na leitura, na produção, na análise e na interpretação textual. Estas atividades, geralmente complexas e nem sempre de fácil acesso à maioria dos alunos, podem, assim, ser efectuadas de corpo inteiro, isto é, com o pensamento, a voz, os olhos, as mãos, os pés, enfim todo o corpo, com grande expressividade, logo, com enormes vantagens pedagógicas e didáticas. (Couto, 2003, p.216)

Num estudo realizado com alunos do 1.º Ciclo, em contexto de aprendizagem da leitura e da escrita, Couto (2008) percebeu que depois de algum tempo, expostos a atividades no âmbito da expressão dramática, “os alunos sentem necessidade de começarem eles a produzir e a explorar os seus próprios textos, passando de meros receptores a produtores

textuais” (p.213). Em questionário aos docentes, concluiu que estas atividades favorecem o desenvolvimento global do aluno, ao colocar em ação “capacidades motoras, auditivas, visuais, afectivas, cognitivas, cinestésicas, proxémicas e paralinguísticas, provocando a interacção de múltiplas inteligências” (p.214).

No âmbito do *I Encontro Internacional A criança, A língua e o Texto Literário*, assinalou outros benefícios:

constitui uma forma privilegiada de motivação dos alunos para o gosto, a compreensão e a descoberta de múltiplos aspectos da língua; proporciona a superação de medos, problemas e conflitos interiores; desperta o gosto pela leitura, logo pela literatura em geral e pela escrita. (Couto 2003, p.219)

Por outro lado, Ments, 1983, citado por Lopes, 2003, faz referência a três áreas que preocupam os professores, quando preparam atividades de expressão dramática: 1) podem ser consideradas aulas “menos sérias”, comprometendo a relação de autoridade entre professor-aluno; 2) torna-se difícil avaliar e controlar o que se aprende; 3) requerem grande disponibilidade de tempo e de espaço, exigências que geram algum conflito quando comparadas com o ensino tradicional.

Todavia, independentemente das eventualidades, não se pode separar o Drama da Língua, pois sendo uma metodologia de ensino que envolve de forma integrada conteúdos de todas as disciplinas, relacionando-as umas com as outras, a Língua “sendo a mais facilmente conectada com o Drama, é usada em todas as suas vertentes: falar, ouvir, ler e escrever.” (Lopes, 2011, p.60)

Para Santos (2009), a criança que é motivada a explorar o corpo em movimentos dançados, interpreta não só factos, pessoas e ações, como também palavras e letras. Paralelamente, Batista, Viana e Barbeiro (2011) realçam que sendo a escrita uma atividade de grande complexidade, pois exige em simultâneo a imagem mental da sequência dos grafemas e um controlo motor que permita a execução de movimentos para escrever, as atividades que envolvam a expressão corporal e grafismos auxiliam o aluno a interiorizar e a reproduzir o traçado das letras pela via cinestésica.

Podemos identificar ainda outra dimensão com enormes vantagens pedagógicas e didáticas, a atividade dramática projetiva, que é realizada através de um “outro” (Sousa, 2003b). Na expressão com fantoches:

a criança está em contacto com o boneco, formando muitas vezes um binómio inseparável em que a realidade e a fantasia se unem para proporcionar um mundo mágico onde tudo é possível, onde tudo pode ser criado e onde todas as emoções podem ser expressas (...) de poder servir como escudo protetor de crianças tímidas. Escondida atrás dele a criança consegue uma melhor comunicabilidade e uma maior expressividade, sentindo também uma maior autoconfiança por se situar dentro de um contexto imaginário criado por si e onde tudo é fácil e possível de realizar. (*ibidem*, pp. 90-91)

No fantoche de boca ou de luva, a movimentação da boca e a coordenação com a fala, promove a articulação e a oralidade (Sousa, 2003b). De facto, o fantoche é um instrumento valioso, pois proporciona à criança o desenvolvimento de várias aprendizagens, como a concentração, a imaginação, a expressão oral e o autodomínio. O professor pode também utilizar o fantoche para realizar aulas interdisciplinares ou como meio de ensino e aprendizagem para outros conteúdos do programa (Aguilar, 2001).

1.5.2. Expressão Musical

Draper e Gayley (1987 citado por Peery, 2002) referem vários motivos para envolver as crianças com a música, destacando, o desenvolvimento cognitivo e o pensamento abstrato, a promoção da autoestima, a autoexpressão e o prazer criativo, o desenvolvimento físico e rítmico, o sentido estético e o reforço do desenvolvimento vocal e da linguagem.

Com efeito, Kuhmerker (1969 citado por Peery, 2002) defende que na iniciação à leitura, aprender canções facilita o desenvolvimento lexical, e que o ritmo e a fraseologia, bem como os movimentos corporais, associados às canções, ajudam o aluno a associar as palavras a dimensões linguísticas mais amplas e profundas.

No campo do desenvolvimento da consciência silábica, Freitas, Alves e Costa (2007) defendem que, na iniciação à leitura e à escrita, o uso de canções com gestos e movimentos corporais, a marcação do ritmo da canção com batimentos (com palmas ou com os pés), potenciam o desenvolvimento da sensibilidade à rima, direcionando a atenção das crianças para a forma das palavras.

Benefícios dilatados por outra investigadora (Viana, 2006, p. 9), que acrescenta ainda que é “o contacto repetido com determinadas estruturas sonoras que abre caminho para a sua identificação na corrente acústica, ajudando na aquisição da linguagem oral e, posteriormente, na aquisição da linguagem escrita.”. Por outro lado, os textos das canções possuem elementos fundamentais no desenvolvimento da sensibilidade e da

afetividade das crianças, porque envolve a identificação e a construção de ideias, sentidos, palavras, imagens, sons, ritmos, silêncios, são momentos singulares para aprofundar leituras e a compreensão do mundo. (Lessa, 2003)

Neste sentido, as perspectivas apresentadas revelam uma relação dialética entre a expressão musical e os domínios do conhecimento linguístico, onde os autores parecem concordar que ao explorar as letras das canções, a criança está a desenvolver a compreensão do que se está a cantar, a identificar sons, a associar rimas e a aumentar o seu vocabulário.

Esta relação é muito evidente na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo (2004). Com efeito, os jogos exploratórios para identificar e reproduzir com a voz sons isolados, frases, conjuntos sonoros, identificar e organizar sequências, experimentar sons vocais, entoar rimas e lengalengas, canções, inventar/utilizar gestos, símbolos e palavras para expressar/comunicar (Ministério da Educação, 2004), são coincidentes com as orientações do atual programa de português, nomeadamente com o treino ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e com o ensino explícito e regular da decifração, requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita (Ministério da Educação, 2009).

1.5.3. Expressão Plástica

A expressão plástica apoia-se essencialmente na “experimentação”. As suas dimensões criativas fortalecem o pensamento divergente, original, imaginativo, plástico, fantástico, estimulando o questionamento e a procura de novas abordagens e saberes (Charréu, 2001). Muitas vezes recorre-se a imagens e narrativas como indutores do processo criativo, alargando o universo de conhecimentos prévios, e simultaneamente procurando que os alunos sejam capazes de integrar o conhecido com as novas aprendizagens. Neste processo os alunos encontram desafios impulsionadores da criatividade e descobrem um imaginário subjetivo que se pode revelar não só através do desenho, mas também no gesto, nas ideias e na exploração plástica (Caldas e Vasques, 2014).

A interpretação visual da narrativa constitui um terreno fértil para o desenvolvimento da criatividade (articulando o real e o imaginário), porque a observação e a análise de imagens (fotografias, ilustrações) permite ao aluno reconhecer os elementos identificadores e as características físicas e psicológicas das personagens, elementos que

poderão servir de indutor para a criação de histórias e de outras representações (*ibidem*), possibilitando o desenvolvimento de diversas estratégias de leitura, nomeadamente a mobilização de vivências próprias, a mobilização de conhecimentos sobre outros textos, a mobilização de estratégias visuais e fónicas. (Pereira, 2003)

1.6. O papel do jogo na aprendizagem

A ideia de aprendizagem pelo jogo é defendida por vários autores. Sousa (2003a) considera que é uma ferramenta educacional privilegiada, pois a criança consegue por si só desenvolver competências, e mesmo quando encontra dificuldades envolve-se emocionalmente procurando o prazer e a afirmação pessoal, obtendo um sentimento de realização exclusivo. Aguilar (2001) acrescenta que através do jogo, a criança satisfaz as suas necessidades de expressão, desenvolve a concentração e a atenção, e quando envolvida pelo jogo, a criança procura compreender o seu mundo e experimentar a vida. “Toda olhos e ouvidos, testa-se em papéis, canções, histórias, cenários, imagens, envolvendo-se integralmente na ação. Para tanto, é necessário que os adultos tenham a coragem de a deixar jogar” (p.21).

As características do jogo referidas por Luís Barbeiro (1998) evidenciam que a sua utilização potencia o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a existência de regras, as dimensões de competição e a cooperação, promovem o empenho e a socialização. O autor diz-nos que associação entre jogo e linguagem pode realizar-se, quer pela utilização da linguagem entre colegas de jogo, quer pela integração de elementos da linguagem como componentes do próprio jogo. Esta integração acrescenta à comunicação própria do jogo, a reflexão acerca da língua (dimensão metalinguística) (*ibidem*).

Também Viana (2006) salienta que os jogos de linguagem, (e de análise da língua) são excelentes oportunidades para desenvolver o conhecimento linguístico, em particular a consciência fonológica. Nestes jogos, destaca as lengalengas, trava-línguas e os contos rimados, pelo prazer e divertimento que proporcionam, ao desenvolver diversas competências: o vocabulário, a memória auditiva, a consciência fonológica, etc.

Segundo Barbeiro (1998, p. 130), encontramos no programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo, várias possibilidades para a realização de jogos, que ativam e consolidam os conhecimentos linguísticos, de forma explícita ou por meio de percursos de descoberta.

Quando o jogo se relaciona com a exploração de sons, a escrita permite o seu registo e a partir deste a possibilidade de leitura, de dramatização e de recriação em várias linguagens, pois “constitui-se como veículo integrador, designadamente entre a utilização da língua (escrita ou oral) e a aprendizagem acerca do seu funcionamento.”

Pelas razões apresentadas, Couto (2003, p. 213) defende que os jogos no âmbito das expressões artísticas são para a criança, nos primeiros anos do ensino básico, um recurso insubstituível:

o expoente máximo da possibilidade de criar e recriar cenários textuais, literários e vivenciais que, envolvendo-a física, emotiva e psicologicamente, se convertem em algo de inesquecível e, conseqüentemente, significativo e vital.

1.7. A aprendizagem da leitura e da escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada no 1.º Ciclo, nos anos pré-escolares, quando as crianças realizam as primeiras experiências com a linguagem escrita e constroem os seus conhecimentos (Viana, Sucena, Ribeiro e Cadime, 2014). Contudo, os estudos realizados nesta área têm revelado que os conhecimentos que as crianças vão construindo dependem, em grande medida, do meio em que vivem. As crianças oriundas de meios desfavorecidos, nomeadamente em termos socioculturais têm mais dificuldades na aprendizagem à leitura e à escrita (Viana, 2006).

pelo mais frágil domínio das competências linguísticas, e pela falta de oportunidades para interagirem com o material impresso e, conseqüentemente, de serem desafiadas a, sobre ele, construir conhecimento. (*ibidem*, p. 5)

O modo como se processa a entrada formal no mundo das letras influencia o sucesso do aprendiz leitor, pois a aprendizagem da leitura é complexa, nela intervêm processos linguísticos, cognitivos e emocionais. Aprender a ler consiste na apropriação de estratégias e requer por isso, um ensino explícito, consistente e sistematizado, que implica centrar o ensino da leitura na obtenção do significado do que está escrito, em contextos reais de leitura, e conseqüentemente, no acesso ao mundo (Sim-Sim, 2009).

De acordo com Viana, et al. (2014), existe um conjunto de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura, nomeadamente: o desenvolvimento linguístico que a criança apresenta, os conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita e a motivação para ler.

1.7.1. O desenvolvimento linguístico

Embora o desenvolvimento linguístico integre outros domínios, o desenvolvimento lexical está fortemente relacionado com a leitura, quer ao nível da decifração, quer ao nível da compreensão. A relação entre o vocabulário e a compreensão leitora é bastante clara, se criança não consegue atribuir significado ao que lê, não compreende (Viana, et al., 2014). Na decifração, Sim-Sim (2009) diz-nos que perante uma palavra conhecida a criança utiliza preferencialmente estratégias lexicais (reconhecimento da palavra rápido e global) libertando-se de estratégias mais morosas, de recodificação fonológica. O reconhecimento da palavra “é a chave da identificação da palavra lida” (*ibidem*, p.14). Desta forma, é necessário que o professor perceba a importância desenvolver a consciência lexical das crianças, e como afirmam Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves (2011, p. 24):

envolvê-las em actividades (aparentemente apenas lúdicas) que as obriguem a concentrar-se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado. Actividades deste tipo despertam-lhes a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o domínio de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas.

Viana et al. (2014) referem que para além de um amplo e diversificado conhecimento lexical, a reflexão sobre a estrutura sintática da língua cumpre um papel importante na aprendizagem da leitura. A criança que controla um número alargado de estruturas sintáticas, (numa primeira fase ouvindo ler, e mais tarde ela própria lendo), terá mais facilidade em compreender o que lê. Ao mesmo tempo, é essencial que desenvolva a capacidade de refletir sobre a língua, ou seja, desenvolva competências metalinguísticas, e dentro destas a consciência fonológica (*ibidem*).

1.7.2. Consciência fonológica

As crianças antes dos sete anos de idade mostram-se mais sensíveis ao significado da linguagem do que à sua forma. Todavia, para aprender a ler numa língua de escrita alfabética, terão de passar de um conhecimento implícito das representações fonológicas (suficientes para a perceção e produção da fala), para um conhecimento explícito e reflexivo, chamado consciência fonológica (Valente e Martins, 2004).

A consciência fonológica é a capacidade de identificar e de manipular de forma intencional os sons da fala (Freitas et al., 2007). Vários estudos têm revelado o papel

determinante do desenvolvimento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita (Viana et al., 2014; Freitas et al., 2007; Sim-Sim, 2009), onde salientam que para aprender a ler, a criança precisa de compreender que a linguagem é constituída por frases, que estas são constituídas por palavras (consciência de palavra), que as palavras por sua vez, são constituídas por unidades menores, as sílabas e as unidades intrassilábicas (consciência silábica), que depois se decompõem nas unidades mínimas do sistema fonológico - os fonemas (consciência fonémica). Os diferentes tipos de consciência fonológica não se desenvolvem em simultâneo, mas numa ordem de complexidade crescente, respetivamente: consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (Freitas et al., 2007).

Os estudos apresentados por Valente e Martins (2004) salientam que a aquisição do princípio alfabético é uma das principais dificuldades do aprendiz leitor. Para se apropriar deste princípio, a criança tem de compreender que as palavras podem ser analisadas em fonemas (menor unidade sonora) e de aprender as correspondências letra-som. O conhecimento das letras do alfabeto facilita a descoberta das correspondências grafo-fonémicas, e promove a intuição à estrutura fonológica das unidades linguísticas da palavra, auxiliando o desenvolvimento da consciência fonémica.

Todavia, para que este processo ocorra são necessários exercícios que explicitamente convoquem a atenção e a reflexão da criança sobre as unidades da fala, num contínuo reforço sobre a oralidade (na compreensão e na produção do oral). Estes exercícios deverão incluir o treino da discriminação auditiva, (capacidade de ouvir de forma atenta e seletiva os sons) e das várias competências relacionadas com consciência fonológica (discriminação auditiva>palavra>sílaba>segmento) (Freitas et al., 2007, p.8).

Por sua vez, a natureza dos exercícios, a frequência, a sistematicidade e a consistência são de extrema importância “são palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica” (*ibidem*, p.8).

A realização diária de exercícios com estruturas similares, mas com conteúdos distintos, consistentes e promotores de um determinado resultado ajudam à indução, à instalação, à consolidação e finalmente, à automatização do *processamento (meta) fonológico* (trabalho explícito da consciência fonológica) (*ibidem*, p.29).

Os mesmos autores recomendam o treino da consciência fonológica, sustentado por processos cinestésicos, auditivos, visuais e tácteis, para permitir a fruição e a

estimulação sensorial da criança, facilitando assim o autoconhecimento e uma maior consciência dos processos fonológicos a desenvolver. Por exemplo, associar gestos e/ou desenhos aos sons da palavra convoca a atenção para esses mesmos sons e para a sua entidade (Morais,1997).

Para Sim-Sim (2007), a leitura é antes de mais, um processo de compreensão, um ato refletido que envolve interpretar o que se lê, em função da informação oferecida pelo texto e pelos conhecimentos que a criança já possui, e embora seja fundamental o ensino da decifração, que corresponde ao treino de estratégias de reconhecimento das palavras escritas, é determinante que o aprendiz leitor seja ensinado a mobilizar os seus conhecimentos sobre o mundo e sobre a vida, para pensar sobre o texto, e para antecipar conteúdos com bases nas pistas que este lhe fornece.

Morais (1997) acrescenta que o primeiro passo para a aprendizagem da leitura é ouvir ler livros. A leitura pela voz de outra permite, ao nível afetivo, uma envolvimento plena de entoação e de significado. Ao nível cognitivo possibilita à criança antecipar os acontecimentos, identificar as experiências dos personagens com as suas e questionar e compreender o mundo que a rodeia. Ao nível linguístico facilita a compreensão das relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral: o sentido da leitura, a fronteira entre as palavras, a distinção entre o comprimento das palavras faladas e das escritas, a frequência das letras e dos sons.

Relembrando que o desenvolvimento da linguagem oral (expressão e compreensão) é uma condição básica para o domínio da linguagem escrita, as metas curriculares para o ensino do português por Buescu, et al. (2012) consideram que as atividades de leitura e de escrita deverão ser incentivadas com regularidade, pois apesar de distintas, a sua relação é complementar e recíproca, a experiência numa afeta potencialmente o desenvolvimento da outra.

E, muito embora, as metodologias de ensino da leitura se dividam entre duas opções pedagógicas, uma privilegiando as estratégias de correspondência grafema/fonema e outra dando primazia a estratégias de reconhecimento global da palavra, é necessário que se faça uso de ambas (fónicas e globais), suportadas por atividades sedutoras, que alimentem na criança o prazer de ler e o desejo de aprender a ler (Sim-Sim, 2009).

1.7.3. Motivação para ler

Tendo em consideração que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma tarefa complexa, a motivação para aprender a ler é um fator decisivo, pois a criança motivada será perseverante, e mesmo que sinta dificuldades, possuirá um desejo interior de se tornar leitora (Viana et al., 2014).

Se a aprendizagem for um estímulo à curiosidade e à descoberta, o interesse pela leitura e a vontade de querer aprender surgem naturalmente. Por outro lado, se a aprendizagem for agonizante, estática e desencantadora, conduzirá à desmotivação, ao desconforto e, muitas vezes, à rejeição, comprometendo a mestria leitora e conseqüentemente o sucesso escolar da criança (Sim-Sim, 2009).

Assim, as atividades de leitura devem ser preparadas com especial cuidado, tendo em conta as características dos alunos, devem ser articuladas com outras atividades e se possível devem procurar uma continuidade nos ambientes mais relevantes para a criança, na escola e em casa.

Mesmo numa fase inicial de aprendizagem do código tem de haver motivação, porque aprender a ler é uma tarefa difícil, que requer esforço. Por sua vez, para ter motivação para ler, será necessário que a criança entenda a sua utilidade, as suas funções, conheça os objetivos e encontre sentido para a atividade de ler. É preciso estimular a curiosidade da criança, saciando-a através da leitura, e esta deve manter uma relação lúdica com os materiais, associando a leitura a sentimentos de fruição e prazer (Viana, 2012).

Para Solé (1995, p. 4), os aspetos motivacionais atuam como motor de aprendizagem:

Los alumnos deben sentirse intrínsecamente motivados para aprender, porque aprender requiere un esfuerzo. Para aprender a leer, necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona su maestro; deben darse cuenta de que aprender a leer es interesante y divertido, que les permite ser más autónomos. Han de percibirse a sí mismos como personas competentes, que con las ayudas y recursos necesarios, podrán tener éxito y apropiarse de ese instrumento que les será tan útil para la escuela y para la vida.

A criança motivada para aprender a ler irá exercitar as habilidades recém-adquiridas lendo. Lendo mais, lerá melhor, entrando, assim, num círculo virtuoso (Viana, 2006).

1.8. Integração Curricular

O conceito de integração curricular compreende uma série de atividades referentes a um tema ou problema, sem que estas sejam categorizadas por áreas disciplinares, como expõe Beane (2003):

(...) a construção de um conhecimento escolar integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento cotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas abordagens de aproximação entre estas formas de conhecimento, que podem ir desde a agregação de conteúdos em grandes áreas de saber e de experiência até à definição de temas transversais.

A integração curricular permite aos professores reforçar a sua autonomia, assumindo-se como um agente ativo no desenvolvimento do currículo, em conjunto com os seus alunos, e não se limitando apenas a cumprir um programa, mas sim, significando-o na experiência de cada um, vivenciando temas e problemáticas próximas dos seus mundos (Alonso, 2002). Vários autores defendem a integração curricular (Bean, 2003; Sanches, 2001, Kowalski, 2000b, Alonso, 2002), ao afirmar que a aprendizagem não se produz por simples acumulação de conhecimentos do aluno, mas sim através de uma rede relações entre os seus esquemas de ação e significação.

Uma aprendizagem integradora implica ter experiências construtivistas e reflexivas, permitindo ao aluno desenvolver o conhecimento do “Eu” e do mundo, ao mobilizar as aprendizagens adquiridas em novas situações (Bean, 2003), “envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagem inesquecíveis” (*ibidem*, p.94).

As metodologias globalizadoras e propiciadora da descoberta, não só facilitam e potenciam a integração curricular, o que na aprendizagem da leitura e da escrita, é indispensável, como também proporcionam uma aprendizagem holística, mais significativa e vinculativa, e logo com maior estabilidade e grau de retenção, disponibilizando assim um maior número de vias de acesso a novas aprendizagens (Coll, 1990, citado por Alonso).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Opções Metodológicas

Considerando os seus objetivos e a sua natureza, este estudo segue uma metodologia com uma abordagem qualitativa, uma vez que se centra “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra, nem com a generalização de resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos” (Sousa e Baptista, 2011, p. 56), pois há um maior interesse “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

As características mais comuns nas investigações qualitativas apresentadas por Bogdan e Biklen (1994) referem que: 1) o ambiente natural é a fonte direta dos dados; 2) os estudos qualitativos são descritivos; 3) o processo é mais relevante do que os resultados ou produtos; 4) os dados são analisados de forma indutiva; 5) o significado é de extrema importância na abordagem qualitativa.

Segundo Vilelas (2009), na investigação qualitativa o plano é flexível e relativo ao objeto de estudo. Evolui ao longo da investigação, e é esta flexibilidade que permite aprofundar os dados. “O investigador observa as pessoas e as interações entre elas, participa nas actividades, entrevistas a pessoas/chave (...) na abordagem qualitativa, não existem regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas estratégias e abordagens de recolha de dados, que não devem ser confundidos com a ausência de metodologia, ou com o «vale tudo»” (*ibidem*, p.107).

O presente estudo foi realizado dentro de uma metodologia de trabalho por projeto. Como salientam Leite, Malpique e Santos (1989), esta metodologia também se situa no campo das investigações qualitativas, e é centrada na resolução de questões/problemas relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho, apresentando uma dinâmica socializadora e integradora.

Como tal, foi necessário envolvermo-nos ativamente neste processo, para identificar e perceber as dificuldades e as estratégias utilizadas pelas crianças, pelo que o estudo que desenvolvemos pode enquadrar-se, no que Vilelas (2009) designa por uma investigação construída desde e para a prática. Tal como o nome indica, a investigação-ação visa

produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa), sendo uma tarefa particularmente difícil, pois requer tempo e pode por vezes ser inconclusiva, porque “não se limita a submeter determinadas hipóteses a uma verificação ou a utilizar dados para chegar a conclusões. A investigação-acção é um processo que segue uma evolução sistemática, e gera mudança tanto no investigador como nas situações em que este actua” (*ibidem*, p. 197).

Como indica Moreira (2001) é um método que se caracteriza pela “*espiral auto-reflexiva*” formada por ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão. Esta organização possibilita conectar as duas grandes orientações da investigação-ação: melhorar a prática pedagógica através de uma melhor compreensão sobre a mesma. Neste sentido, Sousa (2009, p. 109) refere que na investigação-ação “o professor torna-se também mais atento à programação dos trabalhos pedagógicos, passa a conceber a avaliação associada à reformulação (e não à classificação), em termos qualitativos e voltada para a constante procura de melhoria, tornando-se mais activo, empenhado e produtor de novas ideias, métodos e materiais.”

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo utilizámos diferentes técnicas de recolha de dados empíricos, que são fundamentais para a investigação, e procurámos confirmar a sua autenticidade analisando e considerando variadas fontes de informação (Sousa e Baptista, 2011).

Tendo como primeira fonte utilizámos **a observação participante**, onde segundo Vilelas (2009), o investigador deve envolver-se no grupo, como se fosse ‘um deles’. Foi vivenciando as situações e participando nas diversas atividades desenvolvidas que pudemos observar e recolher os dados e as informações necessárias à investigação, “penetrando assim na compreensão das atitudes e dos valores que intervêm no fenómeno em estudo. Adquire-se assim uma dimensão que implica um enriquecimento dos dados obtidos e que permite reunir um corpo de informação variada e completa, muito importante para os estudos qualitativos” (*ibidem*, p.273). Procurando uma recolha de dados mais rica e profunda, optámos por uma **observação em equipa** no nosso grupo de prática pedagógica, uma vez que nos permitia uma visão alargada do acontecimento e a consequente análise sobre o mesmo (*ibidem*).

Esta vivência materializou-se nos **diários de bordo**, que são “coletâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Estes registos incluem observações detalhadas e reflexivas elaboradas depois das aulas e refletem “o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que incluem os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador” (Spradley, 1980 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 89). A partir deles analisamos, avaliamos e (re)construímos os nossos planos de ação e melhoria (*ibidem*).

Foram também utilizados outros instrumentos, que permitem guardar e tratar posteriormente, sem perdas e com mais detalhe, os dados e as informações relevantes como o **registo fotográfico** e as **gravações áudio e vídeo** dos alunos durante a realização das atividades. Estes dados são apresentados nos diários de bordo, com transcrições de diálogos que correspondem exatamente ao que as crianças verbalizaram, não sendo feita qualquer correção. Na investigação a gravação vídeo revelou-se um excelente instrumento de observação, bastante útil na recolha de dados (Sousa, 2009).

Na recolha de dados empregámos ainda a **entrevista semiestruturada**, pois sentimos a necessidade de explorar a fundo a situação vivenciada. Tendo em conta a investigação em causa, a entrevista foi dirigida à professora cooperante, pela sua experiência, conhecimento e envolvimento com a problemática a estudar, ou seja, “alguém com quem se possa «aprender o máximo» ou que possamos considerar como «testemunha privilegiada» das situações que se querem investigar” (Amado, 2013, p. 214). A sua preparação envolveu a criação de um guião flexível (anexo 13), com um conjunto de questões abertas que possibilitaram o acesso a informações importantes, com detalhes e exemplos que nos permitiram conhecer as suas perspetivas sobre a questão de investigação (Máximo-Esteves, 2008). Foi realizada no final do ano letivo, na sala de aula e num ambiente de cordialidade, tranquilidade e imparcialidade, no dia 16 de junho pelas 10 horas. Durante a entrevista houve sempre um ambiente agradável e de compreensão por parte da professora cooperante em relação ao estudo em curso, até mesmo um prazer em poder contribuir com as suas opiniões sobre a investigação. Demorou cerca de 40 minutos e foi autorizada e gravada de modo a que se pudesse efetuar a sua transcrição (anexo 14).

Em suma, este estudo de cariz qualitativo, baseou-se na observação dos comportamentos e atitudes das crianças, analisando as suas dificuldades e motivações

no decorrer da ação pedagógica. Num processo dinâmico de investigação-ação, adotámos um conjunto ordenado de fases, designadamente: a planificação das propostas educativas (contendo conteúdos programáticos definidos); a implementação e a reflexão/avaliação no final de cada intervenção, de modo a avaliar as estratégias, as atividades realizadas e o processo de aprendizagem das crianças, no sentido de perceber o que correu bem, o que não resultou e reformular ou procurar caminhos mais adequados. Esta avaliação foi efetuada com recurso aos vários instrumentos de recolha de dados acima referidos, às nossas observações realizadas, assim como a análise dos trabalhos efetuados pelas crianças. No seu conjunto, estes dados originaram diários de bordo que acompanharam e auxiliaram todo o processo de investigação (Sousa, 2009).

O trabalho em equipa foi essencial, de modo a que a investigação pudesse fluir sem as interrupções e as limitações que as intervenções semanais impunham, permitindo assim que o trabalho começado por uma professora estagiária pudesse ser continuado pela outra e criando mais oportunidades para atingir os objetivos pretendidos.

Salientamos ainda que, por razões éticas (Graue & Walsh, 2003), atribuímos um nome fictício às crianças, e as fotografias apresentadas neste estudo foram autorizadas pelos respetivos pais e pela professora cooperante.

2.3. Contexto do estudo

2.3.1. Caracterização da escola e dos participantes

O estudo realizou-se numa Escola pública de 1.º Ciclo do Ensino Básico, situada a norte do concelho de Leiria, na freguesia mais populosa da cidade. Trata-se de uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) que espelha a diversidade social e multicultural dos bairros habitacionais envolventes. Considerados dormitórios, estes bairros acolhem famílias migrantes, nacionais e estrangeiras, oriundas de Marrocos, Brasil e países do leste europeu, havendo uma grande heterogeneidade, tanto ao nível profissional, como também social e cultural.

A turma que foi objeto desta investigação refletia esta realidade. Era constituída por dezoito alunos do 1.º ano de escolaridade, nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Havia ainda dois alunos com oito anos, que apresentavam necessidades educativas especiais, sendo que

um deles estava na sala de ensino estruturado durante a manhã, uma sala individualizada para crianças com perturbações do espectro do autismo e o outro estava inscrito no 2.º ano, mas a repetir o currículo do 1.º ano, ambos tinham apoio de uma docente de educação especial.

Era um grupo heterogéneo, apresentando diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, embora todas as crianças tenham frequentado o pré-escolar, duas delas seis meses apenas. A maioria dos encarregados de educação possuía a escolaridade básica, somente uma minoria possuía o ensino secundário e três deles o curso superior.

O processo de adaptação das crianças ao 1.º CEB foi bastante difícil, pois era um grupo muito agitado, mostrando dificuldades em respeitar as regras de comportamento, assim como em manter a atenção e a concentração. Um aluno iniciou a escolaridade lendo fluentemente, mas a maioria manifestava desmotivação e chegavam até a recusar-se a aprender a ler. No geral conheciam as letras do alfabeto, mas revelavam dificuldades em passar da letra de imprensa para a letra manuscrita. Deste grupo, seis crianças tinham apoio educativo, manifestando muitas dificuldades na leitura e na escrita.

As crianças, que apresentavam um nível de desenvolvimento e aprendizagem mais elevado, mostravam uma necessidade de desafios diferentes. Facilmente se desinteressavam perante as aprendizagens que já dominavam, mostrando, por vezes, alguma intolerância para com os colegas que tinham maiores dificuldades. Trabalhar em grupo era muito difícil. Contudo, na sua maioria os alunos mostravam interesse por tudo o que era novidade, revelando um particular interesse por histórias, jogos e propostas mais ativas e de exploração.

2.4. Problemática, questão de investigação e objetivos do estudo

No primeiro ano de escolaridade inicia-se o ensino formal da leitura e da escrita. Este é um processo complexo que requer motivação e exige um ensino explícito e sistemático. Se a aprendizagem for para a criança um percurso desinteressante, autoritário, estático, e essencialmente cognitivista, é provável que ela venha a desenvolver atitudes negativas face à leitura e conseqüentemente influenciar negativamente o seu sucesso escolar (Sim-Sim, 2009). Assim sendo e tendo em conta que neste contexto, encontramos um grupo de crianças com bastantes dificuldades e pior que tudo, com uma grande falta de

motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, questionamo-nos como poderíamos inverter este estado emocional e motivar os alunos?

Na tentativa de encontrar outras formas de ensino e aprendizagens mais motivadoras e envolventes, percebemos que as expressões artísticas são muitas vezes indicadas, como uma solução que permite aprendizagens significativas e integradas com todas as áreas do currículo. Nesta perspetiva, tencionámos perceber se as expressões artísticas poderão contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que se colocou a seguinte questão de investigação: *Que contributos oferecem as expressões artísticas para a aprendizagem integrada da leitura e da escrita num 1.º ano?*

De modo a dar resposta à questão de investigação, definiram-se os seguintes objetivos: (i) planificar e implementar atividades articulando as expressões artísticas, de forma integrada com a área disciplinar de português; (ii) implementar jogos integrando as diferentes linguagens artísticas, a fim de proporcionarem contextos de aprendizagem para a leitura e para a escrita; (iii) observar a motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita, quando inserida em atividades de expressão artística e (iv) refletir e analisar as estratégias e atividades implementadas.

2.5. Descrição do Estudo

Uma vez que este estudo elegeu como questão principal, a identificação dos contributos que as expressões artísticas oferecem, para a aprendizagem integrada da leitura e da escrita num 1.º ano de escolaridade, fomos planificando várias atividades procurando realizar experiências, no âmbito das expressões artísticas, que promovessem contextos propícios à aprendizagem da leitura e à vontade de aprender a ler. Assim, de acordo com a problemática em causa e em função dos objetivos a atingir, as áreas de português e de expressões foram trabalhadas de forma integrada, e em articulação com o trabalho de projeto que surgiu no início desta investigação, cujo foco, a Europa, foi escolhido pelas crianças participantes. O indutor deste projeto foi um conto tradicional, *As moedas de ouro de Pinto Pintão* (Alice Vieira, Editorial Caminho), surgindo assim a problemática: “O que acontece na Europa?”

Neste estudo desenvolvemos atividades e jogos relacionados com o trabalho de projeto, mas que também visavam trabalhar domínios linguísticos, relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: a consciência fonológica, a aquisição de

novo vocabulário, a exploração de histórias e de ilustrações. Uma mesma atividade pode incluir várias linguagens artísticas, estreitamente articuladas facilitando o desenvolvimento de várias competências. Assim, numa perspetiva integradora, foram vivenciados vários momentos dentro das diferentes linguagens artísticas, que passo sucintamente a descrever:

1) *imaginar e criar uma história a partir de uma sequência de ilustrações*

Na construção de uma narrativa oral e escrita, as crianças imaginaram e criaram uma história recorrendo a uma sequência de ilustrações da fábula, *O rato do campo e o rato da cidade* (La Fontaine, Editora Verbo). Projetámos as ilustrações sem o texto, e as crianças em grande grupo formularam hipóteses sobre a temática e sobre a sequência dos acontecimentos. Para auxiliar o trajeto de criação utilizámos um *esquema de análise de indutores* (baseado em Lopes, 2011) para identificar os personagens, os espaços, os sentimentos/emoções, o tempo, os sons, os objetos, as cores e os acontecimentos que integravam a história. A história criada foi ditada pelos alunos à professora estagiária, que a registou no quadro, convidando-os de seguida a fazerem a cópia e a sua ilustração no caderno.

2) *criação do Jardim dos Casos Especiais*

O Jardim dos Casos Especiais foi um recurso didático criado pelos alunos (fotografia 10). Através da expressão plástica, e num formato tridimensional, os alunos construíram vasos com pacotes de leite, encheram-nos com areia que havia no recreio e recolheram pequenos ramos para colarem nas “flores especiais” (sons) que pintaram. Esta atividade tinha como objetivo facilitar a descoberta das relações entre



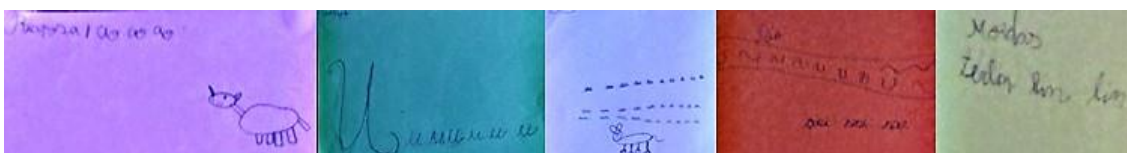
Fotografia 10 - Jardim dos casos especiais

os sons que constituem as palavras e a sua representação gráfica, ou seja, o reconhecimento de padrões ortográficos constantes na língua escrita. Em cada vaso deste jardim, os alunos colavam palavras que continham determinado som (ou grupo de sons), nomeadamente encontros consonânticos frequentes, dígrafos, (nh, ch, rr, ss...) combinações frequentes de vogal/consoante. (al, el, ar, er, os, us...). O desafio era

descobrir palavras, dentro de uma caixa, com estes padrões ortográficos e colá-las no vaso correspondente. Estas palavras eram recortadas de revistas (numa primeira fase, pela investigadora e, numa fase posterior, pelos próprios alunos) e faziam parte do quotidiano dos alunos, embora existissem outras menos frequentes, que visavam promover a sua expansão lexical. Mais tarde, este jogo começou ainda a ser realizado como atividade de transição, ou seja, quando eles terminavam as tarefas tinham de aguardar pelos colegas, ou ainda nos seus tempos livres.

3) jogos relacionados com as diferentes linguagens artísticas

3.1. Pauta musical – Partindo da leitura do conto, *As moedas de ouro de Pinto Pintão* (Alice Vieira, Editorial Caminho), e em pequenos grupos, os alunos realizaram um jogo exploratório, que começou por convidá-los a imaginar e identificar os sons que existem neste conto. Este processo incluiu de forma interligada, não apenas os conteúdos de português, mas também de expressão musical, plástica e dramática. Envolveu o processo de imaginar, de identificar, de pensar, de desenhar os elementos sonoros, fazer a correspondência entre o som (fonema) e a letra (grafema) e escrever, originando assim a criação de uma sequência sonora (fotografia 11), a sua leitura e a reprodução vocal em grande grupo, explorando sonora e ritmicamente os sons: *ao ao ao/ u u u/ au au au/xis xis xis/ terlim terlim lim lim*



Fotografia 11 - sequência sonora: ao ao ao/u u u/ au au au /xis xis xis/ terlim terlim lim lim

3.2. A lenda da Europa - indo ao encontro do trabalho de projeto, mostrámos uma obra de arte (de Valentin Serov), que retrata uma antiga lenda sobre a Europa. Na sequência da visualização e apreciação da obra, os alunos ouviram a lenda (texto de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada). Após a leitura realizámos um conjunto de atividades de exploração do texto: através da expressão corporal os alunos representaram personagens, palavras e mensagens contidas na lenda (ações, sentimentos, emoções, interações, entre outras); através da mímica os alunos fizeram o reconto da lenda, utilizaram gestos, expressões e a criatividade, para representarem as principais ideias, ações e a sequência dos acontecimentos. Posteriormente, realizámos um jogo com as

palavras desordenadas, (as palavras da lenda estavam escritas em cartões com diferentes cores) convidando os alunos a ordená-las para formar uma frase, primeiro em grande grupo e depois individualmente; existiu ainda um momento de escrita com a criação de um acróstico com a palavra Europa, em grande grupo e depois individualmente usando o nome próprio.

3.3. Lengalenga ilustrada – projetámos no quadro a lengalenga popular *Que está?* (Luísa Ducla Soares), e depois de uma primeira leitura, em voz alta, da professora estagiária, leram os alunos em grande grupo. Em seguida, distribuámos um verso da lengalenga por aluno e cada um leu para o colega do lado. Isto é, um aluno lia o verso/questão e o colega lia o verso/resposta (*Que está na varanda? / Uma fita cor de ganga. / Que está na janela? / Uma fita amarela...*), num jogo exploratório em que a expressão vocal entre colegas envolvia ritmo sonoro e entoação. Ainda com a lengalenga projetada, os alunos inventaram novos versos/respostas, identificando palavras com a mesma rima. No final, fizeram a cópia do verso que leram numa folha branca e a sua ilustração.

Cada aluno voltou a ler o seu verso mostrando a ilustração, fazendo-se a leitura completa da lengalenga ilustrada (fotografia 12). Esta leitura foi gravada com a intenção de a ouvir mais tarde e proporcionar um momento para os alunos ouvirem ler em voz alta e ainda ouvirem-se a eles próprios a ler.



Fotografia 12 - 18 versos ilustrados

3.4. O robô viajante – depois da leitura do texto *Conhece os teus direitos!* selecionámos algumas palavras do texto (continham padrões ortográficos frequentes), e cada aluno leu uma palavra imitando um robô (com interrupções entre as sílabas). Os alunos que ouviam descobriam a palavra, depois repetiam a leitura. Um aluno voluntário escrevia a palavra por sílabas no quadro. Num outro exercício, ‘para ensinar o robô a falar’, os alunos formaram palavras partindo de sílabas isoladas.

3.5. O ritmo silábico – a professora estagiária escreveu no quadro um trava-línguas e leu-o em voz alta. Depois, com alunos sentados, pediu-lhes para baterem as palmas

fazendo a divisão silábica das palavras do trava-línguas: *Pa-dre Pe-dro/ Pre-ga Pre-gos/ Pre-ga Pre-gos /Pa-dre Pe-dro* e repetiram, marcando o ritmo binário da rima e fazendo a leitura de forma regular e expressiva, acentuando o fonema inicial [p]. Depois utilizaram outros timbres num mesmo ritmo corporal, primeiro batendo as mãos nas pernas, todos em grande grupo e lendo o trava-línguas, depois batendo de forma regular com dois lápis um no outro. Por vezes, o “ritmo silábico” foi realizado e organizado por filas de carteiras, outras vezes em grande grupo. E quando estavam afinados recomaçavam a leitura dando especial relevo à dimensão fónico-rítmica do trava-línguas.

3.6. O fantoche Silabinha – esta sequência didática envolveu não só conteúdos relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também com a expressão plástica e dramática. Primeiro a professora estagiária apresentou aos alunos um fantoche, o *Silabinha, que tudo mudava com o [r] atrevido e intrometido (mostra a letra r num cartão)*. Fez a leitura em voz alta de três palavras “pato”, “pego” e “fita” e colocou as letras no quadro, (quadrados de cartolina cor-de-rosa) formando as respetivas palavras. Por exemplo, colou os grafemas p. a. t. o. pedindo aos alunos para lerem a palavra formada. Em seguida, mostrou que com a letra **r** do Silabinha, da palavra **pato** podiam fazer p.r.a.t.o (retirou o **r** e os alunos voltaram a ler “pato”), repetiram a sequência com outras palavras (pato, pego, fita). Por fim, os alunos leram em conjunto o trava-línguas criado: *do pato faço prato, do pego faço prego, da fita faço frita*.

Na sequência desta atividade, os alunos criaram um recurso didático (fantoche de luva). Primeiro imaginaram e desenharam o fantoche numa folha branca, depois passaram para construção e por fim para a manipulação e expressão na leitura de palavras. (fotografia 13). No decorrer desta atividade, os alunos escolheram e escreveram no seu desenho um nome para o fantoche.



Fotografia 13- fantoches: da forma bidimensional à tridimensional

Ainda com recurso ao fantoche, e após a leitura em voz alta do conto *O melhor presente* (Alice Vieira, Texto Editores), a professora estagiária utilizou-o para fazer o reconto do

conto, mas como ele reproduziu as palavras de forma silabada, os alunos tiveram de fazer a reconstrução silábica das palavras para reproduzir em voz alta o que ele dissera. No exercício seguinte, em palavras com sílabas CCV (bicicleta, blusa, flauta, flecha, flor, globo, planta), os alunos manipularam o fantoche e abrindo-lhe a boca em cada sílaba, descobriram quantas sílabas tinha cada palavra.

3.7. Palavras com música – Num jogo exploratório, os alunos fizeram uma roda, e à sua frente no chão colocamos algumas palavras. A música que selecionámos foi a Sinfonia n.º 9 – Beethoven (hino que simboliza a Europa). Quando começava a tocar, os alunos circulavam passo a passo, ao redor das palavras, escutando a música e quando esta parava, posicionavam-se defronte de uma palavra. A professora estagiária perguntava qual era o aluno que tinha a palavra que incluía uma determinada sílaba, ou um fonema, o aluno em questão lia a palavra e a música recomeçava.

3.8. Desenhar letras no ar – depois de escrever a frase no quadro, “O Eça está constipado ça ço çu”, a professora estagiária leu-a com bastante expressividade e a seguir leram os alunos. De seguida realizaram jogos exploratórios em torno da frase (fotografia 14), lendo-a imitando o Eça (constipado, cansado, sussurrando).



Fotografia 14- desenhar letras no ar

Seguindo as indicações da professora, desenharam letras e as sílabas com movimentos, no ar. O jogo foi novamente realizado noutro dia, com algumas palavras selecionadas após a leitura do texto “Conhece os teus direitos!”. As palavras foram lidas em voz alta e escritas no quadro, depois os alunos de olhos fechados, imaginavam cada palavra e com diversos movimentos corporais, escreviam-nas no ar.

3.9. Ler e Dançar uma Canção – em ambiente de expressão musical, a professora fez a leitura do texto/canção, *Vamos Cantar o Séc. XXI*. O refrão foi projetado no quadro e a sua leitura foi repetida com a audição da música, apontando palavra a palavra. De seguida os alunos leram cantando e acompanhando a música. No seguimento desta atividade, repetimos a audição da música, mas desta vez criando uma sequência de movimentos expressivos e criativos, dançando de acordo com a música e com as palavras da canção.

4) apreciação de obras de arte

No âmbito do trabalho de projeto, apresentámos a obra de arte *Lisboa, Praça do Comércio* (J.B. Durão). Num primeiro momento, a obra de arte foi projetada, e durante a sua visualização e apreciação, os alunos expressaram-se oralmente sobre o que observaram e fizeram a análise da imagem (as cores, as formas e o movimento). O segundo



Fotografia 15 - *somos aviões (vvvv...) e estamos a sobrevoar a cidade*

momento, correspondeu à realização de jogos exploratórios, onde os alunos imaginaram e utilizaram as expressões vocal e corporal, para representar situações e elementos que a obra de arte retrata (fotografia 15). Num terceiro momento, distribuídos por grupos de quatro elementos e perante uma determinada situação problemática, os alunos imaginaram e criaram pequenas narrativas e jogos dramáticos, que apresentaram aos restantes colegas, sendo depois analisadas em grande grupo. Posteriormente, escreveram uma frase sobre o que representaram e/ou sobre o que mais gostaram de fazer nesta atividade.

5) exploração e leitura de histórias, lendas e outros textos

O Jardim dos Casos Especiais, bem como as restantes propostas de trabalho que visam estimular a consciência fonológica e a reflexão sobre a língua, não foram realizadas como casos isolados, mas integradas na leitura e exploração de histórias, lendas e outros textos, relacionados com as temáticas abordadas no trabalho de projeto. São disso exemplo: *As Moedas de Ouro de Pinto Pintão*; *Os Meninos de todas as cores*; *Conhece os teus direitos!* e *A Lenda da Europa*. As atividades foram desenvolvidas, articulando as expressões artísticas (dramática, plástica e musical), de forma integrada com a área disciplinar de português.

A recolha de dados foi realizada durante as experiências implementadas, quer no horário das expressões, quer no de português, entre os meses de abril, maio e terminando a 9 de junho de 2015.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados recolhidos. A análise de conteúdo destes dados passou por diferentes fases, a primeira consistiu em fazer leituras sucessivas dos diários de bordo e da entrevista realizada à professora cooperante. Com base nestas leituras, elaborámos quadros de análise, com categorias criadas *a posteriori*, e com base nos dados e nos objetivos do estudo (Amado, 2013).

Começamos por apresentar os dados recolhidos na análise dos diários de bordo, lembrando que este instrumento inclui no seu conjunto, os dados recolhidos ao longo da investigação e registados pela investigadora depois das aulas (observações, registo fotográfico e transcrições de gravações áudio e vídeo). Estes diários foram escritos semanalmente, porém, devido à riqueza e à grande quantidade de informação reunida, foram organizados diariamente. Pela mesma razão, decidimos dividir a sua análise segundo duas proveniências: 1) observações da investigadora (a voz da investigadora); 2) transcrições de gravações áudio e vídeo dos enunciados das crianças no decorrer das atividades (a voz das crianças). Apresentamos neste capítulo as evidências que julgamos mais pertinentes para caracterizar a realidade estudada, podendo estas ser observadas na totalidade, nos anexos 15, 16 e 17, onde constam os quadros de análise detalhada por categorias.

Diário de bordo (a voz da investigadora)

A análise do diário da investigadora fez emergir várias categorias de conteúdo, que são apresentadas pela frequência de ocorrência, respetivamente: a) motivação; b) autonomia criativa; c) uso de várias linguagens artísticas; d) evolução; e) comunicação; f) jogos e leituras criativas; g) concentração; h) reflexão sobre a língua; i) curiosidade linguística; j) cooperação; l) momentos de reflexão/avaliação.

motivação - num elevado número de vezes, os dados evidenciam a motivação das crianças face às atividades implementadas neste estudo, considerando que: (...) *estavam muito participativos (D.6/5)*, mostrando estados emocionais muito positivos especificamente na aprendizagem da leitura e da escrita.

(...) motivados pela música, liam, cantavam e moviam o corpo entusiasmados porque estavam perante outra forma de ler (D.5/5).

(...) motivados pela música, liam, cantavam e moviam o corpo entusiasmados porque estavam perante outra forma de ler (D.5/5).

(...) não se tratou de uma ação por obrigação nem puramente mecânica (de preencher espaços delimitados), eles estavam deliciados, faziam-no com maior prazer e expressando esse deleite (D.11/5).

(...) os alunos querem participar, descobrir e compreender, revelando uma nova vontade em querer ler (D.25/5).

(...) os alunos estão cada vez mais interessados, envolvidos e concentrados nas atividades que envolvem a leitura. Tem sido evidente que este jogo os desafia, gerando o prazer de descobrir e levando-os assim reconhecimento automático de padrões ortográficos e à leitura de palavras (D.9/6).

Os dados salientam que mesmo os alunos mais reservados estavam envolvidos:

(...) inicialmente estavam um pouco inibidos, espreitavam com os olhos semicerrados, julgo que para verem se os colegas faziam. Foram visíveis o prazer e o fascínio das crianças, assim como a necessidade de utilizar o corpo, gestos, expressões faciais e corporais para comunicar e materializar as aprendizagens (D.11/5).

(...) gostaram de explorar as diferentes maneiras de dizer as palavras e produzir sons, utilizaram gestos e movimentos para mimar as situações sugeridas. Até os alunos que inicialmente estavam mais hesitantes, foram disfrutando do prazer de imaginar e com gestos desenharam as letras, incorporando os sons das sílabas. (D.11/5).

O jogo o Jardim dos Casos Especiais (...) *entusiasmou muito os alunos (D.6/5)*, quer como meio de aquisição de conhecimentos, quer como forma de ocupação dos tempos livres:

Mesmo durante as horas de almoço e até nos pequenos intervalos, muitas vezes preferem substituir a brincadeira no recreio pelo jogo do jardim dos casos especiais (D. 9/6)

Na atividade do robô viajante, os alunos mostraram-se motivados para ler. Esta atividade trouxe um propósito para leitura, ler para o “outro” (robô), para que ele obtivesse a informação que lhe faltava e pudesse comunicar.

(...) todos queriam ler, porque todos queriam imitar a fala do robô para o ajudar. (D.18/5).

(...) os alunos viravam-se de frente para o robô, liam a palavra para o ensinar a falar, liam de livre vontade e sem constrangimentos. Agiam como professores, estavam a ensinar e a aprender ao ensinar (D.20/5)

Pouco a pouco as crianças foram ganhando gosto pelas atividades de leitura e de escrita, tornando-se mais despertas e autónomas para falar, ler e escrever:

(...) sugeriram apresentar o projeto às famílias com ele [o fantoche]. A Ba, motivada com a ideia de apresentar o projeto com o seu fantoche, disse de imediato, que queria escrever uma história para apresentar (D.2/6). Todos queriam participar (D.3/6)

autonomia criativa - nesta categoria, sobressai o facto das atividades implementadas terem permitindo o desenvolvimento de processos como a imaginação e a criatividade. Perante determinados desafios, os alunos partilharam ideias para (...) *criar episódios e apresentá-los à turma através do jogo dramático (D.14/4).*

Os processos de criação envolvidos nas atividades de exploração de textos foram experiências agradáveis (...) *deixou-os maravilhados, não apenas pela leitura, mas também pela visualização das ilustrações que criaram (D.8/4)*

Com efeito, a autonomia e a expressão criativa foram características muito proeminentes, tal como retratam as seguintes afirmações:

(...) os alunos criaram, em papel de cenário (...) novas personagens para a história (D.12/5)

(...) criar e construir o que desenharam (...) os alunos realizaram as duas tarefas com a maior naturalidade, interesse e entusiasmo. Surpreendentemente, não houve um “não sei”, “não consigo” ou “é difícil”, pelo contrário, o envolvimento era tanto que os alunos não queriam parar para lanchar ou ir embora, queriam estar ali, a fruir, a criar o seu fantoche, a apreciá-lo, a manipulá-lo, a dar-lhe vida (D.1 e 2/6).

Os alunos reagem cognitivamente e emocionalmente ao conteúdo dos textos:

(...) começaram a imaginar e a mimar: a princesa a apanhar flores, a voar sobre o oceano, uma sereia a nadar, a acenar, Zeus a transformar-se num touro (...) quando mimavam as ações fechavam os olhos, penso que no seu interior procuravam imaginar com mais intensidade e disfrutar das sensações (D.21/4)

E desenvolveram autonomia para criar situações de aprendizagens, e socializá-las:

(...) Depois de criarem os fantoches, os alunos não queriam deixá-los e sugeriam imensas atividades para fazer com eles, queriam cantar, ler, criar e escrever histórias para depois poderem apresentá-las (D.2/6)

uso de várias linguagens artísticas - ao analisar os dados, reconhecemos que o uso de várias linguagens artísticas, aconteceu de forma fluída e interligada. Interpretamos que esta integração contribuiu não só para desenvolver e relacionar conhecimentos entre as áreas artísticas, mas também entre estas e o português, nos domínios da leitura e da escrita.

(...) esta forma de exploração da história estimulou o desenvolvimento linguístico, potenciando diversas capacidades como a oralidade, a leitura, a previsão e o pensamento crítico. Através do desenho os alunos representaram a sequenciação dos acontecimentos, demonstrando a imaginação, a criatividade e a fruição (D.14/4);

(...) os alunos identificaram os sons/vozes presentes na narrativa, desenharam os elementos sonoros, escreveram os sons e criaram uma sequência sonora (...) ao ao ao / u u u / au au au / xis xis xis / terlim lim lim (D.14/4);

Foi interessante observar este processo, o imaginar, o recordar, o pensar, o fazer a correspondência entre o som (fonema) e a letra (grafema) e escrever. Por fim, a construção da sequência sonora e depois ler e reproduzi-la vocalmente em grande grupo (D.14/4).

Ao aproximarem os alunos de contextos reais, as expressões artísticas facilitaram a compreensão e o desenvolvimento de conteúdos, conceitos e competências em vários domínios.

(...) pois ao representarem diferentes personagens (vendedores e compradores), os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos, promovendo e desenvolvendo outras aprendizagens nos domínios, afetivo, cognitivo e social (D.20/4).

O objetivo desta atividade não era ensinar a dançar, mas criar um ambiente de expressão musical, (com a audição da canção Vamos Cantar o Séc. XXI) de expressão verbal (cantando) e dramática, (imaginar e criar uma sequência de movimentos lúdicos, expressivos e criativos). Penso que o objetivo foi alcançado com bastante alegria (D.3/6).

Mesmo em situações de aprendizagem mais complicadas, os alunos envolviam-se nas experiências. No excerto seguinte, podemos observar uma tarefa de divisão silábica, com palavras de estrutura CCV, que mostra como os alunos superaram as dificuldades:

(...) iam descobrindo quantas sílabas tinha cada palavra. As palavras onde (...) mostraram mais dificuldades foram blusa e bicicleta, mas como tinham de manipular o fantoche abrindo-lhe a boca em cada sílaba, observei que este gesto e o movimento da mão ajudou-os muito a segmentar as palavras em sílabas. (D.3/6)

evolução - pela análise dos dados podemos inferir que houve uma evolução positiva em relação às aprendizagens. No domínio da oralidade, constatou-se (...) *uma forte alteração no comportamento dos alunos, (...) mais à vontade, mais desinibidos para expressarem as suas ideias (D.28/4)*. Quanto às atitudes e práticas em torno da leitura e da escrita, reconhece-se uma nova postura.

(...) uma imensa alegria quando realizam estas atividades, e percebeu-se que houve uma preparação da leitura em casa. Apesar de alguns alunos não terem realizado uma leitura perfeita, pois ler para uma plateia não é fácil, nota-se que eles estão mais recetivos e desinibidos (D.19/5)

comunicação – encontramos evidências que na partilha das experiências e na troca de ideias, os alunos desenvolveram competências linguísticas, tais como (...) *o aprender a saber escutar e esperar pela sua vez para falar (...) expressando conhecimentos, sentimentos e emoções (D.7/4).*

Ao mimar as personagens, as diferentes ações e emoções presentes nas histórias, os alunos realizavam o reconto “vivido” explorando (...) *diferentes manifestações corporais, gestos, movimentos (D.21/4).*

jogos e leituras criativas – reconhecemos que as expressões artísticas contribuíram para a realização de diversas atividades, jogos e leituras criativas:

(...) este jogo exploratório, com um ritmo sonoro, proporcionou aos alunos o treino da leitura em voz alta e através da estrutura pergunta-resposta que a lengalenga apresenta, também os sensibilizou para a expressividade e entoação na leitura (interrogativa, declarativa) (D.8/4).

(...) a apreciação sensorial na leitura de sons vocálicos (ao, au), de fonemas (u u u), de onomatopeias (xis xis) e (trilim lim lim) (D.14/4).

Os alunos fizeram novamente a leitura da frase (...) imitando o Eça constipado, cansado, sussurrando... (D.11/5).

Além disso, criaram contextos de aprendizagem mais estimulantes, (...) *o jogo gerou um ambiente fantasioso e envolvente (D.25/5).*

concentração - ao nível dos processos cognitivos, os dados revelam que a atenção foi uma das capacidades desenvolvidas (...) *apesar de ser um grupo irrequieto e de normalmente não respeitarem a vez de falar dos colegas (...) a maioria dos alunos esteve atenta (D.7/4)*

Podemos inferir que a capacidade para dirigir a atenção, foi muitas vezes consciente:

(...) no momento da leitura, o aluno com necessidades educativas especiais interrompia dizendo em voz alta, muito alto – Pavão, pavão, pavão. Os restantes alunos começaram a rir, mas como estavam atentos (...) o riso foi passageiro e não perturbou o interesse (D.2/6).

As atividades propostas permitiram memorizar e aperfeiçoar a leitura (...) *os alunos foram lendo e memorizando a sequência, aperfeiçoando o ritmo, a pulsação, e a melodia ficou cada vez mais harmoniosa (D.14/4).*

reflexão sobre a língua - os dados mostram que os alunos desenvolveram a consciência metalinguística, (...) *como se fosse um jogo, uma espécie de puzzle, liam-nas silenciosamente e procuravam dar um sentido lógico à ordenação das palavras e assim reconstruir as frases (D.22/4)*, consciência silábica, (...) *os alunos já refletiam mais sobre o som final das palavras, sugerindo corretamente algumas rimas (D.8/4)*, e a consciência fonêmica, (...) *brincámos com as palavras cato/crato, como/cromo, cavo/cravo (D.2/6)*, percebendo que (...) *com a inserção da letra r a palavra se alterava, (...) transformava-se (D.2/6)*.

curiosidade linguística - os dados fazem referência ao despertar da curiosidade nos alunos, proporcionando-lhes diversos conhecimentos linguísticos:

(...) os jogos realizados em torno desta lengalenga, como brincar com os sons das palavras, suscitaram a curiosidade dos alunos (D.8/4)

(...) a curiosidade, a expectativa e o querer saber mais, o que ajudou a construir, por meio de alguma fruição, várias aprendizagens, como por exemplo, a aquisição de novo vocabulário (D.14/4)

(...) não coloquei nenhuma questão, foram eles, que depois de alguma suspensão e de um breve silêncio as colocaram: as perguntas foram sobre os personagens, sobre palavras que desconheciam (...) sobre o fantástico e o maravilhoso que a lenda lhes transmitiu, lembrando outras que já conheciam e que também tinham seres especiais e surpreendentes (D. 20/4)

cooperação - as atividades provocaram nos alunos (...) *uma grande entreatajuda na leitura (D.12/5)* mantendo-os (...) *sempre muito empenhados, ajudando-se mutuamente, mostrando vontade em ler (D.26/5)*. O enxerto seguinte, evidencia a cooperação entre alunos com diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita:

(...) mesmo os alunos mais desenvolvidos na leitura e na escrita e que se desinteressam facilmente em tarefas que já dominam muito bem, estão motivados e participativos, refiro-me ao Fa, ao Mg e ao Tim, eles querem participar e ajudam os colegas com mais dificuldades (D.9/6)

momentos de reflexão/avaliação - as atividades propostas favoreceram a tomada de consciência sobre o trabalho desenvolvido, tal como a seguir se denota:

(...) sentámo-nos no chão e refletimos em torno da experiência vivida (...) Este momento foi importante para perceber o que as crianças tinham sentido e aprendido, fizeram comentários bastante positivos e perguntaram quando é que podíamos repetir “os teatros” (D.21/4)

Em síntese, no seu conjunto, os dados analisados (a voz da investigadora) revelam que houve por parte dos alunos uma boa adesão às atividades implementadas. O cruzamento das disciplinas artísticas com o português contribuiu para uma melhoria na *motivação* em contextos de aprendizagem da leitura e da escrita, dando um propósito ao ato de ler. Esta motivação conduziu ao empenho dos alunos, levando-os a exercitar os conhecimentos que iam adquirindo lendo. As experiências artísticas realizadas contribuíram para lhes despertar *a curiosidade*, convidando-os a *pensar de forma explícita* sobre a língua oral e escrita (Duarte, et al., 2011; Lopes, 2011; Viana, 2012).

Outro dado bastante consistente, diz respeito ao desenvolvimento *da criatividade e da imaginação*. Os alunos mostraram prazer em criar e intervir no seu próprio processo de aprendizagem. Houve uma melhoria no seu comportamento relacional, quer no trabalho em grupo, quer na participação e comunicação entre alunos, denunciando o respeito, mas também a *confiança* em si próprios e nos outros. Os dados evidenciam ainda, que as atividades propostas contribuíram para desenvolver a *atenção e a concentração* e favoreceram *momentos de reflexão* sobre as experiências vivenciadas. (Aguilar, 2001; Couto, 2003; Lopes, 2011).

Diário de bordo (a voz das crianças)

Na análise de conteúdo da voz das crianças emergiram diversas categorias advindas das várias transcrições dos enunciados das crianças, registadas pela investigadora no seu diário de bordo: a) motivação; b) reflexão sobre a língua; c) concentração; d) cooperação; e) autonomia criativa; f) curiosidade linguística; g) momentos de reflexão/avaliação.

motivação - os dados constataam uma motivação verbalizada pelas próprias crianças, que expressaram a vontade de, (...) *fazer outra vez (Mg) (D.14/4)* e (...) *ver as palavras (D. 20/5)*. Mostram encantamento, prazer e apreciação na leitura. (...) *são palavras mágicas (Ís) (D.25/5)*, (...) *eu gostei muito (Dani) (D.14/4)*. Seduzidos pelas atividades, os alunos apresentavam diversas razões para permanecer na sala de aula (...) *porque eu gosto de trabalhar (Bia); porque eu gosto de ajudar (Cata); (...) porque não gosto [de brincar no recreio] (Bi)*.

reflexão sobre a língua - os dados revelam que os alunos desenvolveram a consciência fonológica, nomeadamente a capacidade identificar e discriminar sons onomatopéicos e

rimas: (...) *ao ao ao / u u u / au au au / xis xis xis / terlim lim lim/ qui qui ri qui qui* (alunos) - e a melodia chegou ao fim (Mg) (D.14/4). E embora, ainda muito sensíveis às propriedades da oralidade, desenvolveram a capacidade de segmentar palavras em sílabas e de identificar os fonemas que as constituem, nomeadamente fonemas iniciais. Esta sensibilidade desenvolveu a sua atenção para a forma das palavras e para o reconhecimento de padrões ortográficos, os seguintes diálogos são disso evidência:

[robô viajante]
- *Urso (Cata)*
- *tens de falar à robô (Mig)*
- *Ur-so (alunos)*
- *Quantas sílabas são? (estagiária)*
- *Duas (alunos) (...)*
- *brin-ca-re (Ís) (D.18/5).*

[chapéu mágico]
- *Quantas sílabas tem malvadez?*
(estagiária).
[A Mag dividiu a palavra com a varinha mágica fazendo três movimentos] (D.25/5)

[Jardim dos Casos Especiais]
- *Bi como é que sabes que a palavra é dessa jarra (estagiária)*
- *Pensando e a ver aqui (Bi)*
(...) *popular...é um P (Ric) (D.9/6)*
- *A-ju - d a (M)*
- *Ajudar...ar. Ah! É da jarra dos meninos.*
(Ric)
[“a jarra dos meninos” refere-se às combinações vogal/consoante ar, er, ir, or, ur. O aluno verificou que a última sílaba da palavra ajudar tem rima ar]. (D.9/6).

concentração - reconhecemos que as experiências conduziram a uma capacidade crescente de atenção, concentração e memória: (...) *o Tim muito inquieto disse: - falta o grito do Pinto Pintão! (D.14/4); (...)* - *É estranho essa palavra não estava no texto (Dani) (D. 18/5); (...)* - *Promoção. Eu estou farta de ver esta palavra na televisão (Cata) (D. 9/6).*

cooperação - nesta categoria foram notórias as competências ao nível relacional, evidenciando-se um ambiente de entajuda e de aprendizagens realizadas com os colegas, como atesta o seguinte diálogo:

- *É daqui não é, Cata? (Bi).*
- *O - lho (Cata)*
- *É daqui, sou esperta (Bi)*
- *U nhas (Dani)*
- *Onde é que está o vaso nh ?(Dani)*
- *Oi, Cata ajuda-me... não... estou a perceber esta (Bi)*
- *Vê as palavras e olha para ali! (Cata)*
- *Traba lho, é dali! (Ric)*
- *Eu também vou ajudar! (An) (D.6/5)*

autonomia criativa - nesta categoria, inferimos qual o carácter criativo proporcionado pelas experiências, que ajudou os alunos a criarem estratégias para resolver e ultrapassar as suas inseguranças:

- *Porque é que estão a escrever com o fantoche? (estagiária)*
- *Porque ele é meu amigo. Olha, ajudou-me a escrever brincamos (Mati) (D.9/6).*

curiosidade linguística - as experiências realizadas, suscitaram a curiosidade dos alunos em relação a vocabulário novo, que como a seguir se demonstra, alargaram o seu vocabulário através da partilha de saberes e da exploração de jogos e textos:

- *Vou ao Paço Real arreda daí! (estagiária)*
- *Arreda daí? (Dani)*
- *Arreda, sim, porque será que o Pinto Pintão disse isto? Arreda daí? (estagiária)(...)*
- *E o Pinto Pintão devorou-a. (estagiária)*
- *Devorou-a. O que é isso? (Bi)*
- *Quer dizer comeu-a inteira (Tim) (D.14/4)*

- *AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Mag*
- *Malvadez (Mag)*
- *O que é malvadez? (Ric) (D.25/5)*

momentos de reflexão e avaliação - os enunciados escritos pelos alunos, individualmente, no momento final da atividade, evidenciam um estado de reflexão/avaliação. Também, pela forma como expressam os sentimentos, as emoções e as situações vividas, demonstram que a experiência realizada lhes foi significativa.

- Senti-me bem. Gostei, e gostei porque estava calma(Mati)*
- A Ana gostou do teatro e do jogo (A)*
- Gostei de imitar (Tim)*
- Quero repetir (Mir)*
- Eu gostei: infinito + superinfinito + megainfinito (Fa)*
- Eu gostei de jogar, quero repetir (Ric)”*
- A Beatriz adorou fazer de borboleta autocarro (Bia) (...) (D.28/4)*

Em síntese, os dados analisados (a voz das crianças) validam os dados anteriormente mencionados, ao confirmar a *motivação* dos alunos, a sua *persistência* e *concentração*

nas atividades de leitura. As experiências criativas despoletaram sentimentos de liberdade, de bem-estar e de confiança, conduzindo-os a uma *autonomia criativa*, que lhes possibilitou criar estratégias para superar as suas dificuldades, e aprender a ler de diversas formas, autónoma ou em colaboração. Os alunos mostraram *curiosidade* e interesse sobre as palavras e os seus diálogos indicam uma consciência linguística e evidenciam prazer e alegria durante as experiências, o que contribui para uma aprendizagem *colaborativa*, e ainda para a *prática reflexiva*, expressando a sua opinião sobre o modo como viveram esses momentos (Kowalski, 2000a; Lopes, 2011; Viana, 2012).

A entrevista (a voz da professora cooperante)

A entrevista realizada à professora cooperante no final no ano letivo teve como objetivo recolher a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas no âmbito das expressões artísticas e o contributo destas para a aprendizagem da leitura e da escrita (anexo 14). Preocupou-nos, fundamentalmente, conhecer a sua opinião sobre três grandes dimensões, que foram as nossas categorias de análise de conteúdo: 1) dificuldades dos alunos na aprendizagem; 2) expressões artísticas e a articulação curricular e 3) estratégias e atividades. Em cada uma destas categorias, apresentamos as subcategorias que emergiram das evidências obtidas, podendo ser observadas no quadro de análise de conteúdo (anexo 17).

Na primeira categoria, *dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita*, identificámos as seguintes subcategorias: a) ausência de apoio familiar, b) falta de preparação anterior, c) ausência de motivação e d) programa curricular e tempo letivo.

ausência de apoio familiar - a falta de apoio familiar compromete a aprendizagem, “*as crianças que têm menos apoio em casa são aquelas que têm mais dificuldades em adquirir o método da leitura e da escrita.*”

falta de preparação anterior - a professora assegura que mesmo tendo frequentado o pré-escolar “*a maioria das crianças não conheciam uma letra (...) nem estavam interessadas*”

ausência de motivação - a professora salienta a falta de motivação dos alunos, dando exemplos:

“A Mati estava-se a recusar, no início a ler, mas nós insistimos, temos essa obrigatoriedade. A Ís, porque é que eu vou estar a massacrar aquela criança a fazer um tipo trabalho que ela não está a absorver nada? Não estava para aí virada, tem que deixar a criança querer.”

“(…) as crianças também têm de estar predispostas para aprender, a Ís não estava predisposta para aprender, o Dani não estava nem aí, a Mati recusava-se a ler.”

Enquadradas na segunda categoria, ***expressões artísticas e a articulação curricular***, reconhecemos as seguintes subcategorias: a) aprendizagem integrada, b) motivação, c) sentimentos/emoções, d) motivação do professor, e) autonomia criativa.

aprendizagem integrada - a professora cooperante faz referência à natureza integradora das experiências artísticas, considerando-as fundamentais para a aquisição de todos conhecimentos curriculares, *“(…) todas as áreas se forem trabalhadas através das expressões artísticas tudo flui com maior naturalidade,”* tornando os alunos *“mais predispostos a aprender.”* Potenciam o seu desenvolvimento a *“(…) todos os níveis: sócioafetivo, cognitivo, motor”*, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de competências nos domínios da linguagem escrita, como atestam as seguintes afirmações:

“(…) podem contribuir muito, foi o que eu disse á pouco, através de uma canção, através de uma lengalenga de um trava língua eles memorizam muito mais facilmente a palavra, o som, e fica lá qualquer coisa dentro.”

“(…) quando nós trabalhamos e os motivamos através das expressões, já temos meio trabalho feito. A música que trabalharam sobre a Europa ficou dentro da cabeça deles.”

“(…) através da música nós podemos ensinar uma letra e eles fixam melhor do que se lermos uma ficha de trabalho que eles estejam ali a olhar para ela, o que é desmotivante.”

motivação - ao inquirimos a professora sobre a motivação dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, ela menciona que eles *“(…) têm de estar predispostos para aprender”* e que através das expressões artísticas *“(…) conseguimos motivar, muito melhor, as crianças.”* pois são experiências apelativas e ao alcance de todos os alunos:

“(…) o Jo, quando começou a ver o pincel e tintas, ele ficou completamente fascinado. Qualquer criança gosta de pegar num pincel e em tintas pintar e pintar. Quem é que não gosta de correr, quem é que não gosta de cantar e quem que não gosta de dançar?”

Podemos inferir que as experiências artísticas realizadas contribuíram para melhorar a motivação dos alunos em relação às atividades de leitura, “(...) *eles queriam escrever, ler, eles estavam completamente motivados com o Silabinha e com robô também.*”

emoções - são inúmeras as referências que a professora faz à expressão do sentir:

“As expressões desenvolvem, nas crianças, nos adultos e em todas as pessoas, sentimentos e é através dos sentimentos que as pessoas conseguem fazer a maior parte das aquisições.”

“(...) eles realmente absorvem as coisas de uma maneira totalmente diferente quando vamos pelas expressões, quando vamos pelo sentimento, pelo sentir.”

Nas palavras da professora, podemos interpretar que os alunos desenvolveram um conjunto de competências (afetivas, cognitivas e linguísticas), facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

“(...) eles não vão esquecer mais a forma como o robô falava. Eles não esquecem. Lembrome como eles ficaram ao tirarem a palavras do chapéu, fascinados! Lá está, tudo o que seja inovação, fantasia, mistério, eles ficam encantados. E lá está, ao desenvolvermos a consciência fonológica estamos a contribuir para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita.”

A professora realça a mais-valia das expressões artísticas no processo de ensino e aprendizagem da leitura, em comparação com as atividades habitualmente praticadas:

“Se nós trabalharmos uma letra com uma canção, aquela canção vai ficar ali, porque desperta sentimentos. Se eu chegar e lhes der uma ficha de trabalho sobre a letra A, é muito diferente do que eu cantar a canção atirei o pau ao gato, não é? Logicamente, a canção fica, há um estímulo afetivo e emocional.”

motivação do professor – a professora revela um sentimento introspetivo, demonstrando motivação para utilizar metodologias e linguagens criativas, em futuras práticas:

“(...) agora também quero começar a trabalhar em projetos relacionados com os artistas, agarrar numa obra de Van Gogh e trabalhar imensas coisas e é tão bom para eles, dá outro ânimo.”

autonomia criativa – as suas descrições evidenciam que as experiências artísticas contribuíram para desenvolver uma autonomia criativa e para a integração no grupo:

“(...) eles queriam fazer o fantoche, queriam fazer teatro, queriam falar como ele, queriam pôr o Silabinha a falar.”

“Todos nós sabemos desenhar, pintar cantar dançar, cada pessoa é única não há duas pessoas iguais, nós através das expressões conseguimos respeitar o outro. Eu canto mal, mas se eu começar a cantar eles até ouvem e cantam também.”

A terceira e última categoria, ***estratégias e atividades***, compreende duas subcategorias: a) experiências diversificadas e b) evolução:

experiências diversificadas - interessou-nos conhecer a opinião da docente relativamente às estratégias e atividades implementadas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste âmbito, a professora salienta que “(...) *as estratégias diversificadas são sempre uma mais-valia*”, e que estas contribuíram para desenvolver nos alunos várias competências linguísticas, “(...) *para a consciência silábica, fonémica*”.

evolução – tencionámos aprofundar se as atividades propostas contribuíram para uma melhoria nos alunos face às aprendizagens. De acordo com a apreciação da professora houve uma evolução positiva, “(...) *principalmente durante a aula, a motivação deles*”, constatando-se “(...) *uma maior abertura para tudo o resto*”, inclusivamente no trabalho em grupo “*tanto a nível de controlo das emoções como a nível de partilha de conhecimento e nota-se a evolução deles*”. Mesmo os alunos que mostravam alguma intolerância para com os colegas, começaram “(...) *a perceber que realmente as pessoas têm diferentes perspetivas do mesmo assunto, diferentes ritmos, diferentes métodos de trabalhar*”.

Em síntese, a entrevista (a voz da professora cooperante) evidencia um conjunto de causas para as dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, referindo-se à falta de apoio familiar, ao facto de as crianças ingressarem no 1.º ano de escolaridade com fracos conhecimentos sobre a linguagem escrita e uma consequente desmotivação para aprender a ler. Por outro lado, menciona que o programa curricular é extenso e apresenta conteúdos demasiado complexos, quer para o tempo letivo disponível, quer para o nível de desenvolvimento e aprendizagem que apresentam. A entrevista vem sustentar os dados já evidenciados, realçando o contributo das experiências artísticas, na *motivação* dos alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita, e confirmando que as atividades propostas apelaram à sua *autonomia e liberdade criativa*. Neste processo, a professora reconhece que houve uma melhoria na aceitação da diferença e na partilha de conhecimentos e *colaboração* entre o grupo.

As expressões artísticas contribuíram para uma *aprendizagem integrada*, uma vez que, permitiram construir e relacionar conhecimentos em várias áreas disciplinares (plástica, musical, dramática e português). No discurso da professora interpretamos, ainda, que o estímulo afetivo e emocional potenciado pelas expressões, ajuda a *consolidar as aprendizagens* e ofereceram aos alunos uma *diversidade de meios* para desenvolverem conhecimentos em diferentes áreas do saber, contribuindo ainda para renovar a *motivação do professor*, sendo que o seu discurso revela uma nova disposição para adotar metodologias mais ativas e criativas (Bloomfield, 2000; Lopes, 2011; Rapazote, 2001).

CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES

CONCLUSÕES DO ESTUDO

Neste capítulo, pretendemos concluir o ensaio investigativo considerando os objetivos delineados e dando resposta à questão de investigação. Terminamos apresentando as limitações do estudo e dando sugestões para futuras investigações.

Recordamos que ao realizar este estudo, pretendíamos compreender Quais os contributos das expressões artísticas para a aprendizagem integrada da leitura e da escrita num 1.º ano? Deste modo definimos os seguintes objetivos: (i) planificar e implementar atividades articulando as expressões artísticas, de forma integrada com a área disciplinar de português; (ii) implementar jogos integrando as diferentes linguagens artísticas, a fim de proporcionarem contextos de aprendizagem para a leitura e para a escrita; (iii) observar a motivação dos alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita, quando inserida em atividades de expressão artística e (iv) refletir e analisar as estratégias e atividades implementadas.

Os dados apresentados anteriormente revelam que as atividades implementadas, contribuíram para uma aprendizagem mais significativa, por ser realizada num ambiente artístico, dinâmico e expressivo, onde o grupo pôde dar espaço à imaginação e à criatividade, desenvolvendo experiências que integraram e interligaram os currículos de expressões artísticas com o português (Ministério da Educação, 2004), reconhecendo assim, que através das expressões artísticas, será mais fácil motivar as crianças para aprender o código linguístico, as suas regras e o seu uso enquanto leitoras e produtoras de texto.

Envolvidas e implicadas nas experiências artísticas, as crianças sentiram-se motivadas para a descoberta e compreensão de múltiplos aspetos sobre a linguagem escrita (Couto, 2003). Depois de imersas no processo criativo, a motivação “vem de dentro de cada um” (Lopes, 2011, p.399), uma vez que as expressões artísticas integram na sua essência, conteúdos impulsionadores de prazer, excelente aliado na procura do conhecimento (*ibidem*). Sendo este um fator determinante na iniciação à leitura, a criança motivada é perseverante e mesmo que sinta dificuldades, possui um desejo

interior tanto para ler, como para aprender a ler. (Viana et al., 2014; Sim-Sim, 2009; Solé, 1995).

Por outro lado, as crianças descobriram sentimentos de autoria e de autonomia criativa (Leal, 2000; Lopes, 2011), que as ajudaram a ler, escrever, falar, agir, imaginar e criar, tornando-se, assim, construtoras das próprias aprendizagens, “sem medo de pensar de um modo diferente e de as partilhar” (Lopes, 2011, p. 399). O uso de várias linguagens artísticas de forma integrada em contextos de aprendizagem da leitura da escrita, ofereceu-lhes uma diversidade de estratégias, meios e possibilidades para pensar, usar e relacionar conhecimentos sobre a linguagem (oral e escrita) nas suas pinturas, danças, desenhos e jogos exploratórios (dramáticos/musicais), dando espaço a que, individualmente, a criança conceptualize e compreenda, usando os seus pontos fortes para compensar as suas dificuldades (Bloomfield, 2000).

Reconhecemos que os diversos jogos e leituras criativas realizados, despertaram nas crianças a curiosidade e a vontade de aprender a ler, uma vez que a ludicidade ofereceu excelentes oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento linguístico, nomeadamente o vocabulário, a memória e a consciência fonológica, através de percursos de descoberta onde a integração de elementos da linguagem como componentes do próprio jogo, fomentou a reflexão sobre a língua. (Barbeiro, 1998; Duarte et al., 2011; Viana, 2006).

O processo criativo não só contribuiu para criar ambientes linguísticos favoráveis à leitura e à escrita, mas também se constituiu como um valioso meio para ajudar as crianças a desenvolverem a compreensão textual, ao interpretarem as personagens, as suas emoções, ações e momentos fundamentais dos textos, através das diversas linguagens; oral, plástica, dramática, musical, mas também da linguagem das emoções (Sousa, 2003b).

Apesar do grupo ser muito agitado e com dificuldades em respeitar as regras de comportamento, podemos reconhecer que os jogos realizados convocaram a atenção e a concentração (Aguilar, 2001; Couto 2003), fatores essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que estes exercícios focaram a atenção do aluno sobre as palavras, num reforço contínuo sobre a oralidade (Freitas, Alves e Costa, 2007).

Em consonância com Kowalski (2003), os dados revelam que o nível de envolvimento nas atividades promoveu uma forte colaboração entre o grupo, e que potenciou o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, uma vez que promoveu a entejuda e partilha de conhecimentos entre alunos com diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita.

A experiência artística contribui, não só para dar sentido e significado às atividades de leitura, motivando as crianças para aprender a ler (Viana, 2012; Lopes, 2011), mas também para as desafiar a criarem estratégias para resolver e ultrapassar as suas inseguranças em relação a esta aprendizagem. Esta motivação e confiança são determinantes na aprendizagem da leitura, pois como defende Viana (2006), criança motivada para aprender a ler irá exercitar as habilidades recém-adquiridas lendo. Lendo mais, lerá melhor.

Face aos dados apresentados, podemos inferir que a prática reflexiva fez parte do quotidiano das crianças, tornando-as mais conscientes sobre o modo como participaram e viveram as experiências artísticas (Kowalski, 2000a), paralelamente, ao expressarem os sentimentos e as emoções vividas, as crianças aprendem a organizar o pensamento e a linguagem, significando e interiorizando as aprendizagens que daí resultaram (Leal, 2000; Lopes, 2011).

Através da análise dos dados recolhidos, concluímos que esta abordagem contribuiu para um desenvolvimento e aprendizagem globalizante, referida pelos autores convocados no enquadramento teórico (Bloomfield, 2000; Kowalski, 2000b; Alonso, 2002; Couto, 2008; Santos, 1999), tornando-se mais significativa, logo melhor compreendida e memorizada (Coll, 1990, citado por Alonso, 2002).

Outro dos aspetos emergentes deste estudo, está relacionado com o impacto que a atmosfera de criação artística vivenciada pelo grupo provocou na professora cooperante, impelindo-a à reflexão ao nível do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados sugerem que esta introspeção renovou a sua motivação, incentivando-a a “dar vida a um Currículo escolar” (Lopes, 2011, p.127) e a sentir-se capaz de proporcionar o prazer de conhecer e aprender.

Conforme Kowalski (2000b), o professor do primeiro ciclo tem a oportunidade única para desenvolver o currículo de forma interdisciplinar, e de facto, as dimensões

cognitivas, emocionais, linguísticas e sociais despoletadas pelas experiências artísticas, permitiram criar pontes e mobilizar saberes em diferentes áreas, e por esta razão podemos inferir que a articulação curricular facilitou, quer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, quer o trabalho do professor no desenvolvimento do programa.

Os resultados obtidos permitiram ainda confirmar os estudos evidenciados por Viana (2006), ao revelar que as crianças que vivem em meios socioculturais desfavorecidos, apresentam maiores dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita e uma fraca motivação para aprender a ler, “pelo mais frágil domínio das competências linguísticas, e pela falta de oportunidades para interagirem com o material impresso, e consequentemente, de serem desafiadas a, sobre ele, construir conhecimento” (*ibidem*, p.5). Contudo, para além de reconhecermos que estes fatores influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita, este estudo permitiu revelar, pelas transformações ocorridas neste grupo de alunos, que é possível inverter este nexos de causalidade. A corroborar esta ideia acrescentamos as palavras escritas por uma aluna que inicialmente se recusava a aprender a ler:

Senti-me bem, gostei, e gostei porque estava calma (Mati)

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

Como em qualquer ensaio investigativo, tivemos também algumas limitações, desde logo considerando que este foi desenvolvido num contexto de prática pedagógica supervisionada. O facto de assumir o duplo papel de professora estagiária e de investigadora criou obstáculos, nomeadamente pela inexperiência e pela falta de tempo disponível para a investigação-ação, pois certamente existiram erros e factos não observados que iriam permitir realizar outras aprendizagens igualmente importantes.

Relativamente às recomendações, penso que seria interessante implementar este ensaio investigativo em distintos contextos, por exemplo num grupo de crianças do pré-escolar, a fim de perceber os contributos das expressões artísticas, no desenvolvimento de competência de literacia emergente.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Terminar este relatório permitiu-me compreender que este foi um processo repleto de desafios a nível intelectual, emocional e físico e que me ensinou a olhar e a sentir o mundo da educação, (re) construindo-me continuamente.

Escrever sobre as vivências e os caminhos percorridos ao longo das práticas pedagógicas permitiu-me pensar de forma organizada sobre o meu percurso e descobrir as minhas fragilidades mas também o meu desenvolvimento e aprendizagens realizadas em cada contexto, não só a nível profissional, mas também a nível pessoal e social. Neste processo intro e retrospectivo, desenvolvi competências de reflexão e análise essenciais, que me permitiram rever e repensar com maior detalhe as minhas ações, sentindo a necessidade de procurar fundamentação teórica para as compreender, alargando assim o meu conhecimento sobre os contextos e problemáticas em educação de infância e em 1.º CEB.

No que diz respeito à dimensão investigativa, apesar da inexperiência neste campo, percebi que a investigação é um elemento fundamental na prática docente. De facto, ao assumir o papel de professor pesquisador num processo de investigação-ação, pude conhecer e refletir sobre o contexto, mas sobretudo intervir no mesmo, tornando-me mais consciente sobre o ensino e a aprendizagem. Esta investigação favoreceu ainda a compreensão da colaboração entre colegas e a prática interdisciplinar, onde através da reflexão, procurámos melhorar as nossas intervenções sessão após sessão. A necessidade de encontrar respostas e uma enorme curiosidade, foram os indutores que me levaram a “olhar de perto” para a importância e contributo das expressões artísticas na educação, em particular na aprendizagem da leitura e da escrita. Embora este “olhar” esteja relacionado somente com o grupo de alunos no contexto do estudo, sinto que as conclusões que recolhemos poderão ser uma fonte de inspiração para novos trilhos investigativos relacionados com as artes na educação.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre a Integração Curricular - Investigação e Práticas. Revista do GEDEI: *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, pp.62-89.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. S. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Avô, A. (1986). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. J. (2002). O texto literário para a infância em manuais escolares do 1.º Ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. *Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica* Santiago de Compostela: actas”. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, pp. 1-10 <http://hdl.handle.net/1822/2853> consultado em setembro 23, 2015.
- Ballenato, G. (2010). *Educar sem gritar* (6.ª Ed). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- Batista, A., Viana, F. L. e Barbeiro, L. (2011). *O Ensino Da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação. PNEP.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. in *Currículo sem Fronteiras*, vol.3, n.º 2, pp. 91-110.

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf> consultado em agosto 2, 2015.

- Beltrán, L. (2000). Globalização e Reeducação expressivo-artística: e pela asa do sonho eu me crio..., In Vários, *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Berge, Y. (1981). *Viver o seu Corpo: por uma pedagogia do movimento*. São Paulo: Martins Fontes.
- Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento. O Papel das Artes na Educação*. Porto: Edições ASA.
- Bloomfield, A. (2000). *Teaching Integrated Arts in the primary School: Dance, Drama, Music and Visual Arts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola G., Vale, I. e Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.DGIDC.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, D. (1994). *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying Across the Curriculum*. Markham, Ont.: Pembroke Publishers Ltd.
- Brazelton, T. (2005). *O Grande Livro da Criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (8.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Metas curriculares de português - caderno de apoio Aprendizagem da leitura e da escrita* (LE). Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Caldas, A. e C. Vasques (2014). *Educação artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cardona, M. J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação - Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 5, pp.43-61. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: Entre a Educação de Infância e a Escola. In *Nuances: estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 25, pp. 311-322. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2772> consultado em março 25, 2016.
- Charréu, L. (2001). Técnica, Espaço Escolar e Criatividade no Ensino da Expressão Plástica. In Patrício, M. (Org.) (2001). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora, pp. 163-180.
- Cortesão, Malpique, Torres e Lima (1979). Projeto é projétil. Lisboa: *Revista Raíz e Utopia.*, 9, pp. 196-199.
- Couto, J. M. (2003). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral, na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *Actas do I Encontro Internacional – A Criança, a Língua e o Texto Literário – da Investigação às Práticas*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, pp. 209-223.
- Couto, J. M. (2008). (Des)dramatizando a língua portuguesa no ensino básico. In *Saber Educar, nº 13, Revista da ESE Paula Frassinetti*, pp. 203-216.
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. e Damásio H. (2006). *Brain, Art and Education*, Unesco Conference on Arts and Education. Los Angeles: University of Southern California.
- Davis, J., Gardner, H. (2002). As artes e a Educação de Infância: Um Retrato Cognitivo-desenvolvimental da Criança como Artista. In Spodek, B. (org.) (2002) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.427-460.
- Decreto Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166, I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Delors, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir: *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, I. e Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, pp.1-10.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), pp. 5-12.
- Freitas, M. J., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. PNEP.
- Gamboa, R. (2011). Pedagogia e Participação: Trabalho de Projeto. In: J. Oliveira Formosinho, R. Gâmbua, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora, pp. 44-77.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção* (4.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hovasse, C. (1965). *Como educar com liberdade e autoridade*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual dos processos-chave: creche* (2.ª Ed.) Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Katz, L., e Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância* (1.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kowalski, I. (2000a). A avaliação na área de Expressão Dramática no 1º Ciclo. *Educação & Comunicação. Revista Escola Superior de Educação de Leiria*, 3, pp. 70-79.
- Kowalski, I. (2000b). Educação estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico, in Vários, *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kowalski, I. (2003). A Formação para a Educação Artística/Expressão Dramática na Educação de Infância e no 1.º Ciclo da Educação Básica. In Bárrios, G., e Strecht-Ribeiro, O. (Coord.). *Educare Apprendere: Formação para a Educação Artística e Físico-motora em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa, pp.53-64.
- Kowalski (2005). *...e a Expressão Dramática*. Leiria: ESECS.
- Leal, M. (2000). Educação pela Arte: Porquê e para quê? in Vários, *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leite, E. Malpique, M. Santos, M. (1989). *Aprender por Projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessa, E. (2003). Uma cantiga, outra forma de ler um poema. In *Actas do I Encontro Internacional – A Criança, a Língua e o Texto Literário – da Investigação às Práticas*, Braga, Universidade do Minho, p.509.
- Lopes, M. S. P. (2003). Sinto que estou no sonho das nuvens: O percurso histórico-cultural dos diversos habitantes de Santo António do Cavaleiros, através da expressão dramática. *Ensinarte – revista das artes em contexto educativo*, 2, pp. 8-26.
- Lopes, M. S. P. (2011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. e Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciência e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. e Pereira S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. C. (2006). A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo - Estudo do Meio* (4.ª Ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa. Ministério da Educação. DGIDC.
- Monteiro, C. & Pinto, H. (2009). *Desenvolvendo o sentido do número racional*. Lisboa: APM.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pais, A. e Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ªEd.). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Peery, J. (2002). A música na educação de infância. In Spodek, B. (Org.) (2002) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.461-492.
- Pereira, I. (2003). *Didática da Leitura no 1.ºCiclo: evidências de renovação de práticas pedagógicas*. Comunicação apresentada no 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica (Pré-Escolar e Primeiro Ciclo), Aveiro. <http://hdl.handle.net/1822/4262> consultado em maio 22, 2015.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República n.º 164, I Série*. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. Conselho Nacional de Educação. In *Relatório do Estudo A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE, pp. 33-67.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche, das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação para Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rapazote, P. (2001). *Criatividade no Meio Escolar*. In Patrício, M. (Org.) (2001). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora, pp. 211-220.
- Read, H. (1943). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino- O saber e o agir do professor* (2.ª Ed). Coleção DPP. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos Professores*. Lisboa: RVJ Editores.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação em Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, núm. 5, 2005, pp. 127-142.
- Santinha, E., M. (2004) *A Prática de Expressão Plástica no Jardim-de-Infância*. *Ensinarte revista das artes com contexto educativo*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança.
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2000). Educação pela Arte: Porquê e para quê? in Vários, *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (2009). *É através da Via Emocional que a Criança Apreende o Mundo Exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Santos, D., Conceição, S. e Dias, I. (2013). Planificar em creche...que sentido? *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação, Leiria*, Instituto Politécnico de Leiria, pp. 472-473.

- Silva, I. (2012) Problemas e Dilemas da Avaliação em Educação de Infância. In Cardona J. M. e Guimarães M. C. (2012) *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Sim-Sim, I. (2002). “Prefácio” in Viana, Fernanda Leopoldina e Teixeira, Maria Margarida (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Solé, I. (1995). El placer de ler. In *Lectura y Vida.*, año 16, n. °3. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/sumario> consultado em junho 25, 2015.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1º Volume: Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2º Volume: Drama e Dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. e Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Valente, F. e Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 22, 1, pp. 193-212.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande, a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Veloso, R. M. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. <http://www.casadaleitura.org> consultado em janeiro 12, 2016.

- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competência linguísticas* (2.ªEd). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9354> consultado em dezembro 15, 2015.
- Viana, F. L. (2006). As rimas e consciência fonológica. Conferência proferida no *Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos*, apresentada no Centro de Formação Maria Borges de Medeiros, Lisboa. <http://hdl.handle.net/1822/11780> consultado em maio 15, 2015.
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. Silva, M. Martins e J. Cavalcanti (Org.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca* Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinett, pp. 11-19. <http://hdl.handle.net/1822/31568> consultado em março 22, 2016.
- Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I., e Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In Viana, F.L., I. Ribeiro e Batista, A. (Coord.) (2014). *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 15-31.
- Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1991) *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ªEd.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wieder, S., Greenspan S. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. In Spodek, B. (Org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.167-189.

ANEXOS

ANEXO 1- REFLEXÃO 1 EM CRECHE

Reflexão Individual - 1.ª e 2.ª Semana de prática pedagógica em Creche

Estes dias de observação têm sido muito importantes, pois têm proporcionado condições fundamentais, não só para conhecermos todo o ambiente escolar onde irá decorrer nos próximos quatro meses a nossa prática pedagógica, mas também para estabelecer um envolvimento afetivo com o grupo de crianças. O nosso grupo é constituído por 14 crianças, quatro do género feminino e dez do género masculino, com idades compreendidas entre os dezoito e os trinta meses de idade. Neste grupo existem naturalmente algumas crianças mais calmas e outras mais agitadas, outras ainda chorosas e em fase de adaptação, que necessitam de colo e de mais atenção. Tenho procurando observar as crianças, agindo com naturalidade e respeitando sempre a individualidade de cada uma. Procuo escutá-las, entender os seus sentimentos e fazê-las sentir que estou disponível para estar com elas. Na minha opinião devemos ter a capacidade de observar atentamente as crianças e os seus comportamentos, mas devemos também saber dar-lhes o devido espaço para que possam brincar e explorar de livre vontade o ambiente que as rodeia.

Fui observando que no primeiro dia, a criança por norma, fica bem, porque tudo é novidade, muitas outras crianças, jogos e atividades, o pior vem depois, nos dias seguintes quando a criança percebe que vai ter de ficar e que a mãe ou o pai não ficam com ela. Observei que muitas vezes os pais optam por sair sem se despedir da criança. Considero que é importante fazer-se a despedida. Portugal (2000:101) diz-nos que “é muito melhor quando a mãe diz adeus à criança e o educador aceita os protestos e choros da criança. Enquanto providência segurança, apoio, empatia, e educador aceita o direito de o bebé estar infeliz”

Um pequeno truque que utilizei e que considero que resultou, foi trazer sempre um fantoche pequenino no bolso da bata, e com ele fazer um *teatrinho* para ajudar a criança a superar o momento da separação. As crianças são muito curiosas e gostam de explorar coisas novas, mas quando o espaço deixa de ser novidade e percebem que estão, no meio de outras crianças e de adultos que não os pais, mostram-se desconfortáveis, creio que a nossa atuação, no primeiro momento, deve estar vinculada no envolvimento afetivo com a criança, que precisa de se sentir segura e acolhida neste novo ambiente.

Um dos exercícios que tenho realizado para me lembrar de cada criança, é por exemplo, no final do dia escrever nomes de todas elas, e à medida que vou escrevendo vou recordando e analisando todos os comportamentos das crianças, desde as mais tímidas às mais extrovertidas. A observação, os registos e estes exercícios têm permitido, não só conseguir memorizar rapidamente os diferentes nomes das crianças, mas ainda refletir cuidadosamente sobre os seus interesses e necessidades, e consequentemente conhecer e aprender mais sobre cada criança e sobre o grupo em geral. Portugal (2012:6) refere que “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” Normalmente após este exercício diário, pergunto-me: como vou planificar atividades tendo em conta as características específicas de cada uma das crianças e do grupo em geral? Como potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança? São questões que me preocupam, pois, o grupo é heterogéneo quanto à idade e as crianças, segundo os estádios de Piaget, situam-se entre os estádios sensório-motor e o pré-operatório, observando-se diferentes níveis de desenvolvimento, principalmente na linguagem. Contudo, a maioria das crianças já possuem um vocabulário variado conseguindo construir e produzir frases simples (SVO), outras produzem palavras soltas, mas demonstram entender e fazem-se entender, quer nas ordens e pedidos feitos pela educadora, quer ao nível dos seus desejos e interesses. O grupo conta ainda com duas crianças de origem ucraniana, sendo que com estas em particular a comunicação é por vezes mais difícil. Observo que estas crianças querem falar, querem compreender e ser compreendidas e revelam grande interesse quando ouvem ler histórias e quando a educadora canta algumas canções, que já conhecem e reproduzem verbalmente algumas sílabas.

Observar e tentar compreender a rotina diária do nosso grupo de crianças foi também um dos objetivos. Observei que existem diferentes momentos, tais como: o acolhimento, a hora de atividades livres ou

orientadas, a hora dos cuidados de higiene, a hora das refeições, a hora da sesta e a hora para brincadeiras livres. No decorrer destas rotinas diárias, observei que as crianças não passam muito tempo numa determinada proposta pedagógica e que vão variando entre os momentos de atividades livres e outras atividades orientadas, quer dentro da sala, quer no exterior. No início tive alguma dificuldade em entender esta questão, no entanto, pela atuação e explicação da educadora, percebi que os diferentes momentos das rotinas são estruturados a partir de uma reflexão prévia e com o objetivo de oferecer à criança um conjunto diversificado de experiências ao longo do dia. Com as rotinas a criança sente-se mais confortável, tornando-se mais autónoma, mais organizada e mais confiante.

Têm sido várias as aprendizagens durante estes dias de observação, nomeadamente quanto à forma como são organizados os espaços dentro da sala de atividades e quais as suas finalidades. Observei que o espaço pedagógico da sala está organizado por áreas, está pensado de modo a possibilitar a visualização de todo o espaço da sala e facilitar à educadora a interação e a observação das crianças e do grupo em geral. A sala possui uma zona central desocupada permitindo que as crianças circulem facilmente, remetendo para os cantos e zonas laterais os distintos espaços temáticos e que correspondem a áreas de interesses específicos das crianças. É muito interessante observar as brincadeiras das crianças nestes espaços, por exemplo, na área da casinha observei o menino (T) de dois anos e meio. Ele brincava ao *faz de conta*, passando vigorosamente a ferro um pano de cozinha quando, outra criança mais nova se aproximou e ele alertou de imediato: *cuidado está quente!* De seguida aproximou o pano da mão desta criança e disse: *vês, queima! Está quente!*

No que diz respeito ao espaço exterior, existe um parque de diversões onde as crianças têm a oportunidade de brincar, onde se encontram várias estruturas lúdicas que incluem escorregas. Aqui as crianças têm a possibilidade de brincar sozinhas se assim pretenderem, de interagir com outras crianças, de correr livremente, de saltar e pular, de brincar e de fazer jogos conforme a sua vontade, apenas com supervisão.

Observar a prática da nossa educadora com as crianças têm sido um dos principais objetivos, tentar perceber quais as formas e estratégias da educadora na resolução de problemas e conflitos entre crianças e perceber como reagem as crianças perante as regras. A educadora considera que as crianças por norma reagem bem às regras, que as regras são importantes para a criança, é preciso estabelecer regras e fazê-las cumprir. Na minha opinião, cabe ao educador explicar o porquê da regra à criança e adequar a regra ao momento, temos naturalmente que encontrar um equilíbrio entre a firmeza e a disponibilidade afetiva. Percebi a necessidade que o educador de infância tem de observar e registar, de procurar entender os motivos, e que a comunicação e a vinculação afetiva são fundamentais para que a criança se sinta acolhida, compreendida e esclarecida.

A educadora tem sido uma ajuda preciosa na recolha dos dados que necessitamos para responder aos objetivos propostos, por outro lado tem-nos orientado, corrigido e analisado alguns aspetos mais importantes e que podem vir a ser essenciais no nosso processo de formação. Considero que todas as experiências vividas até ao momento, bem como as várias interações reflexivas têm contribuído substancialmente para o meu processo de aprendizagem.

Bibliografia

- Avô, B., A. (1986). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Brazelton, T. (2005). *O Grande Livro da Criança*. 8.ª Ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação -Departamento da Educação Básica
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*, 2.ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Post, J. (2007). *Educação para Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação*. Investigação e Práticas./Revista do GEDEI, n.ºI, pp. 85-106. Porto Editora.
- Portugal, G.; Santos, P. (2012). *Das finalidades às práticas em educação de infância uma abordagem experiencial*. Revista Portuguesa de pedagogia, infância família, comunidade e educação. Ano 38 nº 1,2,3,2004, 127-144.

ANEXO 2 - REFLEXÃO 3 EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Reflexão Individual - 3.^a Semana de prática pedagógica em Jardim-de-Infância

No dia 10 de novembro 2014 iniciámos a primeira semana de intervenção em jardim-de-infância. Senti-me bastante preocupada pois considero que a atividade planificada e sugerida pela educadora para o primeiro dia de intervenção exigia um conhecimento mais adequado e profundo do grupo de crianças que ainda tínhamos adquirido. No entanto, reconheço que esta atividade “fazer bolachas para a nossa feira do outono” correu bem, as crianças estiveram muito envolvidas, participaram mostrando responsabilidade e motivação, quer na pesagem e contagem dos ingredientes, quer na modelação da massa. Julgo que isso se deveu ao facto de termos refletido e planificado atempadamente e com pormenor as nossas ações, considerando o espaço, os materiais disponíveis e as características individuais de cada criança, procurando adaptar as personalidades das crianças às várias tarefas a desempenhar. Foi com satisfação que observei que nesta atividade as crianças experienciaram várias sensações, pois puderam observar, cheirar, provar, tocar, sentir, moldar e criar. Considero que as crianças adoraram partilhar connosco e com as outras crianças as bolachas que eles próprios moldaram, estimulando assim a sua criatividade e valorização pessoal. Reconheço que esta atividade contribuiu ainda, “para o desenvolvimento motor e coordenação óculo-manual. A criança pode passar a compreender conceitos ligados aos elementos visuais, tais como, a estrutura, a forma e o volume. Desenvolve a noção de espaço, o jogo imaginativo e a criança aprende a pensar e a expressar-se tridimensionalmente.” (Leite & Malpique 1986 citados por Santinha, 2004:55). Nesta atividade algumas crianças puderam ainda, medir, pesar e contar os ingredientes, interiorizando e compreendendo conceitos da matemática como a noção de medida e peso.

Apesar do nervosismo inicial, foi com agrado que recebi os elogios e o reconhecimento por parte da Diretora Pedagógica da Instituição e da educadora cooperante, pelo nosso empenho neste dia especial, integrado no “Mercado de Outono”, que visa a angariação de fundos para compra de materiais.

Para a intervenção do 2.^o dia, a nossa educadora cooperante sugeriu que o planificássemos de acordo com as celebrações do *Dia de São Martinho*. Embora tivéssemos projetado explorar a luz e a sombra com as crianças (planificação mensal da sala), culminando na realização de um teatro de sombras com o grupo, aceitámos a sugestão da educadora cooperante em iniciar a atividade por contar às crianças, a lenda de São Martinho através do teatro de sombras chinesas.

Tendo a noção de que o teatro de sombras requer algum tempo para ensaiar as silhuetas, a luz, o espaço, as diferentes relações de tamanho que as figuras assumem por detrás da tela e a passagem de uma cena para a outra, foi para mim um grande desafio conseguir controlar o tempo de ensaio e a ansiedade que o mesmo provoca. Apesar de tudo, todos sentimos que o resultado foi muito positivo, a fantasia da história e os efeitos cénicos envolveram as crianças de tal modo que todas quiseram experimentar.

Cada criança pôde, por detrás da tela, explorar as figuras da história, os movimentos e os efeitos da luz e das sombras produzidas. Ao avaliar a intervenção deste dia questionei-me sobre alguns pontos a melhorar, pois considero que o teatro de sombras chinesas pode, em articulação com as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, conduzir a criança a muitas aprendizagens. Embora a realização de um teatro de sombras chinesas com as crianças envolva um processo algo demorado, Hohmann, M. Banet, B. & Weikart (1979: 220) referem que “o desenvolvimento da fantasia, dos sonhos e da imaginação é uma parte muito importante do desenvolvimento da representação não-verbal na infância” e que permite à criança expressar o que sente, o que sabe e o que pensa. Mas, não teria sido mais produtivo se as crianças pudessem ter criado as personagens da história para o teatro de sombras? E se tivessem elas dramatizado a história teria sido mais significativo? Talvez outro dia possa regressar a esta atividade projetando a participação das crianças de outra forma e do seu ponto de vista.

No sentido de dar continuidade ao interesse manifestado pelas crianças sobre o fenómeno da luz, achámos pertinente levarmos alguns objetos luminosos. Esta atividade tinha como principal intencionalidade educativa proporcionar o contato e a exploração de diferentes objetos, promover o desenvolvimento da capacidade de atribuir aos objetos novos significados e ainda promover a capacidade de comunicar as descobertas que realizaram. Nesta experiência, as crianças manusearam os objetos à sua vontade e descobriram que uns emitiam luz e outros não. Sentei-me no chão com elas e procurei observar e apoiar as suas ações, incentivando-as a descobrir os objetos e a sua utilidade.

Relativamente à tarefa de registo, a proposta inicial não permitiu avaliar se as crianças tinham conseguido fazer a classificação dos objetos, pois pedimos às crianças se desenhassem num espaço da folha os objetos com luz e no outro espaço os objetos sem luz. Ora, algumas crianças ainda se encontram segundo Lowenfeld (1982) na fase da garatuja, o que impede a identificação dos objetos desenhados e dificulta a análise da tarefa. No final do dia, na minha reflexão habitual, questionei-me como poderíamos ter melhorado este aspeto? Acreditando que teria feito mais sentido se as crianças tivessem a imagem dos objetos, fotografei-os e no dia seguinte pedi às crianças que colassem a imagem no espaço respetivo (com luz/sem luz). Foi com surpresa que verifiquei que todas as crianças realizaram com sucesso e sem ajuda esta tarefa o registo com a classificação dos objetos (com luz/sem luz).

Os processos de avaliação desenvolvidos ao longo desta semana tiveram como base a reflexão, o registo, a observação dos comportamentos e a análise dos trabalhos realizados. Pretendemos desenvolver uma avaliação de carácter formativo, valorizando os conhecimentos e as vivências das crianças e promovendo a construção de aprendizagens integradas que impliquem “o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequada às características de cada criança e do grupo (...) numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção” (circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011:1)

Ao longo desta semana e durante a hora do almoço refleti com a minha colega sobre as atividades desenvolvidas, sobre as observações realizadas de modo a avaliar as atividades, as aprendizagens e dificuldades das crianças e também a nossa postura. Avaliar não é uma tarefa fácil, no entanto sei que é de extrema importância pois ajuda a compreender na criança o que ela já consegue ou não fazer, permitindo-me planificar as próximas intervenções de forma mais adequada. Além disso, permite-nos rever e corrigir a nossa ação e a forma como interagimos com as crianças. Acredito que as atividades planificadas tinham potencial para atingir as nossas intenções educativas, mas acredito que teria sido mais proveitoso para as crianças se tivéssemos gerido melhor o grupo, se tivéssemos conduzindo melhor as suas observações. Esta foi, sem dúvida uma das maiores dificuldades que senti e que terei de ultrapassar. Saber controlar, organizar e estruturar as interpretações do grupo, será certamente um contributo para a compreensão e desenvolvimento da identidade de cada uma das crianças.

Bibliografia

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. 4.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lowenfeld, V. (1982) *A Criança e a sua Arte*. São Paulo: Edições Mestre Jou.

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

Santinha, E., M. (2004) *A Prática de Expressão Plástica no Jardim-de-Infância*. Ensinarte revista das artes com contexto educativo: Editorial Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança.

Legislação

Circular n.º:4//DGIDC/DSDC/2011- *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. <http://www.dgic.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=34> acedido a 15 de novembro de 2014.

ANEXO 3 - REFLEXÃO 4 EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Reflexão Individual - 4.^a Semana de prática pedagógica em Jardim-de-Infância

A semana de estágio, de 17 a 20 de novembro, foi uma semana importante, pois iniciei a minha intervenção individual em contexto jardim-de-infância.

Tendo em conta o interesse manifestado pelas crianças em continuar as atividades que temos vindo a desenvolver em torno da luz, desafiei as crianças para uma “caça aos objetos escondidos”. Para isso, na semana anterior enviámos um recado aos pais explicando as atividades que estávamos a desenvolver com as crianças, e pedindo-lhes para que as crianças trouxessem lanternas.

Na hora do acolhimento pude observar que as crianças ao chegarem mostravam as lanternas com entusiasmo. Ansiosas, perguntavam quando iríamos iniciar o jogo de descobrir os objetos no escuro. Ao planificar tivemos a preocupação com o espaço, teria de ser um espaço amplo onde as crianças pudessem explorar o jogo em segurança. A luminosidade também foi um ponto a considerar, o espaço escolhido foi totalmente escurecido, procurando oferecer uma experiência diferente do habitual onde as crianças, em pequenos grupos, pudessem investigar os objetos, a luz e a sombra nas suas diferentes formas. Ao planificar esta experiência percebi que poderia interligar diferentes áreas de conteúdo.

Com as lanternas foram descobrindo os vários objetos escondidos e extasiadas olhavam as sombras produzidas pelos corpos e pelos próprios objetos. Foi muito interessante observar as crianças durante a atividade e escutar os seus comentários. As crianças começaram a brincar com os braços e com as mãos, descobriram que podiam criar muitas sombras e perceberam que quando escuro era total as sombras não apareciam.

No período da tarde, procurei refletir com as crianças sobre a experiência vivida, sobre as características dos objetos encontrados, sobre o que sentiram e sobre o que mais tinham gostado. Este momento reflexivo no final das atividades é, na minha opinião, muito rico pois permite avaliar com mais calma quais os momentos mais significativos de toda a experiência. Segundo Hohmann & Weikart, (2003:340) “quando as crianças relembrem as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar o que fizeram: escolhem e falam sobre as partes que tiveram um significado especial para elas.”

- A luz foi parar ao teto – disse (F.)

- Eu encontrei a bola do brilho – disse (B.)

Por outro lado, estes momentos permitem avaliar o nosso desempenho, refletir sobre as metodologias utilizadas e o resultado produzido, podendo assim definir estratégias a melhorar.

Para concluir a atividade, cada criança expressou através de um desenho o que viveu. Na minha opinião, o desenho contribuiu para sistematizar a experiência vivida e possibilitou a articulação de diferentes áreas de conteúdo, por exemplo: a área do conhecimento do mundo com a área de expressão e comunicação (nos domínios da expressão plástica, da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática).

Como referem Lowenfel e Britain (1970) “o conhecimento, que a criança revela quando desenha, indica o seu nível intelectual e, em consequência, quando mais detalhes se encontram no desenho, maior será a consciência que a criança terá tomado das coisas que a rodeiam” (Lowenfel e Britain, 1970 citados por Santinha, 2004:47). Finalizado o desenho sugeri que cada criança individualmente falasse sobre o que representou e foi registando no seu desenho o que cada uma dizia. Sei que este momento é importante pois permite-nos analisar as suas interpretações e ao mesmo tempo ajuda a criança a refletir sobre elas. No entanto, enquanto escrevia, senti que estava a invadir o espaço da representação gráfica da criança. Como tal, comecei a perguntar a cada criança se queria que escrevesse no seu desenho. Embora todas dissessem que sim, pois já estão habituadas, insistindo até para escrever sobre todos os detalhes desenhados, questionei-me: será que o educador deve escrever no espaço onde a criança desenhou? Esta é uma questão que me preocupa, e tenho o receio e a estranha sensação de que poderei estar a desrespeitar o

espaço artístico da criança e a alterar gráfica e visualmente a sua obra, mas reconheço que depois de alguma pesquisa que fiz a este respeito a minhas dúvidas subsistem.

Ao longo da semana desenvolvemos várias experiências relacionadas com a luz e a sombra. As crianças exploraram as cores numa caixa de luz, com folhas de celofane translúcidas, onde juntaram diferentes cores e observaram que ao sobrepor duas cores, por exemplo o amarelo e o vermelho, surgia uma nova cor, o laranja. As crianças impulsionadas pela descoberta fizeram outras sobreposições, observavam a mistura das cores e questionavam-se:

- *E se juntarmos o amarelo em cima do azul? (est.)*

- *Dá verde (s.)*

- *O amarelo com azul dá verde. (F.)*

- *E o amarelo com o vermelho (est.)*

- *Roxo (F.)*

- *Dá rosa (K.)*

- *Eu acho que dá laranja (S.)*

- *Eu acho que dá rosa (I.)*

(...)

Esta experiência contribuiu para estimular na criança o prazer pela descoberta, a sensibilidade estética, a imaginação e a linguagem, relacionando as várias áreas de conteúdo como, a área de expressão e comunicação (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita), área do conhecimento do mundo e área da formação pessoal e social.

Outra das atividades que planificámos, a propósito do dia do pijama, visava criar uma oportunidade para que as crianças se interrogassem e refletissem sobre diferentes formas de ser uma família, utilizando para isso “O livro da família” de Todd Parr. No final as crianças realizaram um desenho onde representaram a sua família, mostrando-nos o que mais gostam de fazer. De acordo com as OCEPE é fundamental “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997:25)

Considero que me tenho entregado ativamente às diferentes propostas, quer sejam de planeamento ou de intervenção, colaborando com a minha colega, ajudando-a tanto na supervisão do grupo como também no auxílio das diversas atividades. Esta semana a maior dificuldade consistiu no apoio individual às crianças. Principalmente nas atividades que exigiram diferenciação pedagógica ao orientar as crianças nos diferentes trabalhos. No final da semana refletimos com a educadora cooperante sobre a nossa intervenção, sobre as atividades apresentadas e dinamizadas com as crianças e segundo a sua análise as atividades foram interessantes e adequadas ao grupo, apontou os pontos positivos e alguns pontos a melhorar, aconselhando que arriscássemos mais. É importante sermos cautelosas mas também não devemos ter medo de arriscar e de provocar reações no grupo. Lembrou-nos que estava ali para nos ajudar a superar e corrigir possíveis erros. Kowalky (1977) citado por Santinha (2004) alerta os educadores: “não esteja constantemente a perguntar-se se o que faz está bem feito. Tenha confiança em si. Não existe educação sem erros. Toda a gente os comete, toda a teoria os comporta. Portanto com um punhado de ideias que vai adquirindo improvise.”

Bibliografia

Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*, 2.ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Santinha, E., M. (2004) *A Prática de Expressão Plástica no Jardim-de-Infância*. Ensinarte revista das artes com contexto educativo: Editorial Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança.

ANEXO 4 – REFLEXÃO DE OBSERVAÇÃO EM 1.º CEB – 1.º ANO

Reflexão Individual - 1.ª e 2.ª Semana de prática pedagógica 1.º CEB – 1.º ano

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, referente ao mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, venho apresentar uma reflexão sobre os seis dias de observação e recolha de dados, passados na Instituição EB1 dos Marrazes, uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Leiria, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências de observação e reflexão sobre as experiências vivenciadas numa turma do 1.º ano de escolaridade.

Quando definimos o plano de observação não tivemos grandes dificuldades, uma vez que já havíamos sido sensibilizadas para a importância deste processo. Assim, definimos os objetivos de observação, bem como as suas técnicas e instrumentos. Entendemos que economizaríamos o nosso tempo na Instituição se decidíssemos desde logo os nossos focos de observação. Deste modo, enquanto a minha colega teria como foco os espaços da Instituição, da sala de aula e os aspetos relacionados com o meio envolvente, eu observaria as aulas, a relação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e as estratégias de ensino do professor e de pensamento/raciocínio dos alunos, os recursos materiais e humanos e as relações dos alunos e professora com o espaço da sala de aula.

Ao definirmos o que queríamos observar, receámos não conseguir cumprir todos os objetivos de observação. Mesmo tendo já construído os nossos instrumentos de observação (checklists, grelhas, diários de bordo e tabelas), foi no terreno que nos apercebemos que, principalmente no que concerne aos alunos, o registo das observações é difícil. Assim, para colmatar algumas falhas nos nossos registos, realizámos conversas com a Professora nos intervalos do lanche. Essas conversas foram extremamente importantes para compreendermos alguns aspetos que provavelmente não teríamos compreendido sozinhas.

De facto, quando cheguei à sala de aula em concreto, não foi apenas o pouco tempo de observação que nos preocupou. O 1.º ano de escolaridade é o primeiro ano do ensino formal, e este primeiro contacto com o ensino formal, é tão diferente, a tantos níveis, do contexto do pré-escolar, que nos levanta tantas dúvidas e receios. Como irei ensinar os conteúdos a estas crianças? Que estratégias de ensino deverei utilizar?

Como é que conseguirei criar um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem, com esta turma? Na sala há barulho, por vezes as crianças levantam-se, falam umas com as outras, algumas vezes não respeitam as regras da sala e a professora chama a atenção. Outras vezes o barulho é produtivo, quando as crianças conversavam entre si sobre as fichas que estão a resolver, sobre as estratégias que utilizavam para chegar a um certo resultado. Mesmo nos momentos mais expositivos, a professora ouve as crianças e estimula-as a pensarem e a participarem individualmente ou em grupo. São momentos ricos, onde as crianças comentam entre si aspetos relacionados com aquilo que estão a aprender, partilham as suas experiências e os conhecimentos que possuem, comunicam estratégias de pensamento e a nós, dão-nos a conhecer a forma como estão a pensar e ajudam-nos a identificar as suas dificuldades e interesses.

Para conhecermos melhor as crianças, consultámos os seus portfólios e processos individuais e construímos um esquema das mesas na sala com os seus nomes, de acordo com o sítio onde se sentavam. Em certos momentos das aulas, a nossa observação foi participante. Enquanto os alunos resolviam fichas, deslocávamo-nos entre as mesas para conversar com eles, saber que estratégias estavam a utilizar, que dificuldades enfrentavam, o que consideravam fácil e o que entendiam ser um desafio. É difícil perceber quais eram as dificuldades e facilidades das crianças, bem como os seus interesses. Aqui, a ajuda da Professora tem sido fundamental, uma vez que sentimos que não temos ainda o suficiente contacto com as crianças para podermos responder verdadeiramente a todos os objetivos da nossa observação. Algo que me tem surpreendido nesta experiência, tem sido o facto de termos conseguido mobilizar as aprendizagens obtidas ao longo da nossa licenciatura, para percebermos certos aspetos didático-pedagógicos das aulas e da educação das crianças. De facto, a sensação de se “fazer luz” nas nossas

cabeças é muito emocionante e faz-nos sentir competentes, uma competência cautelosa mas, ainda assim, uma competência.

Na segunda semana fomos surpreendidas com uma sessão de dança. A professora afastou as mesas e tornou o espaço da sala mais amplo, organizou as crianças, colocou música e seguindo os seus passos e instruções começámos a dançar. O professor do ensino estruturado, duas crianças com necessidades educativas e até mesmo a auxiliar juntaram-se ao nosso grupo e também dançaram. O ambiente era convidativo, bem-disposto e cheio de alegria.

Na verdade, com esta experiência percebi que a dança possibilita uma excelente metodologia no âmbito das aprendizagens e desenvolvimento da criança. No domínio cognitivo, promove a noção de tempo, o ritmo, a concentração, a orientação no espaço e a consciência do corpo. No domínio físico, promove o desenvolvimento da motricidade grossa, a lateralidade, a noção de movimento amplos, em linha reta, com formas, o controlo de velocidade, depressa, devagar. No domínio psicossocial possibilita expressar as emoções, a participação e o sentimento de grupo, a fruição, o respeito pelos outros e pela cultura. Como salienta Laban (1973) a primeira tarefa da escola é “cultivar e concentrar o impulso do fluxo do movimento e fazer com que as crianças tomem consciência de alguns princípios que governam o movimento. A segunda tarefa da educação, e não menos importante, é preservar a espontaneidade do movimento e mantê-la viva até à idade adulta. A terceira tarefa é fomentar a expressão artística no âmbito da arte primária do movimento” (Laban, 1973 citado por Sousa, 2003:121)

Acredito que, os diversos conhecimentos adquiridos ao longo destas duas semanas nos irão preparar para uma intervenção mais consciente e ativa com o grupo de alunos. Neste sentido, temos realizado um trabalho contínuo de reflexão conjunta sobre o que observámos, bem como sobre eventuais situações e estratégias de intervenção. Tenho permanecido entusiasmada e motivada tanto para a intervenção como para a prática investigativa.

Bibliografia

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (2.ºVolume). Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

ANEXO 5 – REFLEXÃO 2 EM 1.º CEB – 1.º ANO

Reflexão Individual - 2.ª Semana de intervenção em 1.º CEB – 1.º ano

Nesta semana de intervenção efetuámos as nossas planificações diárias tendo em conta a sugestão da professora cooperante, ficando decidido que nestes dias seriam realizadas as fichas de avaliação do 2.º Período e ainda revisões dos conteúdos já lecionados no âmbito das áreas disciplinares do Estudo do Meio, de Português, de Matemática e de Expressões. Considero que planificar e participar nos diferentes momentos de avaliação foi uma oportunidade e uma aprendizagem importante. A avaliação é um processo complexo que nos coloca sempre muitas questões e enormes desafios. Sei que a avaliação é um procedimento necessário que orienta o professor e os alunos a reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, e compreendo que a sua principal intenção é fornecer ao professor informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir (Viana, 2009:7). A modalidade de avaliação que praticámos foi a sumativa, tendo como principal função demonstrar os resultados obtidos no final dos três períodos letivos. Esta avaliação deve assim refletir a síntese das aprendizagens realizadas pelos alunos: conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos. (Ministério da Educação, 2000). Porém, para que a função da avaliação se concretize em plenitude, devemos ter em consideração outras modalidades de avaliação como: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa.

Para fazermos as revisões da matéria planificámos algumas atividades lúdicas na forma de jogo. Por exemplo, decidimos abordar alguns conteúdos de matemática envolvendo o movimento, a interação e as emoções, e não de uma forma estática feita de palavras. O carácter lúdico das atividades permitiu a desinibição e a participação de todos. Em grupo, as crianças fizeram experiência de contagens de 1 em 1, de 2 em 2 e fomos aumentando o grau de dificuldade para contagens de 3 em 3, de 5 em 5 e de 10 em 10.

O desafio de recitar as sequências numéricas era grande, mas também estimulante. A contagem envolvia acompanhar o ritmo proposto pela estagiária e simultaneamente mimar alguns sentimentos como: estar triste, alegre, assustado, zangado, entre outros. Procurámos através destes exercícios que, “sendo meios de conhecimento, são também técnicas de expressão” (Santos, 1977) realizar aprendizagem que envolvessem a cognição, o sensorial ou corporal e o social.

Apesar de observar algumas hesitações, especialmente na contagem de 3 em 3, verifiquei que as crianças com um sentido de número mais desenvolvido ajudaram as outras a ultrapassar as dificuldades e alargar o seu conhecimento. De acordo com Dias (2001) as aprendizagens lúdicas edificadas na interação entre pares contribuem significativamente para o sucesso das aprendizagens, pois impulsionam comparativamente ao trabalho individual um maior desenvolvimento cognitivo, devido à presença de processos de comunicação/interação, às múltiplas perspetivas e raciocínios que ocorrem nos grupos de aprendizagem colaborativa.

No decorrer desta atividade surgiram algumas sugestões para outros jogos, feitas pelas crianças, que não acolhemos como deveríamos, protelando-as, talvez para outros dias noutras circunstâncias, pois naquele momento estávamos demasiado preocupadas em seguir a planificação, preocupadas com os conteúdos, com a gestão do grupo e do tempo. Num processo de autorreflexão sobre estes dias considero que, como descrevem Walsh e Graue (2003:140), “poucas crianças terão tido a experiência de terem sido abordadas por um adulto que quer que elas, as crianças, lhe ensinem a ele, o adulto, coisas sobre as suas vidas.”

Reconheço agora que deveríamos ter contemplado algum espaço de tempo para as crianças expressarem as suas opiniões e integrarem as suas propostas nas atividades, pois perceber e ter em conta as motivações, interesses, competências e necessidades dos alunos é uma mais-valia, é uma oportunidade para os conhecer melhor e para nos ajudar a tomar decisões educativas. Acredito que a planificação deva ser como um guia aberto e flexível, com vista a proporcionar aprendizagem num ambiente de partilha de

ideias e sugestões, e pode por isso ser readaptado de acordo as situações que acontecem no decorrer do processo educativo.

Bibliografia

Dias, P. (2001). Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa. Instituto de Educação e Psicologia Centro de Competência Nónio Séc. XXI da Universidade do Minho. Disponível em: http://www.prof2000.pt/users/mfflores/teorica6_02.htm

Graue, M. & Walsh, J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (2000). Avaliação em Língua Portuguesa. Projeto Falar: Desenvolvimento de Ensino Secundário: Lisboa.

Viana, F. L. (2009). O Ensino da leitura: A avaliação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC): Lisboa.

Santos, A. (1977) *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

ANEXO 6 – REFLEXÃO 5 EM 1.º CEB – 1.º ANO

Reflexão Individual - 5.ª semana de intervenção em 1.º CEB – 1.º ano

Neste texto sobre a quinta semana intervenção individual, na qual eu fui a estagiária atuante nos dias 20, 21, e 22 de abril, pretendo refletir sobre as atividades propostas. Na segunda-feira, na primeira parte da aula, quatro alunos apresentaram pesquisas que realizaram em casa com a família sobre a Europa. A I. trouxe um globo terrestre que quis mostrar à turma, a M. trouxe diversas fotografias digitalizadas de Portugal, quis mostrar os locais de maior interesse, os monumentos mais famosos e algumas tradições nacionais, mostrou a nossa gastronomia, o futebol, a bandeira, o fado e a guitarra portuguesa. Depois o M. mostrou alguns tópicos de interesse sobre a Alemanha: a capital, a bandeira, alguns monumentos, o traje tradicional, a gastronomia e, segundo ele, uma importante marca alemã, a Mercedes. A A. trouxe pesquisas sobre a França, mostrou a Torre Eiffel e o museu do Louvre aos colegas.

Procurando valorizar as atividades de investigação que os alunos realizam, resolvi dar-lhes tempo para a apresentação dos trabalhos respeitando o ritmo de cada um, desde os mais tímidos aos que trouxeram as suas pesquisas de uma forma mais desorganizada e que precisavam do meu auxílio. Como as pesquisas eram muitas, comecei a ficar preocupada com o tempo que me restava para lecionar os conteúdos que tinha planejado, pelo que percebi que tenho de melhorar a gestão do tempo e as minhas intervenções, de modo a tornar a participação dos alunos mais produtiva e evitar que se dispersem.

Da parte da tarde, os alunos realizaram “o mercado do euro” no qual (grupos de dois alunos) representaram diferentes personagens (vendedores e compradores) fizeram cálculos, efetuaram pagamentos e trocos com dinheiro, utilizando valores de 1, 2, 5 e 10 euros. Observei que embora alguns alunos tenham apresentado dificuldades, estiveram envolvidos e bem conscientes das tarefas a realizar. A maioria reconheceu as diferentes moedas e notas e conseguiram, sem muita dificuldade, efetuar a contagem e o cálculo com dinheiro ajudando-se entre si. No final, quando regressámos à sala os alunos fizeram o cálculo das compras que realizaram.

De facto, tenho presenciado o envolvimento e o gosto dos alunos em participar de forma ativa na construção do seu conhecimento. Questionam, procuram, pesquisam e, por vezes, até de casa trazem novas informações e descobertas que querem partilhar com a professora e com os colegas. Na verdade, ao propormos contextos que aproximam os alunos de situações reais, ajuda-os a compreender e desenvolver melhor alguns conteúdos, conceitos e competências, pois dão-lhe um sentido prático.

No mesmo sentido, ao representarem diferentes personagens (vendedores e compradores), os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos. Como lembra Kowalski (2005:13) “a expressão dramática pode ser facilitadora de aquisição de conteúdos, mas que ela própria tem características que permitem desenvolver nas crianças competências sociais/pessoais” promovendo e desenvolvendo outras aprendizagens nos domínios, afetivo, cognitivo e social.

Acreditando que através da representação dramática, podemos proporcionar um ensino mais ativo e mais motivador para aprender e mobilizar saberes, no âmbito da expressão e educação dramática realizámos um jogo em torno de uma lenda: *O nome da Europa*. Neste jogo de exploração, os alunos foram interpretando e realizando o reconto da lenda através de diferentes manifestações corporais, gestos, movimentos, sentimentos e emoções. (triste, contente, risonho, cansado, assustado, preguiçoso etc.).

Para iniciar, comecei por fazer um círculo com os alunos, onde demos as mãos uns aos outros e depois pedi para se soltarem e para começarem a andar livremente, pausadamente, explorando aquele espaço (o recreio) e o corpo. Nesta fase inicial, os alunos andavam muito juntos, escondiam-se uns atrás dos outros, soltavam pequenos risos, alegres, mas muito inibidos mostrando-se pouco à vontade.

De seguida, fui dando indicações aos alunos para imaginarem e mimarem diferentes ações da história, vamos: apanhar flores, voar sobre o oceano, acenar, nadar, transformar-nos num touro, numa sereia, etc..

Observei que alguns alunos, quando mimavam as ações fechavam os olhos, penso que no seu interior procuravam imaginar com mais intensidade e disfrutar das sensações. Como refere (Santos, 2003:64) “é pela mímica que a criança projeta no mundo exterior o seu mundo interior”.

Depois, foram os alunos que sugeriram, imaginaram e mimaram outras ações. As ideias que iam surgindo, umas atrás das outras, foram contagiando e desbloqueando os mais envergonhados. No final, pedi para se organizarem entre si em pequenos grupos de três alunos, escolhendo as diferentes personagens existentes. Desta maneira, voltaram a fazer o reconto através da mímica, interpretando os respetivos personagens, com as diferentes ações e emoções presentes na história. Embora algumas crianças se apresentassem um pouco introvertidas, todas quiseram participar, mobilizando assim saberes, estimulando a imaginação, a compreensão, a linguagem, a memória, a imitação e a afetividade. Conforme salienta Aguilar (2001:20) “nenhuma aprendizagem poderá ser bem-sucedida se a criança não se sentir bem no seu corpo, se não der livre curso às ideias, às suas emoções, aos seus afetos e se não se sentir bem na escola, enquanto pessoa individual e social. A expressão dramática facilita este processo, já que se integra bem numa pedagogia que valoriza a educação sócio-afectiva”. No final, sentamo-nos no chão para realizarmos uma reflexão em torno da experiência vivida. Foi bastante interessante perceber o que as crianças tinham sentido e aprendido, fizeram comentários bastante positivos e perguntaram quando é que podíamos repetir:

Disseram que gostariam de fazer outros papéis, os que fizeram de Zeus queriam ser tritões, as que fizeram de sereias disseram, baixinho, que na próxima vez queriam ser princesas. Analisando esta atividade, a minha intervenção e a participação dos alunos, reconheço que numa próxima vez será importante disponibilizar mais algum tempo aos alunos, para se organizarem, para dialogarem, para ensaiarem, para se desinibirem e se expressarem da forma como desejarem.

Bibliografia

Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Kowalski (2005). *...e a Expressão Dramática*. Leiria: ESECS.

ANEXO 7 – REFLEXÃO 5 EM 1.º CEB – 3.º ANO

Reflexão Individual – 5.ª semana de intervenção em 1.º CEB – 3.º ano

Nesta quinta semana, nos dias 9 e 10 de novembro, foi a minha vez de intervir enquanto a minha colega se manteve na posição de observadora. Após as diretrizes da professora cooperante quanto aos conteúdos a abordar nas diferentes áreas disciplinares, comecei a questionar-me e a imaginar como poderia esta semana, lecionar estes conteúdos com atividades mais dinâmicas e interdisciplinares. Procurei planificar atividades que articulassem diferentes áreas disciplinares, desenvolvendo nos alunos a capacidade de estabelecerem pontes e relações entre diferentes áreas do conhecimento. Assim dando continuidade ao conto de Charles Perrault, iniciado na semana anterior, fiz a leitura em voz alta de uma parte desta história e o reconto realizado com os alunos em grande grupo. Posteriormente, procurando articular a áreas disciplinar de português e de educação e expressão dramática, desafiei os alunos a imaginar como seria o desfecho da história.

Partindo de uma situação problemática da história, (A menina refugiou-se numa floresta. O que será que lhe aconteceu?) os alunos imaginaram uma solução para este enredo em pequenos grupos, e embora tivesse sido difícil controlar o seu entusiasmo enquanto criavam os personagens e discutiam a sua representação, notei que estavam empenhados e muito focados no que lhes tinha pedido. Observei também que dentro dos grupos, alguns alunos mostram dificuldades em controlar os seus impulsos, em aceitar as ideias dos outros e reparei que se revelam bastante competitivos entre grupos, desconsiderando e criticando com bastante afinco a representação dos colegas. Neste sentido, Kowalski (2005: 52) refere que “Aprender em conjunto, trocar e organizar a informação sobre aspectos da vida próximos ou afastados do quotidiano através do jogo dramático, é um modo gratificante e eficiente de investir na educação cívica e cultural.” Por outro lado, Aguilar (2001:51) acrescenta que “no jogo dramático as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a um personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção.”. Efetivamente, nas representações efetuadas pelos alunos, verifiquei que houve uma pequena melhoria em relação à semana anterior, estando mais soltos e menos introvertidos. Notei que já não se esconderam uns atrás dos outros, nos diálogos que prepararam alguns grupos já não necessitaram de levar o caderno como guia, e houve até alunos que improvisaram, quando se esqueceram das falas da sua personagem. Esta segunda sessão proporcionou representações mais ricas em pormenores e menos extensas.

No final, com muita pena minha, não houve uma reflexão sobre a experiência vivida, pois neste dia houve um pequeno incidente na escola e iniciámos a aula mais tarde, o que veio influenciar este tempo que estava planificado. Ainda assim no dia seguinte, depois da leitura da última parte do conto, pedi aos alunos para partilharem as suas ideias sobre o desfecho do conto e, claro está, compararem-no com o que tinham imaginado e dramatizado. Estes momentos de reflexão são importantes para o aluno retirar significados da experiência vivida e desenvolver-se no domínio cognitivo, emocional e social, pois ao realizar uma auto e hetero avaliação sobre trabalhos apresentados, é possível detetar possíveis falhas e formas de as melhorar.

Relativamente à área de matemática, esta semana continuámos com a organização e tratamentos de dados, e uma vez que no estudo do meio iria abordar o sistema circulatório, procurei realizar tarefas que permitissem aos alunos efetuar conexões entre os conteúdos e experiências realizadas nestas disciplinas. O objetivo de explorar o currículo de forma integrada encontra-se, quer no Programa de Matemática do ensino básico (Ponte et al., 2007), quer no Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001). Desta forma, e após ter lido em voz alta uma adivinha, procurei identificar quais os conhecimentos dos alunos sobre o coração e a sua função. De seguida coloquei uma questão: será que todos temos os mesmos batimentos (pulsação) do coração. Como poderemos investigar? Alguns alunos disseram que conseguiam sentir o seu coração e experimentaram-no colocando os dedos no pulso, mas perdiam-se na contagem,

chegando à conclusão que era difícil por causa do barulho existente na sala. Apresentei-lhes um monitor e exemplifiquei como se usava, medindo a minha própria pulsação. Tomei nota no quadro, “107 batimentos por minuto” e pedi aos alunos que ajudassem a descobrir qual a pulsação mais baixa / elevada da turma. Após alguma discussão entre os alunos, solicitei dois voluntários para realizarem a recolha e o registo dos dados. Neste processo de organização e tratamento de dados é importante que sejam os alunos a recolherem os dados, embora dada a natureza das tarefas e o tempo disponível para a atividade, nem sempre é possível proporcionar-lhes esta experiência. Castro & Rodrigues (2008) referem que “em qualquer situação de organização e tratamento de dados, a fase de recolha é fundamental. No trabalho com crianças pequenas a escolha dos dados, a forma de os recolher e organizar, deverá, sempre que possível, ser realizada por elas, promovendo a análise e discussão das diferentes ideias e propostas. Esta metodologia permite-lhes desenvolver a flexibilidade tanto ao nível das diferentes formas de representação, como, posteriormente, na organização dos dados.”

Observei que os alunos não tiveram dificuldades em organizar e interpretar os dados, eles próprios sugeriram organizá-los numa tabela. Nesta tabela, foi necessário explicar-lhes a vantagem de criar em primeiro lugar uma coluna de contagens e só depois uma outra coluna para colocarem o número correspondente (a frequência absoluta). A partir desta tabela os alunos, em grande grupo, interpretaram os dados interiorizando os conceitos de moda, extremos e de amplitude. No entanto, penso que é necessário continuar a aprofundar estes conteúdos pois são conceitos complexos que requerem estudo e continuidade. Compreendi que em matemática as atividades de ensino exploratório, embora careçam de mais tempo, são muito ricas para os alunos pois permitem-lhes comunicar com os colegas e com o professor as suas ideias e estabelecer conexões.

No âmbito do estudo do meio prosseguimos com as propostas sobre o funcionamento do corpo humano, nomeadamente sobre o sistema circulatório. Assim, para este tema, procurei uma sequência didática com diferentes abordagens. Comecei por despertar o interesse dos alunos com o poema “Sangue” de José Jorge Letria, in *O Alfabeto do Corpo Humano*, o que me permitiu perceber o conhecimento que tinham sobre a circulação sanguínea. Após esta pequena abordagem, fiz a exploração do sistema circulatório, recorrendo a uma imagem em cartaz, e de forma a sintetizar a informação, escrevi no quadro um texto com lacunas para os alunos preencherem. Posteriormente mostrei um pequeno filme sobre o sistema circulatório.

Após o intervalo, apesar de não ter planificado, ponderei e decidi distribuir pelos alunos algum material de laboratório, o que facilitou e reforçou a sua compreensão sobre o funcionamento do coração e do sistema circulatório. Contudo, depois de refletir com a professora cooperante, compreendi que teria sido importante ter-lhes dado mais tempo para exploração, uma vez que estavam motivados, e apesar da preocupação que senti ao perceber que não iria ter tempo para concluir as atividades planificadas para o Português. Efetivamente, a gestão do tempo continua a ser um aspeto a melhorar, uma vez que não consegui cumprir totalmente a planificação, nomeadamente a ficha de português o que me deixou bastante desapontada. Todavia, esta semana, ao ver os alunos tão envolvidos nas atividades propostas, senti-me bem, o que me ajudou a refletir e a superar as dificuldades sentidas, como tal, espero conseguir melhorar, os lapsos cometidos, na próxima intervenção.

Bibliografia

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação- DGIDC.
- Kowalski, I. (2005). ... e a *Expressão Dramática*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional para o ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E., Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ANEXO 8 – REFLEXÃO 7 EM 1.º CEB – 3.º ANO

Reflexão Individual – 7.ª semana de intervenção em 1.º CEB – 3.º ano

Neste texto pretendo refletir sobre minha sétima semana de intervenção individual na escola Básica de Pinheiros, nos dias 23 e 24 de novembro de 2015. Ao longo destas semanas, tenho vindo a refletir sobre as aprendizagens e dificuldades que vou enfrentando neste percurso. Simultaneamente, tenho vindo a analisar as evidências, as atitudes e o interesse demonstrado pelos alunos durante as atividades propostas, na perspetiva de melhorar a minha ação pedagógica a cada intervenção. Os diferentes papéis, ora observadora, ora interveniente, têm-me proporcionado diferentes perspetivas, experiências e aprendizagens, porque permitem olhar e refletir sobre a nossa prática mas também sobre a da colega e perceber o que pode beneficiar ou prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

Por exemplo, tenho vindo a compreender que o uso que dou à minha voz pode reforçar a mensagem e o diálogo entre mim e os alunos. Nesta última intervenção procurei ter em conta este aspeto e projetar melhor a minha voz de forma a captar a atenção dos alunos durante a aula. Efetivamente, percebi que é necessário termos consciência vocal para fazermos o melhor uso possível da voz, pois ela é um recurso fundamental em sala de aula e é um modo de envolver os alunos nas aprendizagens. Por exemplo, quando li em voz alta a história *A ovelhinha que veio para o jantar* de Steve Smallman”, procurei ler com emoção, ritmo, entoação e fiz pausas de forma a estimular a imaginação, o pensamento dos alunos. Usei na leitura uma voz dinâmica, acompanhada de expressões corporais e faciais. Percebi que resultou pois no final, quando coloquei algumas questões acerca dos acontecimentos da história, a maioria dos alunos quis participar, incluindo o aluno com necessidades educativas especiais, que respondeu revelando ter interpretando muito bem a história.

Ao longo deste estágio tenho aprendido que é importante diversificar os momentos em sala de aula. Deste modo, para abordar o sistema excretor, iniciei com um momento de interação onde os alunos relembrou os sistemas já estudados, relacionando-os entre si. Estes diálogos são importantes para os alunos colocarem questões, esclarecerem dúvidas e despertarem para novas aprendizagens. Seguiu-se depois um momento mais expositivo, recorrendo a um cartaz onde pude explicar o funcionamento do sistema excretor. No final desta introdução, desafiei os alunos a interpretar dois poemas, “Rins” e “Bexiga” de José Jorge Letria. Apesar de a ciência e a literatura serem áreas distintas, proporcionou um momento interdisciplinar, pois a poesia permitiu explorar ludicamente a linguagem e simultaneamente motivar os alunos, despertando-lhes a curiosidade e a vontade de querer saber mais sobre o tema. Neste sentido, Galvão (2006:32) salienta que a “ciência e literatura, apesar de terem linguagens específicas e métodos próprios, podem ficar valorizadas quando postas em interação, proporcionando diferentes leituras e novas perspetivas de análise”.

Para clarificar as dúvidas dos alunos, senti necessidade de aprofundar e reconstruir os meus conhecimentos, ou seja, abordar de forma mais simples conceitos muito complexos de modo a que todos os alunos possam compreendê-los. Neste sentido, uma das minhas preocupações foi esclarecer os alunos que o corpo humano, apesar de se estudar por partes (sistemas, órgãos...) não funciona de forma isolada e que tudo está relacionado. Pois, durante esta abordagem, alguns alunos perguntaram-me com é que no nosso corpo cabiam tantos órgãos, onde é se encontravam e como estavam arrumados, designadamente o coração, os pulmões, o estômago, os rins e os intestinos. Para poder esclarecer as dúvidas, os alunos observaram a disposição dos diferentes sistemas e os seus órgãos num modelo anatómico do corpo humano, depois viram o filme “Era uma vez o corpo humano” e alguns livros que levei e deixei na biblioteca da sala para que pudessem continuar a pesquisar e a consolidar as novas aprendizagens.

Na área das expressões, embora seja difícil em 45 minutos aprofundar as experiências dos alunos nesta área, acredito que as expressões artísticas são permeáveis a outras aprendizagens curriculares, pois permitem aprofundar e relacionar conhecimentos. Assim com base na história, *A ovelhinha que veio para o jantar*, os alunos, em pequenos grupos, caracterizaram uma das personagens, o lobo, com elementos da natureza (folhas, ramos, frutos...).

Todos os alunos se mostraram bastante empenhados. Mesmo o (R.), que apresenta necessidades educativas especiais, não teve dificuldades na realização desta atividade. Pelo contrário, compreendeu o objetivo da tarefa, foi bastante responsável e cooperativo. O R. revela bastante dificuldade no desenvolvimento linguístico e lógico-matemático, o mesmo não se tem verificado nas áreas de expressão artística onde tem revelado bastante empenho e concretizado as tarefas com facilidade.

Outra aprendizagem têm sido acompanhar este aluno nas atividades, observar e perceber as suas áreas fortes e fracas, para assim conseguir orientar melhor o seu desenvolvimento. Com ele aprendi, que em primeiro lugar devo corrigir os seus trabalhos de casa, percebi que ao fazê-lo estou a valorizar o seu empenho e a motivá-lo para aprendizagem. Conforme defende Piaget “se a motivação for forte, as crianças (como os adultos) fazem de boa vontade enormes esforços para dominar coisas difíceis.” (Kamii, 1996: 92). Relativamente à planificação desta semana, consegui fazer uma boa gestão do tempo e realizar todas as atividades propostas. No que concerne à gestão do grupo, houve uma melhoria na terça-feira, talvez devido à minha postura e colocação de voz, os alunos tiveram mais atentos e menos dispersos. Ainda assim, sei que existem vários aspetos que espero vir a melhorar.

Bibliografia

- Galvão, C. (2006). Ciência na Literatura e Literatura na Ciência. *Interações*. Nº3,32-51.
Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXO 9 – REFLEXÃO 8 EM 1.º CEB – 3.º ANO

Reflexão Individual – 8.ª semana de intervenção em 1.º CEB – 3.º ano

Neste texto sobre a oitava semana de intervenção na escola Básica de Pinheiros, referente aos dias 30 de novembro e 1 de dezembro de 2015 pretendo refletir sobre as aprendizagens realizadas, analisando as atividades planejadas e desenvolvidas com os alunos.

A minha colega foi a estagiária atuante enquanto eu permaneci como observadora. No primeiro dia, começou por contar uma parte do conto *Os Músicos de Bremen* dos irmãos Grimm, que retrata o sofrimento de animais maltratados e abandonados pelos donos. É uma história muito interessante que pode ser explorada e aprofundada sob várias perspetivas, e que pode ainda ser trabalhada dentro das várias áreas disciplinares.

Assim, partindo deste conto, a minha colega transmitiu aos alunos que iriam criar uma notícia. Para tal, fez no quadro uma planificação com o título da notícia, a data, e o corpo da notícia (Onde? Porquê? Como?). Cada aluno teve de inventar uma notícia e apresentá-la aos colegas. Observei que alguns alunos mostraram alguma resistência em escrever, mas julgo que impulsionados pelo fato de estarem a ver os outros colegas a apresentarem a notícia (imitando um jornalista), lá escreveram a sua notícia. Esta situação mostra-nos que para além da tão enriquecedora interdisciplinaridade, as linguagens artísticas possibilitam a promoção de estratégias de aprendizagem aos alunos.

Na área de matemática, para uma primeira abordagem às frações impróprias foi proposta uma tarefa “As maçãs” adaptada de Monteiro e Pinto (2007) Esta foi estruturada no âmbito de um trabalho que estamos a desenvolver, em Didática da Matemática. Pretendia-se que os alunos a resolvessem mobilizando os conhecimentos que possuem, que apresentassem diferentes modos de resolução (desenhos, esquemas ou símbolos) e por fim, que comunicassem as estratégias utilizadas e os seus raciocínios.

A tarefa foi realizada em pequenos grupos. Posteriormente foram apresentadas e discutidas as diferentes estratégias e dificuldades à turma. De facto, dos oito grupos de trabalho, apenas três, conseguiram responder às questões da tarefa revelando um bom raciocínio com os números racionais. Foi interessante perceber que estes grupos chegaram à resolução da tarefa recorrendo a diferentes estratégias.

Monteiro & Pinto (2009) referem que a aprendizagem “vai-se estruturando através da resolução de problemas, mas acima de tudo assenta numa reflexão dos alunos sobre o modo como pensaram sobre eles. É por isso, que o confronto de estratégias e o questionamento do professor são tão importantes no processo do desenvolvimento do sentido do número.”.

No segundo dia, para abordar o sistema reprodutor, a colega optou por fazer uma explicação sobre o tema, numa linguagem simples, recorrendo como habitualmente a um cartaz e depois com um pequeno filme. Observei, o que a professora cooperante já nos tinha alertado, que os alunos estavam bastante curiosos em relação ao funcionamento deste sistema e colocaram muitas questões. Nestas ocasiões, é necessário encaminhar a discussão para que não se dispersem e focalizar os interesses para as novas aprendizagens.

Bibliografia

Arends (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Brécia, V. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas, SP: Editora Átomo; São Paulo: Edições PNA.

Monteiro, C. & Pinto, H. (2009). *Desenvolvendo o sentido do número racional*. Lisboa: APM.

ANEXO 10 - REFLEXÃO 9 EM 1.º CEB – 3.º ANO

Reflexão Individual – 9.ª semana de intervenção em 1.º CEB – 3.º ano

Nesta nona intervenção, fui a estagiária atuante e procurei promover o contacto dos alunos com a arte. Sempre acreditei que através da arte podemos proporcionar momentos ricos em aprendizagens e ampliar o conhecimento artístico, cultural e social. Como menciona Santos (2009:196) “a educação através da arte é a que permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos”.

Comecei por desvendar a obra de Picasso lendo um poema: “ O grande Picasso” de José Jorge Letria. Quem seria Picasso? Porque é que ele é grande? As respostas foram várias e apenas a E. disse: - *Eu acho que foi um pintor.*

Após uma primeira leitura e exploração do poema, os alunos ficaram a conhecer um pouco da vida e obra deste pintor. Posteriormente, sugeri uma leitura expressiva/dramática do poema, ao que os alunos responderam com bastante entusiasmo. Assim, cada aluno combinou com o seu colega os versos que iria ler, quem iniciaria a leitura e como iriam ler o poema. (triste/alegre; com voz fina/com voz grossa; muito devagar/ muito depressa, cansado/...).

Foi interessante observar que os alunos apresentaram leituras muito diferentes mas todas expressivas e criativas. De facto, nota-se que eles têm um prazer e uma imensa alegria quando realizam estas atividades, e por outro lado percebi que houve uma grande evolução nas apresentações. Eles estão mais recetivos, espontâneos e desinibidos, e mesmo quando os colegas que estavam a assistir soltavam umas risadinhas, eles conseguiram manter a postura e focalizados na leitura continuaram a dramatizar como tinham imaginado. Neste aspeto, penso que esta é uma aprendizagem importante, uma vez que ao longo da vida escolar, os alunos terão que se expor para apresentarem oralmente os seus trabalhos.

Com a intenção de promover uma sequência didática, refleti muito sobre as atividades a implementar, pois o objetivo era desenvolvê-las de uma forma lógica que permitisse aprendizagens significativas, tendo como fio condutor a obra de Picasso. Assim, utilizando como motivação o poema e o nome do pintor, disse aos alunos que iríamos criar um acróstico. Eles perceberam muito bem o que eu lhes estava a pedir, recordaram-se que já tinham feito um com o seu nome. Então expliquei-lhes que o desafio era semelhante mas mais difícil, ou seja, com o nome PICASSO criar um acróstico numa composição poética.

Verifiquei que o acróstico constitui um bom exercício mental, pois desenvolve a criatividade na escrita, obrigando o aluno a procurar palavras e consequentemente a ampliar o seu vocabulário. No acróstico criado pela turma, está presente o sentido poético e a criatividade na combinação das palavras. Não criaram um acróstico simples, pelo contrário, houve uma preocupação com a escolha das palavras, os alunos formaram frases que tem ligação entre si, que expressam emoção e que mostra a aquisição de conhecimentos. É neste contexto que Goodman (2006, 102) refere que as artes, e a poesia incluída, devam “ser vistas com a mesma seriedade que a ciência como modos de descoberta, criação e alargamento do conhecimento no sentido amplo de avanço do entendimento”.

Relativamente à área de matemática, tínhamos planeado fazer revisões dos conteúdos abordados ao longo do período, pois os alunos iriam realizar a ficha de avaliação sumativa. Procurei que os alunos resolvessem vários e diferentes exercícios, de modo a que eu pudesse identificar e clarificar as suas dificuldades.

Tendo com referência Gradíssimo (2007), sobre “a obra de arte como caminho para a literacia artística”, achei importante mostrar aos alunos uma imagem da obra de arte “Minotauro” de Pablo Picasso. Durante a apreciação desta obra os alunos, perplexos, e muito curiosos, foram fazendo algumas questões: *Como é que ele pintou esse quadro? que animal é esse?...*

Após um breve diálogo em torno da obra, propus que os alunos criassem a capa para o livro “O Corpo Humano” usando a técnica “colagem” que o artista aplicou na obra, Minotauro. A capa foi elaborada utilizando os trabalhos de expressão plástica que tinham realizado como trabalho de casa na semana anterior.

Nesta experiência fiquei bastante surpreendida com os alunos, pois verifiquei que se aplicaram e foram muito criativos. Fizeram recortes, colagens com massas, arroz, linhas, fizeram pinturas, desenharam órgãos e sistemas do corpo humano e alguns colocaram ainda, junto das imagens, um texto explicativo.

Observando esta dedicação, leva-me a crer que é importante pôr em prática atividades que exijam e incentivem a procura de conhecimentos. Neste sentido, acredito que os trabalhos de expressão plástica solicitados, ajudaram os alunos a estudar e a aprofundar o seu conhecimento sobre este tema, mas de uma forma construtiva, autónoma e interessada.

De facto, ao corrigirmos as fichas de avaliação, constatámos com agrado que os alunos não apresentaram dificuldades, alcançando mesmo resultados muito satisfatórios, nos conhecimentos adquiridos sobre o funcionamento do corpo humano.

Compreendo Kowalski (2000: 121) quando se refere à importância da integração, afirmando que o professor deve contribuir para que “o conhecimento não se apresente organizado em compartimentos estanques, sem ligações, mas sim como uma rede de dados diversos e interligados”, e acrescenta que nas atividades de expressões artísticas “surgem necessariamente saberes que são simultaneamente conteúdos programáticos de outras áreas, o que facilita o desenvolvimento do aluno e o trabalho do professor”.

Julgo que de uma forma geral as atividades planificadas correram bem, mas ainda assim senti os alunos muito agitados, principalmente o R. e o F.. Como perceberam que a professora cooperante não estava na sala, estavam permanentemente a perturbar a aula. Estes momentos desafiam-nos, são pequenos momentos de aprendizagem que exigem ponderação e estratégia. Por isso procurei ser firme e tive que aplicar um castigo, convidando o aluno perturbador a sentar-se no fundo da sala para refletir sobre o seu comportamento. Talvez não tenha sido a melhor estratégia, no entanto, como referem Papalia *et al* (2003:369) “apesar dos efeitos potencialmente negativos, por vezes parece ser necessário aplicar algum tipo de punição”.

A cada dia tenho-me sentido mais confiante e preparada, mas entendo perfeitamente quando Nóvoa (2002:57) refere que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de identidade pessoal”. Por isso é tão importante esta prática pedagógica, o saber adquirido a cada experiência e o refletir sobre os pontos a melhorar. Por exemplo, agora sei que deveria ter previsto que, com a ausência da professora cooperante, os alunos estariam mais irrequietos e assim preparar estratégias para evitar que surgissem comportamentos perturbadores.

Bibliografia

- Goodman, N. (2006). *Linguagens da arte – Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.
- Gradíssimo, M.A.S.D. (2007). *O Desenvolvimento do Currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. A obra de arte como um caminho para a literacia artística*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Kowalski, I. (2000a). Educação estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico, in Vários. *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

ANEXO 11 – REFLEXÃO 10 EM 1.º CEB – 3.º ANO

Reflexão Individual – 10.ª semana de intervenção em 1.º CEB – 3.º ano

Esta semana foi a última semana do 1º período. A minha colega desafiou os alunos a escreverem uma receita de natal, tendo como ingredientes desejos e sentimentos agradáveis. Julgo que foi muito importante falar sobre os sentimentos, uma vez que as crianças são cada vez mais orientadas pelo sentido material que esta época estimula. Neste sentido, é fundamental levá-las a refletir que esta época não se resume apenas a presentes e que representa também valores associados à família e à solidariedade.

Na área disciplinar de estudo do meio, foram abordados os perigos do álcool e do tabaco. A minha colega entregou algumas imagens sobre o tema, formou grupos e pediu para elaborarem cartazes com essas imagens. Os grupos eram grandes, e com cinco/seis alunos a trabalharem em conjunto, gera-se sempre mais confusão, discussão e burburinho. Numa próxima planificação será importante termos em conta esta situação e refletir sobre o número de alunos por grupo. De igual modo, penso que foi um tema que os alunos gostaram de trabalhar e mostraram muito interesse. Apresentaram inclusive exemplos de situações que assistem no seu quotidiano, criticando e considerando-as nocivas à saúde e à vida. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) salienta a necessidade da Educação para a Cidadania “(...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” Na área disciplinar de matemática, os alunos fizeram uma ficha de revisões e ainda um jogo de multiplicação. Na minha opinião, o jogo é uma experiência de aprendizagem motivadora, que deve sempre que possível fazer parte das práticas em ambiente de sala de aula. Segundo Viana, Teixeira e Vieira (1989) “O jogo é uma actividade que agrada e entusiasma quase toda a gente. Há uma ligação muito grande entre o jogo e a Matemática (...). Sendo assim parece-nos importante que se jogue inclusive nas aulas. Uma aula onde se joga é uma aula animada, divertida e participada. Mas não se pode ficar por aqui. É fundamental pôr os alunos a discutir a forma como jogaram e a descobrir as melhores estratégias do jogo. É nesta fase que o jogo é mais rico do ponto de vista educativo” (citado por APM, 2004, pág. 1).

Esta semana tivemos a oportunidade de estar presentes na festa de natal da escola. Sentimos que era importante, não só para os alunos, mas também para nós, uma vez que estes eventos promovem a nossa aproximação com as suas famílias, sendo esta essencial para o processo de educação dos alunos. Segundo Marques (2001) “pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia e apreço”. A mesma opinião é partilhada por Alves e Leite (2005:9) quando referem que “a cooperação escola – família – escola exige vontade, tempo, perseverança (...) é uma das condições essenciais para que os processos de ensino aprendizagem sejam mais ricos (...) para que sejam melhores os resultados dos alunos”. A relação escola-família nem sempre é fácil, mas é importante desenvolvermos competências para saber gerir esta relação porque ela tem implicações no processo de ensino-aprendizagem. Marques (1997, p.6) afirma que “Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola”. Em suma, é no contexto de prática pedagógica que vamos desenvolvendo aptidões, profissionais, pessoais e sociais necessárias à nossa formação docente, ou seja, competências no “saber”, no “saber fazer” e no “saber ser”.

Bibliografia

Alves, J. M.; Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola – Um guia para os pais*. Coleção Saberes. Porto: Edições Asa.
Associação de professores de Matemática. (2004). *Matemática e Jogo na Educação e Matemática*. Lisboa: APM.
Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Legislação

Lei n.º46/89 - Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986. *Diário da República*, I Série, Artigo 7.º, Alínea c, 3069-3040.

ANEXO 12 – DIÁRIOS DE BORDO DA INVESTIGADORA

D. 7/4 – DIÁRIO DE BORDO, 7 DE ABRIL DE 2015

Após o longo período de férias, achámos conveniente iniciar a semana com um momento de intimidade, de partilha e de interação. Procurei que os alunos relatassem algo significativo sobre as suas férias da páscoa, num ambiente acolhedor e mais próximo (manta no chão), de modo a sentirem prazer em contar e ouvir o que aconteceu durante esse período (fotografia 1). Observei que na sua maioria, os alunos estavam interessados em partilhar o que tinham feito, com quem tinham estado e o que de mais significativo lhes tinha acontecido. De tal modo, que apesar de ter iniciado o momento dizendo aos alunos para me contarem apenas um aspeto positivo e outro negativo sobre as suas férias, os alunos quiseram contar mais e partilhar várias experiências vividas, e embora planificado para uma hora, este momento prolongou-se um pouco mais. A necessidade em comunicar as experiências era grande e por isso mesmo tive algumas dificuldades em interceder nos diálogos para gerir o tempo previsto. Apesar de ser um grupo irrequieto e de normalmente não respeitarem a vez de falar dos colegas, trocando constantemente palavras uns com os outros, a maioria dos alunos esteve atenta ao que os outros iam relatando.

Percebi que esta troca de ideias e sentimentos foi importante, desenvolveu competências linguísticas em relação às regras de conversação, tais como, o aprender a saber escutar e esperar pela sua vez para falar. Possibilitou ainda expor, estimular e analisar o desenvolvimento linguístico dos alunos, ao nível da produção oral.

Também me permitiu conhecer melhor os alunos, estabelecer uma relação mais próxima com eles e simultaneamente aprender a encontrar serenidade quando me mostravam os seus medos, dificuldades, problemas e as alegrias do seu mundo pessoal e familiar.



Fotografia 1- Diálogo na manta sobre as férias da Páscoa

A professora orientadora tinha pedido aos alunos para lerem durante as férias, a história *O dragão com sinusite*, mas verifiquei que a maioria dos alunos não a leu. Não praticaram a leitura como tinha aconselhado a professora. Fiquei surpresa quando um dos alunos referiu que o facto de a leitura ter sido o aspeto mais negativo das suas férias. O diálogo apresentado em seguida parece demonstrar o que a professora já nos tinha prevenido, ou seja, que alguns alunos se recusavam a ler e que era necessário desenvolver estratégias que os motivassem na leitura e que promovessem desejo de ler.

Transcrição áudio do diálogo com os alunos acerca da leitura durante as férias da páscoa

- *Fui a casa da minha avó. Tive lá uns minutos e quando cheguei a casa fui ler!* (Ric)
- *Foste...? Ler? Uauh! Muito bem!* (estagiária)
- *Essa foi a parte que não gostei nada! Essa parte não gostei.* (Ric).
- *E porquê?* (estagiária)
- *Não gosto nada....* (Ric)
- *O que é que tu leste?* (estagiária)
- *O Dragão com sinusite.* (Ric)
- *O Dragão com sinusite parece-me uma história interessante! O Ric esteve a ler, eu também li, quem é que leu nas férias?* (estagiária)
- *Eu li* (F)
- *E tu Dani?* (estagiária)
- *Não!* (Dani)
- *E tu Gui?* (estagiária)
- *(abana a cabeça dizendo que não).*
- *E tu An leste alguma história?* (estagiária).

- Sim. (An)
- E tu Mi leste? (estagiária)
- Não. (Mi)
- E tu Mati? (estagiária)
- Não. (Mati)
- Não. Nada? Uma história, ... um texto...? (estagiária)
- (abana a cabeça e diz que não).

Na segunda parte da aula propus aos alunos uma atividade. Esta visava integrar vários elementos interdisciplinares da Expressão e Educação Dramática, com especial incidência na área disciplinar de Português. Nesta atividade, os alunos criaram uma história recorrendo a uma sequência de ilustrações da fábula, *O rato do campo e o rato da cidade* (La Fontaine, Editora Verbo) e identificando ações, personagens, espaço, sentimentos/sensações/emoções, objetos e cores. Fui projetando as ilustrações, sem o texto, e os alunos em grande grupo, foram elaborando hipóteses sobre a história, enquanto eu fui orientando a discussão que se gerava com o propósito de chegar à narrativa de cada imagem (fotografia 2). Propus construirmos uma lista orientadora de indutores: os personagens, os espaços, os sentimentos/emoções, o tempo, os sons, os objetos, as cores e acontecimentos que integravam na história. Posteriormente fui escrevendo perante os alunos a história que criaram (fotografia 3) depois eles fizeram a cópia e a ilustração no caderno (fotografia 6). Reconheço que fiquei surpreendida com a imaginação dos alunos e tive dificuldades em monitorizar as crianças mais ativas e ainda as outras mais indisciplinadas que se impunham intervindo mais vezes, acabando por monopolizar a aula. No final do dia, fiz a leitura da fábula de La Fontaine, *O rato do campo e o rato da cidade*. Os alunos partilharam as suas ideias sobre a história ouvida, e obviamente, compararam-na com a história que tinham criado. Deste modo, propus construirmos um novo quadro para fazermos uma análise comparativa entre a fábula de La Fontaine e a história que eles criaram. Puderam assim identificar as principais semelhanças e diferenças entre as histórias (fotografias 4 e 5).

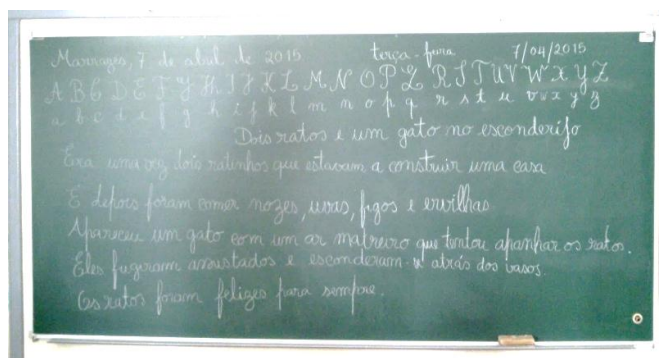
Analisando este dia, percebi que devemos aprender a interpretar e fazer leituras dos movimentos corporais dos alunos. É importante desenvolvermos essa sensibilidade, pois o corpo transmite sinais, comunica-nos se eles estão atentos ou não, se necessitam que se repita ou abrevie aquela matéria ou que se altere a natureza da atividade.

Ora, tendo sido na primeira parte da aula a oralidade o domínio de referência, poderia ter proposto aos alunos, para a segunda parte da aula, a interpretação das ilustrações e a criação da história noutras formas de expressão. Por exemplo, talvez pudesse ter sido mais significativo se os alunos tivessem usado outras linguagens, mais dinâmicas, contendo mais ação e movimento, como a expressão dramática e/ou a plástica. Todavia, de um modo geral, os alunos participaram expressando conhecimentos, sentimentos e emoções sobre as ilustrações, até mesmo os alunos mais tímidos e que normalmente não intervêm.

Imagens do processo de criação da história



Fotografia 2- observação das ilustrações e elaboração de hipóteses sobre a história



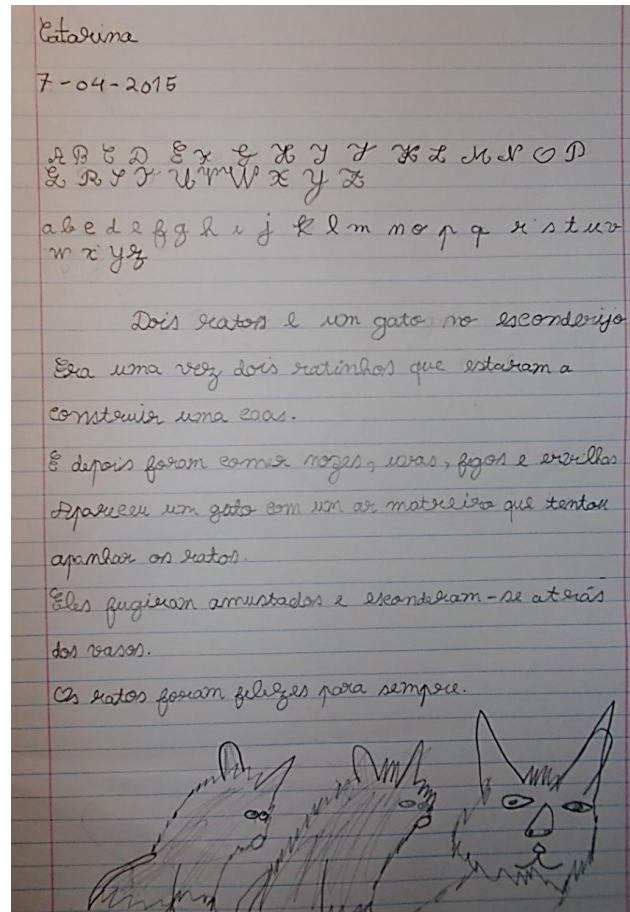
Fotografia 3- a história criada em grande grupo



Fotografia 4- o aluno realiza a análise comparativa entre a fábula de La Fontaine e a história criada pela turma

	=	≠
título		
personagens	2 ratos, 1 gato	
ações	figm, uma casa, dois ratos, um gato	
espaço	loco que chovia, um mundo de ratos	
sentimentos	curioso, medo, amigável, tristes, envergonhado	
tempo/lug	dia	
sons/vozes	chuva, música	
cores	amarelo, castanho, verde, vermelho	

Fotografia 5- o quadro com o registo comparativo entre as duas histórias



Fotografia 6 –cópia e ilustração da história no caderno

D.8/4 – DIÁRIO DE BORDO, 8 E 13 DE ABRIL DE 2015

Após ter escrito no quadro a localidade, a data e o abecedário, pedi aos alunos para recitarem o abecedário, primeiro em grande grupo e depois por filas de carteiras. Posteriormente, projetei no quadro interativo uma lengalenga popular, *Que está?* (Luísa Ducla Soares). Comecei por fazer a leitura em voz alta e os alunos escutavam, divertindo-se com o que ouviam da lengalenga.

Em seguida, pedi aos alunos para lerem em voz alta e em grande grupo (alguns alunos acompanharam a leitura, mas não se ouviam), depois distribuí um verso da lengalenga por aluno (18 versos) que cada um leu para o colega do lado. *Que está na varanda? / Uma fita cor de ganga. / Que está na janela? / Uma fita amarela...*, isto é, um aluno lia o verso/questão e o colega lia o verso/resposta.

Observei que este jogo exploratório, com um ritmo sonoro, foi proporcionando aos alunos o treino da leitura em voz alta e através da estrutura pergunta-resposta que a lengalenga apresenta, também os sensibilizou para a expressividade e entoação na leitura (interrogativa, declarativa).

Ainda com a lengalenga projetada no quadro, coloquei um novo desafio. Pedi aos alunos para inventarem novos versos resposta com palavras que rimassem, mas os alunos ficaram confusos e não perceberam o que significava rimar. Expliquei pedindo que procurassem palavras com os sons finais semelhante e exemplifiquei (chaminé/pé, mão/coração). Os alunos começaram a inventar versos resposta, mas uns rimavam e outros não.











Notei que tinham bastantes dificuldades, e para os ajudar a compreender, fui escrevendo no quadro as palavras que diziam, sublinhando os sons e/ou sílabas finais com giz de cor. Por fim, os alunos já refletiam mais sobre o som final das palavras, sugerindo corretamente algumas rimas e provocando até um certo divertimento entre eles (chaminé/chulé/choné).

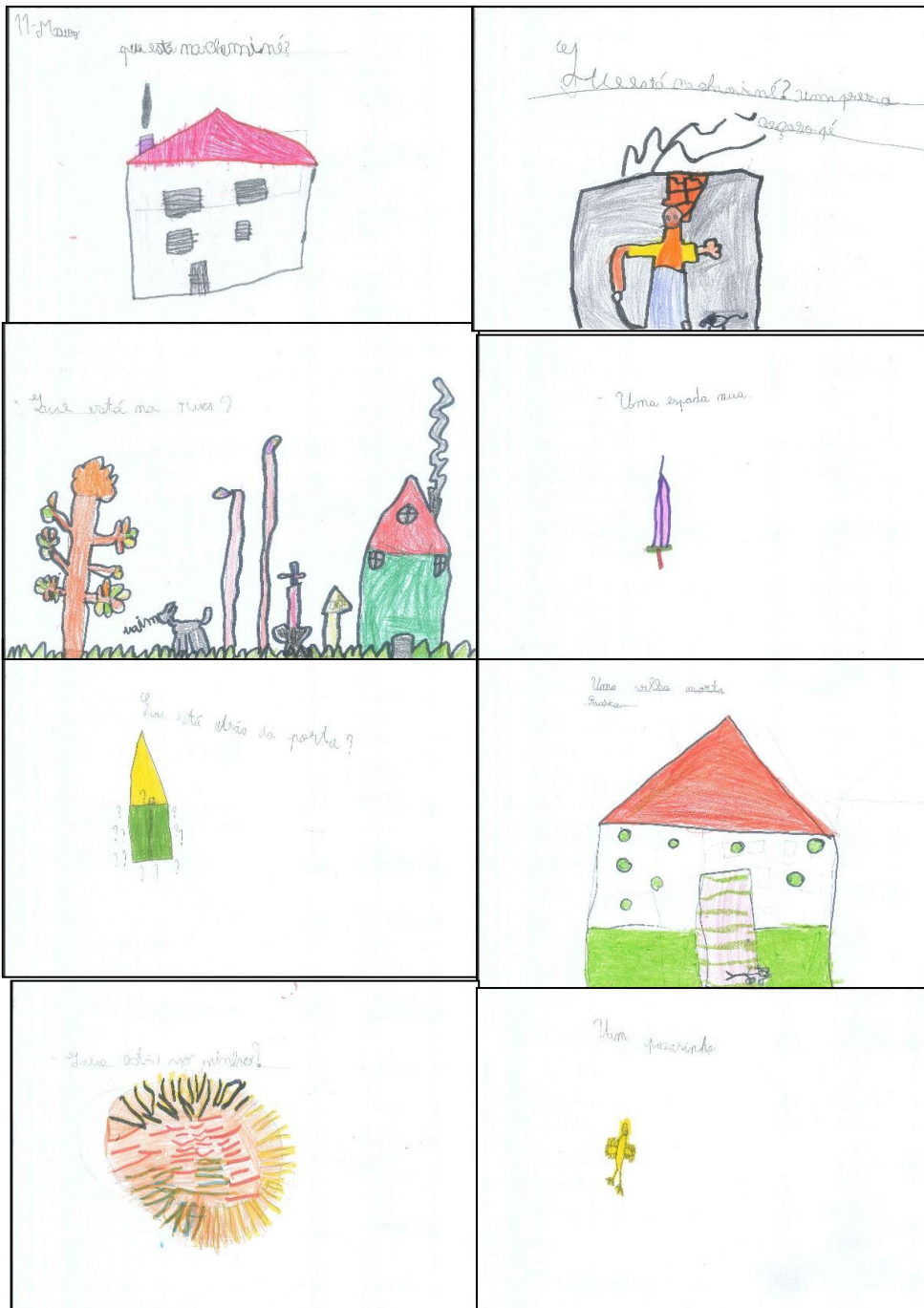
Percebi que é necessário exemplificar e que o nosso discurso tem de ser, em certa medida, repetitivo, e acompanhar a par e passo a aprendizagem dos alunos, pois eles não compreendem a informação todos ao mesmo tempo, nem todos da mesma forma. No final, pedi aos alunos que fizessem a cópia do verso que leram numa folha branca e de seguida que o ilustrassem. Cada aluno voltou a ler o seu verso e mostrou o seu desenho aos colegas (fotografia 7).

Na sequência didática descrita, constatei que, inicialmente os alunos leram com muita dificuldade, sílaba a sílaba. Por fim, apesar das dificuldades apresentadas, alguns alunos já leram com mais confiança, entoação e prazer. Observei que os jogos realizados em torno desta lengalenga, como brincar com os sons das palavras, suscitaram a curiosidade dos alunos e acredito que é necessário continuar a trabalhar as produções linguísticas em que ocorram repetição ou sequências de sons, com o objetivo de desenvolver as competências metalinguísticas, e dentro destas a consciência fonológica dos alunos. Esta leitura foi gravada com a intenção de a ouvirmos noutra dia e proporcionar um momento para os alunos ouvirem a ler em voz alta e ainda ouvirem-se a eles próprios a ler. [narrativa digital.wmv](#)

Na semana seguinte, a apresentação desta gravação surpreendeu-os e deixou-os maravilhados, não apenas pela leitura, mas também pela visualização das ilustrações que criaram, tanto que pediram para voltar a ver gravação e a repetir a experiência

Lengalenga ilustrada

<p>¿Que está en que el mar está?</p> 	<p>Uma fita cor de ganga.</p> 
<p>Que está no jardim?</p> 	<p>uma fita amarela.</p> 
<p>DANIÉL</p> <p>Que está no quarto?</p> 	<p>quellhina 8/8/2015</p> <p>Uma coisa de timão.</p> 
<p>8-9-2015</p> <p>- Que está na pia.</p> 	<p>8/10/2015</p> <p>= Uma coisa de malancis.</p> 
<p>8/11/2015</p> <p>Que está na cozinha?</p> 	<p>Um gato pintado.</p> 



Fotografia 7 – lengalenga ilustrada pelos alunos

D.14/4 – DIÁRIO DE BORDO, 13 E 14 DE ABRIL DE 2015

Ao elaborar a planificação desta semana, e após alguma reflexão, questionámo-nos sobre quais os conhecimentos e atitudes que queríamos desenvolver e incentivar nos alunos, e de que forma deveríamos promover essas aprendizagens. Assim, elaborámos uma sequência didática, com várias atividades que continham um fio condutor, isto é, uma coerência e uma continuidade entre elas.

Partindo de uma história tradicional, *As moedas de ouro de Pinto Pintão* (Alice Vieira), abordámos vários conteúdos programáticos, dentro das diferentes áreas disciplinares. A história era longa, mas a ideia de a contar em três partes (diárias) foi muito profícua, pois a forma como foi dividida e explorada despertou nos alunos um maior interesse e atenção. Na sala fez-se silêncio, os alunos escutavam a história e os seus olhares seguiam a leitura em voz alta da estagiária, seduzidos pelo mistério e pelas palavras que nunca haviam escutado. A leitura expressiva e emotiva, em voz alta, potenciou nos alunos a curiosidade, a expectativa e o querer saber mais, o que ajudou a construir, por meio de alguma fruição, várias aprendizagens, como por exemplo, a aquisição de novo vocabulário.

Transcrição da gravação áudio do diálogo durante a leitura

-*Vou ao Paço Real arreda daí!* (estagiária)

-*Arreda daí?* (Dani)

-*Arreda, sim, porque será que o Pinto Pintão disse isto? Arreda daí?* (estagiária)

- (...) *E o Pinto Pintão devorou-a.* (estagiária)

-*Devorou-a. O que é isso?* (Bi)

-*Quer dizer comeu-a inteira* (Tim).

Para desenvolver uma maior compreensão sobre a história, elaborámos a estrutura de uma prancha, de modo a que os alunos praticassem a representação sequencial da história (início, meio e fim). Durante os três dias, os alunos foram realizando o reconto oral e preenchendo os três espaços na prancha com o título da história, o nome do autor e escrevendo um pequeno excerto, selecionado por eles e pela estagiária, que era depois ilustrado livremente por cada um. (fotografias 8, 9, 10 e 11). A estagiária escreveu o excerto do texto no quadro, leu em voz alta e depois leram os alunos, em grande grupo.

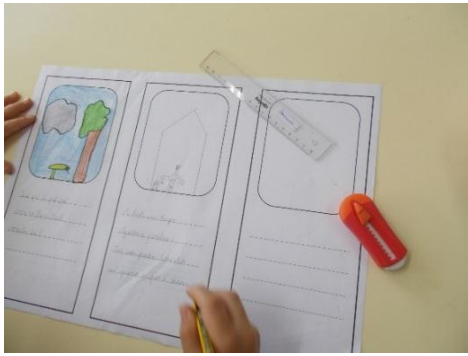
Primeiro dia: - *Qui qui ri qui qui vou ao paço real arreda daí*

Segundo dia: - *A bolsa que trago/ alguém a perdeu/ Sou um pinto honesto/ só quero o que é meu.*

Terceiro dia: *Sou um pinto honesto, bem sei /e sou esperto de nascença/ com as moedas do rei/enchi a minha despensa!*

Estes momentos foram muito interessantes, pois pude observar que esta forma de exploração da história estimulou o desenvolvimento linguístico, potenciando diversas capacidades como a oralidade, a leitura, a previsão e o pensamento crítico. Através do desenho os alunos representaram a sequenciação dos acontecimentos, demonstrando a imaginação, a criatividade e a fruição. Acredito que estes são requisitos muito importantes para alimentar nos alunos a vontade de querer compreender, de querer ouvir ler e de querer conhecer e aprender a ler.

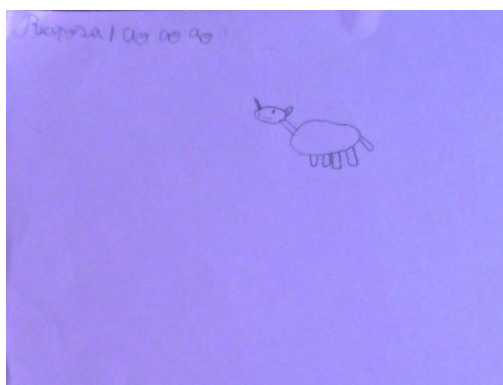
Analisando esta sequência didática, penso que ainda a poderíamos melhorar e enriquecer. Pedimos aos alunos que fizessem “apenas” o reconto oral, ou seja, que interpretassem e descrevessem os momentos mais marcantes da história com palavras próprias, mas também poderia ter sido um reconto “vivido” ou dramatizado. É necessário estarmos atentos, interromper, levar os alunos a questionarem-se e a encontrarem as respostas por meio de ações, gestos e expressões corporais: como é isso de arreda daí? Porque é que ele terá dito arreda daí? Como terá ele dito isso? Estaria calmo, nervoso, zangado? Devorou-a? Como se faz? Que ruídos? Que movimentos do corpo? E à medida que os alunos fossem apresentando e descrevendo as personagens ou situações do texto, pedir-lhes para exemplificarem representando.



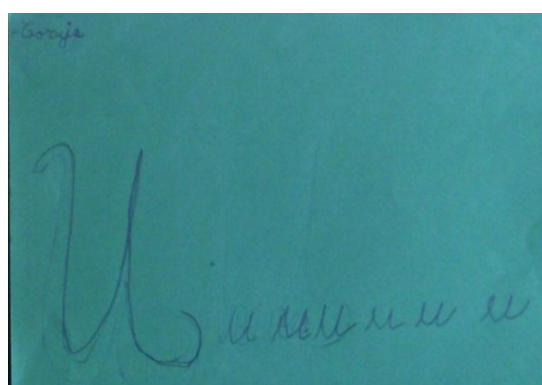
Fotografias 8, 9, 10 e 11 – ilustração da história na prancha

Com esta história foi possível fazer outras “pontes” com diferentes áreas disciplinares que contribuíram para desenvolver e relacionar conhecimentos. Por exemplo, os alunos identificaram os sons/vozes presentes na narrativa, desenharam os elementos sonoros, escreveram os sons e criaram uma sequência sonora.

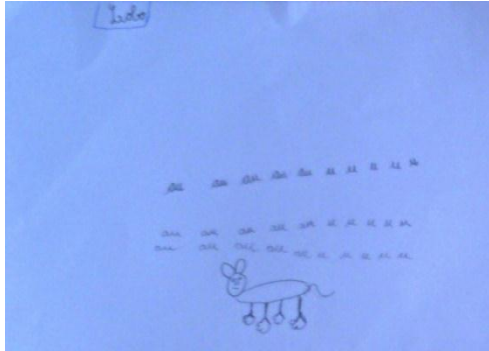
No dia 14 de abril, a estagiária perguntou aos alunos que sons existiam na história: serão sons de animais, de pessoas...? Em seguida, pediu-lhes que se reunissem em cinco pequenos grupos, entregou a cada grupo uma folha de cartolina para escreverem um dos sons da história. Os alunos identificaram e desenharam as fontes sonoras, e escreveram os sons: **ao ao ao / u u u / au au au / xis xis xis / terlim lim lim** (fotografias 12, 13, 14, 15 e 16)



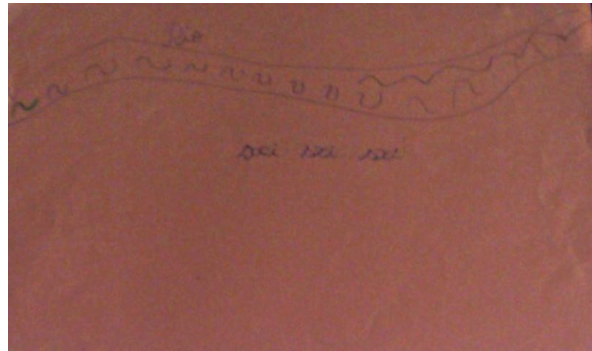
Fotografia 12 - o grupo I desenhou a raposa e escreveu Raposa ao ao ao



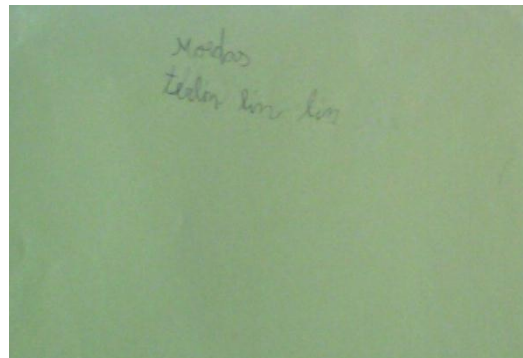
Fotografia 13 – o grupo II escreveu Coruja u u u u u u u



Fotografia 14 - o grupo III desenhou o Lobo e escreveu au au au



Fotografia 15 - o grupo IV desenhou o rio e escreveu Rio sxi sxi sxi



Fotografia 16 – o grupo V escreveu Moedas terlim lim lim

Foi interessante observar este processo, o imaginar, o recordar, o pensar, o fazer a correspondência entre o som (fonema) e a letra (grafema) e escrever. Por fim, a construção da sequência sonora e depois ler e reproduzi-la vocalmente em grande grupo.

Quando a estagiária colocou no quadro a sequência sonora e leu em voz alta, o Tim muito inquieto disse: - falta o grito do Pintão Pinto! Todos concordaram e acrescentou-se o: **qui qui ri qui qui**.

Nesta atividade, os grupos formaram uma pequena “orquestra”, e a estagiária, a “maestrina”, à medida que ia apontando a batuta na pauta musical construída (Fotografias 17 e 18) os grupos leram em voz alta o som que escreveram. Depois, fizeram a leitura da pauta em grande grupo, em seguida por filas e novamente em grande grupo. Embora inicialmente estivessem um pouco agitados, desconcentrados e bastante desafinados, progressivamente os alunos foram lendo e memorizando a sequência, aperfeiçoando o ritmo, a pulsação, e a melodia ficou cada vez mais harmoniosa.



Fotografia 17 – sequência sonora



Fotografia 18 – sequência sonora final

Foi visível a alegria deles, a progressiva concentração e autodisciplina. Este exercício, para além de despertar a consciência rítmica, permitiu desenvolver a imaginação, a apreciação sensorial na leitura de sons vocálicos (ao, au), de fonemas (u), de onomatopeias (xis xis) e (trilim lim lim), e apesar do cansaço os alunos pediram para repetir.

Transcrição da gravação vídeo

- *Oh....gostava de fazer outra vez (Mg)*

- *Sim, ... outra vez (M)*

[A estagiária olha para o relógio da sala, eram 12:20, estava quase na hora do almoço, 12h30]

- *Vá, a última vez, vamos lá cantar a melodia mais uma vez. (estagiária)*

- *ao ao ao / u u u / au au au / xis xis xis / terlim lim lim/ qui qui ri qui qui (alunos)*

- *e a melodia chegou ao fim (Mg)*

- *Boa Mg, e a melodia chegou ao fim (a estagiária escreve no quadro a frase).*

- *Mais uma vez? Sim? Agora com a frase do Mg. (estagiária)*

- *Muito bem, vamos arrumar? (estagiária)*

- *Professora, eu gostei muito (Dani).*

D.20/4 – DIÁRIO DE BORDO, 20 DE ABRIL DE 2015

No decorrer da leitura da história, *As moedas de ouro de Pinto Pintão* (Alice Vieira), e em torno das atividades relacionadas com moedas (não em ouro, mas em euros) os alunos ficaram muito empolgados, mostrando vontade em conhecer mais sobre os países da Europa e sobre o mundo.

Assim, das moedas de ouro do Pinto Pintão, saltámos para as moedas de euro e dos euros, para a Europa e desta para o Mundo. Na semana passada, ainda não eram 9:00 quando entrámos na sala, vimos três alunos ajoelhados no chão, debruçados sobre um planisfério (que um deles trouxe de casa). Os três procuravam ler o mapa, descobrir a Europa e identificar os países, as bandeiras...enfim procuravam conhecer o Mundo (mais ou menos distante) em que vivem (fotografia 19).

Perante as questões, interrogações, interesse e exaltação da turma em geral questionámo-nos se não existiria ali uma situação/problema pelo qual eles estavam interessados, e se teria ou não potencial para dar origem a uma metodologia de trabalho por projeto? Pois como nos referiu a nossa professora cooperante, e observável nas fotografias 20 e 21, os alunos têm interesses e motivações que devem ser aproveitadas de modo a tornar as aprendizagens mais significativas e contextualizadas.



Fotografia 19 – leitura no mapa



Fotografias 20 e 21- vamos escolher o país que gostávamos de conhecer

Após alguma ponderação, conversámos com os alunos e em grupo decidimos continuar a investigar. Neste sentido, num processo de educação participada e partilhada, começámos por definir de uma forma mais estruturada os passos a seguir, queríamos saber quais os conhecimentos que tinham sobre o assunto, fizemos uma “chuva de ideias” sobre a Europa e escrevemos num quadro: *O que sabemos?* Aqui, houve uma situação que me preocupou. A Bi que normalmente não intervém colocou braço para cima, e eu pensando que ela queria dizer o que sabia sobre a Europa convidei-a a falar. Assustada disse:

- Não, eu não sei nada sobre a Europa. Eu quando estava no pré-escolar também não sabia nada. Era burra, não sabia nada mesmo nada (Bi)
- Não digas isso, eu sei que sabes alguma coisa, nunca ouviste falar na Europa? Pensa lá... (estagiária)
- Acho que são umas terras (Bi)
- Ora, aí está, são umas terras, vês como sabes. Vou escrever o que disseste!

Escrevi e ela ficou contente porque sentiu que afinal o que ela disse era importante (estava escrito). Depois incentivei os alunos a colocar as questões do que queriam aprender sobre a Europa e registámos as perguntas no quadro. Registámos: *onde vamos procurar? O que vamos fazer?* Assim, cada aluno escolheu um país europeu e sobre o qual se comprometeu a investigar e a partilhar com os colegas o que descobriu.

Hoje, na primeira parte da aula, quatro alunos pediram para apresentar as pesquisas que realizaram em casa com a família sobre a Europa. A Ís trouxe um globo terrestre que quis mostrar à turma. Depois de termos visto os vários continentes no globo, ela quis mostrar “- onde nós vivemos” disse ela apontando no pequeno globo.

Transcrição da gravação vídeo

- E como se chama o nosso país? - perguntei-lhe.

- Portugal... é tão pequenino- respondeu.

O Tim estava muito atento e interferiu para dizer que globos são todos iguais, o aluno reconheceu que os globos representam a mesma realidade e começa a perceber que apesar de esta representação ter um tamanho diferente obedece a regras de proporção e localização. Depois, o Mg apresentou alguns tópicos de interesse sobre a Alemanha e quis partilhar com os colegas o facto de já ter visitado este país. Começou por mostrar a localização da Alemanha no mapa, indicou, a meu pedido, a localização de Portugal e referiu que Portugal “fica na pontinha” e a Alemanha “no meio”. Disse o nome da capital da Alemanha, mostrou alguns monumentos que conhecia, a bandeira, o brasão, o traje tradicional, a gastronomia e, segundo ele, uma importante marca alemã, a Mercedes.

A Mag trouxe um PowerPoint com diversas fotografias digitalizadas de Portugal, um roteiro cultural sobre o nosso país e quis mostrar os locais de maior interesse, os monumentos mais famosos e algumas tradições nacionais, o futebol, a bandeira, a guitarra portuguesa e o fado com a Amália Rodrigues e a Marisa. Depois seguiu para o futebol e mostrou uma fotografia do Cristiano Ronaldo (os ânimos exaltaram-se) e os emblemas dos clubes mais famosos. Apresentou ainda a nossa gastronomia e por fim o santuário de Fátima. A An trouxe pesquisas sobre a França, tímida mais cheia de vontade, mostrou aos colegas a Torre Eiffel, o museu do Louvre e a Euro Disney.

Procurando valorizar as atividades de investigação que os alunos realizaram, resolvi dar-lhes mais tempo para a apresentação dos trabalhos, tentando respeitar o ritmo de cada um, desde os mais tímidos, aos que trouxeram as suas pesquisas de uma forma mais desorganizada e que precisavam do meu auxílio. E apesar de algumas pesquisas terem sido apresentadas em papel A4, dificultando a visualização das imagens, os colegas estavam atentos e participativos. Como as pesquisas eram muitas, comecei a ficar preocupada com o tempo que me restava para lecionar os conteúdos que tinha planificado, pelo que percebi que tenho de melhorar a gestão do tempo e as minhas intervenções, de modo evitar que os alunos se dispersem nas apresentações. No entanto, observei que foi um momento rico em aprendizagens significativas, socializadoras e culturais, a partilha de informação e conhecimentos proporcionou relacionar os novos conhecimentos com outros conhecimentos que os alunos já possuíam. Destacando-se ainda a importância de aprender a falar e a escutar para construir e expressar esses conhecimentos. A apresentação dos trabalhos realizados, para além de desenvolver a capacidade de expressão oral, promovendo os descritores de desempenho esperados para este ano de escolaridade (falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato) os alunos fizeram leituras e leram com uma intencionalidade comunicativa, leram para informar o que descobriram sobre a Europa.

Indo ao encontro do trabalho por projeto e verificando que os alunos gostam de histórias com mistério e de personagens míticas, decidi mostrar uma obra de arte que retrata uma antiga lenda sobre a Europa. Projetei a obra na tela do quadro e comecei por realizar algumas questões sobre a imagem: O que vemos nesta imagem? Quem será esta personagem? Que história conta esta imagem? Que lugar é este? O que será que aconteceu?... Depois de fazer o levantamento das ideias dos alunos, fiz a leitura em voz alta da

lenda *O nome da Europa?* (Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada). Após a leitura não coloquei nenhuma questão, foram eles, que depois de alguma suspensão e de um breve silêncio as colocaram: as perguntas foram sobre os personagens, sobre palavras que desconheciam (manso, tritões, afagar) sobre o fantástico e o maravilhoso que a lenda lhes transmitiu, lembrando outras que já conheciam e que também tinham seres especiais e surpreendentes.

A pedido da professora cooperante projetei e apresentei algumas personagens da mitologia grega retratadas na lenda e em famosas obras de arte, confesso que tive algum receio, mas pela reação dos alunos percebi que estas promovem a imaginação e a entrada noutros mundos (im)possíveis, uma dimensão importante para o desenvolvimento da criança. Posteriormente entreguei um exemplar da lenda a cada aluno pedindo-lhes que rodeassem as palavras que têm o dígrafo *SS* e que realizassem alguns exercícios tais como a leitura e a divisão silábica de palavras com os dois grafemas *SS* que representam um só som. Anteriormente já tinha explicado com exemplos no quadro, que o valor da letra *S* no meio de duas vogais para não soar como o [z] duplica-se ficando [s]

Da parte da tarde, fizemos um pequeno mercado (fotografias 22, 23, 24, 25) que tinha sido planificado na semana anterior mas que não foi possível realizar. Os alunos realizaram “o mercado do euro” no qual (grupos de dois alunos) representaram diferentes personagens (vendedores e compradores) fizeram cálculos, efetuaram pagamentos e trocos com dinheiro, utilizando valores de 1, 2, 5 e 10 euros.



Fotografias 22, 23, 24 e 25 -mercado do Euro

Observei que, embora alguns tenham apresentado dificuldades, todos estiveram envolvidos e bem conscientes das tarefas a realizar. A maioria reconheceu as diferentes moedas e notas e conseguiram, sem muita dificuldade, efetuar a contagem e o cálculo com dinheiro ajudando-se entre si. No final, quando regressámos à sala os alunos fizeram a soma das compras que realizaram.

Foi visível que ao propormos contextos que aproximam os alunos de situações reais, os ajudamos a compreender e desenvolver melhor alguns conteúdos, conceitos e competências, pois ao representarem diferentes personagens (vendedores e compradores), os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos, promovendo e desenvolvendo outras aprendizagens nos domínios, afetivo, cognitivo e social. De facto, é muito bom chegar ao final do dia e perceber que os alunos gostaram de realizar as atividades que propomos e ouvi-los pedir para as repetir.

D.21/4 – DIÁRIO DE BORDO, 21 DE ABRIL DE 2015

A curiosidade dos alunos sobre “O que acontece na Europa?” continua a crescer. Todos os dias entram na nossa sala mapas, globos, livros, fotografias, enciclopédias ... Hoje, o Ric trouxe pesquisas sobre a Finlândia, trazia-as organizadas num cartaz que fez com a sua mãe e mostrou alguns tópicos de interesse sobre este país: a bandeira, um pequeno mapa com a localização do país na europa, o traje tradicional, a gastronomia, alguns brasões que segundo ele, são símbolos que protegem a Finlândia, e no cartaz trazia a informação que a língua materna da Finlândia é o Finlandês.

Transcrição da gravação áudio

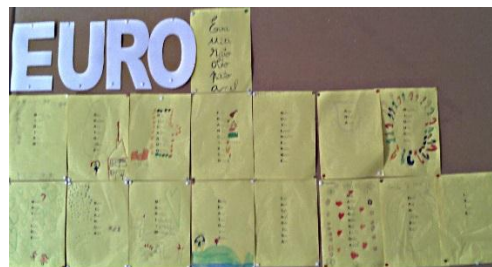
- *Finlandês?- interrogaram*
- *Como nós temos o português, a Finlândia tem o finlandês- expliquei*
- *Os franceses têm o francês! (Fran)*
- *Então e os espanhóis? Perguntei*
- *Espann...não sei (Bi)*
- *Espanhol...mas podia ser espanholês (Tim).*

O aluno trazia ainda o hino da Finlândia, traduzido para português e pediu-me para o ler. Depois de o ler em voz alta perguntei-lhes se sabiam o nosso hino, uns disseram que mais ou menos, outros que sim, então comecei a cantar e eles também. Foi um momento muito bonito, alguns disseram que ainda não sabiam e que gostavam muito de o cantar novamente. Então colocámos o hino no computador e todos juntos ouvimos e cantámos. Os projetos são uma imprevisibilidade estamos com os alunos constantemente a descobrir e aprender. Tal como referem Cortesão, Malpique, Torres e Lima (1979) o trabalho de projeto “arranca o professor dos limites estreitos da sua sala de aula, fá-lo interrogar-se sobre o seu papel de cidadão-professor”.

Depois da apresentação do Ric lembrei com os alunos a lenda “O nome da Europa” lida no dia anterior, e após um breve reconto dos alunos propus um jogo com a escrita. Primeiro, em grande grupo, os alunos construíram com a minha ajuda um acróstico com a palavra Europa. A cada letra eles associaram uma palavra com aquele grafema inicial, foi difícil, mas como foi em grande grupo, conseguiram.

De seguida, e ainda mais difícil, pedi-lhes para fazerem o mesmo com o seu nome e individualmente. Ficaram contentes, mas tiveram muitas dificuldades, fui circulando pela sala, acompanhando e ajudando cada um e observei que estavam empenhados, olhavam para o abecedário que tínhamos construído e afixado, procuravam palavras nas paredes da sala, queriam contruir o seu acróstico, mas estavam com dificuldades e iam perguntando se determinada palavra começava ou não pela aquela letra. Por fim, com alguma ajuda, cada aluno apresentou-o à turma e mais tarde fizemos uma exposição na entrada da sala (fotografia 26). Observei que os alunos queriam ler os seus acrósticos, mas também os dos colegas, e igualmente os alunos do 3º ano paravam em frente à exposição e liam-nos, mas sem comentar.

Nesta experiência percebi que as paredes, as janelas e todo o espaço da sala poderá ser um recurso para aprendizagem. Ao fazê-lo estamos a criar dispositivos, que estejam ao alcance dos alunos para que nestes momentos consigam ultrapassar as suas dificuldades, desenvolvam a capacidade de imaginar e criar sem bloqueios. Na sala de aula podemos colocar textos,



Fotografia 26- os acrósticos realizados pelos alunos

listas de palavras, desenhos e pinturas nas paredes, mostrando que naquele espaço, a leitura, a escrita e a criatividade são importantes e por isso devem ser valorizadas. Ao fazê-lo, no meu entender, estamos a valorizar o aluno e as suas produções.

Acreditando que através da representação dramática, podemos proporcionar um ensino mais ativo e mais motivador para aprender e mobilizar saberes, realizámos um jogo exploratório em torno da lenda: O nome da Europa. Neste jogo, os alunos foram interpretando e realizando o reconto “vivido” da lenda, através de diferentes manifestações corporais, gestos, movimentos, sentimentos e emoções. Para iniciar, comecei por fazer um círculo com os alunos, onde demos as mãos uns aos outros, depois pedi para soltarem as mãos e para começarem a andar livremente, pausadamente, explorando aquele espaço (o recreio) e o corpo. Nesta fase inicial, os alunos andavam muito juntos, escondiam-se uns atrás dos outros, soltavam pequenos risos, alegres, mas muito inibidos e muito tímidos, mostrando-se pouco à vontade.

De seguida, fui formulando algumas perguntas e dando indicações para imaginarem e mimarem diferentes palavras e ações da história: - Como era Zeus? Como se sentia? (triste, risonho, assustado...) - O local onde se passa a história, como era? - Que problema surgiu? - Como se resolveu? - Como estava o touro? (manso, agitado...) - O que fez a princesa ao touro? (afagava, acarinha o dorso...) O que sentiam os outros personagens da história? (fúria, felicidade, ciúme...)

Começaram a imaginar e a mimar: a princesa a apanhar flores, a voar sobre o oceano, uma sereia a nadar, a acenar, Zeus a transformar-se num touro, etc. Observei que alguns alunos, quando mimavam as ações fechavam os olhos, penso que no seu interior procuravam imaginar com mais intensidade e disfrutar das sensações. Depois, pedi aos alunos para sugerirem e imaginarem outras ações. As ideias que iam surgindo, pouco a pouco foram contagiando e desbloqueando os mais envergonhados e até mesmo os alunos com necessidades educativas especiais. Depois, pedi para se organizarem entre si, em pequenos grupos de três/ quatro alunos, escolhendo as diferentes personagens existentes na história. Desta maneira, enquanto eu fazia a leitura em voz alta, os alunos através da mímica, interpretavam os respetivos personagens, as diferentes ações e emoções presentes na história, por gestos, sem o uso da palavra. (fotografias 27, 28 e 29). Embora as crianças se apresentassem um pouco inibidas, todas quiseram participar e todas gostaram, mobilizando saberes, e estimulando a memória, a mímica, a afetividade, a imaginação e a compreensão de palavras e das ações relatadas na lenda.



Fotografia 27- O Jo é a princesa Europa, está a passear no jardim



Fotografia 28- O Fa é Zeus, está a transformar-se num touro



Fotografia 29- A Ba e a Bi são sereias, estão no oceano a acenar

No final, sentámo-nos no chão e refletimos em torno da experiência vivida (fotografia 30). Disseram que gostariam de fazer outros papéis, os alunos que fizeram de Zeus queriam ser tritões, os que fizeram de sereias disseram, baixinho, que na próxima vez queriam ser princesas. Este momento foi importante para perceber o que as crianças tinham sentido e aprendido, fizeram comentários bastante positivos e perguntaram quando é que podíamos repetir “os teatros”.



Fotografia 30 – Momento de reflexão

Analisando esta atividade, a minha intervenção e a participação dos alunos, reconheço que numa próxima vez, será importante disponibilizar-lhes mais algum tempo para se organizarem, para dialogarem, para ensaiarem, para se desinibirem e se expressarem perante uma audiência. Acredito que este reconto vivido pelo gesto e pela emoção, poderá motivar os alunos para futuras atividades de oralidade, de leitura e de escrita e ajudar na compreensão de outros textos.

D.22/4 – DIÁRIO DE BORDO, 22 DE ABRIL DE 2015

Dei início à aula pedindo aos alunos uma síntese do dia anterior, de forma a relembrar as atividades e as aprendizagens realizadas. Depois, escrevi no quadro um excerto da lenda *O Nome da Europa*, li em voz alta e em seguida leram os alunos em grande grupo. No final realizaram a cópia do texto e uma ilustração.

Mais tarde, coloquei no quadro uma frase do texto, mas incorreta com 4 a 5 palavras desordenadas, (as palavras estavam escritas em cartões com diferentes cores) e pedi aos alunos para lerem e depois reconstruírem a frase em grande grupo, mas de forma correta. Coloquei outras frases (relacionadas com o texto) e pedi voluntários. Como todos queriam ir ao quadro, fui colocando mais ou menos palavras consoante as dificuldades dos alunos. Eles iam colocando as palavras, “como se fosse um jogo, uma espécie de puzzle”, liam-nas silenciosamente e procuravam dar um sentido lógico à ordenação das palavras e assim reconstruir as frases (fotografias 31 e 32). Desta forma, pude ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura, no desenvolvimento da consciência de palavra, processos que requerem um treino continuado. Alguns quiseram ainda copiar e escrever a frase por baixo em letra cursiva.



Fotografias 31 e 32 – reconstrução frásica

Depois do intervalo da manhã, o Rú pediu para mostrar as pesquisas que trouxe sobre a Espanha e estava muito orgulhoso por participar e contribuir para o projeto. O Rú raramente intervém, é um aluno com muitas dificuldades, tem oito anos, e está inscrito no segundo ano, mas a repetir o currículo do primeiro. E porque está a frequentar a educação especial nem sempre está presente nas aulas. Ainda assim tem vindo a acompanhar o projeto com bastante entusiasmo e por esse motivo pediu ao pai para o ajudar. Não conseguiu apresentar tudo sozinho e pediu-me ajuda, mas identificou quem eram as pessoas que estavam nas fotografias.

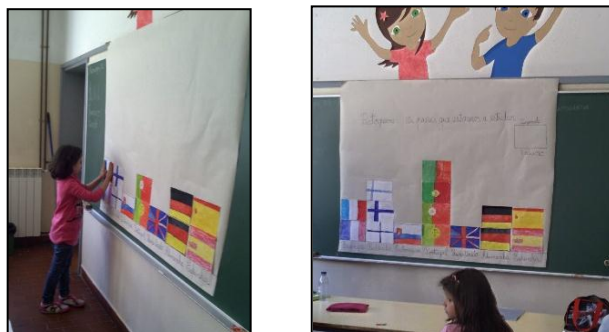
Transcrição da gravação vídeo do diálogo com o aluno

- *Aqui é o Cristiano Ronaldo- (Rú)*
- *E porque é que o Cristiano Ronaldo está aqui? (estagiária)*
- *Foi o pai – disse.*
- *E porque é que o pai pôs aqui o Cristiano Ronaldo? (estagiária)*
- *(Rú pensae diz que não sabe)*
- *Alguém sabe?- (estagiária)*
- *Porque o Ronaldo é espanhol (Mg)*
- *Ah! Porque trabalha para a Espanha (Mg)*
- *Eu sei... porque o Cristiano Ronaldo joga em Espanha (Ís)*
- *Isso... joga em Espanha num clube que tem o nome da capital... (estagiária)*
- *Madrid, mas... a equipa tem mais um nome (Fa)*
- *Real Madrid! (Mg, Ís..)*
- *É por isso que o pai do Rú pôs aqui uma fotografia do Cristiano Ronaldo, mas ele...qual é a nacionalidade dele? (estagiária)*
- *É de Portugal (Ís)*

- *É isso, ele é português. (estagiária)*
- *Quem são estas pessoas Rú?*
- *É o rei e a rainha de Espanha. – disse o Rú.*

Como cada aluno escolheu um país europeu para investigar, pedi-lhes para desenharem e pintarem numa folha A5 a sua bandeira. Quando terminaram, perguntei-lhes como poderíamos saber qual o país que está a ser mais investigado. Ouvi as sugestões dos alunos e fui colocando algumas questões, de modo a que refletissem sobre as dificuldades e sobre a importância do rigor na organização dos dados. (alguns disseram que podíamos contar as bandeiras, outros fizeram previsões)

Então disse-lhes que tínhamos de organizar as bandeiras, de modo a que fosse possível ler os resultados e saber qual o país mais investigado pelos alunos da sala. Sugeri então a construção de um gráfico em papel cenário, para que pudéssemos organizar, registar e fazer a sua leitura. Comecei por afixar o papel e fui explicando a construção do gráfico à medida que ia desenhando os eixos perpendiculares e escrevendo as variáveis. Depois, cada aluno colou a bandeira na coluna correspondente ao país (fotografias 33 e 34). No final pedi-lhes que dessem um título ao gráfico e fui colocando algumas questões para orientar a sua leitura. Observei que os alunos não mostraram dificuldades e conseguiram responder com alguma facilidade às questões, nomeadamente: quais os países que tiveram o mesmo número de preferência? Qual foi o país mais escolhido? E o menos? Qual o total de alunos envolvidos neste projeto?



Fotografias 33 e 34 – construção do gráfico “Que países estamos a estudar?”

Percebi que na construção deste gráfico cometi alguns erros, por exemplo, errei ao afirmar que era um pictograma, apesar de incluir símbolos pictóricos do mesmo tamanho e forma, cada um correspondia a um só valor (o que não se verifica num pictograma). Numa próxima vez terei que ter mais cuidado e rigor na construção do gráfico, sendo um gráfico de barras simples, o espaçamento entre as barras deve ser aproximadamente igual à largura das barras, pois ao ficarem demasiado próximas parece-se com um histograma.

D.27/4 – DIÁRIO DE BORDO, 27 DE ABRIL DE 2015

Enquanto recordávamos com os alunos o que já tinham descoberto sobre a Europa, um aluno lembrou-se que no sábado anterior tinha sido dia 25 de abril, e começou por contar aos colegas o que sabia acerca do assunto. Os outros alunos mostraram-se curiosos e colocaram algumas questões. Assim, sem termos planificado colocámos no computador a canção "*Grândola, Vila Morena*" de Zeca Afonso e lemos a história *O Tesouro* de Manuel António Pina, que retrata como era viver em Portugal antes da revolução de 25 de abril de 1974.

Neste dia, os alunos realizaram um "brainstorming" com palavras que continham o dígrafo consonantal «nh». Ao perguntarmos aos alunos se conheciam a letra «n», alguns alunos identificaram sem dificuldade a letra, mas outros não conseguiram: a Bi e Ís. O mesmo aconteceu quando mostrou a letra h, alguns alunos mostraram dificuldade em reconhecê-la. Fiquei surpreendida com o Rú, que sendo um aluno com muitas dificuldades, na sequência das pesquisas que realizou em casa sobre Espanha, conseguiu nesta chuva de palavras associar o som do dígrafo «nh» ao nome «Espanha».

Na chuva de palavras percebi que é necessário estruturar a atividade com outra forma visual, ou seja, talvez escrever as palavras em listas, pois observei que quando os alunos fazem a cópia das palavras, perdem-se visualmente porque no quadro as palavras não estão numa ordem, estão desordenadas, o que causa alguma confusão, burburinho, e muitas solicitações e interrogações.

D.28/4 – DIÁRIO DE BORDO, 28 DE ABRIL DE 2015

Tendo como fio condutor a obra de arte, *Lisboa, Praça do Comércio* (J.B. Durão), foi realizada uma sequência didática, com o objetivo de desenvolver atividades que permitissem momentos ricos em aprendizagens e ampliar o conhecimento artístico, cultural e social dos alunos de uma forma lógica e coerente.

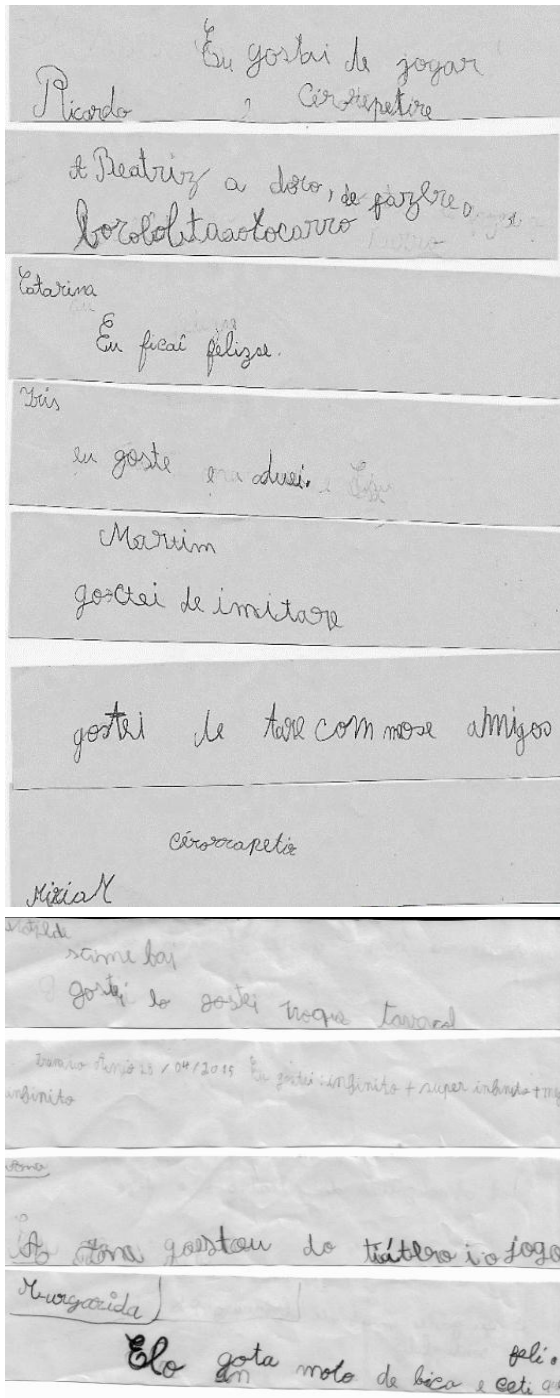
A obra de arte foi projetada no quadro interativo e a sua visualização e apreciação proporcionou aprendizagens interdisciplinares: no estudo do meio com a observação do meio urbano, os transportes terrestres e marítimos, os edifícios e construções presentes na obra, as pessoas e os movimentos da cidade; na matemática os alunos identificaram as formas geométricas presentes na obra; e na disciplina de português expressaram oralmente o que observavam e sentiam, levantando questões sobre algumas imagens presentes obra. Para além destas, foram também exploradas outras áreas curriculares como a Expressão Plástica (analisaram a imagem, as cores, as formas, entre outros) a Expressão Dramática (representaram os movimentos da cidade, os transportes terrestres e marítimos e personagens) e a musical (reproduziram com a voz o ambiente sonoro da cidade). Numa atividade posterior (um jogo exploratório), os alunos imaginaram-se naquela cidade muito agitada, com muitos barulhos e com muito trânsito, frequentada por muitos meios de transporte (fotografia 35). Movimentavam-se como se ali estivessem, reproduziram os sons como se eles próprios fossem os aviões, os elétricos (que muitos não conheciam), os barcos, os táxis, as bicicletas, ...



Fotografia 35 -somos aviões VVVV e estamos a voar sobre a cidade

Foi também este o indutor para que os alunos, em pequenos grupos e perante uma determinada situação hipotética “fantástica”, pudessem imaginar, criar episódios e apresenta-los à turma através do jogo dramático. Nesta situação, observei uma forte alteração no comportamento dos alunos, ou seja, senti os alunos mais à vontade, mais desinibidos para expressarem as suas ideias.

De facto, após termos refletido na semana anterior sobre os pontos positivos e os pontos a melhorar no âmbito do jogo dramático, esta semana os alunos tiveram mais tempo para imaginar, explorar e desenrolar as situações/problemas com os quais foram confrontados. Por outro lado, esta desinibição poderá também estar relacionada, com os vários exercícios que temos vindo semanalmente a desenvolver com eles. No final não houve tempo para uma reflexão sobre a experiência vivida, mas no dia seguinte pedimos aos alunos que escrevessem uma frase sobre a história que representaram e/ou sobre o que mais gostaram de fazer nesta atividade (fotografia 36). Observei que eles ficaram muito constrangidos, queriam escrever, mas como é natural estavam com medo de errar, e lá a muito custo, foram procurando uma solução e colocando no papel a sua opinião, da melhor da forma que sabiam. A escrita dos alunos revela diferentes níveis de desenvolvimento linguístico, nomeadamente a nível da consciência fonológica: consciência de palavra, consciência silábica e consciência fonémica.



Gostei de jogar quero repetir. (Ric)

A Beatriz adorou de fazer de borboleta autocarro. (Bia)

Eu fiquei feliz. (Cata)

Eu gostei e adorei. (Ís)

Gostei de imitar. (Tim)

Gostei de estar com os amigos. (Mg)

Quero repetir. (Mir)

Senti-me bem. Gostei e gostei porque estava calma. (Mati)

Eu gostei: infinito + superinfinito + megainfinito (Fa)

A Ana gostou do teatro e do jogo (Na)

Eu gostei muito de brincar e do jogo (Mag)

Fotografia 36 – reflexão escrita pelos alunos

D.4/5 – DIÁRIO DE BORDO, 4 DE MAIO DE 2015

Nesta manhã chovia muito e na sala havia muita confusão, os meninos chegavam com chapéus e gabardinas, tudo pingava e o chão estava muito molhado. Foi necessário algum tempo para estabelecer a ordem. Como habitualmente, comecei por escrever a data, e questionei se ainda estávamos em abril, os alunos pensaram e a Bi disse: - *Não. Já estamos em maio!*

Em seguida, procurei desenvolver um pequeno diálogo sobre o trabalho de projeto que estamos a desenvolver, e alguns alunos mostraram o que tinham descoberto em casa com a família no fim-de-semana. A Mag, que andava a pesquisar sobre Portugal, trouxe um traje minhoto para mostrar aos colegas. Aproveitei a ocasião para conversar com os alunos sobre os nomes das peças de vestuário, (blusa, saíote, saia, avental) e sobre algumas danças tradicionais portuguesas (rancho folclórico, vira, roda...).

Trabalhar por projeto é muito interessante, pois sentimos e percebemos que os alunos são capazes de procurar, investigar, relacionar e de construir o seu próprio conhecimento. Para o professor é também um desafio, um processo exigente, e um questionamento permanente. Sinto que é trabalhar como o trapezista sem rede. Deste modo, também tenho investigado e partilhado com os alunos as minhas pesquisas. Conte-lhes que quando andava à procura de saber mais sobre a Europa, encontrei algo interessante para partilhar (de acordo com os conteúdos que íamos desenvolver naquele dia). Mostrei um texto sobre a origem do chá na Europa e conversámos um pouco sobre a importância dos portugueses no mundo de outrora.

Desta forma, da palavra “chá” surgiu a possibilidade de abordar o grupo consonântico «ch». Era um novo conteúdo e como tal poucos alunos o conheciam. Achei interessante começar por ilustrar a regra contando uma pequena história criada por mim: *Era uma vez uma letra que não tinha som, o «H». O H é uma letra muda, não se lê e não gosta de barulho. Mas quando encontra a letra «C» faz «CChhhh». Juntas decidiram ir à casa das vogais. Chegaram a casa do «A» e disseram «CHa», foram a casa do «E» e disseram «CHe», foram a casa do «I»*

Achei que os alunos gostaram bastante. Mais tarde procurei que me recontassem a história, e de facto tinham memorizado o som e os grafemas deste dígrafo «ch». Mas contar uma história e fazer um ou dois exercícios não é suficiente. A leitura e a escrita requerem treino, exercícios sistemáticos, com atividades de diferentes naturezas e aplicações. Da parte da tarde fizemos um bolo de chocolate. Iniciei a atividade formando as equipas e atribuindo funções, depois fui apenas orientando as suas ações. Os alunos começaram por realizar a higiene, de seguida, enquanto uns liam a receita, outros verificavam, contavam e mediam os ingredientes (medidas não convencionais). Depois, todos à vez, foram adicionando e misturando os ingredientes e observando as alterações provocadas e as diferentes propriedades do preparado (a cor, a textura, o sabor). Repararam também que a mistura heterogénea inicial se transformou noutra mais homogénea.

Nessa tarde tudo parecia estar de acordo com o som *ch*, e contribuir para consolidar assim a aprendizagem. Chovia, preparámos um chá e na mesa colocámos muitas chávenas e um lindo e saboroso bolo de chocolate. Na toalha, ao centro, escrevi o dígrafo “ch” e pedi aos alunos que escrevessem as palavras que tinham aprendido com este som. Depois convidámos os professores da sala ao lado e uma funcionária para a nossa festa do chá.

D.5/5 – DIÁRIO DE BORDO, 5 DE MAIO DE 2015

Hoje começámos a construir na nossa sala, o jardim dos casos especiais. Este projeto articula a área disciplinar de Português com a Expressão Plástica, e procura motivar para aprendizagem da leitura envolvendo os alunos num jogo de sons. Pretende desenvolver nos alunos, a capacidade de reconhecer automaticamente palavras com padrões frequentes na língua escrita, nomeadamente os grupos consonânticos complexos, os dígrafos (ch, lh, nh, pr, br, cr, gr, cl, bl, rr, ss,...) e as combinações frequentes vogal/consoante (al, el, il, ar er, as, os,...). A aula começou com a leitura em voz alta da canção, *Vamos Cantar o Século XXI*. Depois, o refrão da canção foi projetado no quadro e sua leitura repetida, desta vez apontando palavra a palavra e acompanhada pela audição da música em Cd.

Em seguida, os alunos fizeram a leitura em grande grupo, primeiro sem música e depois com música. Como gostaram, pediram para eu colocar novamente a música e assim cantámos, lendo a letra da canção projetada no quadro e ouvindo a sua música. A Bi disse que no pré-escolar costumavam cantar. Observei que os alunos, motivados pela música, liam, cantavam e moviam o corpo entusiasmados porque estavam perante outra forma de ler.

Posteriormente, houve um diálogo com os alunos para a identificação do tema da canção, das rimas e das palavras desconhecidas que esta continha. A maior parte dos alunos mencionaram como tema, mesmo não sabendo o que significava, o século XXI. Neste sentido, apesar de ser um conceito complexo, um conteúdo trabalhado apenas no 3º ano de escolaridade, expliquei o que era um século construindo no quadro, uma linha de tempo simples. Outros referiram ainda como tema uma aventura portuguesa e até o Cristiano Ronaldo. Escrevi no quadro as palavras que os alunos desconheciam e em grupo procurámos encontrar os respetivos significados.

Como tinha escrito no quadro a palavra *portuguesa*, solicitei a sua leitura e a divisão silábica acompanhada pelo bater de palmas. Depois, perguntei aos alunos se sabiam porque é que existe um “u” na sílaba “gue” e não o lemos. Três alunos levantaram o braço para responder, o Mg, o Gui e o Fa, explicando corretamente a regra ortográfica relativa a existência de “u” nas sílabas “gue” e “gui”. De forma a comprovar a regra enunciada pelos colegas, solicitei aos alunos que me dissessem outras palavras com o som [g]. À medida que as escrevia no quadro e as lia,, os alunos analisavam-nas em grupo e copiavam-nas para uma folha pautada

No final, mostrei as sílabas “gue” e “gui”, impressas em *wordart*, e expliquei que iríamos construir na nossa sala um jardim, o jardim dos casos especiais de leitura. Distribuí as sílabas por cada aluno e pedi que as pintassem e contornassem com lápis e canetas de cor. Estas seriam as “flores especiais” dos vasos *gue* e *gui*. Apesar do burburinho que o meu pedido provocou, os alunos começaram a pintá-las a seu gosto. Nesta atividade, os alunos iam dando ideias e sugestões, trabalhavam, e de seguida pediam a nossa atenção e apreciação.

D.6/5 – DIÁRIO DE BORDO, 6 DE MAIO DE 2015

Hoje os alunos começaram por identificar os sons dos dígrafos, (lhe, nh ch) já trabalhados em aulas anteriores e lembraram palavras com estes sons.

Em seguida, os alunos contornaram e pintaram os dígrafos impressos em *wordart* com lápis de cor e canetas de filtro. Alguns pediram para usar cartolinas, fizeram pétalas e criaram “flores especiais”.

Aos que iam terminando, pedi para cortarem os pacotes de leite que tinham trazido de casa para construírem os vasos. Organizei os alunos em pequenos grupos, uns cortaram os pacotes de leite, outros encheram-nos com areia que havia no recreio, e outros apanharam pequenos paus para colocarem nas flores (sons) que pintaram.

Estavam muito participativos e conseguiram construir cinco vasos, um para cada dígrafo, ch, lh, nh e outros dois para as sílabas “gue” e “gui”. Posteriormente, propus um jogo aos alunos, onde tinham de descobrir os sons dos dígrafos, nas palavras que lhes distribuí, e colar essas palavras no vaso correspondente. Para o som [j], foram escolhidas apenas palavras com o dígrafo (ch) A maioria das palavras disponibilizadas fazem parte do quotidiano dos alunos, embora existissem outras menos frequentes, que visavam aumentar o campo lexical dos alunos.

Transcrição áudio da atividade

- *É daqui não é Cata? (Bi).*
- *O lho (Cata)*
- *É daqui, sou esperta (Bi)*
- *U nhas (Dani)*
- *Onde é que está o vaso nh (Dani)*
- *Oi, Cata ajuda-me... não... estou a perceber esta (Bi)*
- *Vê as palavras e olha para ali! (Cata)*
- *Traba lho, é dali! (Ric)*
- *Eu também vou ajudar! (An)*
- *Já está uma (An)*
- *Mostra lá! (estagiária)*
- *Muito bem! Vamos ler? (estagiária)*
- *So- nho. (An)*
- *Isso mesmo, An! (estagiária).*
- *Vamos começar a arrumar os vasos. (estagiária)*
- *Nas janelas? (An).*
- *Sim, vamos colocá-los nas janelas. (estagiária).*

Verifiquei que esta atividade (o jardim dos casos especiais) entusiasmou os alunos, pois alguns pediram para continuar a jogar dizendo que não queriam ir ao intervalo.

D.11/5 – DIÁRIO DE BORDO, 11 DE MAIO DE 2015

No âmbito do projeto “O que acontece na Europa?”, a estagiária apresentou o livro *Meninos de todas as cores* (Luísa Ducla Soares) que aborda a diversidade cultural.

Como habitualmente, realizou-se um momento de pré-leitura, e sem mostrar o título, os alunos expressaram-se oralmente sobre as ilustrações da capa do livro. Após este levantamento inicial, apresentou-se o título. Como estavam curiosos, começaram a ler e de seguida foi-lhes perguntado por que razão a autora teria escolhido aquele título e de que falaria a história?

Depois de ouvir as sugestões dos alunos, a estagiária leu a história em voz alta. A leitura foi realizada de forma lúdica com o recurso a máscaras que representavam cada personagem da história e a sua respetiva cor de pele. No final, os alunos fizeram em grande grupo, e com a ajuda da estagiária, o reconto oral da história. Posteriormente, a estagiária anunciou que iriam aprender palavras com o som *ça, ço, çu*. Escreveu no quadro, “**O Eça está constipado ça ço çu**”, leu a frase com bastante expressividade e pediu aos alunos para a lerem em voz alta. Após explicar algumas regras deste caso especial de leitura “ça, ço, çu” e o motivo da sua utilização, propôs alguns jogos exploratórios.

Os alunos fizeram novamente a leitura da frase, “**O Eça está constipado ça ço çu**”, mas desta vez imitando o Eça constipado, cansado, sussurrando... Foi visível que gostaram de explorar as diferentes maneiras de dizer as palavras e produzir sons, utilizaram gestos e movimentos para mimar as situações sugeridas. Até os alunos que inicialmente estavam mais hesitantes, foram disfrutando do prazer de imaginar e com movimentos desenharam as letras, incorporando os sons das sílabas enquanto ouviam as indicações da estagiária.

Transcrição da gravação vídeo

- Agora vamos pôr as mãozinhas em cima da mesa e vamos pensar no *ça ço çu*, vamos escrever o *ça* na mesa (a estagiária exemplifica)
- Já está, já fiz. (Dan)
- Já escrevi, já está (Mati)
- Agora com os olhos fechados conseguem escrever *ça* no ar? (a estagiária)
- [os alunos fecharam os olhos, imaginaram as letras e escreveram *ça* no ar]
- Agora com o nariz (estagiária)
- Ohhh! (Bia)
- Eu estou a tentar. (Bi)
- Eu consegui fazer o *ça* (Mati)
- Agora com o cotovelo muito devagarinho (estagiária)
- Isso. Estão a conseguir? (estagiária)
- Não se esqueçam da cedilha que é tão bonita (estagiária)
- Consegui (Dani)
- Agora lá mesmo em cima o *ço* não se esqueçam da cedilha. (estagiária)
- Lindo! (estagiária)
- Nós depois vamos fazer os sons *ça ço çu* para as nossas jarras (estagiária).
- Na história que ouvimos lembram-se de alguma palavra com estes sons. (estagiária)
- Açúcar, criança, soma (alunos)
- Boa! Mas, oiçam no início das palavras o som [s] não se escreve com a letra <C>, de cedilha. Por exemplo, vou dizer uma palavra, quando ouvirem o som [s] levantem o braço. Sapato (estagiária)
- (Os alunos, atentos, levantaram o braço na primeira sílaba)
- Então, está no...e no início da palavra este som...(a estagiária)
- Não é com c de cedilha (Mg)...(a estagiária escreve a palavra **sapato**, no quadro)

Os alunos ficaram surpreendidos com os exercícios sugeridos, percebi que inicialmente estavam um pouco inibidos e espreitavam com os olhos semicerrados, julgo que para verem se os colegas faziam, mas

tal como mostram as fotografias 37 e 38 foi visível o prazer e o fascínio das crianças, assim como a necessidade de utilizar o corpo, gestos, expressões faciais e corporais para comunicar e materializar as aprendizagens. Posteriormente, a estagiária pediu aos alunos para pensarem em palavras com estes sons, realizando com eles um “brainstorming” no quadro. Os alunos fizeram o registo das palavras no caderno. Em seguida, a estagiária organizou os alunos por pequenos grupos de trabalho, distribuiu por cada grupo uma das 5 máscaras (cada máscara representava um menino da história), e pediu que construíssem frases fazendo uso das palavras que aprenderam.

Com base neste dia, percebi que estes jogos exploratórios com o recurso à expressão corporal, vocal e verbal, poderão ser importantes para um desenvolvimento equilibrado das aprendizagens das crianças, ao proporcionar a ludicidade, e ao estimular o domínio emocional e cognitivo, potencia uma maior abertura das crianças às aprendizagens. Além disso, para desenvolver controlo da motricidade fina, necessária à introdução formal da escrita, a criança precisa de desenvolver a motricidade global, através de experiências que a ajude a conhecer o seu corpo.



Fotografias 37 e 38 - desenhar sílabas ça ço çu

D.12/5 – DIÁRIO DE BORDO, 12 DE MAIO DE 2015

Hoje, o espaço da sala foi organizado com vários ateliês (mesas) de expressão plástica (pintura, recorte e colagem), dando aos alunos a possibilidade de, em grupo, pintar livremente, explorar técnicas e manusear e experimentar diferentes materiais, sobre papel de cenário de grandes dimensões. Pretendia-se articular as atividades de expressão plástica com outras áreas disciplinares, nomeadamente com o Português.

Um dos ateliês teve como indutor a leitura do conto, *Meninos de todas as cores* (Luísa Ducla Soares) que aborda a diversidade cultural e em que os alunos criaram, em papel de cenário (fotografia 42) novas e diferentes personagens para a história. Os nomes destes personagens surgiram do trabalho realizado da parte da manhã, onde foram abordadas as combinações vogal/consoante (al, el il ol, ul). Neste período, os alunos realizaram um conjunto de atividades com estas sílabas, nomeadamente uma chuva de palavras em grande grupo e uma ficha de trabalho em pequenos grupos, fotografias 39 e 40.

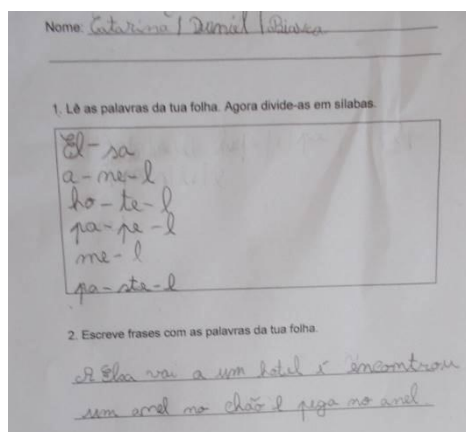


Fotografia 39 -chuva de palavras com sons al, el, il ou, ul



Fotografia 40 – ficha de trabalho em pequenos grupos (divisão de palavras em sílabas CV e CVC)

Nestas atividades, verificou-se nos alunos algumas dificuldades ao nível da consciência silábica, nomeadamente na capacidade de segmentação e de contagem silábica (divisão de palavras nas sílabas que as compõem e identificação do número de sílabas de uma palavra). Na ficha de trabalho apresentada na fotografia 41, podemos observar na divisão silábica das palavras (**papel, anel, hotel e mel**), uma redução ao padrão silábico CV, nas sílabas finais CVC, mostrando-nos que a oralidade ainda prevalece sobre a escrita no processamento linguístico dos alunos. Verificámos que nas palavras terminadas em <l>, é importante trabalhar a divisão silábica na oralidade, antes de passar para a escrita, e mostrar-lhes que há duas formas de dizer estes tipos de palavras ("anel" como exemplo): [ɐnɛɫ], sem vogal [i] final, que se divide a-nel, mas que tantas vezes pronunciamos [ɐnɛli], sobretudo em isolamento ou antes de uma pausa silenciosa, ou com as divisões naturalíssimas para eles "a-ne-le" ou "a-ne-l". A divisão silábica apresentada na fotografia 45, mostra que os alunos ainda estão muito sensíveis às propriedades da oralidade, no entanto, já sabem que estas palavras não se podem escrever com <e> final, e que registariam o frequente [i] no final. Cabe-nos treinar com os alunos no sentido de lhes mostrar que as duas formas fonéticas existem (com e sem vogal final) mas que, para a tarefa da divisão silábica devem usar a segunda, sem [i] final.



Fotografia 41 – ficha de trabalho (divisão de palavras com sílabas CV e CVC)

Como já vem sendo hábito ao longo desta prática, houve um momento dedicado à expressão plástica. Nos vários ateliês, as atividades estavam articuladas com outras áreas disciplinares, nomeadamente com o estudo do meio social, (pintura de mapas, reutilização do lixo) e com português (pintar “Os meninos de

todas as cores). A forma como os alunos pintavam indicava como estavam a fruir deste processo e desta experiência explorando as cores e os efeitos das suas misturas.



Fotografias 42 – pintar em papel cenário “Meninos de todas as cores”

Também organizámos um espaço para as “jarras dos casos especiais de leitura”, pedi à minha colega para colocar neste lugar os alunos com maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Observei que estes alunos estavam muito concentrados em tentar descobrir as palavras e colá-las no respetivo vaso, ou seja, o que contem o grupo consonântico da palavra encontrada. Alguns alunos estavam também a contornar e pintar com lápis de cor as combinações vogal/consoante (al, el, il, ol, ul). No entanto, como tínhamos colocado à disposição tintas guache e pincéis, um aluno pediu para pintar as sílabas com um pincel em papel branco sem os contornos disponibilizados em outras aulas.

Na observação, percebi que o aluno ao desenhar as letras cursivas (uma das dificuldades dos alunos) com os pincéis estava também a treinar a caligrafia, nomeadamente a direção da escrita, o movimento da mão no desenhar das letras, a altura das letras. Além disso, não se tratou de uma ação por obrigação nem puramente mecânica (de preencher espaços delimitados), eles estavam deliciados, faziam-no com maior prazer e expressando esse deleite. Outros alunos estavam muito compenetrados a jogar, procuravam descobrir palavras para colá-las no respetivo vaso, isto é, naquele que continha o som da palavra encontrada. Mesmo os alunos com maiores dificuldades na aprendizagem da leitura estavam incentivados e notei uma grande entreajudada na leitura das palavras, por parte de outros colegas, como se observa nas fotografias 43, 44 e 45. Este jogo visa o reconhecimento automático de padrões ortográficos, vulgarmente designados por casos especiais de leitura, por exemplo: sílabas com estrutura previsível (C/V – pa, co, fi), dígrafos (nh, lh, ch, ss, rr) e combinações frequentes de vogal/consoante (al, el, il, ol, ul...).

A sala estava uma confusão, mas estavam todos muito compenetrados nos trabalhos que estavam a realizar. Ouviu-se o toque de saída, mas eles continuavam a jogar, a pintar, foi necessário chamar a sua atenção porque os pais lá fora esperavam.



Fotografias 43, 44 e 45 - alunos no jardim dos casos especiais

D.18/5 – DIÁRIO DE BORDO, 18 DE MAIO DE 2015

Dando continuidade ao trabalho por projeto, *O que acontece na Europa?* e com o objetivo de desenvolver atitudes de valorização e respeito pelas diferenças, fiz a leitura em voz alta de alguns artigos da “Convenção sobre os Direitos da Criança”.

Primeiro comecei por mostrar a capa do livro *Conhece os teus Direitos!* um texto escrito segundo a Declaração dos Direitos das Crianças, de forma a que os alunos pudessem questionar-se e antecipar conteúdos com base nas imagens. Assim, os alunos expressaram algumas ideias muito próximas do tema:

- *O que é que estas imagens nos fazem lembrar? (estagiária)*
- *É uma história sobre uma menina (Mati)*
- *É uma criança que está a pintar o céu? (Bi)*
- *É uma criança a pintar o mundo? (Tim)*

Após mostrar o título e de ter escutado o que eles já conheciam sobre o tema, fiz a leitura em voz alta dos artigos que julguei mais relevantes para a educação da cidadania nesta faixa etária. Procurei desenvolver com os alunos, uma conversa em torno dos valores que o texto transmite, perceber e registar quais são as suas conceções sobre o que é ser criança, o que são direitos, o que são deveres e simultaneamente despertar-lhes a curiosidade e o pensamento crítico sobre esta temática. Foi interessante ouvi-los pronunciarem-se sobre o tema:

- *Todas as crianças têm direito a brincar (Ís)*
- *As crianças têm direito a um país (Ric)*
- *Todas as crianças têm direito à escola (Dani)*
- *Quando a minha roupa já não me serve vamos dar aos meninos (Mg)*

Em seguida, analisámos as palavras desconhecidas e mais difíceis, escrevendo-as no quadro, como por exemplo “convenção”, palavra que foi sendo muito aplicada ao longo do dia. Deste texto foram retiradas outras palavras: criança, trabalhar, brincar, liberdade, descobrir, melhor, viver, etc... (palavras que continham padrões ortográficos normalmente mencionados nos manuais escolares como casos especiais de leitura).

Li-as em voz alta com os alunos, de forma lenta e silabada, batendo as palmas por cada sílaba produzida. A cada palavra os alunos identificavam o número de sílabas, depois pedi-lhes que observassem a forma como se escreve, tapando-a de seguida e pedindo que a escrevessem sozinhos numa folha que já tinha disponibilizado (fotografia 51). O jogo teve como finalidade estimular os alunos a exercitar a sua concentração e desenvolver a consciência auditiva, visual e a memória das palavras (fotografia 46).

Nesta atividade pude observar que os alunos progressivamente procuravam estar mais atentos a ouvir, a observar e a ler a palavra. Quando verificavam, que tinham escrito corretamente a satisfação era muita (consegui!) quando não, preparavam-se para a próxima, continuando motivados. Uma situação que me surpreendeu bastante foi ter observado que alguns alunos tentavam fazer batota. Na fase da observação, segmentação e leitura da palavra eles, sorrateiramente, escreviam a palavra no tampo da mesa e depois escreviam essa palavra na ficha. O facto é eles estavam a jogar, o estímulo era grande, queriam “pontuar”, queriam escrever sem incorreções ortográficas e por isso, uns optaram por estar concentrados, outros preferiram recorrer à batotice.

As palavras em que apresentaram maiores dificuldades foram: *criança, trabalhar, conhecer, crescer, descobrir e portuguesa*, principalmente nos grafemas complexos (lh, nh, ça) e vogais nasais (an), o que me leva crer que é necessário persistir em atividades que ajudem os alunos a reconhecer os sons nas palavras que leem, a segmentar e a manipular esses sons.

Ainda relativamente a esta atividade, que pondero repetir, poderia ter sido importante pedir-lhes para integrar a palavra correta, por exemplo, numa frase. No caso de estar incorreta, pedir ao aluno para comparar as duas formas e com ele identificar onde se encontra o problema.

Depois selecionei cinco palavras, e após a leitura, escrevi-as no quadro e sugeri um novo jogo de imaginação e movimento. Pedi aos alunos que observassem e imaginassem uma dessas palavras, por exemplo, Artur e que fechassem os olhos e a procurassem no pensamento. E fui dizendo: -Vamos imaginar que pegamos num lápis e a escrevemos na mesa, **Artur**, agora vamos escrevê-la no ar,... agora o lápis está na nossa boca e vamos escrevê-la muito devagar.

Nestes exercícios de expressão corporal, não é fácil avaliar se os alunos estão ou não a escrever corretamente a palavra, no entanto, a intenção não era identificar as falhas, mas servir como estratégia, para ao desenvolver a memória gestual interiorizar a escrita.

No intervalo da manhã, coloquei na sala de aula um fantoche robô sem que os alunos o vissem. Conte-lhes depois que o robô, ao chegar à nossa sala escondeu-se, ouviu a leitura do nosso texto e depois revelou-me a sua história. Até chegar a Portugal, ele viajou por muitos países da Europa e como a viagem foi muito cansativa, ele está com problemas na memória. Mas, enquanto esteve escondido, o robô recolheu algumas palavras do nosso texto, essas palavras encontram-se numa mala de viagem que ele trouxe consigo. Ele disse-me que quer comunicar connosco, como vamos ajudá-lo?

Perante este mistério os alunos ficaram em silêncio, e admirados foram ouvindo o que eu lhes dizia (fotografia 47). Quando lhes falei da mala de viagem que o robô transportou ficaram impacientes, sugeriram várias hipóteses e todos queriam ver as palavras que estavam lá dentro.

Comecei por exemplificar, lendo uma palavra imitando um robô (com interrupções entre as sílabas), em seguida os alunos descobriram a palavra que foi dita e repetiram essa palavra. Depois a experiência repetiu-se individualmente, os alunos pegaram no fantoche, retiraram uma palavra da caixa e leram-na imitando o robô (fotografias 48 e 49), todos repetiam essa palavra e pedi a um aluno voluntário para a escrever no quadro.

Transcrição áudio do diálogo

- *Queres ajudar Mag? (estagiária)*
- *E-vi -tar*
- *Evitar. Muito bem (estagiária)*
- *E-vi-tar (os alunos).*
- *Cata, o robô está a apontar para ti, queres vir? (estagiária).*
- *Urso (Cata)*
- *Tens de falar à robô (Mag)*
- *Ur-so (os alunos)*
- *Quantas sílabas são? (estagiária)*
- *Duas (alunos)*
- *É estranho essa palavra não estava no texto. (Dani)*
- *É verdade a palavra urso não estava no texto (estagiária)*
- *Se calhar a memória dele falhou. (Tim)*
- *Fez uma faísca. (F)*
- *Agora vem a Ís. (estagiária)*
- *brin-ca-re (Ís)*
- *brin-car. Vamos ouvir. Olhem para mim brin-car. Façam com as vossas mãos (bater as palmas) brin e agora para cima car. Quantas sílabas são? (estagiária)*
- *Duas (alunos)*
- *Vamos lá todos! brin (bater as palmas uma vez) e car (raspa as palmas para cima), mais uma vez, duas sílabas brin-car (estagiária).*

Antes de passar para a escrita das palavras na folha de registo, foi importante treinar na oralidade, escutar individualmente cada aluno, a forma como vocalizam e articulam as palavras para as corrigir e levá-los a refletir sobre o uso (oral e escrito) da língua. No entanto, apesar de ter verificado na folha de registo uma melhoria na divisão silábica das palavras, a Mati, o Dani, a Mag e a Mi mostraram dificuldades em palavras com os grafemas complexos (lh, nh) que representaram como uma sílaba. (fotografia 50).

Na atividade do robô viajante os alunos surpreenderam-me quando perguntei quem queria ler as palavras que o robô escondeu, todos queriam ler, porque todos queriam imitar a fala do robô para o ajudar. Neste caso compreendi que existia um propósito na leitura, ler para o “outro” (robô), para que ele obtivesse a informação que lhe faltava e pudesse comunicar. Mais tarde, os alunos comunicaram-nos um problema, o robot não tinha uma cadeira para se sentar e aprender como os restantes alunos. Sugeriram construir uma cadeira para ele, que ficou então nomeada a cadeira do robô, ficou ainda combinado que também podia ser utilizada pelos alunos que ali quisessem ler. A cadeira foi ilustrada livremente com desenhos e com as sílabas que tínhamos trabalhado na atividade da manhã (fotografia 52, 53 e 54).



Fotografia 46 - jogo look, cover, remember, write, check



Fotografia 47- apresentação do robô viajante à turma



Fotografia 48 e 49 – Ler como um robô

Data: 18/05/2015
 Nome: Luís G. da Silva

Artur: da - tu

viver: vi - ve - ve

ajudar: ju - ja - da

brincar: brin - ca

descobrir: des - co - brir

respirar: res - pi - ar

trabalhar: tra - ba - lha - ar

árvore: ár - vo - re

falar: fa - lar

reconhecer: re - co - nhe - cer

circo: ci - co

melhor: me - lh - or

urso: ur - so

evitar: evi - tar

praticar: pra - ti - car

urgente: ur - ge - te

Fotografia 50- ficha de registo: divisão silábica

Data: 18/05/2015
 Nome: Paula

Ficha de verificação - Pré-teste

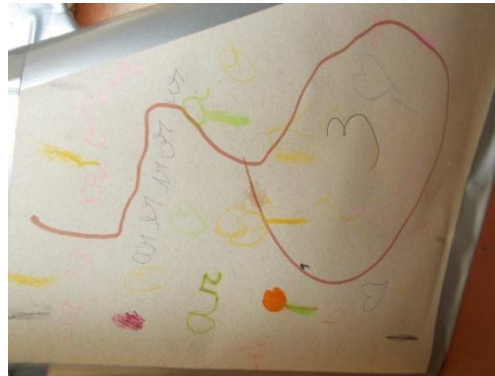
Escreve as palavras:

trabalhar	libre	porca	cor
cinza	de	maltratar	melhor
viver	vocal	ajudar	especial
co	laco	porco	Cultura

Fotografia 51- ficha de registo: jogo look, cover, remember, write, check



Figura 52- os alunos ilustraram a cadeira do robô (escreveram palavras e sílabas vogal/consoante ar er ir or ur)



Fotografia 53- atividades de expressão plástica: alunos a contruírem a cadeira para o robô e a personificá-lo



Figura 54 - o robô na cadeira de leitura

D.19/5 – DIÁRIO DE BORDO, 19 DE MAIO DE 2015

Iniciei a aula lembrando com os alunos as aprendizagens do dia anterior: O que aprendemos ontem? Que novas palavras aprendemos? O que ficou decidido fazermos hoje?

Depois dos alunos fazerem a síntese da aula anterior, construíram fantoches (com nomes que incluem sílabas iniciais com combinações vogal/consoante ar, er, ir, or, ur), por exemplo: **Artur**, o **Ernesto**, a **Orquídea** e a **Úrsula**. Após a conclusão dos fantoches, pedi a colaboração de um aluno para ajudar a preparar o fantocheiro, enquanto os restantes alunos (grupos de 2) se preparam para fazer a leitura dramática, de uma pequena frase, com os fantoches criados. (os alunos levaram para trabalho de casa preparar a leitura da frase que escolheram do texto *Conhece os teus Direitos!* que tínhamos lido no dia anterior). Na sala existia alguma agitação, os alunos combinavam com os seus colegas como iriam ler, como iriam manipular o fantoche... Quando já estavam preparados, o primeiro grupo avançou e pedi silêncio aos restantes.

Foi interessante observar que eles têm uma imensa alegria quando realizam estas atividades, e por outro lado percebeu-se que houve uma preparação da leitura em casa. Apesar de alguns alunos não terem realizado uma leitura perfeita, pois ler para uma plateia não é fácil, nota-se que eles estão mais recetivos e desinibidos. Neste aspeto, penso que para além da leitura esta é uma aprendizagem importante, uma vez que ao longo da vida escolar, os alunos terão que se expor para apresentarem oralmente os seus trabalhos. Após as leituras dramáticas, de todos os grupos, escrevi as frases no quadro e em grande grupo realizámos a sua análise. Num primeiro momento, os alunos leram a primeira frase acompanhada de batimentos de palmas, procedendo assim à contagem de palavras na frase. Depois cada aluno leu uma frase fez a contagem de palavras e registou numa folha, através da pintura de quadrados (fotografia 55) e assim sucessivamente.

Também no nosso jardim dos casos especiais, os alunos têm realizado um género de caça-palavras, onde têm que encontrar as palavras certas para colar na jarra que tem aquela “flor especial”. Tenho observado que nestas atividades que envolvem as expressões artísticas, os alunos estão muito mais envolvidos, interessados e concentrados, do que noutras tarefas menos físicas e menos ativas proporcionadas por um ensino tradicionalista. O prazer de criar, de construir, de descobrir e de disfrutar tem conduzido os alunos a aprendizagens mais significativas para eles.

Fotografia 55- registo do número de palavras na frase

D.20/5 – DIÁRIO DE BORDO, 20 DE MAIO DE 2015

Dei início à aula contando aos alunos que tínhamos um problema, o robô queria deixar de falar por sílabas e resolveu pedir a nossa ajuda. Como poderíamos nós ajudá-lo a deixar de falar como um robô?

Eles ficaram empolgados e o barulho na sala começou a ser muito. Os alunos deram várias sugestões, sendo que “...sentar o robô ao nosso lado para ajudá-lo a falar como nós...”, foi a expressão mais usada. Como tínhamos de trabalhar os casos especiais de leitura, *as, es, is, os, us*, disse aos alunos que o robô tinha descoberto palavras com estes sons e colocou-as na caixa. Escrevi as sílabas *as es is os us* no quadro e li-as em voz alta, pedindo de seguida aos alunos para lerem também.

- *Vamos ver as palavras* – disseram eles. Cada aluno retirou da caixa uma palavra (divida em sílabas), lia-a como o robô, por exemplo: *es-pe-ci-al* e depois lia a palavra inteira *especial*. Observei que os alunos viravam-se de frente para o robô, liam a palavra para o ensinar a falar, liam de livre vontade e sem constrangimentos. Agiam como professores, estavam a ensinar e a aprender ao ensinar.

Posteriormente fizeram o mesmo exercício, a reconstrução destas palavras, mas por escrito, numa ficha que lhes entreguei (fotografia 56). Após a conclusão da ficha, selecionei três das palavras (ratos, castelo, especial), com o objetivo de desafiar os alunos a imaginarem e criarem uma história. Para tal, disse-lhes que precisávamos de planificar a história (fotografia 57). Começámos por, coletivamente identificar os signos da narrativa: os personagens e o espaço, depois atribuir-lhes características, imaginar qual seria o problema deles e como o resolveram. Depois da planificação e com base no esquema, os alunos foram criando a história, ao mesmo tempo que eu a fui escrevendo no quadro. De seguida leram-na em voz alta, em grande grupo e por fim fizeram a cópia e a ilustração da história que criaram (fotografia 58). Quando terminaram, analisámos a história e ainda os desafiei a continuarem a história em casa. Quem era aquele rato que escapou? O que lhe aconteceu? Para onde foi ele?

Ficou então prometido que no dia seguinte iriam apresentar a história, mas com um final diferente (fotografia 59).



Fotografia 56 - ficha de registo: reconstrução das palavras



Fotografia 57– planificação do texto



Fotografia 58 – cópia e ilustração da história

O rato Amistácio, fugiu, com o
queijo especial, por uma fenda que,
havia no, grande salão do castelo.
Ele foi pedir ajuda para salvar os outros
ratos.

Fotografia 59– novo final para a história

D.25/5 – DIÁRIO DE BORDO, 25 DE MAIO DE 2015

A *Europa é uma mantinha* (José Fanha) foi um dos textos que escolhemos esta semana, porque esta poesia para além de proporcionar aos alunos um momento de leitura prazeroso, aborda a multiculturalidade, uma temática que vai ao encontro do trabalho por projeto que estamos a realizar com os alunos. Pretendíamos ainda continuar o treino da consciência fonológica e ensinar a leitura e a escrita de palavras com as combinações vogal/consoante (az, ez, iz, oz, uz). Começámos por fazer a leitura em voz alta e convidámos os alunos a identificar o tema e as principais ideias transmitidas no poema, promovendo um diálogo aberto e interativo em torno da compreensão do conteúdo do poema.

Após a repetição da leitura, em voz alta mas de forma mais lenta, perguntámos aos alunos se conseguiam identificar no texto palavras com os sons *az, ez, iz, oz, uz* e escrevemo-las no quadro. Nenhum aluno conseguiu, pelo que me parece evidente que teria sido mais vantajoso pedir a atenção dos alunos para estes sons, antes da segunda leitura e não após.

Apresentando um chapéu, informámos que dentro dele estavam palavras que não se podiam retirar sem antes dizer as “palavras mágicas”: *az, ez, iz, oz, uz*. Só depois as podiam ler, primeiro silenciosamente, seguidamente em voz alta e por fim, com a ajuda da varinha mágica, podiam fazer a divisão silábica da palavra e contar o número de sílabas da palavra. O jogo gerou um ambiente fantasioso e envolvente, e como tem sido observado, ao desenvolvermos a consciência fonológica, de uma forma mais motivadora e divertida, estamos também a promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Posteriormente perguntámos aos alunos porque é que, em algumas palavras, se utiliza o “z” e não o “s”. Os alunos apresentaram algumas hipóteses e após a nossa explicação desta regra ortográfica e o motivo da sua utilização, convidámos os alunos a analisar e refletir sobre o conteúdo.

Após a leitura das palavras que retiravam do chapéu, os alunos colocavam a palavra no quadro e na coluna correspondente. Depois tiveram de as copiar para uma ficha de trabalho, fazer a sua divisão silábica e completá-las segundo a sua ortografia. Observei que a maioria dos alunos conseguiu realizar a ficha e a divisão silábica (fotografia 60) das palavras trabalhadas com facilidade, apresentando apenas algumas dificuldades em sílabas CVC, CCV.

Efetivamente, como nos apresenta o registo fotográfico (fotografias 61, 62, 63, 64 e 65) e a transcrição dos diálogos, os alunos querem participar, descobrir e compreender, revelando uma nova vontade em querer ler, no entanto, o desenvolvimento da consciência fonológica exige treino, e esse treino, como temos vindo a constatar, deve passar por estratégias diferenciadas, lúdicas e atraentes.



Fotografias 61 e 62 - atividade de leitura, divisão silábica e identificação de sons



Fotografias 63, 64 e 65 - atividade de leitura, divisão silábica e identificação de sons

Transcrição da gravação vídeo da atividade

- Olha um chapéu mágico. (Cata)
- É do robô (Gui)
- Eu penso que o robô gosta de fazer magia, vocês acham? (estagiária)
- Sim. (alunos)
- Numa das suas viagens deve ter perdido o seu chapéu (estagiária)
- Então agora vamos ver se sai alguma coisa da cartola AZ EZ IZ OZ UZ. Nada! (estagiária)
- Vamos tentar novamente? (estagiária)
- AZ EZ IZ OZ UZ (alunos)
- Agora cada um de vós vem aqui. Vamos começar.... (estagiária)
- (Ís levanta o braço)
- AZ EZ IZ OZ UZ (olha para dentro do chapéu e tira uma palavra)
- São palavras mágicas. Luz (Ís)
- Agora vamos colocar na coluna certa. (estagiária)
- Agora.....quem quer vir (estagiária)
- (A A levanta o braço)
- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra)
- Avestruz (An)

A A fez uma leitura silenciosa, leu muito baixinho e silabicamente, depois olhou para o quadro e colocou a palavra na coluna correspondente.

- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Mag
- Malvadez (Mag)
- O que é malvadez? (Ric)
- É ter maldade, ser-se mau como a Cruela (estagiária).
- Quantas sílabas tem malvadez? (estagiária)

Mag divide a palavra com a varinha mágica fazendo três movimentos, mal- va-dez e coloca na coluna certa.

- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Cata.
- Feliz (Divide a palavra com a varinha e coloca na coluna certa).
- AZ EZ IS OS UZ (tira uma palavra) – Gui
- Paz (Acena com a varinha mágica a sílaba.)
- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Mi
- Vez (Acena com a varinha mágica a sílaba)
- AZ EZ IZ OZ UZ -Ba
- Veloz (Acena com a varinha mágica as duas sílabas)
- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Tim
- Dez (Acena com a varinha mágica a sílaba)
- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Mg
- Noz
- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Ba
- rapaz (Acena com a varinha mágica as sílabas).
- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Ric

-feroz (Acena com a varinha mágica duas sílabas).

- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Dani

- Cartaz (lê com ajuda da estagiária e depois repete sozinho. Faz a divisão silábica com a varinha mágica)

- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Mati

-Cruz (Lê silenciosamente, sem ajuda, depois repete sozinho e faz a divisão silábica com a varinha mágica)

- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Fa

- Capaz (Lê corretamente, faz e divisão silábica e coloca a palavra na coluna correspondente)

- AZ EZ IZ OZ UZ (tira uma palavra) – Rú.

(O Rú leu com ajuda da estagiária e repetiu).

Data: Maranhão, 25 de maio de 2015
Nome: Leticiana Daquell Silva Lopes

az . ez . iz . oz . uz

1. Copia do quadro as palavras com:

az	ez	iz	oz	uz
pa <u>z</u>	ma <u>l</u> ba <u>di</u> za	fel <u>iz</u>	vel <u>oz</u>	lu <u>z</u>
rapa <u>z</u>	de <u>z</u>	ma <u>l</u> u <u>z</u>	no <u>z</u>	ar <u>vo</u> re <u>z</u>
carta <u>z</u>	de <u>z</u>	ver <u>me</u> z	fi <u>z</u> ca <u>z</u>	cr <u>uz</u>
capa <u>z</u>	sur <u>de</u> z	pe <u>ti</u> z	arra <u>z</u>	capa <u>z</u>

2. Completa as palavras:

az ou as?	ez ou es?	iz ou is?	oz ou os?	uz ou us?
rapa <u>z</u>	de <u>z</u>	ra <u>z</u>	ana <u>z</u>	lu <u>z</u>
pa <u>z</u>	árvor <u>es</u>	lápi <u>z</u>	arra <u>z</u>	capa <u>z</u>
carta <u>z</u>	talvez	fel <u>iz</u>	vo <u>z</u>	cr <u>uz</u>
anana <u>s</u>	in <u>te</u> l	ju <u>iz</u>	vel <u>oz</u>	per <u>da</u>

3. Lê as palavras e divide-as em sílabas:

talvez - tal vez perdez - pe dez capaz - ca paz
petiz - pe ti z surdez - sur dez rapidez - ra pi dez
noz - no z cicatriz - ci ca tri z vermeiz - ver me z

Fotografia 60- ficha de registo

D.26/5 – DIÁRIO DE BORDO, 26 DE MAIO DE 2015

O jardim dos casos especiais (ch, lh, nh, gue, gui, ça, ço, çu, rr,...) está a crescer. Este projeto tem permitido criar momentos que exigem a leitura e a escrita, mas de uma forma mais lúdica e interdisciplinar. Para além das atividades no âmbito da expressão plástica, onde os alunos têm criado “flores especiais” da leitura e da escrita, eles têm sido desafiados a encontrar palavras, para colar no vaso que tem aquele padrão ortográfico. Desta forma, os alunos têm construído uma lista de palavras em cada vaso.

Durante o jogo observei o Dani, a An, o Ric e a Bi sempre muito empenhados, ajudando-se mutuamente, mostrando vontade em conseguir ler para depois fazer a correspondência correta da palavra ao vaso (fotografias 66, 67 e 68).

Hoje, mais uma vez, pediram-me para continuar a jogar durante o intervalo.

Transcrição da gravação áudio da atividade

- *Nós já aprendemos esta? (Bi)*
- *Talho (Ric).*
- *O que é que a palavra trabalhar está aqui a fazer? (estagiária)*
- *Oh! (An)*
- *Ya (Dani)*
- *A palavra **trabalhar** podemos colocá-la em que vasos? (estagiária)*
- *Aqui (Dani)*
- *Sim, pode ser no vaso do lh (estagiária)*
- *É este. (Bi)*
- *Olha já encontrei outra (Bi.)*
- *Boa! Mostra, vamos ler! (estagiária)*
- *Ba (Bi)*
- *Ba loi ço (estagiária)*
- *Baloíço (Bi)*
- *A Bi encontra outra palavra (correntes)*
- *Não, não pode ser esta jarra já está cheia!*
(a Bi observou que a jarra do as, es, is, os, us já estava cheia).
- *Podia ser, mas olha bem para a palavra que encontraste. Ela tem um som que é muito forte. Qual é?*
- *Vamos ler a palavra. (estagiária)*
- *Corre -tes. (D)*
- *Correntes (estagiária)*
- *Já sei, é esta! (Bi)*
- *Ah! Descobriste a jarra! (estagiária)*
- *Então, o som é? (A Bi ficou à espera que a ajudasse) (estagiária)*
- *rr (Bi)*
- *Isso, rrrrr (estagiária)*
- *Parece um cão (Bi)*
- *Parece um cão a rosar, não é Bi? (estagiária).*

Os alunos estão motivados, pois mesmo durante as horas de almoço e até nos pequenos intervalos, eles batem à janela perguntando se podem entrar:

- *Bia estamos na hora intervalo porque não vais brincar no recreio, nós estamos a trabalhar. (estagiária).*
- *Porque eu gosto de trabalhar. Posso ajudar? (Bia).*
- *Estou a recortar palavrinhas para os vasos do jardim. Queres fazer? Tens de encontrar (na revista) palavras com os sons, ça, ço, çu. Por exemplo, vamos ler esta!*
- *Pe ço (Bia)*
- *Preço pre pre ço. (estagiária)*

- Preço. E agora corto? (Bia).
 - E tu Cata....porque é que estás aqui e não estás a brincar no recreio? (estagiária).
 - Porque eu gosto de ajudar. (Cata).
 - Professora, posso entrar? (Mati).
- (...)



Fotografias 66, 67 e 68- O jardim dos casos de leitura

D.2/6 – DIÁRIO DE BORDO, 1 E 2 DE JUNHO DE 2015

Esta semana organizámos o processo de ensino-aprendizagem com sequências didáticas estimulantes, para motivar e sistematizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, utilizámos várias metodologias de trabalho e com diferentes interações, ou seja, trabalhos em grande grupo, em duplas ou em pequeno grupo e por fim individual. Procurei ainda intervir de forma mais individualizada, apoiando os alunos com mais dificuldades na leitura e na escrita.

Os textos que seleccionámos para desenvolver as sequências didáticas foram: o poema *Quando eu for grande* de José Fanha; a história *O melhor presente* de Alice Vieira e alguns trava-línguas tradicionais recriados por Luísa Costa Gomes.

Apresentei à turma um fantoche, amigo do Robô, e disse: *eu sou o Silabinha, que tudo mudo com o [r] atrevido e intrometido (mostra a letra r num cartão).*

Li em voz alta três palavras que ele trazia, “pato”, “pego” e “fita”. Fui colocando as letras no quadro, (quadrados de cartolina cor-de-rosa) e formando as respetivas palavras. Por exemplo, comecei por colar os grafemas p. a. t. o e pedi aos alunos para lerem a palavra formada.

(estagiária) - Ora vejam, com a letra **r** do Silabinha, da palavra pato podemos fazer p.r.a.t.o (retiro o **r** e os alunos voltam a ler “pato”), repito colocando o **r** na palavra, (os alunos leram “prato”). Perceberam que com a inserção da letra **r** a palavra se alterava, como disse um aluno, transformava-se, e para eles foi uma descoberta. Depois, coloquei outras letras no quadro (quatro quadrados de cartolina cor-de-rosa) formando a palavra p. e. g. o e pedi aos alunos para ler.

(estagiária) – agora pegamos no **r** do Silabinha e vamos ver o que acontece. De “pego” podemos fazer...? Coloco o **r** entre os grafemas **p** e **e**, e leio com os alunos p.r.e.g.o (retiro o **r** e os alunos voltam a ler “pego” e repito colocando o **r** na palavra p.r.e.g.o (os alunos leram). Senti que estavam a gostar de ler as palavras com as alterações sonoras provocadas pela inserção/exclusão do fonema [r] pato/prato/pato/prato e assim brincámos com o som destas palavras durante alguns momentos.

Disse aos alunos que o Silabinha ainda tinha outra palavra, e de modo semelhante coleí as letras no quadro formando a palavra f.i.t.a, não li e perguntei quem queria ler a palavra. A Bia levantou a mão, mas outros alunos anteciparam-se e leram. Então, pedi silêncio pois queria ouvir a Bia, e ela leu. Em seguida perguntei-lhe como iria ficar a palavra se colocasse o **r** intrometido do Silabinha. A Bia respondeu, mas falou tão baixinho que não se conseguiu ouvir. Pedi-lhe para ir ao quadro, aproximou-se aos saltinhos, descontraída e com algumas hesitações leu as três palavras, por ordem e primeiro sem o **r** e depois com o **r**. No momento da leitura, o aluno com necessidades educativas especiais interrompia dizendo em voz alta, muito alto – Pavão, pavão, pavão. Os restantes alunos começaram a rir, mas como estavam atentos no exercício com o **r** intrometido, o riso foi passageiro e não perturbou o interesse. Por fim, os alunos leram em conjunto o trava-línguas: do *pato faço prato*, do *pego faço prego*, da *fita faço frita*. Perguntei-lhes se queriam descobrir mais palavras e eles responderam que sim.

Na mesma linha, também brincámos com as palavras cato/crato, como/cromo, cavo/cravo. Importa referir que depois de lerem a palavra inicial (letras em quadrados amarelos) fui pedindo aos alunos para anteciparem a nova palavra. (antes de inserir a letra **r**). Foi mais difícil que conseguissem antecipar as palavras, ainda assim, alguns conseguiram.

Mais tarde escrevi no quadro outro trava-línguas e li em voz alta, depois leram os alunos com muitas dificuldades. Em seguida, realizei um jogo exploratório de expressão musical, “O ritmo silábico”. Com alunos sentados, pedi para baterem as palmas fazendo a divisão silábica das palavras do trava-línguas: *Pa-dre Pe-dro/ Pre-ga Pre-gos/ Pre-ga Pre-gos/Pa-dre Pe-dro* e repetimos. Chamei a atenção para os batimentos, para marcarem o ritmo e a leitura de forma mais regular, e exemplifiquei acentuando o fonema inicial [p].

Depois procurámos outros timbres, primeiro batendo as mãos nas pernas, todos em grupo e lendo o trava-línguas com a mesma pulsação. De seguida experimentámos batendo de forma regular com dois lápis um no outro. A cada etapa foi necessário exemplificar, organizar, todos ao mesmo tempo, 1 2 3 e começar. Os alunos pediam: - Outra vez! E assim recomeçávamos. Eu fui o “maestro” e só quando estávamos afinados com os ritmos e com os “instrumentos”, começavam a leitura. Fizemos vários ensaios, umas vezes a velocidade da música e a sua pulsação era mais lenta, outras vezes era mais rápida, *Padre Pedro/ Prega Pregos/ Prega Pregos /Padre Pedro*. Por vezes, o “ritmo silábico” foi realizado e organizado por filas de carteiras, outras vezes em grande grupo.

Depois de aperfeiçoarem a leitura das sílabas e o seu ritmo, tinha planeado tornar a tarefa mais difícil, ou seja, no primeiro verso bater palmas e no segundo bater com o lápis. Eles estavam a gostar da experiência, mas o aluno com necessidades educativas especiais começou a lamentar-se porque queria ir para a rua, pois tinha visto um autocarro...ficou perturbado e choramingava, e embora esta situação não tenha abalado a atenção e interesse dos alunos, causou alguma intranquilidade. Tentei várias vezes que o Jo participasse no jogo mas ele não quis, estava inquieto, ansioso, assim resolvi terminar a atividade.

No tempo dedicado às expressões os alunos fizeram fantoches. Eles já tinham pedido e queriam muito fazer um “amigo” para o Silabinha. Assim, tinha planificado pedir aos alunos para imaginarem e desenharem um fantoche e só depois o iríamos construir. Ou seja, eles tiveram o desafio de criar e construir o que desenharam. Confesso que tive algum receio com este exercício, porque de facto é difícil passar de uma forma bidimensional para a uma forma tridimensional. O meu objetivo, para além do desafio, era levar os alunos a perceberem que é possível desenhar o que se imagina e construir o que se desenha, e neste sentido darem mais valor aos seus desenhos.

Efetivamente, o que aconteceu foi que os alunos realizaram as duas tarefas com a maior naturalidade, interesse e entusiasmo. Surpreendentemente, não houve um “não sei”, “não consigo” ou “é difícil”, pelo contrário, o envolvimento era tanto que os alunos não queriam parar para lanchar ou ir embora, queriam estar ali, a fruir, a criar o seu fantoche, a apreciá-lo, a manipulá-lo, a dar-lhe vida. O facto é que foi um processo notável, como podemos observar nas fotografias 69, os bonecos ficaram encantadores e alguns alunos conseguiram mesmo construir o fantoche segundo o que tinham projetado no seu desenho. Neste desenho os alunos escreveram por sua própria iniciativa várias palavras, em jeito de nome, legenda ou título:

O Gui escreveu, *fantoche e Menino*
A An escreveu, *Eu sou a Rusete*
A Mati escreveu, *Joananinha*, queria escrever Joanhina
A Bea escreveu o nome do seu fantoche, *Belume*
A Bi escreveu o nome do seu fantoche, *Flora*
O Mg escreveu o nome do seu fantoche, *Palavrinha*
O Tim escreveu o nome do seu fantoche, *Letrinha*
O Ric escreveu, *parabaije* e o nome da professora.
O Dani escreveu, *lião* queria escrever leão
A Ís escreveu o nome do seu fantoche, *Sabrina*.

Depois de criarem os fantoches, os alunos não queriam deixá-los e sugeriam imensas atividades para fazer com eles, queriam cantar, ler, criar e escrever histórias para depois poderem apresentá-las no fantocheiro. Queriam mostrá-los aos pais, aos amigos e colegas no recreio. De facto, fiquei impressionada com a afetividade que os alunos estabeleceram com o fantoche, para eles não era só um boneco. Quiseram tanto mostrar o fantoche que, como sabiam que os pais vinham à divulgação do projeto “O que acontece na Europa”, sugeriram apresentar o projeto às famílias com ele. A Ba, motivada com a ideia de apresentar o projeto com o seu fantoche, disse de imediato, que queria escrever uma história para apresentar.



Fotografias 69 – fantoches: da forma bidimensional à tridimensional

D.3/6 – DIÁRIO DE BORDO, 3 DE JUNHO DE 2015

A estagiária iniciou a aula apresentando o livro de Alice Vieira, *Livro com Cheiro a Chocolate* (Texto Editores). Mostrou a capa e fez o levantamento de ideias sobre as ilustrações, mostrando depois o título e referindo que o livro tem 15 pequenos contos. - *Porque é que a autora deu este título ao livro? (estagiária).*

Com o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de juntar as sílabas para formar palavras, após a leitura do conto *O melhor presente*, lembrei aos alunos que o Silabinha, era um fantoche gostava de reproduzir as palavras sempre de forma silabada e que o tinha convidado para fazer o reconto da história.

Os alunos estavam bastante empolgados, por isso pedi silêncio para ouvirem o Silabinha, porque eu não percebia nada do que ele dizia. Assim, comecei a manipular o fantoche e a conversar com ele:

- *Já sei que gostaste muito de ouvir a nossa história. Lembras-te do título (estagiária)*

- *O me-lhor pre-sen-te (Silabinha)*

- *O melhor presente (alunos).*

[a estagiária pede que responda apenas a Ís, depois pergunta ao fantoche se ele conhece outras histórias]

- *Ca-pu-chi-nho Ver-me-lho*

- *Capuchinho vermelho (Ís)*

(...)

As perguntas continuaram e a cada resposta do fantoche, os alunos reconstruíam as palavras, juntando as sílabas para as poder reproduzir em voz alta. O entusiasmo era grande, todos levantavam a mão para poder participar e de forma voluntária revelaram não ter dificuldades na reconstrução silábica das palavras apresentadas. Deste modo, passei para o exercício seguinte, palavras com sílabas CCV, e afixei no quadro sete imagens (bicicleta, blusa, flauta, flecha, flor, globo, planta). Os alunos tiveram de associar o som que eu lhes disse a cada imagem, por exemplo: *fl* (imagem flecha), depois escrevi por cima da imagem a palavra.

Com os fantoches que construíram, os alunos que eu ia chamando ao quadro, iam descobrindo quantas sílabas tinha cada palavra. Todos queriam participar e manipular o fantoche. As palavras onde os alunos mostraram mais dificuldades foram *blusa* e *bicicleta*, mas como tinham de manipular o fantoche abrindo-lhe a boca em cada sílaba, observei que este gesto e o movimento da mão ajudou-os muito a segmentar as palavras em sílabas.

Mais tarde trabalhámos pseudo-palavras, escolhi uma palavra dissilábica, como “planta” e escrevi e li em voz alta omitindo a primeira letra (lanta). Oralmente, os alunos tiveram que identificar e contar as sílabas da pseudo-palavra e de seguida pedi a um aluno (a An) para ir ao quadro e colocar um círculo em cada sílaba da palavra. Observei que não teve dificuldades e expliquei então, que se juntássemos o som (p) no início da primeira sílaba, era possível formar uma nova palavra, e assim convidei-a a descobrir. Como não conseguiu, pedi ajuda aos colegas e o Tim ajudou na segunda palavra (f) (lecha) e a An já conseguiu. A maior parte dos alunos não apresentou dificuldades na divisão silábica das pseudo-palavras (lanta, lecha), mas identificar o som da nova palavra (p+lanta e f+lecha) foi um pouco mais difícil.

Da parte da tarde voltei a realizar o jogo “observa, esconde, lembra-te, escreve e descobre” com as mesmas palavras do dia 18 de maio. Lendo-as em voz alta com os alunos, de forma lenta e silabada, batendo as palmas por cada sílaba produzida. A cada palavra pedi aos alunos que observassem a forma como se escreve, tapando-a de seguida e pedindo que a escrevessem sozinhos numa folha que já tinha disponibilizado (fotografia 70). Este exercício teve como finalidade exercitar a concentração e desenvolver a consciência auditiva, visual e a memória das palavras e verificar a evolução e as dificuldades ortográficas dos alunos. Observei que houve uma evolução em relação à ficha do dia 18 de maio.

Mais tarde, organizámos a sala de modo a deixar o pequeno espaço livre, para fazermos um jogo “palavras com música” (fotografias 71 e 72). Os alunos fizeram uma roda, e à sua frente no chão, coloquei algumas palavras. Quando ouviam a música andavam em círculo e paravam quando ela cessava. Então eu perguntava qual era o aluno que tinha a palavra com o som, por exemplo *fl*, o aluno em questão lia a palavra e a música recomeçava. Este exercício foi difícil para os alunos, porque para além de ter um grau de complexidade maior, um dos alunos com necessidades educativas especiais estava muito perturbado e tirava as palavras do chão, causando muita agitação nos alunos que lhe gritavam para não fazer aquilo. Tive de retirar as palavras do chão e terminar o jogo mais cedo e acalmar o Jo.

Data: 2/5/17
 Nome: João

Ficha de verificação – Pós-teste

Depois de ouvires com muita atenção, vais dizer as palavras primeiro muito devagarinho (por sílabas) e a seguir fazendo uma leitura normal.

De seguida vais escrever as mesmas palavras, sem te esqueceres que deves sempre repeti-las baixinho enquanto escreves.

Escreve as palavras:

trabalhar	liberdade	paquistanês	cinco
criança	socialista	Multicultural	melhor
artista	bebado	ajudar	especial
condutor	laço	parar	cultura

Fotografia 70 – ficha de registo: jogo look, cover, remember, write, check



Fotografias 71 e 72 – palavras com música

Ainda assim, neste exercício alguns alunos conseguiram reconhecer e ler as palavras corretamente, possibilitou ainda a memorização das palavras, e permitiu-me identificar e corrigir oralmente os alunos com dificuldades em articular sílabas de estrutura complexa, por exemplo, *bu-lu-sa* ou *bi-ci-ke-le-ta* em vez de *blu-sa* ou *bi-ci-cle-ta*. Mais tarde, realizei uma dança educativa, que não tinha conseguido concretizar no dia 5 de maio, e que desde então os alunos me pediam para a fazer. O objetivo desta atividade não era ensinar a dançar, mas criar um ambiente de expressão musical, (com a audição da canção *Vamos Cantar o Séc. XXI*) de expressão verbal (cantando) e dramática, (imaginar e criar uma sequência de movimentos lúdicos, expressivos e criativos). Penso que o objetivo foi alcançado com bastante alegria.

D.9/6 – DIÁRIO DE BORDO, 9 DE JUNHO DE 2015

Perguntei a duas alunas porque é que estavam a escrever com o fantoche. Ao que uma me respondeu: - Porque ele é meu amigo. Olha, ajudou-me a escrever *brincamos* (Mati). É com imensa surpresa e satisfação que constato que os alunos gostam e querem estar connosco. Mesmo durante as horas de almoço e até nos pequenos intervalos, muitas vezes preferem substituir a brincadeira no recreio pelo jogo do jardim dos casos especiais, eles batem à janela perguntando:

- Professora, posso ir ajudar? (Mati)
- Professora, posso ir trabalhar? (Bi.)
- Professora posso entrar? (Cata.)
- Porque é que não vais brincar? (Est.)
- Porque não gosto. Quero ir trabalhar contigo. (Bi.)
- Também posso? (Dani.)

(...)

Tem sido observável que os alunos estão cada vez mais interessados, envolvidos e concentrados nas atividades que envolvem a leitura. Tem sido evidente que este jogo os desafia, gerando o prazer de descobrir e levando-os assim reconhecimento automático de padrões ortográficos e à leitura de palavras. Tenho ficado surpreendida porque mesmo os alunos mais desenvolvidos na leitura e na escrita e que se desinteressam facilmente em tarefas que já dominam muito bem, estão motivados e participativos, refiro-me ao Fa, ao Mg e ao Tim, eles querem participar e ajudam os colegas com mais dificuldades. (fotografias 73, 74 e 75).

Por exemplo, a Bi, que apesar de várias vezes solicitar ajuda, é visível a sua alegria quando identifica na palavra escrita o som, quando lê a palavra e encontra o vaso correspondente. A Cata raramente solicita o nosso apoio, já identifica e faz a correspondência fonema/grafema sem grandes dificuldades, e também já lê muitas palavras por via-lexical, tenho observado que até ajuda os colegas na leitura das palavras.

Transcrição da gravação áudio da atividade

- Já sei esta é de onde, mas é de outra jarra. (Bi.)
- Ya e ela tá mesmo aqui! (Dani.)
- É desta aqui olha lá. (Bi aponta para o vaso ça, ço, çu).
- Bi como é que sabes que a palavra é dessa jarra (estagiária)
- Pensando e ver aqui (Bi)
- Muito bem, lê lá essa palavra (estagiária).
- p... Pe-ço (Bi).
- Pre preço. (estagiária).
- preço (Bi)
- (...)
- Muito bem, Cata(estagiária).
- Qual foi a palavra que descobriste Bi (estagiária)
- Pe sse gos (Cata e Bi)
- Pêssegos (Cata e Bi)
- Pêssegos. Muito bem. (estagiária).
- Alcobaça (Cata)
- Alcobaça? Vamos colocar em que jarra Bi? (estagiária)
- É a Cata, é a Cata que disse (Bianca)
- Popular..é um P (Ric)
- Cata já encontraste esta. (Bi)
- Ire....É daqui (Cata)
- Esta ainda não aprendemos Cata, olha esta. (Bi)
- Olha já encontrei outra. Supeja (M)

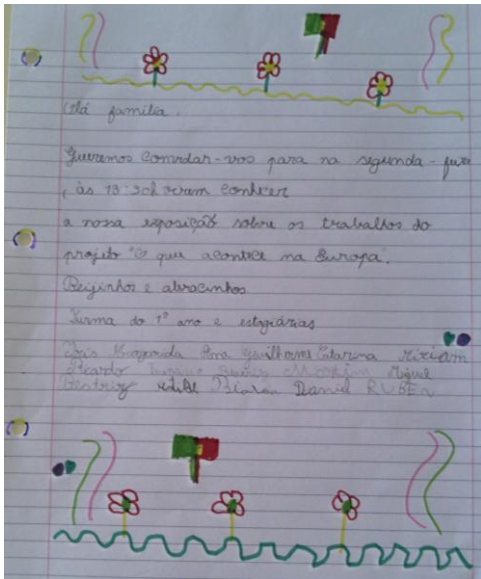
- *Surpresa, não é supeja (Dani)*
- *Não consigo perceber esta, nada dela (Bi)*
- *P .. Pa...qual é esta letra que eu não estou a perceber (Bi)*
- *É o Z (Cata)*
- *Pa e um z ... (Bi)*
- *Paz (Cata)*
- *promoção. Eu estou farta de ver esta palavra na televisão. (Cata)*
- *A-ju - d a (M)*
- *Ajudar...ar. Ah! É da jarra dos meninos. (Ric).*
- *Os meninos dos direitos das crianças, não é? (estagiária)*

O Ric quando disse “é a jarra dos meninos” estava a referir-se à jarra com as combinações vogal/consoante *ar, er, ir, or, ur*. Verificando que a última sílaba da palavra *ajudar* tem rima *ar*, conseguiu associar a palavra à jarra, corretamente.



Fotografias 73, 74, 75 – cooperação entre os alunos no Jardim dos Casos Especiais

Chegada fase da divulgação do projeto, na semana passada os alunos sugeriram convidar a família e os alunos do 2.º ano. Para tal, começámos por planificar os convites, depois com base nessa planificação, os alunos foram ditando o convite, enquanto eu o fui escrevendo no quadro (fotografias 76 e 77). Hoje, com a nossa ajuda, os alunos organizaram uma exposição e uma apresentação para que todos pudessem conhecer os trabalhos que realizaram, as histórias que conheceram e o que descobriram e aprenderam em grupo. Esta apresentação foi preparada e encenada com os próprios fantoches que tinham criado durante o projeto (fotografias 78 e 79). Na exposição colocámos uma folha de avaliação para que os pais pudessem deixar a sua opinião acerca do projeto (fotografia 80), no final os alunos também avaliaram, escrevendo sobre este dia (fotografia 81).



Fotografia 76 – convite à família



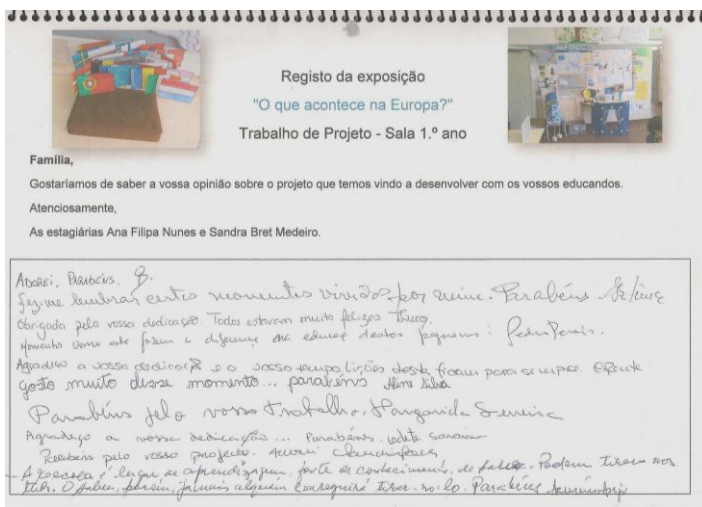
Fotografia 77 – convite à turma do 2.º ano



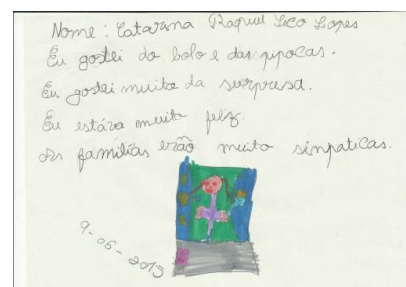
Fotografia 78 – as histórias do projeto



Fotografia 79 – apresentação do projeto



Fotografia 80 – avaliação dos pais



Fotografia 81 – avaliação dos alunos

ANEXO 13 – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE

GUIÃO - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Data: 16 de junho de 2015		
Entrevistador: Sandra Medeiro Entrevistado: Professora A.	Tema: “As expressões artísticas na iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita” Objetivo geral: conhecer a perspetiva da professora acerca das atividades de Expressão e Educação Artística desenvolvidas durante o trabalho por projeto “O que acontece na Europa?”, e que contributos ofereceram para a aprendizagem da leitura e da escrita.	
BLOCOS	OBJETIVOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS
<i>Parte Inicial da entrevista</i>		
Bloco 1 - Legitimação de entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicitar a situação. ➤ Criar ambiente propício à entrevista 	Agradecer a disponibilidade informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistador na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.
Bloco 2 - Dados gerais sobre a formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer a situação profissional da docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Há quantos anos é professora? - Há quanto anos é professora nesta escola?
<i>Questões orientadoras sobre a investigação</i>		
Bloco 3 - Dados gerais sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obter dados sobre as dificuldades dos alunos nomeadamente no âmbito da leitura 	Pedir à docente que fale sobre as dificuldades que encontra neste grupo no âmbito da leitura e da escrita?
Bloco 4 - Expressões artísticas e a articulação curricular	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer a opinião da docente sobre a importância atribuída à área das expressões artísticas no currículo. ➤ Conhecer a opinião da docente sobre a importância da articulação das expressões artísticas com outras áreas disciplinares. ➤ Conhecer a opinião da docente sobre o contributo das expressões artísticas para a integração de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que as expressões artísticas são relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos? A que níveis? - No seu entender as expressões artísticas têm possibilidades educativas facilitadoras de aprendizagens dentro das outras áreas disciplinares? - De que forma as expressões artísticas podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita? - De que forma as expressões artísticas contribuíram para integração de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?
Bloco 5 - Estratégias e atividades	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer a opinião da docente sobre as estratégias e atividades implementadas para a aprendizagem da leitura e da escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - No seu ponto de vista qual o contributo das estratégias utilizadas pela estagiária para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura? - Sentiu alguma evolução na aprendizagem da leitura em alguma dos alunos?
Bloco 6 - Metodologia de trabalho de projeto	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer as conceções da docente sobre a metodologia de trabalho por projeto realizada com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a visão da professora sobre o envolvimento dos alunos no projeto? - Notou diferenças nos alunos? - De forma o trabalho de projeto contribui para a integração de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

ANEXO 14 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA COOPERANTE

Entrevista semiestruturada

Dia 16 de junho de 2015

Bom dia. O tema desta entrevista é sobre os contributos das expressões artísticas para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita, e tem como objetivo conhecer a sua perspetiva acerca das atividades de expressões artísticas desenvolvidas durante o trabalho por projeto “O que acontece na Europa?”, sobretudo para a aprendizagem da leitura e da escrita. Queremos, desde já, agradecer-lhe o facto de estar a participar neste estudo, pois a sua contribuição é de extrema importância para esta investigação. Queremos, ainda, salientar que as declarações são confidenciais, e gostaríamos de lhe informar que vamos fazer a gravação áudio para posteriormente podermos fazer a transcrição da entrevista.

Há quantos anos é professora?

Há 15 anos

Há quanto anos é professora nesta escola?

Há 9 anos

Quais as dificuldades que encontra neste grupo no âmbito da leitura e da escrita?

As principais dificuldades são o acompanhamento em casa. Porque nós trabalhamos na escola os conteúdos, mas precisam de ser consolidados em casa e realmente é esse trabalho que não é feito em casa. E nota-se perfeitamente que as crianças que têm menos apoio em casa são aquelas que têm mais dificuldades em adquirir o método da leitura e da escrita.

Que estratégias didáticas utilizar para o desenvolvimento da leitura, nomeadamente no domínio da consciência fonológica?

Tudo o que seja estratégias diversificadas. Não só ao nível da consciência fonologia, todas as estratégias diversificadas são sempre uma mais-valia para cada criança. Todas as crianças são diferentes e cada uma delas têm que se adaptar aos conteúdos. Temos que adaptar as estratégias para que elas consigam adquirir a aprendizagem porque uma estratégia pode ser benéfica para uma criança, mas não ser para outra. Logicamente temos de ver qual a estratégia que melhor se adequa aquela criança.

Na sua opinião qual a importância dada ao domínio das Expressões no programa do ensino básico?

O nosso ministério não nos dá muito tempo para trabalhar as expressões. No meu entender, as expressões são uma parte fundamental para que as crianças consigam aprender os conteúdos no 1.º, nos 2.º e 3.º ciclos, porque é a partir das expressões que eles estão mais predispostos a aprender. Por exemplo, através da música nós podemos ensinar uma letra e eles fixam melhor do que se lhe dermos uma ficha de trabalho que eles estejam ali a olhar para ela, o que é desmotivante. E através das expressões que nós conseguimos motivar, muito melhor, as crianças.

Considera que a área das expressões artísticas é relevante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Sim.

A que níveis? A todos os níveis: sócioafetivo, cognitivo, motor. As expressões desenvolvem, nas crianças, nos adultos e em todas as pessoas, sentimentos e é através dos sentimentos que as pessoas conseguem fazer a maior parte das aquisições. Se nós trabalharmos a partir dos sentimentos é muito mais fácil reter a informação. Se nós trabalharmos com uma criança que esteja...por exemplo, o Gui é uma

criança que amua com muita facilidade e no outro dia ele chegou à sala completamente aborrecido, muito fechado e eu sentei-me ao pé dele. Falei um pouco com ele e pronto, ele abriu logo. Ficou completamente diferente. Se nós trabalharmos os sentimentos as coisas ficam, as pessoas sentem, não é só ouvir. Se nós trabalharmos uma letra com uma canção, aquela canção vai ficar ali, porque desperta sentimentos. Se eu chegar e lhe der uma ficha de trabalho sobre a letra A, é muito diferente do que eu cantar a canção *Airei o pau ao gato*, não é? Logicamente, a canção fica, há um estímulo afetivo e emocional.

No seu entender as expressões artísticas têm possibilidades educativas facilitadoras de aprendizagens dentro das outras áreas disciplinares?

Claro que sim, podem ser articuladas com tudo. Por exemplo, o trabalho que vocês fizeram foi muito proveitoso, porque trabalharam muito as expressões com eles, mais do que eu trabalharia, sou sincera. E eles realmente absorvem as coisas de uma maneira totalmente diferente quando vamos pelas expressões, quando vamos pelo sentimento, pelo sentir. É o que eu vos disse sempre, vocês sentiam. Todas as áreas se forem trabalhadas através das expressões artísticas tudo flui com maior naturalidade. Quando eu tirei o meu curso, as expressões, curricularmente, eram pouco valorizadas e na altura nós, durante quatro anos, fomos estimuladas para chegar ao ensino e revolucionar o ensino nesse aspeto. É claro que nos primeiros anos eu tentei, mas não é fácil e com as obrigações que o ministério exige, com o ter que cumprir.

A nossa primeira preocupação base no primeiro ano de escolaridade é pôr as crianças a ler e a escrever, saber os números até cem e a somar, fazer adições. Como é que nós com uma criança que não conhece uma letra, sim porque o Fa, o Mg e o Tim são casos à parte. A maioria das crianças não conheciam uma letra, a Bi, a Ís, o Dani, a Ba, não sabiam, nem estavam interessadas. Como é que nós em tão pouco tempo começamos a trabalhar com eles e conseguimos pô-los a ler e a escrever, e a contar até cem? Por exemplo, antigamente os números contavam-se até vinte, era tudo com muita calma e trabalhava-se muito a adição, a localização espacial, tudo isso, mas com calma. Agora exigem que as crianças tenham um enorme poder de abstração e não estão preparados para isso. Eles primeiro têm que concretizar as coisas. Por exemplo, as primeiras adições foram com lápis, cinco lápis mais três lápis, quanto é que dá?

Eles têm que ter os materiais para concretizar. E trabalhar os números até cem é difícil! Mas são imposições do ministério e nós não podemos fazer nada, mas que as crianças não estão preparadas para isso, não estão.

Mas realmente, trabalhar com as expressões é muito, muito bom. Vocês viram com o Jo quando começou a ver o pincel e tintas, ele ficou completamente fascinado. Qualquer criança gosta de pegar num pincel e em tintas pintar e pintar. Quem que não gosta de correr, quem é que não gosta de cantar e quem que não gosta de dançar?

De que forma as expressões artísticas podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita?

Podem contribuir muito, foi o que eu disse á pouco, através de uma canção, através de uma lengalenga de um trava língua eles memorizam muito mais facilmente a palavra, o som e fica lá qualquer coisa dentro.

No seu ponto de vista qual o contributo das estratégias utilizadas pela estagiária para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura?

Contribuíram muito, muito, todas elas, para a consciência silábica, fonémica. Por exemplo, o nosso Robô foi um espetáculo, a cadeira, o Silabinha, os vasilhos com os casos especiais, foi muito bom, foi muito proveitoso. Só do Robô, eles não vão esquecer mais a forma como o Robô falava. Eles não esquecem. Lembro-me como eles ficaram ao tirarem a palavras do chapéu, fascinados! Lá está, tudo o que seja inovação, fantasia, mistério, eles ficam encantados. E lá está, ao desenvolvermos a consciência fonológica estamos a contribuir para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita. Depois, as crianças também têm de estar predispostas para aprender, a Ís não estava predisposta para aprender, o Dani não estava nem aí, a Matí recusava-se a ler, a Bi mais tarde começou a motivar-se, no final.

A Mati estava-se a recusar, no início, a ler, mas nós insistimos, temos essa obrigatoriedade. A Ís, porque é que eu vou estar a massacrar aquela criança a fazer um tipo trabalho que ela não está a absorver nada? Não estava para aí virada, tem que se deixar a criança querer.

Sentiu alguma evolução em alguma das crianças?

Senti, senti principalmente durante a aula, a motivação deles, eles a construírem o Silabinha foi, ...eles andavam loucos, completamente. Queriam o fantoche, queriam fazer o fantoche, queriam fazer teatro, queriam falar, queriam pôr o Silabinha a falar.

A Bea ela começou a escrever um pequeno texto para apresentar uma história com o fantoche.

Claro e isso é muito bom, eles queriam escrever, ler, eles estavam completamente motivados com o Silabinha, e com Robô também.

O que a surpreendeu nesta abordagem através trabalho por projeto?

Surpreendeu-me que apesar de ser um tema complexo, a Europa. Ter muita coisa para explorar, surpreendeu-me, por um lado, o facto de eles se interessarem tanto por um tema tão, ...um tema que não é uma coisa palpável, que é muito abstrata e longe da realidade deles, mas realmente eles interessaram-se imenso, pesquisaram, fizeram trabalhos e realmente...eles não se vão esquecer da Europa, das bandeiras. Acho que foi bom, muito bom.

Mas reparem, foi muito importante para esta turma, mas também para as outras turmas que se aperceberam que a nossa sala estava diferente e vinham ver. Os meninos do 4.º ano, os meninos da professora He, todos eles vinham ver, realmente chamou muita atenção. Porque é um tema que não é trabalhado no primeiro ano e mesmo no 4.º ano não se trabalha a Europa, assim, tão profundamente, não há tempo. Mas, realmente foi muito bom, e vocês da Europa conseguiram ligar todas as outras áreas.

Eu sempre trabalhei em projeto, mas é a tal coisa, com os manuais, com tanta coisa que temos para dar, acabamos por desmotivar um pouco. Eu já cheguei a fazer vários trabalhos e agora também quero começar a trabalhar em projetos relacionados com os artistas, agarrar numa obra de Van Gogh e trabalhar imensas coisas e é tão bom para eles, ...eu adoro trabalhar assim, aliás dá outro ânimo, o problema é que nós na escola não temos tempo para isso. Depois os manuais têm de ser feitos e os pais chegam e dizem: - Oh, professora porque é que nós comprámos os manuais e não estão a ser feitos? Nós às vezes estamos de pés e mãos atadas, em relação a isso. No primeiro ano, a principal imposição é que eles leiam, escrevam e contem e foi o que eu fiz. Foi o que nós fizemos!

Agora os manuais ficaram muitos manuais por fazer. Agora foram para casa e têm de fazer nas férias, se não é muito complicado. Têm de ler, ler muito, é isso que eu ponho na síntese de avaliação.

Dentro deste projeto o trabalho de cidadania foi importante para o grupo.

Sim, vocês trabalharam valores, trabalharam os direitos das crianças e é muito importante para eles terem uma perceção que eles têm direitos e principalmente que têm deveres. Foi importante para saberem que a vida deles não é só a vida do meio familiar, que é só casa, escola, casa. Existe um mundo, que eles estão integrados no mundo, que esse mundo tem regras que têm de ser cumpridas. Que eles têm direitos, mas há limites para tudo. Foi importante saber regras de outros países, saber como são as crianças noutros países, as semelhanças e diferenças que existem.

Qual a visão da professora sobre o envolvimento dos alunos no projeto?

Eles adoraram, muito, muito. Adoraram tudo, porque se não tinham feito metade das pesquisas, nem sequer se tinham interessado. Eles gostaram das bandeiras, de tudo, tudo, tudo.

E notou diferenças nas crianças?

Notei, notei neles uma maior abertura para tudo o resto. Porque, se nós mandarmos fazer uma pesquisa, não é fácil. Principalmente num primeiro ano, porque apesar de estarmos no século XXI muitos deles não têm internet em casa, têm muitas dificuldades. E irem a uma biblioteca nem pensar porque os pais não os levam e só o trabalho que eles tiveram em casa de...de... Porque se eles chegarem a casa e disserem aos pais que têm este trabalho para fazer, os pais dizem: - Ai não pode ser, diz à professora que não tens internet. Mas, não foi o caso porque podem até ter dito isso, mas eles pressionaram. Eles disseram: - mas vá lá, eu queria tanto, tenho curiosidade,...Por isso é que apareceram tantos trabalhos, tantas informações, a Mag até trouxe um fato de dança tradicional, foi muito interessante, tudo o que acharam que estava relacionado com o projeto, eles trouxeram. E depois, reparem, se a criança não está motivada para o assunto, ela chega a casa e esquece. Ela vai brincar, vai jantar, vai dormir e esquece o que tem para fazer, mas se ela estiver motivada ela insiste, insiste e acaba por... por convencer os pais.

Qual a opinião da professora quanto a implementação de lógicas que valorizem o processo de integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Sim, é muito importante, como eu já disse há pouco, cada a criança tem o seu ritmo, tem as suas capacidades e nós temos que adaptar a todas elas estratégias diversificadas porque se não a criança desmotiva, não quer vir para a escola, a criança acaba por se desinteressar pelo percurso escolar

Quanto às dificuldades dos alunos no âmbito da integração dos colegas. Quais as dificuldades que sente mais neste grupo?

A falta de tolerância principalmente de um deles de, não compreende que os colegas não saibam tanto como ele, vocês sabem de quem eu estou a falar, do Fa principalmente. O Fa acaba por ser pouco tolerante com a incapacidade que os colegas têm para fazerem algumas atividades

Acha que esta abordagem do trabalho por projeto ele começou a ter essa competência?

Sim, começou a perceber que realmente as pessoas têm perspetivas do mesmo assunto diferente, ritmos, diferentes métodos de trabalho, sim.

Os alunos gostam de trabalhar em grupo?

Gostam, os alunos gostam de trabalhar em grupo, no entanto é sempre difícil para eles conseguirem trabalhar em grupo. Todos eles querem ser os líderes, mas para ser líder é difícil de conseguir ter essa competência. Nem todos nós conseguimos ser líderes, porque um líder além de orientar os outros tem que exemplificar. E sendo eles tão pequeninos existe essa dificuldade. Todos eles querem mandar nos colegas, nada disso, não é? Temos que fazê-los compreender que existe uma aprendizagem grande a fazer nesse sentido.

Nos trabalhos de grupo os alunos fazem a seleção entre pares

É assim, eles conseguem, realmente, trabalhar a pares, conseguem. Mas mesmo assim temos que jogar quando constituímos um grupo de alunos para fazermos um tipo trabalho. Primeiro temos que perspetivar qual é o tipo de trabalho que nós queremos, posteriormente, teremos que ver qual é a ligação entre os membros do grupo e tentar constituir grupos que sejam mais coesos que consigam trabalhar da melhor forma e em conjunto. Tem a ver com aprendizagem, com o nível de desenvolvimento em que eles estão e com a personalidade de cada um.

O facto de trabalharmos em grupo notou diferenças antes e depois nos alunos?

Sim quanto mais se estimula esse tipo de trabalho entre os alunos maior é a facilidade em tudo, tanto a nível de controlo das emoções tanto a nível de partilha de conhecimento e nota-se a evolução deles. Todas as crianças e todos nós somos egoístas, uns mais, outros menos. Existem crianças que... no início as crianças não gostam de partilhar nada do que é delas com ninguém, nem mesmo o conhecimento. E acabamos... muitas das vezes quando constituímos grupos, se trabalharem a dois têm que partilhar com o colega, se trabalharem a três já têm de partilhar com dois, a quatro... e é uma aprendizagem e é uma

evolução que eles fazem, porque se nunca trabalharem em grupo acabam por fazer um trabalho solitário acabam por não, perdem muito, porque não partilham a sua ideia com ninguém e não têm a partilha dos outros.

E as estratégias por nós utilizadas para a formação dos grupos acha que foi vantajosa integração dos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Foi porque vocês tiveram todos esses tópicos em consideração, não é? Conseguiram ter essa perceção que os alunos são todos diferentes, que não podem juntar aquele aluno específico com este porque já sabem que o grupo não vai funcionar, vocês tiveram esse cuidado para que os grupos fossem realmente coesos para que as coisas funcionassem em condições.

De que forma as expressões artísticas contribuem para integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Todos nós sabemos desenhar, pintar cantar dançar, cada pessoa é única não há duas pessoas iguais, nós através das expressões conseguimos respeitar o outro. Eu canto mal, mas se eu começar a cantar eles até ouvem e cantam também. E lá está é muito importante nós trabalharmos o nosso corpo e passa tudo pelas emoções, tudo, tudo, tudo e as expressões são isso é libertar as nossas emoções.

De forma o trabalho de projeto contribui para a integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Contribuiu, logicamente vocês fizeram muitas expressões, muitas... dramática, física plástica, musical e é muito bom ver que os alunos estavam muito motivados para qualquer uma das aprendizagens. Tudo o que são expressões eles estão sempre muito motivados.

Na sua opinião, as Expressões contribuíram para a motivação dos alunos?

Claro que sim, sem dúvida alguma. Vocês, eu vou dar-vos um exemplo do vosso trabalho que eu acho que foi muito, muito bom. Vocês estiveram a trabalhar os gráficos, tratamento de dados, então pediram para os alunos pintarem umas bandeiras e eles acharam o máximo, porque estavam a dar matemática e pintaram umas bandeiras, a matemática foi tão trabalhada ali que eles não vão mais esquecer. Muitas das atividades, eu agora não me recordo de muita coisa, mas muitas das atividades que vocês fizeram foi nesse sentido. E lá está, é logo meio caminho andado quando nós trabalhamos e os motivamos através das expressões, já temos meio trabalho feito. A música que deram sobre a Europa ficou dentro da cabeça deles, até me estou a arrepiar, aquilo ficou na cabeça deles. Vocês não têm a noção do bem e do bom trabalho, do excelente trabalho que fizeram com estes miúdos estas crianças e eu agradeço-vos imenso por isso.

Qual o impacto da transformação da sala de aula?

O impacto foi ao nível da escola e não só ao nível da nossa sala, todos os outros miúdos ficaram fascinados com a sala, com as pinturas, então estas aqui no teto estão um espetáculo, lá fora com as carinhas deles, ali o mapa da Europa, os miúdos adoraram, as outras turmas ficaram muito curiosas em querer saber, por isso é que vocês convidaram a turma do 2.º ano, não é? Foi muito bom mesmo. Obrigada.

Nós é que agradecemos. Muito obrigada!

ANEXO 15 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO (A VOZ DA INVESTIGADORA)

Quadro I - Análise de conteúdo do diário de bordo (a voz da investigadora)

Categorias	Evidências	N.º
<p><u>Motivação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • prazer • vontade • interesse • entusiasmo 	<p><i>“Fiquei surpresa quando um dos alunos referiu que o facto de a leitura ter sido o aspeto mais negativo das suas férias (...) a professora já nos tinha prevenido, ou seja, que alguns alunos se recusavam a ler e que era necessário desenvolver estratégias que os motivassem na leitura e que promovessem desejo de ler”. (D.7/4)</i></p> <p><i>“A história era longa, mas a ideia de a contar em três partes (diárias) foi muito profícua, pois a forma como foi dividida e explorada despertou nos alunos um maior interesse e atenção”. (D.14/4)</i></p> <p><i>“O aluno trazia o hino da Finlândia, traduzido para português e pediu-me para o ler. Depois de o ler em voz alta perguntei-lhes se sabiam o nosso hino, uns disseram que mais ou menos, outros que sim, então comecei a cantar e eles também. Foi um momento muito bonito, alguns disseram que ainda não sabiam e que gostavam muito de o cantar novamente. Então colocámos o hino no computador e todos juntos ouvimos e cantámos. Os projetos são uma imprevisibilidade estamos com os alunos constantemente a descobrir e aprender”. (D.21/4)</i></p> <p><i>“Observei que os alunos queriam ler “os seus acrósticos, mas também os dos colegas, e igualmente os alunos do 3º ano paravam em frente à exposição e liam-nos, mas sem comentar”. (D.21/4)</i></p> <p><i>“Observei que os alunos, motivados pela música, liam, cantavam e moviam o corpo entusiasmados porque estavam perante outra forma de ler”. (D.5/5)</i></p> <p><i>“Estavam muito participativos e conseguiram construir cinco vasos, um para cada dígrafo, ch, lh, nh e outros dois para as sílabas “gue” e “gui”. (D.6/5)</i></p> <p><i>“Verifiquei que esta atividade (o jardim dos casos especiais) entusiasmou muito os alunos, pois alguns pediram para continuar a jogar dizendo que não queriam ir ao intervalo”. (D.6/5)</i></p> <p><i>“Foi visível que gostaram de explorar as diferentes maneiras de dizer as palavras e produzir sons, utilizaram gestos e movimentos para mimar as situações sugeridas. Até os alunos que inicialmente estavam mais hesitantes, foram disfrutando do prazer de imaginar e com gestos desenharam as letras, incorporando os sons das sílabas enquanto ouviam as indicações da estagiária”. (D.11/5)</i></p> <p><i>“Os alunos ficaram surpreendidos com os exercícios sugeridos, percebi que inicialmente estavam um pouco inibidos e espreitavam com os olhos semicerrados, julgo que para verem se os colegas faziam, (...) foi visível o prazer e o fascínio das crianças, assim como a necessidade de utilizar o corpo, gestos, expressões faciais e corporais para comunicar e materializar as aprendizagens”. (D.11/5)</i></p> <p><i>“Além disso, não se tratou de uma ação por obrigação nem puramente mecânica (de preencher espaços delimitados), eles estavam deliciados, faziam-</i></p>	<p>20</p>

no com maior prazer e expressando esse deleite”. (D.11/5)

“Na atividade do robô viajante os alunos surpreenderam-me quando perguntei quem queria ler as palavras que o robô escondeu, todos queriam ler, porque todos queriam imitar a fala do robô para o ajudar. Neste caso compreendi que existia um propósito na leitura, ler para o “outro” (robô), para que ele obtivesse a informação que lhe faltava e pudesse comunicar”. (D.18/5)

“(…) que envolvem as expressões artísticas, os alunos estão muito mais envolvidos, interessados e concentrados, do que noutras tarefas menos físicas e menos ativas proporcionadas por um ensino tradicionalista. O prazer de criar, de construir, de descobrir e de disfrutar tem conduzido os alunos a aprendizagens mais significativas para eles”. (D.19/5)

“- Vamos ver as palavras – disseram eles. Cada aluno retirou da caixa uma palavra (divida em sílabas), lia-a como o robô (...) os alunos viravam-se de frente para o robô, liam a palavra para o ensinar a falar, liam de livre vontade e sem constrangimentos. Agiam como professores, estavam a ensinar e a aprender ao ensinar”. (D.20/5)

“(…) os alunos querem participar, descobrir e compreender, revelando uma nova vontade em querer ler”. (D.25/5)

“Hoje, mais uma vez, pediram-me para continuar a jogar durante o intervalo” (D.26/5)

“Os alunos estão motivados, pois mesmo durante as horas de almoço (...), eles batem à janela perguntando se podem entrar.” (D.26/5)

“A Bia levantou a mão (...). Pedi-lhe para ir ao quadro, aproximou-se aos saltinhos, descontraída, e com algumas hesitações leu as três palavras, por ordem e primeiro sem o [r] e depois com o [r]” (D.2/6)

“(…) os alunos leram em conjunto o trava-línguas: do pato faço prato, do pego faço prego, da fita faço frita. Perguntei-lhes se queriam descobrir mais palavras e eles responderam que sim” (D. 2/6)

“(…) estavam a gostar de ler as palavras com as alterações sonoras provocadas pela inserção/exclusão do fonema [r] pato/prato/pato/prato e assim brincámos com o som destas palavras durante alguns momentos” (D. 2/6)

“A cada etapa foi necessário exemplificar, organizar, todos ao mesmo tempo, 1 2 3 e começar. Os alunos pediam: - Outra vez! E assim recomeçávamos. Eu fui o “maestro” e só quando estávamos afinados com os ritmos e com os “instrumentos”, começavam a leitura” (D. 2/6)

“Quiseram tanto mostrar o fantoche que, como sabiam que os pais vinham à divulgação do projeto “O que acontece na Europa”, sugeriram apresentar o projeto às famílias com ele. A Ba, motivada com a ideia de apresentar o projeto com o seu fantoche, disse de imediato, que queria escrever uma história para apresentar”. (D. 2/6)

“Todos queriam participar e manipular o fantoche.” (D.3/6)

“Mesmo durante as horas de almoço e até nos pequenos intervalos, muitas vezes preferem substituir a brincadeira no recreio pelo jogo do jardim dos

	<p>casos especiais”. (D. 9/6)</p> <p>“(…) os alunos estão cada vez mais interessados, envolvidos e concentrados nas atividades que envolvem a leitura. Tem sido evidente que este jogo os desafia, gerando o prazer de descobrir e levando-os assim reconhecimento automático de padrões ortográficos e à leitura de palavras”. (D. 9/6)</p>	
<p><u>Autonomia criativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • criatividade • imaginação • espontaneidade • apreciação 	<p>“Reconheço que fiquei surpreendida com a imaginação dos alunos”. (D.7/4)</p> <p>“(…) apresentação desta gravação surpreendeu-os e deixou-os maravilhados, não apenas pela leitura, mas também pela visualização das ilustrações que criaram, tanto que pediram para voltar a ver gravação e a repetir a experiência”. (D. 8/4)</p> <p>“(…) apresentei algumas personagens da mitologia grega retratadas na lenda e em famosas obras de arte, confesso que tive algum receio, mas pela reação dos alunos percebi pela reação dos alunos que estas promovem a imaginação e a entrada noutros mundos (im)possíveis, uma dimensão importante para o desenvolvimento da criança” (D. 20/4)</p> <p>“(…) percebi que as paredes, as janelas e todo o espaço da sala poderá ser um recurso para aprendizagem. Ao fazê-lo estamos a criar dispositivos, que estejam ao alcance dos alunos para que nestes momentos consigam ultrapassar as suas dificuldades, desenvolvam a capacidade de imaginar e criar sem bloqueios”. (D.21/4)</p> <p>“Começaram a imaginar e a mimar: a princesa a apanhar flores, a voar sobre o oceano, uma sereia a nadar, a acenar, Zeus a transformar-se num touro, etc. Observei que alguns alunos, quando mimavam as ações fechavam os olhos, penso que no seu interior procuravam imaginar com mais intensidade e disfrutar das sensações”. (D.21/4)</p> <p>“Numa atividade posterior (um jogo dramático), os alunos imaginaram-se naquela cidade muito agitada, com muitos barulhos e com muito trânsito, frequentada por muitos meios de transporte (...). Movimentavam-se como se ali estivessem, reproduziram os sons como se eles próprios fossem os aviões, os elétricos (transporte que muitos não conheciam) os barcos, os táxis, as bicicletas, ...”. (D.28/4)</p> <p>“Foi também este o indutor para que os alunos, em pequenos grupos e perante uma determinada situação hipotética “fantástica”, pudessem imaginar, criar episódios e apresentá-los à turma através do jogo dramático”. (D.28/4)</p> <p>“Apesar do burburinho que o meu pedido provocou, os alunos começaram a pintá-las a seu gosto. Nesta atividade, os alunos iam dando ideias e sugestões, trabalhavam, e de seguida pediam a nossa atenção e apreciação”. (D.5/5)</p> <p>“Um dos ateliês teve como indutor a leitura do conto, Meninos de todas as cores (...) que aborda a diversidade cultural e em que os alunos criaram, em papel de cenário (...) novas personagens para a história”. (D.12/5)</p> <p>“(…) um aluno pediu para pintar as sílabas com um pincel em papel branco sem os contornos disponibilizados em outras aulas. (...) percebi que o aluno ao desenhar as letras com os pincéis estava também a treinar a caligrafia, nomeadamente a direção da escrita, o movimento da mão no traçado das letras e a altura das letras”. (D.11/5)</p>	15

	<p><i>“(…)os alunos comunicaram-nos um problema, o robô não tinha uma cadeira para se sentar e aprender como os restantes alunos. Sugeriram construir uma cadeira para ele, que ficou então nomeada a cadeira do robô, ficou ainda combinado que também podia ser utilizada pelos alunos que ali quisessem ler. A cadeira foi ilustrada livremente com desenhos e com as sílabas que tínhamos trabalhado na atividade da manhã”. (D.18/5)</i></p> <p><i>“(…) seleccionei três das palavras (ratos, castelo, especial), com o objetivo de desafiar os alunos a imaginarem e criarem uma história (...)começámos por, coletivamente identificar os signos da narrativa: personagens e o espaço, depois atribuir-lhes características, imaginar qual seria o problema deles e como o resolveram”. (D. 20/5)</i></p> <p><i>“Eles já tinham pedido e queriam muito fazer um “amigo” para o Silabinha. Assim, (...) o desafio de criar e construir o que desenharam (...) os alunos realizaram as duas tarefas com a maior naturalidade, interesse e entusiasmo. Surpreendentemente, não houve um “não sei”, “não consigo” ou “é difícil”, pelo contrário, o envolvimento era tanto que os alunos não queriam parar para lanchar ou ir embora, queriam estar ali, a fruir, a criar o seu fantoche, a apreciá-lo, a manipulá-lo, a dar-lhe vida”. (D.2/6)</i></p> <p><i>“Depois de criarem os fantoches, os alunos não queriam deixá-los e sugeriam imensas atividades para fazer com eles, queriam cantar, ler, criar e escrever histórias para depois poderem apresentá-las no fantocheiro”. (D.2/6)</i></p> <p><i>“Neste desenho os alunos escreveram por sua própria iniciativa várias palavras, em jeito de nome, legenda ou título”. (D.2/6)</i></p>	
<p><u>Uso de várias linguagens artísticas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Plástica • Dramática • Musical 	<p><i>“(…) pedi aos alunos que fizessem a cópia do verso que leram numa folha branca e de seguida que o ilustrassem. Cada aluno voltou a ler o seu verso e mostrou o seu desenho aos colegas”. (D. 8/4)</i></p> <p><i>“(…) esta forma de exploração da história estimulou o desenvolvimento linguístico, potenciando diversas capacidades como a oralidade, a leitura, a previsão e o pensamento crítico. Através do desenho os alunos representaram a sequenciação dos acontecimentos, demonstrando a imaginação, a criatividade e a fruição”. (D.14/4)</i></p> <p><i>“(…) foi possível fazer outras “pontes” com diferentes áreas disciplinares que contribuíram para desenvolver e relacionar conhecimentos. Por exemplo, os alunos identificaram os sons/vozes presentes na narrativa, desenharam os elementos sonoros, escreveram os sons e criaram uma sequência sonora (...) ao ao / u u / au au au / xis xis xis / terlim lim lim (...) Foi interessante observar este processo, o imaginar, o recordar, o pensar, o fazer a correspondência entre o som (fonema) e a letra (grafema) e escrever. Por fim, a construção da sequência sonora e depois ler e reproduzi-la vocalmente em grande grupo”. (D.14/4)</i></p> <p><i>“(…) embora alguns tenham apresentado dificuldades, todos estiveram envolvidos e bem conscientes das tarefas a realizar. (...) foi visível que ao propormos contextos que aproximam os alunos de situações reais, os ajudamos a compreender e desenvolver melhor alguns conteúdos, conceitos e competências, pois ao representarem diferentes personagens (vendedores e compradores), os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos, promovendo e desenvolvendo outras aprendizagens nos domínios, afetivo,</i></p>	11

	<p>cognitivo e social”. (D.20/4)</p> <p>“(…) pedindo aos alunos uma síntese do dia anterior, de forma a relembrar as atividades e as aprendizagens realizadas. Depois, escrevi no quadro um excerto da lenda “O Nome da Europa”, li em voz alta e em seguida leram os alunos em grande grupo. No final realizaram a cópia do texto e uma ilustração”. (D.22/4)</p> <p>“A obra de arte foi projetada no quadro interativo e a sua visualização e apreciação proporcionou aprendizagens interdisciplinares (...) e na disciplina de português expressaram oralmente o que observavam e sentiam, levantando questões sobre algumas imagens/figuras presentes obra. Para além destas áreas curriculares, foram também exploradas as áreas artísticas como a Expressão Plástica (analisaram a imagem, as cores, as formas, entre outros) a Expressão Dramática (representaram os movimentos da cidade, os transportes terrestres e marítimos e personagens) e a musical (reproduziram com a voz o ambiente sonoro da cidade)”. (D.29/4)</p> <p>“(…)percebi que estes jogos exploratórios com o recurso à expressão corporal, vocal e verbal, poderão ser importantes para um desenvolvimento equilibrado das aprendizagens das crianças, ao proporcionar a ludicidade, e ao estimular o domínio emocional e cognitivo, potencia uma maior abertura das crianças às aprendizagens (...) para desenvolver controlo da motricidade fina, necessária à introdução formal da escrita, a criança precisa de desenvolver a motricidade global, através de experiências que a ajude a conhecer o seu corpo”. (D.11/5)</p> <p>“Depois da planificação e com base no esquema, os alunos foram criando a história, ao mesmo tempo que eu a fui escrevendo no quadro. De seguida leram-na em voz alta, em grande grupo e por fim fizeram a cópia e uma ilustração da história que criaram no caderno”. (D.20/5)</p> <p>“(…) alunos sentados, pedi para baterem as palmas fazendo a divisão silábica das palavras do trava-línguas: Pa-dre Pe-dro/ Pre-ga Pre-gos/ Pre-ga Pre-gos /Pa-dre Pe-dro e repetimos. Chamei a atenção para os batimentos, para marcarem o ritmo e a leitura de forma mais regular, e exemplifiquei acentuando o fonema inicial [p]” (D.2/6)</p> <p>“As palavras onde os alunos mostraram mais dificuldades foram blusa e bicicleta, mas como tinham de manipular o fantoche abrindo-lhe a boca em cada sílaba, este gesto e o movimento da mão ajudou-os muito a segmentar as palavras em sílabas”. (D. 3/6)</p> <p>“O objetivo desta atividade não era ensinar a dançar, mas criar um ambiente de expressão musical, (com a audição da canção Vamos Cantar o Séc. XXI) de expressão verbal (cantando) e dramática, (imaginar e criar uma sequência de movimentos lúdicos, expressivos e criativos). Penso que o objetivo foi alcançado com bastante alegria”. (D.3/6)</p>	
<p><u>Evolução</u></p>	<p>“(…) inicialmente os alunos leram com muita dificuldade, sílaba a sílaba. Por fim, apesar das dificuldades apresentadas, alguns alunos já leram com mais confiança, entoação e prazer”. (D. 13/4)</p> <p>“(…) observei uma forte alteração no comportamento dos alunos, (...) senti os alunos mais à vontade, mais desinibidos para expressarem as suas ideias (...) esta desinibição poderá também estar relacionada, com os vários exercícios</p>	<p>8</p>

	<p>que temos vindo semanalmente a desenvolver com eles”. (D.29/4)</p> <p>“A divisão silábica apresentada na mostra que os alunos já sabem que estas palavras não se podem escrever com <e> final, e que registariam o frequente [i] no final, mas são ainda muito sensíveis às propriedades da oralidade”. (D. 12/5)</p> <p>“(…) apesar de ter verificado na folha de registo uma melhoria na divisão silábica das palavras a Mati, o Dani, a Mag e a Mi mostraram algumas dificuldades, nomeadamente nas palavras com os grafemas complexos (lh, nh) que representaram como uma sílaba”. (D.18/5)</p> <p>“(…) eles têm uma imensa alegria quando realizam estas atividades, e por outro lado percebeu-se que houve uma preparação da leitura em casa. Apesar de alguns alunos não terem realizado uma leitura perfeita, pois ler para uma plateia não é fácil, nota-se que eles estão mais recetivos e desinibidos. Neste aspeto, penso que para além da leitura esta é uma aprendizagem importante, uma vez que ao longo da vida escolar, os alunos terão que se expor para apresentarem oralmente os seus trabalhos”. (D.19/5)</p> <p>“O entusiasmo era grande, todos levantavam a mão para poder participar e de forma voluntária revelaram não ter dificuldades na reconstrução silábica das palavras apresentadas”. (D. 3/6)</p> <p>“Este exercício que teve como finalidade exercitar a concentração e desenvolver a consciência auditiva, visual e a memória das palavras e verificar a evolução e as dificuldades ortográficas dos alunos. Observei que houve uma evolução em relação à ficha do dia 18 de maio”. (D.3/6)</p> <p>“A Cata raramente solicita o nosso apoio, já identifica e faz a correspondência fonema/grafema sem grandes dificuldades, e também já lê muitas palavras por via-lexical”. (D. 9/6)</p>	
<p><u>Comunicação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar ideias, conhecimentos, sentimentos, emoções 	<p>“(…) alunos quiseram contar mais e partilhar várias experiências vividas. Percebi que esta troca de ideias e sentimentos foi importante, desenvolveu competências linguísticas em relação às regras de conversação, tais como, o aprender a saber escutar e esperar pela sua vez para falar”. (D.7/4)</p> <p>“(…) participaram expressando conhecimentos, sentimentos e emoções sobre as ilustrações, até mesmo os alunos mais tímidos e que normalmente não intervêm”. (D.7/4)</p> <p>“(…) partilharam as suas ideias sobre a história ouvida, e obviamente, compararam-na com a história que tinham criado (...) construirmos um novo quadro para fazermos uma análise comparativa entre a fábula de La Fontaine e a história que eles criaram. Puderam assim identificar as principais semelhanças e diferenças entre as histórias”. (D. 7/4)</p> <p>“(…) realizámos um jogo exploratório em torno da lenda: O nome da Europa. Neste jogo, os alunos foram interpretando e realizando o reconto “vivido, através de diferentes manifestações corporais, gestos, movimentos, sentimentos e emoções”. (D.21/4)</p> <p>“Embora as crianças se apresentassem um pouco inibidas, todas quiseram participar e todas gostaram, mobilizando saberes, e estimulando a memória, a mímica, a afetividade, a imaginação e a compreensão de palavras e de ações</p>	7

	<p><i>relatadas na lenda”. (D.21/4)</i></p> <p><i>“(…) somos aviões (vuv…) e estamos a voar sobre a cidade”. (D.28/4)</i></p>	
<p><u>Jogos e leituras criativas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ritmo • entoação • expressividade 	<p><i>“Este exercício, para além de despertar a consciência rítmica, permitiu desenvolver a imaginação, a apreciação sensorial na leitura de sons vocálicos (ao, au), de fonemas (u u u), de onomatopeias (xis xis) e (trilim lim lim), e apesar do cansaço os alunos pediram para repetir”. (D.14/4)</i></p> <p><i>“(…) este jogo exploratório, com um ritmo sonoro, foi proporcionando aos alunos o treino da leitura em voz alta e através da estrutura pergunta-resposta que a lengalenga apresenta, também os sensibilizou para a expressividade e entoação na leitura (interrogativa, declarativa)”. (D. 8/4)</i></p> <p><i>“(…) observei que estavam empenhados, olhavam para o abecedário que tínhamos construído e afixado, procuravam palavras nas paredes da sala, queriam contruir o seu acróstico, mas estavam com dificuldade”. (D.21/4)</i></p> <p><i>“(…) pediram para eu colocar novamente a música e assim cantámos, lendo a letra da canção projetada no quadro e ouvindo a sua música”. (D.5/5)</i></p> <p><i>“Os alunos fizeram novamente a leitura da frase, “O Eça está constipado ça ço çu”, mas desta vez imitando o Eça constipado, cansado, sussurrando...”. (D.11/5)</i></p> <p><i>“(…) enquanto os restantes alunos (...) se preparam para fazer a leitura dramática, de uma pequena frase, com os fantoches criados. (os alunos levaram para trabalho de casa preparar a leitura da frase que escolheram do texto Conhece os teus Direitos! que tínhamos lido no dia anterior)”. (D.19/5)</i></p> <p><i>“O jogo gerou um ambiente fantasioso e envolvente, e como tem sido observado, ao desenvolvermos a consciência fonológica, de uma forma mais motivadora e divertida, estamos também a promover a aprendizagem da leitura e da escrita”. (D.25/5)</i></p>	7
<p><u>Concentração</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • atenção • memória • autodisciplina 	<p><i>“Apesar de ser um grupo irrequieto e de normalmente não respeitarem a vez de falar dos colegas, trocando constantemente palavras uns com os outros, a maioria dos alunos esteve atenta ao que os outros iam relatando”. (D. 7/4)</i></p> <p><i>“Embora inicialmente estivessem um pouco agitados, desconcentrados e bastante desafinados, progressivamente os alunos foram lendo e memorizando a sequência, aperfeiçoando o ritmo, a pulsação, e a melodia ficou cada vez mais harmoniosa.” (D.14/4)</i></p> <p><i>“Outros alunos estavam muito compenetrados a jogar, procuravam descobrir palavras para colá-las no respetivo vaso, isto é, naquele que continha o som da palavra encontrada”. (D.12/5)</i></p> <p><i>“Nestes exercícios de expressão corporal, não é fácil avaliar se os alunos estão ou não a escrever corretamente a palavra, no entanto, a intenção não era identificar as falhas, mas servir como estratégia, para ao desenvolver a memória gestual interiorizar a escrita”. (D.18/5)</i></p> <p><i>“No momento da leitura, o aluno com necessidades educativas especiais interrompia dizendo em voz alta, muito alto – Pavão, pavão, pavão. Os restantes alunos começaram a rir, mas como estavam atentos no exercício do r</i></p>	6

	<p><i>intrometido, o riso foi passageiro e não perturbou o interesse”. (D.2/6)</i></p> <p><i>“Eles estavam a gostar da experiência, mas o aluno com necessidades educativas especiais começou a lamentar-se porque queria ir para a rua, pois tinha visto um autocarro...ficou perturbado e choramingava, e embora esta situação não tenha abalado a atenção e interesse dos alunos, causou alguma intranquilidade”. (D. 2/6)</i></p> <p><i>“Este exercício foi difícil para os alunos, porque para além de ter um grau de complexidade maior, um dos alunos com necessidades educativas especiais estava muito perturbado e tirava as palavras do chão, causando muita agitação nos alunos que lhe gritavam para não fazer aquilo (...) alguns alunos conseguiram reconhecer e ler as palavras corretamente, possibilitou ainda a memorização das palavras”. (D. 3/6)</i></p>	
<p><u>Reflexão sobre a língua</u></p>	<p><i>“(...) os alunos já refletiam mais sobre o som final das palavras, sugerindo corretamente algumas rimas e provocando até um certo divertimento entre eles. (chaminé/chulé/choné) (...) é necessário continuar a trabalhar as produções linguísticas em que ocorram repetição ou sequências de sons, com o objetivo de desenvolver as competências metalinguísticas, e dentro destas a consciência fonológica dos alunos”. (D.8/4)</i></p> <p><i>“Eles iam colocando as palavras, “como se fosse um jogo, uma espécie de puzzle”, liam-nas silenciosamente e procuravam dar um sentido lógico à ordenação das palavras e assim reconstruir as frases (...). Desta forma, pude ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura, no desenvolvimento da consciência de palavra, processos que requerem um treino continuado. Alguns quiseram ainda copiar e escrever a frase por baixo em letra cursiva”. (D.22/4)</i></p> <p><i>“(...) perguntámos aos alunos porque é que, em algumas palavras, se utiliza o “z” e não o “s”. Os alunos apresentaram algumas hipóteses e após a nossa explicação desta regra ortográfica e o motivo da sua utilização, convidámos os alunos a analisar e refletir sobre o conteúdo”. (D.25/5)</i></p> <p><i>“(...) o desenvolvimento da consciência fonológica exige treino, e esse treino, como temos vindo a constatar, deve passar por estratégias diferenciadas, lúdicas e atraentes”. (D.25/5)</i></p> <p><i>“(...) também brincámos com as palavras cato/crato, como/cromo, cavo/cravo. Importa referir que depois de lerem a palavra inicial (letras em quadrados amarelos) fui pedindo aos alunos para anteciparem a nova palavra. (antes de inserir a letra r). Foi mais difícil que conseguissem antecipar as palavras, ainda assim, alguns conseguiram” (D.2/6)</i></p> <p><i>“Perceberam que com a inserção da letra r a palavra se alterava, como disse um aluno, transformava-se, e para eles foi uma descoberta.” (D.2/6)</i></p>	4
<p><u>Curiosidade linguística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • vocabulário • sons • rimas 	<p><i>“(...) os jogos realizados em torno desta lengalenga, como brincar com os sons das palavras, suscitaram a curiosidade dos alunos”. (D. 8/4)</i></p> <p><i>“(...) fez-se silêncio, os alunos escutavam a história e os seus olhares seguiam a leitura em voz alta da estagiária, seduzidos pelo mistério e pelas palavras que nunca haviam escutado. A leitura expressiva e emotiva, em voz alta, potenciou nos alunos a curiosidade, a expectativa e o querer saber mais, o que ajudou a construir, por meio de alguma fruição, várias aprendizagens, como por exemplo, a aquisição de novo vocabulário”. (D.14/4)</i></p>	4

	<p>“(…) não coloquei nenhuma questão, foram eles, que depois de alguma suspensão e de um breve silêncio as colocaram: as perguntas foram sobre os personagens, sobre palavras que desconheciam (manso, tritões, afagar) sobre o fantástico e o maravilhoso que a lenda lhes transmitiu, lembrando outras que já conheciam e que também tinham seres especiais e surpreendentes”. (D.20/4)</p> <p>“(…) houve um diálogo com os alunos para a identificação do tema da canção, das rimas e das palavras desconhecidas que esta continha. A maior parte dos alunos mencionaram como tema, mesmo não sabendo o que significava”. (D. 5/5)</p>	
<p><u>Cooperação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • empenho • iniciativa • colaboração 	<p>“Mesmo os alunos com maiores dificuldades na aprendizagem da leitura estavam incentivados e notei uma grande entreaajuda na leitura das palavras, por parte de outros colega”. (D.12/5)</p> <p>“Durante o jogo observei o Dani, a An, o Ric e a Bi sempre muito empenhados, ajudando-se mutuamente, mostrando vontade em conseguir ler para depois fazer a correspondência correta da palavra ao vaso”. (D.26/5)</p> <p>“(…) tenho observado que até ajuda os colegas na leitura das palavras”. (D. 9/6)</p> <p>“(…) mesmo os alunos mais desenvolvidos na leitura e na escrita e que se desinteressam facilmente em tarefas que já dominam muito bem, estão motivados e participativos, refiro-me ao Fa, ao Mg e ao Tim, eles querem participar e ajudam os colegas com mais dificuldades”. (D.9/6)</p>	3
<p><u>Momentos de reflexão/avaliação</u></p>	<p>“(…) percebi que devemos aprender a interpretar e fazer leituras dos movimentos corporais dos alunos. É importante desenvolvermos essa sensibilidade, pois o corpo transmite sinais, comunica-nos se eles estão atentos ou não, se necessitam que se repita ou abrevie aquela matéria ou que se altere a natureza da atividade”. (D.7/4)</p> <p>“Percebi que é necessário exemplificar e que o nosso discurso tem de ser, em certa medida, repetitivo, e acompanhar a par e passo a aprendizagem dos alunos, pois eles não compreendem a informação todos ao mesmo tempo, nem todos da mesma forma”. (D.8/4)</p> <p>“(…) sentámo-nos no chão e refletimos em torno da experiência vivida (...). Disseram que gostariam de fazer outros papéis, os que fizeram de Zeus queriam ser tritões, as que fizeram de sereias disseram, baixinho, que na próxima vez queriam ser princesas. Este momento foi importante para perceber o que as crianças tinham sentido e aprendido, fizeram comentários bastante positivos e perguntaram quando é que podíamos repetir “os teatros” (...) reconheço que numa próxima vez, será importante disponibilizar-lhes mais algum tempo para se organizarem, desinibirem e se expressarem perante uma audiência”. (D.21/4)</p>	3

ANEXO 16 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DIÁRIO DE BORDO (A VOZ DAS CRIANÇAS)

Quadro II - Análise de conteúdo da voz das crianças (transcrições de gravações registadas no diário de bordo)

Categorias	Evidências	N.º
<p><u>Motivação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • prazer • vontade • interesse • entusiasmo 	<p>[os alunos pediram para repetir a pauta musical. A estagiária olha para o relógio da sala, eram 12h20, estava quase na hora do almoço, 12h30]</p> <p>- <i>Oh...gostava de fazer outra vez (Mg)</i></p> <p>- ... <i>outra vez (B)</i></p> <p>- <i>Vá a última vez...(estagiária)</i></p> <p>- <i>Professora, eu gostei muito (Dani). (D.14/04)</i></p> <p>- <i>Vamos ver as palavras! – alunos. (D.20/5)</i></p> <p>- <i>Olha, um chapéu mágico! (Cata)</i></p> <p>- <i>É do robô. (Gui)(...)</i></p> <p>- <i>Numa das suas viagens deve ter perdido o chapéu (estagiária)</i></p> <p>[a estagiária pergunta quem quer começar. A Ís levanta o braço]</p> <p>- <i>AZ EZ IZ OZ UZ (olha para dentro do chapéu e tira uma palavra)</i></p> <p>- <i>São palavras mágicas. Luz (Ís). (D.25/5)</i></p> <p>- <i>Bia estamos na hora intervalo porque não vais brincar no recreio, nós estamos a trabalhar. (estagiária).</i></p> <p>- <i>Porque eu gosto de trabalhar. Posso ajudar? (Bia) (...)</i></p> <p>- <i>E tu Cata...porque é que estás aqui e não está a brincar? (est.).</i></p> <p>- <i>Porque eu gosto de ajudar. (Cata).</i></p> <p>- <i>Professora, posso entrar? (Mati). (D.26/5)</i></p> <p>[mesmo durante as horas de almoço e até nos pequenos intervalos, eles batem à janela]</p> <p>- <i>Professora, posso ir ajudar? (Mati)</i></p> <p>- <i>Professora, posso ir trabalhar? (Bi.)</i></p> <p>- <i>Professora posso entrar? (Cata.)(...)</i></p> <p>- <i>Porque é que não vais brincar? (est.)</i></p> <p>- <i>Porque não gosto. Quero ir trabalhar contigo. (Bi.)</i></p> <p>- <i>Também posso? (Dani). (D.9/6)</i></p>	5
<p><u>Reflexão sobre a língua</u></p>	<p>[os alunos pediram para cantar mais uma vez]</p> <p>- <i>ao ao ao / u u u / au au au / xis xis xis / terlim lim lim/ qui qui ri qui qui (alunos)</i></p> <p>- <i>e a melodia chegou ao fim(Mg)</i></p> <p>- <i>Boa Mg, e a melodia chegou ao fim [a estagiária escreve no quadro a frase].</i></p> <p>- <i>Mais uma vez? Agora com a frase do Mg. (estagiária) (D.15/4)</i></p> <p>[a estagiária pergunta aos alunos se na história ouvida existem palavras com o som S]</p> <p>- <i>Açúcar, criança, soma (alunos)</i></p> <p>- <i>Boa! Mas, oiçam no início das palavras o som [s] não se escreve com a letra <C>, de cedilha. Por exemplo, vou dizer uma palavra, quando ouvirem o som [s] levantem o braço. Sapato (estagiária)</i></p> <p>[os alunos, atentos, levantaram o braço na primeira sílaba]</p> <p>- <i>Então, está no ...e no início da palavra este som...(estagiária)</i></p> <p>- <i>Não é com < C> de cedilha (Mg)</i></p> <p>[a estagiária escreve a palavra sapato, no quadro]. (D.11/5)</p> <p>- <i>Urso (Cata)</i></p> <p>- <i>tens de falar à robô (Mig)</i></p> <p>- <i>Ur-so (alunos)</i></p> <p>- <i>Quantas sílabas são? (estagiária)</i></p> <p>- <i>Duas (alunos) (...)</i></p> <p>- <i>brin-ca-re (Ís)</i></p> <p>- <i>brin-car. Vamos ouvir. Olhem para mim brin-car. Façam com as vossas mãos (bate as palmas) brin e agora para cima car. Quantas sílabas são? (estagiária)</i></p>	7

	<p>- Duas (alunos) (D.18/5)</p> <p>-Quantas sílabas tem malvadez? (estagiária). [A Mag divide a palavra com a varinha mágica fazendo três movimentos e coloca na coluna certa]. (D.25/5)</p> <p>[a estagiária diz ao aluno para encontrar (na revista) palavras com os sons, ça, ço, çu, e exemplifica]</p> <p>- Por exemplo, vamos ler esta! (estagiária)</p> <p>- Pe ço (Bia)</p> <p>- Preço pre pre ço. (estagiária)</p> <p>- Preço. E agora corto? (Bia) (...)</p> <p>- Nós já aprendemos esta? (Bi)</p> <p>- Talho (Ric).</p> <p>- O que é que a palavra trabalhar está aqui a fazer? (estagiária)</p> <p>- Oh! (An)</p> <p>- Ya (Dani)</p> <p>- A palavra trabalhar podemos colocá-la em que vasos? (estagiária)</p> <p>- Aqui (Dani)</p> <p>- Sim, pode ser no vaso do lh (estagiária)</p> <p>- É este. (Bi) (...)</p> <p>[A Bi encontra outra palavra (correntes)]</p> <p>- Não, não pode ser esta jarra já está cheia! (Bi)</p> <p>[a aluna observou que a jarra do as, es, is, os, us já estava cheia]</p> <p>- Podia ser, mas olha bem para a palavra que encontreaste. Ela tem um som que é muito forte. Qual é? (estagiária)</p> <p>- Corre -tes. (D)</p> <p>-Correntes (estagiária)</p> <p>- Ah! Descobriste a jarra! (estagiária)</p> <p>- Então, o som é? (estagiária)</p> <p>[a aluna esperou que a ajudassem]</p> <p>- rr (Bi)</p> <p>- Isso, rrrrr (estagiária)</p> <p>- Parece um cão (Bi)</p> <p>- Parece um cão a rosnar, não é Bi? (estagiária). (D.26/5)</p> <p>- Já sei que gostaste muito de ouvir a nossa história. Lembras-te do título (estagiária)</p> <p>-O me-lhor pre-sen-te (Silabinha)</p> <p>- O melhor presente (alunos).</p> <p>[a estagiária pede que responda apenas a Ís, depois pergunta ao fantoche se ele conhece outras histórias]</p> <p>-Ca-pu-chi-nho Ver-me-lho</p> <p>- Capuchinho vermelho (Ís). (D. 26/5)</p> <p>- Bi como é que sabes que a palavra é dessa jarra (estagiária)</p> <p>- Pensando e a ver aqui (Bi)</p> <p>(...) popular...é um P (Ric)</p> <p>- Esta ainda não aprendemos, Cata, olha esta! (Bi)</p> <p>- Olha, já encontrei outra. Supeja (M)</p> <p>- Surpresa, não é supeja (Dani) (...)</p> <p>- A-ju - d a (M)</p> <p>- Ajudar...ar. Ah! É da jarra dos meninos. (Ric)</p> <p>[O Ric quando disse “é a jarra dos meninos” estava a referir-se à jarra com as combinações vogal/consoante ar, er, ir, or, ur. Verificando que a última sílaba da palavra ajudar tem rima ar, conseguiu associar a palavra à jarra]. (D.9/6)</p>	
<p>Concentração</p> <ul style="list-style-type: none"> • atenção • memória • autodisciplina 	<p>(...) o Tim muito inquieto disse: - falta o grito do Pintão Pinto! (D.14/4)</p> <p>- É estranho essa palavra não estava no texto. (Dani)</p> <p>- É verdade a palavra urso não estava no texto (estagiária)</p> <p>- Se calhar a memória dele falhou. (Tim)</p> <p>- Fez uma faísca. (F). (D. 18/5)</p> <p>- promoção. Eu estou farta de ver esta palavra na televisão. (Cata) (D. 9/6)</p>	<p>3</p>

<p><u>Cooperação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • empenho • iniciativa • persistência • colaboração 	<p>- <i>É daqui não é, Cata?</i> (Bi). - <i>O - lho</i> (Cata) - <i>É daqui, sou esperta</i> (Bi) - <i>U nhas</i> (Dani) - <i>Onde é que está o vaso nh ?</i>(Dani) - <i>Oi, Cata ajuda-me... não... estou a perceber esta</i> (Bi) - <i>Vê as palavras e olha para ali!</i> (Cata) - <i>Traba lho, é dali!</i> (Ric) - <i>Eu também vou ajudar!</i> (An). (D.6/5)</p> <p>- <i>Não consigo perceber esta, nada dela</i> (Bi) - <i>P .. Pa...qual é esta letra que eu não estou a perceber</i> (Bi) - <i>É o Z</i> (Cata) - <i>Pa e um z ...</i> (Bi) - <i>Paz</i> (Cata) (D.9/6)</p>	2
<p><u>Autonomia criativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • criatividade • imaginação • espontaneidade 	<p>[a estagiária perguntou a duas alunas porque é que estavam a escrever com o fantoche] - <i>Porque ele é meu amigo. Olha, ajudou-me a escrever brincamos.</i> (Mati) (D.9/6)</p> <p>[os alunos fecharam os olhos, imaginaram as letras e escreveram ça no ar] - <i>Agora com o nariz</i> (estagiária) - <i>Ohhh!</i> (Bia) - <i>Eu estou a tentar.</i> (Bi) - <i>Eu consegui fazer o ça</i> (Mati) - <i>Agora com o cotovelo muito devagarinho</i> (estagiária)(...) - <i>Não se esqueçam da cedilha</i> (estagiária) - <i>Consegui</i> (Dani). (D.11/5)</p>	2
<p><u>Curiosidade linguística</u></p>	<p>- <i>Vou ao Paço Real arreda daí!</i> (estagiária) - <i>Arreda daí?</i> (Dani) - <i>Arreda, sim, porque será que o Pinto Pintão disse isto? Arreda daí?</i> (estagiária) - (...) <i>E o Pinto Pintão devorou-a.</i> (estagiária) - <i>Devorou-a. O que é isso?</i> (Bi) - <i>Quer dizer comeu-a inteira</i> (Tim) (D.14/4)</p> <p>- <i>AZ EZ IZ OZ UZ</i> (tira uma palavra) – Mag - <i>Malvadez</i> (Mag) - <i>O que é malvadez?</i> (Ric) (D.25/5)</p>	2
<p><u>Reflexão /avaliação dos alunos</u></p>	<p>[os alunos escreveram no papel a sua reflexão sobre as experiências realizadas]</p> <p>“A Ana gostou do teatro e do jogo” “Gostei muito de imitar” “Senti-me bem, gostei, e gostei porque estava calma.” “quero repetir” “Eu gostei: infinito + superinfinito + megainfinito “eu gostei de jogar” “A Beatriz adorou fazer de borboleta autocarro” (...) (D.28/4)</p>	1

ANEXO 17 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

Quadro III - Análise de conteúdo da entrevista (a voz da professora)

Categories	Subcategory	Evidências	N.º
Dificuldades dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita	• <u>ausência de apoio familiar</u>	<p>“As principais dificuldades são o acompanhamento em casa”.</p> <p>“Porque nós trabalhamos na escola os conteúdos, mas precisam de ser consolidados em casa e realmente é esse trabalho que não é feito em casa”.</p> <p>“(…) as crianças que têm menos apoio em casa são aquelas que têm mais dificuldades em adquirir o método da leitura e da escrita.”</p>	3
	• <u>programa e tempo letivo</u>	<p>“Como é que nós em tão pouco tempo começamos a trabalhar com eles e conseguimos pô-los a ler e a escrever”</p> <p>“Agora exigem que as crianças tenham um enorme poder de abstração e não estão preparados para isso. Eles primeiro têm que concretizar as coisas.”</p>	2
	• <u>falta de preparação anterior</u>	<p>“(…) como é que nós com uma criança que não conhece uma letra, sim porque o Fa, o Mg e o Tim são casos à parte”.</p> <p>“A maioria das crianças não conheciam uma letra, a Bi, a Ís, o Dani, a Bia, não sabiam, nem estavam interessadas”.</p>	2
	• <u>ausência de motivação</u>	<p>“A Mati estava-se a recusar, no início a ler, mas nós insistimos, temos essa obrigatoriedade. A Ís, porque é que eu vou estar a massacrar aquela criança a fazer um tipo trabalho que ela não está a absorver nada? Não estava para aí virada, tem que deixar a criança querer”.</p> <p>“(…) as crianças também têm de estar predispostas para aprender, a Ís não estava predisposta para aprender, o Dani não estava nem aí, a Mati recusava-se a ler”</p>	2
As expressões artísticas e a articulação curricular	<u>aprendizagem integrada</u>	<p>“(…) as expressões são uma parte fundamental para que as crianças consigam aprender os conteúdos no 1.º, nos 2.º e 3.º Ciclos, porque é a partir das expressões que eles estão mais predispostos a aprender.”</p> <p>“podem ser articuladas com tudo (...) o trabalho que vocês fizeram foi muito proveitoso, porque trabalharam muito as expressões com eles.”</p> <p>“Todas as áreas se forem trabalhadas através das expressões artísticas tudo flui com maior naturalidade.”</p> <p>[o valor das expressões artísticas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças] “Sim. A todos os níveis, sócioafetivo, cognitivo, motor.”</p> <p>“É logo meio caminho andado, quando nós trabalhamos e os motivamos através das expressões, já temos meio trabalho feito. A música que trabalharam sobre a Europa ficou dentro da cabeça deles (...). Vocês não têm a noção do bem e do bom trabalho, do excelente trabalho que fizeram com estas crianças, e eu agradeço-vos imenso por isso.”</p>	8

		<p><i>“(…) realmente foi muito bom, e vocês da Europa conseguiram ligar todas as outras áreas.”</i></p> <p><i>“(…) podem contribuir muito, foi o que eu disse á pouco, através de uma canção, através de uma lengalenga de um trava língua eles memorizam muito mais facilmente a palavra, o som, e fica lá qualquer coisa dentro.”</i></p> <p><i>“(…) vou dar-vos um exemplo do vosso trabalho que eu acho que foi muito, muito bom. Vocês estiveram a trabalhar os gráficos, tratamento de dados, então pediram para os alunos pintarem umas bandeiras e eles acharam o máximo, porque estavam a dar matemática e pintaram umas bandeiras, a matemática foi tão trabalhada ali que eles não vão mais esquecer. Muitas das atividades (..) que vocês fizeram foi nesse sentido.”</i></p> <p><i>“(…) através da música nós podemos ensinar uma letra e eles fixam melhor do que se lhe dermos uma ficha de trabalho que eles estejam ali a olhar para ela, o que é desmotivante.”</i></p>	
	<p>• <u>Motivação</u></p>	<p><i>“É através das expressões que nós conseguimos motivar, muito melhor, as crianças.”.</i></p> <p><i>“(…) realmente, trabalhar com as expressões é muito, muito bom. Vocês viram com o Jo quando começou a ver o pincel e tintas, ele ficou completamente fascinado. Qualquer criança gosta de pegar num pincel e em tintas pintar e pintar. Quem que não gosta de correr, quem é que não gosta de cantar e quem que não gosta de dançar?”</i></p> <p><i>“(…) a Bi mais tarde começou a motivar-se.”</i></p> <p><i>“(…) eles queriam escrever, ler, eles estavam completamente motivados com o Silabinha e com robô também”.</i></p> <p><i>“(…) vocês fizeram muitas expressões, muitas...dramática, física plástica, musical e é muito bom ver que os alunos estavam muito motivados para qualquer uma das aprendizagens. Tudo o que são expressões eles estão sempre muito motivados.”</i></p> <p>[as expressões contribuíram para a motivação dos alunos] <i>“Claro que sim, sem dúvida alguma.”</i></p>	6
	<p>• <u>Emocões</u></p>	<p><i>“As expressões desenvolvem, nas crianças, nos adultos e em todas as pessoas, sentimentos e é através dos sentimentos que as pessoas conseguem fazer a maior parte das aquisições. Se nós trabalharmos a partir dos sentimentos é muito mais fácil reter a informação.”</i></p> <p><i>“Se nós trabalharmos os sentimentos as coisas ficam, as pessoas sentem, não é só ouvir.”</i></p> <p><i>“Se nós trabalharmos uma letra com uma canção, aquela canção vai ficar ali, porque desperta sentimentos. Se eu chegar e lhe der uma ficha de trabalho sobre a letra A é muito diferente do que eu cantar a canção atirei o pau ao gato, não é? Logicamente, a canção fica, há um estímulo afetivo e emocional.”</i></p> <p><i>“(…) eles realmente absorvem as coisas de uma maneira totalmente diferente quando vamos pelas expressões, quando</i></p>	6

		<p>vamos pelo sentimento, pelo sentir.”</p> <p>“(…) é muito importante nós trabalharmos o nosso corpo e passa tudo pelas emoções tudo tudo e as expressões são isso é libertar as nossas emoções.”</p> <p>“Só do robô, eles não vão esquecer mais a forma como o robô falava. Eles não esquecem. Lembro-me como eles ficaram ao tirarem a palavras do chapéu, fascinados! Lá está, tudo o que seja inovação, fantasia, mistério, eles ficam encantados.”</p>	
	• <u>motivação do professor</u>	“(…) agora também quero começar a trabalhar em projetos relacionados com os artistas, agarrar numa obra de Vang Gogh e trabalhar imensas coisas e é tão bom para eles, ... dá outro ânimo, o problema é que nós na escola não temos tempo para isso”.	1
	• <u>autonomia criativa</u>	<p>“(…) eles construírem o Silabinha foi, ...eles andavam loucos, completamente. Queriam o fantoche, queriam fazer teatro, queriam falar, queriam pôr o Silabinha a falar”.</p> <p>“Todos nós sabemos desenhar, pintar cantar dançar, cada pessoa é única, não há duas pessoas iguais, nós através das expressões conseguimos respeitar o outro. Eu canto mal, mas se eu começar a cantar eles até ouvem e cantam também.”</p>	2
Estratégias e atividades	• <u>evolução</u>	<p>“(…) senti, senti principalmente durante a aula, a motivação deles”.</p> <p>“(…) notei neles uma maior abertura para tudo o resto”.</p> <p>“Sim, começou a perceber que realmente as pessoas têm diferentes perspetivas do mesmo assunto, diferentes ritmos, diferentes métodos de trabalhar.”</p>	3
	• <u>experiências diversificadas</u>	<p>“Tudo o que seja estratégias diversificadas, não só ao nível da consciência fonologia. Todas as estratégias diversificadas são sempre uma mais-valia para cada criança. Todas as crianças são diferentes e cada uma delas têm que se adaptar aos conteúdos. Temos que adaptar as estratégias para que elas consigam adquirir a aprendizagem porque uma estratégia pode ser benéfica para uma criança, mas não ser para outra. Logicamente temos de ver qual a estratégia que melhor se adequa a cada criança.”</p> <p>“(…) cada a criança tem o seu ritmo, tem as suas capacidades e nós temos que adaptar a todas elas estratégias diversificadas porque se não a criança desmotiva, não quer vir para a escola e a criança acaba por se desinteressar pelo percurso escolar. contribuíram muito, muito, todas elas, para a consciência silábica, fonémica... Por exemplo, o nosso robô foi um espetáculo, a cadeira, o Silabinha, os vasinhos dos casos especiais, foi muito bom, foi muito proveitoso”.</p> <p>“E lá está, ao desenvolvermos a consciência fonológica estamos a contribuir para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita”.</p> <p>“No primeiro ano, a principal imposição é que eles leiam, escrevam e contem e foi o que eu fiz. Foi o que nós fizemos!”</p>	4

ANEXO 18 – TRABALHO DE PROJETO EM JARDIM-DE INFÂNCIA

Trabalho de Projeto “O que é um Super-Herói?”

Esta metodologia de trabalho centra-se na investigação, análise e resolução de problemas em grupo, “assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentado uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada.” (Formosinho & Gambôa, 2011:55)

1.ª Fase – Definição do problema

Ao escutarmos as conversas entre as crianças apercebemo-nos que falavam constantemente nas prendas que desejavam receber no natal. Defendiam os seus super-heróis mostrando e comparando as suas qualidades, e entusiasmadas conversavam sobre superpoderes, aventuras e façanhas. Ao observarmos tal entusiasmo pretendíamos saber qual o super-herói preferido de cada criança e sugerimos que o desenhassem. De acordo com Castro & Rodrigues (2008:60) "no trabalho com crianças pequenas a escolha dos dados, a forma de os recolher e organizar, deverá, sempre que possível, ser realizada por elas, promovendo a análise e discussão das diferentes ideias e propostas". Desta forma, o desenho possibilitou às crianças realizarem uma análise e discussão mais pormenorizada do que representaram, sentindo-se mais integradas na discussão e na partilha de ideias. Observámos que a forma como cada criança falava do seu super-herói era muito pessoal, como se fizesse parte do seu dia-a-dia e do seu imaginário. E aproveitando este momento, questionámos: - *Como é que podemos saber qual o super-herói preferido da sala 6?*

Apresentaram diferentes propostas. Assim, construímos com elas um gráfico que permitisse visualizar as preferências, chegando assim ao super-herói preferido da nossa sala.



Figura 1- Gráfico: O herói preferido da sala 6

Tal foi o deslumbramento das crianças pelo assunto que permaneceram em silêncio e sentadas à volta do papel cenário, e aguardando, pela sua vez, para colar o super-herói no respetivo local. Após a construção do gráfico, as crianças observaram que não foi possível chegar a uma resposta. Foi necessário realizar uma votação para ficarmos a saber, de entre aqueles quatro super-heróis, qual o preferido da sala. Como referem as OCEPE (1997:53) “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental da formação pessoal e social.” Através de um diálogo com as crianças, percebemos que queriam investigar diversas coisas sobre super-heróis. Surgiram várias questões, prevalecendo no grupo de crianças a dúvida: *será que os super-heróis existem?*



Figura 2 - votação em grande grupo

(FF) - Os super-heróis são verdadeiros?

(Mar) - Eu acho que sim, mas não existem na cidade.

(D) - Os super-heróis não existem de verdade.

(FT) -Eu nunca vi nenhum, mas acho que existem.

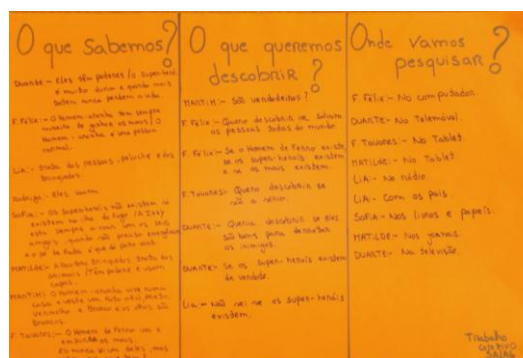


Figura 3 - Cartaz "O que sabemos? / O que queremos descobrir? / Onde vamos pesquisar"

Com as crianças realizámos um “brainstorming”, registando num quadro: *O que sabemos sobre os super-heróis? O que gostávamos de descobrir sobre os super-heróis? Onde é que podemos pesquisar?* Em conjunto surgiu assim problemática do nosso projeto: *O que é um super-herói?*

2.ª Fase - Planificação/Desenvolvimento do trabalho

Em grande grupo iniciou-se a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho. Como refere Vasconcelos (2012) nesta etapa é necessário começar a ser mais concreto, planear o que se vai fazer, por onde começar e como se vai fazer. Neste projeto as crianças traçaram um itinerário para procurar respostas:

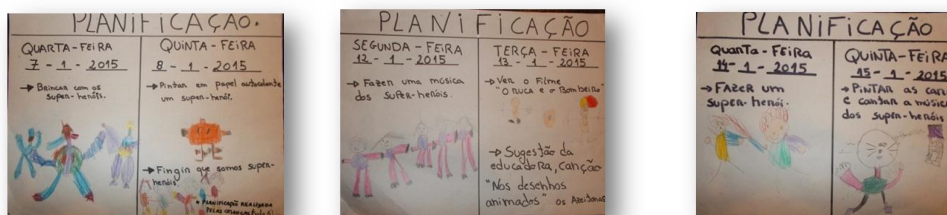


Figura 4 - Planificações do grupo de crianças

Em algumas atividades procurámos envolver as famílias e a comunidade local. Em grande grupo elaborámos um cartaz intitulado *O que pesquisámos em casa...*, onde as crianças afixavam as pesquisas feitas com a ajuda dos pais.

3.ª Fase - Execução

Em pequenos ou grandes grupos as crianças realizaram, de acordo com os seus interesses e motivações, as propostas de atividades de forma a encontrar respostas à problemática. Começaram por apresentarem os seus super-heróis, falaram sobre as características de cada um e partilhando ideias, opiniões e saberes identificaram os contributos dos vários super-heróis na resolução de diferentes problemas.

No final do dia, num momento de reflexão, as crianças descreviam as aprendizagens realizadas. Estes registos foram afixados, no placar destinado ao nosso projeto.

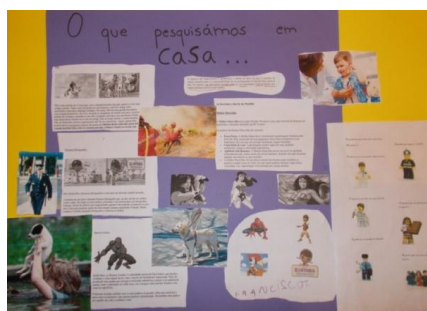


Figura 5 - O que pesquisámos em casa...



Figura 7 - momento de grande grupo

Igualmente para dar a conhecer as várias pesquisas que as crianças realizaram com os pais, e que se encontram afixadas no cartaz, *O que pesquisámos em casa...*, organizámos momentos em grande grupo, onde as crianças apresentavam as suas pesquisas. Ao longo deste momento valorizámos o esforço de cada uma, incentivando-as a partilharem o que descobriam.

As aprendizagens foram sendo reveladas através de diferentes formas e linguagem. Uma das suas propostas foi pintar em papel autocolante os super-heróis, nesta atividade envolveram a família. Os pais também desenharam o seu super-herói. As famílias foram contribuindo para o desenvolvimento do projeto e salientando, nos diálogos que tivemos, a motivação das crianças.

As crianças quiseram ainda representar o super-herói: (D) - *Vamos fingir que somos super-heróis.* Através da expressão motora e expressão dramática, as crianças, em equipa, imaginaram e criaram super-heróis e vilões. Esta proposta permitiu-lhes colocarem-se no papel das personagens, executar diferentes estratégias e movimentos, tais como: andar, correr, parar, rastejar, saltar, soprar, puxar, rodopiar, entre outras. Os jogos fomentaram o trabalho de grupo, desenvolvendo a socialização, o afeto, o diálogo e a interação entre as crianças, e promoveu ainda a colaboração e o sentido de grupo entre a equipa educativa.



Figura 8 – Jogo: Qual a equipa de super-heróis que tem mais força?

Após esta experiência acharam interessante conhecer um polícia, um bombeiro, um médico, entre outros. Mas na impossibilidade de visitarmos as instituições onde trabalham estes profissionais, apresentaram algumas sugestões: *podemos ir um de cada vez! Podemos telefonar? Escrever um recado!* Para conseguirmos que as crianças vivessem esta experiência e pudessem, por elas próprias, encontrar algumas respostas à problemática, recorreremos à comunidade local. Fomos a uma esquadra da PSP e demos a conhecer o nosso projeto. No dia em que aguardávamos a chegada do agente da polícia fomos orientando as crianças nas questões que lhe pretendiam colocar, escrevendo-as num quadro. A sua visita foi uma experiência muito rica e positiva na forma como as crianças dialogaram e no interesse manifestado. Escutaram atentamente as suas histórias e curiosas interrogaram-no sobre o que as inquietava.



Figura 9 - Visita do Policia

Um dos desejos do grupo era criar uma música sobre super-heróis. Assim, planificaram as suas intenções, mas como refere Vasconcelos (1998:145), nestes projetos o educador não se anula. Deste modo, procurámos criar um momento propício para desenvolver aprendizagens interdisciplinares, fazendo conexões entre a expressão musical e o domínio da matemática, explorando diversos conteúdos como seqüências, padrões, figuras geométricas, agrupar, associar, previsão, diferenças (forte/fraco) e semelhanças.

Alargando as suas experiências, imaginação e possibilidades de expressão as crianças criaram o seu super-herói através da modelação e pintura. O que lhes permitiu sentir, manipular e desenvolver a expressão tridimensional. Esta atividade não esteve isenta de intencionalidade educativa, porque tendo em conta que a criança utiliza múltiplas linguagens para representar o seu conhecimento, construir o super-herói da sala 6 e o seu cartão de cidadão foi uma experiência onde as crianças puderam pensar e reconhecer as suas características individuais (o nome, a idade, o nome de pais, a localidade onde vive e sua nacionalidade). Num ambiente democrático, elegeram um nome para o herói através de uma votação por contagem.



Figura 11 – modelar e pintar o super-herói

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o projeto proporcionou o contato com várias histórias e com o código escrito. Desafiámos um elemento da comunidade educativa para vir à nossa sala ler a história “Quem é o meu Herói?” de Michael Schober. Com a leitura as crianças conheceram profissões que desconheciam e realizaram um desenho onde representaram alguns dos heróis e outros elementos da história. Consultámos ainda o dicionário para procurar a palavra Super e Herói e aprendemos novas palavras começadas por super, como por exemplo, supermercado, super-mulher, super-homem, super-herói, supergritos...



Figura 12 – o cartão de cidadão super-herói da sala 6

(Est.) - *Supergritos? O que é isso, supergritos?*

(D.) - *São muitos grito (risos)!*

(S) *levanta o braço e diz: - Super-herói é um herói em duplicado.*

Integrando a sugestão da educadora cooperante ouvimos e cantámos “Os desenhos animados”, dos Azeitona. Que desvenda o mundo dos super-heróis num paralelismo entre o mundo real e o mundo imaginário.



Figura 13 - participação de um membro da comunidade educativa na leitura de uma história

Chegou assim o momento de convidar a comunidade educativa para a exposição do nosso projeto e as conquistas alcançadas em grupo. As crianças sugeriram assim convidar os pais e os meninos da sala, assim a ideia foi escrever dois convites. Um para os pais e outro para os meninos da sala 5.

4.ª Fase - Divulgação e avaliação

As crianças com a nossa ajuda e em colaboração com a educadora cooperante começaram a organizar a exposição numa das paredes do refeitório para que todos pudessem conhecer os trabalhos realizados. No final, as crianças apresentaram o projeto, falaram das aprendizagens alcançadas. Relemos ainda as planificações, lembrámos as atividades realizadas e chegámos às seguintes conclusões: *alguns super-heróis só existem na televisão, os super-heróis são verdadeiros e são bons, os super-heróis da televisão são atores, existem super-heróis reais...*

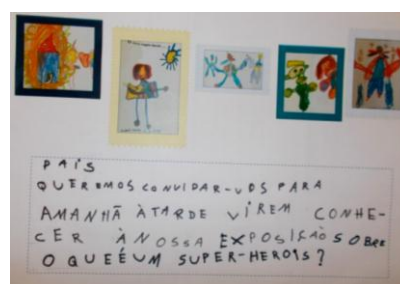


Figura 14 – convite para a exposição



Figura 15 - Divulgação do projeto aos pais e às crianças da sala n. 95; pinturas faciais

Na

exposição colocámos ainda um folheto de registos e uma caneta para que os pais pudessem deixar a sua opinião acerca do projeto.



VOZES DOS PAIS:

Achei o projeto muito interessante e dinâmico. O nosso muito obrigada! Muitas felicidades! Matilde e os pais.

Foi uma boa transição do mundo da fantasia para o mundo real. Obrigada e Felicidades. Bianca e família Fonseca Fernandes.

Estão de parabéns pelo projeto em si, como também o fato de unir a família com a escola. Continuem assim!!!! Alícia e família!

Figura 163 - Divulgação do projeto/ avaliação dos encarregados de educação

Avaliação do projeto

No final de cada dia as crianças realizaram a avaliação das atividades, referindo os aspetos mais significativos e sugerindo outras atividades:

VOZES DAS CRIANÇAS

- Gostei de resolver com a minha equipa. (F)*
- Gostei das ideias dos amigos. (L)*
- Existem muito super-heróis: Homem-aranha; médico; bombeiro; Batman; Doutora Brinquedos; Cão guia; Mia; Cão polícia; Crianças; Os pais e as mães; Super-Homem...(Grupo de crianças)*
- Não se pode andar sem cinto no carro. (I)*
- Devemos de respeitar regras. (D)*
- Não podemos brincar com pistolas. (Mar)*
- Devemos respeitar as regras de transito. (FT)*
- O polícia ajuda os meninos, os velhotes e todas as pessoas do mundo. (FF)*
- Devemos andar no passeio. (F)*
- Alguns super-heróis só existem na televisão. (Grupo de crianças)*
- Existem super-heróis reais, como os bombeiros e vivem na nossa cidade. (Grupo de crianças)*
- (...)*

Neste projeto a avaliação foi feita numa perspetiva reflexiva, tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo em geral. Foi uma avaliação formativa pois pretendia-se através da observação acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Foi baseada na interação, no diálogo sobre as diferentes atividades existindo no final do dia uma reflexão sobre as mesmas, com as crianças. Nestes momentos de reflexão pretendia-se sistematizar o que foi feito ao longo do dia e também para fazer uma síntese da informação recolhida no projeto, *O que é um super-herói?* de modo a avaliar o percurso desenvolvido e verificar se as crianças estão a encontrar respostas à problemática.

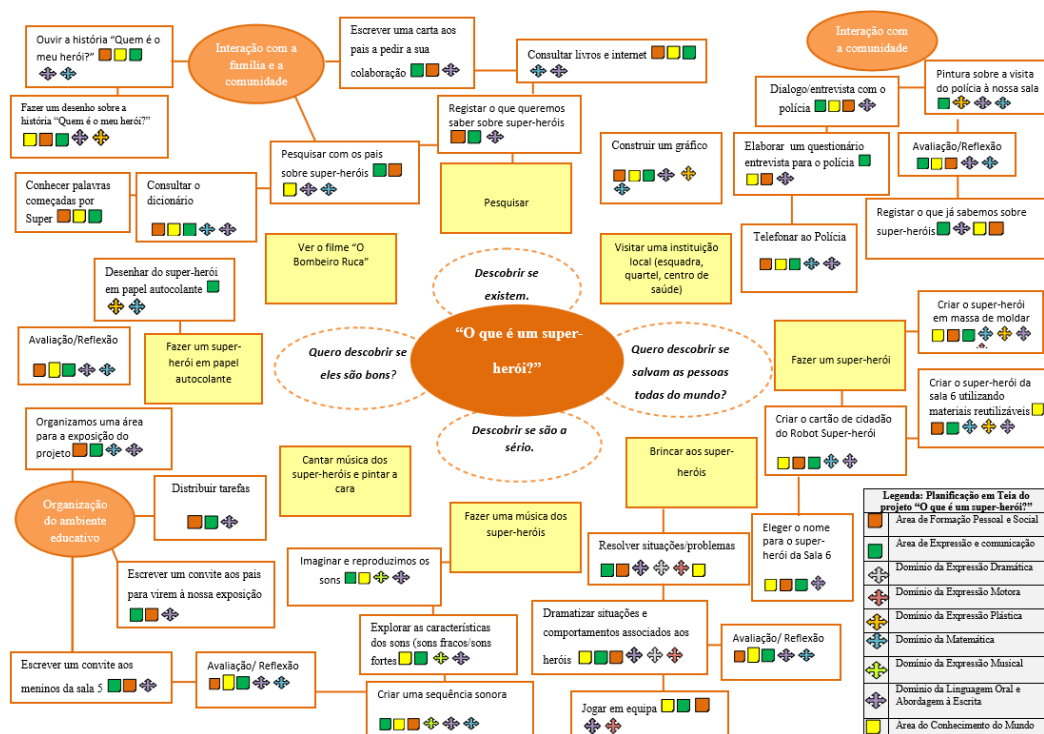
Aprendizagens Potenciadas

Sendo este projeto destinado a crianças em idade pré-escolar foi nossa preocupação abarcar no projeto todas as áreas de conteúdo de forma interdisciplinar seguindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Com a realização das atividades em torno do projeto, as crianças foram levadas a:

- Procurar informação; manifestar as suas opiniões planificando e sugerindo atividades para procurar respostas à problemática; colaborar com os adultos e entre pares; expressar oralmente o que estão a pensar; resolver situações-problema; expressar as suas ideias e a sentir-se um elemento participativo; tomar atitudes de saber escutar e esperar pela sua vez (Área de formação pessoal e social)
- Vivenciar valores democráticos tais como cooperação, responsabilidade e participação; (Área de formação pessoal e social)
- Pensar criticamente sobre a problemática; imaginar e representar personagens através do jogo dramático; criar o super-herói do grupo de crianças; (Expressão dramática)
- Representar os super-heróis utilizando várias linguagens plásticas (desenho, pintura, recorte, modelação...); criar uma composição tridimensional; utilizar diferentes materiais reutilizáveis para a construção do super-herói do grupo de crianças; (Expressão plástica)
- Comparar as características do super-heróis da ficção e da vida real (Área de expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Área de conhecimento do mundo)
- Familiarizarem-se com o código escrito (Área de expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)
- A organizar e interpretar a informação; (Área de expressão e comunicação - Domínio da matemática)
- Imaginar e reproduzir oralmente sons dos super-heróis, criando uma sequência sonora; cantar uma canção; (Área de expressão e comunicação)
- Jogos exploratórios sobre situações e comportamentos associados aos super-heróis (Expressão motora e dramática)
- Reconhecer as suas características individuais (Área de conhecimento do mundo).

PLANIFICAÇÃO EM TEIA (conteúdos)



Bibliografia

- Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e Organização de Dados. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Formosinho, J. e Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, R., Sousa, A. (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. pp. 30-45. Loures: Loures Gráfica.

ANEXO 19 – PLANIFICAÇÃO NO 1.º CEB - 1.º ANO

Planificação do dia 2 de junho de 2015												
Sala do 1.º ano – 18 alunos 6/8 anos												
Contextualização: após o diálogo com a professora cooperante ficou decidido que neste dia iríamos realizar a avaliação de Estudo do Meio e seriam ainda realizadas algumas atividades no âmbito dos casos especiais de leitura envolvendo as áreas disciplinares de português e de educação e expressão dramática e plástica.												
1ª Parte (9h – 10h30)	Área Disciplinar: Estudo do meio											
Competências Específicas/Domínio	Descritores de Desempenho Metas Curriculares	Conteúdos	Descrição das Atividades/ estratégias	Tempo								
Bloco 1- À descoberta de si mesmo; Bloco 3- À descoberta do ambiente natural; Bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos	Avaliação 3.º período		Momento de avaliação de Estudo do Meio; A estagiária distribui por cada criança o teste de avaliação; Seguidamente lê em voz alta as questões do teste.									
3. Parte (13h30-16h00)	Área Disciplinar: Português e Educação e Expressão Dramática e Plástica			90 min.								
Conhecimento explícito da língua	<p>Plano fonológico: Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: -Produzir palavras por inserção de elementos. Comparar dados e descobrir regularidades: estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons;</p> <p>Leitura e Escrita: 5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas: 5.1. Discriminar pares mínimos; Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras constituídas por pelo menos 3 sílabas</p> <p>CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal).</p>	Sons e Fonemas	<p>A estagiária apresenta o fantoche Silabinha, lê três palavras que ele traz consigo “pato” “pego” e “fita”, escreve-as no quadro e pede então à turma para as ler. Em seguida o fantoche diz: <i>-Eu sou o Silabinha que tudo mudo com o R atrevido e intrometido (tira o R do seu chapéu).</i> <i>-Do pato faço prato,</i> <i>- Do pego faço prego</i> <i>- Da fita faço frita</i> A estagiária sugere: <i>-Que tal ajudarmos o Silabinha a fazer mais magias?</i> Depois de realizarem uma chuva de palavras, os alunos escrevem no seu caderno as palavras encontradas. Posteriormente, a estagiária apresenta também um trava-língua sugerindo um jogo exploratório “O ritmo silábico” 1.º com alunos sentados pede para bater as palmas fazendo a divisão silábica das palavras. 2.º batendo as mãos nas pernas 3.º batendo com os lápis.</p> <p>Os alunos poderão sugerir outros ritmos (rápido/lento) e outros timbres (bater com o pé, selos etc.). No final, em conjunto, irão refletir e escrever individualmente uma frase sobre o momento vivido.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Bater palmas</td> <td>- Padre Pedro</td> </tr> <tr> <td>Bater com os lápis</td> <td>- Prega Pregos</td> </tr> <tr> <td>Bater com os lápis</td> <td>- Prega Pregos</td> </tr> <tr> <td>Bater palmas</td> <td>- Padre Pedro</td> </tr> </table>	Bater palmas	- Padre Pedro	Bater com os lápis	- Prega Pregos	Bater com os lápis	- Prega Pregos	Bater palmas	- Padre Pedro	15 min.
Bater palmas	- Padre Pedro											
Bater com os lápis	- Prega Pregos											
Bater com os lápis	- Prega Pregos											
Bater palmas	- Padre Pedro											
Bloco 1-Descoberta e Organização progressiva de volumes	Construções tridimensionais		<p>1º momento – a estagiária distribui folhas de papel para os alunos imaginarem e desenharem livremente um fantoche ~ 2º momento - a estagiária organiza um atelier com diferentes materiais para os alunos os possam explorar de forma a construir um fantoche segundo aquilo que desenharam. (os alunos irão ser confrontados com o problema de transformar o que desenharam com a criação de um objeto 3D). Depois da atividade a estagiária pede aos alunos que escrevam uma frase sobre a experiência.</p>	60min								
Avaliação	A avaliação será formativa, realizada pelas estagiárias, através de observação direta, durante a aula, da observação indireta, com base nos trabalhos dos alunos, e pelo preenchimento de uma grelha de avaliação.											
Recursos	-materiais diversos (meias, fios, lãs, botões,....)											

