

Refletindo sobre a criação e a utilização do dicionário como estratégia de enriquecimento lexical no 1.º CEB

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Margarida Almeida Bacelar

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, março de 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Dr.^a Sónia Cristina Lopes Correia

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

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

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

Doutora Alzira Maria Rascão Saraiva

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

Dedicatória

Para a **Sofia**, a minha melhor amiga.

Por saber que hoje, onde quer que esteja, está a viver esta conquista como se fosse sua e eu lamento, profundamente, que não o possamos fazer juntas.

Para a **Mané**, a minha avó.

Sempre sonhei ser uma professora como ela.

Esta vitória também é tua.

Agradecimentos

Ao **Duarte** que, todos os dias, me faz adorar ainda mais este mundo da educação. Nada mais existe tão importante do que tu!

Ao meu **pai**, à minha **mãe** e às minhas irmãs, **Joana, Pipa e Francisca**, por serem os pilares da minha vida, pelo amor que nos une e pela cumplicidade que sempre nos caracterizou.

Às estrelas da minha vida: a avó **Mané** pelo exemplo e inspiração, ao meu **avô** pela única palmada que me deu que “doeu mais ao avô do que ao meu amor” e ao meu **tio** pelas aventuras que vivemos juntos.

À **Sofia**, a minha melhor amiga, por ter sido quem esteve mais presente, mesmo sendo quem está mais longe.

À minha **Avó Mariazinha** por ser a melhor companhia de sempre.

A toda a minha **família**, de sangue e de coração, em especial ao **Sérgio** e à **Catarina** por contribuírem tanto para o meu crescimento, e à **Tia Ana** por ser a minha inspiração de sempre.

À **Inês**, obrigada por TUDO! Sem ela isto não era possível.

Ao **Tiago** por valorizar tudo o que sou no mínimo que faço. És único.

À **Marina**, obrigada por estar sempre onde soube que estaria.

À **Escola Básica de São Gonçalo**, aos respetivos **professores**, em especial à **Professora Eugénia Póvoa** e ainda ao grupo de **peregrinos** por serem sempre o meu porto de abrigo.

Ao **David**, por crescermos juntos desde sempre.

A todos os que tornaram Leiria numa cidade tão especial: **Inês, Carolina, Sofia, Inês Mamede e Catarina**.

À Professora **Sónia Correia**, à Professora Doutora **Clarinda Barata** e à Professora Doutora **Alzira Saraiva** pelo contributo indiscritível neste percurso.

A todas as **Educadoras e Professoras Cooperantes** e, em especial, a todas as **crianças** por tudo o que aprendemos juntos.

Aos meus **amigos** do coração, porque todos os momentos que passámos juntos foram de verdadeira inspiração e contribuíram distintivamente para que isto fosse possível, em especial pela coragem e força constante, à **Patrícia, Diana, Joana, André, Teresa, Rita e Marco**.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encontra-se organizado em duas partes, a primeira parte referente à Dimensão Reflexiva e a segunda parte à Dimensão Investigativa.

A primeira parte consiste na apresentação do percurso vivenciado nos contextos de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, fazendo uma análise crítica, reflexiva e fundamentada das situações vividas que proporcionaram diversas aprendizagens a nível profissional, pessoal e social.

A segunda parte consiste na apresentação de um estudo investigativo de carácter qualitativo desenvolvido numa turma de 2.º ano de escolaridade. Este estudo pretende perceber o impacto da criação e utilização do dicionário no desenvolvimento lexical dos alunos, tendo como objetivos: (i) Compreender o impacto da estratégia didática (dicionário) para o enriquecimento lexical; (ii) Perceber de que forma os alunos utilizam o dicionário quando o fazem com ou sem orientação do professor; (iii) Refletir sobre a utilização do dicionário como estratégia de enriquecimento lexical.

Os dados recolhidos revelam que a estratégia utilizada teve um impacto positivo, na medida em que, o capital lexical da maioria dos alunos foi significativamente aumentado, contudo, é também evidente que os alunos utilizavam o dicionário com maior frequência quando o faziam com orientação do professor. Em relação à utilização do dicionário como estratégia de enriquecimento lexical revelou-se que turmas nos primeiros anos de escolaridade apresentam dificuldades na seleção dos significados adequados para cada contexto, sendo necessário treiná-las nesse sentido.

Palavras chave

Aprendizagens, dicionário, dificuldades, enriquecimento lexical, escrita.

Abstract

The following report was carried out under the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education and it is divided into two parts, being the first regarding the Reflexive Dimension and the second part to the Researching Dimension.

The first part consists in presenting the experienced path in the contexts of Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education, doing a critical, reflexive and founded analysis of the experienced situations that provided several learnings at a professional, personal and social level.

The second part consists on the presentation of a researching study of the qualitative nature conducted in a 2nd year class of the Basic Education. This study intends to understand the impact that the creation and usage of the dictionary can have on the students' lexical development, being the main objectives: (i) Understanding the impact of the didactic strategy (dictionary) towards the lexical enrichment; (ii) Perceiving in which way the students use the dictionary when they use it with or without the teacher's guidance; (iii) Reflecting upon the usage of the dictionary as a strategy for the lexical enrichment.

The gathered data reveals that the used strategy had a positive impact, to the extent that, the lexical capital of most of the students was significantly increased, however, it is also clear that the students use more frequently the dictionary when they do it under the teacher's guidance. Regarding the dictionary usage as a lexical enrichment strategy, it has been revealed that the classes in the early years of education show difficulties in selecting the adequate meanings for each context, being necessary to train them in that way.

Keywords

Dictionary, difficulties, learning, lexical enrichment, writing

Índice Geral

Dedicatória	v
Agradecimentos.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract	xi
Índice Geral.....	xiii
Índice de Fotografias.....	xvii
Índice de Anexos.....	xxv
Abreviaturas	xxvii
Introdução.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	3
CAPÍTULO 1 – UM PERCURSO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ..	5
<i>1.1. Contexto de Educação de Infância em Portugal</i>	<i>5</i>
<i>1.2. Os contextos educativos de Prática Pedagógica em Educação de Infância</i>	<i>6</i>
<i>1.3. O redescobrir da infância.....</i>	<i>7</i>
<i>1.4. Da observação à prática.....</i>	<i>10</i>
<i>1.5. Planificação</i>	<i>11</i>
<i>1.6. Experiências Educativas.....</i>	<i>13</i>
<i>1.7. Avaliação</i>	<i>19</i>
<i>1.8. Reflexão.....</i>	<i>21</i>
<i>1.9. O espaço na Educação de Infância</i>	<i>22</i>
<i>1.10. O tempo da Educação de Infância.....</i>	<i>23</i>
<i>1.11. As interações na Educação de Infância.....</i>	<i>25</i>
<i>1.12. O educador que quero ser.....</i>	<i>27</i>
CAPÍTULO 2 - UM PERCURSO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	29

2.1. Contexto de 1.º CEB em Portugal	29
2.2. Contextos educativos de Prática Pedagógica em 1.º CEB	29
2.3. Da observação à prática	31
2.4. Planificação	32
2.5. Experiências Educativas	34
2.6. Avaliação.....	39
2.7. Reflexão	42
2.8. A gestão do tempo e do espaço	44
2.9. As relações no Ensino Básico	45
2.10. O professor que quero ser.....	46
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	49
INTRODUÇÃO	51
1.1. Tema.....	51
1.2. Justificação e pertinência do tema	51
1.3. Problemática, pergunta de partida e objetivos.....	51
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	53
1.1. Desenvolvimento linguístico	53
1.2. Desenvolvimento lexical.....	53
1.3. A escrita no 1.º CEB.....	57
1.4. Estratégias didáticas para o enriquecimento lexical.....	60
1.5. Dicionário	62
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	63
2.1. Descrição de estudo	63
2.2. Método de investigação.....	63
2.3. Estudo de Caso.....	64
2.5. Técnicas de recolha de dados	65
2.6. Procedimentos de recolha de dados.....	66

2.7. Técnicas de tratamento e análise de dados.....	66
2.8. Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	67
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	69
3.1. Apresentação geral dos dados	69
3.2. Utilização das palavras do dicionário	70
3.3. Sentido das palavras na frase	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
Resposta à pergunta de partida	77
Limitações do estudo.....	78
Sugestões para futuras investigações.....	78
Conclusão	81
Referências bibliográficas	83
Anexos.....	89

Índice de Fotografias

Fotografia 1 - G. procura manipular a bola de sabão.....	14
Fotografia 2 - H. a explorar os ouriços do castanheiro.	15
Fotografia 3 - Fantoche utilizado na temática "Higiene Oral.	16
Fotografia 4 - Árvore de Natal construída pelas crianças.	18
Fotografia 5 - M. a brincar no fantocheiro.....	25
Fotografia 6 - Inês a ler a história à turma.	34
Fotografia 7 - Crianças agrupam-se segundo determinado critério.	37

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita (Lublimer & Smetana, 2005, citado por Duarte et al., 2011).....	55
Figura 2 – Exemplos de utilização do adjetivo "radiosa" dos alunos M. e E.....	71
Figura 3 - Exemplos de utilização do verbo "anunciar" dos alunos J. e P.....	71
Figura 4 - Exemplos de utilização do nome "anémoma" dos alunos G. e A.	72
Figura 5 - Exemplos da utilização inadequada das palavras, pelos alunos E. e M.	73
Figura 6 - Exemplo de utilização de palavras do dicionário pelo aluno T.....	74
Figura 7 - Exemplo de utilização de palavras do dicionário pelo aluno R.	74
Figura 8 - Exemplos de utilização de palavras pelos alunos A. e C.	75

Índice de Quadros

Quadro 1 - Quadro de registo utilizado na recolha e análise de dados.	66
Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise.....	67
Quadro 3 - Número de vezes que se repete determinada subcategoria.....	69
Quadro 4 - Número de palavras utilizadas, adequada e inadequadamente, pelo sexo feminino e masculino.....	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Utilização das palavras do dicionário nas produções textuais.....	70
Gráfico 2 – Sentido das palavras na frase.	72

Índice de Anexos

Anexo I – Pesquisa: O Desenvolvimento e Aprendizagem em Crianças de 1 e 2 anos.....	1
Anexo II – Reflexão Creche: Intervenção.....	7
Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche.....	14
Anexo IV – Reflexão Observação – Jardim de Infância.....	24
Anexo V – Reflexão Jardim de Infância: 3. ^a Semana de Intervenção.....	27
Anexo VI – Reflexão Jardim de Infância: 4. ^a Semana de Intervenção.....	30
Anexo VII – Reflexão Jardim de Infância: 5. ^a Semana de Intervenção.....	33
Anexo VIII – Reflexão Jardim de Infância: 6. ^a Semana de Intervenção.....	36
Anexo IX – Reflexão Jardim de Infância: 7. ^a Semana de Intervenção.....	39
Anexo X – Reflexão Jardim de Infância: 9. ^a Semana de Intervenção.....	42
Anexo XI – Exemplos Oficina da Escrita.....	45
Anexo XII – Dicionário.....	48
Anexo XIII – “Ler para aprender... Sinónimos para perceber”.....	49
Anexo XIV – Cartões pensamento relacional.....	50
Anexo XV – Ficha de Registo do Projeto de Avaliação da Leitura.....	51
Anexo XVI – Quadro de análise do aluno A.....	52
Anexo XVII - Quadro de análise do aluno B.....	53
Anexo XVIII - Quadro de análise do aluno C.....	54
Anexo XIX - Quadro de análise do aluno D.....	55
Anexo XX - Quadro de análise do aluno E.....	56
Anexo XXI - Quadro de análise do aluno F.....	57
Anexo XXII - Quadro de análise do aluno G.....	58
Anexo XXIII - Quadro de análise do aluno H.....	59
Anexo XXIV - Quadro de análise do aluno I.....	60
Anexo XXV - Quadro de análise do aluno J.....	61
Anexo XXVI - Quadro de análise do aluno K.....	62

Anexo XXVII - Quadro de análise do aluno L.	63
Anexo XXVIII - Quadro de análise do aluno M.	64
Anexo XXIX - Quadro de análise do aluno N.	65
Anexo XXX - Quadro de análise do aluno O.	66
Anexo XXXI - Quadro de análise do aluno P.	67
Anexo XXXII - Quadro de análise do aluno Q.	68
Anexo XXXIII - Quadro de análise do aluno R.	69
Anexo XXXIV - Quadro de análise do aluno S.	70
Anexo XXXV - Quadro de análise do aluno T.	71

Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e tem como principal objetivo a apresentação do percurso que vivenciei ao longo das Práticas Pedagógicas nos contextos de creche, jardim-de-infância e 1.º CEB.

Tendo em conta os objetivos do relatório, o mesmo encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira diz respeito à Dimensão Reflexiva e a segunda à Dimensão Investigativa. Cada parte tem os seus objetivos específicos, sendo que a Dimensão Reflexiva, como o próprio nome indica, apresenta uma reflexão sobre o percurso vivenciado ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas, nomeadamente, aprendizagens realizadas e dificuldades sentidas. A Dimensão Investigativa tem como principal objetivo o desenvolvimento da competência investigativa através do aprofundamento de uma temática à escolha e emergente num dos contextos de Prática Pedagógica.

Neste sentido, a Dimensão Reflexiva inicia-se com uma breve introdução, seguida de uma apresentação geral de ambos os contextos em Portugal e uma apresentação mais específica dos contextos de Prática Pedagógica; posteriormente foi realizada uma categorização de temáticas que se destacaram nos diferentes percursos realizados, bem como, o confronto entre as aprendizagens realizadas e os pressupostos teóricos relacionados com as mesmas. Para terminar este capítulo é apresentada uma síntese geral com algumas ideias-chave sobre aquilo que ambiciono ser enquanto educadora e professora.

A Dimensão Investigativa pressupõe a apresentação de um trabalho de investigação desenvolvido no contexto de 1.º CEB que se centra no desenvolvimento lexical através de uma estratégia utilizada. Esta parte encontra-se dividida em três capítulos, nomeadamente, a introdução, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e discussão de resultados e as considerações finais.

Na parte final deste relatório é apresentada uma conclusão que consiste numa síntese das aprendizagens realizadas, destacando ainda as dificuldades sentidas e a pertinência e contributo deste processo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Ao longo daquele que foi o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB senti, diversas vezes, a necessidade de refletir sobre questões relacionadas com a ação educativa. Deste modo, verificava que a reflexão permitia uma melhoria da minha prática, o encontro de respostas a algumas questões que surgiam e, conseqüentemente, a aquisição de inúmeras aprendizagens.

A Dimensão Reflexiva deste relatório surge como resultado de todo este processo reflexivo vivido e pretende espelhar, devidamente fundamentadas, analisadas e refletidas, as vivências realizadas em cada um dos contextos pelos quais passei.

Assim, a reflexão apresentada neste capítulo revela as aprendizagens que fiz no contexto de creche, no de jardim-de-infância e no de 1.º CEB com turmas de 2.º e 4.º ano de escolaridade, distribuídos por diferentes períodos dos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016.

Sendo assim, a Dimensão Reflexiva está organizada em dois capítulos: Capítulo 1 – Um Percurso em Contexto de Educação de Infância e Capítulo 2 – Um Percurso em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em ambos os capítulos são apresentadas as situações vividas e as respetivas aprendizagens realizadas nas diferentes dimensões da ação educativa.

Neste sentido, esta parte do relatório vem destacar as aprendizagens mais significativas e aquelas que contribuíram para a construção da minha identidade como profissional.

CAPÍTULO 1 – UM PERCURSO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1.1. *Contexto de Educação de Infância em Portugal*

A Educação de Infância em Portugal é composta pelas respostas sociais de creche (que acolhe crianças entre os 0 e os 3 anos) e jardim-de-infância (que acolhe crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB) e constituem uma etapa educativa fundamental da vida de um ser humano.

A creche em Portugal surgiu como resposta a uma necessidade da sociedade portuguesa pois cada vez é maior o número de mulheres que trabalham a tempo inteiro, cabendo ao Estado e à sociedade civil assumir responsabilidades na educação, proporcionando apoio às famílias (Instituto da Segurança Social, 2010, p.1). Este apoio está, então, sob tutela do Ministério da Segurança Social que se caracteriza por ser:

uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades. (Instituto da Segurança Social, 2010, p.1).

Por sua vez, o jardim-de-infância, como refere o Ministério da Educação (1997, p.15), “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. A Educação Pré-Escolar, conforme é descrita na Lei de Bases do Sistema Educativo, “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” explicitando que “incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar” (Lei n.º 46/86).

Sendo o início do processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, é importante referir que ambos os contextos não se assumem sem a ação educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997).

Foi em ambas as realidades que desenvolvi a minha prática no primeiro semestre do mestrado realizando diversas aprendizagens, contudo cada contexto tinha as suas características e

especificidades próprias e, deste modo, surge a necessidade de fazer uma breve caracterização dos mesmos.

1.2. *Os contextos educativos de Prática Pedagógica em Educação de Infância*

A Prática Pedagógica Supervisionada no contexto de Educação de Infância decorreu numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), situada nos arredores da cidade de Leiria. Esta instituição possuía respostas sociais de creche, jardim-de-infância, lar de idosos, centro de dia e apoio domiciliário.

No que respeita às respostas sociais destinadas à infância (creche e jardim de infância), a instituição era composta por um berçário, duas salas de creche (1/2 anos e 2/3 anos) e duas salas de jardim-de-infância (3/4 anos e 4/5 anos) no mesmo piso com espaço exterior coberto.

Nas primeiras cinco semanas estive inserida na valência de creche, na sala destinada às crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, sendo que as mesmas variavam entre os 12 e 19 meses (no mês de Setembro). O grupo era constituído por dez crianças, sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Em termos gerais era um grupo caracterizado por alguma heterogeneidade ao nível do desenvolvimento e, particularmente, ao nível do desenvolvimento motor, uma vez que algumas crianças já se deslocavam através do andar enquanto outros apenas gatinhavam.

Nas dez semanas seguintes estive inserida na valência de jardim-de-infância, na sala destinada às crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos. O grupo era constituído por 23 crianças, sendo que, durante o nosso período de prática, entraram mais duas, fazendo um total de 25 crianças. Era um grupo bastante heterogéneo nos diferentes domínios de desenvolvimento, nomeadamente a nível cognitivo mais especificamente na área da comunicação, havendo grandes discrepâncias a esse nível. Também no domínio psicossocial registavam-se algumas diferenças em relação às interações estabelecidas, sendo que algumas crianças dependiam, afetivamente, muito do adulto, dificultando a relação mantida entre pares.

Foi neste contexto, com estas características, que fiz várias descobertas e aprendizagens que são apresentadas a seguir sobre esta realidade educativa e o trabalho dos diferentes profissionais.

1.3. O redescobrir da infância

O meu olhar sobre quem era a criança foi o ponto de partida para todas as aprendizagens. Embora não desvalorizasse a criança antes de iniciar esta PES, considerava a mesma um ser frágil e muito dependente do adulto em qualquer tarefa ou momento de rotina. Deste modo foram inúmeros os aspetos que aprendi em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Foi logo no contexto de creche que me deparei com a competência da criança e me “admirei” com as características do seu desenvolvimento. Como referem Barbosa & Fochi (2012, p. 12) “as crianças pequenas (...) são capazes de nos evidenciar algo novo, de mostrar o inesperado, solicitando uma atenção aos contextos, aos gestos, aos sons, ao todo que for possível perceber”.

No contexto de jardim-de-infância tive a oportunidade de verificar esta conceção da criança que fui construindo no contexto de creche, e a verdade é que concluí que a criança é mesmo um ser competente. Uma vez que estava habituada à dependência das crianças no contexto de creche, nomeadamente, para vestir e para comer, a transição para o jardim-de-infância foi o reconhecimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestas idades. Comecei por oferecer o meu auxílio a comer a sopa, a despir as calças para ir à casa de banho, e rapidamente as crianças diziam “mas eu sei fazer sozinho”. Fui-me apercebendo aos poucos que as crianças não só eram suficientemente autónomas, como gostavam de o ser e de o mostrar ao adulto.

Também na alimentação e na brincadeira livre deparei-me com situações que me fizeram repensar nas competências que a criança tem, e que tantas vezes são pouco reconhecidas e valorizadas. Aquando da pesquisa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem em crianças de 1 e 2 anos descobri informações importantes sobre as crianças nesta faixa etária:

Na alimentação consegue agarrar bocadinhos de comida com as mãos e colocá-los na boca para mastigar e usa a colher a fim de “varrer” o tabuleiro. Na brincadeira, brinca com vários objetos pequenos deixando-os cair e apanhando-os (um de cada vez), este movimento ainda é um pouco descoordenado (Gesell, 1979, p.133).

[Anexo I – Pesquisa: O Desenvolvimento e Aprendizagem em Crianças de 1 e 2 anos]

No entanto, e mesmo conhecendo estas características, foi impressionante verificar a persistência destas crianças em atingir objetivos como comer tudo o que se encontra no prato ou apanhar todos os objetos que deixa cair.

A prática pedagógica supervisionada permitiu ainda observar no tempo evoluções no desenvolvimento das crianças. Foram várias as situações que verificámos de progressos das crianças, chegando assim à constatação, como referi acima, que as crianças são seres bastante competentes e com um número infinito de capacidades:

Ao longo da semana pude observar o quanto uma aprendizagem feita pela criança pode alterar o seu comportamento. Refiro-me a isto pensando na forma como as crianças lavam os dentes depois da temática da higiene oral ser abordada com o grupo. Registam-se bastantes diferenças, nomeadamente, no cuidado e na atenção neste processo. [Anexo VI – Reflexão Jardim de Infância: 4.ª Semana de Intervenção]

Importa-me destacar, um pouco mais em pormenor, a questão da comunicação da crianças pequenas pois sentia curiosidade em compreender como é que as crianças que ainda não falavam, se faziam entender na relação com os outros. Após a pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre 1 e 2 anos aprendi que ao nível da linguagem verbal:

a primeira palavra é produzida entre os 10 e os 14 meses sendo que este comportamento inicialmente é representado por uma ou duas palavras ou só por algumas sílabas. Aos 13 meses as crianças percebem que uma palavra tem uma representação (objeto ou acontecimento) e já produzem palavras perceptíveis (Papalia et al. 2001, citado por Dias et al., 2013) embora outras não se consigam ainda perceber o significado (Brazelton, 2006, citado por Dias et al., 2013). (...) Entre os 18 e os 24 meses as crianças quando pretendem expressar uma ideia já conseguem juntar duas palavras, esta fase denomina-se pré-frase, a criança junta alguns termos de modo a formar uma espécie de frase, esses termos são dispostos segundo a importância que a criança lhe atribui (Delmine & Vermelen, 2001, citada por Dias et al., 2013). [Anexo I - Pesquisa Desenvolvimento e Aprendizagem – 1 e 2 anos]

Verifiquei este tipo de situação na prática pedagógica quando, por exemplo, tinha uma bola na mão que determinada criança queria e a mesma se dirigia a mim e dizia “boua dá” (dá a bola). Neste caso “a bola” terá então maior importância para a criança.

Contudo a criança, apesar de ter cada vez mais competências linguísticas, comunica desde o nascimento através da linguagem não-verbal, nomeadamente, a expressão facial e a corporal, demonstrando-se capaz de comunicar com adultos e com pares.

Foi uma das grandes aprendizagens que fiz em Educação de Infância, nomeadamente, a capacidade que as crianças têm de comunicar e de transmitir ao adulto aquilo que querem, do que gostam ou o que pensam. Todavia, por vezes, é o adulto que tem dificuldade em perceber as crianças, sendo que as mesmas simplificam as suas ideias e rapidamente as transmitem ao adulto.

As reações por parte do grupo fizeram-me pensar sobre a manipulação como forma de aprendizagem. A manipulação faz parte da forma de explorar de um bebé (Ministério da

Educação, 2012). Agora compreendo que as crianças em contexto de creche não têm melhor maneira de explorar do que através da manipulação dos objetos que lhes são disponibilizados, uma vez que a manipulação proporciona assim o uso dos sentidos e, conseqüentemente, a recolha de informações sobre esse mesmo objeto:

Em relação à primeira semana de intervenção, foi bastante curioso ver a admiração das crianças ao manipularem as folhas e a curiosidade no som das mesmas. É notável o quanto as crianças gostam de manipular tudo aquilo que se lhes mostra. Posso afirmar que muitas destas atitudes por parte das crianças me fez refletir sobre a importância da manipulação na creche. [Anexo II – Reflexão Creche: Intervenção]

A exploração pode ser feita utilizando os diferentes órgãos dos sentidos, não se limitando apenas ao tato. Este tipo de explorações permite que a criança participe ativamente na descoberta dos materiais. Para descobrir mais sobre o mundo, para além do uso dos sentidos, a criança também aprende no contacto com os pares (outras crianças) e adultos. Segundo Dias e Correia (2012, p. 4) “a observação, a repetição, a imitação e a experimentação permitem à criança situar-se perante si própria e perante os outros”.

Em relação ao domínio físico-motor pude, então, observar e testemunhar o início do processo da marcha de uma criança, ao longo das cinco semanas em creche, tornando-se bastante significativo relacionar a teoria e a prática no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças:

é bastante curioso verificar a evolução do processo da marcha, percebendo que o mesmo não acontece de um momento para o outro. Uma vez que o contexto em que estive inserida continha crianças que tinham começado a andar há muito pouco tempo, pude assim verificar que, tal como diz Brazelton (2006, citado por Dias, Correia & Marcelino, 2013, p.11), o andar “não se adquire de repente”, sendo necessários mais alguns meses para que a criança se torne mais autónoma nessa função (Bébe, 1981, citado por Dias, et al., 2013). [Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche]

Também no domínio psicossocial pude observar várias situações já encontradas na teoria:

Os mesmos autores citam Bébe (1981) referindo que com cerca de um ano de idade a criança mostra bastante apego à mãe (ou cuidador) podendo ficar perturbada com a separação ou ausência da mesma. [Anexo I – Pesquisa: O Desenvolvimento e Aprendizagem em Crianças de 1 e 2 anos]

Nunca esperei que essa ligação com a família pudesse perturbar e influenciar tanto o bem-estar da criança durante todo o dia. Tive a oportunidade de verificar pelo menos um caso em que esta separação provocava uma insegurança na criança e, conseqüentemente, uma instabilidade emocional na mesma, caracterizada essencialmente pelo choro ao longo de todo o dia.

Deste modo, considero fundamental salientar que esta redescoberta da infância tornou-se num conjunto de aprendizagens fulcrais no meu processo de formação. Contudo, estas aprendizagens só foram possíveis devido à experiência adquirida nos diferentes processos inerentes à ação educativa.

1.4. Da observação à prática

Esta nova visão que fui construindo da criança não seria possível sem a observação detalhada de inúmeras situações. Este processo da ciência foi para mim fundamental nos dois contextos de Educação de Infância.

Numa fase inicial, este processo revelou-se fulcral para a minha integração tanto na creche como no jardim-de-infância. No contexto de creche, sendo um grupo de 10 elementos, tornou-se mais fácil conhecer o grupo em geral e cada criança em particular.

O início da prática pedagógica nesta valência estava destinado à observação, sendo que assim que entrámos na sala percebemos que seria impossível optarmos por estar “a um canto” a observar e registar. Rapidamente percebemos que interagir e colaborar nas tarefas do quotidiano também nos permitia observar, e assim conhecer o grupo no geral, e cada criança em particular. A interação com as crianças durante o período de observação permite-nos aceder a informações muito mais concretas e perceptíveis. [Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche]

Como é referido no excerto acima, a observação participante contribuiu para uma recolha de dados mais eficaz, visto que, ao invés de estar “isolada” do grupo, estar com o grupo permite o acesso a dados mais específicos de uma forma mais rápida. Como afirma Figueira (1993, p. 276) “é através da observação que a pessoa conhece o mundo à sua volta, o contexto em que se insere, e assim se pode situar nesse mais adequadamente”.

Contudo, primeiramente achava que a observação era desnecessária, que não acrescentava nada à minha prática, que podia observar ao mesmo tempo que intervinha. A minha opinião mudou. Mudaram as minhas ideias e, conseqüentemente, o meu comportamento. Como refere o Ministério da Educação (1997) a observação constitui a base da planificação e da avaliação servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. Foi, então, que percebi que a observação era fulcral, não só no início, mas durante e após toda a prática. Como afirmam Jablon, Dombro e Ditchelmiller (2009, p. 13) “assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentido, aprendendo e pensando”. E, se antes pensava que a observação era feita naquele período inicial dedicado à mesma, agora percebo que esta se faz durante toda a ação educativa, uma vez que, um educador precisa sempre da observação para

qualquer processo que decorra dentro ou fora da sala de atividades, sendo a mesma indispensável, para recolher informações essenciais para uma melhor adequação da prática.

Agora compreendo que a observação permite conhecer as capacidades, interesses e dificuldades de cada criança, tornando-se uma prática necessária para compreender melhor as suas características e assim adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997).

Como afirma Figueira (1993, p. 277) “é a partir destas observações e em função das suas finalidades que ele regula a sua intervenção”, facilitando, assim, o processo de planificação.

1.5. Planificação

Os dados recolhidos das observações facilitaram o processo de panificação. Embora este processo tenha sido complexo e tenha sofrido muitas alterações ao longo do tempo.

No contexto de creche, e mais precisamente na fase inicial, a visão que eu tinha da planificação era como um documento de carácter obrigatório que servia apenas para entregar ao Professor Supervisor e à Educadora Cooperante, não tendo qualquer utilidade. No entanto, sinto que essa visão foi mudando à medida que fui percebendo as potencialidades que uma planificação podia ter. Se antes considerava que a planificação incidia apenas nos momentos de atividades orientadas, agora considero que isso mudou. Esta ideia foi então o início das minhas aprendizagens sobre o que é planificar.

Planificar pressupõe planear o dia e não um dos momentos do dia. Em todos os momentos as crianças têm interesses, gostos e necessidades e por isso o educador deve basear o seu trabalho em intencionalidades educativas adaptadas a cada etapa de vida da criança. É importante salientar que o que o educador sabe do grupo e da criança deve ser a base da planificação (Ministério da Educação, 1997) de forma a ir aproximar-se dos gostos e interesses de aprendizagem da criança. E aquilo que pretendia no início da Prática Pedagógica no contexto de jardim-de-infância mudou para uma aprendizagem que considero bastante significativa:

Se no início desta Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de jardim-de-infância, eu pensava nas atividades orientadas que apenas eu gostaria de experimentar, agora procuro sempre planificar tendo em conta os gostos e interesses do grupo. Considero que esta alteração de pensamento proporcionou uma mudança também no grupo, sendo que agora se mostram mais envolvidos e disponíveis para realizar as atividades propostas e conseqüentemente fazem mais aprendizagens. [Anexo X – Reflexão Jardim de Infância: 9.ª Semana de Intervenção]

Esta aprendizagem que aqui descrevo foi e será, sem dúvida, um pilar para a minha visão sobre planificar na Educação de Infância. Planificar tendo como ponto de partida os gostos e interesses do grupo permite que as crianças se identifiquem e gostem daquilo que fazem, que haja um maior envolvimento, resultando em aprendizagens mais significativas. Foi assim que rapidamente percebi que não faria qualquer sentido planificar apenas o momento destinado a atividades orientadas, quando durante todos os outros momentos de rotina o educador também pode, e deve olhar para os mesmos como momentos importantes para as crianças. Deste modo faz sentido planificar esses tempos com diferentes intencionalidades educativas.

Agora compreendo que a planificação tem um papel indispensável na prática educativa, e que nunca um educador deve abdicar da mesma. Defendo, afincadamente, que a mesma é um plano que ajuda a organizar um determinado momento, prevendo situações e definindo estratégias adequadas ao contexto. Como refere Zabalza (1992), a planificação reflete a forma como o educador compreende o processo ensino/aprendizagem, bem como, orienta a sua metodologia, adequando os recursos ao grupo a que se dirige.

Uma das características da planificação é o seu carácter flexível e, cabe ao educador, conforme a situação e o grupo de crianças, adaptar aquilo que inicialmente planeou. Esta aprendizagem foi evidente nas reflexões dos dois contextos de Educação de Infância:

A aprendizagem mais marcante foi em relação à flexibilidade de uma planificação, uma vez que permite à mesma adequar as intervenções ao grupo/criança. [Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche]

mais uma vez tive necessidade de adaptar a planificação à medida que a atividade orientada decorrida. [Anexo V – Reflexão Jardim de Infância: 3.ª Semana de Intervenção]

Deste modo, e sempre que assim se revelar necessário, a planificação pode e deve ser sujeita a alterações.

Outra aprendizagem adquirida durante a Prática Pedagógica em contexto de creche e, essencialmente, em jardim-de-infância, foi em relação ao que valorizar na planificação. Antes focava-me apenas no produto, valorizando aquilo que era exposto na parede ou arquivado num *dossier*. Achava que o que realmente importava era se a criança tinha ou não feito o que era pedido, se tinha ido ao encontro das intencionalidades educativas definidas pelo educador. Agora valorizo não só o que a criança fez, mas como o fez, qual o processo que vivenciou e as competências que realmente desenvolveu. Estas situações, decorridas tanto em contexto de

creche como jardim-de-infância, fez-me perceber que uma planificação deve centrar-se essencialmente no processo, não deixando de valorizar o produto:

(...) é importante que o Educador de Infância tenha consciência que a planificação é a base da sua intervenção mas que a mesma não deve ser rígida nem centrar-se apenas num produto, uma vez que é, especialmente, através do processo que a criança aprende e se desenvolve. [Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche]

Isto implica uma planificação centrada na criança ao invés de uma planificação centrada no adulto, que foi o que inicialmente comecei por fazer. Considero agora que se é a criança quem está a construir o seu processo de desenvolvimento, porquê não ser a mesma a ter um papel ativo na sua aprendizagem? Porque é que não é centrado em quem realmente é o centro?

Agora compreendo que é fundamental o educador conhecer as diferentes formas que permitem a criança adquirir novas aprendizagens, sempre consciente da complexidade deste processo e da importância que o ambiente têm no mesmo, sendo que o mesmo deve facilitar a brincadeira, fomentar a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças, pois só deste modo é que elas poderão desenvolver o máximo das suas competências e capacidades (Instituto da Segurança Social, 2010).

1.6. *Experiências Educativas*

A concretização das diferentes planificações, especialmente, as experiências educativas que desenvolvi com as crianças significaram momentos de muitas aprendizagens da minha parte. Sinto que foi um processo que ainda hoje não está concluído. No entanto, considero que ao longo das semanas, em ambos os contextos, fui evoluindo, descobrindo sempre aspetos importantes e a melhorar na minha prática para, assim, serem alterados em futuras intervenções.

As dúvidas que foram surgindo sobre as experiências educativas provocaram alguma insegurança, nomeadamente, se as experiências seriam pouco estimulantes, se era preciso algo mais, se não era demasiado complexo que frustraria as crianças ou demasiado simples que não lhes proporcionasse desafio. Como refere Ministério da Educação (1997, p. 26):

cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima.

Inicialmente, no contexto de creche, ao planificar as atividades orientadas, tínhamos por hábito fazer experiências muito longas e muito baseadas no diálogo, acabando por deixar pouco tempo para a exploração por parte das crianças. As crianças não tinham tanta oportunidade de explorar, uma vez que ficavam irrequietas durante o tempo que estavam sentadas a ouvir, e no momento de manipularem demonstravam-se cansadas e impacientes. Após reflexões conjuntas com a equipa, compreendi que era importante valorizar esse espaço para a criança usufruir e explorar o material:

Fomos aconselhadas a utilizar formas de aprendizagens específicas, nomeadamente, exploração e manipulação, uma vez que era o que fazia mais sentido nesta faixa etária. Foi assim que as atividades propostas tiveram sempre oportunidades únicas de exploração e manipulação. Percebemos que era fulcral para a criança, a manipulação de qualquer material que fosse utilizado, para assim explorar o mesmo do modo que fizesse mais sentido para as mesmas. [Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche]

Após modificarmos a nossa ação educativa passando a privilegiar o momento da exploração livre das crianças, as experiências correram de outra forma e o envolvimento das crianças foi totalmente diferente. Considero importante salientar que, no contexto de jardim-de-infância, embora as crianças sejam ligeiramente mais pacientes, mantendo-se mais tempo a dialogar, o momento em que mais se mostravam envolvidas era precisamente quando lhes era dado espaço e tempo de manipulação, exploração e descoberta dos materiais.

As minhas aprendizagens a respeito das propostas educativas continuaram ao longo do tempo. Uma das experiências postas em prática em contexto de creche e que para nós era aquilo que em tempos considerávamos simples foi a exploração de bolas de sabão. Mais tarde percebi que esta atribuição de simplicidade é uma avaliação que o adulto faz quando não consegue descer (ou subir) ao nível do desenvolvimento da criança:

Se houve experiências educativas que nos criaram muitas dúvidas antes de as realizarmos, aquela que envolvia as bolas de sabão foi sem dúvida uma delas. Inicialmente, parecia-nos uma experiência muito dinâmica mas muito pouco enriquecedora para as crianças, uma vez que as mesmas apenas manipulavam e exploravam as bolas de sabão, e na nossa opinião seria pouco. [Anexo II – Reflexão Creche: Intervenção]

Foi bastante gratificante observar as crianças a manipularem as bolas (fotografia 1), a correrem atrás das mesmas, a experimentarem fazer as bolas. Verifiquei desta forma que, uma experiência em que eu (adulto) inicialmente considerei “tão simples” foi mais que suficiente para as crianças usufruírem e desenvolverem diversas competências nos diferentes domínios (físico-motor, psicossocial e cognitivo).



Fotografia 1 - G. procura manipular a bola de sabão.



Fotografia 2 - H. a explorar os ouriços do castanheiro.

Outra aprendizagem, mas agora ligada à segurança/risco de algumas atividades foi a experiência com ouriços de castanheiro que, a pedido da nossa Educadora Cooperante, tivemos de trabalhar com as crianças.

Embora com algum receio que as crianças se magoassem, decidimos que se era para experimentar, porque não arriscar em algo um pouco mais ousado? Sempre com algumas precauções demos os ouriços às crianças, e como descrevo acima, elas adoraram. Tocaram e picaram-se (fotografia 2). Mas riram-se. E repetiram. E aquele momento foi apenas a exploração daquele material natural, onde as crianças livremente exploraram algo novo para elas.

Gradualmente fui começando a compreender que as experiências educativas em contexto de creche podem ser muito ricas para as crianças pela sua simplicidade (ao olhar do adulto) e pelo uso de materiais do quotidiano. A respeito dessa última dimensão, a possibilidade de participar nas atividades complementares que a instituição oferecia às crianças, particularmente, o Jardim das Artes, ajudou-me bastante nesta reflexão. O Jardim das Artes trabalha em torno da música, teatro e dança e a metodologia desenvolvida ajudou-me a dar mais valor aos materiais do dia-a-dia.

Deste modo, se antes pensava que a música era apenas cantar e bater palmas, estas aulas fizeram-me perceber que a música é muito mais que isso. A música é som, independentemente de qual for o som e o ritmo. Como refere Hohmann e Weikart (2003, p. 660), “nenhum instrumento é demasiado simplório ou demasiado complexo para estimular o interesse das crianças e inspirar os seus movimentos”.

No contexto de jardim-de-infância, começámos por ter alguma dificuldade na introdução de novas experiências, nomeadamente, na diversidade de materiais a utilizar. Depois de percebermos que as histórias eram importantes para o grupo e que as diferentes formas de as contar cativaram a atenção do grupo. A nossa visão sobre os materiais nas propostas educativas mudou:

esta semana quisemos utilizar uma história em formato digital para ser uma forma não tão comum de ouvir a mesma. Percebemos que as crianças concentram-se e têm mais atenção quando é algo novo ou pouco utilizado.

[Anexo V – Reflexão Jardim de Infância: 3.ª Semana de Intervenção]

Após esta experiência percebemos que a diversidade de materiais poderia resultar melhor na evolução das crianças e permitia-lhes conhecer novos suportes e materiais. Desde essa semana que procurámos utilizar sempre materiais diferentes, como por exemplo o fantoche (ver fotografia 3).



Fotografia 3 - Fantoche utilizado na temática "Higiene Oral.

Alargar os conhecimentos das crianças, apresentando-lhes materiais novos e desconhecidos para elas, proporcionava-lhes um momento de bem-estar e alargava-lhes os horizontes, proporcionando diversas aprendizagens em simultâneo. Deste modo percebi que as necessidades que as crianças têm de descoberta do mundo são diferentes conforme a fase em que se encontram, ou seja, em contexto de creche, os materiais do quotidiano são adequados, enquanto em contexto de jardim-de-infância as crianças já necessitam de materiais desconhecidos. Como afirma Oliveira-Formosinho (2007, p. 58):

o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante.

As diferentes vivências neste contexto de Educação de Infância, particularmente em creche, fizeram-me refletir sobre a liberdade que a criança deve ter nestes momentos orientados e sobre a importância de o adulto estar a viver os mesmos com a criança. Em creche deparei-me com situações um pouco inesperadas mas que me ajudaram a alargar a minha visão sobre o assunto:

deparei-me algumas vezes com crianças a recusarem-se realizar a atividade. No entanto, procurei envolver a criança, fazendo a experiência com ela, mostrando que poderia ser divertido. Esta foi a estratégia que eu encontrei para a criança perceber que não era a única envolvida naquela atividade, sentindo-se mais confiante para a realização da mesma. [Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche]

Nesta atividade, nomeadamente, a pintura com os pés de uma representação de árvore, considerei que o mais importante era tranquilizar a criança, exemplifiquei-lhe o que estávamos a fazer e sentei-me junto a ela, procurando envolvê-la. Mostrei-lhe, desta forma que estava com ela. Mesmo com este meu *estar com*, a mesma não quis estar perto do restante grupo, quis afastar-se e ficar apenas a observar. Não insisti e aceitei a sua liberdade de escolha em não querer fazer naquele momento e daquela forma que nós adultos propusemos. O tempo passou e à medida que foi vendo os colegas a participarem, quis aproximar-se, mas continuou apenas a observar atentamente os amigos. Não concretizou a experiência educativa. Este episódio,

particularmente, ajudou-me a valorizar a criança e a sua liberdade de escolha de uma outra forma e a estar mais com as crianças nas propostas educativas.

Posso também afirmar que estes materiais só resultaram da melhor forma, uma vez que procuramos que os mesmos correspondessem aos gostos e interesses do grupo. E esta ideia fez toda a diferença, não só na nossa Prática Pedagógica como no decorrer das experiências educativas.

Outra aprendizagem que fui adquirindo, com o decorrer das semanas, prende-se com a valorização dos interesses e necessidades das crianças nas propostas educativas e principalmente no dar-lhes voz e vez. Deste modo fomos percebendo que as atividades que correspondiam aos gostos e interesses do grupo tinham um envolvimento por parte das crianças totalmente diferente daquelas que eram propostas por interesse nosso. Foi assim que começámos a planificar tendo mais atenção aos gostos e interesses do grupo. Por exemplo, como sabíamos que a maioria das crianças gostava dos carrinhos, numa das semanas, sugerimos o uso dos mesmos para colorir a representação de uma castanha, uma vez que, como constatei na reflexão:

as crianças se envolvem em algo que parte dos seus gostos e interesses. Foi distinto o facto de as crianças estarem totalmente dedicadas aquela atividade pelo recurso principal ser algo tão conhecido e interessante para as mesmas. [Anexo V – Reflexão Jardim de Infância: 3.ª Semana de Intervenção]

Perante esta situação, e observando o envolvimento por parte das crianças verificámos mais uma vez que a nossa ação educativa teria de passar a ser extremamente adaptada aos seus gostos e interesses prevendo este aspeto na planificação.

O facto de ter percebido e valorizado a importância de dar voz e vez às crianças nas experiências educativas contribuiu para uma partilha de ideias em grande grupo relacionando os seus pensamentos com as experiências propostas. Para além disto, permitiu que a criança tivesse um papel ativo, relacionando as suas experiências aos novos conceitos, tornando as aprendizagens mais significativas.

Neste sentido verifico como é fundamental considerar o que as crianças dizem, sem as condicionar no seu pensamento, valorizando o que dizem e utilizando as suas sugestões para a concretização de diferentes projetos. Esta aprendizagem foi fundamental para este meu percurso, na medida em que, após perceber os resultados obtidos, procurámos planificar sempre tendo em conta esta ideia. Na altura da época natalícia, quando a equipa da instituição sugeriu

construir a árvore de Natal da sala, pensámos na melhor maneira da mesma ser feita pelas crianças desde a sua conceção à sua concretização. Foi assim que, após pintarem caixas de ovos com tintas e pincéis, se procedeu à montagem da árvore de Natal. No dia 9 de dezembro de 2014, sentados em grande grupo, nós adultos apenas demos indicação que teriam de construir a árvore de Natal com as caixas de ovos por si coloridas. O excerto apresentado em seguida demonstra o quão gratificante se tornou o decorrer desta atividade:

em relação à construção da árvore de Natal, nomeadamente, à montagem da mesma, posso afirmar que tornou toda esta atividade bastante gratificante, não só pelo envolvimento das crianças na mesma, mas pela capacidade de surpreender que as crianças tiveram. [Anexo IX – Reflexão Jardim de Infância: 7.ª Semana de Intervenção]

Após experimentarem, montarem e desmontarem, as crianças chegaram a uma solução que nos deixou bastante surpreendidas. Construíram uma árvore que nós adultos não tínhamos previsto, tendo sido a mais estável (peso) em comparação com as restantes experiências que eu e a minha colega teríamos feito anteriormente.

Esta foi uma experiência em que foram as crianças que deram sugestões, trocaram opiniões, experimentaram, erraram, voltaram a tentar e no fim encontraram uma solução (fotografia 4). Deste modo, as crianças estiveram, plenamente, no centro da experiência educativa em cooperação mútua. Perante esta situação posso afirmar que se torna essencial o trabalho entre pares e em pequenos grupos, onde as crianças têm oportunidade de partilhar ideias e opiniões, confrontando os seus pontos de vista e em conjunto encontrar uma solução para os problemas com que se deparam (Ministério da Educação, 1997, p. 35).



Fotografia 4 - Árvore de Natal construída pelas crianças.

Esta experiência educativa provocou uma mudança no meu pensamento. Compreendo agora que é essencial planificar com as crianças, pedir-lhes opinião, aceitar as suas sugestões e experimentar as suas ideias, uma vez que as crianças se sentem valorizadas e fazem aprendizagens mais significativas. Para nós adultos, este trabalho é também mais gratificante uma vez que:

o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das suas capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma. (Ministério da Educação, 1997, p. 26)

As crianças são, sem dúvida, seres competentes, capazes de resolverem as situações da sua vida. São seres atentos ao mundo que as envolve e com competências reflexivas, que não dependem só dos outros para contruírem o seu conhecimento. Os educadores devem partir deste princípio para planificar e agir no contexto educativo. Um dia, numa experiência de pintura, a situação ocorrida com uma criança reforçou ainda mais esta ideia – as crianças tiram as suas próprias conclusões através da observação de fenómenos ocorridos nas determinadas experiências:

uma criança misturou duas cores e disse “olha outra cor”. Verifiquei assim que por vezes as crianças fazem as suas próprias aprendizagens e interpretações mesmo que acidentalmente. [Anexo VIII – Reflexão Jardim de Infância: 6.ª Semana de Intervenção]

Esta situação fez-me perceber que as crianças ao vivenciar situações que lhes provocam interesse mostram-se muito mais disponíveis e envolvidas no seu processo de aprendizagem, verificando assim que através de pequenos detalhes são feitas grandes aprendizagens. Deste modo, esta situação foi motivo de muita reflexão da minha parte, uma vez que me pus a pensar: mas porque é que nós adultos dizemos às crianças que não podem misturar os pincéis e as cores? Porque é que não podem experimentar livremente e chegarem elas mesmo a essas conclusões? Porque não podem observar o que acontece e tirar as suas próprias conclusões? Porque é que nós tantas vezes definimos as regras esquecendo-nos desta competência da criança, da sua capacidade de observação e reflexão sobre o mundo? Depois de pensar nas respostas a estas questões percebi que o que realmente importa é proporcionar às crianças “situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse” (Martins *et al.*, 2009, p.12).

1.7. Avaliação

Assumindo uma ação educativa que parta dos interesses e necessidades das crianças, o processo de avaliação torna-se um processo essencial de regulação. Todavia, foi possivelmente um dos processos que me causou mais dificuldade. E esta dificuldade relacionava-se com a escolha e construção de instrumentos de avaliação adequados para cada grupo, para cada criança e para cada situação.

Há muito tempo que valorizava esta etapa da ação educativa que considero fundamental na Educação de Infância, no entanto, sempre a associava a um produto final, enaltecendo mais uma vez o que a criança produziu e desvalorizando o processo de como o produziu.

No contexto de creche verificava algumas aprendizagens que as crianças faziam, sem nunca considerar que esses dados podiam servir para a avaliação dessas crianças, como por exemplo, as evoluções observadas a nível motor, uma vez que me focava nas atividades orientadas e naquilo que elas faziam, desvalorizava domínios tão importantes do desenvolvimento e aprendizagem. Esta situação é evidente no excerto da reflexão que apresento em seguida:

Como referem Afonso e Agostinho (2008) é imprescindível que o educador levante algumas questões que o auxiliem na orientação deste processo, particularmente, o que avaliar?, quando avaliar?, para quê avaliar?, e como avaliar?. Estas questões atrás mencionadas foram imprescindíveis para focar a minha avaliação naquilo que realmente pretendia. [Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche]

No entanto penso que, neste contexto, a avaliação ficou um pouco aquém do que agora compreendo que é importante, nomeadamente, o registo de dados relativos à evolução de cada criança no seu desenvolvimento e aprendizagem. Considero que uma das limitações da minha evolução neste processo foi, evidentemente, o pouco tempo neste passado contexto.

No contexto de jardim-de-infância, as oportunidades já foram outras, na medida em que, o período neste contexto foi mais longo e permitiu, assim, maior disponibilidade para a avaliação. Foi então que procurei, acima de tudo, focar-me nas evidências observadas, para assim poder registar os dados recolhidos e proceder a avaliação das crianças. Deste modo, procurei responder às perguntas que considerei essenciais: quando, onde e o quê, e após registar as evidências observadas fiz as interpretações de cada situação.

Deste modo percebi que a avaliação tem ainda outras vantagens, uma vez que, permite analisar e refletir acerca da ação educativa no geral, a fim de adequar e melhorar a sua intervenção. Como refere Ministério da Educação (1997, p. 27) “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”. A avaliação permite (re)pensar a ação educativa, estando por isso extremamente associada à capacidade de refletir sobre a ação desenvolvida no quotidiano (Pinto & Santos, 2006).

1.8. Reflexão

A capacidade reflexiva deve fazer parte do dia-a-dia de um educador pois esta permite-lhe uma análise do que foi planificado e concretizado, bem como, uma oportunidade para reformular a ação educativa. A reflexão possibilita ainda uma análise fundamentada acerca das ideias e ações das crianças, utilizando as mesmas para futuras intervenções.

Tendo um papel essencial na ação educativa, a reflexão pretende, de uma forma geral, ser uma análise fundamentada e construtiva da ação educativa. Como refere Marques *et al.* (2007) em Educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para uma interação e desenvolvimento global da criança.

Durante a prática pedagógica senti várias vezes necessidade de refletir sobre a minha intervenção, nomeadamente, para perceber o que correu bem e menos bem, se as estratégias utilizadas foram adequadas, como se concretizou e porque é que as situações decorreram daquela forma e não de outra. Esta necessidade foi evidente em algumas reflexões como apresento no seguinte excerto:

Por fim, posso afirmar que de dia para dia sinto mais necessidade de pensar e refletir sobre as situações do quotidiano, de modo a melhorar a minha prática, ultrapassando as dificuldades e diversificando as estratégias.
[Anexo VI – Reflexão Jardim de Infância: 4.ª Semana de Intervenção]

Para além disto, as reflexões feitas em conjunto com as educadoras, as minhas colegas e a professora supervisora revelaram-se também fundamentais, na medida em que percebi que “quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças, os efeitos são inúmeros” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 131). Estes efeitos refletiram-se, essencialmente, na minha prática uma vez que pude prever algumas situações, (re)pensar sobre diferentes estratégias e, conseqüentemente, adequar e melhorar a minha intervenção educativa e, assim, progredir na minha formação.

Em suma, compreendo que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

1.9. *O espaço na Educação de Infância*

O espaço na Educação de Infância era algo que inicialmente dava pouca importância. Antes achava que o que realmente importava era a sala de atividades, não pensando muito sobre a organização da mesma, sendo que assumia e “aceitava” a organização das duas salas de atividades onde realizei a Prática Pedagógica, sem nunca me ter questionado sobre a disposição das mesmas. À medida que fui evoluindo fui questionando todos os pormenores da ação educativa e a razão dos mesmos serem assim.

Hoje compreendo que o espaço também é um meio da criança aprender e desenvolver e por isso assume um papel fundamental da Educação de Infância, contudo deve ser propício às idades das crianças e proporcionar situações que as estimulem e desafiem.

Considero ainda que o espaço não se deve restringir apenas à sala de atividades mas sim a toda a instituição e o seu exterior, visto que qualquer espaço permite aprendizagens e desenvolvimento de competências importantes para a criança. Afirmando isto, porque observei e testemunhei várias vezes as crianças a questionarem situações ocorridas na casa de banho, no refeitório, no pátio e até no corredor.

Agora compreendo que cada espaço permite à criança explorar, manipular, questionar e colocar hipóteses acerca das situações com que se depara. Como referem Post e Hohmann (2011, p. 102) “o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o mundo imediato”.

As diferentes situações que experienciei contribuíram para aguçar o meu espírito crítico perante os espaços, sentindo-me assim em “estado alerta” para analisar de forma mais completa e fundamentada os espaços com que me deparei. Deste modo percebi que o papel do educador é fundamental para que seja criado um ambiente adequado ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O espaço exterior pode ser um meio de aprendizagem, visto que permite o contacto com o meio envolvente. Compreendo agora como é fundamental o educador aproveitar todos os espaços disponíveis e ainda dinamizá-los, alterá-los e utilizá-los para o quotidiano das crianças.

Em suma, aprendi que, como afirmam 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”, e neste sentido, o educador torna-se responsável por (re)pensar de acordo com o grupo de crianças e com os recursos que tem disponíveis.

1.10. *O tempo da Educação de Infância*

O tempo na Educação de Infância à semelhança do espaço é uma dimensão pedagógica que tem um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança e nem sempre é valorizado e aproveitado da melhor maneira. Deve por isso ser muito bem gerido, uma vez que estamos a trabalhar com crianças e que as mesmas têm os seus próprios tempos, as suas rotinas.

As rotinas, tanto em contexto de creche como em contexto de jardim-de-infância, são fundamentais para a aprendizagem da criança. Quando falo das rotinas refiro-me a tudo o que acontece no dia-a-dia das crianças: o momento do acolhimento, as atividades orientadas, a higiene, as refeições, a sesta e a brincadeira livre. Como afirma Portugal (2012, p. 9) “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”. Inicialmente, embora tivesse noção, nunca pensei que as rotinas permitissem tantas aprendizagens, sabendo que a repetição de tarefas, de momentos e de situações contribuem positivamente para as crianças. Como afirmam Post e Hohmann (2011, p.15) “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências de desenvolvimento”.

O momento do acolhimento, que é a chegada e os primeiros momentos do dia da criança na escola, é por vezes caracterizado por alguma angústia, uma vez, que a criança se separa da sua família surgindo “uma desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento” (Portugal, 1998, p. 183).

As atividades orientadas fazem parte da rotina, uma vez que a mesma acontece, por norma, sempre no mesmo período da manhã. Embora a atividade em si não seja uma repetição das antecedentes, observei situações em que as crianças, após a música do “Bom dia”, se dirigiram para a mesa e se sentavam nas cadeiras, olhando para os adultos, dando a entender e tentando transmitir que esperavam por alguma tarefa, alguma experiência ou atividade.

Neste sentido percebi que a rotina é favorável para a criança, uma vez que, lhe transmite segurança e tranquilidade, sendo que a mesma sabe o que vai fazer em seguida. Como referem Hohmann e Weikart (2003, p. 8) a rotina “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”.

Na higiene, em ambos os contextos, foi possível verificar uma vez mais, a importância que a repetição das tarefas pode ter na autonomia da criança visto que todas revelaram (re)conhecer o seu papel neste momento.

Nas refeições, no contexto de creche, pude verificar que as crianças sabem que ao almoço comem a sopa, e que depois da sopa vem o segundo prato e depois a fruta. Afirmando isto, porque muitas vezes deixam de comer a sopa para comer o segundo prato, ou não comem o segundo prato para comer a fruta. No contexto de jardim-de-infância, as crianças perguntam várias vezes “a sopa é de quê?” ou afirmam “não gosto destas coisas verdes”. Estas situações levam-nos a perceber de que forma é possível relacionar os diversos momentos de rotina a situações de aprendizagem. Deste modo podem ser feitas abordagens à alimentação, bem como, permitir-lhes experienciar situações “que as conduzem a ter maneiras à mesa – o prazer de comer e de conversar com os outros num ambiente caloroso e apoiante” (Post & Hohmann, 2011, p. 222).

Nos dois contextos de Educação de Infância, a brincadeira livre foi possivelmente o momento da rotina em que me surgiram mais questões, troca de ideias e pensamentos:

Se antes o que valorizava essencialmente era as atividades estruturadas, agora consegui perceber a importância da brincadeira livre. Esta não só permite à criança organizar-se espacialmente, mas ainda resolver pequenos conflitos, perceber algumas regras, interagir com outras crianças de forma espontânea e autónoma. [Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche]

Após observar as interações feitas, nestes momentos, pela Educadora durante esta semana percebi que o educador pode e deve interagir com as crianças nestes momentos e pensar nas intencionalidades educativas e nas potencialidades que cada momento destes tem no desenvolvimento e aprendizagem da criança [Anexo VII – Reflexão Jardim de Infância: 5.ª Semana de Intervenção]

Como podemos verificar pelo excerto acima, a minha visão sobre a brincadeira livre foi-se alterando e à medida que observava os momentos de brincadeira livre, ia reformulando a minha visão sobre a mesma. Antes considerava a brincadeira livre como um momento com pouco potencial no desenvolvimento e aprendizagem da criança, em que as crianças brincavam entre si, sem interações do adulto, e sem orientações específicas. Agora compreendo as suas potencialidades e, como referem Dias e Correia (2012, p. 4), “a brincar, a criança vai

aprendendo as propriedades dos objetos e a utilizá-las como ferramentas de resolução de problemas”. Neste sentido, o educador pode formular intencionalidades educativas que permitam o desenvolvimento de determinadas competências. A brincadeira livre pode ser “um processo permanente e inventivo, no qual as crianças combinam materiais, experiências e ideias para produzir efeitos que são novos para elas” (Hohmann & Weikart, 2003, p.25). Uma das estratégias utilizadas durante a brincadeira livre foi deixar o fantocheiro e as personagens de uma história utilizada na sala de atividades, ao alcance das crianças, para que as mesmas pudessem explorar livremente esses materiais.

Ao deixarmos o fantocheiro na sala de atividades para assim fazer parte do momento de brincadeira livre, procurámos que as crianças manipulassem e experimentassem para a exploração daqueles materiais ser mais detalhada, de forma mais expressiva e conseqüentemente mais significativa



Fotografia 5 - M. a brincar no fantocheiro.

(fotografia 5). Como refere Ferreira (2007) é importante que as crianças vejam, toquem, manipulem os objetos, realizem as experiências, ajam sobre os objetos, uma vez que assim têm mais facilidade de compreender e explicá-la e dessa forma, a aprendizagem torna-se então mais real, mais concreta e mais significativa.

Agora compreendo que o tempo é extremamente importante na Educação de Infância e que o mesmo permite aprendizagens em diferentes domínios. Percebi também o quão importante é o educador organizar bem a rotina diária, uma vez que, como afirma Zabalza (1998, p. 158) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas”, sendo fundamental o educador perceber que “o desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples facto de passar no relógio, não produz desenvolvimento” (*ibidem*).

1.11. As interações na Educação de Infância

A aprendizagem não se constrói de forma isolada, mas sim num processo tendo como base dois pilares fundamentais: a pessoa e o meio, em que um influencia o outro e vice-versa, na qual os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

As interações foram algo que vivenciei e assisti várias vezes na Educação de Infância. Observei as interações criança-objeto, onde procurei sempre verificar que tipo de interação existia e o que na verdade acontecia durante e após essa interação. Verifiquei também as interações ocorrentes entre criança-criança e criança-adulto e, de uma forma geral, percebi que as interações fazem parte da Educação de Infância, sendo um benefício para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, visto que lhes permite desenvolver competências nos diversos domínios.

No contexto de creche, sendo que o mesmo é caracterizado pelas interações verbais serem mantidas com alguma dificuldade, testemunhei diversas vezes interações criança-criança que geravam o uso de novo vocabulário e conseqüentemente a repetição do mesmo por parte da outra criança, bem como, na interação criança-adulto, em que é evidente uma tentativa da criança de utilizar vocabulário do adulto, nomeadamente, quando o este ocorre durante uma interação. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 27) “é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem”.

Contudo, também as interações não-verbais são essenciais neste contexto, na medida em que permitem a comunicação entre as crianças, manifestando perante as mesmas, os gostos, os interesses, as vontades e os sentimentos, facilitando as relações estabelecidas com os diferentes intervenientes do contexto educativo. Através das interações, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e com as outras crianças e de ganharem um sentido de segurança (Post & Hohmann, 2011).

No contexto de jardim-de-infância, as interações são também muito evidentes e ocorrem inúmeras vezes ao longo do dia. Devido à heterogeneidade do grupo de crianças com o qual realizei a minha Prática Pedagógica, as interações tornaram-se potenciadoras de aprendizagens, uma vez que se registou bastante entajuda e cooperação entre as diferentes crianças. Segundo Ministério da Educação (1997, p. 35) “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”.

Afirmo que as interações são focos de aprendizagens para as crianças, uma vez que ocorrem em todos os momentos do dia e permitem o desenvolvimento da criança no domínio cognitivo, físico-motor e psicossocial, uma vez que, perante as situações do quotidiano, quando lhes é permitido, as crianças deparam-se com desafios que os colocam perante situações

problemáticas, nomeadamente, de espaço, de tempo e de conflitos entre pares. Estes pequenos desafios quando resolvidos pelas próprias crianças, com a orientação de um adulto, contribuem para o seu desenvolvimento global. Deste modo é destacada a importância do papel do educador, sendo fundamental que o mesmo (re)construa a sua identidade profissional através das experiências vividas.

1.12. *O educador que quero ser*

Toda esta metarreflexão sobre a etapa da Educação de Infância ajudou-me a perceber aquilo que quero para mim, aquilo que ambiciono ser e, ainda, o que não pretendo ser nem fazer.

No início deste percurso, e com o amor inexplicável que tenho por crianças, idealizava-me como uma educadora de infância de excelência, centrando-me apenas no aspeto emocional, nomeadamente, naquilo que as crianças representavam para mim. Este pensamento mudou e agora compreendo que o amor pelas crianças não é suficiente, embora seja um bom ponto de partida. Ao longo destas semanas fui construindo e idealizando aquilo que perspetivo ser, mas estou confiante que esta imagem que construí durante as Práticas Pedagógicas em Educação de Infância vai, provavelmente, ser alterada, ajustada e atualizada ao longo do tempo.

Acima de tudo, pretendo ser uma educadora bem informada, com conhecimentos importantes e essenciais sobre a faixa etária do grupo de crianças e sobre a didática específica deste contexto. Como refere Papalia, Olds e Feldaman (1999) é essencial que um educador saiba o que as crianças precisam para um desenvolvimento adequado e, como tal, é fundamental que o mesmo proporcione momentos de estimulação ambiental e sensorial, para assim os cérebros das crianças aos poucos se irem moldando em resposta a estas estimulações, conduzindo ao desenvolvimento em todos os domínios.

Pretendo ser uma educadora organizada, metódica e disciplinada, visto que quero valorizar etapas que considero essenciais para a ação educativa, entre elas, a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão. Como já referi nesta dimensão reflexiva considero estas etapas essenciais, uma vez que, permite um melhoramento da ação educativa, bem como, uma constante atualização de conhecimentos em relação ao grupo, a cada criança e ao próprio educador. Como afirma Ministério da Educação (1997) planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo. Neste sentido pretendo então ser um educador crítico e reflexivo, que prevê situações e experiências de aprendizagem

que, correspondendo aos gostos e interesses das crianças, lhes captem a atenção e se tornem bastante significativas.

Tenho como objetivo ser uma educadora orientadora que põe à disposição da criança diferentes caminhos que lhe permita encontrar as respostas às suas dúvidas, privilegiando um ambiente adequado e rico em estímulos capaz de proporcionar aprendizagens significativas, porque a criança é um ser competente e capaz de ter um papel ativo e participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo por isso, única com características individuais que a caracterizam e que não devem ser ignoradas. Como afirmam Dias e Correia (2012, p. 4) “para que a criança se sinta feliz e queira aprender, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações”.

Posso então afirmar que pretendo ser uma educadora que tenha a função de mediador de conflitos, no entanto, dando tempo e espaço às crianças para que as mesmas resolvam pequenos conflitos que surjam, valorizando o diálogo entre as crianças, dando oportunidade a que todas possam participar no processo de reflexão (Ministério da Educação, 1997, p. 78).

Esta ideia do diálogo entre as crianças é algo que será de privilegiar bastante na minha ação educativa, na medida em que, acredito ser importante criar espaços frequentes de conversa, ouvindo as suas ideias, opiniões e pontos de vista, de modo a recolher informações que auxiliem a minha prática.

Espero também ser um educador que consiga sempre incentivar o seu grupo a aprender, a experimentar e a descobrir permitindo uma ação participativa por parte da criança. Como referem Ministério da Educação (1997, p. 48) é importante que o educador consiga “estimular o desejo de criar, experimentar e transformar” e assim contribuir para o alargamento dos seus conhecimentos. A avaliação enquanto processo tornar-se-á uma forma essencial para documentar estes processos e aprendizagens das crianças.

CAPÍTULO 2 - UM PERCURSO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.1. Contexto de 1.º CEB em Portugal

O Ensino Básico em Portugal agrega do 1.º ao 9.º ano constituindo assim nove anos dos doze de escolaridade obrigatória.

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. (...) A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários” (Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro 1986)

O 1.º CEB engloba os primeiros quatro anos do Ensino Básico iniciado com cinco ou seis anos de idade segundo o estipulado pelos normativos legais em vigor e/ou consoante decisão do encarregado de educação.

A matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico é obrigatória para as crianças que completem seis anos de idade até 15 de setembro. As crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no 1.º ciclo do ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação” (Despacho Normativo n.º 7-B/2015 art.º 4).

Esta primeira etapa do Ensino Básico integra quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Artísticas e Físico-Motoras) num total de 25 horas, sendo o mínimo de sete horas letivas de trabalho semanal para o Português e igual para a Matemática; três áreas não disciplinares, entre elas, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania, a serem desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares; Educação Moral Religiosa e Católica, disciplina de frequência facultativa e ainda as atividades também de caráter facultativo, designadas por Atividades de Enriquecimento Lexical (Decreto-Lei n.º 139/2012 anexo I).

2.2. Contextos educativos de Prática Pedagógica em 1.º CEB

As Práticas Pedagógicas Supervisionadas no 1.º CEB decorreram em escolas públicas, integradas num agrupamento de escolas do concelho de Leiria, durante dois semestres.

No primeiro semestre, a escola possuía as valências de jardim-de-infância e ensino do 1.º CEB, onde a primeira valência era composta por duas salas com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e a segunda por quatro salas, onde em cada uma decorria um ano de escolaridade diferente.

Neste mesmo semestre, a turma pertencia ao 2.º ano de escolaridade e era composta por 20 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Esta turma era caracterizada como sendo um grupo homogéneo a nível etário visto que as crianças apresentavam idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. A grande parte do grupo mantinha-se junto desde o 1.º ano de escolaridade, contudo, havia duas crianças repetentes. No entanto, esta turma caracterizava-se pelo interesse na aprendizagem através do lúdico, manifestando preferência pela área das Expressões, mas também pela Matemática e Estudo do Meio. A maioria dos alunos frequentava as Atividades de Enriquecimento Curricular e ainda outras externas à escola.

Em relação aos agregados familiares, todos os alunos viviam com pais e/ou irmãos, estando todos os progenitores empregados, à exceção de um.

No segundo semestre, a escola possuía as valências de 1.º CEB e ATL, onde a primeira era composta por quatro salas, correspondentes a cada ano de escolaridade.

Neste semestre, a turma pertencia ao 4.º ano de escolaridade e era constituída por 26 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Semelhante à turma referida anteriormente, esta também se caracterizava por ser um grupo homogéneo a nível etário, em que as crianças apresentavam idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. De uma forma geral, era um grupo muito participativo e interessado, apresentando um comportamento muito adequado, o que permitia um bom ritmo de aula. A área do Português caracterizava-se por ser aquela que mais dificuldades os alunos apresentavam, associadas essencialmente à pobreza de vocabulário.

Nesta turma, cinco alunos frequentavam o apoio educativo, sendo que um destes estava diagnosticado com dislexia, necessitando de acompanhamento individualizado, principalmente, na área do Português. A maioria da turma frequentava as Atividades de Enriquecimento Curricular e também outras externas à escola.

Em relação aos agregados familiares, a grande parte da turma vivia com ambos os progenitores, sendo que três crianças viviam apenas com um e dois alunos viviam com outros membros da

família. Em ambas as turmas, o nível socioeconómico era médio alto, caracterizando-se pela maioria estar numa situação de emprego estável possuindo um grau de formação superior.

2.3. Da observação à prática

As primeiras semanas de cada semestre revelaram-se essenciais para o decorrer das restantes, visto que, como descrevi na reflexão sobre o período de observação inicial:

“Queria acreditar que tudo ia correr bem, que ia para ali aprender, evoluir e construir o meu percurso de aprendizagem neste contexto. Pensei várias vezes como seria o grupo e os intervenientes, a escola e a instituição. (...) Quanto aos receios todos estariam intimamente ligados com as expectativas mas sem dúvida que aquele que me provocou mais insegurança foi em relação às estratégias que mais tarde iria utilizar para que o grupo me ouvisse, para que os conseguisse cativar e lhes fazer sentir vontade para aprender” [Reflexão Observação - 1.º CEB (2.º ano)].

Agora compreendo que todos estes receios eram desnecessários, mas considero que eram sentimentos característicos e comuns destas situações. Contudo, como afirma Cunha (2008), é necessário que o professor perceba a importância de conhecer os alunos de forma particular para que assim possa utilizar as estratégias mais adequadas e metodologias que correspondam às características de cada um.

Neste sentido percebi a quão segura me deixou este período, sendo que, à medida que o mesmo foi chegando ao fim, os receios foram diminuindo, e nessa altura conseguia identificar melhor os gostos, as necessidades, as dificuldades e as aprendizagens de cada aluno. Esta evolução é evidente na reflexão elaborada no período de observação inicial:

“Após terminar as três primeiras semanas, muitos dos meus receios alteraram-se por completo. (...) Aprendi muito estas semanas e acima de tudo familiarizei-me com a turma, com a professora cooperante, com os métodos e estratégias utilizadas. Recolher estes dados tornou-se fundamental para a minha futura intervenção, uma vez que permite fazer um seguimento do trabalho da professora cooperante” [Reflexão Observação - 1.º CEB (4.º ano)].

O principal objetivo era continuar o trabalho iniciado pelas professores cooperantes, e assim ajustar a minha prática àquela a que os alunos estariam habituados. De modo a poder atingir este objetivo, ambos os períodos de observação inicial, de recolha de dados e de elaboração das caracterizações do contexto educativo tornaram-se fundamentais para conhecer e compreender algumas situações que se revelaram essenciais para a minha prática, nomeadamente, questões relacionadas com as dificuldades dos alunos, com a dinâmica das salas e das escolas, com metodologias e estratégias utilizadas pelos professores cooperantes. Como refere Graue e

Walsh (2003) toda a observação começa com o que é visível, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador não vê.

Uma vez que optei por observações mais participantes, adotando uma postura ativa dentro das salas de aula, considero que me permitiu uma recolha de dados mais precisa e um conhecimento mais rigoroso, contribuindo também para as interações estabelecidas com os grupos e professores cooperantes. De acordo com Correia (2009, p. 31) “a observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação”. Todos os dados recolhidos facilitaram o início das minhas intervenções, revelando-se assim essenciais para darmos início às planificações daquelas que marcariam o começo das minhas atuações.

2.4. Planificação

A planificação tornou-se mais simples depois da recolha de dados feita no período inicial, contudo, este processo caracteriza-se, essencialmente, pela sua complexidade e variação ao longo do tempo.

Primeiramente, ao iniciar a planificação em 1.º CEB, senti-me bastante dependente da mesma, regredindo ligeiramente naquilo que já tinha compreendido na Educação de Infância. Deste modo, a planificação voltou a ser vista como um documento de carácter obrigatório e rigoroso, que tinha de ser cumprido conforme estaria estipulado, não dando espaço a possíveis alterações durante a ação. A verdade é que, ao longo do primeiro semestre em 1.º CEB, voltei a perceber que a planificação não era senão um documento, não de carácter obrigatório e rigoroso, mas sim de carácter flexível, que estaria sempre sujeito a alteração, tendo em conta o contexto, as necessidades, dificuldades e empenho dos alunos, ao longo das atividades propostas. Como afirma Ferreira (2014, p. 14):

Entende-se assim que a planificação tem um carácter orientador das práticas educativas. É um esboço incompleto, sujeito a mudanças e ajustamentos que podem ser entendidos como um documento de apoio que facilita ao professor a sua ação.

A mudança de ideias ao longo das aulas começou a ser frequente, na medida em que, ao verificar a maior ou menor complexidade das tarefas propostas, optei por adaptar aquilo que inicialmente estaria delineado. Considero que esta situação demonstra que o professor está atento às respostas dos alunos, adequando assim as suas estratégias. Perante isto fui também percebendo

quão indispensável é a planificação para o professor, uma vez que permite organizar a atividade, planejar conscientemente o questionamento que é feito aos alunos, definir as estratégias que lhe pareçam mais adequadas e prever eventuais situações que possam acontecer. Como afirma Arends (2008, p. 92), a planificação é “vital para o ensino”.

Agora compreendo que a planificação, quando é feita de forma atenta e consciente, permite evitar diferentes situações, delinear adequadamente as tarefas, selecionar as estratégias, relacionar os novos conteúdos com aqueles que os alunos já adquiriram e assim proporcionar atividades mais significativas. Vilar (1993, p. 5) designa a planificação como “um «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa (...) e «pôr em ação», numa realidade concreta, o pensamento científico e pedagógico”.

Uma das grandes aprendizagens que já tinha sido feita na Educação de Infância e voltou a ser fundamental neste contexto esteve relacionada com o foco da planificação, ou seja, o que deve um professor valorizar quando planifica. Ao longo dos dois semestres, percebi que as aprendizagens têm de ser focadas no aluno e, por conseguinte, a planificação deve ter como foco principal a turma, no geral, e cada aluno, em particular.

Em relação ao que se planifica, aprendi que é fundamental o professor basear-se naqueles que são os gostos e interesses do grupo, como defende Ferreira (2014, p. 18), “uma das grandes finalidades do ensino na atualidade é criar condições para o desenvolvimento global do indivíduo, mediante a descoberta dos interesses, aptidões e capacidades que proporcionem a sua formação integral”, associando assim aquilo que os alunos sabem àquilo que vão descobrir, proporcionando atividades mais significativas para o aluno.

A planificação acabou por ser um auxílio naquela que foi uma das maiores fragilidades da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado: o questionamento. O questionamento, para além de uma dificuldade, foi uma das áreas que me suscitou mais interesse, visto que, após diversas reflexões sobre o mesmo, fui-me apercebendo dos erros, falhas e lacunas cometidas.

Tendo especial atenção a uma das dificuldades dos alunos, a planificação permitiu assim a consciencialização das perguntas feitas aos alunos, de modo a variar o seu grau de complexidade e de as elaborar de forma correta e adequado a cada um. Arends (1995) defende que a planificação, com base no contexto educativo em que se está inserido, poderá melhorar os resultados.

Outra aprendizagem que fui fazendo nos diferentes contextos em relação à planificação esteve relacionada com a necessidade de cada professor encontrar um modelo que para si faça mais sentido, na medida em que, como afirma Ferreira (2014, p. 14) “a planificação é uma tarefa exigente para o professor pois requer dele todo um trabalho prévio realizado com dedicação e responsabilidade” e pressupõe que possa ser um documento útil, orientador e adequado ao contexto educativo permitindo assim integrar diversas oportunidades de aprendizagem (Zabalza, 1992).

Após as aprendizagens feitas ao longo das diversas planificações, considero que, como afirma Ferreira (2014, p. 14), “a planificação é um processo complexo mas de extrema importância para uma boa prática educativa”. Contudo é importante que o professor esteja consciente que a planificação é uma organização com vida, flexível, adaptável a diferentes realidades e necessidades que possam surgir, contrariando os poucos que ainda acreditam que a planificação por si só já é a solução de todos os possíveis problemas que possam surgir ao longo do desenvolvimento do trabalho em questão (Gama & Figueiredo, s.d.). A planificação ajuda a colmatar algumas lacunas, porém não resolve nem antecipa tudo o que acontece dentro da sala. No entanto, as experiências e o contexto educativo têm uma grande influência na aplicação da planificação. Todavia, posso afirmar que a planificação contribuiu para uma prática educativa mais adequada com experiências educativas mais significativas para os alunos.

2.5. Experiências Educativas

As experiências educativas propostas aos alunos são a base do seu processo de aprendizagem, uma vez que, quando estão bem planificadas e estruturadas, permitem o desenvolvimento de inúmeras competências essenciais para este processo. Esta ideia surgiu, essencialmente, de experiências propostas às turmas com quem trabalhei onde destaco algumas em seguida.

Na turma do 2.º ano, uma das formas utilizadas para abordar um texto foi assumir a personagem principal e mascararmo-nos fisicamente como tal (Fotografia 6).

A estratégia referida acima revelou-se essencial para cativar os alunos, fazendo com que todos estivessem mais empenhados e disponíveis. Uma vez que os alunos estiveram mais empenhados, verificou-se também uma maior atenção e concentração e, conseqüentemente,



Fotografia 6 - Inês a ler a história à turma.

uma compreensão do texto mais eficaz. Conforme referem Oliveira e Chadwick (2001, p. 64) “quanto mais motivado o aluno, mais disposição terá para aprender, e melhor serão seus resultados. Uma parte importante dessa motivação reside no interesse do aluno naquilo que está aprendendo”. Esta situação levou-me a refletir sobre a importância de diversificar a forma de abordar o acesso aos textos. Como afirma Ribeiro (2005, p. 10):

A escola recorre predominantemente à palavra, oral e escrita, como veículo de transmissão do saber, apesar dos esforços em sensibilizar para a importância de uma diversificação das estratégias pedagógicas utilizadas. A introdução de recursos como diaporamas, diapositivos, vídeo, gravações e computadores, entre outros, constitui um elemento motivador e facilitador da aprendizagem, mas não dispensa a leitura.

Deste modo, verifico assim, que é essencial que o professor transmita um gosto pela leitura, pelas histórias e pelos livros, podendo fazê-lo das mais variadas formas.

Não só em relação à leitura, mas também à escrita, considero que a mesma deve ser trabalhada de forma intensa e produtiva, na medida em que é fundamental que os alunos saibam escrever nas mais diversas situações, como é referido num dos objetivos gerais do Programa de Português do Ensino Básico por Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015, p. 5) “desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua”.

Perante este objetivo decidimos implementar um pequeno projeto intitulado de “Oficina da Escrita”, que contemplava a escrita de todos os tipos de textos, sendo realizado um por semana relacionado com o trabalho a ser desenvolvido na mesma (verificar exemplos no anexo XI).

Tendo uma hora semanal destinada a Educação para a Cidadania, achámos que seria bastante benéfico a planificação de uma atividade sobre a solidariedade com o intuito de serem os próprios alunos a decidirem aquilo que iria ser feito neste sentido. Como refere Ministério da Educação (2004, p.13) é fundamental “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática”. Foi então escolhido pelos mesmos a recolha de roupa, bens alimentares e materiais para família carenciadas. Após uma pesquisa, foi decidido em grande grupo a associação a quem estaria destinada esta recolha. Esta atividade revelou-se extremamente importante para o desenvolvimento de inúmeras competências, entre elas, a responsabilidade, a ajuda, a cooperação e a partilha. Foi então um dos exemplos em que tarefas concretas proporcionaram

mais e melhores aprendizagens, envolvendo assim todas as áreas curriculares numa perspectiva interdisciplinar.

Outro projeto realizado com esta turma, intitulado de “Agora já sei”, teve como principal objetivo aumentar o léxico dos alunos, visto que foi registada uma grande dificuldade na diversidade de vocabulário. Contudo, como afirma Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves (2011, p. 9), “as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos”.

Este projeto seguiu, essencialmente, esta ideia e consistiu na criação de um dicionário (anexo XII) e na seleção de palavras com significado desconhecido para os alunos, a atribuição do significado e a posterior utilização de algumas dessas palavras nas produções textuais realizadas. Este exemplo serve para perceber como uma atividade com base na área de Português pode ter influência nas restantes áreas. Contudo, este projeto será abordado na Dimensão Investigativa deste relatório.

Os exemplos concretos são outra forma extremamente potenciadora de aprendizagem, na medida em que, permite que os alunos se foquem em algo concretizável e que à partida já conhecem, transmitindo-lhes alguma segurança e curiosidade em conhecer mais. Foi com base nesta ideia que surgiram muitas das atividades que planifiquei, em conjunto com a minha colega, procurando sempre relacionar assuntos e exemplos concretos, de modo a que, pudesse ter mais significado para as crianças. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian, (1980), a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se relaciona de modo não abusivo com outra informação pré-existente na estrutura cognitiva do aprendiz.

Em relação às atividades realizadas com o 4.º ano de escolaridade, sendo uma turma que está a terminar um ciclo de estudos, achámos que seria interessante a planificação tendo por base assuntos atuais da sociedade. Neste sentido, propusemos um pequeno debate sobre a homossexualidade, sendo o mesmo alargado pelos próprios alunos para temas como adoção por casais do mesmo sexo e para o divórcio. Considero que os alunos devem ser indivíduos críticos e reflexivos porque isso desenvolve a sua capacidade de autonomia tornando-os cidadãos muito mais competentes. Como refere Lipman (1995, p. 183):

Se o pensamento crítico pode produzir uma melhoria na educação, será porque aumenta a quantidade e a qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que lêem e percebem., e que expressam através daquilo que escrevem e dizem.

Esta atividade permitiu assim um posicionamento face a assuntos da atualidade, desenvolvendo competências transversais que são essenciais na formação do indivíduo.

As atividades realizadas com esta turma tiveram especial atenção a uma perspetiva interdisciplinar, inicialmente de uma forma mais intuitiva e não tão consciente, mas que à medida que fui percebendo a importância desta relação entre as diferentes áreas apercebi-me das suas vantagens. Neste sentido teve por base as Expressões Motora e Dramática com o intuito de relacionar as diferentes áreas numa só atividade. Foi então solicitado aos alunos que se agrupassem segundo o critério definido pelo professor.

A classificação é um dos processos básicos da Ciência relacionados inteiramente com a área do Estudo do Meio. Seguidamente, foi-lhes solicitado que se agrupassem em conjuntos com um número de elementos definido pelo professor e, uma vez que nem sempre havia alunos suficientes para formar grupos completos (fotografia 7), alguns alunos ficariam fora dos conjuntos, sendo que a proposta foi fazerem a expressão que representava os grupos formados e os restantes alunos.



Fotografia 7 - Crianças agrupam-se segundo determinado critério.

A classificação manteve-se, aumentando o grau de complexidade ao fomentar o uso do cálculo mental, do raciocínio e da capacidade de expressar oralmente de forma numérica o que estava representado pela turma. Esta atividade envolveu as áreas curriculares das Expressões, do Estudo do Meio, da Matemática e do Português. Segundo Palmade (1979, p. 10) a interdisciplinaridade é “a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber”.

Esta e outras atividades permitiram apercebermo-nos, exatamente, desta ideia e quão importante é os alunos perceberem que os conhecimentos podem ser mobilizados entre diversas

áreas e contextos. Esta aprendizagem foi também evidente numa das reflexões do último semestre:

“Esta abordagem interdisciplinar é bastante importante, na medida em que permite que uma só atividade desenvolva competências nas mais diversas áreas, e permitiu perceber que as áreas curriculares não têm de ser estanques e trabalhadas isoladamente. [Reflexão – 12.ª semana de intervenção (4.º ano)]

Uma vez que verificámos também nesta turma alguma dificuldade na variação do léxico, propusemos o desenvolvimento de um projeto com base em sinónimos, intitulado de “Ler para aprender... Sinónimos para perceber” (Anexo XIII), que tinha como base a identificação de palavras desconhecidas numa dada frase e, perante o contexto, perceber um sinónimo adequado para a palavra selecionada. Este projeto permitiu assim dar a conhecer outras formas de dizer ou escrever determinada ideia, facilitando a oralidade e a escrita dos alunos desta turma.

Uma outra atividade que considero importante destacar prende-se com o desenvolvimento do pensamento relacional nos alunos. Esta atividade surgiu da participação num *workshop* sobre este tema despertando assim o interesse, a curiosidade e a necessidade de trabalhar esta temática com os alunos. Partindo desta atividade, realizámos um ensaio crítico onde pretendíamos analisar o pensamento relacional dos alunos e perceber como é que a atividade proposta (Anexo XIV) contribuía para o desenvolvimento deste tipo de pensamento. Esta atividade foi realizada através do ensino exploratório, dividida por quatro fases. Considero ter sido uma atividade extremamente enriquecedora, uma vez que, desenvolveu inúmeras competências nos alunos importantes para a sua formação, permitindo ainda dar-nos a conhecer as potencialidades do ensino exploratório.

Ainda outro projeto realizado com esta turma esteve relacionado com a avaliação, na medida em que, em conjunto com a minha colega achámos que seria benéfico e pertinente os alunos colaborarem na sua própria avaliação, de modo a ter uma melhor perceção das suas dificuldades. Neste sentido fizemos o “Projeto de Avaliação da Leitura” que consistiu na avaliação a pares (auto e heteroavaliação) da leitura e posterior comparação dos resultados de semana a semana. Este projeto incluía uma folha de registo (anexo XV) que continha os itens de avaliação selecionados pelos próprios alunos como sendo as suas maiores dificuldades. Perante isto, os alunos tinham conhecimento daquilo que era avaliado participando ativamente nesse processo, identificando facilmente as lacunas e o que havia a melhorar.

À semelhança do projeto anterior, também as atividades experimentais realizadas permitiram o desenvolvimento de competências das mais variadas áreas curriculares. Considero que a oportunidade que surgiu na realização destas atividades foi extremamente benéfico para o meu percurso, visto que percebi quão interdisciplinar pode ser uma atividade destas quando realizada corretamente. Depois de ter tido estas experiências, percebo como é importante o trabalho de grupo, o rigor científico, a passagem por todas as etapas de uma atividade experimental, a participação ativa e a clarificação de termos menos corretos para uma linguagem adequada. Como defende Araújo (2011), o ensino das ciências deve contribuir para criar no aluno competências e habilidades que permitam ao educando compreender as ciências como construções humanas. Contudo, é também importante referir que, ao trabalhar as ciências, deve valorizar-se não só os conteúdos, mas também os procedimentos e as atitudes que lhes estão associadas. Agora percebo como é fundamental um professor reconhecer as potencialidades do ensino experimental nestes anos porque são os mais favoráveis ao desenvolvimento destes processos, à compreensão destes conceitos e à reflexão das atitudes (Harlen, 2007). No seguimento desta ideia, é fundamental destacar a importância do papel do professor nestas situações, uma vez que é o orientador deste processo, devendo por isso desempenhar o seu papel da forma mais correta e adequada.

Para terminar este ponto, considero que atividades que possibilitem a participação ativa dos alunos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem permitem a aquisição de competências fundamentais e aprendizagens extremamente significativas que se refletem nas avaliações feitas ao longo do ano.

2.6. Avaliação

A avaliação, semelhante ao que já foi referido no contexto de Educação de Infância, foi um dos processos em que senti mais dificuldades, na medida em que, sabendo da sua importância, sentia que os instrumentos de avaliação selecionados ficavam sempre aquém daquilo que pretendia. No entanto considero que a avaliação é um meio “para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p. 83) e, por isso, senti que havia necessidade de ser trabalhada, uma vez que “o posicionamento do professor pode determinar o sucesso escolar dos alunos, já que este depende das avaliações realizadas” (Lopes & Silva, 2012, p. 7).

A verdade é que, no contexto de 1.º CEB, encontrei uma opção que, para mim, estava próxima daquela que considerava adequada, sendo que valorizava o processo e o produto, dando espaço para registar diferentes observações dessa mesma avaliação.

Em conjunto com a minha colega, com quem realizei a PES, tentámos encontrar uma solução que permitisse uma avaliação reguladora, de cada aluno das nossas turmas. Foi assim, com base nos objetivos e descritores de desempenho para cada área, que elaborámos uma grelha de avaliação utilizando uma escala que pudesse abranger as diferentes situações (NO: não observado, NF: não faz (não o faz, nem tenta), NC: não consegue (tenta, mas não consegue), CA: consegue com ajuda (faz com ajuda), CS: consegue sozinho (faz sem ajuda). Nas mais diversas atividades sentimos que a grelha criada permitia atingir o nosso objetivo e, uma vez que esta teria um espaço para observações, de modo a salientar algum aspeto importante, nomeadamente, valorizando o processo de determinada tarefa, considerámos que a mesma era uma opção adequada de recolha de dados para avaliação dos alunos, na medida em que, como afirmam Lopes & Silva (2012, p. 73) é “um *feedback* útil ao professor quanto à eficácia do seu ensino”.

Contudo, no decorrer do último semestre senti que esta grelha nem sempre se adequava a todas as atividades e àquilo que pretendia, uma vez que, a escala não era apropriada ao descritor ou objetivo delineado. Através desta situação, percebi que não há apenas uma forma de avaliação que seja adequada a todas as atividades e é fundamental que um professor saiba adaptar os instrumentos de avaliação aos dados que pretende realmente recolher.

Todavia, aprendi que tudo pode contribuir para a avaliação do aluno, independentemente, desses dados terem sido recolhidos formal ou informalmente. Lopes e Silva (2012, p. 73) defendem que:

as perguntas feitas pelos professores devem ser entendidas como sinais ou estímulos que transmitem aos alunos os elementos do conteúdo a ser aprendido, mas também como indicações importantes sobre o que estão a fazer e como devem fazê-lo.

Perante esta citação verificamos que o quotidiano é um objeto privilegiado de aprendizagem e, como defende Munício (1978, p. 8) é “uma operação sistemática e integrada na actividade educativa, a fim de conseguir o seu melhoramento contínuo, mediante um conhecimento o mais exacto possível do aluno”. Deste modo é também fundamental que o professor esteja atento e disponível para a qualquer momento obter dados importantes que contribuam para a avaliação

do aluno porque, como afirma Ferreira (2014, p. 52), “é através da avaliação que obteremos informações para tomar decisões, refletir e planificar de modo a reajustar a prática educativa para melhorar a aprendizagem”.

Através de toda esta informação procurei, em conjunto com a minha colega, centrar a avaliação em diferentes atividades, tarefas e mesmo em diferentes momentos, de forma a obter dados suficientes que nos pudessem fornecer informação e assim auxiliar a nossa ação educativa, sendo que percebemos que a avaliação formativa “assegura que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais” (Barbosa & Alaiz, 1994, p. 1) e para isso é fundamental a “análise dos dados obtidos pela observação sistemática” (Borràs, 2010, p. 236).

Apesar das dificuldades sentidas, percebi que a avaliação dos alunos deve ter em conta alguns princípios, nomeadamente, a relação entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências, a utilização de diversas técnicas e instrumentos de avaliação, a valorização dos alunos e o rigor deste mesmo processo (Picanço, 2012). Considero ainda que é essencial a seleção do tipo de avaliação conforme o objetivo pretendido, na medida em que, quando o professor pretende perceber o nível de conhecimento do aluno e através dessa informação escolher as estratégias e metodologias para reformular a sua prática estamos perante uma avaliação diagnóstica; quando o objetivo se prende com a regulação do ensino e da aprendizagem assumindo um caráter contínuo e sistemático, esta avaliação designa-se por formativa; quando, de uma forma global, o professor pretende verificar as aprendizagens e competências do aluno de modo a perceber se foi atingido o que era pretendido em cada área curricular, então estamos perante uma avaliação sumativa (*ibidem*).

Agora percebo que, como defende Abrantes (2002, p. 9), a avaliação é “um elemento integrante e regulador da prática educativa” e, por isso, é essencial que um professor domine os diferentes tipos de avaliação, bem como, os diversos instrumentos existentes ou criados por si mesmo. Neste sentido considero essencial que um professor perceba que este processo “não é (ou não deveria ser) algo separado do contexto de ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo)” (Zabalza, 1992, p. 222).

Contudo, uma das grandes aprendizagens que fiz relaciona a avaliação e a reflexão, uma vez que considero que, caso o professor perceba que o tipo ou instrumento de avaliação não foi adequado àquilo que pretendia, é muito importante que seja feita uma reflexão nesse sentido,

de modo a perceber o que realmente não resultou e encontrar uma estratégia mais adequada. Perante isto, considero que este e todos os outros processos vividos pelo professor exigem por parte do mesmo uma reflexão.

2.7. Reflexão

Ao longo de todos os semestres somos bombardeados com as reflexões semanais, orais e escritas, sobre a Prática Pedagógica, somos desafiados a pensar naquilo que vamos fazer e naquilo que já fizemos, procuramos fundamentar a escolha das nossas estratégias e a identificar as lacunas cometidas. Como afirmam Oliveira e Serrazina (2002, p. 39) “a reflexão pode abrir novas possibilidades para a acção e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz”.

Por isto mesmo, a reflexão torna-se num momento fundamental para melhorar as práticas educativas. Contudo, nem sempre lhe dei o devido valor, sinto que, inicialmente, não passava de uma exigência e de uma obrigação relacionada com a Prática Pedagógica, e embora tenha feito algumas aprendizagens na realização das mesmas, penso que nunca mobilizei essas aprendizagens de forma adequada.

No entanto, ao longo destes dois semestres, percebi o quão é importante um professor adotar uma postura crítica e reflexiva, sendo que, a mesma permite uma reformulação de ideias, de modos de pensar e de agir. Como afirma Zeichner (1993, p. 16), um professor deve ter “um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir”. A reflexão pressupõe uma postura recetiva, ativa e consciente no sentido de atribuir significado às suas opções e reformular as suas práticas de modo a pensar o que poderia ser alterado para uma prática mais adequada.

Ao longo destes dois semestres, percebi que a reflexão detém de diferentes vertentes essenciais, cujo objetivo varia consoante o momento em que é realizada: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992). Os conhecimentos que os professores possuem sobre diferentes temáticas permite-lhes refletir durante o decorrer da ação; a reflexão sobre a ação acontece após a mesma acontecer, na tentativa de ser uma consciencialização das opções, estratégias e metodologias utilizadas durante a ação; quando professor pretende utilizar essas reflexões para a melhoria das suas práticas, pressupõe que reflita de uma forma mais profunda tendo em conta o objetivo pretendido, de modo a identificar problemas e encontrar soluções.

Estas três vertentes da reflexão permitem, por si só, uma outra reflexão, uma vez em que sinto que, durante o primeiro semestre em 1.º CEB, refleti durante a ação e sobre a ação, não valorizando a reflexão sobre a reflexão na ação e daí ter tido mais dificuldade em colmatar as lacunas e fragilidades que me caracterizavam enquanto profissional. Na perspetiva de Perrenoud (2002, p. 13), “todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos”. Contudo, considero que uma das grandes aprendizagens que realizei durante este último semestre prende-se, essencialmente, com a utilização da reflexão sobre a reflexão na ação, de modo a que, através de um certo distanciamento, possa melhorar e adequar as minhas práticas e, conseqüentemente, crescer e evoluir na minha atividade. Considero que atualmente assumo uma postura reflexiva constante, fazendo assim parte do meu quotidiano em diversas situações (*ibidem*).

Posteriormente sinto que quanto mais valorizei esta etapa da reflexão mais facilmente percebi que a mesma trazia outras oportunidades, ou seja, a reflexão em grande grupo, a partilha de estratégias, de conhecimentos e experiências vivenciadas permitem uma evolução do professor e um repensar conjunto daquilo que é necessário mudar. Como defende Alarcão (2001, p. 10) “é importante sobretudo para nós, os educadores, já que temos a responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro”.

Contudo, considero que a dificuldade que senti no desenvolvimento das minhas competências reflexivas relaciona-se com o facto de não terem sido trabalhadas desde cedo, o que dificultou a compreensão deste conceito e a integração neste processo. Esta situação prende-se com a questão “quem deverá ser reflexivo?”, que como refere Alarcão (1996, p. 4) “Ao que responderei, de imediato: não só os professores, mas também os alunos”. No entanto, esta situação fez-me refletir bastante sobre o papel do professor, na medida em que se torna essencial que sejam criados momentos de reflexão nas salas de aula relacionados com as atividades, com os procedimentos ou com as atitudes da turma, de um aluno ou mesmo do Mundo. É indispensável que estas competências sejam desenvolvidas ao longo dos anos, podendo mesmo começar a ser trabalhadas na Educação de Infância e prolongar-se aos restantes anos de escolaridade.

Perante isto, é importante salientar que os próprios professores são beneficiados ao desenvolverem nos alunos esta competência, visto que, em conjunto recolhem mais dados sobre o seu desenvolvimento e permite assim uma maior autonomia de toda a turma.

Esta foi sem dúvida uma das grandes aprendizagens deste percurso, nomeadamente, a relação que se estabelece entre a competência reflexiva e a capacidade de autonomia, sendo que, não só os alunos mas também eu, enquanto estudante de educação, reconheço que quanto mais desenvolvida se encontra a minha competência reflexiva mais se reflete na minha capacidade de autonomia. Esta capacidade de autonomia é essencial em diversos aspetos, nomeadamente, na gestão do tempo e do espaço que apresento em seguida.

2.8. A gestão do tempo e do espaço

A gestão do tempo e do espaço é uma tarefa complexa mas extremamente necessária. Já tinha sido considerada na Educação de Infância e o 1.º CEB veio agora confirmar isso mesmo. Esta gestão pode ser considerada tanto na perspetiva do professor como na do aluno.

Na perspetiva do professor é importante que o mesmo reconheça os espaços disponíveis potenciadores de aprendizagem e, ainda que, organize o espaço da sala de aula, de modo a que, seja um meio estimulante para que os alunos aprendam e se desenvolvam. Tenho vindo a perceber que a maioria dos professores valoriza pouco o espaço para além das quatro paredes da sala de aula, deixando assim de utilizar espaços como o exterior ou outras salas/bibliotecas disponíveis nas escolas. Contudo, esta situação fez-me refletir bastante, visto que, considero que todos os espaços podem ser um meio estimulante e desafiante para a aquisição de novos conhecimentos, mas para isso é necessário que o professor valorize todas as potencialidades do mesmo. Como refere Santos (2007, p. 40):

As questões relativas à organização do espaço, do tempo, das actividades, dos indivíduos, do grupo, e de inúmeros outros factores, bem como a decisão de centralizar nele o processo ou de o partilhar com os alunos estão incluídas no conceito de Gestão de Sala de Aula que constitui uma área prioritária da intervenção do professor. Dela depende, em grande medida, o sucesso na aprendizagem dos seus alunos. Como facilmente se depreende, trata-se de uma área em que as crenças dos professores assumem particular importância.

Considero, portanto, que o professor deve adotar um papel ativo e dinâmico no sentido de utilizar, valorizar, alterar e dinamizar os diferentes espaços que lhe são disponibilizados, bem como, o tempo deve ser um dos aspetos a serem considerados, na medida em que, o mesmo controla muito o quotidiano escolar, condicionando, por vezes, muitas tarefas e atividades propostas. Como refere Santos (2007, p. 30) “o tempo que os alunos passam na sala de aula deve ser preenchido produtivamente, e a inevitável diversidade nos alunos deve ser

acomodada”. Contudo, considero que esta situação depende muito do trabalho do professor, uma vez que exige uma organização e gestão de todos os fatores influentes da aprendizagem.

Na perspectiva do aluno é importante ter em consideração a complexidade de conceitos como tempo e espaço, uma vez que, devido ao facto de se caracterizarem pela sua abstração tornam-se conceitos extremamente difíceis de compreender e adquirir. As crianças antes dos cinco anos confundem o tempo e o espaço e, como define Jahoda (1963, p. 90), o tempo não é como “um movimento uniforme e homogéneo, mas associado a determinado objecto, lugar ou acontecimento”. Perante isto, o quotidiano é um objeto privilegiado de aprendizagem, tendo em conta que permite experiências concretas e integradas num contexto real, uma vez que pode e deve ser associado às ações, experiências e conhecimentos dos alunos. No entanto, para que tudo possa estar relacionado é importante que sejam relações essenciais entre a escola, a comunidade e a família.

2.9. As relações no Ensino Básico

As relações que se estabelecem no Ensino Básico são fundamentais para o aproveitamento dos alunos nesta fase, sendo elas, entre alunos, entre alunos e professores, entre professores, entre os alunos e a família, ou a escola e a família, entre toda a comunidade escolar.

Os semestres em 1.º CEB foram essenciais para perceber a importância destas relações, uma vez que, uma boa relação entre os alunos e o professor proporciona um melhor ambiente de aprendizagem, de partilha, de confiança e de segurança. Como afirma Goldani, Togatlian e Costa (2010, p. 13) “a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade”.

Todavia, também as relações estabelecidas com a família e a comunidade são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a aprendizagem é condicionada pelo meio e pelo próprio indivíduo, é fundamental que a mesma seja articulada com a contribuição dos diferentes intervenientes. Neste sentido, considero que o professor deve fomentar a participação ativa dos familiares no desenvolvimento e crescimento dos alunos, promovendo a realização de diferentes projetos com a contribuição de todos. Contudo, contra a mim falo porque reconheço que poderia ter promovido uma aprendizagem mais ativa neste âmbito, envolvendo os diferentes membros da comunidade.

2.10. O professor que quero ser

Agora que concluí esta etapa do 1.º CEB sinto-me apta para distinguir o professor que ambiciono ser e aquilo que não quero incluir nas minhas práticas educativas.

Primeiramente, quero ser um professor que está atento à sua turma, que conhece os seus alunos, a instituição de que faz parte e o meio onde está inserido. Exijo a mim mesmo ser alguém que sabe tudo aquilo que puder sobre cada aluno, em particular, e a turma, no geral. Alguém que recorre à observação direta e participativa de modo a recolher a máxima informação para melhor conhecer todo o contexto educativo. A partir desses dados pretendo ser um professor que planifica tendo em consideração os gostos, os interesses, as necessidades e fragilidades dos seus alunos proporcionando momentos, atividades e tarefas que possam resultar em aprendizagens extremamente significativas. Tendo por base uma perspetiva interdisciplinar pretendo fomentar a mobilização dos conhecimentos permitindo assim o desenvolvimento de competências essenciais não só de todas as áreas curriculares mas também as inerentes à formação pessoal, social e ética.

Sabendo da importância da exploração e da descoberta como meios potenciadores de aprendizagem, pretendo fomentar a aquisição de competências e a construção do processo de ensino/aprendizagem tendo por base estas teorias, uma vez que, é essencial que sejam os próprios alunos os atores principais deste processo. Considero por isso que é fundamental um professor perceber que o foco da sala de aula é o aluno e é nisso mesmo que tudo deve estar centrado. Como afirma Libâneo (1994, p.250):

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Sabendo à partida os fatores que influenciam a aprendizagem podemos selecionar a natureza das tarefas propostas como um deles, tendo em consideração que, a diversidade de materiais e de maneiras de explorar diferentes conteúdos é um meio extremamente rico para aquisição de novas aprendizagens. Como refere Matos e Serrazina (1996, p. 193) “os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa”. Senti exatamente isto ao longo de todos os semestres, uma vez que sinto que as atividades mais significativas tanto para mim como para os alunos foram

aquelas que se destacaram pela diferença permitindo assim um maior envolvimento por parte de todos e, conseqüentemente, a realização de aprendizagens extremamente significativas porque foram sempre relacionadas com os conhecimentos prévios dos alunos. Perante esta aprendizagem pretendo ser um professor que fomenta, propõe e planifica atividades partindo daquilo que os alunos já sabem, de modo a que, as aprendizagens realizadas tenham significado podendo ser assim mais duradoras.

Estas aprendizagens nada têm de semelhante à aprendizagem mecânica uma vez que essas não se relacionam com o sujeito, não lhes é atribuído qualquer significado, acabando por ser esquecida pouco tempo depois de adquirida. Como refere Moreira (2012, p. 12) “a aprendizagem mecânica, aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após”. Pretendo então ser um professor que defende a ideia de que os alunos aprendem a partir daquilo que já sabem. No entanto, percebo que, como defende Moreira (2012, p. 23) “a facilitação da aprendizagem significativa depende muito mais de uma nova postura docente, de uma nova diretriz escolar, do que de novas metodologias, mesmo as modernas tecnologias de informação e comunicação”.

Muitos são os fatores que influenciam esta aprendizagem significativa e considero que é essencial o professor estar atento a cada um deles, entre eles, o valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, e relacionar os mesmos com os novos que são adquiridos. Como refere Martins (2011, p. 4):

a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

Pretendo ser um professor que não só afirma estas ideias mas também aquele que as põe em ação, aquele que acredita e que as assume como suas, aquele que defende que uma sala de aula é um espaço de contínuas interações entre o professor e o grupo de alunos, em que os últimos são o centro e o foco deste processo que na verdade é deles. Pretendo ser um professor que valoriza e dá tempo e espaço para estas relações, estando consciente que as mesmas dependerão em grande parte do fluxo do trabalho de ambos os lados (Roldão, 2005), visto que, como defendem Siqueira, Neto e Florêncio (2011, p. 2) “a afetividade constitui-se como facilitador do processo ensino aprendizagem em que o aluno passa a ser alvo da empatia do professor, que

ao apoderar-se desse recurso sente-se estimulado a desenvolver uma prática pedagógica direcionada ao aluno”.

Portanto, é essencial que o professor tenha consciência do seu papel e das suas funções, em virtude de todas as suas opções metodológicas interferirem com os alunos. Considero por isso que, como defende Hargreaves (2003, p.23):

espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança, tão essenciais à prosperidade económica.

Esta ideia relata aquilo que pretendo para o meu futuro enquanto profissional e enquanto indivíduo, relacionando com a importância da formação e da investigação ao longo de toda a vida. A formação de professores, em que o mesmo assume o papel de investigador na sua própria ação, conduz a uma atividade didática mais rica e fundamentada (Rodrigues & Paixão, s.d.). Sabendo que não podemos mudar o mundo, é essencial acreditar que enquanto contribuirmos para o desenvolvimento das nossas crianças e a sua evolução para se tornarem em cidadãos ativos, recetivos, críticos e reflexivos, já mudamos uma pequena parte do Mundo. Como referem Hohmann & Weikart (2003, p. 27) “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças”.

Conquanto considero que estas ideias só foram possíveis depois de meses e até mesmo anos de reflexões constantes sobre a ação educativa, na medida em que, como afirma Freire (1996, p. 18) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática”. São estas reflexões que nos ajudam a crescer, que nos permitem evoluir e identificar aquilo que é preciso mudar. Porém, é essencial perceber que como defende Alarcão (1996, p. 5) “o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade”.

Assim, desejo apenas pôr em prática os ideais em que acredito e aqui exposto, na certeza que me ajudarão a formar cidadãos mais completos e a realizar-me ainda como profissional, levando sempre a certeza que ser professor é uma “obra permanente inacabada” (Ruivo, 2012, p. 29). Portanto, o final desta etapa é só o início de muitas aprendizagens, novos conhecimentos e uma evolução constante neste caminho que não tem fim.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Ao longo daquele que foi o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB senti, diversas vezes, a necessidade de investigar na tentativa de encontrar respostas para questões que surgiam da Prática de Ensino Supervisionada. Apercebi-me que essa investigação permitia um aperfeiçoamento da minha prática e foi através de pequenas situações que verifiquei a relevância da investigação na ação educativa.

A Dimensão Investigativa deste relatório surge neste contexto e pretende que, através de uma situação observada durante o período de Prática Pedagógica, se desenvolva um estudo de modo a esclarecer o investigador e a responder adequadamente às questões formuladas.

Assim, a investigação apresentada, nesta parte do relatório, foi realizada no contexto de 1.º CEB e está relacionada com a temática do desenvolvimento lexical, nomeadamente, a aplicação de uma estratégia didática como contributo para o enriquecimento lexical.

Sendo assim, a Dimensão Investigativa inicia-se com uma introdução onde é apresentada uma contextualização do estudo, nomeadamente, o tema, a problemática, a justificação e relevância do mesmo. Posteriormente divide-se em três capítulos: 1 - enquadramento teórico, onde são destacadas algumas ideias de autores de referência sobre a temática, 2 – metodologia de investigação, onde é apresentada a descrição do estudo, o método de investigação, a população do estudo, assim como, as técnicas e procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados, 3 – apresentação e discussão dos resultados onde é feito um confronto entre os dados recolhidos e as ideias dos autores consultados. Por fim, as considerações finais onde é apresentada a resposta à pergunta de partida, referindo algumas limitações do estudo e possíveis futuras investigações.

INTRODUÇÃO

1.1. Tema

O tema do meu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada é: Refletindo sobre a criação e utilização do dicionário como estratégia de enriquecimento lexical.

1.2. Justificação e pertinência do tema

Durante a realização da Prática Pedagógica em 1.º CEB, mais concretamente numa turma do 2.º ano, constatei que o grupo utilizada um vocabulário bastante rudimentar, apresentando dificuldades na diversificação de palavras, essencialmente ao nível escrito. Foi então que procurei perceber qual seria o meu papel nesse aspeto, ou seja, como poderia melhorar e contribuir para o desenvolvimento do léxico daquelas crianças.

Assim sendo, e tendo em conta que o grupo demonstrava bastante interesse na consulta do dicionário, aliado às suas potencialidades, optei por utilizar como estratégia didática a criação de um dicionário pessoal para cada criança e assim perceber o contributo do mesmo no enriquecimento lexical.

1.3. Problemática, pergunta de partida e objetivos

Como afirma Duarte (2008, p. 35) “um factor que desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência escrita é o capital lexical da criança”.

Neste sentido, sabendo das potencialidades da utilização do dicionário como recurso didático e relacionando com os gostos e interesses do grupo, a minha investigação surge como forma de perceber o contributo desta estratégia no desenvolvimento lexical do grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade onde efetuei a Prática Pedagógica. Deste modo pretendia verificar se as crianças desenvolviam a sua consciência e o seu capital lexical na produção de textos escritos, ou seja, se utilizavam, com ou sem orientação do professor, as palavras do dicionário, de forma adequada, nas suas produções escritas.

Nesta ordem de ideias tenho como pergunta de partida: De que forma a criação e utilização do dicionário contribui para o enriquecimento lexical em alunos do 2.º ano?

Perante a pergunta de partida e baseando-me naquilo que eu pretendia investigar os objetivos de investigação são os seguintes:

- Compreender o impacto da estratégia didática (dicionário) para o enriquecimento lexical;
- Perceber de que forma os alunos utilizam o dicionário, quando o fazem com ou sem orientação do professor;
- Refletir sobre a utilização do dicionário como estratégia de enriquecimento lexical.

Este ensaio investigativo passou por um percurso metodológico que é apresentado nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Desenvolvimento linguístico

A linguagem é a prática estruturada e combinada de palavras com o intuito de comunicar o pensamento, tendo um caráter universal e pertencendo à espécie humana. Permite que as pessoas sejam capazes de dominar e utilizar um sistema linguístico bastante complexo (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Heksema, 2002).

A nível do desenvolvimento cognitivo, nomeadamente, o pensamento e a linguagem, são várias as possibilidades de fatores influentes, contudo, estes processos foram bastante estudados por autores como Piaget (2007 e 1967) e Vygotsky (2007 e 1998) que vão ao encontro da mesma ideia, atribuindo maior importância às vivências/experiências sendo estas um fator comum no desenvolvimento de processos como é o caso da linguagem e de todo o desenvolvimento humano.

Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização é chamada consciência linguística (Duarte, 2008).

A utilização da linguagem possui dois aspetos: o de produção e o de compreensão segundo Atkinson *et al.* (2002). A produção de linguagem pressupõe que através de uma oração expressada por sons seja transmitido um pensamento, enquanto, a compreensão pressupõe a extração do significado de uma oração, através da compreensão dos sons que se apresentam em forma de palavras e originam esta mesma oração. No entanto, tanto a produção como a compreensão pertencem ao processo de aquisição da linguagem que se caracteriza pelos seus diferentes níveis (*ibidem*).

1.2. Desenvolvimento lexical

O desenvolvimento lexical engloba o conhecimento que todos os falantes possuem acerca da sua língua materna, por isso, qualquer pessoa, escolarizada ou não, possui este conhecimento. O Dicionário Terminológico define o léxico como:

O conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.

Podemos assim verificar que o léxico de uma língua é algo que não se pode contar, uma vez que é impossível especificá-lo e registá-lo devido à sua natureza e ao conhecimento que cada pessoa possui das palavras (Pacheco, 2011). Neste sentido podemos afirmar que são vários os fatores que influenciam o conhecimento lexical dos alunos, entre eles o meio socioeconómico de origem, as habilitações académicas, a atividade profissional, os gostos, o meio em que vive, a idade e o sexo. Perante isto percebemos que o léxico é acrescentado e desenvolvido ao longo de toda a vida, sendo diferente de pessoa para pessoa (*ibidem*).

O capital lexical dos alunos, ou seja, o conhecimento de palavras que conhecemos e usamos, tem uma forte ligação com o seu sucesso escolar uma vez que, como sabemos, as palavras são instrumentos essenciais, na medida em que nos permitem aceder aos nossos conhecimentos, exprimir as ideias e conceitos e aprender novos conteúdos. Assim, podemos afirmar que quanto menor é o capital lexical mais dificuldades se evidenciam no processo de leitura e, conseqüentemente, no desenvolvimento da compreensão leitora. Contudo, crianças com um capital lexical reduzido não conseguem atribuir significados às suas leituras, tornando-se assim um processo complexo e desmotivador, fazendo com que os alunos leiam cada vez menos, deixando assim de adquirir novas palavras (Duarte *et al.*, 2011). Esta situação, conhecida na literatura como um dos Efeitos de Mateus é descrita por Duarte *et al.*, (2011, p. 9) como:

crianças com maior capital lexical à partida leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam, através da leitura, o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida leem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura.

Embora a investigação apresentada tenha sido realizada em contexto de 1.º CEB, é relevante salientar que, devido à característica evolutiva do léxico e à importância das realizações linguísticas em contexto pré-escolar, o educador deve ter especial atenção às mesmas uma vez que são determinantes para o desenvolvimento da sua competência lexical, sendo as suas próprias realizações linguísticas modelos que a criança reproduz (Araújo, 2011). Posto isto, o ambiente linguístico fornecido à criança torna-se fulcral na diversidade lexical, devido à importância das atividades proporcionadas à criança desde cedo relacionadas com a leitura e a escrita para o seu capital lexical (Pires, 2015).

No entanto sabemos que o capital lexical é também um fator determinante na escrita, ou seja, a qualidade da mesma é influenciada, uma vez que, quanto maior for o capital lexical, mais facilmente é selecionado vocabulário de modo a que sejam evitadas repetições de palavras (Duarte *et al.*, 2011).

Araújo (2011, p. 78) “um ensino do léxico orientado pelo rigor, exigência e criatividade proporciona aos alunos um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura”. No entanto, a aprendizagem de novas palavras e o reconhecimento do seu significado é uma tarefa bastante complexa.

Todos temos consciência da complexidade envolvida no conhecimento de cada palavra, uma vez que temos de dominar a sua forma fónica, a sua forma gráfica, o seu significado e a subclasse de nomes a que pertence. Estas informações permitem-nos perceber as posições que determinada palavra pode ocupar numa frase (Duarte *et al.*, 2011). Porém, é necessário conhecer ainda a sua estrutura interna, uma vez que o facto de muitas palavras terem elementos comuns permite-nos aprender facilmente novas palavras e ter assim um capital lexical mais rico (*ibidem*).

Tendo em conta esta complexidade, sabemos à partida que um projeto que tenha como objetivo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical depara-se com inúmeras dificuldades (Duarte *et al.*, 2011).

Uma dificuldade logo à partida prende-se com o número elevado de palavras existentes (500000 palavras). Outra desde logo evidente está relacionada com a diferença existente entre a oralidade e a escrita, uma vez que o léxico utilizado numa conversa nunca é tão rico e variado do que aquele que encontramos, por exemplo, em livros, sendo que, por vezes, o léxico adquirido oralmente pelas crianças não é suficiente para a compreensão da leitura de uma história (Duarte *et al.*, 2011).

Para além de todas os problemas e dificuldades já evidenciadas, Vygotsky (1998, p. 104) defende ainda o facto de que “o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. Esta situação leva-nos a refletir sobre aquilo que é exigido aos alunos para desenvolver a sua consciência lexical, relacionando-se com diferentes domínios do português e das restantes áreas curriculares. O Programa e as Metas de Português do Ensino Básico correspondente ao 2.º ano de escolaridade refere os seguintes princípios ao nível do léxico por Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015, p. 54):

Apropriar-se de novos vocábulos. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, passatempos, meios de transporte, viagens, férias, clima, estações do ano, fauna e flora). Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.

Contudo, à medida que os alunos prosseguem nos diferentes anos de escolaridade, as exigências e dificuldades aumentam, tanto em relação à leitura como à compreensão oral exigindo que as crianças e os jovens aumentem radicalmente o seu capital lexical não só com palavras de âmbito geral como, igualmente, com termos técnicos relacionados com diversas áreas científicas e tecnológicas (Duarte *et al.*, 2011).

1.3. A escrita no 1.º CEB

Ao iniciar as minhas leituras sobre esta temática encontrei uma definição de escrita que considerei bastante interessante. Esta designação de Azevedo (2000, p. 43) diz que a escrita “é uma técnica antes de ser uma arte, técnica que é preciso aprender, pois não é o tipo de conhecimento que se adquire, se guarda e a que se recorre sempre que necessário”. O destaque desta definição prende-se com a relação que, na minha opinião, a mesma mantém com o ensino e o contexto educativo.

A escrita no 1.º CEB pressupõe a consciencialização de diversos aspetos, nomeadamente, a relação entre a escrita e a oralidade, a diversificação dos textos, o pensamento associado à escrita, a planificação, a intenção, a revisão e o treino da escrita, a interação entre leitura e escrita, a imagem do sujeito escrevente e ainda a complexidade desta tarefa (Pereira & Azevedo, 2006).

A relação entre a escrita e a oralidade deve ser considerada no ensino, visto que, a competência escrita pode ser trabalhada através da oralidade, ou seja, os diálogos permitem que os alunos compreendam a diferença entre a estrutura e organização destes com a língua escrita, reconhecendo assim, as transformações existentes (Pereira & Azevedo, 2006). Como afirma Condemarin e Chadwick (1986, p. 25) “normalmente a criança aprende primeiro a compreender e a usar a palavra falada e posteriormente a ler e expressar ideias através da palavra escrita”. Todavia, é importante que não se faça a passagem da produção oral para a produção escrita repentinamente, mas sim proporcionar situações entre o oral dialógico e o escrito formal, para ser mais evidente a organização das duas produções (Pereira & Azevedo, 2006).

A diversificação dos textos é um dos aspetos que o professor deve considerar nas suas aulas, visto que, é essencial que os alunos compreendam que a escrita tem diferentes finalidades e que cada um obriga a especificidades na linguagem (*ibidem*).

O pensamento associado à escrita é, possivelmente, uma das principais causas das dificuldades evidenciadas neste domínio, uma vez que, a aprendizagem da escrita exige tempo de maturação

e implica criar condições para que o que se aprende em determinada situação seja canalizada para outra situação de escrita, mobilizando assim os conhecimentos adquiridos. É por isso fundamental que os alunos saibam escrever mas antes disso que saibam pensar (*ibidem*).

A planificação do texto relaciona-se, em parte, com o pensamento sobre o mesmo, na medida em que pressupõe a mobilização dos conhecimentos já existentes. Como defende Barbeiro (2003, p. 45):

A planificação, correspondendo à componente que activa os elementos susceptíveis de serem integrados no texto, que os selecciona e organiza, incidirá, na fase inicial do processo de escrita, sobre estes aspectos globais, activando estruturas organizativas, conceitos gerais e orientações de acção e de selecção de elementos para o desenvolvimento do processo.

Contudo, é fundamental que o professor ensine o aluno a preparar o seu texto, ou seja a produzir e organizar as suas ideias e a definir os objetivos do texto previamente (Pereira & Azevedo, 2006). Como é referido no Programa e Metas de Português do Ensino Básico por Buescu, *et al.* (2015, p. 51), o aluno deve “planificar a escrita de textos” e “formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor)”. Estes princípios vão ao encontro do que foi referido anteriormente, destacando a planificação da escrita como uma etapa obrigatória, bem como, a formulação de ideias-chave.

Como já foi referido é essencial definir as finalidades de um texto, uma vez que o contexto da tarefa é um aspeto influente na motivação para quem produz um texto. Como defende Barbeiro (2003, p. 57):

Este nível de activação de finalidades, ligadas à própria vida escolar, constitui a base para a consciencialização das funções da escrita e para conquistar a proximidade com essas funções, ao serviço precisamente do que marca a presença do aluno na escola: uma aprendizagem que é feita em conjunto e na qual a escrita pode desempenhar um papel activo.

Face ao exposto, o professor deve criar oportunidades que tenham sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que a escrita pode ter nas suas vidas (Pereira & Azevedo, 2006). O Programa e as Metas de Português do Ensino Básico de Buescu *et al.* (2015, p. 51), correspondente ao 2.º ano de escolaridade, definem que o aluno deve “escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando”. Perante este princípio podemos verificar o exemplo de três finalidades diferentes que influenciam aquilo que é escrito e a forma como é escrito.

A revisão é também uma etapa importante do processo de escrita. Contudo, o professor deve proporcionar situações para que os mesmos reconheçam os benefícios inerentes a esta tarefa. A elaboração de instrumentos como fichas de orientação, listas de verificação ou indicações do professor permitem que os alunos ao olhar para o texto, identifiquem os seus próprios erros e percebam os ganhos da sua reformulação (Pereira & Azevedo, 2006). Como defende Barbeiro (2003, p. 105):

A autocorreção apoiada em listas de verificação ou fichas para auto-avaliação constitui, por conseguinte, um instrumento valioso para a revisão e pode desempenhar um papel importante no ensino-aprendizagem pela expressão escrita. (...) A auto-avaliação e a autocorreção apoiadas podem ser adoptadas em determinados momentos com vista a proporcionar essa consciência.

O Programa e Metas de Português do Ensino Básico por Buescu, *et al.*, (2015, p. 51), vai ao encontro da ideia deste autor, referindo que o aluno deve “cuidar da apresentação final do texto”. Esta estratégia contribui ainda para o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva do aluno, desenvolvendo a capacidade de detetar lacunas nos seus próprios textos (Pereira & Azevedo, 2006). No entanto, é importante que este trabalho seja contínuo e não realizado de forma esporádica, uma vez que estas reflexões, quando realizadas sistematicamente, produzem resultados a diversos níveis, nomeadamente, o desenvolvimento da competência reflexiva face ao que escreveram (Pereira & Azevedo, 2006).

A leitura de textos bem construídos e a reflexão sobre os mesmos são processos importantes para a aprendizagem da escrita, na medida em que permitem compreender o modo de produção do texto a ler. Posto isto, é facilmente compreensível a razão por se considerar a leitura como uma ajuda determinante na aprendizagem da escrita. Porém, o ensino da escrita pressupõe etapas específicas com exercícios e metodologias próprias, onde os textos podem servir de referência para aprendizagem da leitura quando servem para enriquecer a cultura pessoal do aluno fornecendo elementos importantes sobre diversos assuntos, quando servem de modelos ou ainda quando funcionam como instrumentos de escrita (Pereira & Azevedo, 2006).

Outro aspeto essencial e que deve ser tido em consideração prende-se com a questão da imagem do sujeito que escreve. Para que um aluno se sinta motivado para a escrita é fundamental que se identifique como autor do seu próprio texto e cabe ao professor proporcionar um espaço de partilha e interação em que os alunos revelem os textos que escrevem, levar o aluno a valorizar aquilo que escreve, percebendo que é importante dentro e fora da escola e fazer com que o aluno desenvolva atividades cognitivas efetivas em vez de responder apenas a perguntas, de modo a

que o tempo passado a ler e a escrever possa ser de aprendizagem e desenvolvimento da competência de leitura e de escrita (*ibidem*).

A complexidade da tarefa de escrita tanto se reflete no ensino como na aprendizagem. Porém, é fulcral que os alunos mantenham uma boa relação com a escrita, que tenham confiança nas suas capacidades de produzir textos com sentido, que domine o mundo da escrita e que perceba que o processo do conhecimento da escrita não tem fim devido à variedade de textos ser ampla, percebendo assim que há ainda muito por descobrir. Esta complexidade exige que os alunos adquiram conhecimentos sobre a escrita com o auxílio de um professor que deve orientar a construção desse conhecimento, ao invés de se limitar a disponibilizar material que possibilitem, autonomamente, a progressão de cada aluno (*ibidem*).

Para se adequarem as práticas de ensino e aprendizagem da escrita no 1.º CEB, e de modo a que os alunos sejam capazes de “redigir corretamente” (Buescu, *et al.*, 2015, p. 51) é necessário que os professores percebam que, como afirma Pereira & Azevedo (2006, p. 15), “as competências não se ensinam, antes se criam condições para a sua construção”. Os aspetos referidos anteriormente são algumas das condições necessárias para o desenvolvimento da competência escrita, indo ao encontro dos princípios da escrita definidos pelo Programa de Português do Ensino Básico e referidos ao longo do texto.

1.4. Estratégias didáticas para o enriquecimento lexical

Com o intuito de desenvolver o léxico dos alunos, existem inúmeras componentes essenciais de ensino orientado nesse sentido, contudo, como já foi referido, existe uma relação forte entre o volume de leituras de uma criança e a extensão do seu capital lexical. Portanto, uma das estratégias fundamentais no aumento do seu capital lexical é encorajar as crianças a lerem muito, sendo que é um dos caminhos em que se obtém melhores resultados, visto que, após a realização de diversos estudos, sabe-se à partida que para terem sucesso escolar, os alunos necessitam de aprender anualmente entre 2000 e 3000 palavras por ano. Neste sentido, ao serem criados hábitos consistentes de leitura desde cedo, as crianças aumentam o seu capital lexical, tornando-o assim mais rico (Duarte *et al.*, 2011).

Contudo, é importante perceber que aquilo que as crianças leem também têm grande influência nos resultados obtidos, não sendo suficiente a ler por ler. Assim, convém que as mesmas leiam diversos textos, nomeadamente, textos mais simples, que não lhes colocam problemas de

compreensão, e ainda textos mais complexos, que se possam tornar em desafios a nível estrutural e do vocabulário (*ibidem*). Como afirma Sim-Sim (2009, p. 16), “quando a linguagem escrita é fonte quotidiana de prazer afectivo, cognitivo e social para a criança (...), é natural que ela descubra palavras escritas, lendo-as, através de chaves contextuais ou visuais”.

Todavia, é necessário ter em atenção algumas estratégias para abordar estes textos, nomeadamente, a preparação prévia de técnicas de compreensão de leitura, entre elas, identificar a ideia principal, sublinhar o que não se percebe, destacar ideias essenciais, entre outras; reservar um espaço para a leitura em sala de aula de modo a que seja possível um melhor acompanhamento do professor e um, conseqüente, desenvolvimento da compreensão leitora; disponibilizar uma grande variedade de textos assim como semanalmente haver um tempo dedicado à leitura silenciosa dos livros escolhidos pelos alunos; fomentar a leitura semanal de um livro em casa e posterior discussão sobre os mesmos e as aprendizagens feitas; e ainda uma excelente forma de motivar os alunos para a leitura, é ser o próprio professor a partilhar os livros que gosta de ler, de modo a contagiar e a incentivar este mesmo gosto (Duarte *et al.*, 2011).

Para além disto torna-se fundamental que os alunos sejam expostos a textos orais que exibam essencialmente a riqueza vocabular típica do português escrito e a sua complexidade sintática, contribuindo assim para o enriquecimento do capital lexical das crianças. Perante isto, é importante que seja proporcionado aos alunos atividades como a audição de livros áudio, a visualização de peças de teatro gravadas, a leitura pelo professor, a ida a espetáculos de teatro, experiências de dramatização que recrutem estruturas e vocabulário típicos da escrita e a exposição oral de qualidade por parte do professor. É de salientar que o vocabulário utilizado nestas atividades deve ser usado na interação professor-aluno, ou seja, um vocabulário mais rico e variado (Duarte *et al.*, 2011).

Nos primeiros anos de escolaridade, há ainda outra estratégia bastante eficaz no desenvolvimento da consciência lexical dos alunos, que se prende com a envolvência dos mesmos em atividades que os obriguem a concentrar-se na forma fónica e ortográfica das palavras, na sua estrutura interna, nas condições que impõe ao contexto e no seu significado sendo que esta estratégia se torna num auxílio para a descoberta do significado de palavras desconhecidas, que ouvimos ou lemos, despertando a curiosidade e proporcionando a vontade de saber mais acerca das palavras, criando e desenvolvendo estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas (*ibidem*).

Assim, as crianças devem ter múltiplas oportunidades para participar em atividades e jogos de palavras orais e escritos, como por exemplo, atividades de associação de palavras, que lhes permitem alargar as redes conceituais associadas a cada palavra ou jogos de palavras que habitam a criança a explorar a sua memória semântica (*ibidem*):

Uma estratégia já muito referida é o ensino explícito de novas palavras que pode ocorrer em atividades de pré-leitura, caso as palavras ensinadas estejam associadas à ideia principal do texto, a discussão e elaboração de mapas conceituais da palavra ou a sistematização e registo de palavras após atividades de leitura ou jogos de palavras em diários ou na sua caixa de ferramentas. O que é realmente importante é que o aluno venha a interiorizar esse procedimento à medida que ouve ou lê uma palavra desconhecida (Duarte *et al.*, 2011).

Independentemente das estratégias selecionadas e utilizadas pelos professores, é essencial que todos se foquem no objetivo que têm: o enriquecimento lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical, uma vez que como tem sido evidenciado, é um aspeto fundamental no conhecimento e uso da língua, sendo assim um fator decisivo do sucesso escolar (*ibidem*).

1.5. Dicionário

A utilização de dicionários e enciclopédias deve também ser uma das estratégias aplicada em sala de aula quando o processo de decifração já está adquirido, uma vez que são fontes importantes de conhecimento de novas palavras (Duarte *et al.*, 2011).

Contudo, com alunos que ainda não tenham adquirido o processo de decifração, é necessário outro acompanhamento, nomeadamente, ensinar a criança a utilizar e treiná-la nesse sentido (*ibidem*).

Por outro lado, alguns estudos mostram que o recurso ao dicionário como fonte de aprendizagem de palavras novas nem sempre produz os resultados desejados porque se pressupõe que as crianças conheçam a estrutura interna das palavras e o seu contexto, o que requer um certo nível de consciência lexical que muitas crianças com capitais lexicais mais reduzidos ainda não possuem nos primeiros anos de escolaridade. Portanto, na maior parte dos casos verifica-se que as crianças mais pequenas têm dificuldade em selecionar o significado adequado para cada contexto (*ibidem*).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1. Descrição de estudo

O estudo decorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º CEB, num 2.º ano de escolaridade. Como descrito na apresentação, o mesmo surgiu após ter verificado que o vocabulário do grupo era bastante rudimentar, essencialmente, a nível das produções escritas. Perante isto, senti necessidade de trabalhar esta questão com a turma e, conseqüentemente perceber se as estratégias selecionadas apresentariam ou não resultados favoráveis ao enriquecimento lexical dos alunos.

Este tipo de investigação “...pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, p. 28). Face a esta situação, o estudo decorreu em três fases, durante todo o semestre.

Inicialmente foi criado o dicionário em grande grupo, sendo que foi distribuído o material necessário (uma argola e uma folha que serviria de capa com espaço para a identificação) e acordado como se iria proceder ao preenchimento do dicionário. Durante todas as fases do estudo, e uma vez que a intenção era relacionar o vocabulário com as produções escritas, foram retiradas as palavras desconhecidas de textos trabalhados em aula, nomeadamente, duas palavras por texto, escolhidas por cada aluno. Após essa escolha, os alunos, individualmente, preencheram as folhas do dicionário onde tinham espaço para a palavra, para o significado e para um exemplo em que a mesma se aplicasse. De modo a distinguir a influência do comportamento dos alunos face à orientação do professor, foi exigido, numa segunda fase, durante quatro semanas, o uso de duas palavras em cada produção de texto narrativo. De seguida, numa terceira fase, durante as últimas quatro semanas, não foi dada qualquer indicação para o uso de palavras nas produções textuais, de modo a perceber se as próprias crianças teriam criado o hábito e a necessidade de consultar o dicionário.

2.2. Método de investigação

O método de investigação utilizado depende da problemática e dos objetivos de investigação e, para dar resposta à pergunta de partida e alcançar os objetivos delineados desenvolvi uma investigação qualitativa, em que, segundo afirma Freixo (2010, p. 146) “o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa,

descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), este método caracteriza-se essencialmente pela fonte direta dos dados ser o ambiente natural e o investigador é quem faz a recolha desses dados que são essencialmente descritivos. Deste modo privilegia-se mais o processo em si do que propriamente os resultados, sendo que, a análise dos dados é feita de forma indutiva e o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. De modo a tornar mais perceptível a informação, tomei a liberdade de quantificar os dados.

2.3. Estudo de Caso

Uma vez que tinha como objetivo o estudo de uma turma, nomeadamente os comportamentos da mesma perante a aplicação de uma estratégia e tendo sempre em conta o contexto, o tipo de estudo associado a esta investigação é o estudo de caso que, como afirma Ponte (1994, p. 3), “pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico”.

Seguindo esta ideia de Sousa e Batista (2011, p. 64), um estudo de caso consiste na “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo”.

2.4. População do estudo e contexto educativo

A realização de um estudo investigativo pressupõe a escolha da população em estudo que se caracteriza por ser “uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios” (Fortin, 2003, p. 202).

A minha investigação recaiu sobre uma turma do 2.º ano de escolaridade de uma escola pertencente a uma das freguesias do concelho de Leiria. Era uma turma composta por 20 alunos,

sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

O grupo apresentava diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, sendo que a maioria se caracterizava por um desempenho acima do satisfatório. Independentemente das dificuldades que alguns alunos apresentavam, o grupo era bastante interessado, motivado e participativo, mantinha uma boa relação entre colegas e professores, o que, no meu ponto de vista, contribuiu para a motivação e dedicação dos mesmos. A maioria dos alunos era bastante recetiva às propostas educativas sugeridas, sendo que mais de metade do grupo demonstrava bastante autonomia na realização das mesmas.

As habilitações literárias dos pais variavam entre o 6.º ano de escolaridade e o Mestrado, sendo que, oito pais frequentaram o Ensino Básico, dezoito o Ensino Secundário, e catorze o Ensino Superior.

Como população deste estudo optei por utilizar o universo, ou seja, toda a turma de forma a verificar os diferentes resultados da aplicação desta estratégia tendo em conta a diversidade existente de níveis de aprendizagem no grupo.

2.5. Técnicas de recolha de dados

O método de recolha de dados foi determinado pela natureza e problemática da investigação. De forma a não me focar apenas numa fonte de informação, este estudo dispõe de mais do que uma. Foi assim que recorri à observação não participante e à análise de textos produzidos pelos alunos. Segundo Vale (2000, p. 233), “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”. Bogdan e Biklen (1994) vão ao encontro da mesma ideia, afirmando que nos estudos de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação, uma vez que os dados recolhidos são mais perceptíveis no ambiente natural onde ocorrem. Pretende-se então analisar os textos produzidos pelos alunos e a partir deles recolher os dados pertinentes, nomeadamente, a utilização de palavras do dicionário e a forma de utilização dessas palavras. Recorri ainda à observação não participante naturalista de modo a registar comentários feitos pelos alunos, nomeadamente, no registo das reações e comportamentos demonstrados pelo grupo durante e aquando da realização das tarefas.

2.6. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados teve como principal foco a pergunta de partida e os objetivos delineados e decorreu no período compreendido entre 13 de abril e 9 de junho, que corresponde às semanas em que foi desenvolvida a prática pedagógica neste contexto.

Os dados foram recolhidos através da análise dos textos narrativos produzidos pelos alunos, assim como, e já referido acima, a observação naturalista de atitudes, comportamentos e comentários realizados pelos alunos. Perante a verificação dos textos produzidos, procedi ao preenchimento de quadro de modo a organizar e analisar os dados recolhidos.

Quadro 1 - Quadro de registo utilizado na recolha e análise de dados.

Aluno X	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 22/04					
Semana 2 27/04					
Semana 3 05/05					
Semana 4 12/05					
Semana 5 19/05					
Semana 6 26/05					
Semana 7 02/06					
Semana 8 09/06					

2.7. Técnicas de tratamento e análise de dados

O método de tratamento e análise de dados, tendo em conta que se trata de um estudo qualitativo, é a análise de conteúdo, que se baseou no número de vezes em que determinado acontecimento se repetiu, de modo a tornar a informação mais perceptível. Partindo dessa informação, foram destacados exemplos que descrevem e caracterizam os dados mais importantes e pertinentes. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

2.8. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Após a recolha e a organização dos dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos de modo a permitir uma análise posterior. A análise de conteúdo foi realizada focando as grandes temáticas desta investigação, nomeadamente, a utilização do dicionário e o enriquecimento lexical das crianças.

De modo a recolher a informação de uma forma mais geral, procedeu-se, inicialmente, a uma quantificação das categorias da análise de conteúdo (Quadro 2). Deste modo, a informação torna-se mais perceptível, permitindo que, posteriormente, seja feita uma análise mais pormenorizada de diversos exemplos que se registam como mais pertinentes para perceber este fenómeno.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise.

Categoria	Subcategoria	N.º de vezes
Utilização do dicionário	Utiliza as palavras do dicionário	
	Não utiliza as palavras do dicionário	
Enriquecimento lexical	Utiliza as palavras do dicionário com sentido adequado na frase	
	Utiliza as palavras do dicionário com sentido inadequado na frase	

Neste sentido, a análise de dados iniciou-se pela quantificação do número de alunos que utilizaram as duas palavras, aqueles que utilizaram apenas uma palavra e aqueles que não utilizaram nenhuma palavra. Esta quantificação foi realizada por semana de modo a perceber a evolução do fenómeno. Posteriormente foi analisado a forma de utilização das palavras para perceber se os alunos tinham realmente compreendido o significado das palavras de modo a aumentar verdadeiramente o seu capital lexical. Uma vez que para identificar o uso correto ou incorreto das palavras pressupõe a escolha de um critério, optei por seleccionar o sentido da palavra na frase, classificando como adequado ou inadequado, segundo a possibilidade ou impossibilidade de um falante utilizar essas frases no dia-a-dia, segundo a norma padrão. Considero que seria o critério que faria mais sentido, na medida em que, um professor deve ser o veículo da norma padrão, sendo este o foco do estudo. Contudo, as questões gramaticais não são destacadas, uma vez que não são o foco do estudo, no entanto, por vezes, podem ser necessárias para justificar a falta de sentido da palavra na frase.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo são apresentados os dados recolhidos durante a investigação, onde é feita uma análise e um confronto entre os mesmos e as opiniões de diversos autores sobre a temática. Neste sentido, o capítulo encontra-se dividido em três partes. A primeira parte contém uma apresentação geral dos dados relativamente à temática, procurando conhecê-la quantitativamente e, por isso, de uma forma mais geral. Na segunda parte, evidenciam-se, de uma forma mais pormenorizada, os dados relativos à utilização das palavras do dicionário. Na terceira parte são apresentados os dados correspondentes ao sentido das palavras na frase.

3.1. Apresentação geral dos dados

Durante o período de recolha de dados, procurámos perceber, de uma forma geral, se os alunos utilizavam ou não as palavras do dicionário nas suas produções textuais e, de uma forma mais particular, se as utilizavam com sentido adequado ou inadequado na frase.

A análise dos textos dos alunos foi realizada e, perante a impossibilidade de colocar esses mesmos textos, foram elaborados quadros de análise (anexos XVI-XXXV) por cada um dos 20 alunos.

Para resumir a informação, construímos uma tabela onde quantificámos o número de vezes em que estes acontecimentos ocorreram durante as oito semanas.

Quadro 3 - Número de vezes que se repete determinada subcategoria.

Categoria	Subcategoria	N.º de vezes
Utilização do dicionário	Utiliza as palavras do dicionário	194
	Não utiliza as palavras do dicionário	42
Enriquecimento lexical	Sentido adequado da palavra na frase	169
	Sentido inadequado da palavra na frase	25

Verificámos que o número de vezes em que as palavras foram utilizadas é muito superior àquelas em que não foram utilizadas, assim como, o número em que foram utilizadas com sentido adequado na frase é, significativamente, mais elevado do que quando utilizadas inadequadamente. De modo a compreender o fenómeno na íntegra, apresenta-se, de seguida, uma análise mais pormenorizada de cada categoria.

3.2. Utilização das palavras do dicionário

Sendo um dos nossos objetivos perceber se os alunos utilizam ou não as palavras do dicionário nas suas produções textuais, é apresentado um gráfico que quantifica essas utilizações consoante a semana em questão. Uma vez que a tarefa exigia a utilização de duas palavras, o gráfico seguinte apresenta o número de alunos que utilizaram as duas palavras, aqueles que utilizaram apenas uma e ainda os que não utilizaram nenhuma.

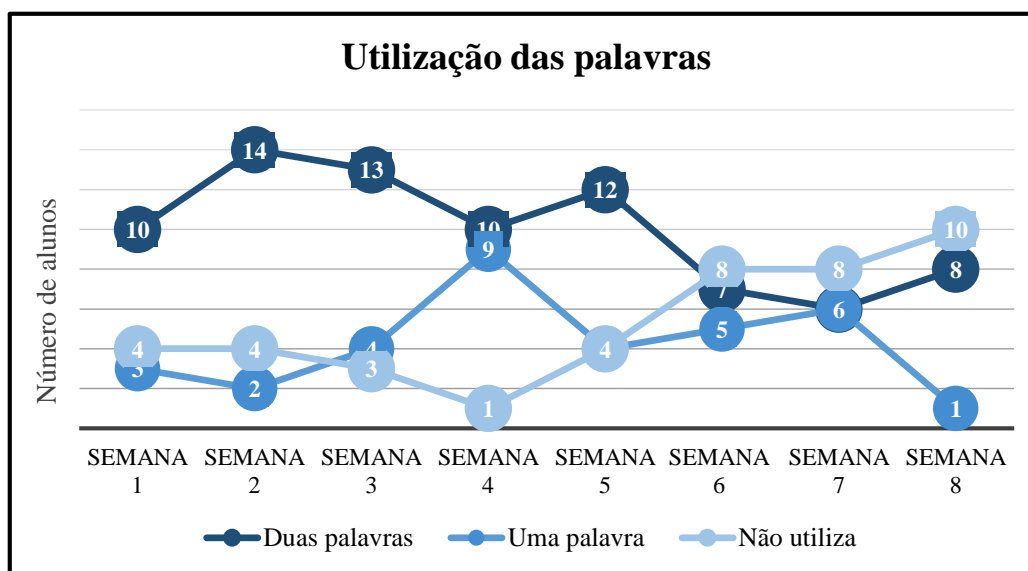


Gráfico 1 - Utilização das palavras do dicionário nas produções textuais.

Perante a observação do gráfico podemos verificar que a utilização das palavras varia consoante a semana. Todavia, é fundamental lembrar que apenas nas primeiras quatro semanas os alunos foram alertados para a utilização das palavras, o que de certa forma é evidente no gráfico. De uma forma geral, verificamos que os valores registados na utilização das duas palavras do dicionário nas primeiras quatro semanas são mais elevados do que nas últimas quatro, assim como os valores da não utilização das palavras vão diminuindo com a aproximação à quarta semana, sendo que a partir da mesma começam a tornar-se mais elevados. Entre a primeira e a quinta semana, nomeadamente, na primeira, segunda, terceira e quinta semanas, regista-se uma grande diferença entre os alunos que utilizam uma ou duas palavras e aqueles que não utilizam nenhuma das palavras do dicionário. Na sétima e oitava semanas podemos verificar que o número de alunos que não utilizou nenhuma das palavras é superior àqueles que utilizaram uma ou duas palavras.

Os valores mais elevados na utilização de palavras do dicionário nas primeiras semanas demonstram que os alunos ganharam um certo hábito nesta tarefa à medida que as semanas

passavam. Contudo, podemos verificar que a partir da sexta semana até à última, a utilização das palavras foi diminuindo, aumentando assim, a não utilização, sendo que este último detém os valores mais elevados nestas semanas. Todavia, penso que esta situação aconteceu porque os alunos precisavam de ser alertados durante mais semanas para a utilização das palavras para criarem o hábito de consulta do dicionário, uma vez que como defende Duarte *et al.* (2011), é importante ensinar a criança a utilizar o dicionário e treiná-lo nesse sentido. O decréscimo de utilizadores vem mostrar que alguns alunos rapidamente esqueceram este instrumento, comprovando que era necessário que esta tarefa fosse repetida durante mais tempo. Precisamente nas últimas duas semanas, constatamos que há mais alunos a não utilizarem as palavras do que aqueles que utilizaram.

Considero que a diferença registada entre a primeira e a segunda semana existe uma vez que foi o início deste projeto e era uma tarefa a que os alunos não estavam habituados. Nesse sentido, de uma maneira geral, as semanas seguintes registaram números mais aproximados entre elas. Podemos ainda verificar que em todas as semanas se registaram alunos que utilizaram apenas uma palavra ao invés daquilo que tinha sido proposto.

Na recolha dos dados dos textos dos alunos e na posterior organização dos mesmos nas tabelas (anexos XV-XXXIV) fui verificando alguns aspetos interessantes, nomeadamente, as palavras mais utilizadas pelos alunos. Neste sentido percebi que o adjetivo mais utilizado foi “radioso(a)” (exemplos na figura 2), o verbo “anunciar” (exemplos na figura 3) e o nome foi “anémona” (exemplos na figura 4).

Figura 2 – Exemplos de utilização do adjetivo "radiosa" dos alunos M. e E.

Figura 3 - Exemplos de utilização do verbo "anunciar" dos alunos J. e P.

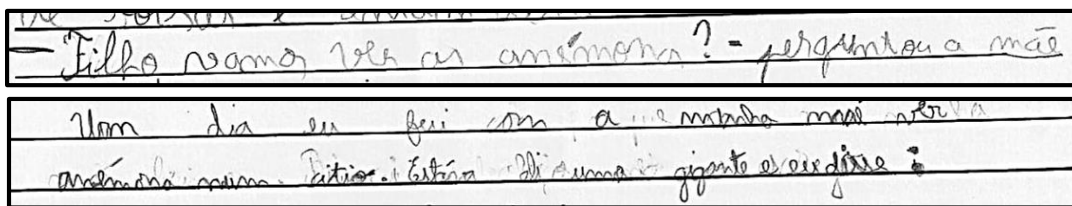


Figura 4 - Exemplos de utilização do nome "anémoma" dos alunos G. e A.

3.3. Sentido das palavras na frase

Para fazer uma análise mais pormenorizada, considero importante perceber de que forma são utilizadas as palavras do dicionário, sendo que as mesmas são consideradas parte integrante do capital lexical dos alunos quando o seu significado está compreendido. Neste sentido, de nada contribuiu o facto de os alunos utilizarem as palavras nas suas produções textuais se o fizeram de forma aleatória, não atribuindo qualquer significado à palavra. Perante isto, é fundamental valorizar e explorar o sentido das palavras na frase de modo a perceber se os significados ficaram consolidados e interpretar mais pormenorizadamente este fenómeno.

Deste modo elaborei um gráfico que apresenta o número de palavras utilizadas adequada ou inadequadamente. Uma vez que a forma de utilização pressupunha a utilização das palavras, considerei que seria pertinente colocar o total de palavras utilizadas, na medida em que é perante este dado que surgem aqueles que queremos analisar.

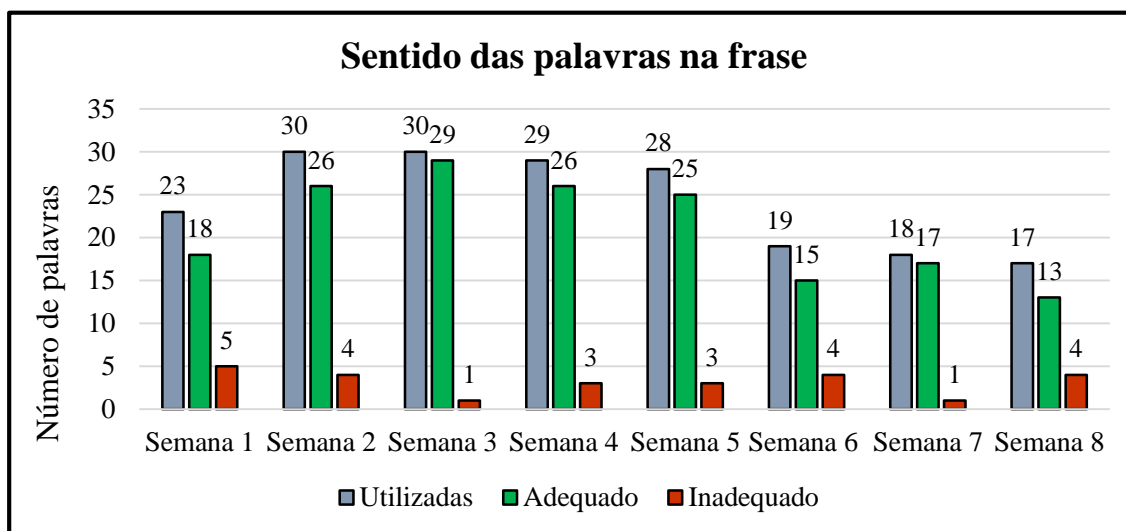


Gráfico 2 – Sentido das palavras na frase.

Tendo em conta que os alunos escolheram livremente quais as palavras que utilizariam em cada semana, não é necessário fazer uma análise por semana, visto que, não há qualquer relação de uma melhor utilização com a passagem do tempo, uma vez que as palavras variaram. Contudo, é importante referir que as palavras utilizadas eram, na sua maioria, com sentido adequado na

frase, sendo este valor muito aproximado da totalidade de palavras utilizadas, destacando a terceira e a sétima semana em que apenas uma palavra foi utilizada inadequadamente. Podemos ainda verificar que a semana em que se registou o número mais elevado de palavras utilizadas com sentido inadequado na frase foi a primeira (exemplos na figura 5), o que de certa forma comprova o que já foi referido em cima relativo ao facto do projeto se encontrar ainda numa fase inicial.

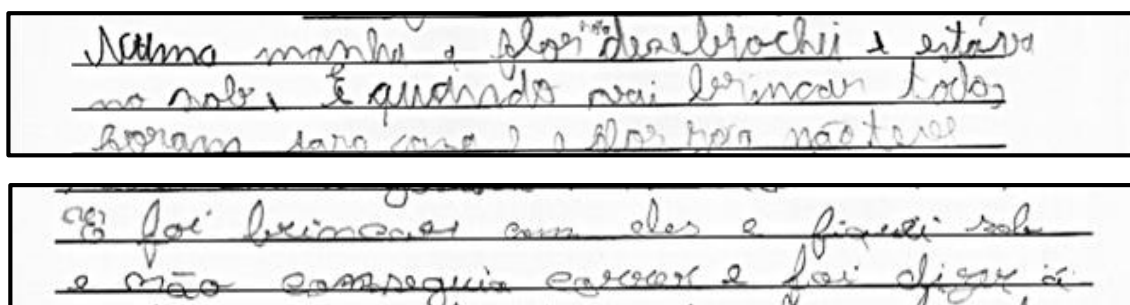
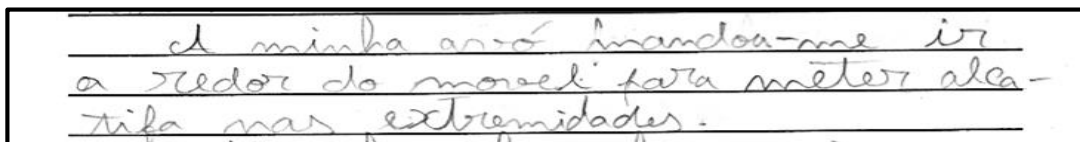


Figura 5 - Exemplos da utilização inadequada das palavras, pelos alunos E. e M.

Todavia, é evidente que alguns alunos não souberam utilizar as palavras, o que leva a perceber que os seus significados não ficaram compreendidos e consolidados, comprovando assim a ideia de Duarte *et al.* (2011) que as crianças mais pequenas têm dificuldade em selecionar o significado adequado para cada contexto, como é o exemplo do aluno B. “Eu um dia fui a albufeira com a minha mãe”, confundindo albufeira (lago artificial) com Albufeira (cidade). Este uso inadequado da palavra poderia também ser entendido como um erro ortográfico (uso da letra minúscula indevidamente), caso não tivesse sido utilizada a preposição simples “a” mas sim a contração “à” antes da palavra em questão. O aluno J. apresenta ainda o seguinte exemplo “ouve a mãe a anunciar para ela ir ao mercado”, utilizando o verbo anunciar como substituto do verbo dizer, demonstrando alguma dificuldade na compreensão do significado do verbo utilizado. Outro exemplo também do aluno B., que demonstra desconhecimento do valor negativo do prefixo in-, acontece na frase “Sandro ficou mal indisposto”, que comprova a ideia de Duarte *et al.* (2011) quando afirma que é crucial que os alunos tenham conhecimento das regras de formação de novas palavras, nomeadamente, a existência de unidades menores do que palavras como os sufixos e os prefixos, uma vez que lhes permite inferir o significado de algumas palavras ao ler ou ouvi as mesmas através do conhecimento dessas unidades e regras de combinação.

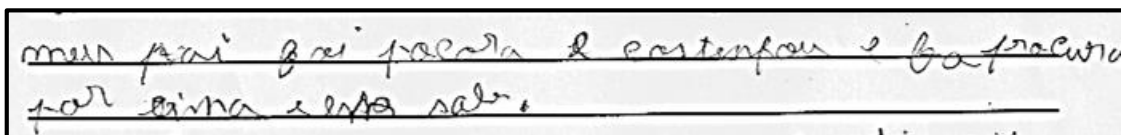
Outro aspeto bastante evidente neste estudo relaciona-se com a ideia defendida por Duarte *et al.* (2011) sobre a ligação entre o sucesso escolar e o capital lexical dos alunos, uma vez que verificámos que os resultados obtidos pelo aluno com melhor aproveitamento escolar (aluno

R., exemplo na figura 7) são totalmente opostos e distintos de um dos alunos com mais dificuldades e pior aproveitamento (aluno T., exemplo na figura 6).



A rectangular box containing three lines of handwritten text in cursive. The text reads: "de minha avó mandou-me ir a redor do morcel' para meter alca-tifa nas extremidades."

Figura 7 - Exemplo de utilização de palavras do dicionário pelo aluno R.



A rectangular box containing two lines of handwritten text in cursive. The text reads: "meu pai foi para o castanhol e foi pra cima por cima e esta sabe."

Figura 6 - Exemplo de utilização de palavras do dicionário pelo aluno T.

O aluno R. utiliza as palavras todas as semanas de forma adequada, em oposição ao aluno T. que apenas o faz em duas semanas com apenas duas palavras utilizadas adequadamente. Neste sentido, vamos ao encontro da ideia de Duarte *et al.* (2011) em que as palavras são instrumentos essenciais para acedermos a novos conhecimentos e comunicarmos.

Como foi defendido por Lubliner & Smetana (2005), citado por Duarte *et al.* (2011), os fatores económicos como as habilitações literárias dos pais são também influentes no capital lexical dos alunos, o que de certa forma pude comprovar ao realizar este estudo, tendo como exemplo o aluno G., que em apenas três das oito semanas utilizou corretamente as palavras e em que os pais frequentaram apenas o Ensino Básico, contrastando com o aluno E., que utilizou corretamente as palavras em seis das oito semanas do estudo, tendo os seus pais frequentado o Ensino Superior.

Outra situação defendida por Pacheco (2011) é que o conhecimento lexical é influenciado pelo sexo dos alunos, o que de certa forma pude verificar ao realizar este estudo (quadro 4), uma vez que, as crianças do sexo masculino utilizaram mais palavras de forma adequada do que as do sexo feminino. Esta ideia vai destacar o que o mesmo autor defende quando afirma que o léxico é diferente de pessoa para pessoa, e que é desenvolvido e acrescentado ao longo de toda a vida (Pacheco, 2011).

Quadro 4 - Número de palavras utilizadas, adequada e inadequadamente, pelo sexo feminino e masculino.

	Feminino		Masculino	
	Adequado	Inadequado	Adequado	Inadequado
Semana 1	8	3	10	2
Semana 2	13	2	16	1
Semana 3	12	0	15	1
Semana 4	11	1	15	2
Semana 5	7	1	16	2
Semana 6	6	2	9	0
Semana 7	6	1	10	1
Semana 8	3	2	10	2

Ao verificar as tabelas de análise e recolha de dados podemos recolher alguns exemplos (figura 8) em que é evidente um aumento positivo do léxico dos alunos, através da variação do vocabulário utilizado.

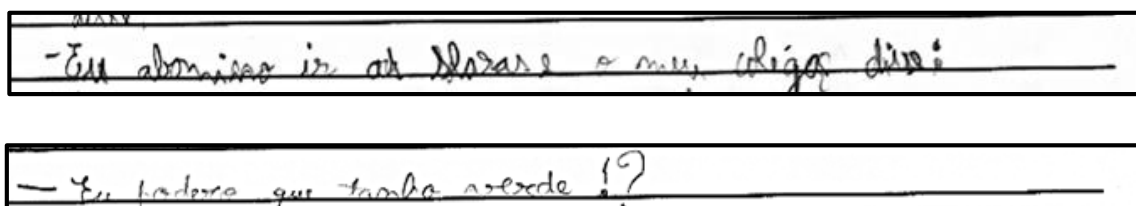


Figura 8 - Exemplos de utilização de palavras pelos alunos A. e C.

Estes exemplos demonstram que expressões tão utilizadas pelos alunos como gostos, pensamentos e descrição de ações, tornam-se repetitivos, podendo ser explicadas com vocabulário mais diverso do que aquele que por norma é utilizado. Esta situação vai ao encontro da ideia de Duarte *et al.* (2011) que afirma que quanto maior for o capital lexical, mais facilmente são evitadas repetições de palavras, o que melhora determinadamente a qualidade da escrita.

As dificuldades evidenciadas na utilização das palavras demonstram a ideia defendida por Duarte *et al.* (2011), sobre a complexidade envolvida no conhecimento das palavras, sendo que, saber usar estas palavras envolve um conhecimento que inclui diversas dimensões, como já foi referido. Deste modo, percebi que nos primeiros anos de escolaridade, os alunos ainda não dominam esse conhecimento na íntegra, tornando-se numa tarefa bastante complexa onde se registam diversos erros, nomeadamente, erros de adequação do sentido palavra na frase.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, centrando-me nos objetivos delineados e tendo em conta a pergunta de partida desta investigação, neste capítulo é apresentada a resposta à pergunta de partida, as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Resposta à pergunta de partida

O estudo desenvolvido neste Relatório baseou-se na aplicação de uma estratégia, de modo a perceber qual o impacto da mesma no desenvolvimento lexical dos alunos, partindo, assim da questão: De que forma a criação e a utilização do dicionário contribui para o enriquecimento lexical em alunos do 2.º ano? Concluir este estudo, e vivenciando as diferentes etapas do mesmo, torna-se possível apresentar algumas respostas.

Este estudo abrangeu todos os alunos da turma de modo a que fosse possível ter uma melhor perceção do impacto da estratégia utilizada, tendo sido bastante benéfico devido aos inúmeros exemplos que pude recolher. Alunos em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, com níveis de aproveitamento distintos, permitiram testar os diferentes fatores influentes do desenvolvimento lexical e perceber algumas ideias defendidas por autores de referência nesta área.

A criação do dicionário começou por ser uma tarefa que despertou desde cedo bastante interesse, empenho e curiosidade por parte dos alunos, nas tarefas seguintes. Esta situação aconteceu devido à escolha de um recurso que correspondia bastante aos gostos e interesses da turma que foi desde logo identificado.

Neste sentido, o impacto da estratégia foi bastante positivo, uma vez que colocou os alunos perante o desafio de utilizar nas suas produções escritas, sinónimos das palavras que lhes eram mais familiares, evitando a constante repetição do pouco vocabulário que possuíam, permitindo assim, ampliar o léxico de alguns alunos. Esta ampliação foi registado, tanto a nível oral como escrito, visto que durante as aulas e em conversas informais entre os alunos foi verificado o uso de palavras do dicionário.

Contudo, reconheço que, como já foi referido anteriormente, a estratégia didática utilizada teria resultado em dados mais positivos caso houvesse mais tempo para criar uma certa rotina na consulta e utilização do dicionário.

Neste sentido, foi evidente que os alunos utilizaram o dicionário de forma mais regular quando o fizeram com a orientação do professor, sendo que esta ideia comprova o que já foi referido, quando não houve a orientação do professor, os alunos foram esquecendo essa tarefa, demonstrando assim não terem criado hábito na mesma. A forma de utilização deste recurso não foi influenciada pela orientação do professor, sendo que não podemos afirmar que utilizaram mais adequadamente as palavras em determinada altura.

A utilização do dicionário é sem dúvida uma boa estratégia de enriquecimento lexical, contudo, pude verificar que o facto de ser uma turma de um ano de escolaridade baixo dificultou alguns aspetos, nomeadamente, a seleção do significado adequado para cada contexto, o que pressupõe o conhecimento da estrutura interna de uma palavra e das suas restantes dimensões. A utilização de palavras em produções textuais requer conhecimentos muito desenvolvidos acerca da palavra e de tudo o que lhe é inerente, e turmas do 2.º ano de escolaridade revelam-se, então, muito limitadas neste sentido.

Limitações do estudo

No decorrer deste estudo investigativo surgiram diversas limitações, nomeadamente, a minha inexperiência enquanto investigadora, a juntar ao facto de assumir em simultâneo este papel com o de professora estagiária. Neste sentido, considero que nem sempre consegui recolher todos os dados que gostaria, sabendo que estes me permitiam perceber outros aspetos e realizar outras aprendizagens.

Para além da situação referida, o fator tempo foi também uma condicionante, uma vez que teriam sido colmatadas algumas dificuldades dos alunos através do prolongamento das tarefas propostas, o que não foi possível para poder concluir a recolha de dados de todas as tarefas.

Uma vez que a escolha das palavras foi totalmente livre, não tendo sido condicionada pelo professor, fez com que alguns alunos repetissem durante várias semanas a mesma palavra. Deste modo, tornou-se mais complexo perceber o impacto da estratégia nesses alunos.

Sugestões para futuras investigações

Após concluir este estudo, penso que um exemplo para uma possível investigação estaria relacionada com a aplicação da mesma estratégia numa turma de 3.º ou de 4.º ano de

escolaridade, de modo a perceber se o facto de os alunos serem de um ano de escolaridade superior influenciaria os resultados obtidos.

Neste sentido, considero que seria interessante a repetição do estudo mudando apenas alguns aspetos, nomeadamente, o tempo para a realização do projeto ser mais longo, de modo a que pudesse ser criado o hábito de consulta do dicionário e, assim, se percebesse se essa tarefa de rotina devidamente trabalhada fazia com que mais alunos utilizassem esse recurso. Assim, seria possível fazer uma comparação entre os dois estudos e perceber se o facto de os alunos não utilizarem mais palavras era causado por não terem sido habituados a fazê-lo durante mais tempo.

O alargamento do tempo de aplicação da estratégia permitia ainda colmatar as dificuldades e lacunas de cada aluno de forma mais individualizada, auxiliando no aumento do capital lexical.

Outra alteração para uma futura investigação, seria ter mais uma fonte de recolha de dados, como é o exemplo dos questionários feitos aos alunos com base nas produções textuais, de modo a que pudessem identificar os próprios erros na utilização das palavras, o que permitiria ao investigador uma maior perceção do aumento do capital lexical, fomentando ainda, a participação ativa da criança no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Conclusão

Terminar este relatório implica a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, revelando-se uma etapa fundamental do meu percurso. Este relatório espelha exatamente este percurso ao longo das Práticas Pedagógicas nos diferentes contextos, sendo o testemunho das aprendizagens realizadas e dificuldades sentidas.

No que diz respeito à Dimensão Reflexiva posso afirmar que foi uma etapa fundamental para mim, constituindo-se um grande desafio recheado de diversas aprendizagens e muito crescimento profissional e pessoal. Considero que as competências de análise e de reflexão que fui desenvolvendo ao longo do Mestrado e, em particular, neste relatório, são cruciais para qualquer indivíduo, principalmente, para um educador ou professor sendo uma etapa essencial para conhecer, avaliar, reformular e aprender sobre a ação educativa. Esta reflexão permitiu-me, assim, reconhecer o papel do professor e educador, auxiliando-me na escolha daquilo em que defendo e acredito de modo a poder delinear a profissional que ambiciono ser.

A Dimensão Investigativa, embora a pouca experiência que considero ter, revelou-se essencial para perceber que a investigação leva-nos a encontrar respostas a diversas perguntas que se revelam essenciais nas práticas educativas. Neste sentido, e após concluir este estudo investigativo, sei valorizar a importância da investigação em contextos educativos, sentindo-me ainda amplamente mais informada sobre o desenvolvimento lexical dos alunos, bem como, estratégias que contribuam para o aumento do seu capital lexical.

Ainda neste sentido, considero que é essencial um professor trabalhar os diferentes domínios do Português, não desvalorizando nenhum por considerar menos importante, visto que, todos se relacionam e a informação e o conhecimento adquirido são inerentes a outros domínios ou mesmo áreas do saber.

Por fim, considero que este relatório foi uma construção e reconstrução constante da minha identidade, não só a nível profissional, mas também pessoal e social.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. *Avaliação das aprendizagens: Das conceções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor reflexivo. In *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora
- Araújo, C. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. In *Revista de Educação*. 3 (2), pp. 60-81.
- Araújo, D. (2011). *A Importância da Experimentação no Ensino da Biologia*. Brasília: Brasília.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E., Bem, D. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Introdução à psicologia de Hilgard* (13.^a Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Ausubel, D., Novak, J. e Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Barcelos: Fabigráfica.
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). *O Desafio da Pesquisa com Bebés e Crianças bem Pequenas*. IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa da Região Sul. Consultado em janeiro 23, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>.
- Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2010). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e técnicas para a formação o século XXI* (Vols. II – O educando/O centro educativo). Setúbal: Marina Editores.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas curriculares de português - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Condemarín, M. & Chadwick, M. (1986). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Correia, M. (2009). A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação. In *Pensar Enfermagem*. 13 (2), pp. 30-36.

Cunha, A. (2008). *Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.

Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série. Ministério da Educação: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012. Diário da República n.º 131/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio. Diário da República, art.º 4. II Série, N.º 88.

Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2012). Desenvolvimento na primeira infância: Características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (3), p. 24.

Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio construtivismo. *Revista Ibero-americana da Educação*, 60 (1), pp. 1-10.

Dicionário Terminológico. Consultado em novembro 10, 2015. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23 (2), pp. 165- 174.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Ferreira, S. (2007). *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem*. Santiago: Universidade Jean Piaget. Consultado em novembro 18, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/379682-Os-recursos-didacticos-no-processo-de-ensino-aprendizagem.html>

Ferreira, I. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação*. Porto: Universidade do Porto.

- Figueira, A. (1993). Observação e registo de expressões de crianças ao nível do jardim-de-infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, pp. 275-290.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (3.º Ed.). Loures: Lusociência, Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25.ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica - fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gama, A. & Figueiredo, A. (s.d.). *O planeamento em contexto escolar*. Consultado a maio 7, 2015. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf>
- Goldani, A, Togatlian, M. & Costa, R. (2010). *Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Harlen, W. (2007). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual dos processos-chave: creche* (2.ª Ed.) Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação – do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Jahoda, G. (1963). Children's concepts of time and history. *Educational Review*, 15(287), pp. 87-104.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lipman, M. (1995). *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas.
- Maia, D., Moreira, I, Ferreira, M., Fernandes, R., Tavares, R., Magalhães, S., Trigo, L., Rosário, P. (2008). *O papel do questionamento em sala de aula*. Consultado a abril 26, 2015. Disponível em:

<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11761/1/O%20processo%20de%20ensino%20aprendizagem%20em%20alunos%20novel%20O%20papel%20do%20questionamento%20em%20sala%20de%200aula.pdf>

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007) O Educador como Prático Reflexivo. Cadernos de Estudo, 6, pp. 12-142.

Martins, A. (2011). *Adequação de Estratégias de Ensino-Aprendizagem numa turma reduzida: estudo do caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Universidade Aberta. Lisboa.

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

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2012). Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação. Consultado em outubro 25, 2014. Disponível em:

<http://w3.ufsm.br/anuufei/wpcontent/uploads/2012/08/PublicacaoBrinquedosBrincadeirasCreches1.pdf-ultima-versao-10-04-12.pdf>

Moreira, M. (2012). *O que é afinal aprendizagem significativa?* Porto Alegre: Instituto da Física.

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

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. (2.ª Ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, J. & Chadwick, C. (2001). *Aprender e ensinar*. São Paulo: Global.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp-29-42. Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Pacheco, N. (2011). *Ensino de Léxico e Texto Descritivo*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinaridade e ideologias*. Madrid: Narcea.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (1999). *O mundo da criança* (8.ª Ed.). Lisboa: Mc McGraw Hill.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2006). *Como abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, F. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artimed Editora.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia genética* (3.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Picanço, A. (2012). *A Relação Entre Escola e Família – As suas implicações no Processo de Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, N. (2015). "Tu qué pô o péu na beça?" – *Consciência lexical e aprendizagem da leitura: o papel dos prestadores de cuidados para o desenvolvimento lexical da criança*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), pp.25-45.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, M. (2005). "Ler bem para aprender melhor": *um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Rodrigues, I. & Paixão, F. (s.d.). *O desafio de ensinar a grandeza física “massa” no 1º Ciclo do Ensino Básico*. XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências. Consultado em junho 5, 2015. Disponível em:

http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/434/1/SC10_1_Comunica_523-536.pdf

Roldão, M. (2005). *Que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos Professores*. Castelo Branco: RVJ Editores.

Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula Crenças e Práticas em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Siqueira, A., Neto, D. & Florêncio, R. (2011). *A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos*. Boa Vista: Faculdade de Ciências Educação e Teologia do Norte do Brasil.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Factor.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num contexto de Resolução de Problemas e de Materiais manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo I – Pesquisa: O Desenvolvimento e Aprendizagem em Crianças de 1 e 2 anos

Introdução

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

Após nos ser atribuído uma instituição e uma educadora cooperante, foi sugerido que cada grupo realizasse uma pesquisa científica sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária com quem iríamos trabalhar. Sendo assim, a nossa pesquisa consiste em crianças de 1/2 anos.

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

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

Domínio físico-motor

Nos primeiros anos da criança, ocorrem grandes modificações no seu comportamento como o gatinhar, sentar, andar entre outras coisas, isto acontece principalmente devido às alterações na sua estrutura corporal (aumento acelerado de peso, rigidez dos ossos, tonicidade muscular e modificação da proporção corporal). Para Gesell (1979), aos 13 meses a criança já é capaz de se manter de pé, de caminhar acompanhado por alguém, trepar e arrastar-se desde que encontre um bom apoio para as mãos, para Brazelton (2006, citado por Dias, Correia & Marcelino, 2013, p.11) o andar “não se adquire de repente”, sendo necessários mais alguns meses para que a criança se torne mais autónoma nessa função (Bébe, 1981, citado por Dias, et al., 2013). Já consegue bater palmas e dizer adeus. A alimentação e a brincadeira acontecem de forma mais coordenada. Na alimentação consegue agarrar bocadinhos de comida com as mãos e coloca-los na boca para mastigar e usa a colher a fim de “varrer” o tabuleiro. Na brincadeira, brinca com

vários objetos pequenos deixando-os cair e apanhando-os (um de cada vez), este movimento ainda é um pouco descoordenado (Gesell, 1979, p.133).

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

Gesell (1979) afirma que a criança aos 18 meses já caminha naturalmente e desloca-se para onde quer, sobe e desce escadas, gosta de correr atrás dos outros e que corram atrás de si, “pára e arranca” bastante bem no entanto não sabe virar esquinas. Está em constante experimentação do seu corpo introduzindo variações nos seus movimentos. A sua postura ereta não é completamente perfeita, ainda afasta os pés para andar e quando corre faz-o de uma forma rígida. Move os braços para jogar com uma bola, para pintar “as mãos não têm agilidade nos pulsos”, tem dificuldades em coordenar os movimentos das mãos e dos pés. Mantém a dificuldade à hora da refeição em levar a colher à boca da forma correta.

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

Domínio cognitivo

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

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

Piaget divide o estágio sensoriomotor em seis subestádios, sendo que as crianças na faixa etária em questão se encontram no 5.º subestádio (reações circulares terciárias) que engloba as idades entre os 12 e os 18 meses. Consideramos também que algumas crianças estão a iniciar o 6.º subestádio denominado início da representação simbólica (abrange idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses). No 5.º subestádio ocorre uma exploração ativa do mundo de modo a determinar como um objeto ou acontecimento é novo, a criança utiliza a tentativa-erro para a resolução de problemas. Já no 6.º subestádio começa a fazer representações mentais de acontecimentos e objetos utilizando símbolos (representação simbólica) e deixa de se limitar à tentativa-erro para a resolução de problemas. Também a noção de permanência do objeto começa a estar desenvolvida, a criança começa a ter consciência de que o objeto pode existir mesmo que não esteja visível (Tavares, J., et al., 2007).

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

A maioria das crianças nesta altura ainda não produziu a primeira palavra. Tavares, J., et al. (2007), consideram que a primeira palavra é produzida entre os 10 e os 14 meses sendo que este comportamento inicialmente é representado por uma ou duas palavras ou só por algumas sílabas. Aos 13 meses as crianças percebem que uma palavra tem uma representação (objeto ou

acontecimento) e já produzem palavras perceptíveis (Papalia et al. 2001, citado por Dias et al., 2013) embora outras não se consigam ainda perceber o significado (Brazelton, 2006, citado por Dias et al., 2013). Entre os 18 e os 24 meses as crianças quando pretendem expressar uma ideia já conseguem juntar duas palavras, esta fase denomina-se pré-frase, a criança junta alguns termos de modo a formar uma espécie de frase, esses termos são dispostos segundo a importância que a criança lhe atribui (Delmine & Vermelen, 2001, citada por Dias et al., 2013). Perto dos dois anos a criança gosta de aprender e inventar novas palavras (Mucchielli, 1992, citado por Dias et al., 2013), nomeia objetos familiares, conversa com brinquedos e começam a surgir as primeiras frases. É nesta altura que se verifica o maior enriquecimento do vocabulário (Dias et al., 2013).

Domínio psicossocial

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

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

Freud considera que as experiências nos primeiros anos de vida da criança são determinantes para a sua futura personalidade bem como para a resolução de problemas que possam surgir. Adianta também que a relação com a figura materna nesta fase é crucial para um bom desenvolvimento. (Berger, 2000, citado por Tavares, J., et al., 2007). Os mesmos autores

remetem-nos também à opinião de Erikson que considera que é nesta altura que a criança passa pela sua primeira crise psicossocial – confiança / desconfiança, estes sentimentos são desenvolvidos na criança consoante a relação estabelecida com a mãe (tanto a perspetiva freudiana como a psicossocial defendem que o momento da alimentação é o contexto adequado para a transmissão de confiança). Já entre os 18 meses e os 3 anos ocorre a 2.^a crise – autonomia / dúvida e vergonha, esta fase caracteriza-se pelo facto da criança ter vontade própria mas não conseguir expor-se demasiado por ainda depender de outras pessoas. As crianças precisam de se sentir protegidas e de receber sentimentos de força de vontade de modo a desenvolver o seu processo de automatização. Segundo Papalia et al. (2001, citado por Dias, et al., 2013, p.13) existe uma “manifestação normal da necessidade de autonomia”.

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

Conclusão

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

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

Esta pesquisa permitiu-nos fazer a ponte entre a teoria e a prática uma vez que esta foi feita exatamente acerca das idades com que estamos a trabalhar. Conseguimos muitas vezes observar na prática o que pesquisávamos bem como confirmar na teoria o que observávamos

diretamente. Todo este trabalho paralelo entre a teoria e a prática permitiu-nos adaptar o nosso comportamento em determinadas ocasiões, assim como permitiu que refletíssemos sobre alguns assuntos/ problemas e a sua resolução.

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

Anexo II – Reflexão Creche: Intervenção

Reflexão individual

Nesta reflexão exponho aquilo que experienciei e o que senti mas acima de tudo, o que me fez refletir neste período de intervenção na valência de creche na Associação Bem-Estar de Parceiros.

Segundo o Dicionário On-line da Língua Portuguesa, intervenção é o ato de intervir, sendo que intervir é participar. Este período foi essencialmente isso, participar, vivenciar, experimentar, fruir.

Quando começámos a planificar procurámos dar igual importância a todos os momentos da rotina. Ao longo deste período as planificações sofreram algumas alterações por considerarmos não estarem totalmente adequadas.

Ainda em relação à planificação podemos verificar o quão importante é ter noção que a planificação é exatamente isso um plano, que pode ou não ser executado, caracterizando-se assim pela sua flexibilidade. Durante este período, ao longo dos dias modificámos alguns detalhes daquilo que planificámos, tendo em conta o contexto ou as necessidades das crianças, nomeadamente, o número de crianças por experiência educativa, o facto de estarem sentados ou circularem livremente na sala para observar algo. A planificação permite ao educador de infância, por um lado, observar o progresso das aprendizagens das crianças e, por outro lado, adequar o processo educativo às necessidades da cada criança e do grupo (MEC, 2011).

Deparei-me com diversas situações que me marcaram nestas três semanas. O início das intervenções ficou marcado por uma falha minha enquanto estagiária atuante na preparação da atividade. Isto aconteceu porque a técnica que pretendia utilizar era executada de uma forma para mim e para a minha colega e de outra forma para a educadora. Embora facilmente se tenha resolvido a situação, e nós estagiárias chegámos à conclusão que fazia mais efeito para a exploração da tinta, a forma sugerida pela Educadora. Esta divergência de opiniões acabou por atrasar a atividade que teve de ser preparada durante o tempo que devia estar a ser executada. Este obstáculo que nos surgiu foi também uma das dificuldades sentidas, mas a estratégia que utilizada para ultrapassar o mesmo foi seguir o conselho da Educadora que rapidamente percebi que seria mais eficaz.

Em relação à primeira semana de intervenção, foi bastante curioso ver a admiração das crianças ao mexerem nas folhas e a curiosidade no barulho das mesmas. É notável o quanto as crianças gostam de manipular tudo aquilo que se lhes mostra. Posso afirmar que muitas destas atitudes por parte das crianças me fez refletir sobre a importância da manipulação na creche. A manipulação faz parte da forma de explorar de um bebé (ME, 2012). Outra coisa que me admirou bastante foi o facto de todas as crianças pegarem no pincel, sendo que inicialmente sempre tivemos a intenção de as ajudar nessa função.

Verificámos também a vontade das crianças ao ver os colegas a fazerem alguma atividade, e por isso, foi frequente assistir às mesma a mexer nos pincéis, a pôr as próprias mão na tinta; tudo isto fruto da curiosidade de algo novo e desconhecido.

Durante o dia, quando estamos em contacto com as crianças é interessante observar o facto de as mesmas tentarem repetir o que os adultos dizem e imitarem algumas das suas ações. A forma como o adulto desempenha o seu papel é particularmente importante na experiência de aprendizagem das crianças que com frequência o imitam na interação com os colegas, fazendo-lhes perguntas, dando-lhes explicações ou orientações, elogiando-os ou advertindo-os, por exemplo (Kassab, 2007). Isto aconteceu algumas vezes comigo, nomeadamente, quando chamei uma criança para lhe mudar a fralda e disse “bora, mudar a fralda!”, e seguidamente oiço na sala “boia, vai falda!” (bora, vai mudar a fralda). Na altura, achei bastante engraçado mas rapidamente me apercebi como é importante ter atenção à linguagem utilizada, e adequá-la o melhor possível ao contexto. Uma vez que, segundo Castro (2011), a capacidade da criança para estruturar a sua linguagem, para comunicar de forma adequada, efetiva-se pela exploração autónoma dos esquemas criadores proporcionados pelo adulto.

Apercebi-me de outra situação, que considero ser uma grande aprendizagem para a minha formação, que foi a importância do trabalho individualizado com as crianças sem esquecer o restante grupo presente na sala. Esta aprendizagem partiu de uma experiência que estava a realizar com uma criança, de costas para o restante grupo, quando me deparo com uma outra criança no local onde estava a realizar a experiência. Considero assim que um educador deve privilegiar o trabalho individual uma vez que consegue acompanhar melhor uma criança, mas nunca virando costas às restantes crianças. É através destas situações que considero fundamental um educador caracterizar-se por ser multifacetado.

Ainda em relação ao trabalho individual, penso que se torna mais enriquecedor para a criança quando o adulto conversa com a mesma sobre a experiência a ser realizada. Afirmo isto, porque durante as experiências educativas que vivenciei com as crianças, reparei que quando referia o nome dos materiais e das cores, as mesmas tentavam repetir. Considero assim que através desta conversa proporciono um maior envolvimento da criança na experiência realizada. O grau em que as crianças se envolvem durante as interações deverá constituir um fator crítico para que ocorram níveis ótimos de aprendizagem ((McWilliam & Bailey, 1995; Vygotsky, 1978, citado por Pinto, 2010).

Outra coisa, que me chamou bastante à atenção, foi a reação das crianças quando livremente brincavam, e a educadora amachucou uma garrafa de água causando um barulho diferente para as mesmas. O som desconhecido provocou nas crianças uma reação de admiração e receio.

Este período de intervenção permitiu que me preparasse para diversas situações inesperadas, nomeadamente, com o facto de uma criança não querer realizar a proposta de experiência educativa. Aconteceu mais do que uma vez, a mesma criança não se mostrar disponível para fazer a experiência proposta, colocando um obstáculo para a minha intervenção. Considero que esta foi uma das dificuldades que enfrentei, mas procurei resolver a situação, exemplificando com outras crianças a experiência.

Considero assim que é extremamente importante que o educador esteja preparado para uma possível recusa por parte da criança, e ainda, saber reagir a situações imprevistas, e ultrapassar os obstáculos utilizando diferentes estratégias. É importante referir que cada criança é única, e tem a sua forma de reagir a determinadas situações. O educador deve assim valorizar a identidade de cada criança, respeitando o tempo da mesma permitindo-lhe uma maior confiança nas suas tarefas (Pereira, et al., 2011).

Quando inicialmente pensámos em proporcionar às crianças a exploração dos ouriços dos castanheiros, receámos que as mesmas se magoassem, ou que após tocarem uma vez, não iriam voltar a tocar uma vez que picavam. Arriscámos nessa mesma experiência e a reação foi completamente diferente daquela que esperámos, as crianças tocaram, voltaram a tocar, pegaram e mexeram. Embora seja sempre importante ter cuidado com o perigo que os mesmos poderiam causar às crianças, e cabe ao educador ter atenção a esse risco.

Se houve experiências educativas que nos criaram muitas dúvidas antes de as realizarmos, aquela que envolvia as bolas de sabão foi sem dúvida uma delas. Inicialmente, parecia-nos uma experiência muito dinâmica mas muito pouco enriquecedora para as crianças, uma vez que as mesmas apenas manipulavam e exploravam as bolas de sabão, e na nossa opinião seria pouco. Mais uma vez arriscámos, e não poderia ter corrido de melhor forma. Foi, possivelmente, a melhor experiência que tivemos neste período. As crianças tiveram tempo para observar durante o tempo que quiseram as bolas, ver as mudanças que ocorriam, experimentar fazer, e nós, enquanto estagiárias, podemos observar as reações, as expressões, tentar perceber as emoções e sentimentos.

Enquanto estagiária atuante tive a oportunidade de participar na música com algumas crianças da creche, e em tão pouco tempo recolhi algumas aprendizagens que me foram muito úteis. Como cativar uma criança com objetos que parecem tão insignificantes para as mesmas (velas, leques), como chamar a sua atenção com sons do meio (velas que batem no chão, o vento que faz o leque) e por fim, como é tão fácil proporcionar à criança um momento diferente com “tão pouco”. Segundo Pires (s.d.) as melhores experiências acontecem de diferentes maneiras com os objetos do quotidiano, demonstrando sensações de prazer com os sons presentes no ambiente da criança permitindo que se expressem e exercitem a sua imaginação.

Uma das situações com que me deparei foi também a diferença que faz um adulto a menos numa sala de creche. Uma vez que a minha colega esteve ausente por motivo de doença, foram várias as vezes que nos deparámos com a sua falta, nomeadamente, para a higiene, alimentação e ajuda no controlo do grupo.

Uma das experiências proporcionadas às crianças teria como objetivo ser uma pintura livre. Durante esta experiência percebi que um adulto, por vezes, quanto mais tenta ajudar e orientar mais condiciona a criança neste tipo de atividade. Procurei muitas vezes que as crianças não escolhessem apenas as cores colocadas a meio da mesa, e a forma que tive de resolver a situação foi alterar a ordem dos pratos e penso que resultou. Procurei ainda que não escolhessem sempre o mesmo sítio do papel de cenário, e para isso comecei a pintar no lado contrário onde estava já pintado, penso que não tenha feito grande diferença, porque as crianças pintavam sempre junto aos pratos e daí teria sido mais fácil distribuir os pratos por mais do que um lado. Quando uma das crianças não quis realizar a experiência, mostrei-lhe como poderia fazer, explicando-lhe que não tinha problema; coloquei tinta nas minhas mãos e na minha cara a fim de ele

perceber que a tinta não era algo que fazia mal. Não consegui que a criança fizesse a experiência mas consegui que a mesma tivesse interesse em ver as restantes crianças a fazer.

Ainda sobre a atividade da pintura livre, concluí que é bastante importante escutarmos aquilo que as crianças dizem e responder-lhes, não ignorando os comentários, mesmo que estes não tenham a ver a com a experiência. Refiro isto porque quase todas as crianças quando estavam a fazer a pintura falaram do som dos pés na manga plástica que estava colocada no chão, e rapidamente me apercebi que era algo que lhes suscitava curiosidade e interesse. Esta situação pode ser um ponto de partida para uma experiência sensorial com os pés. Podemos afirmar a importância da linguagem e da comunicação, e nos primeiros anos de vida, o adulto desempenha o papel mais importante nessa interação, cabendo-lhes a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Na última semana de intervenção, podemos afirmar que as crianças reagiram de forma positiva às experiências propostas. Algumas crianças faltaram, e isso foi notório em qualquer parte do dia. Por vezes, é complicado ter em atenção a individualidade de cada criança, nomeadamente, o tempo que estas precisam para explorar e manipular diversos objetos. Quanto menos crianças estão na sala, mais facilmente conseguimos ter em conta as características individuais e o tempo de cada criança.

Quando decidimos dar uvas às crianças, receamos se optaríamos por uma experiência em grande grupo ou em pequeno grupo. Considerámos ser uma experiência que correspondia aos interesses do grupo, e por isso foi feita em grande grupo na mesa da sala. Após a experiência realizada, percebemos que tinha sido bastante enriquecedor, não só para as crianças, mas para nós também, a observação das reações de cada um, e o facto das mesmas terem de esperar pelos colegas.

Por fim, e em relação à alimentação posso afirmar que é bastante curioso observar como as crianças conhecem bem os adultos que as alimentam, procurando dar-lhes a volta para atingir os objetivos pretendidos, neste caso, não comer. Em relação à higiene, nomeadamente, a mudança da fralda, considero que é um momento bastante útil para uma interação adulto-criança, permitindo à mesma ter um tempo de dedicação só a si por parte do adulto.

Referências bibliográficas

Castro, M. (2011). *A Linguagem em Crianças de 2 a 4 anos no Contexto Creche / Jardim de Infância ou no Contexto Familiar*. Universidade do Porto: Porto. Consultado a 25 de Outubro de 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Owner/Downloads/78_TM_01_P.pdf

Kassab, G. (2007). *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil*. São Paulo. Consultado a 25 de Outubro de 2014. Disponível em:

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientaDidaticas.pdf

MEC. (2011). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar. Perfil Específico de Desempenho do Educação de Infância. Circular n.º 4/DGIDC*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa. Consultado a 25 de Outubro de 2014. Disponível em:

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=3>

ME. (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica*. Ministério da Educação: Brasília. Consultado a 25 de Outubro de 2014. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/anuufei/wp-content/uploads/2012/08/PublicacaoBrinquedosBrincadeirasCreches1.pdf-ultima-versao-10-04-12.pdf>

Pereira, A., Autuori, C., Pulino, L., Peralta, M., Martins, M., Almeida, O., Aragão, R., Mendes, R., Simonstein, S., Pereira, S. & Oliveira, Z. (2011). *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*. Gerdau: Brasil. Consultado a 25 de Outubro de 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214769por.pdf>

Pinto, I. (2010). *O envolvimento da criança em contexto de creche*. Universidade do Porto: Porto. Consultado a 25 de Outubro de 2014. Disponível em:

<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20da%20Ana%20Pinto.pdf>

Pires, M. (s.d.). *A música como linguagem e manifestação da pequena infância*. São Paulo. Consultado a 25 de Outubro de 2014. Disponível em:

http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss18_01.pdf

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Consultado a 25 de Outubro de 2014. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Linguagem_comunicacao_jardim_infancia.PDF

Anexo III - Relatório Reflexivo – Creche

Introdução

Este relatório foi-me pedido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, após o período de observação e intervenção na valência de creche, mais especificamente na sala de 1/2 anos da Associação Bem Estar de Parceiros.

Neste relatório vai encontrar uma análise reflexiva sobre as dimensões da ação educativa, e dos aspetos e aprendizagens mais significativas no contexto de creche. Exponho também algumas dificuldades que enfrentei e estratégias utilizadas para a resolução das pequenas situações que me surgiram.

Pretendo que este relatório seja elucidativo daquilo que vivenciei nestas cinco semanas no contexto de creche, transmitindo assim aquilo que foi a minha experiência.

Relatório Reflexivo

Uma reflexão pretende ser a análise de diversas situações, considerando as ações realizadas e tendo por objetivo a reformulação em caso de necessidade. Analisar um contexto como a creche é um processo de extrema importância, uma vez que esta etapa é crucial no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança e tem inúmeros aspetos significativos.

O início da prática pedagógica nesta valência estava destinado à observação, sendo que assim que entrámos na sala percebemos que seria impossível optarmos por estar “a um canto” a observar e registar. Rapidamente percebemos que interagir e colaborar nas tarefas do quotidiano também nos permitia observar, e assim conhecer o grupo no geral, e cada criança em particular. A interação com as crianças durante o período de observação permite-nos aceder a informações muito mais concretas e perceptíveis. Afirmo isto, porque ao contactarmos de perto com as mesmas, permitiu-nos conhecê-las, ao invés de estar “de longe” a fazer interpretações que podem não ser as mais corretas.

Assim como referem as OCEPE (1997) a observação constitui a base da planificação e da avaliação servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. A observação tornou-se então um período que me permitiu recolher alguns dados e informações importantes para a intervenção e abordagem às crianças. Importa referir que ao longo deste período procurei cruzar

os dados que recolhi com aqueles que me foram dadas pela Educadora Cooperante em diálogo, como forma de completar a informação do contexto. Assim como refere Graue e Walsh (2003) toda a observação começa com o que é visível, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador não vê.

Partindo da ideia que a observação faz parte do papel do Educador de Infância, é fundamental refletir sobre este papel. Afirmando isto, porque a entrada numa sala de creche pressupõe logo a pergunta “e agora, o que é que eu faço?” ou “e agora o que é que eu digo?”. Logo, uma das minhas grandes reflexões foi sobre o papel do Educador de Infância.

Automaticamente concluí que o Educador de Infância tem diversas funções, entre elas, observar, refletir, planificar, avaliar, proporcionar um ambiente adequado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, promover atividades de estimulação no domínio psicossocial, cognitivo e físico motor. No entanto, todas estas funções implicam que o Educador esteja atento a inúmeras situações no dia-a-dia, para assim conseguir corresponder e atingir os seus objetivos tendo por base as suas funções. Usando como exemplo, casos de saúde, o Educador tem a função da vigilância e da prática de cuidados antecipatórios de saúde. É essencial que este saiba intervir em situações de doença, para que assim possa agir com a rapidez necessária.

Durante o período que estivemos em creche, registaram-se vários casos de varicela e por isso foi essencial saber em que é que esta doença consiste para assim saber despistá-la. Afirmando isto porque ao mudar a fralda a uma criança, deparei-me com algumas borbulhas espalhadas pelo corpo da mesma, apresentando sinais de varicela. Considero então que esses conhecimentos que já adquiri permitiram-me agir perante a situação, comunicando a mesma à Educadora Cooperante. Também presenciámos crianças que lhes tinham sido administradas vacinas, e foi extremamente importante conhecer as reações adversas das mesmas, para perceber o que seria normal ou anormal.

Como referido acima, também a planificação e avaliação é uma das funções do Educador de Infância, e cada vez considero mais importantes estas etapas daquele que é o processo do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A planificação permite ao educador orientar a sua prática, definindo estratégias e metodologias adaptadas ao contexto; como refere Zabalza (1994), a planificação reflete a forma como o educador compreende o processo

ensino/aprendizagem, bem como, orienta a sua metodologia, adequando os recursos ao grupo a que se dirige.

A aprendizagem mais marcante foi em relação à flexibilidade de uma planificação, uma vez que permite à mesma adequar as intervenções ao grupo/criança. Por isto mesmo, é importante que o Educador de Infância tenha consciência que a planificação é a base da sua intervenção mas que a mesma não deve ser rígida nem centrar-se apenas num produto, uma vez que é, especialmente, através do processo que a criança aprende e se desenvolve. Em relação à minha experiência neste sentido, posso afirmar que foram raras as vezes que cumpri a planificação tal e qual como planeei. Aconteceu inúmeras vezes ter de adaptar a mesma a situações do contexto, ou por perceber que a estratégia definida não era a melhor, como foi o caso da experiência das bolas de sabão em que inicialmente pretendia que as crianças explorassem as mesmas sentadas no tapete e durante a atividade percebi que as crianças aproveitariam muito mais caso circulassem na sala seguindo as bolas de sabão; ou por considerar que seria importante as crianças explorarem durante mais tempo determinada experiência, como foi o caso da digitinta que acabou por ser realizada em dois dias quando inicialmente teria sido planificado para um dia.

A avaliação, tendo em conta a capacidade reflexiva, também permite ao Educador de Infância verificar a adequação de estratégias e dos recursos, e assim reformular a sua intervenção para atingir os seus objetivos. Como referem Afonso e Agostinho (2008) é imprescindível que o educador levante algumas questões que o auxiliem na orientação deste processo, particularmente, o que avaliar?, quando avaliar?, para quê avaliar?, quando avaliar e como avaliar?. Estas questões atrás mencionadas foram imprescindíveis para focar a minha avaliação naquilo que realmente pretendia, não dispersando com outros dados não tão relevantes para o momento.

Estas etapas – observação, planificação, reflexão e avaliação – permitem ao Educador de Infância verificar e reformular a sua intervenção, tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esta afirmação partiu essencialmente da minha experiência, uma vez que me deparei várias vezes com aprendizagens feitas após a reflexão, o que me permitiu uma reformulação daquilo que pretendia ser a minha intervenção.

É também essencial que um Educador saiba o que as crianças precisam para um desenvolvimento adequado e como tal é fundamental que o mesmo proporcione momentos de

estimulação ambiental e sensorial, para assim os cérebros das crianças aos pouco se irem moldando em resposta a estas estimulações, conduzindo, assim, ao incrível crescimento em todos os domínios do desenvolvimento (Papalia, Olds & Feldman, 1999). Esta ideia com a qual estou totalmente de acordo, relaciona-se com o facto dos conhecimentos já adquiridos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária, que nos permitiu planificar experiências adequadas ao grau de desenvolvimento deste grupo de crianças, adaptando cada experiência a cada criança, uma vez que nem todas as crianças se encontram em níveis iguais de desenvolvimento.

Esta prática pedagógica em contexto de creche foi bastante útil para consolidar muitos aspetos importantes do desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária. Em relação ao domínio físico motor é bastante curioso verificar a evolução do processo da marcha, percebendo que o mesmo não acontece de um momento para o outro. Uma vez que o contexto em que estive inserida continha crianças que tinham começado a andar há muito pouco tempo, pude assim verificar que, tal como diz Brazelton (2006, citado por Dias, Correia & Marcelino, 2013, p.11), o andar “não se adquire de repente”, sendo necessários mais alguns meses para que a criança se torne mais autónoma nessa função (Bébe, 1981, citado por Dias, et al., 2013). Como referi acima, podemos observar o início do processo da marcha numa criança, e ao longo das cinco semanas em que estivemos naquele contexto, fomos verificando a evolução, principalmente, na estabilidade dos movimentos.

A linguagem na creche foi um dos assuntos que mais me fez refletir, pelas inúmeras situações ao longo do dia, e por perceber que as crianças também aprendem por imitação, e nem sempre é conveniente que a mesma imite algumas palavras que o adulto, sem dar por isso, acaba por referir, uma vez que nem sempre são as mais adequadas a este contexto.

As interações permitem à criança conhecer novas palavras, e assim utilizar as mesmas futuramente. Uma vez que as crianças estão num processo de aprendizagem, é importante ter em atenção o vocabulário e procurar adequar o mesmo à faixa etária em questão. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.27) “é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem”. Percebi que o educador deve ter em conta que a linguagem é um ato social requerendo assim prática desde os primeiros tempos de vida (Papalia et al., 1999).

No domínio cognitivo, pude verificar que as atividades que as crianças fazem incluem, na maioria das vezes, a área da matemática, nomeadamente, os jogos de encaixe ou as construções com blocos. Considero assim, que tal como afirmam Moreira e Oliveira (2003) as crianças, nas suas experiências do quotidiano, ao brincarem sozinhas ou com outras crianças vão adquirindo um conhecimento sobre diversos assuntos, muitos dos quais se ligam com a matemática. Ao contrário do que eu sempre acreditei, através da brincadeira livre, a criança aprende alguns conceitos matemáticos, como encaixar e comparar.

Também através da música, é possível as crianças aprenderem, e a verdade é que o nosso grupo sempre mostrou bastante interesse nesta área, e por isso procurámos seguir os gostos e interesses das crianças utilizando músicas para introduzir algumas experiências. Percebemos rapidamente que, assim como afirmam Godinho e Brito (2010) convém que uma obra musical trabalhada num dia seja ouvida posteriormente várias vezes, para que passe a ser melhor preservada e representada na mente e na memória; e por isso foram várias as vezes que repetimos as músicas de modo a que as crianças as reconhecessem. A verdade é que com a repetição das mesmas, as reações das crianças iam-se alterando demonstrando que reconheciam o que estavam a ouvir.

Em relação à música como atividade extracurricular, em que cinco crianças estão inscritas, é fantástico observar como objetos que a partida à partida teriam outras funções podem fazer sons musicais tão interessantes. Como salienta Sousa (2003) o canto de um pássaro não é música? E o som ou do mar ou do vento? Falar, rir, bater palmas, objetos a serem manuseados, máquinas a trabalhar, não será tudo música?

A grande aprendizagem em relação a esta área é descrita essencialmente com esta citação de Hohmann e Weikart (2003, p. 660), “nenhum instrumento é demasiado simplório ou demasiado complexo para estimular o interesse das crianças e inspirar os seus movimentos”. No entanto, considero ter sido bastante importante assistir a estes momentos, uma vez que me despertou para o uso de objetos tão comuns para estimular as crianças através da música.

À medida que o tempo passa, os nossos pensamentos, crenças e ideais vão se moldando às situações do contexto, e a opinião que eu tinha sobre os momentos de brincadeira livre alterou-se na sua totalidade. Se antes o que valorizava essencialmente era as atividades estruturadas, agora consegui perceber a importância da brincadeira livre. Esta não só permite à criança organizar-se espacialmente, mas ainda resolver pequenos conflitos, perceber algumas regras,

interagir com outras crianças de forma espontânea e autônoma. Segundo Dias e Correia (2012, p. 4) “a brincar, a criança vai aprendendo as propriedades dos objetos e a utilizá-las como ferramentas de resolução de problemas”.

Foi também através de algumas tarefas de rotina, nomeadamente, a hora das refeições, que me apercebi que as crianças vão aprendendo e adquirindo hábitos importantes para a vida em sociedade. Durante todo o período neste contexto, aconteceu-me tentar que uma das crianças pegasse sozinha no biberão do leite, mostrando e exemplificando como se fazia, e apesar da maioria das vezes não conseguir que a mesma realizasse aquilo que eu pretendia, na última semana a criança bebeu o leite por duas vezes agarrando no seu biberão. Atualmente, e após este período em creche, considero que consigo atribuir a importância adequada aos diversos momentos do dia.

Posso então afirmar que, tal como refere Portugal (1998) aprender é tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, toca e sente e é tudo aquilo que faz parte da rotina diária da mesma.

Em relação às atividades estruturadas, mais especificamente, sobre a sua planificação, posso afirmar que procurámos que as mesmas pudessem ser o mais enriquecedoras possível para a criança, e consequentemente para nós. Fomos aconselhadas a utilizar formas de aprendizagens específicas, nomeadamente, exploração e manipulação, uma vez que era o que fazia mais sentido nesta faixa etária. Foi assim que as atividades propostas tiveram sempre oportunidades únicas de exploração e manipulação. Percebemos que era fulcral para a criança, a manipulação de qualquer material que fosse utilizado, para assim explorar o mesmo do modo que fizesse mais sentido para as mesmas.

Como afirmam Hohmann & Weikart (2003), é essencial que as crianças compreendam como funcionam os materiais, e tal situação só é possível se houver tempo suficiente disponível para explorar os mesmos. Em praticamente todas as atividades deixámos que as crianças explorassem os materiais, mas usando o exemplo da carimbagem com esponja, podemos afirmar que rapidamente as crianças perceberam como utilizar a esponja na tinta, uma vez que lhe foi dado um prato de tinta e a esponja e sem qualquer explicação, praticamente todas as crianças, utilizaram corretamente a esponja.

Ainda em relação a estas atividades estruturadas, deparei-me algumas vezes com crianças a recusarem-se realizar a atividade. No entanto, procurei envolver a criança, fazendo a

experiência com ela, mostrando que poderia ser divertido. Esta foi a estratégia que eu encontrei para a criança perceber que não era a única envolvida naquela atividade, sentindo-se mais confiante para a realização da mesma, e como afirmam Hohmann e Weikart (2003, p. 531) “é mais provável que as crianças falem das suas experiências significativas quando sentem que os adultos gostam e desejam participar nessas conversas”.

Embora não tenha conseguido que a mesma apresentasse disposição para a realização da experiência em questão, assim como referi na reflexão 2, despertei algum interesse na criança, uma vez que a mesma fez questão de ficar junto ao local a observar os colegas a fazer. Como refere Arends (1995) mesmo na presença de bons educadores, nem todas as crianças apresentam predisposição para a aprendizagem, sendo, então fundamental começar por perceber o porquê da falta de empenho e, de seguida, encontrar estratégias para motivar as crianças para a sua própria aprendizagem.

Estas interações ocorridas na creche são fulcrais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como afirmam Dias e Correia (2012, p. 4), “na primeira infância, o desenvolvimento/aprendizagem ocorre fundamentalmente, através das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensório-motora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos”. Uma vez que a criança aprende na interação com outro, com o meio e com os objetos, é fundamental que tenha experiências que lhe proporcionam essas interações. Como afirma Sprinthall & Sprinthall (2000), a aprendizagem não se constrói de forma isolada, mas sim num processo tendo como base dois pilares fundamentais: a pessoa e o meio, em que um influencia o outro e vice-versa, acrescentando que os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia.

A forma de aprendizagem das crianças foi outro ponto de reflexão ao longo deste período, uma vez que pude observar e verificar algumas crianças a adquirirem conhecimentos através da imitação, da repetição e da experimentação, nomeadamente, aquisição de novo vocabulário, compreensão do modo de fazer determinado jogo ou aquisição de hábitos alimentares. Segundo Dias e Correia (2012, p. 4) “a observação, a repetição, a imitação e a experimentação permitem à criança situar-se perante si própria e perante os outros”.

A relação escola-família foi sem dúvida outro assunto que vivenciei bastante nesta prática no contexto de creche. Uma vez que esta instituição utiliza a caderneta como meio de comunicação principal, pude observar os registos diários feitos pela Educadora sobre o quotidiano de cada criança.

Considero essencial que esta relação seja baseada na confiança e tranquilidade, uma vez que só transmitindo segurança de ambas as partes permite que a criança cresça e se desenvolva num ambiente adequado. As informações trocadas oralmente ou por escrito são essenciais para verificar essencialmente o bem-estar da criança. Assim como afirma Picanço (2012, p.14), “a educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola”.

Conclusão

Em suma, posso afirmar que este processo que agora chega ao fim foi fundamental na minha formação uma vez que tive a oportunidade de estar em contacto com um contexto da primeira infância. Esta fase é essencial no desenvolvimento e aprendizagem da criança e é importante podermos contactar com este contexto e ter noção do mesmo.

Embora os obstáculos que por vezes surgiram posso afirmar que procurei sempre ultrapassá-los, utilizando diferentes metodologias e diferentes estratégias para atingir os objetivos que pretendia para aquela que era a minha intervenção.

Posso afirmar que as experiências quando são vividas intensamente tornam-se bastantes complicadas de descrever utilizando palavras. No entanto, considero que as aprendizagens que adquiri acompanhar-me-ão durante toda a minha formação, e me tornarão numa profissional mais completa.

Por fim considero importante referir que o acompanhamento da Educadora Cooperante foi essencial para aos poucos irmos evoluindo, utilizando as críticas para poder fazer mais e melhor.

Referências bibliográficas

Arends, R., (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Afonso, M. & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de avaliação no contexto escolar* (1.^a ed.). Luanda: Texto Editora.

Dias, I., Correia, S. & Marcelino, P. (2012). *Desenvolvimento na primeira infância: Características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Consultado a outubro 30, 2014. Disponível em:

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

Dias, I., Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Consultado a novembro 2, 2014, disponível em:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>

Godinho, J., & Brito, M., (2010). *As artes no Jardim-de-Infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a novembro 2, 2014. Disponível em:

www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=diretorio&pid=17

Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D., (2003). *Educar a criança* (2.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME. Consultado a outubro 30, 2014. Disponível em:

www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=diretorio&pid=17

Moreira, D., & Oliveira, I., (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Zabalza, M., (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Papalia, D; Olds, S. & Feldman, R. (1999). *O mundo da criança* (8.^a Edição). Lisboa.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado a novembro 2, 2014. Disponível em:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C., (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a novembro 2, 2014. Disponível em:

www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=diretorio&pid=17

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2000). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Anexo IV – Reflexão Observação – Jardim de Infância

Reflexão individual

Nesta reflexão exponho aquilo que vivenciei neste período de observação, destacando os obstáculos com que me deparei e as estratégias utilizadas para ultrapassar essas dificuldades.

Considerando os referentes mais significativos para mim neste período, posso enumerar: de forma geral, o desenvolvimento e aprendizagem, que engloba, de forma particular, a autonomia das crianças, a interação entre pares – criança/criança e adulto/criança, as rotinas, a comunicação.

Acabar a prática pedagógica na valência de creche, e iniciar a mesma na valência de jardim-de-infância permite-nos ter noção da evolução existente entre as duas. Uma vez que nos mantivemos na mesma instituição, houvera várias adaptações que já estavam consolidadas, nomeadamente, à dinâmica da própria instituição. A sala de atividades e o grupo de crianças era então o primeiro desafio que iríamos enfrentar.

Inicialmente, a minha grande dificuldade foi compreender que aquelas crianças já não eram os bebés da sala anterior, e por isso, já não precisavam de ajuda a ir a casa de banho, a lavar as mãos, já não tinham fraldas e comiam sozinhas. Eram então, crianças bastante competentes. Considero ser bastante importante permitir e proporcionar momentos em que a criança desenvolva a sua autonomia, e não condicionar a mesma. Esta dificuldade foi ultrapassada juntamente com diálogos com a Educador que sempre se mostrou disponível para nos explicar quais as crianças que podiam eventualmente precisar de algum tipo acompanhamento mais especializado. É então fundamental que, como refere Silva (s.d.) o educador proporcione uma ação centrada na criança para que se constitua a autonomia da mesma.

A adaptação a uma nova rotina também foi complexa para mim nos primeiros dias, mas o facto de estar envolvida e integrada naquele grupo, rapidamente consegui integrar-me também na rotina. Considero extremamente importante a repetição da rotina para uma melhor compreensão do tempo por parte da criança. Pondero ainda que a rotina permite à criança uma maior segurança no seu quotidiano, uma vez que sabe o que acontece a seguir. Assim, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.40) “rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que

sabem o que podem fazer nos diferentes momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

Através da rotina percebi que o jardim-de-infância permite uma aprendizagem de algumas regras sociais, nomeadamente, os cumprimentos, e de alguns valores sociais, entre eles, o respeito pelo outro, a partilha, o esperar pela sua vez, entre outras. Considero que esta faixa etária é a indicada para o início destas pequenas coisas que são tão importantes para a vida em sociedade. Como refere Vasconcelos (2007, citado por Azevedo, 2011) o jardim-de-infância, através da formação de crianças a nível pessoal e social, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.

As interações entre pares foram sem dúvida outro assunto que me despertou neste grupo, não só pelas interações que pude observar entre crianças, como entre crianças e adultos. Estas interações acontecem a todo o momento, e são muitas vezes focos de aprendizagens para as crianças através da comunicação.

Em relação à comunicação, é impressionante observar como as crianças comunicam e se entendem entre si, e percebi que, embora o educador tenha a função de mediador de conflitos, deve também dar espaço e tempo às crianças para que as mesmas conversem e resolvam as pequenas situações com que se deparam. É então importante que o educador proporcione a cooperação entre as crianças (DGIDC, 2001).

A linguagem é o meio de comunicação utilizado pelas crianças e a mesma durante esta faixa etária desenvolve-se e por isso é importante que sejam criados espaços frequentes de conversa, conversar com a criança durante as atividades, ouvir a criança até ao fim e que se responda sempre à criança quando a mesma se dirige ao adulto (Sim sim, Silva e Nunes, 2008).

Por fim, uma aprendizagem que já tinha adquirido na valência de creche, mas volto a perceber a sua importância, foi sobre o período de observação, uma vez que este processo, como afirma as OCEPE (1997) permite observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, tornando-se práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Referências bibliográficas:

Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. IPCB: ESSE. Consultado a novembro 9, 2014. Disponível em:

http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado_Silvia_Azevedo.pdf

DGIDC. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto*. Consultado a novembro 9, 2014. Disponível em:

[file:///C:/Users/Owner/Downloads/dl241_01%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Owner/Downloads/dl241_01%20(2).pdf)

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

Sim-sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação em Jardim de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGIDC: Lisboa. Consultado a novembro 9, 2014. Disponível em:

http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Linguagem_comunicacao_jardim_infancia.PDF

Silva, M. (s.d.) *Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania*. Universidade do Minho. Consultado a novembro 9, 2014. Disponível em:

<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Participa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20e%20Autonomia%20no%20Jardim%20de%20Inf%C3%A2ncia.pdf>

Reflexão individual

Naquela que foi a primeira semana de intervenção na valência de Jardim de Infância posso começar por afirmar que senti que seria proveitoso mais uma semana de observação para conhecer melhor os níveis de desenvolvimento de cada criança e assim ter um maior domínio na formação de pequenos grupos na sala de atividades.

É notável as diferenças sentidas em algumas crianças de semana para semana não só a nível de desenvolvimento mas ainda a nível comportamental. É curioso verificar a forma como por vezes encaram determinadas situações já ocorridas anteriormente. Refiro-me, por exemplo, a um momento de rotina em que as crianças se encontram sentadas no tapete, neste momento, as mesmas já sabem que podem contar as novidades que tiverem. Nos primeiros dias explicámos que só as crianças em silêncio teriam a hipótese de falar. É impressionar verificar que dia após dia há mais crianças em silêncio e estas ainda alertam os restantes que se encontram a conversar. Podemos assim verificar que o jardim-de-infância é um contexto que exige das crianças uma adaptação a rotinas estruturadas e ao respeito pela autoridade de outros adultos que não os pais (Tobin, Wu & Davidson, 1989, citado por Veigas e Fernandes, s.d.).

Em relação a situações que me fizeram refletir posso referir que mais uma vez tive necessidade de adaptar a planificação à medida que a atividade orientada decorrida. Uma vez que quando planificámos a experiência de fazer o contorno da castanha por cima do tracejado, não antecipámos o facto de haver crianças que poderiam não estar à vontade com o que era pretendido e por isso tínhamos um pequeno grupo formado, chegando à conclusão que algumas crianças precisavam de um acompanhamento mais individualizado. Rapidamente procedemos a algumas alterações de modo a fazer um acompanhamento mais personalizado às crianças que mostravam maior dificuldade.

Ainda durante a mesma atividade registei a diferença de compreensão, por parte das crianças, daquilo que é dito para o grupo, do que aquilo que é para dito apenas para uma criança, e na dificuldade que algumas apresentam em compreender algo e transpô-lo para o papel. Percebi assim que o que se pretende é que um educador promova a autonomia da criança respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas (Dias & Correia, 2012).

Na atividade orientada em que o objetivo seria pintar uma castanha utilizando a técnica de pintura com carros infantis, pude também verificar o quão as crianças se envolvem em algo que parte dos seus gostos e interesses. Foi distinto o facto de as crianças estarem totalmente dedicadas aquela atividade pelo recurso principal ser algo tão conhecido e interessante para as mesmas. O educador tem assim a função de conhecer os gostos e interesses das crianças e ter em conta os mesmos a fim de motivá-las promovendo de forma mais eficaz o seu desenvolvimento (Sabino, 2008).

Quando planificámos conversar com as crianças sobre o uso de cartuchos, verificámos que seria importante perceber quais os conhecimentos prévios que as mesmas teriam acerca deste assunto. Após este diálogo, confirmo que foi fundamental serem as próprias crianças a explicarem aquilo que já conheciam e a partilhar as suas experiências. Embora nenhuma soubesse o termo correto, foram várias as que identificaram o uso de alguma coisa para transportar as castanhas. Permitindo assim um maior envolvimento por parte das mesmas e a demonstração de interesse em conhecer e fazer um cartucho. Assim como referem Ausubel, Novak e Hanesian (1983, citado por Vitorasso, 2010) o fator mais importante que influencia na aprendizagem é aquilo que a criança já sabe. Isto deve ser averiguado e o processo de ensino-aprendizagem deve depender desses dados.

Em relação ao modo de introdução de um novo tema, apurámos que a utilização da história é um modo cativante e motivador para este grupo de crianças, de qualquer forma esta semana quisemos utilizar uma história em formato digital para ser uma forma não tão comum de ouvir a mesma. Percebemos que as crianças concentram-se e têm mais atenção quando é algo novo ou pouco utilizado. Confirmámos assim o quão é importante diversificar as estratégias utilizadas pelo educador a fim de motivar o seu grupo de crianças. Podemos então afirmar que como refere Martins (2011) as estratégias de ensino utilizadas devem ser capazes de motivar e envolver as crianças.

Em relação aos momentos de rotina tem sido essencial perceber como estes são essenciais na formação pessoal e social das crianças e conseqüentemente no seu desenvolvimento integral e holístico. Percebi que estes momentos são fundamentais para transmitir alguns valores sociais importantes para a vida em sociedade. Como refere Wallon (1937, citado por Vasconcelos, s.d.) a escola pode estimular o desenvolvimento de valores saudáveis nas interações, tais como a cooperação, a solidariedade, o companheirismo e o coletivismo. Considero então que o

educador é uma grande influência na aprendizagem das crianças e por isso, deve ter bem definidos os seus valores para servir de exemplo às suas crianças (Vasconcelos, s.d.).

Referências bibliográficas:

Dias, I., Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-constructivismo*. Consultado a novembro 2, 2014. Disponível em:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>

Martins, A. (2011). *Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem: estudo caso* - Mestrado em Educação.

Sabino, M. (2008) *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. Consultado a novembro 15, 2014. Disponível em:

<http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>

Veigas, F., Fernandes, A. (s.d.). *Autorregulação em crianças do jardim-de-infância: adaptação da escala teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children*. Consultado a novembro 15, 2014. Disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6837/1/Autorregulacao_JI.pdf

Vasconcelos, M. (s.d.). *As fases do desenvolvimento da criança de 0 aos 06 anos*. Consultado a novembro 15, 2014. Disponível em:

<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/fases-desenvolvimento-crianca/fases-desenvolvimento-crianca.pdf>

Vitorasso, M. (2010). *Conhecimentos prévios: concepções de dois professores de uma Escola Particular da Cidade de São Paulo*. Consultado a novembro 15, 2014. Disponível em:

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

Anexo VI – Reflexão Jardim de Infância: 4.^a Semana de Intervenção

Reflexão individual

Naquela que foi a segunda semana de intervenção na valência de Jardim de Infância é importante referir que à medida que o tempo passa me sinto mais integrada e familiarizada com o quotidiano deste contexto. É agora mais simples para mim conhecer, controlar e organizar o grupo de crianças, bem como, mobilizar-me dentro da sala de atividades e na própria instituição.

Durante a leitura da história “Não quero... lavar os dentes” pude registar a curiosidade das crianças ao ouvir a mesma, a ânsia de querer partilhar ideias e opiniões, as ligações que as crianças fazem a conhecimentos prévios e a forma como as mesmas recontam aquilo que ouviram. Este momento fez-me pensar no quão é importante ouvir a criança, deixar partilhar os pensamentos da mesma e ajudá-la a relacionar ideias. Considero fundamental disponibilizar um momento para fomentar o diálogo sobre o que foi ouvido a fim de uma melhor compreensão, e uma verificação daquilo que foi interpretado pelas crianças. Uma vez que cada sinal de uma criança é um passo importantíssimo no seu crescimento e evolução, por isso, cabe-nos a nós educadores guardar e valorizar cada um (Santos, s.d.).

Verifiquei também que quando questionadas sobre a história, as crianças diferem naquilo que consideram o foco da mesma. Considero que o mesmo acontece porque cada um, tendo em conta os seus conhecimentos prévios, atribui importância diferente às diversas partes da história. Segundo Vitorasso (2010 citado por Miras, 2006, e Zabala, 2002) afirmam que a constante atualização dos conhecimentos prévios dos alunos é de fundamental importância para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais significativo possível. Exatamente por termos previsto que isto aconteceria procurámos que as crianças fizessem um desenho da história para percebermos o que mais lhes marcou. Foi bastante curioso verificar a parte da história que cada uma quis desenhar. Apesar de não estar planificado, ponderámos ser proveitoso para valorizar o processo desta atividade, registar aquilo que as crianças diziam que tinham desenhado.

Em relação à atividade em que foi utilizada o fantoche, foi impressionante perceber como uma voz alterada e uma figura de autoridade diferente pode fazer diferença dentro da sala de atividades. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com aquilo que estavam a aprender, e a interação existente entre o fantoche, as crianças e o adulto foi essencial para o envolvimento

das crianças. Este envolvimento facilitou então um maior interesse, atenção e concentração na atividade.

A fim de produzir algo que fosse a consolidação da temática da higiene oral as crianças coloriram dois dentes, um saudável e outro com cárie. Esta experiência foi bastante curiosa, uma vez que praticamente todas as crianças individualmente conseguiram identificar a diferença dos dois dentes, referindo a parte negra como sendo a cárie. Este momento fez-me pensar que por vezes as crianças mostram ser mais competentes do que aquilo que os adultos por vezes consideram. No entanto, é crucial perceber que o educador tem o importante papel de conduzir a criança e levá-la a definir os caminhos para atingir os seus objetivos e encontrar as respostas às suas perguntas, tendo sempre presente a ideia da criança como um ser capaz de aprender e fazer, um ser ativo e dinâmico na sua própria aprendizagem, ou seja, o principal interveniente no seu desenvolvimento (Santos, s.d.).

Ao longo da semana pude observar o quanto uma aprendizagem feita pela criança pode alterar o seu comportamento. Refiro-me a isto pensando na forma como as crianças lavam os dentes depois da temática da higiene oral ser abordada com o grupo. Registam-se bastantes diferenças, nomeadamente, no cuidado e na atenção neste processo. Esta ideia vai ao encontro da definição de aprendizagem segundo Feldman (s.d., citado por Vila, Diogo e Vieira, 2008) que afirma que a mesma é um processo pelo qual se altera o comportamento.

Por fim, posso afirmar que de dia para dia sinto mais necessidade de pensar e refletir sobre as situações do quotidiano, de modo a melhorar a minha prática, ultrapassando as dificuldades e diversificando as estratégias. Como refere Marques et al. (s.d.) em Educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para uma interação e desenvolvimento global da criança.

Referências bibliográficas:

Marques, M. et al. (s.d.) *O Educador como Prático Reflexivo*. Consultado a novembro 20, 2014.

Disponível em:

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2

Santos, C. (s.d.). *A importância de uma escuta ativa*. Consultado a novembro 20, 2014.

Disponível em:

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1281/TM-ESEPF-PE_2013_TM-ESEPF-PE10.pdf?sequence=1

Vila, C., Diogo, S., & Vieira, A. (2008). *Aprendizagem*. Consultado a novembro 20, 2014. Disponível em:

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0125.pdf>

Vitorasso, M. (2010). *Conhecimentos prévios: concepções de dois professores de uma Escola Particular da Cidade de São Paulo*. Consultado a novembro 15, 2014. Disponível em:

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

Reflexão individual

Nesta reflexão exponho aquilo que vivenciei na quinta semana em jardim-de-infância, nomeadamente, terceira semana de intervenção, destacando os obstáculos com que me deparei e as estratégias utilizadas para ultrapassar essas dificuldades. Esta reflexão tem como focos principais a atividade orientada do dia 25 de novembro (jogo do lençol), os momentos de brincadeira livre e os momentos de transição.

Em relação ao jogo do lençol, penso que a atividade foi extremamente bem escolhida para o grupo de crianças, visto que correspondeu aos seus gostos e interesses, uma vez que é frequente observar as crianças quando brincam na área da casinha esconderem-se com a toalha da mesa ou com alguma roupa existente nesta área. No entanto, considero que as estratégias que utilizei não foram as mais adequadas e proporcionaram alguma instabilidade e desconforto às crianças, nomeadamente, o facto de ter optado por sentá-las diretamente no chão, provocou falta de bem-estar e conseqüentemente alguma inquietação; apercebi-me ainda que o facto de não ter feito uma demonstração do jogo, dificultou um pouco a compreensão das regras do jogo por parte das crianças e isto foi evidente quando a primeira criança entrou na sala para adivinhar aquela que estava escondida e rapidamente vários elementos do grupo revelaram quem era; e ainda, o facto de as crianças que não estavam escondidas, nem estavam a adivinhar, não terem um papel ativo no jogo, provocando alguma agitação e desassossego no grupo.

Depois de pensar e refletir acerca deste jogo, confesso que alteraria algumas estratégias, nomeadamente, optaria pelo uso das almofadas com o intuito de proporcionar um melhor conforto às crianças, fazia uma demonstração para ser mais fácil as crianças perceberem as regras e os objetivos do jogo, sugeria que a criança que saísse da sala escolhesse a próxima a sair e aquela que se escondesse escolheria a próxima a fazê-lo, o que permitia a criança fazer parte da organização do grupo e conseqüentemente ter um papel mais ativo no jogo.

Ainda em relação a este jogo considero que o mesmo podia ter sido muito mais explorado, nomeadamente, quando as crianças não conseguiam identificar a criança escondida, tomei a liberdade e destapei a parte do sapato para assim auxiliar na identificação da criança escondida, no entanto, penso que teria sido mais proveitoso se tivesse envolvido as restantes crianças e nesse mesmo momento as mesmas terem dado algumas pistas sobre a criança escondida,

nomeadamente, características físicas ou comportamentais da mesma. Esta alteração permitia a mobilização de conhecimentos das diversas áreas de conteúdo e domínios do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como refere a Direção Regional da Educação (2006) para o desenvolvimento de um currículo integrado, é essencial que o educador desenvolva um projeto curricular com vista à construção de aprendizagens integradas e consequentemente uma mobilização de saberes.

Ao longo das semanas e principalmente nesta tenho sentido alguma dificuldade em gerir momentos de transição, uma vez que para mim este momento era demasiado curto para se fazer alguma coisa com as crianças. Considero que esta ideia sofreu uma reviravolta durante esta semana, na medida em que percebi que a utilização de uma música, de um jogo de mímica, de dedoches, entre outros, facilitaria a dinâmica destes momentos e ainda permitia estimular a criatividade, imaginação e memória das crianças. Como refere Ferreira et al. (s.d.) a criatividade é essencial em todas as situações, porque uma criança criativa raciocina melhor, inventa meios de resolver suas próprias dificuldades. Posto isto, tanto eu como a minha colega procurámos aproveitar ao máximo os momentos de transição, cantando algumas músicas com gestos e fazendo sons de animais para as crianças adivinharem.

Outra aprendizagem feita nesta semana foi sobre a minha visão da brincadeira livre. Até então, a brincadeira livre era vista por mim como um momento extremamente importante para as crianças na medida em que autonomamente eram colocadas perante diversas situações que teriam de resolver sozinhas. No entanto, após observar as interações feitas, nestes momentos, pela Educadora durante esta semana percebi que o educador pode e deve interagir com as crianças nestes momentos e pensar nas intencionalidades educativas e nas potencialidades que cada momento destes tem no desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que, como refere Soares (2013) o brincar é parte integrante na educação pré-escolar, sendo considerado um meio privilegiado para a aquisição de aprendizagens significativas da criança. Apesar desta conclusão, considero que esta ideia ainda está em processo de aprendizagem, e que por isso ainda não estou preparada para aprofundar o assunto; no entanto, tenho como objetivo a curto prazo dominar estas potencialidades referidas.

Referências bibliográficas:

Ferreira et al. (s.d.). *A influência da Linguagem Musical na Educação Infantil*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Consultado a novembro 26, 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/A%20INFLU%CANCIA%20DA%20LINGUAGEM%20MUSICAL%20NA%20EDUCA%C7%C3O%20INFANTIL.pdf

Soares, J. (2013). *A importância do brincar no jardim-de-infância*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Consultado a novembro 27, 2014. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1311/TM-ESEPF-2013_TM-ESEPF-PE31.pdf?sequence=1

Direção Regional da Educação. (2006). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*. Região Autónoma dos Açores: Secretaria Regional da Educação e Ciência. Consultado a novembro 27, 2014. Disponível em: [https://www.edu.azores.gov.pt/alunos/educacaopreescolar/Documents/Orientacoes%20Curriculares%20Ed%20Pre%20Esc\[1\].pdf](https://www.edu.azores.gov.pt/alunos/educacaopreescolar/Documents/Orientacoes%20Curriculares%20Ed%20Pre%20Esc[1].pdf)

Reflexão individual

Nesta reflexão exponho aquilo que vivenciei na quinta semana em jardim-de-infância, nomeadamente, terceira semana de intervenção, destacando os obstáculos com que me deparei e as estratégias utilizadas para ultrapassar essas dificuldades. Esta reflexão tem como focos principais: sinais que as crianças transmitem aos adultos, a atividade orientada dos dias 1 e 2 de dezembro (auto-retrato), os momentos de transição e os momentos de atividades orientadas.

É bastante gratificante começar a perceber alguns sinais das crianças, nomeadamente, quando à segunda-feira se apresentam mais distraídos e ensonados, e para mim já é fácil de identificar que, como por vezes são quebradas algumas rotinas durante o fim de semana é comum refletir-se nas crianças maior cansaço e agitação. Refiro isto porque, na segunda-feira, verifiquei que uma das crianças estava a almoçar e a fechar os olhos tendo sido necessário chamar pela mesma diversas vezes, procurando que a criança se alimentasse e ao mesmo tempo não adormecesse. Foi assim que aos poucos fui conversando com ela, incentivando-a a comer, dizendo-lhe que quanto mais depressa se despachasse, mais rápido poderia ir dormir. Penso que estes sinais que as crianças nos transmitem permitem-nos identificar as causas de alguns comportamentos e assim adequar a nossa prática à situação.

Em relação à atividade orientada da pintura do auto-retrato pude verificar que a utilização de um boneco articulado facilitou a compreensão das crianças sobre as diversas partes do corpo e os constituintes de cada uma. Considero assim que é mais significativo para a criança quando pode observar e comprovar aquilo que é conversado, ao invés de ser apenas dialogado sem qualquer suporte. Penso que esta aprendizagem contribuirá para a minha prática na medida em que vou procurar utilizar, sempre que possível, algum material de suporte que possa complementar as experiências educativas. Como referem Matos e Serrazina (1996, citado por Ferreira, 2011, p.21) “os materiais apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa”.

Na reflexão da quinta semana procurei refletir um pouco sobre os momentos de transição afirmando que “a utilização de uma música, de um jogo de mímica, de dedoches, entre outros, facilitaria a dinâmica destes momentos e ainda permitia estimular a criatividade, imaginação e memória das crianças” (reflexão quinta semana). Considero importante afirmar que ao longo

desta semana foi bastante gratificante perceber que quanto mais envolvidas as crianças estão nas mais pequenas experiências mais significativo se torna cada momento. Esta semana pude afirmar que não houve os chamados tempos mortos, uma vez que sempre que esses tempos surgiam tanto eu como a minha colega procurámos fazer um jogo de mímica, de sons, de contagem. Verificámos assim que o comportamento das crianças alterava-se por completo mas de forma positiva, mostrando-se bastante entusiasmadas e curiosas em saber o que se ia fazer. Concluo então que não é preciso experiências muito delineadas e complexas para cativar e envolver as crianças. Esta aprendizagem irá com certeza contribuir para as minhas práticas futuras, na medida em que a visão que eu tinha destes momentos mudou totalmente e cada vez se torna mais simples dinamizar estes tempos.

Nas atividades orientadas tenho vindo a verificar que quanto mais liberdade as crianças têm para explorarem e manipularem os materiais disponíveis, mais significativo é cada experiência. Considero fundamental não haver qualquer condicionamento por parte do adulto na exploração e realização de alguma experiência, porque embora nem sempre o produto seja como o adulto idealizou, o processo é rico e significativo para a criança e essas aprendizagens é que devem ser valorizadas nestes contextos, uma vez que contribuem para um desenvolvimento integral e holístico da criança. Como afirmam Martins et al. (2009, citado por Veiga, 2011, p.65) “importa que as crianças no jardim-de-infância vivenciem situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse”.

Esta semana pude verificar esta ideia quando estávamos a fazer os adereços para a Festa de Natal, e alertei as crianças para terem atenção que cada pincel pertencia a uma cor, de seguida, acidentalmente, uma criança misturou duas cores e disse “olha outra cor”. Verifiquei assim que por vezes as crianças fazem as suas próprias aprendizagens e interpretações mesmo que acidentalmente. Esta aprendizagem contribuirá bastante para a minha prática na medida em que pretendo proporcionar inúmeras experiências de exploração às crianças sem condicioná-las nestas pequenas coisas (mistura de pincéis) uma vez que considero que são estes pequenos detalhes que permitem as grandes aprendizagens.

Referências bibliográficas:

Ferreira, C. (2011). *O Uso de Materiais Manipuláveis Estruturados na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Consultado a novembro 4, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1533/4/DissertMestradoCristinaCabralAlmeidaFerreira2012.pdf>

Veiga, L. (2011). *Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Consultado a novembro 4, 2014. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6838/1/Relato%CC%81rio%20final%20-%20Mestrado%20em%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Pre%CC%81-Escolar.pdf>

Anexo IX – Reflexão Jardim de Infância: 7.^a Semana de Intervenção

Reflexão individual

Nesta reflexão exponho aquilo que vivenciei na sétima semana em jardim-de-infância, nomeadamente, quinta semana de intervenção, destacando os obstáculos com que me deparei e as estratégias utilizadas para ultrapassar essas dificuldades. Esta reflexão tem como foco principal: a atividade orientada dos dias 9 e 10 de dezembro (preparação e construção da árvore de natal da sala).

Começo por afirmar que esta foi uma semana diferente, começando por ter tido um feriado à segunda-feira e o facto de não termos estado presentes na Instituição na quarta-feira fez com que esta semana tivesse apenas dois dias de prática pedagógica supervisionada. A atividade orientada estaria então planificada para três dias, nomeadamente, durante as manhãs de terça, quarta e quinta-feira. Uma vez que a instituição esteve em preparativos para a Festa de Natal tivemos de ajustar a planificação à manhã e tarde de segunda-feira e tarde de quinta-feira.

Esta atividade orientada embora tenha sofrido algumas alterações, tornou-se bastante enriquecedora para a minha formação.

Começando por refletir sobre a história utilizada para introduzir o tema da árvore de Natal, posso afirmar que inicialmente considerei ser uma história bastante acessível para as crianças embora com alguma complexidade, uma vez que abordava a luz como sendo um presente oferecido por uma das árvores, e me pareceu ser algo um pouco abstrato para elas perceberem. Após a leitura da história e o início do diálogo sobre a mesma foi evidente a maneira como as crianças perceberam e se interessaram pela mesma, mostrando, entusiasmadas, que sabiam o que acontecia, e demonstrando que, aquilo que à partida eu acharia complexo delas perceberem, facilmente foi compreendido sem ter de ser explicado de outra forma. Esta reação por parte do grupo fez-me pensar que por vezes, nós adultos é que complexificamos, pois as crianças têm uma visão diferente da do adulto em determinados aspetos. Posso ainda afirmar que esta situação me fará pensar de outro modo quando pretender prever as reações das crianças, valorizando mais as capacidades das mesmas. O Ministério da Educação (1997, p.83) afirma que “a escolha das experiências a realizar, bem como a maior ou menos complexidade do seu desenvolvimento, decorre da idade, dos interesses, das capacidades das crianças e também do apoio que lhes é dado pelo educador”.

Como pretendíamos que as crianças tivessem um papel ativo nesta atividade, sugerimos que as mesmas nos dessem ideias para colorir as caixas de ovos, rapidamente disseram “tintas e pincéis”. Acabámos por aceitar esta proposta uma vez que sabíamos que correspondia bastante aos gostos e interesses deste grupo, no entanto, também verificámos que as crianças apenas referiram material que conheciam e que melhor dominavam. Refletindo sobre isto, concluí que cabe ao Educador alargar os conhecimentos das crianças, mostrando técnicas e materiais para acrescentar aqueles que as mesmas já conhecem.

Posteriormente a este momento em grande grupo, as crianças pintaram as caixas de ovos. Esta parte da atividade foi bastante interessante, uma vez que as crianças puderam escolher as cores sem qualquer condicionante, pudemos verificar que o envolvimento das mesmas foi muito maior. Concluí então que houve um envolvimento maior por parte do grupo quando as suas ideias eram consideradas e não condicionadas. Esta situação fez-me refletir acerca das minhas futuras práticas, isto é, considero que a partir de agora tomarei em consideração sempre que possível as opiniões, ideias e sugestões do grupo uma vez que as crianças se envolvem mais nas atividades, tornando-se assim experiências mais significativas para as mesmas.

Por fim, em relação à construção da árvore de Natal, nomeadamente, à montagem da mesma, posso afirmar que tornou toda esta atividade bastante gratificante, não só pelo envolvimento das crianças na mesma, mas pela capacidade de surpreender que as crianças tiveram. Mais uma vez procurámos que as crianças tivessem a liberdade de manipular as caixas de ovos e experimentar diversas formas de construir algo que era feito por elas e para elas. Conseguimos que este momento promovesse a ajuda mútua, a cooperação e o espírito de grupo, e utilizando a tentativa-erro, as crianças pudessem resolver aquele problema de lógica que lhes foi colocado. Como refere o Ministério da Educação (1997, p. 35) “torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”. Foi então que verifiquei que a experimentar, montar e desmontar, mudar algumas caixas de lugar, entre outras alternativas, as crianças iam chegando a algumas soluções possíveis. Sempre que possível era dada alguma indicação em forma de pista, mas uma vez que verificámos que as mesmas através da tentativa-erro estavam a obter resultados, não foi necessário muita informação. Como refere o Ministério da Educação (1997, p.78) “a resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem que deverá atravessar todas as áreas e domínios em que a criança será confrontada com questões que não são de resposta imediata,

mas que levam a refletir no como e no porquê”. Com o contributo de cada um, as crianças conseguiram montar a árvore de Natal, mostrando-se bastante satisfeitas com o resultado final. Em relação a esta fase desta atividade, é importante referir que vale a pena sentir que as crianças gostaram daquilo que construíram e estavam orgulhosas por ter sido um trabalho inteiramente delas.

Ainda em relação a esta última fase, uma das coisas que me fez refletir bastante foi o facto de quando eu e a minha colega, antecipadamente, experimentámos montar a árvore de diversas maneiras (nomeadamente, em forma de cone e utilizando a forma de um triângulo), não chegámos a nenhuma que nos parecesse ser a ideal, uma vez que todas nos pareciam ou pouco seguras, ou pouco perceptíveis, ou baixas demais, entre outros defeitos que por várias vezes colocámos. No entanto, quando as crianças chegaram ao, por elas considerado, resultado final, nós próprias ficámos boquiabertas porque aquilo que as mesmas nos apresentaram não era nenhuma das hipóteses que nós tínhamos coloado (embora fosse utilizando a forma de um triângulo também) mas sim uma melhor resolvendo os defeitos que nós tínhamos atribuído. Concluí assim que é cada vez mais importante as crianças terem espaço e tempo para experimentarem, errarem, construírem e reconstruírem para assim resolverem pequenas tarefas que exijam a utilização dos seus conhecimentos.

Em suma, afirmo que esta atividade orientada foi o ponto de viragem para a minha formação, ou seja, foi através dela que eu percebi o quão é gratificante e significativo tanto para as crianças como para os adultos, as opiniões, ideias e sugestões das crianças serem valorizadas e consideradas, uma vez que, o envolvimento das mesmas é muito maior e conseqüentemente são feitas mais e melhores aprendizagens.

Referências bibliográficas:

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

Anexo X – Reflexão Jardim de Infância: 9.^a Semana de Intervenção

Reflexão individual

Nesta reflexão exponho aquilo que vivenciei na nona semana em jardim-de-infância, nomeadamente, sétima semana de intervenção, destacando os obstáculos com que me deparei e as estratégias utilizadas para ultrapassar essas dificuldades. Esta reflexão tem como foco principal: a atividade orientada dos dias 5 e 6, a atividade orientada dos dias 7 e 8.

Uma vez que esta semana era comemorado o Dia de Reis, os dois primeiros dias da mesma foi destinado à elaboração da coroa de reis para as crianças levarem para casa. Quando nos foi sugerido pela Educadora Cooperante fazer as coroas, procurámos arranjar uma técnica que pudesse alargar os conhecimentos das crianças e ao mesmo tempo correspondesse aos seus gostos e interesses. Como já observámos várias vezes algum interesse por parte das crianças no contacto com a água e com o papel crepe, lembrámo-nos que podíamos sugerir às crianças a técnica do papel crepe ensopado para colorir as coroas. E assim aconteceu, sendo que as crianças participaram ativamente e reagiram de formas diferentes a esta técnica.

Se no início desta Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de jardim-de-infância, eu pensava nas atividades orientadas que apenas eu gostaria de experimentar, agora procuro sempre planificar tendo em conta os gostos e interesses do grupo. Considero que esta alteração de pensamento proporcionou uma mudança também no grupo, sendo que agora se mostram mais envolvidos e disponíveis para realizar as atividades propostas e conseqüentemente fazem mais aprendizagens. Entre vários exemplos, posso expor a atividade das coroas, em que as crianças estiveram grande parte da manhã a realizá-la e sempre se mostraram interessados e dispostos a fazê-la, mostrando-se bastante satisfeitos com o contacto com água, e com o papel crepe ensopado.

Ainda em relação a esta mesma atividade, não houve qualquer condicionamento imposto às crianças, sendo que foram elas que escolheram o número de cores, quais as cores que queriam utilizar e o tempo necessário para colorir a sua coroa. Senti que o facto de termos colocado as crianças livres nestes aspetos, permitiu que explorassem a experiência e observassem os fenómenos ocorridos com mais atenção. Verificámos que várias crianças observaram com precisão as alterações do papel na água, afirmando diversas vezes “olha a água com tinta” ou “o papel fica escuro quando está na água” ou ainda “o papel pinga tinta”. Podemos então

verificar que as crianças fazem as suas próprias conclusões e conseguem transmiti-las quando lhes é dado tempo para esta manipulação e experimentação. Antes de verificar isto tinha alguma dificuldade em perceber como é que através da manipulação e experimentação as crianças aprendiam, mas rapidamente percebi que era através da resolução de problemas, da investigação, da descoberta, e que isto era a base de uma pedagogia participativa. Este tipo de pedagogia faz agora muito mais sentido, ao invés de uma pedagogia transmissiva que se centra essencialmente no Educador. Como afirma Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009) A pedagogia de transmissão centra-se no conhecimentos que quer veicular, a pedagogia de transmissão centra-se nos atores que co-construem o conhecimentos participando nos processos de aprendizagem.

A atividade orientada dos dias 7 e 8 de janeiro pretendia ter por base o Domínio da Matemática. Foi assim que planificámos esta proposta tendo sempre tentado aproximar a mesmas aos gostos e interesses do grupo, nomeadamente, ao seu quotidiano em momentos de brincadeira livre e por isso os animais foram os elementos principais desta atividade que pretendeu incluir noções matemáticas, raciocínio e pensamento matemático. Como referem o Ministério da Educação (1997) cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.

Sentimos alguma dificuldade na introdução da atividade, embora as crianças tenham ouvido com muita atenção a história, surgiram algumas dúvidas tanto para as crianças como para nós que acabaram por não ficar bem resolvidas. Refiro-me a isto porque, por exemplo, havia algumas crianças que identificaram o cuquedo como um animal, e sendo que no livro não é identificado como nada específico, porque não ser mesmo um animal e isso ficasse ao critério das crianças? Na altura isso não nos ocorreu e daí ter afirmado que algumas duvidas ficaram por esclarecer.

No entanto, em relação à restante atividade e como temos um grupo bastante heterogéneo tivemos algum receio no nível de dificuldade desta proposta, mas uma vez mais as crianças surpreenderam-nos bastante. Quando as mesmas coloriram o cartão da cor do animal que escolheram, eram muitos os cartões semelhantes, e foi impressionante verificar que as crianças identificaram com muita facilidade o seu trabalho.

Se inicialmente pensámos que uma das grandes dificuldades seria as crianças colarem todos os cartões numa fila direita correspondente ao animal que escolheram, rapidamente nos apercebemos que não houve qualquer dificuldade por parte das mesmas nesta tarefa. Para além destes aspetos foi bastante gratificante observar as crianças tão envolvidas na atividade, e entusiasmadas para verificar quais os animais que teriam mais e menos cartões. Rapidamente percebemos que foi uma atividade que lhes deu gosto a fazer, uma vez que solicitaram várias vezes que o papel cenário onde foi construído o pictograma fosse exposto na sala.

Esta semana percebi que quando as crianças são distribuídas pelas diferentes áreas da sala, é importante que os adultos presentes na mesma se distribuam igualmente pelos mesmos sítios ou primeiramente por aqueles que exijam mais orientação por parte do adulto. Afirmo isto porque observei várias vezes as crianças na área dos jogos, a utilizar o material dos mesmos sem saberem como realmente se joga, como é o caso do dominó. O que acontecia diversas vezes era que as crianças abriam as caixas, empilhavam as peças e voltavam a guardar. Procurei jogar com uma das crianças ao Dominó e mostrar-lhe as regras do jogo, na tentativa que a mesma tivesse maior interesse por esse jogo. Verifiquei que o envolvimento da criança e o tempo dispensado pela mesma para o jogo foi muito maior. De seguida, essa mesma criança estaria a explicar a outras duas crianças o objetivo do jogo e como se jogava. Considero então que os jogos sejam explorados com as crianças porque como refere Falkembach (s.d.) o jogo pode ser desafiador e permitir uma aprendizagem que se prolonga e que acontece de forma interessante e prazerosa.

Referências bibliográficas:

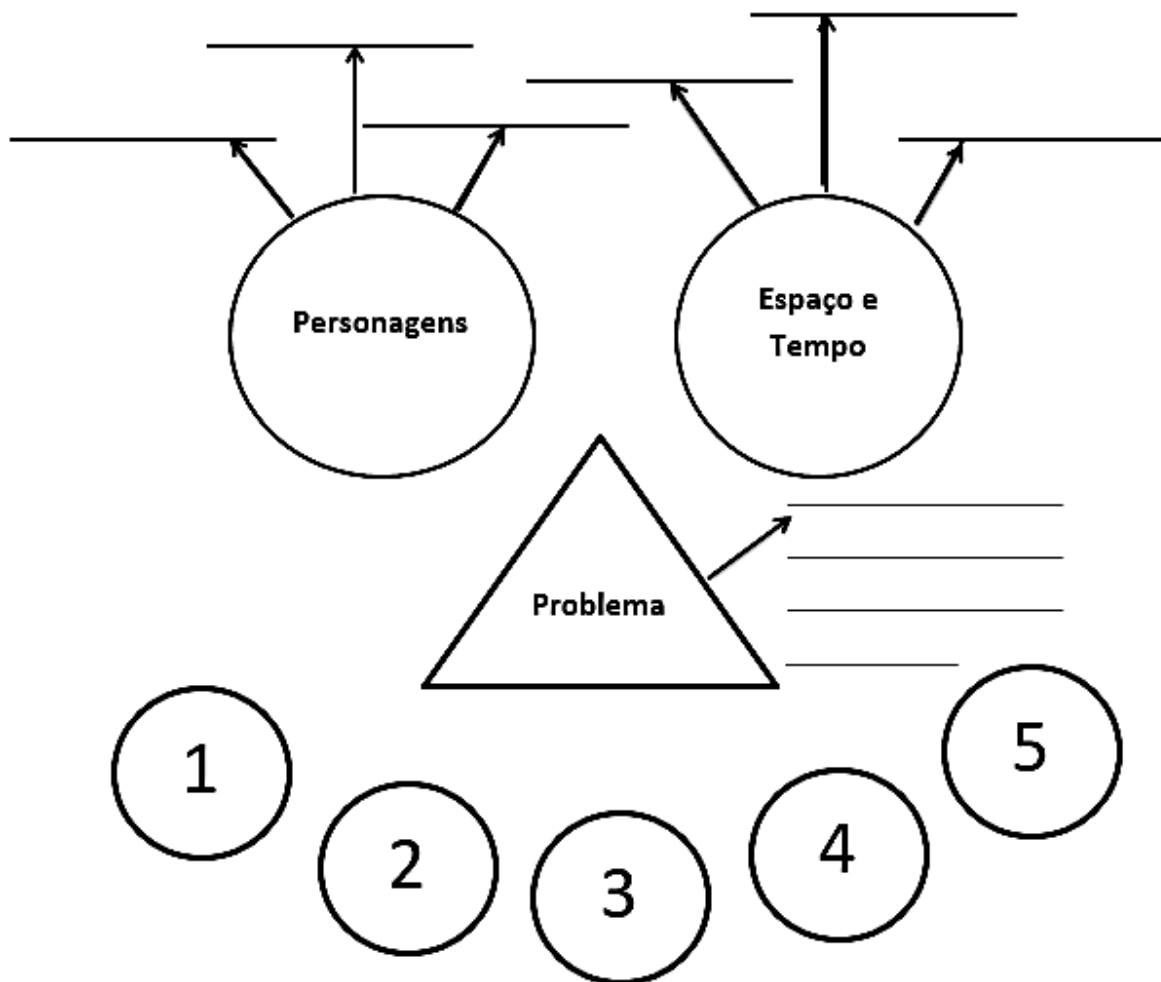
Falkembach, G. (s.d.). *O lúdico e os jogos educacionais*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., Azevedo, A. (2009). *Aprender em Companhia - Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

	Nome	
	Data	____/____/____
Anexo I - Oficina da escrita – Texto Narrativo		

1. Podes organizar as tuas ideias no rosto na história



Acontecimentos da tua história

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

2. Depois de organizares as tuas ideias escreve o teu texto narrativo. Podes ilustrar a tua história!

	Nome	
	Data	___/___/___
Oficina da escrita - Convite		

1. Agora escreve um convite mas antes pensa nos aspetos seguintes.

Ocasão especial: _____

Data e hora: _____

Local: _____

Quem envia: _____

Quem recebe: _____

Anexo XIII – “Ler para aprender... Sinónimos para perceber”

Frase	<hr/> <hr/>		
Palavras-chave	1. <hr/>	Sinónimos das palavras-chave	1. <hr/>
	2. <hr/>		2. <hr/>
	3. <hr/>		3. <hr/>
Explicação da frase por outras palavras	<hr/> <hr/> <hr/>		

Anexo XIV – Cartões pensamento relacional

7	+		=	8	+	4
---	---	--	---	---	---	---

18	+	27	=		+	29
----	---	----	---	--	---	----

19	-		=	17	-	5
----	---	--	---	----	---	---

Anexo XV – Ficha de Registo do Projeto de Avaliação da Leitura

1. Regista a tua avaliação da leitura e a do teu colega.

Texto: _____

• **Autoavaliação**

Volume			Entoação			Ritmo		
Alto	Normal	Baixo	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Lento	Normal	Rápido

Observações: _____

• **Heteroavaliação (nome do colega: _____)**

Volume			Entoação			Ritmo		
Alto	Normal	Baixo	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Lento	Normal	Rápido

Observações: _____

Anexo XVI – Quadro de análise do aluno A.

Aluno A.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	FALTOU				
Semana 2 27/04	X		X		“Um dia eu fui com a minha mãe ver anémonas a um cítio [sítio]” “Depois fui com a minha mãe ver searas... ”
Semana 3 05/05	X		X		“Era uma vez uma formiga que tinha os olhos vesgos... ” “Um dia ela queria ir as searas , mas um amigo ficou indisposto ”
Semana 4 12/05	X		X		“-Eu abomino ir às searas. ”
Semana 5 19/05	X		X		“Eu fiz uma conclusão. ” “O Duarte ficou incapacitado. ”
Semana 6 26/05		X			
Semana 7 03/06		X			
Semana 8 09/06		X			

Anexo XVII - Quadro de análise do aluno B.

Aluno B.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X		“O grilo estava a convidar inúmeros convidados para o baile dançante. ” “...o grilo foi para dentro do baile dançante... ”
Semana 2 27/04	X		X	X	“Eu um dia fui a albufeira com a minha mãe, andamos a rir numa barragem. ”
Semana 3 05/05	X		X		“É bonita e cintilante como tu” “Tu sabes que eu já contemplei esta árvore”
Semana 4 12/05	X		X	X	“Nós vamos a albufeira com as estagiárias...” “A escola trouxe duas anémonas para nós vemos...”
Semana 5 19/05		X			
Semana 6 26/05	X		X		“Eu depois gostei de esboçar o meu carro” “Mas depois eu vi rapidamente a abelha a ferroar o meu gato.”
Semana 7 02/06	X			X	“O Sandro ficou mal indisposto ”
Semana 8 09/06	X		X	X	“A Inês era muito cintilante ” “E a Beatriz era linda que também capacitou-se ”

Anexo XVIII - Quadro de análise do aluno C.

Aluno C.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	FALTOU				
Semana 2 27/04	X		X		“...fomos a um jardim que tinha uma albufeira ” “Quando começou o crepúsculo ”
Semana 3 05/05	X		X		“A Beatriz gostava de expandir a sua alegria.”
Semana 4 12/05	X		X		“Eu pondero ter verde”
Semana 5 19/05	X		X		“Já está a crepuscular , vamos embora”
Semana 6 26/05		X			
Semana 7 03/06		X			
Semana 8 09/06		X			

Anexo XIX - Quadro de análise do aluno D.

Aluno D.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04		X			
Semana 2 27/04	X		X		“tenho de anunciar que já não vejo mais vagas. ”
Semana 3 05/05	X		X		“...a coisa que eu mais gosto é de olhar ao meu redor e ver tudo cheio de urtigas. ”
Semana 4 12/05	X		X		“...e fomos à bica. ”
Semana 5 19/05		X			
Semana 6 26/05		X			
Semana 7 03/06	X		X		“E à tarde ficou preia-mar e estávamos todos a ver.”
Semana 8 09/06		X			

Anexo XX - Quadro de análise do aluno E.

Aluno E.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X			X	“Numa manhã a flor roxa desabrochei e estava no sob. ”
Semana 2 27/04	X		X		“A mãe está no escritório a desenhar uma bica. ” “-Mãe estás consumida. ”
Semana 3 05/05	X		X		“O Rui perdeu-se e viu uma bica. O Francisco e o Alexandre estavam consumidos ”
Semana 4 12/05	X		X		“O Duarte foi para a loja da mãe dele e viu uma bica e bebeu água e encontrou uma esmeralda ”
Semana 5 19/05	X		X		“Eles viram uma coisa radiosa e viram também uma pessoa fatigada. ”
Semana 6 26/05	X		X		“Eles tinham uma anémoma e uma coisa radiosa. ”
Semana 7 03/06	X		X		“E o mar estava preia-mar e vi no fundo do mar uma esmeralda. ”
Semana 8 09/06	X		X	X	“O Rafael encontrou uma pedra radiosa e o Duarte viu muitas plantas em inúmeras ”.

Anexo XXI - Quadro de análise do aluno F.

Aluno F.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	FALTOU				
Semana 2 27/04	X		X		“Lá havia uma anémoma ” “De repente ouviu-se um estrondo ”
Semana 3 05/05	X		X		“Eles têm os olhos muito vesgos ”
Semana 4 12/05	X		X		“...e a professora a laborar ” “Ela estava-nos a ensinar o que era rabecões ”
Semana 5 19/05	X		X		“...está ali uma anémoma ... e está muito disforme ”
Semana 6 26/05	X		X		“eu pondero que é na página 763...”
Semana 7 03/06		X			
Semana 8 09/06		X			

Anexo XXII - Quadro de análise do aluno G.

Aluno G.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04		X			
Semana 2 27/04	X		X		“...mas o escritório abundava de coisas” “-Filho, vamos ver as anémonas ?”
Semana 3 05/05	X		X		“O Filipe arranjou-se e ficou cintilante de repente” “...a casa abundava já de formigas ”
Semana 4 12/05	X		X		“E lá foi eu que não estava a baloiçar na cadeira que também abundava de barulho”
Semana 5 19/05	X		X	X	“...chegaram a casa com o saco a abundar ...” “E foram expandir os pássaros à rua”
Semana 6 26/05		X			
Semana 7 03/06	X		X		“Saltávamos do barco salva vidas que abundava de gente”
Semana 8 09/06	FALTOU				

Anexo XXIII - Quadro de análise do aluno H.

Aluno H.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X		“...de repente fiquei estremunhado ” “Acordei e pus-me sob o sol”
Semana 2 27/04	X		X		“...nós ouvimos um estrondo ”
Semana 3 05/05		X			
Semana 4 12/05	X		X		“Certo dia estremunhei e fui-me despachar...” “...fui para a escola foi instruir muita coisa”
Semana 5 19/05	X		X		“...que até se ouviu um estrondo ” “...fomos almoçar e ficamos fatigados... ”
Semana 6 26/05	X		X		“Quando o meu pai estava a martelar que era o que dizia no livro de instruções, eu contemplei ele” “- Abomino este som”
Semana 7 03/06	X		X		“... e via-se tudo vesgo ”
Semana 8 09/06	X		X	X	“...fomos ver filmes de atrações ” “-Põe a flor a conservar ”

Anexo XXIV - Quadro de análise do aluno I.

Aluno I.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X		“...elas expandiam muitas vezes as pétalas...” “...elas eram inúmeras mas um dia chatearam-se”
Semana 2 27/04	X		X		“...o Gabriel estava a compor os trabalhos de casa” “...o Gabriel acordou estremunhado e começou a rir também.”
Semana 3 05/05	X		X		“...ele tinha sempre inúmeras coisas para fazer” “os papa-formigas escorregaram nas lesmas, porque elas abundavam ”
Semana 4 12/05	X		X		“Quando a professora estava consumida ouviu crrr” “Eu parti a borrachinha que as estagiárias lhe deram e ela foi compô-la ”
Semana 5 19/05	X		X		“O João foi compôr a carteira” “No final foram ver o crepúsculo ”
Semana 6 26/05		X			
Semana 7 03/06	X		X	X	“Quando chegaram à praia estava baixa-mar ” “Vamos às dunas lá abundava muito quando eu fui”
Semana 8 09/06	X		X		“a professora foi compô-la porque ela já não estava em conservação ”

Anexo XXV - Quadro de análise do aluno J.

Aluno J.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X		“...a Natália anunciava um baile dançante”
Semana 2 27/04		X			
Semana 3 05/05	X		X		“...o grilo era um chamariz autêntico” “Um dia eu decidi expandir a minha alegria” “...pedir ao grilo chamariz para anunciar o baile”
Semana 4 12/05	X		X		“Eu abomino quando me porto mal”
Semana 5 19/05	X		X		“...ouve a mãe a anunciar para ela ir ao mercado”
Semana 6 26/05	X		X	X	“...fizemos um radioso pudim...” “Toda a minha mesa brotava ”
Semana 7 03/06	X		X		“Tudo brotava. ”
Semana 8 09/06	X		X		“...e a experiência brotou ”

Anexo XXVI - Quadro de análise do aluno K.

Aluno K.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X	X	“...tinha cinco dalias mas uma estava a murchar mas ela ainda anunciava .”
Semana 2 27/04	X		X		“... compôs os óculos.”
Semana 3 05/05	X		X		“... compôs o seu colar de pérolas.” “Durante o crepúsculo foram para casa...”
Semana 4 12/05	X		X		“Ele compôs os meus óculos”
Semana 5 19/05	X		X		“...quando atirava um brinquedo brotava sempre”
Semana 6 26/05		X			
Semana 7 03/06		X			
Semana 8 09/06		X			

Anexo XXVII - Quadro de análise do aluno L.

Aluno L.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X		“E o João possuía o brinquedo...” “... repartia o brinquedo com a sua mãe”
Semana 2 27/04	X		X	X	“...é abundado giro...” “...a outra palavra brotou por isso já não é mau...”
Semana 3 05/05	X			X	“Este quarto está abundado. ”
Semana 4 12/05	X			X	“...mas tive uma conclusão era ler..” “eu li até tocar foi cansativo e consumido ”
Semana 5 19/05	X		X		“ Abundava a tristeza dele e brotou , a mãe teve pena e tirou-o castigo”
Semana 6 26/05	X		X		“Isto já é suficientemente bom.”
Semana 7 03/06		X			
Semana 8 09/06		X			

Anexo XXVIII - Quadro de análise do aluno M.

Aluno M.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X	X	“Era uma vez uma flor radiosa... ” “...e fiquei sob e não conseguia correr”
Semana 2 27/04		X			
Semana 3 05/05		X			
Semana 4 12/05	X		X		“...não estava com atenção para aprender a palavra capacitarem e a palavra cintilante. ”
Semana 5 19/05		X			
Semana 6 26/05		X			
Semana 7 03/06	X		X		“Quando chegamos estava baixa-mar e quando fomos embora estava preia-mar ”
Semana 8 09/06		X			

Anexo XXIX - Quadro de análise do aluno N.

Aluno N.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04		X			
Semana 2 27/04	X		X		“...ela compôs os óculos...” “...voltei para casa indisposta... ”
Semana 3 05/05		X			
Semana 4 12/05	X		X		“...o meu pai foi indisposto para o trabalho...”
Semana 5 19/05	X		X		“...ouviram um estrondo... ” “-Eu abomino ameijoas”
Semana 6 26/05	X		X		“...a Inês compôs os óculos.”
Semana 7 03/06		X			
Semana 8 09/06		X			

Anexo XXX - Quadro de análise do aluno O.

Aluno O.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X		“...ter acordado estremunhada ” “E eu disse: fantástico, radioso ”
Semana 2 27/04	X		X	X	“...e a minha mãe estava muito bonita com anêmonas e albufeira ”
Semana 3 05/05	X		X		“...viu lá ao fundo uma albufeira ...”
Semana 4 12/05	X		X		“...e a professora pediu-me para compor a minha caixa”
Semana 5 19/05	X			X	“...caí no chão desabrochei ”
Semana 6 26/05	X		X		“...depois de ir buscar a boneca teve de se compor porque eu a desabrochei ”
Semana 7 03/06		X			
Semana 8 09/06		X			

Anexo XXXI - Quadro de análise do aluno P.

Aluno P.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X	X	“Num dia de sol um amor-perfeito anunciava que vinham aí flores constituídas .”
Semana 2 27/04	X		X		“Um dia em minha casa a brincar anunciava que não gostava dela” “...e eu expandi as minhas gargalhadas”
Semana 3 05/05	X		X		“Caí num lago e vi pela primeira vez anémonas ...” “Quando me salvaram pegaram-me ao colo a esvoaçar aquilo brotava ” “Cheguei à conclusão que voar era mais rápido do que andar e trabalhar.”
Semana 4 12/05	X		X		“...eu estava na sala a anunciar ...” “E a Margarida disse chamariz .”
Semana 5 19/05	X		X		“...ela anunciava e aquilo brotava porque chamou num instante os seguranças”
Semana 6 26/05	X			X	“...e anunciava com o pai o pai veio” “A Joana chamariz do pai”
Semana 7 03/06	X		X		“Depois as professoras anunciavam que era para ir comer o farnel ”
Semana 8 09/06	X		X	X	“...depois a Inês fez um chamariz ” “...todos bateram palmas e a Inês estava a tentar conservar ”

Anexo XXXII - Quadro de análise do aluno Q.

Aluno Q.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X		“...e ela era muito radiosa... ”
Semana 2 27/04		X			
Semana 3 05/05	X		X		“...construíram uma albufeira... ” “...a nossa albufeira vai ter de ser muito grande para metermos a anémoma ”
Semana 4 12/05	X		X		“...e depois tocou e foi laborar ”
Semana 5 19/05	X		X	X	“...para a mãe fazer um bolo e anémoma ” “...a anémoma brotava ”
Semana 6 26/05		X			
Semana 7 03/06	X		X		“...e encontraram uma esmeralda ” “...e o mar estava preia-mar ”
Semana 8 09/06	X		X		“... e o Duarte fez grandes atrações ” “...e fizeram um trabalho de investigação... ”

Anexo XXXIII - Quadro de análise do aluno R.

Aluno R.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X		“...tinha as pétalas radiosas... ” “...gostava de descansar sob uma árvore”
Semana 2 27/04	X		X		“...a minha mãe foi compô-lo ” “...e eu contemplei para a minha mãe”
Semana 3 05/05	X		X		“Como estava um sol radioso fomos dar um passeio a um estuário... ”
Semana 4 12/05	X		X		“...a professora estava a instruir um exercício e eu estava deveras distraído...”
Semana 5 19/05	X		X		“...a Laura abomina carne...” “...o vendedor compôs os legumes”
Semana 6 26/05	X		X		“...a minha avó mandou-me ir a redor do móvel para meter alcatifa nas extremidades... ”
Semana 7 03/06	X		X		“Cheguei ao pé de uma duna, contemplei-a e vi que ela era deveras grande.”
Semana 8 09/06	X		X		“Eles os dois fugiram para uma extremidade da escola e eu abomino essas atitudes.”

Anexo XXXIV - Quadro de análise do aluno S.

Aluno S.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04	X		X		“...vimos uma coisa radiosa... ”
Semana 2 27/04	X		X		“...e ficou indisposto... ” “...e a minha mãe tinha picado numa urtiga ”
Semana 3 05/05	X		X		“...ficamos fatigados... ” “...eu estou muito consumido... ”
Semana 4 12/05	X		X		“...e eu vi ao meu redor muitos instrumentos...”
Semana 5 19/05	X		X		“...eu fiquei indisposto... ” “...e quando cheguei fui logo laborar. ”
Semana 6 26/05	X		X		“...o André acordou estremunhado ”
Semana 7 03/06	X		X		“...o mar estava preia-mar ”
Semana 8 09/06	X		X		“...eu já estava fatigado... ” “...chegámos à escola dissemos bom dia à professora e fomos logo laborar... ”

Anexo XXXV - Quadro de análise do aluno T.

Aluno T.	Utilização das palavras		Sentido da palavra na frase		Evidências
	Utiliza	Não utiliza	Adequado	Inadequado	
Semana 1 20/04		X			
Semana 2 27/04		X			
Semana 3 05/05	X		X		“...uma menina vestida de esmeralda... ” “E eles convidaram-lhe para ir à bica. ”
Semana 4 12/05		X			
Semana 5 19/05		X			
Semana 6 26/05	X			X	“...por cima e em sob. ”
Semana 7 03/06		X			
Semana 8 09/06		X			