

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: BRINCAR PARA MELHOR COMPREENDER.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mara Andreia da Silva Henriques

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria José Nascimento Silva Gamboa

Leiria, Março 2019

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Catarina e Vítor e irmã Carolina por terem acreditado em mim e por me terem apoiado incondicionalmente ao longo deste percurso. Obrigada pela oportunidade proporcionada e obrigada sobretudo pelo amor que toda a vida me dedicaram.

Ao meu namorado Bruno que sempre acreditou em mim. Obrigada meu amor pela coragem, força, apoio e compreensão sempre que me senti a cair. Obrigada também por seres a pessoa maravilhosa que és e por saberes sempre o que preciso de ouvir.

À minha amiga e companheira de viagem nesta longa caminhada Elisabete, que desde sempre me mostrou que a união faz a força. Obrigada amiga pela tua amizade.

À Professora Doutora Maria José Gamboa pela partilha de conhecimento e amparo nas horas de aflição. Obrigada pela disponibilidade, dedicação e por me ter incentivado sempre a fazer mais e melhor.

Por fim, um agradecimento a todas as cooperantes e crianças que ao longo das Práticas Pedagógicas tive a felicidade de encontrar. Obrigada por me terem acolhido tão bem e me terem ensinado tanto.

Brincar é construir e reconstruir. É a forma mais autêntica de uma criança ver e explorar o mundo, desenvolvendo de forma integral as suas capacidades e competências.

RESUMO

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

Na primeira parte pode encontrar-se a dimensão reflexiva relativa às Práticas realizadas em contexto de Educação Pré-escolar. Esta parte integra ainda a dimensão investigativa na qual é apresentado um pequeno estudo investigativo sobre as potencialidades de um dispositivo assente na exploração pedagógica de fantoches para a compreensão leitora das crianças em idades pré escolares. O estudo mencionado, de carácter quantitativo e qualitativo, quanto à sua natureza, pretende responder à questão problema: “Como pode o dispositivo didático – Os fantoches fazem perguntas - ajudar as crianças a compreender textos literários?”.

Os resultados deste estudo confirmaram a importância da exploração de dispositivos didáticos tais como o descrito neste estudo, a fim de desenvolver na criança uma maior compreensão de textos literários.

A segunda parte deste relatório é dedicada dimensão reflexiva, referente à prática pedagógica realizada no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Nela apresentam-se as dinâmicas de ensino e aprendizagem construídas, recursos e estratégias utilizadas para a consecução dos objetivos delineados no âmbito da Prática Pedagógica.

Palavras chave

Brincar, Ciclo Pedagógico, Compreensão Leitora, Estratégias de Compreensão, Jardim de infância, Reflexão.

ABSTRACT

This Monitored Practical Teaching report comes in the application scope of the Preschool and Primary Education Master's and it is divided in two parts.

In the first part it is possible to find a reflexive dimension around the practices executed on Preschool Education context. This stage has also an investigation dimension, in which is presented a small investigative process focused on the potential of an instrument based on the pedagogical exploration of the using of hand puppets for the improving of the reading comprehension of preschool age children. The referred investigation, based on quantitative and qualitative nature aspects, is intend to answer to the question: "How can a didactic instrument – questions made by puppets – help children understanding literary texts?".

This study results confirms the importance of the exploration of instructive instruments as the one described, with the target of developing understand of literary texts in children.

The second part of this report is dedicated to a reflexive dimension referring to the practical teaching done on primary education environment. It presents teaching and learning dynamics, resources and strategies used for the achievement of goals devised in the Practical Teaching field.

Keywords

Kindergarten, Preschool, Reading Understanding, Reflexive Study, Teaching Course, Understanding strategies.

ÍNDICE GERAL

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Brincar Para Melhor Compreender.	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	ix
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Parte I.....	2
1. Prática Pedagógica em Contexto Creche.....	2
1.1. Caracterização do Meio, da Instituição e da Sala da Atividades	2
1.2. Caracterização do Grupo de Crianças.....	4
1.3. Ciclo Pedagógico: da observação à Reflexão	7
2. Prática Pedagógica em Contexto jardim de infância.....	12
2.1. Caracterização do meio, da instituição e da sala de actividades.....	12
2.2. Caracterização do Grupo de Crianças.....	14
2.3. Ciclo Pedagógico: Da Observação à Reflexão	18
2.3.1. Projeto: “Os Golfinhos”	22
2.3.1.1. Aprendizagens potenciadas pela Metodologia de projeto.....	27
3. Dimensão investigativa	29
3.1. Enquadramento teórico	30
3.1.1. O Brincar e a Literacia Emergente	30
3.1.2. Compreensão leitora	32
3.1.2.1. Perspetiva interativa	33

3.1.2.2.	Perspetiva Transacional.....	35
3.1.2.3.	Níveis de compreensão.....	36
3.1.3.	Estratégias para melhor compreender no jardim de infância	38
4.	Metodologia.....	40
4.1.	Natureza da Investigação	40
4.2.	Problemática, Pergunta de Partida E Objetivos da Investigação	41
4.3.	Participantes.....	42
4.4.	Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	42
4.5.	Procedimentos.....	43
5.	Apresentação e discussão de dados	46
5.1.	Dados recolhidos a partir da Sessão 0	46
5.2.	Dados recolhidos a partir do Sessão Final	49
5.3.	Diário de Bordo	54
5.4.	Conclusão e Limitações do Estudo.....	57
	Parte II	61
6.	Prática Pedagógica em Contexto de Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	61
6.1.	Ciclo Pedagógico: Da Observação à Reflexão - 1º CEB	63
6.2.	Relato Reflexivo: Uma Experiência Educativa Integradora no 1º CEB.....	70
	Conclusões Finais	79
	Bibliografia.....	80
	Anexos.....	1
	Anexo I - Reflexão individual 15. ^a semana - Creche	2
	Anexo II - Reflexão individual 5. ^a semana - Creche	4
	Anexo III - Registo de evidências	7
	Anexo IV - Reflexão individual 5. ^a semana - JI.....	8
	Anexo V - Planificação 8 a 10 de maio	11
	Anexo VI - Planificação 15 a 17 de maio.....	12

Anexo VII - Reflexão individual 9. ^a semana - JI.....	13
Anexo VIII - Planificação dia 19 de abril.....	15
Anexo IX - Planificação 22, 23 e 24 de maio.....	16
Anexo X - Processos básicos de compreensão	17
Anexo XI - Taxonomia da compreensão leitora.....	18
Anexo XII - Transcrição da sessão 0.....	19
Anexo XIII - Transcrição da sessão final	21
Anexo XIV - Diário de bordo.....	23
Anexo XV - Cronograma faseado das sessões realizadas	26
Anexo XVI - Análise de conteúdo da sessão 0	27
Anexo XVII - Análise de conteúdo da sessão final.....	28
Anexo XVIII - Transcrição da sessão intermédia	29
Anexo XIX - Reflexão individual 9 ^a semana - 1 ^o CEB.....	31
Anexo XX - Planificação de 8 de janeiro de 2018	34
Anexo XXI - Reflexão individual 5. ^a semana - 1 ^o CEB	36
Anexo XXII - Grelha de avaliação	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exploração livre do fantocheiro.....	11
Figura 2 - Representação do esquema do ciclo pedagógico.....	19
Figura 3 - Cartazes elaborados com as crianças.....	23
Figura 4 - Votação.....	23
Figura 5 - Planificação conjunta.....	24
Figura 6 - Descobertas feitas pelos alunos.....	24
Figura 7 - Pesquisa em livros da biblioteca.....	24
Figura 8 - Registo gráfico dos alunos acerca das suas descobertas.....	25
Figura 9 - <i>Placard</i> de divulgação das diferentes fases do projeto.....	25
Figura 10 - Bilhete de identidade do Golfinho.....	26
Figura 11 - Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993, p.21).....	33
Figura 12 - Fantoche A – referente às questões dos “porquês”.....	43
Figura 13 - Fantoche B – das histórias parecidas.....	43
Figura 14 - Fantoche C – conhecido como o fantoche daquilo que “já me aconteceu”.....	43
Figura 15 - Fantoche D – referente às questões de “opiniões”.....	43
Figura 16 - Organização de conjuntos.....	64
Figura 17 - Máquina mágica de somar.....	65
Figura 18 - Árvore das vogais.....	65
Figura 19 - Moldura do 10.....	71
Figura 20 - Representação da moldura do 10.....	71

Figura 21 - Decoração do postal.....	73
Figura 22 - Produção escrita.....	75
Figura 23 - Gestos da canção.....	77

ABREVIATURAS

1.º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

JI - Jardim de Infância

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP - Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente documento elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria pretende ilustrar de forma reflexiva as experiências educativas por mim vivenciadas em contexto de Educação Pré-Escolar (creche e Jardim de infância) e no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Ser educador(a) e professor(a) abrange uma grande variedade de papéis, sendo que o mais importante de todos é garantir o desenvolvimento holístico da criança nos seus vários domínios e áreas de conhecimento. Portanto, é natural que ao longo do percurso profissional de um educador e/ou professor se encontrem muitas estratégias, adaptações e alterações. Deste modo, ao longo deste relatório serão evidentes também estes processos.

Assim este relatório divide-se em duas partes fundamentais. A primeira parte subdivide-se em três partes: Contexto creche, contexto de jardim de infância (JI) e dimensão investigativa. As duas primeiras subdivisões pretendem realçar aspetos cruciais na minha aprendizagem enquanto educadora de infância, nas quais reflito e apresento evidências das mesmas ao longo desta Prática Pedagógica (PP). Por fim, na dimensão investigativa, pretende-se através de vários mecanismos de análise responder à questão que desencadeou todo o processo investigativo: “Como pode o dispositivo didático – Os fantoches fazem perguntas - ajudar as crianças a compreender textos literários?”. Este último ponto está organizado dando a conhecer: a metodologia, os participantes, as técnicas, os instrumentos de recolha de dados, o enquadramento teórico, a análise e discussão de dados e ainda as conclusões referentes ao estudo.

A segunda parte deste relatório, referente ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, organiza-se de modo a descrever e refletir sobre toda a prática desenvolvida em torno deste ciclo. Também nesta parte se encontra um relato reflexivo de uma experiência integradora no 1.º CEB.

PARTE I

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO CRECHE

A PP acima referida teve início em setembro de 2015 e terminou em janeiro de 2016. Sendo este o meu primeiro contacto com este novo mundo, entrei muito receosa mas com muito empenho e vontade de aprender. O contexto de creche foi para mim aquele que representou desde início o maior desafio, mas também aquele que ficou marcado como o mais especial e mágico. Este contexto trouxe-me muitas aprendizagens relevantes e despertou em mim sentimentos cada vez mais fortes pela profissão de educadora. Descobri neste novo meio que ser educadora de infância representa uma nova conquista a cada dia e que cada momento é digno de comemoração e festa.

Este processo teve a duração de quinze semanas e levou-me ao encontro de quinze maravilhosas crianças que me fizeram crescer e desenvolver a nível pessoal e profissional, tal como será descrito ao longo desta primeira parte.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO, DA INSTITUIÇÃO E DA SALA DA ATIVIDADES

No âmbito da primeira PP do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo, fui colocada numa instituição de cariz particular e cooperativo constituída pelas valências de creche e JI, que se encontra localizada na freguesia de Parceiros, na cidade de Leiria.

É de salientar que ao longo desta PP foi sendo consultada documentação inerente à instituição, tal como: Projeto Educativo, Projeto Curricular, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Grupo, Plano de Atividades de Sala e Regulamento Interno. Toda esta documentação foi muito relevante para que pudesse conhecer melhor cada criança, a instituição e o seu funcionamento.

Quanto aos recursos humanos esta instituição era constituída por uma equipa de seis pessoas: duas educadoras tendo uma delas a função de diretora técnica, uma educadora social e três auxiliares.

Quanto aos recursos físicos da instituição a mesma divide-se em dois pisos: no piso 0 situam-se duas salas de JI (sendo que uma funciona como sala de apoio), uma sala

polivalente (que serve de ginásio, recreio interior e recepção das crianças), uma biblioteca, uma cozinha e um refeitório. No piso 1 situam-se: duas salas de creche, um berçário e um refeitório. Para além dos espaços interiores existem também no exterior um parque infantil utilizado pelas crianças de JI, um parque infantil utilizado pelas crianças de creche e uma horta pedagógica.

A sala de atividades na qual realizei PP denominava-se por sala dos “Mochinhos”. Ao entrar na sala encontramos quatro áreas muito características de uma sala de atividades, sendo estas apresentadas e descritas de seguida:

A “**área da casinha**”, onde as crianças passam grande parte do seu tempo pois aqui está disponibilizado material diversificado para poderem dar asas às suas brincadeiras, tais como: bonecas, roupas, panos, uma cozinha com vários utensílios, tábua de passar a ferro e ainda uma mesa e cadeiras que serve de apoio às suas brincadeiras. Este espaço, rico em recursos pedagógicos, é muito importante pois “Ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2011, citado por Ribeiro, 2014, p.12).

Ao lado da área acima descrita existe também um tapete em PVC equipado com almofadas e denominado pela educadora como a “**área do encontro**”, pois é nele que se realiza todas as manhãs a recepção das crianças. Este momento conta com a canção dos bons dias, conversa e leitura de histórias. Esta área serve também de apoio às brincadeiras entre criança-criança e entre criança-adulto. Efetivamente, este é um tempo fundamental para o desenvolvimento da crianças, pois nele, estas podem sentir-se acarinhadas, saudadas e saudar os outros, interagir verbalmente e não verbalmente com os amigos e educadora. (Hohmann & Weikart, 2011)

A “**área da garagem**” junto ao tapete de PVC, onde as crianças têm ao seu dispor carrinhos, motos, barcos, aviões e helicópteros.

Por fim encontramos a “**área da expressão plástica**” onde são realizados trabalhos com as crianças e onde estas podem pintar, expressando-se livremente quando assim o desejam. Existe também neste local uma estante que contém jogos de mesa dos mais diversos tipos onde as crianças têm a possibilidade de desenvolver a lógica, o raciocínio, a memória, a sequência, entre outros. Esta estante conta também com alguns livros diversificados em

papelão prensado para que estes sejam mais resistentes ao reconhecimento e manuseamento por parte das crianças. Estes livros apresentam diversas formas contendo na sua maioria imagens grandes com cores apelativas e poucas palavras.

Em termos de espaço exterior, dispõe de um terraço bastante grande e amplo com pavimento em relva sintética onde as crianças podem usufruir de brincadeiras próprias como andar de triciclos, jogar à bola e brincar na casinha, tendo desta forma um espaço privilegiado onde lhes é permitido explorar e desfrutar do exterior livremente. “O tempo exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 433).

Todos os recursos disponíveis, tanto na sala de atividades como no exterior, são fundamentais para a construção de ambientes seguros e de participação das crianças, e como tal, também eles constituem um grande desafio à realização desta PP, pois levam-me a pensar como os posso potenciar a favor do desenvolvimento e aprendizagem constante da criança.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

A Sala “Os Mochinhos” é composta por quinze crianças, acompanhadas por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. As idades deste grupo encontram-se entre os 1 e 2 anos de idade e é de salientar que todas as crianças residem no concelho de Leiria (Filipe e Cordeiro, 2015).

Relativamente ao desenvolvimento motor, tive boas surpresas, pois aquando da minha chegada à instituição nem todas as crianças tinham ainda adquirido a marcha, no entanto ao longo dos meses pude contemplar a evolução de duas crianças durante o seu processo de aquisição desta capacidade.

Os seres humanos parecem estar geneticamente programados para a excussão de muitas atividades diferentes, como sentar, ficar de pé e andar. Todas estas habilidades se desdobram em um padrão regular, grandemente pré-ordenado. As crianças têm de alcançar um certo nível de maturidade fisiológica antes de poder exercita-las (Olds & Papalia, 1981, p.128).

Também no decorrer dos meses tive oportunidade de observar a destreza ganha pelas crianças no processo de subir e descer degraus dentro da instituição. Segundo Olds, Papalia, & Feldman (2000) “Durante o segundo ano, as crianças começam a subir degraus um de cada vez. [...] No início, elas colocam um pé e depois o outro no mesmo degrau

antes de irem para o degrau seguinte; mais tarde, começarão a alternar os pés.” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p.119).

Algumas crianças também já conseguem correr e saltar, embora estas características sejam mais notórias numas crianças do que noutras. “No segundo ano, as crianças correm e pulam” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 119). Estas evidências são mais visíveis na sala polivalente durante a aula de ginástica ou em brincadeira livre.

A maioria das crianças já consegue lançar, manipular e segurar vários objetos incluindo materiais de desenho e escrita, revelando assim competências relativas à motricidade fina. Durante a alimentação esta competência também é notória uma vez que a maioria das crianças consegue comer sozinha, necessitando apenas de auxílio esporádico.

Relativamente ao controlo esfíncteriano, o “controle da eliminação parece apoiar-se muito na presteza da maturação. Inicialmente, a eliminação dos resíduos do corpo é involuntária. Quando a bexiga e os intestinos do bebê estão cheios, os músculos apropriados do esfíncter se abrem automaticamente.” (Olds & Papalia, 1981, p.130) A maioria das crianças do grupo utiliza fralda o dia inteiro, no entanto existem crianças que as utilizam apenas para dormir ou em situações pontuais.

É de referir também que as crianças que usam fralda são alvo de estímulo diariamente para que possam deixar de as usar. Em vários momentos do dia as crianças são sentadas nos bacias para que aprendam como fazer o controlo do seu esfíncter, mesmo que nem sempre seja bem-sucedida nesta tarefa

Antes que as crianças possam controlar a sua eliminação, elas têm de aprender muita coisa. Têm de saber o que se espera delas – que há uma ocasião e um lugar apropriado para eliminar tem de familiarizar-se com a sensação que indicam a necessidade de eliminar e têm de aprender a contrair os seus esfíncteres a fim de inibir a eliminação e descontrai-los para permitir que ela se efetue (Olds & Papalia, 1981, p.130).

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e de acordo com Tavares et all (2007, citado por Dias, Correia & Marcelino, s.d. p.12) “Nos primeiros três anos de vida a criança desenvolve capacidades cognitivas devido ao interesse que manifesta pelo mundo que a rodeia e à sua necessidade de comunicação”. Verifiquei ao longo do semestre um crescente desenvolvimento linguístico e comunicacional no grupo de crianças da sala “Os mochinhas”. É utilizada a comunicação verbal e não-verbal, dependendo da fase em que as crianças se encontram. Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001),

O crescimento da linguagem ilustra a interação entre todos os aspectos do desenvolvimento: físico, cognitivo e social. À medida que as estruturas físicas, necessárias à produção de sons, sofrem maturação, e que as conexões neuronais, necessárias à associação de sons e de significados se tornam actividades, a interação social com os adultos inicia os bebês na natureza comunicativa do discurso (p. 215).

Nesta sala verifica-se com frequência a estimulação para a aquisição da linguagem por parte de toda a comunidade educativa. É de salientar a extrema importância dada pela educadora a este processo, como pude observar em vários momentos durante as comunicações da mesma que esta se revela extremamente cuidada na sua forma de falar ao dirigir-se à criança ou quando necessita de a corrigir. Desta forma, a criança é estimulada a adquirir vocabulário para que possa construir um repertório linguístico cada vez mais complexo. Também na forma como promove que as crianças explorem os livros presentes na pequena biblioteca da sala que, apesar de ter pouca variedade, segundo as minhas observações

desperta o interesse de algumas crianças do grupo, o que promove que estas os levem normalmente para o tapete ou “área do encontro”. Nesse momento acontece uma de duas coisas: a criança pega o livro e folheia-o, visualizando as imagens e letras no seu interior, ou tenta imitar a educadora no momento da manhã em que esta conta uma história ao grupo, o que segundo os autores Post & Hohmann, (2007) é uma ação de extrema importância pois, “ouvir e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro (p. 148). (Reflexão da 3ª semana, 2016, p.1).

Quanto ao desenvolvimento psicossocial é sabido que as crianças destas tenras idades interagem umas com as outras constantemente, seja para brincar, comunicar ou para qualquer outra tarefa do dia-a-dia, e nesta sala verifica-se exatamente isso. As crianças interagem entre si e com os adultos responsáveis criando relações de confiança pois “para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico que o psicanalista Erikson (1950) descreveu como aquele que apoia a confiança em vez da desconfiança” (Post & Hohmann, 2007, p.31). Em educação pré-escolar é importante que a criança se sinta bem e cuidada para que consiga fazer “A primeira aquisição social [...] capacidade de deixar a mãe fora do alcance da sua visão sem ansiedade excessiva ou raiva” (Post & Hohmann, 2007, p.32). É notório nesta sala que as crianças sentem a falta dos pais durante o dia. De um modo geral, perguntam por estes e sente-se a sua ansiedade quando se aproxima a hora em que eles as (crianças) vêm buscar, o que evidencia que “o processo de desprendimento acarreta uma reorganização contínua das suas emoções” (Gesell, 1979, p.254).

O vínculo existente entre a criança e a figura de referência “tem um valor adaptativo para o bebé assegurando-lhe que as suas necessidades psicossociais e físicas são satisfeitas”

(Olds, Papalia, & Feldman, 2001, p.245). Assim, “No período que vai do ano aos 2 anos, aumenta o seu quantitativo de referências sociais” (Gesell, 1979, p.255) e por isso nesta fase a criança desenvolve competências que a levam a evoluir socialmente e a interagir com um maior leque de pessoas. Segundo Gesell (1979) são “os contactos sociais que constituem o encanto deste período etário” (p.255).

Um detalhe a salientar é o facto de as crianças da sala “Os Mochinhos” recorrerem na sua maioria a objetos de transição para fazerem a sesta após o almoço. Segundo Rodrigues (2009, citado por Dias e Conceição, 2014, p.205)

O objeto de transição tem como função proteger e acalmar a criança transmitindo-lhe um sentimento de segurança e conforto. O objeto de transição pode ser uma almofada, um boneco de peluche, fralda(s) ou chupeta(s). Seja que objeto for, uma vez que transmite segurança à criança, deve ser escolhido pela mesma (p.205).

Outro pormenor importante de reter é o facto das crianças desta sala se reconhecerem e reconhecerem os seus pares quando deparadas com fotografias “A maioria das crianças é capaz de reconhecer a si mesma em espelhos ou fotografias aos 18 meses, demonstrando consciência de si mesmas como seres fisicamente distintos.” (Olds, Papalia, & Feldman, 2000, p. 169).

Constata-se que a creche é um meio privilegiado para o desenvolvimento holístico de uma criança e que o papel do educador é fundamental enquanto impulsionador e potenciador do desenvolvimento desta etapa.

1.3. CICLO PEDAGÓGICO: DA OBSERVAÇÃO À REFLEXÃO

Uma das maiores dificuldades que encontrei na ação pedagógica com este grupo de crianças foi sem dúvida conjugar todas as componentes de um ciclo pedagógico de qualidade, sendo este ciclo composto por: **observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.**

Para melhor conhecer este novo mundo, as semanas de **observação** foram fundamentais para conhecer não só as crianças, como atrás referido, mas também as dinâmicas, os ritmos, as rotinas diárias e tantas outras coisas de grande importância no dia-a-dia de uma criança. O material previamente preparado para o registo de observação facilitou muito a aquisição de informação pertinente, no entanto a dificuldade em registar no momento

aquilo que observava foi grande devido às constantes novidades que vão surgindo numa sala de creche. Assim sendo, por mais que quisesse dar atenção a tudo era impossível e a sensação de desorientação surgiu com alguma frequência na fase da adaptação. Estas mesmas dificuldades começaram a dissipar-se ao longo das intervenções graças ao referido **ciclo pedagógico**, na medida em que passei a direcionar-me e a valorizar todos os seus momentos, tendo essa dinâmica implicações na reestruturação das minhas práticas diárias remetendo-me para a criação de métodos e estratégias cada vez mais adequadas. Percebi ao longo desta PP que a creche é um local muito intenso onde todas as crianças requerem atenção, cuidado e apoio, e perceber esse facto levou a que me envolvesse e apreciasse cada momento.

Como futura educadora tenho presente que a observação é imprescindível para uma boa planificação e ação junto das crianças, e que “Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e ainda para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p.5).

Era importante para mim nos primeiros dias perceber quais as rotinas das crianças para melhor adequar as minhas propostas educativas, uma vez que “A rotina diária surge no ambiente educativo como um dos aspetos mais importantes a considerar pelos profissionais da educação” (Freitas, 2016, p. 129). As rotinas diárias são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças pois desta forma as crianças vão adquirindo noção das estruturas dos acontecimentos do dia, permitindo que antecipem o que se segue e proporcionando-lhes sentimentos de maior segurança. (Portugal, 2000). Com base na mesma ideia Portugal (2012) refere ainda que garantidas as necessidades de cada criança

“[...] estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (p.5)

No decorrer da PP sentimos necessidade de cumprir as rotinas já adquiridas pelas crianças, pois quando experimentámos alterar as mesmas sentíamos por parte das crianças muita agitação e algum nervosismo. Na 8ª reflexão individual deparei-me com um exemplo sólido observado e descrito por mim:

Na segunda-feira, por uma questão de economia de tempo, decidimos que o momento da história seria na parte da tarde, uma vez que pela manhã apenas temos cerca de 10/15 minutos. No entanto o que não pensamos foi que esta decisão tão inocente poderia ter repercussões tão devastadoras no comportamento e estado de espírito das crianças. Alterámos sem nos apercebemos a rotina das crianças para as quais o momento da história está rotinado na parte da manhã. Percebemos que uma das crianças que pela manhã é das

mais atentas, recetivas e participativas estava agitada e sem qualquer atenção. Este facto levou-me a refletir sobre um aspeto tão importante (a rotina) que senti ter sido descurado, mesmo que inconscientemente, uma vez que as rotinas permitem que “as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida [...] proporcionam-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p.15) (p.1)

Esta ocorrência levou a que fosse deixada de parte a planificação e se desse privilégio à brincadeira livre como seria habitual, respeitando que “Na creche há que pensar que o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades livres” (Portugal, 2000, p. 88)

Também perceber como satisfazer as necessidades de crianças de tão tenra idade constituiu um problema, devido ao facto destas crianças na sua maioria não se expressarem verbalmente, o que me permitiu aperceber-me mais uma vez da importância da observação atenta. A satisfação das necessidades básicas de uma criança requer do educador toda a atenção e sensibilidade uma vez que as crianças destas idades são dependentes na sua íntegra dos cuidados do adulto, pois “Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem” (Portugal, 2012, p.7)

Segundo Gabriela Portugal (2012)

Na creche importa garantir, as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades: necessidades físicas [...] necessidade de afeto [...] necessidade de segurança [...] necessidade de reconhecimento e afirmação [...] necessidade de se sentir competente [...] necessidade de significados e valores (p.5)

Também dou muita importância à **organização e disposição da sala de atividades** como parte integrante da rotina das crianças, e isso levou-me a estar frequentemente atenta às alterações efetuadas pela educadora no sentido de proporcionar às crianças um ambiente melhor e mais potenciador. Por exemplo: assim que todas as crianças começaram a andar que sentido faria ter andarilhos na sala? Se as crianças não usam a mesa de jogos e se gostam de os realizar no tapete para que ocupar a sala com essa mesa? A adequação das estruturas e organização da sala de atividades e dos materiais às idades e níveis de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é uma matéria muito importante e que requer estudo, atenção e reflexão.

É preciso muita capacidade ao nível da **observação e interpretação** para perceber a necessidade de cada criança e transformar aquilo que poderia ser um estímulo numa aquisição de conhecimento. Reconheço que nem sempre é fácil fazer esta gestão, no

entanto cada passo dado por nós pode ser um salto de grande dimensão para uma criança. Tal como afirma Portugal (2012) “A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12). Neste sentido, foi fundamental explorar pedagogicamente com as crianças as diferentes áreas presentes na sala.

A planificação foi uma das maiores dificuldades encontradas neste percurso, pois é bastante difícil planificar atividades para crianças tão pequenas numa sala tão heterógena em termos de desenvolvimento e aprendizagem. Foi uma constante a alteração das planificações, tendo bastante presente um episódio por mim descrito na 7.^a reflexão individual:

Durante a manhã de terça-feira quando as crianças chegaram à sala encontraram: um enorme fantocheiro no centro, o que desde logo começaram a mexer e a questionar “o que isto?”, após a higiene sentámo-nos todos no tapete e procedeu-se aí a explicação do que era o fantocheiro o que estaria ali a fazer. No entanto o momento mais engraçado foi quando eu e a Elisabete fomos para dentro do fantocheiro e “desaparecemos” com o intuito de contar a história com os fantoches. Acho que eles não conseguiram desligar-se do facto de não nos verem e apenas ouvirem a nossa voz, isso refletiu-se durante a peça em que se ouvia dentro do fantocheiro constantemente: “a Maia ta onde?”, “a Beta, Caolina?” (p.2).

Tal como nos refere Piaget (1952 citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001) “Durante o estágio sensório-motor, as crianças gradualmente desenvolvem a permanência do objeto: a consciência de que um objecto ou uma pessoa continuam a existir mesmo quando já não é visível” (p. 201). Deparámo-nos nesta situação com o facto de que possivelmente estas crianças ainda não teriam desenvolvido a referida permanência do objeto e, deste modo, perante tanta agitação foi impossível dar continuidade à proposta preparada e ensaiada para estas crianças. Mas sem qualquer demora eu e a minha colega saímos do fantocheiro e propusemos às crianças que conhecessem de perto o fantocheiro e brincassem com os fantoches. Esta alteração foi sem dúvida importante para cada criança e revelou-se uma aprendizagem significativa neste contexto. Apesar do objetivo (contar a história) não ter sido concluído conseguimos refletir que talvez numa próxima oportunidade o fantocheiro poderia ser utilizado para o fim que tradicionalmente lhe compete, mas que aquele era um momento de exploração. Decidimos também em conjunto com a educadora que o fantocheiro iria fazer parte da disposição da sala durante aquela semana para que assim, todos pudessem usufruir de momentos ricos e explorar este novo ambiente (tal como aparece na Figura 1 – Exploração livre do fantocheiro).



Figura 1 - Exploração livre do fantocheiro.

Neste processo de planificar e atuar, as dúvidas e questões eram um cenário frequente mas o facto de conhecer o nível de desenvolvimento físico e cognitivo de cada criança cada vez melhor ajudou muito, pois desta forma pudemos adaptar de uma forma mais assertiva cada atividade. As propostas educativas por nós desenvolvidas eram pensadas para o grupo de crianças de uma forma geral, mas também para cada criança individualmente (ver Anexo I - Reflexão individual 15.^a semana - Creche) e sendo que cada uma delas tem características, ritmos de aprendizagem e capacidades diferentes, foi difícil entender como planificar e o que planificar. Aprendi então que a planificação é apenas um documento orientador e que em creche mais que em qualquer outro contexto quem determina a planificação são as crianças.

Relativamente **à ação com as crianças**, destaco sobretudo o desafio de concretizar as propostas de planificação que realizávamos semanalmente, procurando o desenvolvimento holístico de cada criança. Assim, um desafio sempre presente foi o de construir as melhores interações para que cada criança tivesse o desejo de participar, descobrir e de comunicar o que pensava e sentia. Alguns exemplos dessa dinâmica pedagógica podem ser observados nas reflexões apresentadas em anexo (Anexo II - Reflexão individual 5.^a semana - Creche; Anexo I - Reflexão individual 15.^a semana - Creche).

Descobri que a valência de Creche requer muita preparação de um educador pois atuar perante as várias situações do dia-a-dia é um trabalho árduo que requer muita ponderação, avaliação e reflexão.

Durante esta PP **experimentámos alguns tipos de avaliação** das crianças, no entanto o que mais fez sentido ao longo destas semanas foi a avaliação pelo registo de evidências. Como já referido anteriormente, este é um contexto privilegiado que conta com a constante mudança do grupo e de cada criança, e deste modo eu e a minha colega optámos por, através de vários meios, registar evidências para mais tarde podermos, de forma indireta, avaliar, e através deste processo refletir o melhor meio de melhorar o nosso ciclo pedagógico. (Anexo III - Registo de evidências)

Estas avaliações influenciaram principalmente a nossa forma de planificar as propostas, mas também foram muito importantes no meu percurso de atuação. Por exemplo, percebi através de registos de avaliações em formato áudio que por vezes as crianças não percebiam ou esqueciam o que se pretendia com algumas propostas ao chegar à mesa de trabalho, o que me fez alterar a minha atuação de forma a explicar com mais clareza e exemplificar o que se pretendia fazer de seguida. Entendi que esta minha simples mudança de atitude melhorou significativamente os processos de elaboração das propostas.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA

A PP em contexto de JI teve início em fevereiro de 2016, terminando em junho do mesmo ano. Neste novo contexto tive a oportunidade de ser colocada num JI situado numa pequena aldeia nos arredores da cidade de Leiria. Semelhante ao contexto anterior, este também se revelou cheio de surpresas trazendo-me novas e saborosas aprendizagens.

Este processo teve a duração de catorze semanas e durante esta caminhada conheci dezanove crianças excecionais que me acolheram no seu meio e me ensinaram a saborear a infância. Deste grupo, oito elementos eram do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo por isso um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades, mas também quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagens.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO, DA INSTITUIÇÃO E DA SALA DE ACTIVIDADES

Nesta segunda PP do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fui colocada numa instituição de cariz público constituída apenas pela valência de JI. A mesma encontra-se localizada na freguesia de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes fazendo parte da cidade de Leiria.

No que respeita aos recursos humanos, a instituição conta com uma equipa de 4 pessoas. Existe para a componente letiva uma educadora e uma auxiliar de ação educativa e para as Atividades de Animação e Apoio à Família uma educadora e uma auxiliar. Quanto aos recursos físicos a instituição está localizada num edifício dividido por 2 pisos.

As instalações da instituição dispõem de dois andares perfeitamente aptos às práticas educativas em vigor. Os espaços são amplos, luminosos e todo o mobiliário e recursos pensam no desenvolvimento das potencialidades das crianças.

Para além dos espaços interiores existem também no exterior um parque infantil equipado com um escorrega, baloiços, uma caixa de areia, uma casa construída com pacotes de leite e dois carros construído com paletes.

Em relação aos recursos materiais, todo o mobiliário e materiais estão de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

A sala de atividades do JI está organizada de forma simples, acessível e visível. Atualmente a sala está dividida em cinco áreas distintas, sendo elas: área do acolhimento, área do cantinho da leitura, área da garagem/jogos de construção, área da casinha e, por fim, a área de expressão plástica.

Ao entrar na sala encontramos ao nosso lado esquerdo a “**área do acolhimento**”, onde as crianças cantam a canção dos bons dias, marcam as presenças, o estado do tempo, contam as suas novidades e onde a educadora começa as suas propostas educativas. Esta área é composta por um tapete em PVC, quatro colchões retangulares e um *placard*.

Ao lado da área descrita anteriormente, encontra-se “**o cantinho da leitura**” onde se pode encontrar livros de diferentes géneros e formatos onde as crianças podiam confortavelmente consultar as suas histórias favoritas. Este espaço dispõe de quatro puffs, um tapete e uma estante com livros como por exemplo, “A Camila fica doente” de Aline de Petigny, “Olha o meu chapéu!” de Maureen Roffey, “Toy Story 3” da Disney Pixar, entre outros. Esta área contém ainda um *mobile* em forma de castelo que também contém

alguns livros, tais como “Elmer e o Passarão” de David Mckee, “Bambi” da Disney Pixar, “101 Dálmatas” da Disney, entre outros.

De seguida encontra-se a “**área da garagem/jogos de construção e de mesa**”. Nesta, as crianças têm ao seu dispor diferentes jogos de lógica, jogos de encaixe e puzzles.

A “**área da casinha**” é dividida em três zonas, sendo elas a zona do quarto, da cozinha e da loja. Nesta área, as crianças têm ao se dispor roupas, bonecos, um tocador, uma cama, um guarda-fatos, louças de plástico, um louceiro, um fogão, um lava louça, uma mesa e cadeiras. “Ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2011, citado por Ribeiro, 2014, p.12).

Por fim, a “**área de expressão plástica**” é constituída por quatro mesas retangulares, uma mesa circular e cadeiras. Aqui as crianças podem desenhar e pintar livremente ou então realizar as propostas orientadas sugeridas pela educadora. Este espaço serve ainda de apoio para a concretização de atividades com recursos lúdicos que tanto potenciam o desenvolvimento da criança. Tal como evidencio na reflexão individual da 13.^a semana:

[...] uma das crianças da sala dirigiu-se a mesa das expressões para brincar levando consigo um brinquedo: uma pirâmide de anéis que prossupõe a organização sequencial das argolas. Desde logo me prontifiquei a ajudá-la a desenvolver raciocínio para a resolução da tarefa. É necessário em educação de infância ter sempre consciente de que “todas as crianças devem ter oportunidade de viver vários tipos de experiências de aprendizagens. É preciso que os professores sejam capazes de motivar a aprendizagem da matemática, criar condições para a resolução de problemas para o desenvolvimento do pensamento.” (Silva, 2013, p.23). Aquilo que poderia parecer um simples jogo de encaixe, demonstrou ser um jogo de potencialidades vastíssimas e em alguns minutos trabalhou-se ali aprendizagens de lógica matemática, sequências, raciocínio, organização por tamanhos, as cores e tudo isto de forma lúdica. Existem também outras capacidades que podem desenvolver-se segundo Silva (2013): “Através do lúdico as crianças podem desenvolver algumas capacidades tais como a atenção, a memória, a imaginação, a concentração, a conservação, a seriação, a reversibilidade, a análise e síntese, interpretação, argumentação e organização [...]” (p.23). (Reflexão individual da 13.^a semana, 2016, p.1)

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Durante o período de observação, pudémos constatar que nenhuma criança do grupo tem NEE (Necessidades Educativas Especiais), no entanto é importante referir que no grupo existem crianças com dificuldades ao nível da linguagem oral, nomeadamente pouco vocabulário para o nível de desenvolvimento e aprendizagem em que se encontram, dificuldade nas construções frásicas, dificuldade na articulação de palavras, omissão de

consoantes e dificuldade na expressão de ideias e vivências. (Coutinho, 2016). Estas dificuldades são mais evidentes em cinco crianças do grupo, sendo que foi pedido um rastreio por uma Terapeuta da Fala, a qual recomendou sessões de terapia da fala e num caso específico exames complementares.

Durante a segunda infância a criança alarga os seus horizontes, torna-se cada vez mais hábil, controla o seu corpo e adquire hábitos de higiene (Avô, 1988).

“Entre os 3 e os 6 anos, período frequentemente designado por pré-escolar, o corpo das crianças torna-se mais esguio, as suas capacidades motoras e mentais mais desenvolvidas e as suas personalidades e relações sociais mais complexas.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 277.).

Devido a este facto é necessário analisarmos os vários domínios de desenvolvimento e aprendizagem que observámos no grupo, cruzando com o olhar dos autores de forma a futuramente conseguirmos adequar a nossa ação educativa.

Ao nível do desenvolvimento físico, as crianças, aos 3 anos de idade, controlam melhor os seus movimentos, sobem as escadas utilizando alternadamente os dois pés e conseguem pedalar triciclos (Avô, 1988). Estas características são visíveis quando o grupo se dirige para a sala de atividades, onde seguram o corrimão com uma mão e sobem as escadas utilizando alternadamente os dois pés. Quando estão a brincar livremente na rua também conseguem pedalar os triciclos, correr e saltar.

As crianças do grupo com esta idade já se interessam pelo desenho, pegando o lápis verticalmente, elaborando a figura humana tipo “girino”. Segundo Avô (1988), a criança com 3 anos de idade “[...] começa a interessar-se pelo desenho. Pega no lápis, ainda em posição vertical ou com a mão em rotação posterior [...] e esboça uma figura humana, tipo girino [...], com uma grande cabeça, olhos e por vezes duas grandes pernas lineares” (p. 82).

As crianças do grupo com 4 anos já coordenam melhor os seus movimentos grosseiros, nomeadamente sobem e descem escadas sem apoio, alternando os dois pés.

Conseguem imitar gestos na perfeição e demonstram ter um maior controlo da força do seu corpo. Segundo Avô (1988) estas são algumas das características visíveis em crianças destas faixas etárias. Gesell (1979) diz-nos que a criança aos 4 anos “domina melhor todo o seu equipamento motor, incluindo a voz. É capaz de atirar com a mão levantada para

cima do ombro; é capaz de cortar a direita com uma tesoura; [...] ata os sapatos; aguenta-se de pé só numa perna.” (p.200). Por outro lado, Avô afirma que aos 4 anos “[...] os laços dos sapatos e os botões constituem ainda um problema difícil de resolver.” (Avô, 1988, p.84). Neste grupo de crianças a dificuldade em atar os sapatos é uma das dificuldades visíveis, contudo a maioria destas crianças já consegue manipular e abotoar os botões.

As crianças do grupo de 5 anos realizam as suas tarefas de forma mais metódica, mostrando “uma maior capacidade de equilíbrio e de controlo do seu organismo.” (Avô,1988, p.84). Estas crianças já desenham com mais pormenor a figura humana e conseguem descrever o que desenharam.

Vimos assim que estas crianças estão a desenvolver-se normalmente, já que aos 5 anos a maturação da coordenação físico-motora permite melhorar a minúcia do seu desenho. Faz uma figura humana com a cabeça, tronco, membros e mão, onde por vezes figuram os dedos, dispostos em raio de roda. [...] Nesta idade, é curioso assistir à descrição que a criança faz dos seus desenhos [...] (Avô, 1988, p. 85).

Também durante o período pré-escolar as “áreas sensoriais e motoras do córtex estão mais desenvolvidas do que anteriormente, permitindo à criança fazer mais aquilo que pretende. Os seus ossos e músculos estão mais fortes, a capacidade da sua caixa pulmonar é maior, tornando possível correr, saltar [...]” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 287).

Relativamente ao controle dos esfíncteres as crianças deste grupo, na sua maioria, pedem para ir a casa de banho e fazem-no sozinhos. Existe apenas um caso no qual o controle dos esfíncteres ainda não está totalmente adquirido havendo por isso por parte de toda a equipa uma preocupação constante de o encaminhar à casa de banho. Segundo Cordeiro (2015) o desenvolvimento desta capacidade “faz-se por etapas e com uma lógica sequencial. Não negando que o controlo dos esfíncteres possa ser um bocadinho atrasado, em algumas crianças” (p.121).

Quanto ao domínio cognitivo, as crianças deste grupo encontram-se, segundo Piaget, no segundo estágio de desenvolvimento cognitivo (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Destes processos cognitivos fazem parte “a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade de classificar e a compressão de número” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312).

No que toca à linguagem, Avó (1988) refere que com a entrada da criança no JI esta melhora significativamente, devendo-se esse facto “à diversificação de interesses, à acção educativa e ao contacto, sempre estimulante com as crianças da mesma idade” (p.69).

Segundo Avô (1988)

Num curto espaço de tempo a criança adquire um nível de expressão linguística que lhe permite fazer perguntas, exprimir desejos, e intenções, descrever acontecimentos e até contar histórias fantasiosas. Isto porque ela adquire simultaneamente a capacidade de dizer os sons corretos da língua falada (fonética), de juntar as palavras para formar frases (sintaxe) e de aplicar as palavras corretas de acordo com o seu significado (semântica) (p.67).

Neste grupo existem cinco crianças que revelam fragilidades ao nível da expressão oral, casos para os quais já foi pedido acompanhamento profissional, no entanto apenas uma das cinco crianças é acompanhada semanalmente. Segundo M. Rice et al., 1994 e Scarborough, 1990 (citados por Papalia, Olds & Feldman, 2001)

O atraso no desenvolvimento da linguagem pode ter consequências cognitivas, sociais e emocionais de grande alcance. As crianças demonstram uma tendência fora do habitual para pronunciar inadequadamente palavras aos 2 anos, que têm um vocabulário pobre aos 3 anos ou que têm problemas de nomear objetos aos 5 anos, são propensas a ter dificuldades de leitura mais tarde. (p.325)

É de notar também neste grupo que “no geral, as crianças usam os plurais e o pretérito passado e conhecem a diferença entre o eu, tu e nós. Entre os 4 e os 5 anos, as frases tem em médias quatro a cinco palavras” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 322)

Um dos interesses mais vincados deste grupo é sem dúvida as brincadeiras em torno do mundo do faz-de-conta, e é nesta área que as crianças, independentemente do género, passam grande parte do tempo dentro da sala de atividades. Estas utilizam o jogo dramático onde assumem o papel de outras pessoas representando assim situações reais ou imaginárias de forma a exprimirem as suas ideias e sentimentos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) normalmente as crianças realizam este jogo em grupo criando um “enredo” que é interpretado e construído pelas próprias crianças,

esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal na expressão de emoções [...] e como meio reequilibrar os conflitos interiores da criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.52)

O grupo de crianças do JI em questão é calmo, com um sentido de grupo muito presente, respeitoso das regras de conduta e da sala de atividades o que permite gerir conflitos na maior parte das vezes.

Durante o período pré-escolar, a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico. [...] a criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito [...] (Tavares, *Et al*, 2007, p. 55).

É notório que as crianças já possuem uma identidade de género definida, conhecendo-se a si e aos outros como meninas ou meninos. Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001) a identidade de género é a “consciência desenvolvida durante a infância, de que se é do sexo masculino ou do sexo feminino” (p.357).

2.3. CICLO PEDAGÓGICO: DA OBSERVAÇÃO À REFLEXÃO

Fazer uma boa **observação** permitiu-me apresentar melhores **planificações, intervenções, avaliações e reflexão**. Foi através deste processo, **ciclo pedagógico**, que consegui definir, alterar e corrigir as minhas linhas para ter uma intervenção cada vez mais adequada, que fosse ao encontro do grupo de crianças e de cada criança individualmente. Evidência disso é a descrição feita na minha reflexão individual da 5ª semana de intervenção (Anexo IV - Reflexão individual 5.ª semana - II) na qual, através da observação, pude em conjunto com a minha colega, criar estratégias aplicáveis sobretudo à planificação e intervenção das semanas seguintes, indo ao encontro do grupo, mas focando a atenção numa criança em específico.

Existe nesta sala uma criança que tem sido tema de reflexão entre mim e a minha colega e que por isso mesmo no decorrer desta semana nos fez estar mais atentas a ela. A criança C é uma menina calma, muito pouco interventiva e tímida, e talvez por isso passe muitas vezes despercebida no entanto é um dos casos de preocupação ao nível da linguagem pois apresenta pouco vocabulário, dificuldade na articulação e produção de palavras e também na construção frásica. Quando chamada a participar, ouvimos muitas vezes respostas como: “não sei!”, “sim” e “não” sendo por vezes difícil “arrancar” mais do que estas respostas. Esse facto tem-nos preocupado e feito pensar em estratégias pois gostávamos de conseguir ajudar a C a adquirir e desenvolver a linguagem oral visto ser “uma das mais importantes conquistas das crianças nos anos pré-escolares” (Viana, F. L., et al, 2014, p.9). (Reflexão Individual da 5ª semana, 2016, p.2)

As estratégias por nós utilizadas durante as semanas de intervenção seguintes, tal como se pode observar nos excertos das planificações dos dias 8, 10, 15 e 17 de maio, (2017) nos anexo V e VI, foram variadas mas incidiam com mais frequência no momento diário de partilha - a leitura da história e devido questionamento - no qual a criança referenciada era chamada a participar com bastante frequência, tendo o cuidado de não a colocar em posições desconfortáveis. A criança em questão era chamada a participar e envolvida em

situações de partilha de vivências, sendo esta uma proposta sempre muito bem recebida pelo grupo e na qual as crianças partilhavam um momento importante que tivesse ocorrido no fim-de-semana, ou mesmo no dia anterior, como forma de estimular: a aquisição de vocabulário; a construção de frases e articulação de palavras. Desta forma, tornando rotineiros os momentos de produção oral, julgamos ter ajudado esta criança a desenvolver algumas destas competências, uma vez que, no final deste percurso observámos na criança melhor articulação de palavras, evolução na construção frásica, melhor desinibição ao expor-se perante o grupo e maior vontade de participar verbalmente em momentos de brincadeira livre e em propostas educativas. Tais como o que irei transcrever:

[...] Como já referido em reflexões anteriores, estas crianças estão em processo de aquisição de linguagem, e por isso mesmo devem ser estimuladas à produção de sons e palavras. Durante todas as intervenções tentei privilegiar isso mesmo ao chamar as crianças à participação nas conversas, tentei entender as suas opiniões, pedir-lhes que fizessem escolhas, repetissem expressões, ou que respondessem a perguntas como: “esse kiwi pica os dedos?”, “Consegues ouvir o som da água dentro do cocô?”. E desta forma foi possível obter respostas e reações giríssimas às provocações exercidas o que demonstra que “a Pedagogia-em-Participação reconhece a interação como central na mediação de novas aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Araújo, S.D, p.45) [...] (Reflexão individual da 5ª semana, 2017, p. 2).

Todo este processo fez com que refletisse sobre a necessidade da utilização constante da observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão como um ciclo indissociável do ato de educar. Baseando-me em autores como Wallace (1991) ou Alarcão (1996), concebi o meu esquema de ciclo pedagógico. Este ciclo ajudou-me a trilhar o percurso enquanto

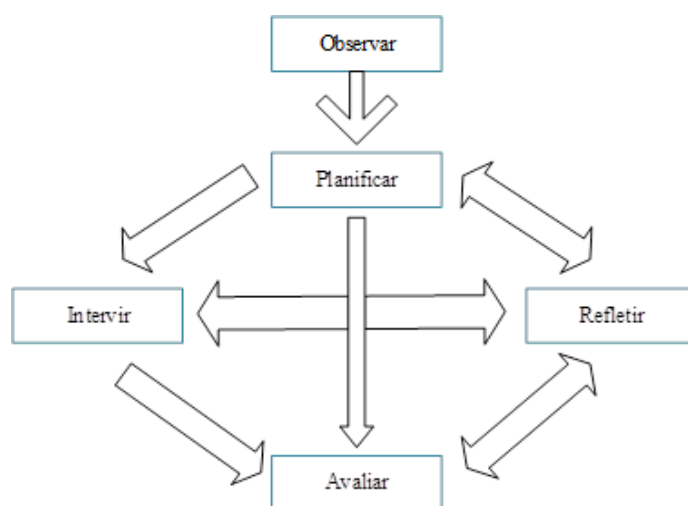


Figura 2 - Representação do esquema do ciclo pedagógico

educadora e preparou-me para cada nova intervenção. O esquema 1 – Ciclo Pedagógico, representa aquilo que é para mim um ciclo perfeito para uma intervenção adequada junto das crianças.

No que toca à planificação, tentámos sempre fazer com que a mesma se ligasse de semana para semana, levando a cabo as aprendizagens que gostaríamos de ver desenvolvidas nas crianças, tal como se evidenciou no exemplo anteriormente descrito. Também neste semestre experimentei algo que me preencheu e que acho relevante salientar - a planificação conjunta. O facto de planear as atividades em conjunto com as crianças é algo que me interessa particularmente, pois julgo que este exercício pode beneficiar muito a criança e o próprio educador, uma vez que se envolve toda a estrutura educativa neste procedimento, deixando a planificação de ser um ato isolado e solitário para ser um processo conjunto de aprendizagem e estruturação do dia-a-dia. Para os autores Hohmann & Weikart, 2011, planear em conjunto com as crianças é da máxima importância, uma vez que,

planear estimula as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões [...] promove a auto-confiança das crianças e o seu sentido de controlo [...] leva ao envolvimento e concentração na brincadeira [...] apoia o desenvolvimento de atividades lúdicas progressivamente mais complexas [...] as crianças desenvolvem a capacidade de expressar as suas intenções (p. 252-255)

Um exemplo concreto e evidente desta planificação em conjunto com as crianças encontra-se na minha reflexão da 12.^a semana (2017):

Neste planeamento as crianças em grande grupo decidiram que queriam assinalar a vitória do Benfica, uma vez que era uma notícia atual e carregada de significado para a grande maioria das crianças. No entanto, tínhamos óbvios opositores que eram de outros clubes desportivos, que se recusavam a vestir com estes trajes vermelhos e deste modo tivemos de levar as crianças a decidir uma posição confortável para os mesmos (“pode haver duas festas, a festa do Benfica e a festa de Portugal! – Disse o Z”). Toda esta conversa se foi desencadeando de forma fluída e muito interessante do meu ponto de vista. Para rematar a conversa, as crianças decidiram ainda que adereços iriam trazer de casa, onde gostariam de noticiar (“no Benficatv – disse o P”; “no tablet – disse o T”) e qual o espaço apropriado para o fazer (“na sala temos muito espaço para fazer a nossa festa do Benfica – disse a L”). [...] Escolheram-se os espaços, distribuíram-se os papéis, caracterizaram-se as personagens e deu-se início ao momento mais esperado da semana (p.1-2)

Relativamente à **avaliação** procedemos à continuidade do último método já adotado em creche. Este método permitiu-nos fazer ao final de cada dia uma descrição de um momento ocorrido com uma determinada criança e analisá-lo. Para isso, usámos a fotografia e por vezes o vídeo, de forma a captar aprendizagens e evoluções desenvolvimentais, uma vez que, contrariamente ao ocorrido em creche, este semestre optámos por nos focar apenas numa criança. Deste nosso foco nasceu também a vontade e curiosidade de realizar um portefólio para assim conhecermos melhor esta forma de avaliar. Segundo o ME – Ministério da Educação (1994)

Um portefólio de evidências de aprendizagens é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um dado período de tempo, de

forma a poder proporcionar uma visão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (e.g., cognitivo, metacognitivo, afectivo, moral). (p.2)

Segundo Alarcão & Roldão (2008; Alarcão, 1996) a prática mencionada tem como objetivo principal apoiar e regular o processo de ensino-aprendizagem da criança. Assim, o educador deve ser um agente reflexivo que tem como objetivo educar as crianças, para que as mesmas desenvolvam competências, tornando-as também elas seres reflexivos. Estamos assim, perante um processo de aprendizagem em continuidade, passando pela gestão e interação de conhecimentos.

Em termos de **reflexão** posso referir que esta técnica se foi tornando ao longo deste semestre cada vez mais importante na minha formação, pois, através dela, pude perceber lacunas nos meus procedimentos que eram importantes alterar, ou mesmo extinguir. Tal como contemplo no exemplo seguinte:

[...] Após a leitura integral da história foram colocadas questões às crianças como é habitual, no entanto notei que algumas crianças, principalmente as mais desenvolvidas ao nível linguagem, tendiam a responder rapidamente impedindo assim a participação e desenvolvimento de raciocínio dos elementos mais inibidos. Isto deixou-me de alguma forma apreensiva, pois como futura educadora devo conseguir combater este ponto de modo a facilitar a participação de todos. Analisando esta situação e com o objetivo de evitar pensei em algumas estratégias que me poderão auxiliar [...] Desta forma, como futura educadora este será um ponto de foco em intervenções futuras de modo a conseguir envolver todas as crianças, mas em especial as mais inibidas e as menos desenvolvidas linguisticamente [...]. (Reflexão individual da 8ª semana, 2017, p.1-2)

Pude também, através desta técnica, perceber momentos nos quais as crianças adquiriram conhecimentos novos, tal como se evidencia na reflexão individual da 9ª semana, apresentada em anexo (Anexo VII - Reflexão individual 19.ª semana - II). Os momentos nos quais ocorrem aprendizagens significativas são sempre momentos de grande alegria e entusiasmo para um educador, pois é observar essas evoluções que torna esta profissão tão especial.

2.3.1. PROJETO: “OS GOLFINHOS”

O surgimento de um projeto pode ocorrer de diferentes formas “(...) alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o educador apresenta uma problemática que tem como pertinente” (Katz & Chard, 1997, p. 172). Deste modo, os projetos consistem em investigar/explorar um dado assunto e caracterizam-se por serem “estudos em profundidade, conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores.” (Formosinho, Lino, Niza, 2007, p.112). Segundo Katz & Chard, (2009),

A característica essencial de um projeto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância, respostas essas que vão surgindo à medida que a investigação avança (p.3).

Para Katz e Chard (1997; 2009) os projetos devem ser desenvolvidos por fases e, para isso, os mesmos autores identificam quatro fases distintas: fase I – A definição do problema, fase II – A planificação e desenvolvimento de trabalho, fase III – A execução e fase IV – Divulgação e avaliação do projeto. A construção do nosso projeto Os Golfinhos tem subjacente as 4 fases acima identificadas.

Fase I – Definição do Problema

Após uma visita ao Jardim Zoológico, as crianças puderam partilhar o que tinham visto, o que tinham aprendido, o que mais gostaram e o que menos gostaram no Zoo. Quando questionámos as crianças sobre o animal que mais tinham gostado o grupo estava dividido entre as cobras e os golfinhos, e todas as crianças demonstraram interesse em saber mais coisas sobre estes dois animais. Ainda durante este momento de partilha uma das crianças referiu que o Jardim Zoológico cheirava muito a cocó. Uma outra criança interferiu e disse: “mas os golfinhos não cheiravam mal porque eles não fazem cocó!”, “os golfinhos não fazem cocó? – Perguntou outra criança.”. Após estas questões sugeri que poderíamos ir pesquisar para tentar descobrir.

Segundo Katz e Chard (2009), na fase 1 de um projeto, as crianças e os educadores empregam vários momentos de discussão aberta para selecionarem o tema a ser abordado no projeto. Este parte de uma questão, de uma produção ou de uma situação que esteja presente no quotidiano das crianças.

Talvez o desejável seria ter abraçado dois projetos, um dos golfinhos e outro das cobras, já que as crianças estavam divididas entre estes dois animais. Contudo o tempo não era muito, então desafiámos as crianças a votarem num dos dois animais e o que obtivesse mais votos seria o animal do nosso projeto. Para a votação as crianças tinham ao seu dispor duas imagens (um golfinho e uma cobra) e cada criança tinha uma peça de lego que teria que colocar junta da imagem do animal que queria. Após terminar a votação, as crianças puderam observar qual o animal escolhido. O P. disse: “o golfinho ganhou porque a torre é maior”, uma outra criança disse: “não, não a cobra é que ganhou”. Então as crianças procederam à contagem do número de peças de cada torre e verificaram que o golfinho tinha tido mais votos.



Figura 4 - Votação

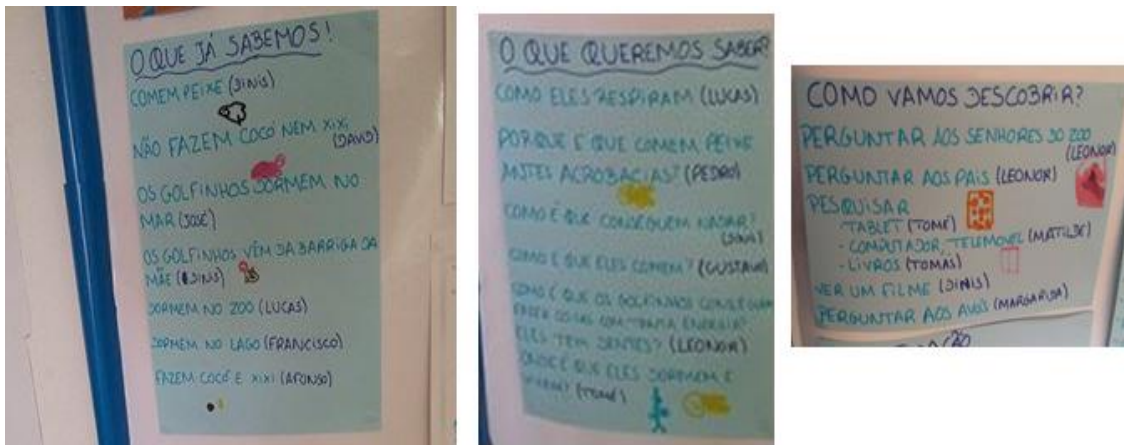


Figura 3 - Cartazes elaborados com as crianças

Na fase 1 “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto. (...) Pode fazer-se uma “teia inicial” com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a).” (Vasconcelos, et al, S.D, p.14). Assim, seguiu-se uma conversa sobre o que as crianças já sabiam sobre os golfinhos, o que queriam saber e como iriam fazer para descobrir.

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Na fase 2 de um projeto, denominada por planificação e desenvolvimento do trabalho, elaboram-se mapas conceptuais, onde “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se as tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as

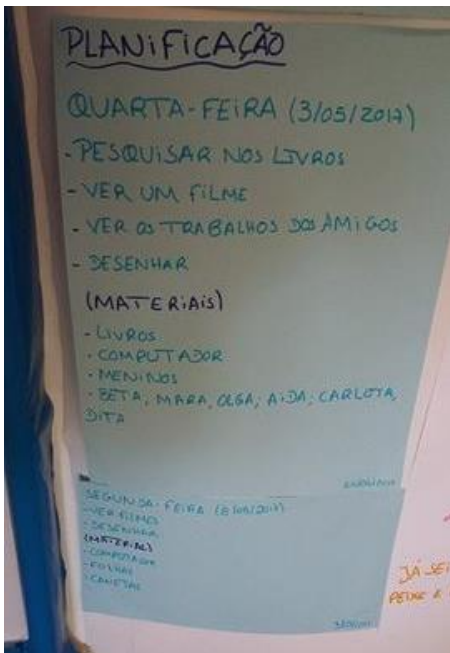


Figura 5 - Planificação conjunta

semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, Professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças.” (Vasconcelos, et al, S.D, p.15).

Na presente fase tenta-se encontrar as respostas às questões elaboradas na fase anterior, “desta forma, a segunda fase consiste numa serie de formas de recolher dados e obter novas informações” (Katz & Chard, 2009, p. 163).

Assim, a dinâmica de envolvimento de aprendizagens construídas pelas crianças, nesta fase do projeto, passou por um conjunto de atividades e recursos que

são apresentados no Anexo VIII - Planificação dia 19 de abril.

Fase III – Execução

Esta é a fase onde as crianças iniciam o processo de pesquisa através de desenhos, fotografias, textos e construções. Executam gráficos e sínteses da informação recolhida para assim organizarem, selecionarem e registarem a informação que pretendem incluir no projeto. (Vasconcelos, et al, S.D, p. 16). As crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”.” (Vasconcelos, et al, S.D, p.16).



Figura 7 - Pesquisa em livros da biblioteca

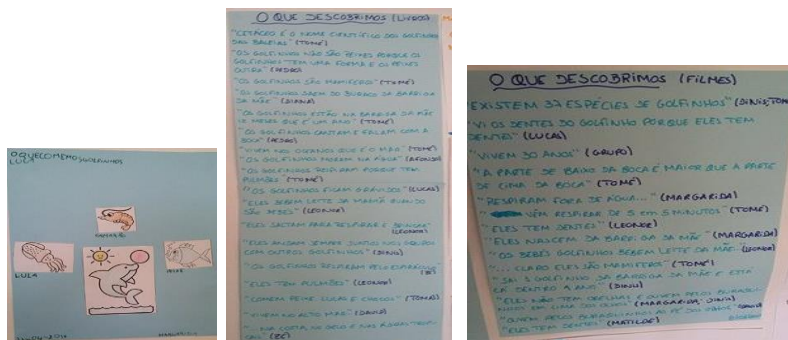



Figura 6 - Descobertas feitas pelos alunos

Nesta fase as crianças pesquisaram informação em livros, notícias, filmes, reportagens e ainda realizaram pesquisas com os pais em casa.

<i>Exemplos das descobertas das crianças durante as suas pesquisas:</i>	<i>Registos gráficos das crianças</i>
“Existem 37 espécies de golfinhos” (D; T)	 <p data-bbox="1034 813 1374 931">Figura 8 - Registo gráfico dos alunos acerca das suas descobertas</p>
“A parte de baixo da boca é maior do que a parte de cima” (T)	
“Eles não têm orelhas e ouvem pelos buraquinhos em cima dos olhos” (Mrg)	
“Eles são mamíferos... bebem leite da mãe” (L, Mrg)	
“Respiram fora de água” (Mrg)	
“Respiram pelo espiráculo”(J)	
“Sai um golfinho da barriga da mãe e está lá dentro um ano” (Mrg)	
“Vivem nos oceanos que são o mar” (Da)	
“Comem peixe, chocos e lulas” (To)	
“Vivem 30 anos.” (Grupo)	

Pode verificar-se mais pormenorizadamente esta fase do projeto, no excerto da planificação semanal dos dias 22, 23 e 24 de maio, 2018 – anexo IX. Neste, podemos encontrar informações sobre o que foi feito e quais os materiais utilizados para a sua realização. Como forma de registo e divulgação do trabalho desenvolvido ao longo das diferentes fases do projeto, as crianças construíram, com o auxílio das educadoras estagiárias, um *placard* na sala. Este *placard* continha as pesquisas realizadas em livros e enciclopédias, tais como: baleias e golfinhos de Caroline Bingham (2003) ou Animais divertidos da empresa euceprice (2012), os registos escritos pelas estagiárias, fotografias, os desenhos projetados e elaborados pelas crianças e os trabalhos das famílias, tal como se pode conferir na Fig.9.



Figura 9 - Placard de divulgação das diferentes fases do projeto

Esta foi a forma encontrada por todos para organizarmos o nosso projeto. Esta dinâmica permitiu construir outras tais, como aquisições linguísticas, atitudinais, de organização de informação, construção e estruturação de ideias entre outras aquisições descritas e analisadas mais pormenorizadamente do ponto de vista das OCEPE no ponto seguinte.

Fase IV – Divulgação/Avaliação

Como forma de divulgação do projeto, as crianças decidiram dá-lo a conhecer aos pais e à comunidade educativa através de uma notícia descrita no *Jornalinho da Escola*. Decidiram ainda esquematizar e sintetizar a informação através de um “bilhete de identidade do Golfinho” (Fig. 10).



Figura 10 - Bilhete de identidade do Golfinho

A avaliação do projeto e do trabalho desenvolvido foi realizada numa perspetiva reflexiva, em que as crianças puderam fazer o balanço do projeto, partilhar o que tinham aprendido e o que mais e menos tinham gostado de fazer durante todo o processo. As crianças partilharam ainda o que gostariam de ainda ter feito. Este balanço foi registado pelas educadoras estagiárias à medida que a conversa se ia desenvolvendo, tal como se pode ver no quadro a baixo:

Exemplos das avaliações feitas pelas crianças sobre o projeto:

(...)

“Gostei de procurar nos livros” (Di, R, Da)

“Gostei de ver os filmes” (To, M, Mrg, P, C, A, L, R, Din,)

“Gostei de pintar” (Gu, F, Cons, Ma, J)

“Não gostei de ver os livros” (J, Din)

“Gostei de tudo” (F)

“Agora já sei muitas coisas dos golfinhos, já sei mais do que a mãe” (T)

“Aprendi que os golfinhos não têm orelhas” (Mrg)

“Os bebés nascem da barriga da mãe” (L)

(...)

2.3.1.1. APRENDIZAGENS POTENCIADAS PELA METODOLOGIA DE PROJETO

Após várias reflexões conjuntas com a minha colega de PP ao longo do desenvolvimento deste projeto, percebemos que ao longo do mesmo que uma das nossas maiores preocupações era a construção de aprendizagens duradouras nas crianças deste grupo. Para isso, tentámos que todas as planificações criadas em cada semana abrangessem o maior número possível de áreas de conteúdo, e que as aprendizagens fossem realizadas de forma holística e não segmentadas por áreas curriculares.

Na **Área de Formação Pessoal e Social** desenvolveram-se os seguintes conteúdos: Esperar pela sua vez para falar; Ouvir as opiniões dos colegas e respeitar; Dar a sua opinião; Resolver situações problema entre pares; Colaborar no processo de ensino-aprendizagem e Experienciar valores democráticos como a cooperação, responsabilidade, participação e direito de escolha (Silva, 2016). Exemplo do desenvolvimento desta área pode identificar-se no ponto “Fase I – Definição do Problema” anteriormente descrito, aquando da existência da necessidade de desenvolver um mecanismo de escolha, para que as crianças entrem em consenso sobre qual seria o tema do nosso projeto. Ver também Anexo VIII - Planificação dia 19 de abril, p.4)

Na **Área de Expressão e Comunicação** as crianças puderam: Representar e registar informação recolhida através do desenho, utilizando os diferentes elementos da linguagem plástica; Utilizar a comunicação visual para dar a conhecer o que pesquisou e aprendeu; Recolher, organizar, interpretar e comunicar informação; Alargar o léxico; Familiarizar-se com o código escrito e Organizar e tratar dados (Silva, *et al*, 2016). Para evidenciar as aprendizagens ao nível da expressão e comunicação aponto alguns momentos nos quais durante o projeto se privilegiou esta área do saber. “Durante a fase da planificação do projeto “os golfinhos”, todas as crianças participaram verbalmente revelando formas de chegar as respostas pretendidas.” (Reflexão individual da 8ª semana, 2017, p.2) ou “Ao perguntarmos no final se eles sabiam como nasciam os golfinhos percebemos que eles tinham captado muitas informações importantes como: a I. diz “nascem da barriga da mãe como nós!”; o T diz “eles mamam da mãe quer dizer que são mamíferos!”; o D. diz “Eles estão dentro das mães 12 meses, que é igual a 1 ano” entre outros testemunhos.” (Reflexão individual da 10ª semana, 2017, p.1)

Nestes momentos de participação foi curioso observar que até as crianças com mais dificuldade do ponto de vista da oralidade, como é o caso da criança D., se predispuseram, com grande entusiasmo, a participar verbalizando aquilo que aprenderam.

Por fim, na **Área do Conhecimento do Mundo** tiveram oportunidade de: Conhecer as características físicas dos golfinhos, o seu habitat, a sua locomoção, reprodução, alimentação e algumas curiosidades; Contactar com as novas tecnologia e Competências de pesquisa (Silva, *et al*, 2016). Estas evidências podem ser verificadas na planificação dos dias 22, 23 e 24 de maio de 2018, presente no anexo IX.

É cada vez mais evidente de que o educador tem um papel fundamental na fomentação e ampliação do desejo natural da criança em satisfazer a sua curiosidade, e para isso é necessário oferecer a esta as oportunidades de experimentar e explorar diversas situações.

Apesar de o documento, OCEPE, ter sido devidamente analisado nos seus diferentes domínios e áreas, não nos podemos esquecer que:

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

A realização deste projeto foi muito importante no meu percurso de aprendizagem, pois se antes tinha medo de arriscar numa aventura destas, hoje acho fundamental fazê-lo, pois sei que estas crianças realizaram aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e físico. Vistas tantas potencialidades, é difícil um educador negar tais evidências e neste sentido, como aspiração futura, espero ter oportunidade de implementar propostas educativas que levem ao desenvolvimento holístico da criança de uma forma lúdica e muito prazerosa.

3. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Neste capítulo apresenta-se a componente investigativa deste relatório, a qual achei importante subdividir em três pontos fundamentais: enquadramento teórico, metodologia e análise e discussão de dados.

O tema deste micro ensaio investigativo prende-se com as questões da compreensão leitora na educação pré-escolar. Quanto ao assunto em termos gerais, assenta no reconhecimento da importância do desenvolvimento da compreensão leitora na educação pré-escolar, com a pretensão de se explorarem as potencialidades dos recursos didáticos na compreensão literária das crianças. Também Rosenblatt (1978 citada por Terwagne, 2012,) reforça essa mesma importância: “Il est donc devenu raisonnable de penser qu'on peut développer chez les enfants de maternelle – surtout à partir de 4 ans – des types de transactions littéraires diversifiées” (p.2).

Segundo Pereira e Viana (2003) existe uma preocupação crescente com a capacidade de expressão oral no nível pré-escolar, oficializando-se com a publicação, do Ministério da Educação, das OCEPE em 1997.

Nesse texto, a preocupação com a linguagem oral, em todos os domínios [...] é central, estando igualmente explícita a função que o meio linguístico e, em particular, o educador de infância, desempenham na promoção da oralidade no jardim de infância e o modo como o levar a cabo. [...] é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação [...] (p. 5-6)

A importância da utilização de estratégias de compreensão leitora na educação pré-escolar prende-se com o facto de se reconhecer que “O ensino da compreensão da leitura de textos começa, antes de a criança saber decifrar [...]” (Sim-Sim, 2007, p. 11).

As potencialidades de desenvolvimento das crianças associadas à exploração de atividades de compreensão leitora, nomeadamente o desenvolvimento linguístico, justificam a dinamização de atividades linguísticas em torno da compreensão leitora (Viana, *Et al*, 2012)

Tendo presente esta perspetiva, importa considerar ainda a necessidade de uma abordagem lúdica de aprendizagens precoces de literacia emergente. Efetivamente, assume-se que o

ensino de estratégias de compreensão leitora deve ser um processo em que “cada vez mais insistentemente referida como um factor decisivo no desenvolvimento linguístico, especialmente na aprendizagem dos processos de destrezas da linguagem” (Alegra, 1985; Morais, 1994; citados por Dionísio e Pereira, 2006, p.605). Reconhecidas as potencialidades do ensino destas estratégias, é fundamental dar à criança alicerces para que esta se possa desenvolver plenamente. A preocupação em criar ambientes de aprendizagem da compreensão deverá ser um procedimento em continuidade, começado na educação pré-escolar, pois trata-se de um processo em espiral indispensável para se garantir uma progressão constante no nível de desempenho de leitura. (Sim-Sim, 2007)

3.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1.1. O BRINCAR E A LITERACIA EMERGENTE

O brincar é a melhor forma de expressão de uma criança. Brincar é sentir prazer, imaginar, criar e viver fantasias. É durante estes momentos que a criança utiliza as suas habilidades criativas e transforma a fantasia na sua realidade (Ferland, 2006). Para Solé (1980), brincar é uma ação fundamental e especial com características próprias. É “uma atitude à qual está ligado um certo grau de escolha, uma ausência de coação por parte das formas convencionais de usar objetos, materiais ou ideias” (p.13)

Assim, brincar é construir e reconstruir, é a forma mais autêntica de uma criança ver e explorar o mundo, desenvolvendo de forma integral as suas capacidades e competências.

O brincar não pode ser desvalorizado e pensado como um simples passatempo ou divertimento, mas sim como uma aquisição de ferramentas para a vida adulta. (Solé, 1980). Importa pois, associar o divertimento às potencialidades educativas do brincar: “Ao brincar, a criança está a estimular a sua inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do quotidiano” (Silva e Sarmiento, 2017, p.42)

Assim, se a brincadeira, nos seus vários domínios, é o comportamento mais característico da infância (Owocki, 2000, Citado por Mata, 2010) então é necessário que o educador a valorize, explore e a enriqueça. Efetivamente, “Os adultos podem enriquecer o ambiente de

aprendizagem proporcionando materiais, tornando possível que as crianças se envolvam em determinadas atividades” (Chistie, 1995, Citado por Mata, 2010, p.31).

É, deste modo, claramente importante a forma como se organiza o ambiente de aprendizagens, podendo este ser um meio de estimular as crianças a desenvolver as suas capacidades de literacia através das suas brincadeiras diárias. Neuman e Roskos (1990, 1992, 1997, Citados por Mata, 2010).

Também os autores Roskos & Chistie (2001, Citados por Mata, 2010) corroboram que “as atividades lúdicas proporcionam contextos importantes para promoverem atividades de literacia, oportunidades para ensinar e aprender [...] e também proporcionam experiências de linguagem que podem estabelecer ligações entre a linguagem oral e a linguagem escrita.” (p.32).

Pereira e Viana (2003) destacam que “Literacia, [...] é a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (p. 1).

É relevante mencionar que antes da aprendizagem formal da leitura, “as crianças começam a apropriar-se de conhecimentos sobre a leitura e a escrita” (Clay, 1972, Citada por Viana, Cruz e Cadime, 2014, p.6). Para Marie Clay (1972, 1979, Citada por Viana, Cruz e Cadime, 2014) “o conceito de literacia emergente [...] integra o conjunto de conhecimentos, de competências e de interesses das crianças relacionados com a leitura e escrita que as crianças exibem” (p.7). Assim, possuem conhecimentos prévios e competências básicas de literacia, comumente designadas de **literacia emergente** (Leal, *Et al*, 2014). É “a literacia emergente que descreve o conhecimento e as competências de leitura e escrita que as crianças mais novas adquirem antes do acesso à literatura convencional” (Leal, 2014, p. 177).

Desta forma, ao falar de comportamentos emergentes, “referimo-nos a comportamentos reveladores de que as crianças estão a construir conhecimentos sobre a leitura e a escrita” (Viana, Cruz e Cadime, 2014, p.7)

A investigação tem defendido que o acesso à linguagem em geral deve ser iniciado no pré-escolar, envolvendo de forma **informal** as crianças num processo de emergência de

competências linguísticas e escritas. (Dionísio e Pereira, 2006, Pereira, 2014; Viana, Et al, 2014; Viana 2014).

Igualmente de acordo estão as novas OCEPE (2016), sensibilizando o educador para a necessidade de haver

o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade (Silva, *Et al*, 2016, p. 66).

Corroborando esta ideia Franco (2010) refere que:

O desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita; as capacidades de ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada; as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem, e vão-se desenvolvendo através do quotidiano da criança; as crianças aprendem através da participação em grupo e individual em atividades que promovem a literacia (p.140).

É de salientar que estudos efetuados por Viana, Cruz e Cadime, (2014; Pereira e Viana, 2003) apontam que a preocupação dos educadores de infância, tal como de outros agentes educativos, tem vindo a aumentar, existindo agora uma maior promoção das competências de literacia junto das crianças em idades de pré-escolar.

Também os estudos dos autores Neuman e Roskos (2005, Leal, *Et al*, 2014) sublinham a importância do desenvolvimento de “experiências ricas em elementos de literacia envolvem as crianças em aprendizagens integradas que apoiam as construções de novos significados resultantes da compreensão de novas ideias, sendo esta aprendizagem relacionada com o que elas já sabem e podem fazer” (p. 181).

Numa perspetiva de literacia emergente, a relação entre o jogo e a literacia torna-se assim mais proeminente e significativa, abrindo novas possibilidades para o desenvolvimento ativo e positivo das crianças, tornando-se uma necessidade no seu dia-a-dia e no seu percurso escolar.

Nesta ordem de ideias, destaca-se a importância de o educador precocemente criar contextos de grande ludicidade para a descoberta e prazer de uso da linguagem, potenciando-se assim o desenvolvimento integral das crianças.

3.1.2. COMPREENSÃO LEITORA

3.1.2.1. PERSPETIVA INTERATIVA

Judith Irwin, (1986, citada por Iris Pereira, S.D) define o significado de **compreensão leitora** como “[...] uma actividade complexa, resultante da interacção de processos cognitivos específicos que necessariamente acontecem na mente de um leitor” (p.5).

Para Inês Sim-sim (2007)

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. (p.7)

É, nos dias que correm, consensual por parte dos investigadores que “ler é compreender”, e que a compreensão do que se lê resulta da interacção entre, três grupos de factores: Leitor, Texto e Contexto (Giasson, 1993; Viana, 2009).

A brevíssima conceptualização teórica anteriormente apresentada desafia o educador na busca de estratégias que auxiliem as crianças na sua compreensão. Igualmente importante é a subdivisão de cada ponto em “subprocessos discretos.” (Irwin, 1986, citada por Viana,

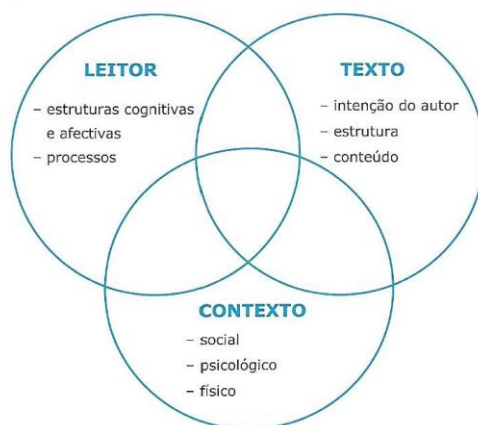


Figura 11 - Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993, p.21)

2009, p.13) tal como demonstra a figura 11 – Modelo consensual de leitura.

A figura anteriormente apresentada comprova a relação indissociável entre as três variáveis invocadas por Giasson (1993) e lança desafios para a sua exploração pedagógica por parte do educador.

O primeiro referente ao **leitor** “compreende as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza”. (Denhière, 1985, citado por Giasson, 1993, p.21) Por outras palavras Giasson (1993) refere que “o leitor constitui certamente a variável mais complexa do modelo de compreensão [...] aborda a actividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias. Além disso recorre a diferentes processos que lhe permitem compreender o texto” (Giasson, 1993, p. 25). Ao ler, o

leitor transporta e ativa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que, por sua vez, ativa os processos e estratégias disponíveis. Estes processos e estratégias, que vão sendo aprendidos ao longo da experiência como leitores, [...] As estruturas cognitivas integram a enciclopédia pessoal de cada leitor, o que ele conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras anteriores ou de experiências de vida. Muito antes de aprender a ler a criança aprendeu a falar, desenvolvendo, de forma natural, conhecimentos sobre a língua, conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. [...] (Viana, Et al, 2018, p.9-10)

“A investigação tem mostrado que **os textos** são um fator que influencia substancialmente a compreensão da leitura” (Curto, Morillo, & Teixidó, 2000; Giasson, 2005; Irwin, 1986, Citados por Viana, *Et al*, 2018) O **texto** pode compreender três aspetos principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo (Giasson, 1993, p.22). Viana, *Et al*, (2018) reforça cada uma destas componentes:

[...] A estrutura do texto diz respeito ao modo como as ideias se inter-relacionam e como são organizadas com vista à transmissão das mensagens. Por sua vez, a forma como o texto está estruturado decorre diretamente da intenção do autor. Se a sua intenção for a de informar, ele privilegiará, por exemplo, a clareza das descrições, usando termos muito mais objetivos do que os que selecionaria para elaborar uma descrição poética de uma paisagem. Ao nível da estrutura textual poderemos considerar dois níveis: global e local (Lencastre, 2003). O nível global diz respeito às regularidades internas de cada tipo de texto, incluindo unidades principais de informação e ligações semânticas. O nível local refere-se aos pormenores estruturais, como a forma de ligação das frases e das proposições. A organização do texto e o conhecimento que o leitor possui sobre a estrutura do mesmo interferem na compreensão, [...] Para que um texto seja compreendido é necessário que o seu conteúdo seja adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor. Considera-se conteúdo a informação contida no texto e as relações de coesão. Integrar os conteúdos e compreender os conceitos, as mensagens e as imagens contidas num texto exige conhecimentos e vivências prévias. [...] (p.3-4)

Relativamente ao **contexto**, este abrange conteúdos que não estão diretamente ligados ao texto mas que influenciam a compreensão do leitor perante aquilo que lê, e são eles as condições sociais, psicológicas e físicas (Giasson, 1993; 2005). Mas também o interesse pelo que o leitor está a ler, a motivação com que o faz e seus objetivos de leitura são

variáveis que se deve ter em consideração no processo de aprendizagem e compreensão. (Viana, *Et al*, 2018)

Giasson (1993) apresenta o modelo interativo de compreensão e ensino explícito, assim como estratégias de intervenção que poderão ser aplicadas nos processos de leitura, de modo a conseguir uma melhor compreensão por parte das crianças. Irwin (1986, citada por Giasson, 1993; Pereira, S.D) apresenta os processos de leitura aos quais o leitor recorre para efetuar a sua compreensão do texto, distinguindo-os em cinco grandes categorias: os **microprocessos** referentes à compreensão de uma dada informação contida numa frase; os **processos de integração** “têm como função efetuar ligações entre as proposições ou as frases” (Giasson, 1993, p.33); os **macroprocessos** que apontam a sua atenção para a compressão global do texto, fazendo do mesmo um todo coerente; os **processos de elaboração** onde é consentido aos leitores a elaboração de inferências, e por fim os **processos metacognitivos** que “gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação.” (Giasson, 1993,p.33).

Para melhor compreender o fenómeno acima mencionado vários autores (sim-sim, 2003; 2007, Pereira S.D; Giasson, 1993) esquematizaram aquilo que Judith Irwin, (1986) menciona como sendo os processos básicos da compreensão (Anexo X - Processos básicos de compreensão).

É, portanto, importante uma atitude promotora de comportamentos leitores por parte dos envolvidos na educação da criança no progresso da compreensão do leitor-aprendiz, pois aprender a ler é uma técnica que implica esforço e dedicação por parte de todos os envolvidos. (Viana, *Et al*, 2018)

3.1.2.2. PERSPETIVA TRANSACIONAL

A perspetiva transacional da leitura é escrita e apresentada por Rossenblatt (1978) no seu livro *The reader, the texto, the poem*. Esta perspetiva foca-se sobretudo na íntima relação existente entre o leitor e o texto.

Este modelo privilegia o leitor e o texto como centro do ato de perceção daquilo que é lido. “The «meaning» does not reside ready-made in the text or in the reader, but happens during the transaction between reader and text.” (Rossenblatt, 1978, p.6)

Ao ler, o leitor envolve-se com o texto fazendo uma leitura eferente do mesmo, apesar de esta não ser uma função de carácter literário do texto, é determinada pelos objetivos do leitor.

Remetendo para o texto, uma vez que é parte integrante e indissociável do ato de ler, o mesmo permite desenvolver a dicção, sintaxe, linguística, convenções literárias, ideias e temas, na sua variedade de significados. No entanto, mais uma vez, o sentido não existe antecipadamente no texto ou no leitor, mas na transação entre ambos. (Rossenblatt, 1978), podendo o leitor fazer uma leitura eferente, centrada na reconstrução da informação do texto e/ou uma leitura estética, centrada no sentir emocionado construído no movimento transaccional com o texto.

Concluindo, esta teoria distingue-se pela valorização que exerce sobre o leitor e por considerar cada leitura efetuada como única, considerando-se assim a experiência vivida de cada leitor. Para Quintana (2004), a significação dá-se quando o leitor se encontra no texto, dependendo das transações que se criam desse encontro. O mesmo autor afirma ainda que os leitores que partilham culturas e experiências de vida similares, encontram também significados semelhantes naquilo que leem. Neste sentido, a leitura é um processo de construção e reconstrução de experiências linguísticas que espelha o carácter do leitor ao nível pessoal, social e cultural.

3.1.2.3. NÍVEIS DE COMPREENSÃO

No âmbito da compreensão leitora, Viana, *Et al*, (2014; Giasson, 1993; Catalá, 2001; Viana, 2018) propõem quatro níveis de compreensão leitora. A **compreensão literal** consiste no reconhecimento da informação explícita no texto, tal como: as ideias principais, um detalhe, uma sequência ou uma comparação.

Ao nível da **reorganização da informação**, as mesmas autoras referem que se pretende que a criança recorra à “sistematização, esquematização ou resumo da informação”, formulando esquemas mentais de lhe proporcionem maior entendimento sobre determinada informação (Viana, *Et al*, 2014, p.54).

Na dimensão da **compreensão inferencial** ativam-se os conhecimentos prévios das crianças e formulam-se antecipações ou suposições sobre os conteúdos do texto, partindo dos indícios da leitura. (Viana, *Et al*, 2014)

Por fim a **compreensão crítica** que segundo as autoras Viana, *Et al*, (2014) se refere à “formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias)” (Viana, *Et al*, 2014, p.55).

De modo a simplificar a compreensão da especificidade de cada nível/tipo de compreensão, Catalá *et. al*, (2001, citada por Viana *et. al*, 2018) propõe a síntese da taxonomia da compreensão leitora (Anexo XI - Taxonomia da compreensão leitora).

Na grande maioria dos contextos de JI, as questões colocadas as crianças são de resposta aberta e dirigida à compreensão literal, contudo é importante começar a dirigir também questões a outros níveis de compreensão (Viana, *Et al*, 2014). Também Araújo (2005, Citado por Carvalho e Sousa, 2011) aponta esta mesma debilidade no ensino Português, pois na visão da referida autora:

[...]o desenvolvimento da compreensão literal é importante e necessário promover, mas não só. [...] para compreender na totalidade um texto é preciso identificar a informação explícita para associar com a informação que está implícita no texto e assim ler nas entrelinhas. Esse processo proporciona, simultaneamente, uma leitura interpretativa e reflexiva em que se fazem inferências e se constrói o conhecimento para além do texto, aplicando-o a diferentes situações. (Araújo, 2005, Citado por Carvalho e Sousa, 2011, p.121)

Atribuindo também aos pais um papel fundamental na construção da compreensão das crianças, Iris Pereira (s.d.) menciona a importância de, em conjunto pais e educadores, poderem

ajudar as crianças não leitoras a construir sentido a partir do texto escrito pedindo às crianças para inferir informação, tanto antes como durante a leitura; pedindo às crianças que hipotetizem acerca do que possa acontecer a seguir no texto ou que pensem nas razões para que determinadas acções tenham acontecido; pedindo-lhes que recontem os acontecimentos; que nomeiem o que aparece nas ilustrações ou que aí localizem as personagens; levando-os a recordar o que sabem e a relacioná-lo com o que está a ser lido; ajudando-os a analisar personagens e a partilhar os seus sentimentos pessoais ... (p. 3).

Reconhecida a importância de criar ambientes de envolvimento das crianças com vista ao desenvolvimento da sua compreensão leitora, cabe ao educador de infância pensar em metodologias didático-pedagógicas que favoreçam a compreensão leitora, num contexto de aprendizagens lúdicas.

3.1.3. ESTRATÉGIAS PARA MELHOR COMPREENDER NO JARDIM DE INFÂNCIA

Levar as crianças a compreender não é um procedimento fácil, como já mencionado durante este enquadramento teórico, pois é um processo que mobiliza muitos conhecimentos. “Sabe-se que a mobilização dos conhecimentos prévios e o ensino de estratégias de leitura se revela fundamental no desenvolvimento de competências de leitura” (Giasson, 2000; Snow, 2002; Viana *et al.*, 2010, Citados por Sousa, 2015, p.95).

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação.

Para Sim-Sim (2007),

a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler. A escolha das estratégias de leitura apropriadas para o objectivo de leitura e para o tipo de texto a ler são igualmente importantes na compreensão obtida. Quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura. (p.11)

A autora Otilia Sousa (2007, Citada por Sousa, 2015) refere a necessidade de se dotar as crianças com estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura, no sentido de potenciar o desenvolvimento das competências de leitoras das crianças.

Antes da leitura

A criação do ambiente adequado antes do início da leitura leva o leitor a fixar objetivo(s), a planificar estratégias de abordagem do texto, a prever o que se irá ler, a formular questões e hipóteses. Mais tarde, ao longo da leitura, ele vai confirmando as suas hipóteses e configurar novas, caso seja necessário (Giasson, 2000). Em contexto pré-escolar é importante “organizar um conjunto de atividades que permitam o seguinte: motivar a criança para ouvir ler; aumentar a curiosidade para o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios.” (Viana, *Et al*, 2014, p.52).

Durante a leitura

Preparadas as crianças, segue-se o momento da leitura da história que poderá, ao critério do educador, ser feita na íntegra ou de forma repartida. Durante a leitura o educador

deverá, sempre que ache necessário, interromper para estrategicamente chamar a atenção das crianças para: um pormenor, uma imagem ou uma palavra nova (Giasson, 2005; Viana, *Et al*, 2014). “Embora estas paragens possam contribuir de modo significativo para a compreensão do texto, elas podem, todavia, impedir a compreensão global, nomeadamente se se tratar de uma primeira leitura.” (Viana, *Et al*, 2014, p.53). Assim, as paragens, mesmo que pertinentes, devem ser usadas com cautela, conjugando-se as potencialidades das mesmas em detrimento da possível não compreensão global por parte de algumas crianças.

Após a leitura

Após a leitura da história, segue-se a compreensão da mesma.

A leitura página por página (após a leitura integral) permite, por exemplo, ir colocando questões ao longo da história, ajudando a orientar a atenção da criança para determinados aspetos, relacionando o que acaba de ser lido com as experiências anteriores e/ou com pormenores da ilustração, potenciando a intertextualidade e o procedimento híbrido dos textos e das imagens. (Viana, *Et al*, 2014, p.53)

Em contexto de JI, as questões direcionadas às crianças após os momentos de leitura são maioritariamente de resposta aberta e de carácter referencial. Esta é uma importante modalidade de pergunta, no entanto não se pode parar por aí. Deve levar-se mais longe, aumentando cada vez mais o grau de complexidade e leque de níveis de compreensão. Assim, deve começar a dirigir-se questões que exijam o estabelecimento de inferências, reorganização da informação e da crítica. (Viana, *Et al*, 2014)

O uso de estratégias antes, durante e após a leitura tem como objetivo envolver as crianças no processo de compreensão, para que estas possam melhorar a compreensão do que ouvem ler, construir e reconstruir os sentidos do texto. Neste processo, o educador não só envolve competências aos níveis metalinguístico, inferencial, reflexivo e interpretativo como também dota as crianças de processos cognitivos, essenciais para a compreensão da leitura, que pressupõe o ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura ao nível da metacognição, com o objetivo claro de que o aluno se torne autónomo na sua busca de sentidos (Giasson,2000). As Estratégias de compreensão são utensílios de que as crianças se servem para melhor entender o que lhes é lido, independentemente do tipo de texto que lhes é apresentado.

A compreensão leitora é cada vez mais objeto de estudo por parte dos vários investigadores e professores que trabalham com crianças. Deste modo, é importante que se desenvolvam mecanismos de intervenção pedagógica que ajudem as crianças a compreender,

estimulando o seu desenvolvimento linguístico e comportamento leitor. (Sim-Sim, 2007; Pereira, 2012; Viana, 2012; 2014).

Como referido anteriormente é importante dotar as crianças de ferramentas para que as mesmas possam adquirir processos de compreensão literária. A criação de ambientes educativos para que haja maior compreensão por parte da criança é fundamental. Envolver as crianças nos processos de compreensão leitora não é fácil e, por esta razão é importante que se faça isso ligando a criança com as suas experiências vividas, tais como: conhecer sobre a sua própria língua, a natureza dos textos a compreender e os processos e estratégias específicos para a obtenção do significado da informação. (Sim-Sim, 2007)

4. METODOLOGIA

Neste ponto irei apresentar a metodologia utilizada nesta investigação. Para Fortin (2003, p.372) metodologia designa-se por um “[...] conjunto de métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica [...]”. Como tal, darei a conhecer ao longo deste capítulo a natureza deste pequeno estudo investigativo: a minha pergunta de partida, os consequentes objetivos, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos utilizados e o cronograma que orientou esta investigação.

4.1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação é o método de escolha da estratégia de investigação que mais se adequa ao estudo em causa, condicionando “por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir.” (Sousa & Baptista, 2011, p.52). Grawitz (1993, citado por Sousa & Baptista, 2011) esclarece que a metodologia “é um conjunto de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar técnicas.” (p.53)

Como tal, considerando a natureza da minha pergunta de partida e consequentes objetivos traçados para este micro estudo, estamos perante uma **metodologia mista**.

Por um lado, apresenta-se a **metodologia qualitativa**, que tem presente a descrição rigorosa dos dados recolhidos, bem como a “[...] exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Sousa e

Baptista, 2011, p.64). Neste estudo, o foco é a compreensão de problemas, estudando comportamentos, atitudes e valores (Sousa e Baptista, 2011). Ainda segundo o mesmo autor “a investigação quantitativa integra-se num paradigma positivista, apresentando como objetivo a identificação e apresentação de dados” (Sousa e Baptista, 2011, p. 53).

Por outro lado, apresenta também um carácter **quantitativo**, uma vez que esta metodologia se concentra “na análise dos factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis comportamentais [...] passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação [...]” (Coutinho, 2013, p.26)

4.2. PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Durante a realização de PP em contexto de JI observei diferentes momentos nos quais as aprendizagens eram desencadeadas por recursos diversos. Através das minhas observações diárias, percebi que seria importante aliar os recursos didáticos à dimensão da compreensão. A apresentação do estudo investigativo que se segue centra-se na importância dos recursos como impulsionadores e potenciadores de compreensão leitora em contexto pré-escolar. Neste domínio e tendo presente a importância de criar contextos de grande ludicidade para construir aprendizagens, pretende-se conhecer as potencialidades de um dispositivo, assente em fantoches, para a promoção da compreensão das crianças.

A questão investigativa que se estabelece à partida neste estudo é: **“Como pode o dispositivo didático – Os fantoches fazem perguntas - ajudar as crianças a compreender textos literários?”**.

Com o intuito de responder convenientemente à questão investigativa acima descrita formulei os seguintes objetivos:

- I. Criar ambientes de leitura promotores de compreensão leitora e de transações intertextuais, pessoais e expressivas a partir dos textos lidos;
- II. Identificar os fantoches mais escolhidos pelas crianças;
- III. Refletir sobre as implicações pedagógicas e didáticas do recurso pedagógico - fantoches - e mais especificamente sobre as suas potencialidades para auxiliar as crianças na sua compreensão leitora.

4.3. PARTICIPANTES

Participaram neste estudo investigativo todos os 21 elementos do grupo de crianças (oito raparigas e treze rapazes), com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, de um JI do concelho de Leiria.

Optei pela seleção de todo o grupo de crianças, uma vez que compreendi que seria uma mais-valia para todas as crianças ali presentes a aquisição de estratégias de compreensão. E também pelo envolvimento e vontade de participar que todas mostraram desde o início deste estudo.

4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De modo a responder à questão de partida deste ensaio investigativo de carácter misto, e tendo em consideração que eu (investigadora) era parte integrante do meio, uma vez que desempenhava o papel de educadora, optei pela técnica de recolha de dados investigação-ação. Esta técnica foi muito importante, na medida em me permitiu “(...) penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2011, p. 16) e, “[...] efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p. 109).

Durante esta investigação-ação, para auxílio das minhas observações, utilizei instrumentos de gravação audiovisual (Anexo XII - Transcrição da sessão 0; e Anexo XIII - Transcrição da sessão final) e um diário de bordo (Anexo XIV - Diário de bordo), visando a recolha rigorosa das evidências, o que por sua vez possibilitou também a observação indireta dos factos.

Também é importante referir que este dispositivo assenta na interpretação de dois pilares essenciais: a sessão 0 - a primeira sessão na qual recolhi dados; e a sessão final - que foi a última sessão com o dispositivo criado na qual também recolhi dados.

Utilizei também materiais essenciais ao funcionamento da proposta tais como: os fantoches (fantoche A, B, C e D) e os livros explorados durante as sessões de leitura e questionamento.

De forma a analisar, organizar e sintetizar a grande quantidade de informação recolhida, existente nas gravações audiovisuais e nos diários de bordo, recorri à técnica da análise de conteúdo que, segundo Berelson, “[...] visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Estrela, 1994, p. 455). Esta análise permitiu-me evidenciar com mais clareza pontos fulcrais desta investigação. Assim, de modo a organizar este moroso processo, criei tabelas nas quais especifico as categorias relativas ao estudo durante as sessões 0 e final.

4.5. PROCEDIMENTOS

Todo o processo começou com leituras em torno das questões da compreensão leitora e da criação dos fantoches, como recurso para envolver as crianças numa atitude de reconstrução das histórias ouvidas, mas também de interpretação e posicionamento crítico face às mundividências nelas representadas. Neste sentido, depois



Figura 13 - Fantoche B
– das histórias
parecidas



Figura 15 - Fantoche D
– referente às questões
de “opiniões”

de ler o artigo – *Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires*, do autor Serge Terwagne (2012), percebi que poderia explorar as potencialidades didáticas dos fantoches, à semelhança do que havia lido anteriormente.

Assim, criei o fantoche A (Fig. 12) – referente às questões dos “porquês” - a partir do qual pretendia que as crianças elaborassem questões relacionadas com as motivações das personagens, e portanto sobretudo questões de natureza inferencial.

O fantoche B (Fig.13) – das histórias parecidas - visava criar condições para as crianças recordarem as histórias semelhantes



Figura 12 - Fantoche A
– referente às questões
dos “porquês”



Figura 14 - Fantoche C
– conhecido como o
fantoche daquilo que
“já me aconteceu”

às narrativas ouvidas, e fazerem analogias com outras histórias ou outras textualidades, procurando assim enriquecer o repertório cultural e literário das crianças.

O fantoche C (Fig.14) – conhecido como o fantoche daquilo que “já me aconteceu” - levava as crianças a relacionarem a história com as suas experiências de vida pessoal, criando assim condições para que entendessem as histórias como lugares para a identificação pessoal.

O fantoche D (Fig.15) – referente às questões de opiniões - criava um ambiente expressivo de opinião crítica pessoal, levando as crianças a expressar aquilo que sentiam sobre o assunto em causa. Pretendia-se, assim, que as crianças olhassem as histórias como um lugar para a participação ativa e opinativa.

Tendo sempre em consideração as especificidades individuais de cada criança e do grupo, tentei que todo o processo passasse por eles, desde a escolha de cada fantoche até à sua construção.

Num primeiro momento, comecei por envolver as crianças da sala na escolha de cada fantoche, dando-lhes a conhecer qual o propósito dos mesmos. A escolha de cada fantoche foi uma proposta fácil de executar, uma vez que nas semanas anteriores teriam visitado o jardim zoológico de Lisboa, e por isso as crianças optaram por construir fantoches relativos a alguns animais vistos naquele espaço. Apesar de nesta situação a decisão ter sido consensual, noutras não foi possível chegar ao resultado de forma simples, sendo necessário utilizar a técnica democrática da votação para chegar a um consenso.

Após escolhidos os animais (uma cobra, um golfinho, um cão e uma borboleta – Figuras 12, 13, 14 e 15) procedeu-se à construção de cada fantoche de acordo com os gostos e preferências das crianças.

Após a construção dos fantoches, e com o intuito de responder adequadamente à questão de investigação e indo ao encontro dos objetivos traçados, a continuidade deste estudo foi desenvolvida ao longo de quatro fases distintas: a introdução dos fantoches, aplicação da sessão 0, a consolidação e aplicação da sessão final (ver Anexo XV – Cronograma faseado das sessões realizadas).

Na primeira semana foram apresentados ao grupo de crianças dois fantoches: fantoche A e fantoche B, referentes às questões dos “porquês” e às questões das histórias parecidas,

respectivamente. Após mostrar os fantoches ao grupo e explicar-lhes o objetivo geral da proposta (fazer perguntas), passei a explicar o objetivo específico da manipulação de cada um dos fantoches. Depois desta longa conversa, as crianças, de modo a facilmente identificarem o tipo de pergunta que aquele fantoche fazia, e do meu ponto de vista a criarem relação com cada um destes novos elementos da sala, acharam que seria necessário que eles tivessem nomes. O fantoche A passou a chamar-se o fantoche dos “porquês” e o fantoche B ficou conhecido como o fantoche das histórias.

Numa segunda semana, de maneira semelhante à anterior, foram apresentados mais dois fantoches (fantoche C e o D). Neste momento, o grupo decidiu que o fantoche C seria conhecido como o fantoche “o que já me aconteceu” e o fantoche D passou a chamar-se o fantoche das nossas opiniões.

A partir da terceira semana, terminada a fase introdutória, passámos à fase da realização da **sessão 0**. Nesta fase, eu, enquanto educadora estagiária, semelhante a sessões anteriores, li o texto previamente escolhido e preparado: “a Zebra Camila” – do autor Núñez, (2011). Após a minha leitura do referido texto na íntegra, passámos ao momento protagonizado pelo grupo, sendo que o meu papel passava apenas pela mediação. Assim, com se pode observar no Anexo XII - Transcrição da sessão 0, as crianças colocaram questões aos colegas e escolhiam quem respondia, à semelhança daquilo que tinham observado a educadora estagiária fazer semanas antes.

Nas semanas seguintes, após a conclusão da leitura dos textos selecionados, tais como: “O coelhinho branco” de Xosé Ballesteros; “Elmer e a cobra” de David Mckee; “ Oh, João! Foste Tu, Porcalhão?” do Autor David Roberts ou “A Casa Da Mosca Fosca?” de Mejuto e Mora, esta nova rotina das crianças foi sendo interiorizada, e como seria de esperar, após cada seção de leitura, as crianças eram convidadas a protagonizar os momentos de questionamento pós-leitura, tais como o descrito na sessão 0. Deste modo, procediam à seleção do(s) fantoche(s) e a elaboravam as suas questões aos colegas sobre o texto ouvido.

Por fim, na última sessão apelidada de **sessão final** (Anexo XIII - Transcrição da sessão final), procedeu-se à realização da proposta de modo idêntico ao explanado anteriormente. A única diferença foi a presença da câmara de filmar, que desde logo causou algum burburinho e curiosidade por parte de alguns elementos do grupo. No entanto, restabelecida a calma e criado o ambiente propício à leitura da história, deu-se início à

proposta. A história utilizada nesta sessão foi: “Procura-se um amigo!” do autor Klaus Baumgart (2008).

É necessário referir que, antes de cada sessão os fantoches eram devidamente lembrados quanto ao seu propósito e função. Uma vez que o grupo de crianças era muito heterogéneo relativamente à sua faixa etária, esta foi uma das estratégias necessárias para o funcionamento inclusivo da proposta apresentada.

A proposta descrita antes teve início no dia 15 de maio e terminou no dia 12 de junho de 2017, tal como se pode ver no cronograma apresentado no Anexo XV – Cronograma faseado das sessões realizadas.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

O presente capítulo irá subdividir-se em dois momentos fundamentais que serão desenvolvidos de seguida: dados obtidos a partir da sessão 0 e da sessão final.

5.1. DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DA SESSÃO 0

Os dados recolhidos na fase inicial durante a sessão 0, no dia 29 de maio de 2017, revelam que os fantoches suscitaram a atenção das crianças, sendo que estas manipularam sobretudo o fantoche correspondente à primeira dimensão, o fantoche A – referente às questões dos “porquês”. No entanto, será analisado e discutido cada fantoche mais pormenorizadamente nos pontos a baixo.

Sinopse do livro

O livro explorado durante esta sessão conta que: “Ali, no fim do mundo, no país onde o vento dá a volta, vivia uma pequena zebra chamada Camila. Como naquele sítio o vento era tão revirado, Camila tinha de andar com muito cuidado para não perder as suas roupas” Núñez, (2011, p.3). Mas certo dia perto da sua casa, o vento bandido levou-lhe as suas sete riscas, deixando-a muito chorosa e desanimada. No entanto, graças à ajuda de bons amigos como: a serpente, o caracol, a aranha, entre outros animais e a sua mãe, a pequena Zebra podia voltar a sorrir (Núñez, 2011).

Fantoche A

O fantoche A - referente às questões dos “porquês” - foi aquele que mais se evidenciou ao ser o mais solicitado pelo grupo de crianças. O dado anteriormente referido acabou por não surpreender, uma vez que tal como afirmado ao longo do enquadramento teórico, “em contexto de JI as perguntas utilizadas para orientar a compreensão de textos (geralmente colocadas pelo educador) são maioritariamente de resposta aberta” (Viana, *et al*, 2018, p.54).

Tal como é evidenciado na análise de conteúdo por mim realizada, (Anexo XVI – Análise de conteúdo da sessão 0), as questões pertencentes a este grupo - questões dos “porquês” - lideraram o questionamento da história por parte das crianças “A zebra Camila” (Núñez, 2011).

As questões colocadas pelas crianças foram: “Porque é que a zebra Camila tinha de ter cuidado a andar na rua?” (Criança M.); “Porque que a Zebra estava a chorar?” (Criança Di); “ Porque é que quando a Camila chegou a casa já não precisava de chorar mais?” (Criança TM); “Porque é que a Camila estava sempre a chorar?” (Criança E) e novamente “Porque que a Zebra estava a chorar?” (Criança L).

Comparando os resultados obtidos com a leitura pormenorizada da história aqui em questão, percebi também que as questões das crianças se subdividem em dois níveis de compreensão. Na sua maioria, as respostas às questões estão presentes na história, por esse motivo as mesmas são consideradas de cariz referencial. Por outro lado, as questões também se fazem representar pela dimensão inferencial, uma vez que a resposta não está presente na história. O exemplo demonstrado de seguida apresenta uma evidência clara de uma questão de cariz inferencial:

A E. colocando na mão o fantoche referente às questões dos “porquês” (cobra) questiona os colegas perguntando: “Porque é que a Camila estava sempre a chorar?”.

Transcrição da sessão 0

(...)

E: Sim, (coloca a cobra na mão o Fantoche A – referente as questões dos “porquês”)

Porque é que a Camila estava sempre a chorar?

L: Tu gostavas de andar todo nu na rua?

E: Não!

L: Então era porque ela não gostava de andar nua na rua.

Fazendo a contabilização de todas as questões colocadas pelas crianças durante esta sessão, que, mesmo tendo a possibilidade de escolher entre os quatro níveis de questões explorados durante a apresentação da proposta aqui descrita, percebi que as crianças tendencialmente se apropriavam das questões que habitualmente lhes são dirigidas.

O facto analisado anteriormente levou-me a pensar nas implicações futuras que poderiam advir pela falta de exploração de outras dimensões textuais que não as questões literais ou inferenciais. É importante levar para jardins de infância novas formas de questionar que possam abranger todos os tipos de questões, e mais importante ainda é colocar as crianças com o papel ativo de questionar.

Fantoche B

Dentro da categoria das histórias parecidas representada pelo fantoche B, posso afirmar, recorrendo aos dados analisados, que apenas uma criança “arriscou” em manipular este fantoche, colocando uma questão deste nível de compreensão. A questão em causa foi: “Conhecem alguma história onde também entre uma cobra?”

Esta categoria foi, nesta sessão, pouco explorada pelas crianças. No entanto, cruzando estes dados com os dados apresentados na sessão final, julgo que esta sessão poderá ter sido demasiado precoce, uma vez que as crianças poderão não ter tido tempo suficiente de assimilar o que se pretendia nesta categoria e, por isso, ainda não associarem cada fantoche à sua função.

Fantoche C e D

Estes dois fantoches, o primeiro referente às questões do que “já me aconteceu” e o segundo referente às questões de opinião crítica, não tiveram qualquer adesão por parte das crianças, durante esta sessão de questionamento. No entanto, estes foram os fantoches que mais suscitaram interesse e curiosidade por parte das crianças durante o tempo de manipulação livre, o que me leva a pensar em dois cenários possíveis. O primeiro cenário, tal como ocorrido com o fantoche B, poderá estar relacionado com o facto de ter havido pouco tempo para fazer uma assimilação eficiente por parte das crianças. Por outro lado, uma vez que estes fantoches foram os que mais despertaram interesse durante os momentos de brincadeira, leva-me acreditar que, apesar das crianças gostarem do seu

aspecto físico e da sua beleza, terão tido dificuldade em fazer as perguntas que um fantoche como o C e o D deveriam fazer.

Evidência daquilo que mencionei no parágrafo anterior é o interesse e curiosidade manifestado pela Di. (4 anos), quando durante esta sessão (ver Anexo XII - Transcrição da sessão 0) eu lhe pergunto qual o fantoche que ela quer usar para fazer a pergunta aos colegas e ela responde afirmando: “A sky borboleta, ela é a mais bonita!”. No entanto, ao dirigir-se aos colegas a criança não faz a interligação entre o fantoche a manipular e a questão que lhe corresponde.

Perante os dados obtidos através da sessão 0, descritos e analisados (Anexo XVI – Análise de conteúdo da sessão 0), cabe-me pensar numa grande limitação deste pequeno estudo investigativo: a limitação de tempo em que o mesmo ocorreu. Apesar de ter obtido resultados muito positivos, sinto que o curto prazo para este processo não foi o suficiente e, deste modo, mostrou-se insuficiente para as crianças, uma vez que as mesmas não tiveram, do meu ponto de vista, tempo para poder assimilar toda a informação que iam recebendo ao longo das sessões de questionamento.

5.2. DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DO SESSÃO FINAL

De forma diferente, na última fase deste estudo e após várias sessões de exploração do dispositivo didático anteriormente referido, as crianças diversificaram as suas escolhas, mobilizando na sua interação com os fantoches questões relativas a todas as componentes da compreensão.

No entanto, nesta última sessão apelidada de sessão final, confirmou-se a preferência pelo fantoche relativo às questões dos “porquês” (consultar Anexo XVII – Análise de conteúdo da sessão final) e ainda, surpreendentemente em relação ao inicialmente verificado, também o fantoche relativo à dimensão da expressão de opinião pessoal foi um dos mais selecionados.

Sinopse do livro

Lenny, a personagem principal deste livro sente que está muito sozinho e que gostava de ter um amigo com quem brincar. De maneira a arranjar um amigo, coloca vários anúncios e prega-os numa árvore. Mas esperou durante muito tempo e nenhum amigo apareceu. A

fim de perceber porquê, resolve ir verificar se os seus anúncios continuam na árvore, e é então que tropeça na pequenina casa do Twick. Naquele momento o Lenny não percebeu que poderia estar ali um amigo e refere que não tem tempo para conversas, mas o Twick decide ficar ali a fazer companhia ao Lenny até que o amigo deste apareça finalmente. Enquanto esperaram, os dois brincaram e divertiram-se. No entanto, assim que começa a entardecer, o Lenny voltou a ficar triste, pois o seu amigo não tinha vindo. O Lenny não tinha percebido que o amigo que ele tanto esperava, afinal sempre estivera ali a brincar com ele. Assim que se deu conta desse facto, o Lenny deu pulos de alegria.

Fantoche A

O fantoche A – referente às questões do “porquês” -, durante esta sessão, foi selecionado pelas crianças do grupo duas vezes. Importa referir que as crianças que selecionaram este fantoche tinham três e quatro anos.

As questões colocadas foram: “Porque que é que o lenny estava sozinho?” (criança CO) e “Porque é que o lenny queria ter um amigo?” (criança TO).

Percebi ao longo das sessões intermédias, entre a sessão 0 e a sessão final, que as crianças numa faixa etária mais elevada começaram a desprender-se desta dimensão diversificando as suas escolhas de forma cada vez mais segura e interligando de forma acertada o fantoche com a dimensão que lhe era característica. Por outro lado, as crianças de mais tenra idade tiveram dificuldade em desprender-se das questões dos “porquês”. Desta forma, tal como referido anteriormente, seria necessário uma intervenção mais prolongada de modo a dar mais tempo de interiorização às crianças mais pequenas. Assim, poderia existir mais diversificação nas questões colocadas aos colegas. Esta é uma dimensão muito importante que deve ser valorizada pelo educador no exercício das suas funções.

Fantoche B

Utilizando o fantoche B, a criança Z. (6 anos) questionou os colegas pedindo-lhes que fizessem uma pequena analogia com outras histórias, canções, lengalengas ou adivinhas já conhecidas dos mesmos.

Transcrição da sessão final

(...)

(O zé escolheu o golfinho – fantoche B - fantoche das histórias parecidas)

Z: Quem conhece uma história, canção, lengalenga ou adivinha em que entre um passarinho? Té!

Té: Eu sei! A história do Elmer!

Z: Boa!

(...)

É motivador perceber que esta criança em sessões anteriores, tal como outras crianças, se foi tornando cada vez mais sofisticada nas suas questões, pois neste momento já não pedia aos colegas apenas para fazerem analogias com outras histórias, mas também com canções, lengalengas e até adivinhas que as mesmas já conheçam, relacionadas com algum elemento ou momento daquela história.

Este fantoche, apesar de durante esta sessão ter sido utilizado apenas uma vez, foi durante sessões intermédias (Anexo XVIII - Transcrição da sessão intermédia) um dos que mais suscitava interesse por parte do grupo. Após entenderem o seu propósito e, por auto recriação, introduzirem mais elementos de analogia com as histórias ouvidas, eram frequentes os momentos em que se cantava, contava adivinhas e se recitava lengalengas. Tal como se pode verificar, num momento de brincadeira livre, transcrito de seguida:

Transcrição do diário de bordo:

Com o fantoche B (fantoche das histórias parecidas) na mão o TÉ dirige-se à Elisabete e questiona:

TÉ: Qual é coisa qual é ela que não é tinta laranja é muito alaranjada?

Elisabete: se não é tinta cor de laranja tem de ser uma laranja!

TÉ- boa!

Este foi um dado muito importante, que me deixa satisfeita e com a certeza de que esta iniciativa teve efeitos positivos naquele grupo de crianças.

Analisando o facto de este fantoche não ter sido tão manipulado como eu esperaria que ocorresse, tendo por base sessões intermédias, acredito que este dado poderá indicar que esta história não suscitava tanta adesão nem ligações com as narrativas ouvidas ou vivências experienciadas, aspeto que me faz pensar sobre a importância de pensar sobre os critérios de escolha das narrativas.

Fantoches C

O fantoche C - referente às questões do “já te aconteceu” foi manipulado apenas uma vez durante esta seção. A questão colocada pela criança foi: “E se acontecesse ao lenny aparecer um amigo muito sossegado? (Té, 6 anos)”.

Curiosamente esta questão anteriormente colocada foi dirigida ao elemento da sala que mais se identificava com esta personalidade, uma menina muito calma e pouco faladora. No entanto, neste momento esta criança decidiu responder de uma forma bastante pessoal, na minha interpretação dos factos. Resposta da Mar: “Não sei, mas podiam brincar mais sossegados.” (4 anos)

Este fantoche foi, em todas as sessões, o que menos suscitou interesse por parte das crianças, apesar de ser o que todos consideravam mais bonito. Os dados revelam a possibilidade da escolha dos fantoches poder ter sido influenciada, no caso das crianças de mais tenra idade, em função de critérios de ordem estética e de proximidade afetiva, tal como nos exemplos seguintes: “*Eu escolho sempre este fantoche porque é o mais bonito* - Criança D (3 anos)”, ou

(...)

Di: Agora posso ser eu?

Mara: sim! Escolhe o fantoche.

Di: A sky borboleta, ela é a mais bonita! Porque que a Zebra estava a chorar?

Té: Não é isso! A sky não faz essas perguntas isso é a cobra!

Di: Posso trocar?

Mara: Podes! Queres trocar a pergunta ou o fantoche?

Di: O fantoche! Mas não quero a cobra (pensar) já não quero nenhum.

(...)

Este dado faz-me pensar que talvez esta dimensão não terá sido bem explorada por mim, de modo a que as crianças entendessem a sua função e se sentissem seguras ao manipularem este fantoche.

Fantoches D

As questões dirigidas à compreensão crítica foram ganhando ênfase ao longo das várias sessões realizadas, pois no meu entender as crianças foram ganhando mais confiança neste

nível de compreensão e percebendo que aqui eram livres de expressar a sua opinião sobre os assuntos em causa.

Nesta sessão o fantoche D foi utilizado duas vezes e as questões colocadas foram: Então se fosses tu a estar no lugar do Lenny como tu te sentias por não teres amigos? E se fosses tu a estar no lugar do pássaro como é que achas que ele se sentia por o Lenny não pensar nele como um amigo?

Transcrição da sessão final

(...)

Mara: anda Pe. És o último! Qual é que queres escolher?

(escolheu o fantoche D – referente às questões de opinião)

Pe.: Então se fosses tu a estar no lugar do Lenny como tu te sentias por não teres amigos?

Té!

Té: eu sentia-me mal e por isso já sabia que tinha que fazer muitos papéis a dizer “ procura-se um amigo se fores um amigo vem ter a minha casa!”

L: Posso fazer só mais uma? É muito importante.

(...)

L: E se fosses tu a estar no lugar do pássaro como é que achas que ele se sentia por o Lenny não pensar nele como um amigo?

Marg: Eu sentia-me triste e chateada, porque o Lenny não achava que eu era amigo dele.

(...)

A transcrição feita anteriormente retrata o envolvimento que foi sendo criado pelo grupo relativamente às questões de opinião crítica. Quando o Té questionou os colegas sobre os sentimentos deles (do grupo) acerca da personagem principal, o Lenny, a L. percebeu que durante a sessão se esqueceram de mencionar o Twitch, o passarinho, que durante toda a história esteve presente, brincou e ajudou o Lenny. Ao sentir que os colegas estavam a ser “injustos”, quis repor a justiça, questionando os colegas sobre os sentimentos do pássaro, como ela lhe chama, para que eles percebessem que, na sua ótica, quem esteve todo aquele tempo errado foi o Lenny porque não deu valor ao seu novo amigo.

Foi muito interessante perceber que neste momento as crianças já sabiam usar esta dimensão sem qualquer auxílio, e por isso faziam as suas próprias reflexões críticas, julgamentos e ainda conseguiam fazer transparecer a sua opinião relativamente ao assunto

discutido, tal como se evidencia na transcrição anterior. Esta foi a dimensão que ao longo do tempo ganhou mais força perante aquele grupo e aquela em que as crianças tinham menos receio de usar.

Estes dados confirmam que é importante dar voz às crianças fazendo delas seres mais ativos, com opinião, criando espaços onde estas possam apresentar os seus argumentos e discuti-los entre pares. E ainda mais importante é poder fazer destas crianças seres reflexivos sobre as suas ações e as ações dos outros, podendo assim criar e recriar as suas ideias perante todos os assuntos que lhes surjam. Esta é uma dimensão, no meu ponto de vista, que ao ser bem explorada pode representar implicações futuras benéficas e duradouras.

5.3. DIÁRIO DE BORDO

Um dos dados recolhidos através do diário de bordo (Anexo XIV - Diário de bordo), durante este pequeno estudo investigativo, foi a constatação de que as crianças em contexto de brincadeira livre utilizavam os fantoches para colocarem questões uns aos outros, à semelhança daquilo que observavam a educadora estagiária fazer e haviam feito em momentos de atividade orientada.

Exemplo desta evidência é:

Transcrição do diário de bordo

(...)

L.: Podem sentar-se! Hoje os meninos é que fazem as perguntas do livro aos meninos!

(as crianças sentam-se no tapete em frente á L.)

L.: T. queres perguntar o quê?

(o T. coloca o Fantoche B – das histórias parecidas)

T: (abre o livro dos três porquinhos) hum, quem sabe uma canção em que entre um lobo mau?

(todas as crianças cantam)

Todas: Quem tem medo do lobo mau,

lobo mau, lobo mau,

quem tem medo do lobo mau,

lobo mau, lobo mau,

(...)

No exemplo aqui descrito posso afirmar que é evidente a relação de afeto que se foi criando ao longo do tempo, entre as crianças e os fantoches, uma vez que este dispositivo estava sempre presente no seu dia-a-dia, dentro e fora da sala de atividades.

A transposição para outros contextos foi também evidente, como podemos ver através de exemplos do envolvimento dos fantoches em momentos de brincadeira livre no exterior:

Transcrição do diário de bordo

(...)

(No exterior, dentro da casinha, a Marg. Com o fantoche C questiona a B.)

Marg: B., queres chá com bolachinhas?

(A B. com o fantoche D na mão responde)

B.: Sim!

(...)

Transcrição do diário de bordo

(...)

(Criança D com o fantoche A – referentes as questões dos “porquês” na mão)

D.: Primeiro temos de escolher uma história! Já sei, a da pequena sereia! Porque que a pequena sereia não podia estar muito tempo fora da água?

C.: Porque não conseguia respirar ela era quase um peixe! Agora sou eu!

D.: Não, eu ainda não fiz as minhas perguntas todas! Porque que que ela (a pequena sereia) tinha o cabelo vermelho?

C.: Não sei! Porque ela gostava de vermelho no cabelo! Agora sou eu!

(com o fantoche D na mão a C. questiona)

C.: Tu gostavas de ser como a pequena sereia?

D.: Eu as vezes sou como ela, a minha mãe comprou-me o fato e eu as vezes visto.

(...)

Esta conversa entre as duas amigas é um cenário comum em contexto de brincadeira livre. As crianças usavam com frequência os fantoches para falar através deles, e ainda com maior ênfase para questionar os colegas sobre assuntos das suas histórias favoritas ou sobre outros assuntos tal como no segundo exemplo aqui apresentado.

A associação deste dispositivo didático às brincadeiras do dia-a-dia das crianças era algo expectável, pois o fantoche é naturalmente um forte potenciador de brincadeira. Assim, de forma lúdica, as crianças não só brincavam com os fantoches, como também desenvolviam competências de linguagem, falando e expressando os seus sentimentos.

A criação de ambientes linguísticos ricos e motivadores podem, no meu ponto de vista, fazer toda a diferença no desenvolvimento linguístico da criança. Também a componente mais misteriosa deste dispositivo, o fantoche, possibilitava às crianças com mais dificuldade expressarem-se verbalmente perante os outros, pois podiam fazê-lo sem receios de se exporem, pois estavam “cobertos” pela personagem. Tal como se pode evidenciar na criança C, que recorde:

A criança C é uma menina calma, muito pouco interventiva e tímida, e talvez por isso passe muitas vezes despercebida no entanto é um dos casos de preocupação ao nível da linguagem pois apresenta pouco vocabulário, dificuldade na articulação e produção de palavras e também na construção frásica. Quando chamada a participar, ouvimos muitas vezes respostas como: “não sei!”, “sim” e “não” sendo por vezes difícil “arrancar” mais do que estas respostas. Esse facto tem-nos preocupado e feito pensar em estratégias pois gostávamos de conseguir ajudar a C a adquirir e desenvolver a linguagem oral (5ª reflexão individual, 2017, p.1)

A criança acima mencionada começou a comunicar muito mais através deste dispositivo, mas apenas em momentos de brincadeira livre tal como o que vou identificar de seguida:

Transcrição do diário de bordo

(com o fantoche B – das histórias parecidas, dirige-se à L. e questiona)

C.: Queres brincar com os fantoches comigo?

L.: Eu sou a Borboleta (fantoche C – fantoche do “já te aconteceu”)

C.: Eu sou a apanha, vai esconder!

(a L. começa a correr e esconde-se com o seu fantoche)

C.: já vos apanhei! Agora és tu!

(a brincadeira continua entre as duas amigas)

(...)

É curioso perceber que apesar de neste momento não haver interligação entre o fantoche e a função que o caracteriza, fica presente uma forte componente de expressão oral e que a brincadeira através deste dispositivo poderá ter desbloqueado alguns dos receios desta criança. Apesar de mais uma vez não haver tempo para explorar esta vertente, fiquei com a

certeza de que este dispositivo foi uma mais-valia importante no meu percurso e no percurso destas crianças.

5.4. CONCLUSÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo desta PP, aprendi que levar as crianças a melhor compreender aquilo que lhes é lido pode ser um processo muito interessante e motivador. A criação deste dispositivo didático pedagógico foi o início de uma viagem de aprendizagens mútuas na qual eu me desenvolvi muito, sobretudo como profissional.

Após as semanas de observação neste contexto, percebi fragilidades ao nível da compreensão de textos. Detetada esta dificuldade, percebi que seria importante implementar um dispositivo que ajudasse as crianças a melhor compreender aquilo que lhes era lido. Deste modo, criei uma pergunta de partida que orientasse o meu percurso neste estudo: **“Como pode o dispositivo didático – Os fantoches vão ao jardim de infância fazer perguntas - ajudar as crianças a compreender textos literários?”**.

Indo ao encontro de respostas claras e evidentes, para a questão anteriormente apresentada, formulei os meus objetivos: i) Criar ambientes de leitura promotores de compreensão leitora e de transações intertextuais, pessoais e expressivas a partir dos textos lidos; ii) Identificar os fantoches mais escolhidos pelas crianças; iii) Refletir sobre as implicações pedagógicas e didáticas do recurso pedagógico - fantoches - especificamente sobre as suas potencialidades para auxiliar as crianças na sua compreensão leitora.

Definida a questão de partida deste estudo e consequentes objetivos, foi necessário realizar pesquisas, proceder à análise de documentos e ainda criar o dispositivo didático pedagógico de acordo com os gostos e preferências das crianças.

Após a implementação do estudo junto deste grupo de crianças, comecei a perceber que a documentação adquirida a partir das sessões 0, sessão final e diário de bordo, dava resposta aos objetivos traçados.

O primeiro objetivo - criar ambientes de leitura promotores de compreensão leitora e de transações intertextuais, pessoais e expressivas a partir dos textos lidos - foi sem dúvida aquele que mais me desafiou enquanto educadora. Percebi que estas crianças não tinham rotinas quanto à “leitura de histórias” e por isso, não se interessavam por esta temática.

Posto este desafio, comecei, de semana para semana, a criar ambientes de leitura nos quais, de forma lúdica, contava histórias e dramatizava com o objetivo de que as crianças se interessassem e se envolvessem neste processo. Mesmo com um início mais resistente, foi bom ver a mudança de comportamento relativamente a esta temática. As crianças, passado poucas semanas de intervenção, passaram a procurar o momento da leitura de histórias com mais frequência. Criado o interesse pela audição de histórias comecei a implementar o dispositivo didático, “*os fantoches que fazem perguntas*” (criança L.). Para criar ambientes promotores de compreensão, começava todas as sessões por sentar, confortavelmente, as crianças e pedir que fossem elas manipulando cada fantoche, a explicar qual o procedimento e função de cada um. No final de cada leitura, as crianças protagonizavam momentos de questionamento, no qual eu passava a ter um papel de mediadora. Posso afirmar que, de sessão para sessão, as crianças ficavam cada vez mais competentes e envolvidas no seu processo de compreensão.

Relativamente ao segundo objetivo - identificar os fantoches mais escolhidos pelas crianças -, é importante separar as suas escolhas entre as sessões 0 e a sessão final. Durante a sessão 0, as crianças optaram apenas pela escolha do fantoche A referente às questões dos “porquês”. Na última sessão (sessão final) já se verificou mais variedade nas suas escolhas, uma vez que as crianças escolheram manipular todos os fantoches (A, B, C e D).

O último objetivo - refletir sobre as implicações pedagógicas e didáticas do recurso pedagógico (fantoche) especificamente sobre as suas potencialidades para auxiliar as crianças na sua compreensão leitora - foi o objetivo que mais me auxiliou durante este percurso de aprendizagem. É importante, enquanto educadora/professora, conseguir desenvolver mecanismos que facilitem as aquisições das crianças e desenvolvam as suas capacidades. Com este dispositivo tenho, neste momento, certo que foi uma mais-valia necessária e decisiva no percurso de cada elemento do grupo. Tendo criado e dinamizado este dispositivo, penso ter contribuído positivamente para a formação destas crianças, criando seres mais ativos, curiosos, reflexivo e críticos.

Respondendo agora à questão de partida deste estudo, posso afirmar com certeza que o dispositivo didático e pedagógico – o fantoche - ajuda as crianças a compreender melhor os textos literários. Prova disso mesmo é o estudo aqui apresentado, ao longo do qual são notórios os níveis de compreensão explorados pelas crianças após a implementação e exploração deste dispositivo didático.

Inicialmente, na sessão 0, observei um grupo que se direcionava apenas para questões dos “porquês”, pois pelos dados que recolhi as crianças estavam num campo seguro, no qual se sentiam confortáveis.

Relativamente à sessão final, a opção dos participantes em não escolher de forma regular o fantoche A - referente às questões dos “porquês” -, lança o desafio de o educador continuar a mobilizar, com regularidade, o dispositivo criado.

Um dado adicional por mim analisado durante este processo, que me deixou realizada, foi a forte componente de desinibição que este dispositivo revelou junto das crianças com mais dificuldade em expressar-se verbalmente, pois “les marionnettes jouent effectivement le rôle « tuteur » qu’on attendait d’elles ; certains enfants sont capables de se poser les questions grâce à leur aide, alors qu’ils ne sont pas encore capables de se les poser seuls.” (Terwagne, 2012, p.18). Esta é sem dúvida uma reflexão que quero ter presente em práticas futuras, nas quais sinto ser útil o uso constante de recursos didáticos como este.

Ao longo deste estudo percebi algumas limitações que devo apontar, tais como: o curto espaço de tempo para a concretização desta proposta, de maneira a proporcionar às crianças uma maior perceção das funções do dispositivo didático. Também a curta duração de cada momento de questionamento foi uma limitação para a recolha de dados, pois o grupo era muito heterogéneo quanto às suas idades, o que fez com que as crianças mais novas, passado alguns minutos do arranque da proposta, estivessem cansadas e tivessem perdido a atenção. Os momentos deveriam, por isso, ser curtos para poder manter todas as crianças ativas e predispostas durante o maior espaço de tempo possível.

Aponto também a falta da avaliação de uma criança em específico, para poder retirar os dados da evolução (das questões enunciadas) da mesma no início desta proposta (sessão 0) e no final da mesma (sessão final). Este foi um ponto que não consegui explorar, mas que gostaria de ter criado condições para o fazer, uma vez que sinto que teria sido importante para dar uma resposta mais concisa a este estudo.

Através da utilização deste dispositivo, o educador poderá promover uma atitude de questionamento com a escolha de fantoches, promovendo assim o desenvolvimento de dimensões da componente leitora, cognitivamente mais complexas e fundamentais, para a compreensão dos textos ouvidos. (Terwagne, 2012; Henriques e Gamboa, 2018).

O estudo agora apresentado, apesar das limitações que fui apresentando ao longo da análise dos dados e desta conclusão, lança desafios para o educador, no sentido de este criar contextos de grande ludicidade, capazes de envolver as crianças em atividades que não sejam apenas pontuais, atividades que favoreçam a identificação e o envolvimento com as mundividências representadas nas histórias. Inicialmente inibidas, estas crianças tornaram-se participantes e questionadoras dos textos ouvidos. O estudo evidencia a importância de criar condições para criar o desejo e a possibilidade de as crianças se envolverem com as histórias. O estudo desafia o educador a criar contextos que promovam a possibilidade de as crianças fazerem as perguntas que para elas fazem sentido, mas também questões cognitivamente mais complexas e mais enriquecedoras.

PARTE II

6. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Terminadas a PP em contexto creche e JI, seguem-se as práticas em primeiro ciclo, que decorreram em duas fases e níveis diferentes: a primeira, entre setembro de 2017 e janeiro de 2018 (1.º ano de escolaridade), e a segunda, entre fevereiro de 2018 e junho (3.º ano de escolaridade). Ambas as práticas decorreram em escolas básicas da rede pública e pertencem ao Concelho de Leiria.

Estas duas práticas, apesar de pertencerem ao mesmo contexto, têm características muito diferentes começando pelo ano de escolaridade.

A turma de 1.º. Ano de escolaridade é composta por vinte e dois alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, acompanhada por uma professora titular. A turma é constituída por onze raparigas e onze rapazes. Apenas dois alunos desta turma já frequentavam a escola, estando os restantes alunos inscritos no 1.º ano pela primeira vez.

A turma apresenta ainda alguma dificuldade no cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula, sendo uma turma um pouco conversadora, causando algum burburinho e consequentemente distrações, o que prejudica o decorrer das atividades letivas.

A nível das dificuldades dos alunos, existem dois alunos que carecem de maior atenção, apresentando dificuldades na comunicação oral, contudo, um destes alunos já está a ser acompanhado nas consultas de terapia da fala, enquanto o outro aguardava o pedido de observação feito pela professora titular. Outra dificuldade dos alunos, na sua maioria, era o recorte, demonstrando que a sua motricidade fina ainda não está completamente desenvolvida. No geral, todos os alunos realizam a pinça digital de forma correta, demonstrando que com o passar dos dias a sua escrita está mais fluída.

Durante as duas semanas de observação, inferimos que a turma apresenta muitos ritmos diferentes de trabalho, o que causa alguma dificuldade na gestão do tempo, tendo que muitas vezes utilizar estratégias que vão ao encontro dos interesses da turma, para os voltar a cativar. Foi interessante perceber que no geral as crianças da turma se interessam por

atividades de cariz mais lúdico, demonstrando assim interesse pelos recursos interativos, músicas, lengalengas, desenho e pintura. As informações anteriormente recolhidas, durante o período de observação, foram muito importantes na medida em que foi partindo delas que iniciámos as nossas planificações.

A turma do 3.ºA é composta por vinte e seis alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, acompanhadas por uma professora titular. A turma é constituída por catorze raparigas e doze rapazes.

No que toca ao aproveitamento escolar, a turma do 3.ºA “apresenta um nível satisfatório, havendo alguns alunos que se destacam pelos bons resultados que apresentam. O grupo revela algum empenho na realização das diversas tarefas propostas. Há seis alunos que revelam algumas fragilidades nas áreas do Português e da Matemática.” (Santos, 2017, p.7). No que toca à área do Português, existem alunos que revelam algumas dificuldades na leitura, compreensão de textos e em alguns conteúdos gramaticais.

No que diz respeito à área da Matemática, as maiores dificuldades apresentadas por alguns alunos são nas unidades de medida de comprimento, e na aplicação do algoritmo da multiplicação. Os alunos que apresentam mais fragilidades beneficiam de um programa de promoção de sucesso escolar, denominado “projeto Fénix”. Este projeto incide nas áreas de Português e Matemática, onde os alunos tem um acompanhamento mais individualizado.

Na turma existe um aluno diagnosticado com dislexia, que se caracteriza por “uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico” (Hennign, 2003, p.5). Este aluno é acompanhado por uma professora de Ensino Especial e beneficia também do “Projeto Fénix”.

A nível do comportamento, os alunos apresentam um comportamento adequado durante as aulas e no intervalo. Por vezes geram um pouco de borbórinho, mas nada de excessivo. No geral, a turma revela empenho e dedicação nas propostas apresentadas pela docente, esforçando-se para as cumprir e compreender, embora haja ritmos de trabalho diferentes.

Ao iniciar esta PP, deparei-me com um cenário totalmente novo para mim. O facto de ir na direção do desconhecido criou em mim muita ansiedade e medo. Este era, sem dúvida, um grande desafio que iria exigir muito esforço e dedicação da minha parte, pois não me encontrava tão à vontade neste contexto como estaria em PP anteriores.

As questões que fluíam na minha mente no início de cada semestre eram muitas, tais como: “Será que estas crianças vão perceber aquilo que lhes quero ensinar?”, “Será que não vou prejudicar a escolaridade destas crianças?”, “Conseguirei assumir o papel de professora?”, “Conseguirei criar laços afetivos junto destas turmas?”. Também o medo de errar dominava os meus pensamentos e movimentos em direção à criação de vínculos afetivos. No entanto, com a experiência que fui adquirindo ao longo destas PP curriculares, percebi que a fase anteriormente descrita era um período de adaptação e que se ia dissipando ao longo do tempo.

6.1. CICLO PEDAGÓGICO: DA OBSERVAÇÃO À REFLEXÃO - 1º CEB

Tal como referido anteriormente, a **observação** é um instrumento de extrema importância, uma vez que é partindo deste que regulo as minhas práticas, marcando o início do meu processo de formação. É um recurso poderoso para o professor, e como tal, foi uma ferramenta na qual eu e o meu par pedagógico tivemos de investir muito, sendo que se tornou essencial refletir diariamente em torno dos acontecimentos que iam decorrendo em sala de aula, uma vez que isso nos ajudava a construir estratégias de intervenção cada vez mais adequadas. **Observar** proporcionou-nos informações de que necessitámos para construir relacionamentos individualizados com os alunos e a possibilidade de criar aprendizagens bem-sucedidas (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Deste modo, e com a recolha correta das informações que adquiri ao observar, senti estar mais capacitada para intervir, preparar e selecionar os materiais, podendo assim construir planificações, na minha perspetiva, mais interessantes e motivadoras, de forma a concretizar aprendizagens duradouras. Também os autores Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) partilham desta ideia afirmando que “Com as informações que você adquire ao observar, você pode selecionar os materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para aprender e entender o mundo que as rodeia.” (p.13)

Este período foi também crucial para que os receios enunciados no ponto anterior se dissipassem, podendo afirmar que durante estas semanas criei relações afetivas com os alunos. Esse relacionamento proporcionou-me as ferramentas necessárias à formulação das etapas seguintes do Ciclo Pedagógico. Ter conhecimento dos seus gostos, preferências e

interesses de forma individualizada, à medida que conhecia cada elemento da turma, fez com que pudesse com mais firmeza executar a “tarefa” seguinte, planificar.

Em termos de **planificação**, este novo contexto foi muito desafiante, pois em ambas as turmas existiam muitos ritmos diferentes de trabalho, e isso dificultou sempre o processo de planificação. Para além disso, procurámos definir objetivos e selecionar conteúdos das diferentes áreas, recorrendo a recursos e estratégias potenciadoras do envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens.

Um obstáculo que senti ao longo das planificações, com a turma de 1º ano, foi a disposição da mesma, o que por várias vezes me fez alterar os planos e adaptar-me às suas preferências e/ou dificuldades. Evidências disso encontram-se relatadas nas minhas reflexões semanais como é o caso da reflexão da 7.ª semana de intervenção:

Devido à grande agitação que senti na sala 2 durante a manhã de segunda-feira, e vista a impossibilidade de conseguir começar a aula em plenas condições tal como estava planificada, optei por estabelecer um momento de “partilhas e vivências”. Neste momento, perante o meu convite, os alunos começaram a partilhar as suas experiências e vivências durante o fim-de-semana. Percebi que esta alteração de planos foi benéfica uma vez que permitiu que se acalmassem, que ouvissem os colegas e sobretudo que se expressassem oralmente.” (p.1)

Ou na reflexão da 12.ª semana na qual:

Após a realização do problema de matemática surgiu a oportunidade de desenvolver mais um conteúdo que colocou muitas dúvidas nos alunos durante a realização das avaliações trimestrais: os conjuntos. Deste modo, vista a impossibilidade de pegar em todos os alunos, optámos por “chamar” aqueles que revelaram mais dificuldade na formulação de conjuntos e, de forma concreta recorrendo a fios de lã, levámo-los a formarem conjuntos de animais (ver Fig.16- Organização de conjuntos) Esta proposta, apesar de não fazer parte da planificação e de ter sido calculada para aproveitar as potencialidades ali presentes, correu muitíssimo bem. Os alunos aderiram com grande satisfação e julgamos que poderá ter sido um aspeto importante para o desenvolvimento de aprendizagens em alunos que apresentavam mais dificuldades. (p.2)



Figura 16 – Organização de conjuntos

Tenho cada vez mais presente a necessidade de, em educação, existirem momentos tais como os que acabo de evidenciar, pois sinto que é através de exemplos concretos que os alunos adquirem conhecimentos duradouros. Por isso sempre que existiu oportunidade, tanto eu como o meu par pedagógico, levávamos a cabo iniciativas que promovessem que

os alunos realizassem aprendizagens significativas, tentando sempre manter o cumprimento do plano estipulado para a aula, fazendo da planificação um elemento flexível e orientador. Assim, ficou claro para nós a importância de articulação entre o que planeávamos e a ação pedagógica em contexto.

Durante a **ação pedagógica**, é de referenciar também a forma como os alunos recebiam os nossos elementos surpresa e os nossos recursos didáticos para os auxiliar nas suas aprendizagens (como por exemplo: a “Máquina Mágica de Somar” (Fig. 17) ou a “Árvore das Vogais” (Fig. 18) entre outros, foram mais-valias importantes, na minha perspetiva. Para Souza (2007): “O recurso didático pode ser fundamental para que ocorra desenvolvimento cognitivo da criança [...] Utilizar recursos didáticos no processo de ensino - aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado.” (p. 112-113).



Figura 17 - Máquina mágica de somar



Figura 18 - Árvore das vogais

Direcionando agora a análise para a turma de 3º ano, refiro que, desde início, ao nível da planificação, a dificuldade maior foi a de construir propostas que enquadrassem com os conteúdos a lecionar e fossem suficientemente ricas e motivadoras para os alunos. Outra preocupação que tive ao longo das planificações foi a de criar um encadeamento lógico, promotor de raciocínio e facilitador de aprendizagens, e de conseguir conjugar todos estes factos com a agitação constante da turma. Desta forma, percebi que “a gestão de sala de aula é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm que enfrentar” (Arends, 2008, p. 172). Consigo assim identificar que a gestão eficiente está profundamente ligada com a capacidade dos professores de “utilizarem estratégias de ensino eficazes, e de tornarem as aulas interessantes para os seus alunos.” (Arends, 2008, p. 172).

As naturezas das propostas, recursos e estratégias apresentados aos alunos foram também sempre bastante diversificadas, explorando bastante o jogo como recurso e estímulo de aprendizagem. Segundo Ward, (2010) “o uso de diferentes tipos de jogos proporciona uma

rica variedade de oportunidades de aprendizagem. O jogo é conhecido como um poderoso mediador para a aprendizagem no decorrer da vida da pessoa.” (p. 162).

Uma estratégia também por nós usada durante esta PP, que no meu entender constituiu um ponto alto, foi a **organização de uma visita de estudo** (Anexo XIX – Reflexão individual 9.^a semana – 1.º CEB). O facto de, por nossa iniciativa, organizarmos uma saída fora da escola, levou-nos a assumir um projeto de grande responsabilidade. No entanto, no final desta experiência, apenas podemos fazer um balanço muito positivo, uma vez que esta demonstrou ser reveladora de aprendizagens muito valiosas para o nosso percurso profissional. Conhecendo as potencialidades desta estratégia de ensino, realizámos de forma interdisciplinar uma visita de estudo às Grutas da Moeda e ao Centro de Interpretação Científico-Ambiental. Partindo do conteúdo “as rochas”, a lecionar no 3.º ano, privilegiámos “as metodologias ativas, em que o aluno tem um papel central na descoberta e na construção da sua própria aprendizagem e o professor surge como o promotor e o orientador dessas mesmas aprendizagens.” (Fontinha, 2017, p.79). Durante a preparação e execução da visita de estudo, os alunos puderam desenvolver-se nas diferentes áreas e domínios.

Na área de **Português**, através da exploração dos textos “A história da Gruta” e “A lenda da Moeda” por via da leitura e da compreensão através da esquematização de acontecimentos e questionamento, os alunos desenvolveram competências no domínio da oralidade tais como: o princípio da cortesia (escutar os outros e esperar pela sua vez para falar), responder adequadamente a perguntas, partilhar ideias, falar de forma audível, articular corretamente as palavras e usar vocabulário adequado ao tema e à situação. Segundo Buescu, et al., (2015) pois:

No domínio da Oralidade, importa salientar a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia (p. 7).

Na área da **matemática**, os alunos, ainda durante a preparação da visita, foram convidados a definir qual o caminho mais perto para chegar à Gruta. Deste modo, revimos as unidades de comprimento e resolvemos problemas relacionados com as medidas de comprimento, partindo da situação real “que caminho devemos realizar para chegar às Grutas da Moeda?”. A partir desta proposta, os alunos puderam desenvolver, na área curricular disciplinar de **Matemática**, competências no domínio da geometria e medida,

nomeadamente: unidades de medida de comprimento do sistema métrico (relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento do sistema métrico, medir distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico), realizar conversões e resolver problemas de até três passos, envolvendo medidas de diferentes grandezas.

O currículo de Matemática tem reconhecido a resolução de problemas como uma estratégia onde destaca a sua importância “[...] enquanto processo matemático crucial para aprendizagem da Matemática.” (Boavida, et.al., 2008, p.13).

Com exploração da lenda acima referida, os alunos puderam desenvolver na área curricular disciplinar de **Estudo do Meio**, no bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, competências ao nível do passado do meio local, nomeadamente o conhecimento e factos de datas importantes para a história local, como as lendas históricas. No local da visita os alunos puderam ainda, durante o trilho pela natureza, observar e recolher amostras de diferentes tipos de solo, identificar algumas das suas características (cor, textura, cheiro e permeabilidade), procurar elementos existentes no solo (animais, rochas e restos de seres vivos) e reconhecer a utilidade de algumas rochas, nomeadamente do calcário e da argila. Com realização do Trilho, permitiu-se que os alunos, na área de **Estudo do Meio**, no bloco 3 – À descoberta do ambiente natural, e no bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços, desenvolverem competências relacionadas com a observação, identificação e descrição de fenómenos existentes na natureza.

Na área de **Expressão e Educação Dramática**, no bloco 1 – Jogos de Exploração, os alunos puderam desenvolver competências a nível do **corpo** (explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais: diferentes formas e atitudes corporais.), da **voz** (reproduzir sons do meio ambiente e aliar a emissão sonora a gestos/movimentos) e do **espaço** (explorar diferentes formas de se deslocar: de diferentes seres em locais com diferentes características), mas também puderam, no bloco 2 – jogos dramáticos, improvisar sons, atitudes, gestos e movimentos constituindo uma sequência de ações a partir de um animal.

Agir em contexto pedagógico implica ter sempre presente, não apenas a observação, planificação, ação e avaliação, mas também a dimensão reflexiva de todo este processo. Em conjunto com a minha colega, debatíamos aquilo que tinha corrido bem, aquilo que tinha corrido menos bem e ainda perspectivávamos melhorias que me ajudaram a melhorar

enquanto profissional. Desta forma, entreguei evidências de aprendizagem cada vez melhores e mais específicas que espelhavam o meu trabalho diário enquanto professora. É necessário nesta profissão refletir constantemente, uma vez que essa reflexão leva irreversivelmente à elaboração e aplicação de estratégias que farão certamente toda a diferença na nossa vida e na vida de cada criança. Um exemplo de melhoria resultante de uma das nossas reflexões diárias foi a construção de materiais e planificações mais lúdicas, pois sentíamos por vários momentos que os alunos ficavam cansados e sem motivação para aprender. Contemplada esta necessidade, começámos a adaptar todo o nosso trabalho em função da criação de momentos mais lúdicos (Anexo XX - Planificação de 8 de janeiro de 2018), especialmente ao final de cada dia, de maneira a criar nos alunos empatia pela matéria a lecionar. Exemplo disso, foi numa aula de matemática (Anexo XXI - Reflexão individual 5.ª semana – 1.º CEB), aula na qual os alunos se sentiam mais desmotivados,

O facto de termos levado um coelho (“o saltitão”) para a sala de aula para explicar como se “salta” na reta numérica [...] ajudou muito na minha perspetiva a que as crianças realizassem aprendizagens. Foi interessante perceber o entusiasmo do grupo em torno daquela proposta, e até os alunos mais difíceis de convencer a participar tiveram gosto em ir ao quadro e colocar o coelho a dar saltos, de um em um e de dois em dois. Reparei até agora que todas as atividades que se relacionam com jogos e brincadeiras são muito bem recebidas, para Moreira e Oliveira (2004)

O jogo é uma atividade reconhecida pelo seu potencial formativo e educativo, por outro, encontra-se enraizado em diversas formas na atividade matemática. [...] a familiaridade com esta forma de aprendizagem informal da matemática quando transferida para a sala e trabalhada de forma mais explícita pode resultar igualmente numa feliz introdução nas formas de aprendizagem escolar. (p.84) (Anexo XXI - Reflexão individual 5.ª semana – 1.º CEB, p.2)

Relativamente à avaliação, gostaria de referir que este é um ponto sensível e difícil para um professor, uma vez que se prende não só com o que observamos efetivamente, mas também com a ética com que o fazemos. Este é um processo demorado e complexo que me levou a questionar muitas vezes: “será correto a forma como estou a avaliar?”; “eu ajudei este aluno, consigo concluir que ele aprendeu?”; “o aluno respondeu corretamente à tarefa mas quando questionado oralmente não responde ou responde incorretamente será que adquiriu o conteúdo?”. Todas estas questões ecoam na hora de avaliar e por isso mesmo este foi um processo complexo de realizar durante todo o ano letivo. A avaliação dos alunos é um momento muito importante, uma vez que “é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.” (Valadares e Graça, 1998, p.44) Devido à importância que lhe atribuo, sinto por vezes precisar de mais preparação para a sua aplicação.

Para avaliar a turma de 1º. Ano, numa fase inicial, recorremos às grelhas de avaliação, elegendo apenas dois alunos para avaliar, no entanto, achámos que esta forma de avaliar seria insuficiente uma vez que não nos dava informação da turma mas só daqueles dois alunos. Decidimos então passar a avaliar a turma toda, passando assim a ter uma grelha mais pormenorizada. (Anexo XXII - Grelha de avaliação). Este tipo de grelha é extremamente trabalhosa, uma vez que nos lança para a individualização, mas permite-nos conhecer a turma e as suas dificuldades. No meu entender a avaliação é um ponto muito importante que precisa de atenção, pois é através dele que o professor extrai a informação necessária à sua ação.

Tal como nos refere Cardinet (1993, citado por Lopes & Silva, 2012)

A avaliação é considerada actualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação é necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais penetramos no domínio da avaliação mais tomamos consciência do carácter e enciclopédico da nossa ignorância e mais pomos em causa as nossas certezas (p. 7).

Mais tarde, mantendo a última grelha por nós criada, adicionámos um outro tipo de avaliação: a “grelha de evidências”. Esta alteração permitiu-nos fazer ao final de cada dia uma descrição de um momento ocorrido com uma determinada criança e analisá-lo. Para isso, usávamos fotografias e/ou vídeos onde poderíamos captar aprendizagens e evoluções de desenvolvimento. Este último tipo de avaliação mostrou-se mais tarde pouco vantajoso, uma vez que não nos permitia ter, mais uma vez, uma visão geral da turma só de um aluno de cada vez.

A avaliação praticada na turma do 3.º Ano foi sempre uma avaliação de cariz formativa, uma vez que

acompanha o progresso da aprendizagem do aluno [...] baseia-se não só nas respostas certas como também nos seus erros. Estes são encarados como normais e característicos de determinado nível de desenvolvimento de aprendizagem, e devem mesmo ser explorados no sentido de dinamizarem e facilitarem a aprendizagem dos alunos. (Valadares e Graça, 1998, p.47)

Segundo o Ministério da Educação (citado por Valadares e Graça 1998) “A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor [...] obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.” (p.24).

Contudo, com algumas leituras sobre o assunto supracitado, fui aprendendo que avaliar também é um meio privilegiado de conhecer os alunos e que serve como regulador das

minhas práticas e ações pedagógicas, e que o seu uso deve ser encarado como elemento fundamental para condicionar a construção de planificações futuras. “A avaliação da aprendizagem permite a regulação da aprendizagem e a reflexão, pelo professor, sobre a adequação dos métodos e estratégias às necessidades, características e interesses de cada aluno” (Silva, 2016, p.25). Durante o processo de avaliação fui percebendo fragilidades e aquisições feitas pelos alunos, o que me proporcionou melhorar a minha atuação de forma mais atenta e direcionada com determinados alunos.

6.2. RELATO REFLEXIVO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA INTEGRADORA NO 1º CEB

A experiência educativa a seguir descrita surgiu após a professora cooperante solicitar os conteúdos programáticos a serem lecionados na semana de 11 a 13 de dezembro.

Depois de realizar algumas pesquisas, e por nos encontrarmos na semana em que se festejava o Natal na escola, achámos por bem partir do vídeo “Natal das dez Marias” Canal Zon Kids, (2011) para lecionar os conteúdos solicitados.

Assim, começámos a aula por projetar o vídeo acima mencionado e por explorá-lo oralmente em grande grupo. Terminada a visualização do filme, seguiu-se a exploração oral. Lançámos questões orientadoras, de modo a auxiliar os alunos a compreender aquilo que tinham acabado de visualizar, como por exemplo: “O que queria a Maria receber no Natal?”; “a Maria achava que um presente de Natal chegava?”; “que outros presentes gostava de receber?”; “a Maria ficou satisfeita com a resposta da mãe”; “se tivesses no lugar da Maria como te sentias? Porquê?”; “se fosses a Maria o que fazias? Porquê?”; “Então ainda se lembram quantos presentes queria a Maria?”.

Através desta exploração oral os alunos puderam desenvolver, na área de **Português**, competências no domínio da oralidade tais como: respeitar o princípio da cortesia (escutar os outros e esperar pela sua vez para falar), resposta pergunta pedido (responder adequadamente a perguntas, partilhar ideias e sentimentos), articulação, entoação e ritmo (falar de forma audível, articular corretamente as palavras), vocabulário: alargado e adequação (usar vocabulário adequado ao tema e à situação), através dos vários momentos de conversa nos quais os alunos, em conjunto com as estagiárias, descortinavam o significado de palavras novas e tentavam adequar as mesmas às suas respostas.

Aproveitámos a última questão para introduzir o número 10, tendo os alunos começado por representar utilizando materiais não estruturados, nomeadamente as mãos. De seguida desafiámos os alunos a representarem o número 10, utilizando materiais estruturados, como os blocos cúbicos de encaixe e o ábaco.

Observámos que os alunos revelaram dificuldades na representação do número 10 no ábaco, uma vez que estes faziam-no como na representação dos algarismos anteriormente trabalhados. Deste modo, optámos por explicar que “cada torre só aguenta nove peças, ou seja, cada torre só pode ter 9 unidades. Quando colocamos a 10.^a peça a torre cai, por isso deve ser substituída por uma peça mais forte, na posição seguinte.”. Após a explicação um outro aluno representou no ábaco o número 10.

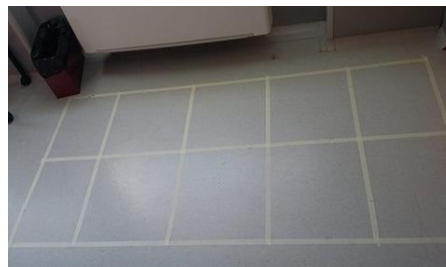


Figura 19 - Moldura do 10

No chão da sala estava representada a moldura do 10 (Fig. 19) para que os alunos a pudessem preencher.

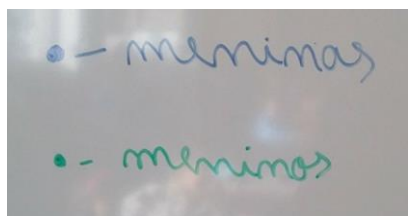


Figura 20 - Representação da moldura do 10

Assim, desafiámos os alunos a completarem a moldura, utilizando os meninos e meninas da turma. Partindo da frase do doente Parafuso “[...] se tivermos 10 Marias cada uma pede um presente e tu recebemos todos. [...] Anda, anda para a máquina.”, questionámos: “então quantas Marias era preciso saírem da máquina do duende?”; “9 – respondeu F.”; “Porquê?”; “porque 9+1 são 10”; “muito bem! E de que outras maneiras podemos formar o número 10?”. As mestradas explicaram à turma que cada menino, na sua vez, teria que escolher meninos e meninas da turma e organizá-los de forma a preencherem a moldura do 10, representada no chão. Após organizarem os colegas, os alunos tinham que explicar como pensaram e verbalizarem a expressão matemática que representava a organização

que tinham escolhido. Todas as representações da moldura do 10 e respetivas expressões foram registadas por nós, no quadro.

As diferentes propostas permitiram, na área da matemática, que os alunos construíssem o conceito de número e compreendessem as operações através de materiais manipuláveis. O facto de termos desenhado a moldura no chão e os alunos poderem colocar-se nos espaços, fez com que estes realizassem o reconhecimento visual do número.10. Esta proposta integrou também durante todo o seu desenvolvimento, a expressão oral, pois houve durante todos os momentos muita conversação e lançamento de questões que iam para orientar os alunos durante as suas aprendizagens.

Para terminar a manhã, os alunos resolveram um problema que os ajudou a construir o seu postal de Natal na área da Expressão e Educação Plástica.

Cada aluno resolveu, individualmente, o problema: “Vais ter de usar na decoração do teu postal estrelas e bolas. Não podes ultrapassar um total de dez. Quantas bolas e quantas estrelas podes usar?”. No final da aula houve um momento de exploração e comunicação em grande grupo das diferentes resoluções encontradas pela turma.

Importa referir que o facto de os alunos terem experienciado a decomposição do número 10 funcionou como ajuda durante a resolução do problema, para os auxiliar a pensar nas diferentes possibilidades de resolução. Este facto foi observado durante a exploração e comunicação das resoluções no final da aula.

A partir desta sequência de propostas, os alunos puderam desenvolver, na área de **Matemática**, competências no domínio dos números e operações nomeadamente: contagens de objetos (saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar), decomposição de números em somas (decompor um número natural em somas de dois ou mais números de um algarismo) e resolver problemas de um passo envolvendo a situação de juntar.

O currículo de Matemática tem reconhecido a resolução de problemas como uma estratégia onde destaca a sua importância “[...] enquanto processo matemático crucial para aprendizagem da Matemática.” (Boavida, et.al., 2008, p.13).

É por isso de extrema importância os alunos resolverem problemas desde cedo, uma vez que é uma “actividade que envolve o recurso sistemático às capacidades básicas do

pensamento” (Lopes, et al, 2007, p.8). Assim, é durante a resolução de problemas que os alunos têm a possibilidade de adquirir e desenvolver “capacidades essenciais do pensamento, como sejam ordenar, inferir, prever, etc. [...]” (Lopes, et al, 2007, p.8).

Destacamos ainda a pertinência de termos dado lugar, no final da aula, para os alunos explicarem a sua resolução. O facto de o termos feito deu a possibilidade aos alunos de contactarem com diferentes resoluções e desenvolverem a sua capacidade de comunicar matemática.

De acordo com o programa e metas curriculares para o ensino básico em matemática (PMEB, ME, 2013) deve-se desenvolver a capacidade de comunicar matemática nos alunos, uma vez que, “uma comunicação na sala de aula baseada na partilha de ideias matemáticas, permite a interacção de cada aluno com as ideias expostas para se poder apropriar delas e aprofundar as suas. Nesta perspectiva, a comunicação permite aprender, mas também contribui para uma melhor compreensão do próprio pensamento.” (Boavida, et.al., 2008, p.61).

A comunicação é então entendida como um meio para se aprender. Tal ideia é comprovada por Ponte e Serrazina (2000, p.60) ao afirmarem que “compreendemos mais facilmente as nossas ideias e argumentos matemáticos quando as articulamos oralmente ou por escrito”. Esta afirmação leva-nos a abordar uma outra capacidade transversal da Matemática que surge aliada à resolução de problemas: o raciocínio matemático.

Em suma, “comunicar as ideias permite que as mesmas sejam objeto de reflexão, discussão e refinamento.” (Ponte & Serrazina, 2000, p.60). Tornando-se assim, um passo necessário ao desenvolvimento, organização e clarificação de pensamentos dos alunos.

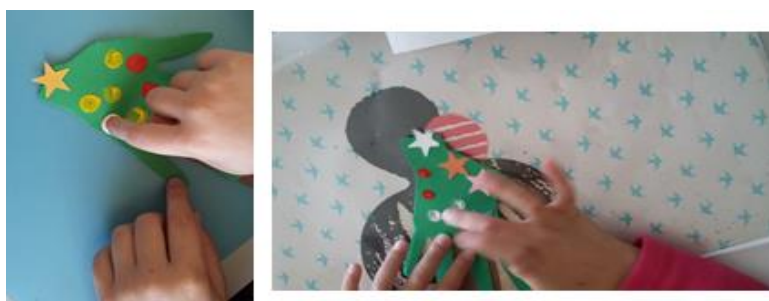


Figura 21 - Decoração do postal

No final da manhã, os alunos elaboraram o seu postal de Natal, decorando-o, de acordo com a resolução do problema acima explicado. Dependendo assim dos resultados obtidos

matematicamente durante a resolução do problema sabiam quantas bolas e quantas estrelas poderiam usar na decoração do seu postal. Assim, os alunos começaram por dobrar uma cartolina em dois e contornaram a sua mão neste suporte, recortando-a de seguida. Procedeu-se à colagem do tronco e respetiva decoração do postal (Fig. 21).

Importa salientar que uma das condições que temos vindo a observar é a pouca destreza manual de alguns alunos, bem como uma motricidade fina pouco desenvolvida. Este dado foi regulando as nossas práticas, uma vez que tentámos sempre realizar propostas que desenvolvessem a motricidade fina dos alunos bem como a sua destreza manual. Durante a realização das propostas de Expressão e Educação Plástica, demos especial atenção ao facto de os alunos explorarem e trabalharem a técnica e experienciarem o processo, onde o produto final é apenas a consequência desse processo.

“Durante o 1.º ciclo as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas.” (Ministério de Educação, 2004, p.95) onde “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos como lhes possibilita o desenvolvimento de destreza manual.” (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

A proposta descrita permitiu que os alunos, na área de **Expressão e Educação Plástica**, pudessem desenvolver a sua motricidade fina através da dobragem, do recorte e da colagem, bem como a sua criatividade.

Para Sousa (2003) “a criatividade é uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário.” (p. 169). Importa referir que a criatividade é também uma capacidade de resolver problemas, imaginar e arranjar estratégias diferentes para encontrar respostas. Esta é intrínseca ao ser humano por isso todos nós temos potencial criativo embora seja necessário desenvolvê-lo treinando e experimentando. E “educacionalmente é esta elaboração mental que interessa e não o produto final, a obra criada depois de terminada.” (Sousa, 2003, p. 170).

Para concluir o postal, os alunos, juntamente com as mestrandas, planearam que mensagem poderiam escrever no postal de Natal a oferecer à família. Após alguma discussão de ideias, optou-se por escrever “Feliz Natal, beijinhos _____.”.

Para auxiliar os alunos no processo de escrita, as mestrandas registaram a frase no quadro. Estes solicitaram que a frase fosse escrita em letra de imprensa e manuscrita, uma vez que alguns alunos ainda não conseguiam escrever todas as letras em manuscrito. É de salientar que alguns alunos ajudaram a escrever a palavra “Natal”. Aquando do registo o R. disse: “professora eu já sei escrever natal.”; “queres ajudar-me? – respondi”; “que letra escrevo depois do <n>?”, o aluno foi soletrando os restantes grafemas.



Figura 22 - Produção escrita

Este momento de escrita permitiu que os alunos, na área de **Português**, desenvolvessem o domínio da leitura e escrita, a produção escrita de frases simples, desenvolvendo o conhecimento da ortografia (elaborando e escrevendo uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema).

Ao início da tarde, questionámos os alunos: “Ainda se lembram que o Pai Natal disse à Maria que não era justo dar-lhe 10 prendas? Que explicação deu o Pai Natal à Maria?”. Os alunos foram expressando o que pensavam, a C. disse: “não é justo o Pai Natal dar 10 prendas à Maria porque ele não consegue dar 1 presente a todos os meninos.”; “eu gosto de receber muitas prendas, mas a minha mãe diz que só posso ter duas – disse o D.”; “o que importa é estarmos com a família e não receber presentes – respondeu a C.”.

Este diálogo foi o indutor de uma nova conversa, em que os alunos, oralmente, partilharam como costumam festejar o Natal: onde vão, quem visitam, quem os visita, o que comem, o que fazem em família na noite de Natal, entre outras experiências que os alunos quiseram partilhar.

Os alunos compartilharam ainda o que gostariam de fazer nas férias de Natal e quais os desejos para o novo ano, para si próprios e para o mundo. Alguns dos desejos enunciados pelos alunos foram: “desejo que todos os meninos tenham prendas.”; “que todos os meninos acreditem na magia do Natal”; “que não haja mais guerra no mundo”; entre outros.

Este momento de partilha permitiu que os alunos, na área de **Estudo do Meio**, no bloco 1 – à descoberta de si mesmo, pudessem enunciar os seus gostos e preferências e as suas perspetivas para um futuro próximo. Ao descreverem lugares, atividades e momentos passados com familiares, exprimirem aspirações e enunciarem projetos, desenvolveram competências a nível de atitudes e valores, importantes para o seu desenvolvimento pessoal e social, estando simultaneamente a desenvolver competências de oralidade.

Segundo o documento, Organização Curricular e Programas – 1.º CEB, é de extrema importância desenvolver nos alunos “atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças [...]” (Ministério da Educação, 2004, p. 110).

Para terminar o dia, procedeu-se à audição da canção “Dia de Natal” de André Barbosa e Maria Manuel Monteiro. Para permitir a que os alunos apreciassem a canção, não fizemos qualquer tipo de indicação ou solicitação. Ainda assim, os alunos, no final da audição, mostraram-se entusiasmados expressando a sua opinião sobre a canção.

Após a audição, as mestrandas projetaram a letra para que os alunos realizassem a entoação da canção. Assim, passámos ao treino da dicção da letra recorrendo à fala ritmada obedecendo a um sistema: professora, professora alunos, alunos. De seguida, cantámos estrofe a estrofe e os alunos repetiram. A partir desta sequência, os alunos foram familiarizando-se com a letra da canção para que a pudessem cantar mais tarde.

Após este momento, os alunos, juntamente com as mestrandas, cantaram a canção acompanhados do suporte audiovisual. “A prática do canto constitui a base de expressão e educação musical.” (Ministério da Educação, 2004, p. 67).

Para terminar, em grande grupo, inventaram-se gestos para acompanhar cada estrofe da canção. No final a turma cantou a canção acompanhando-a com os gestos.

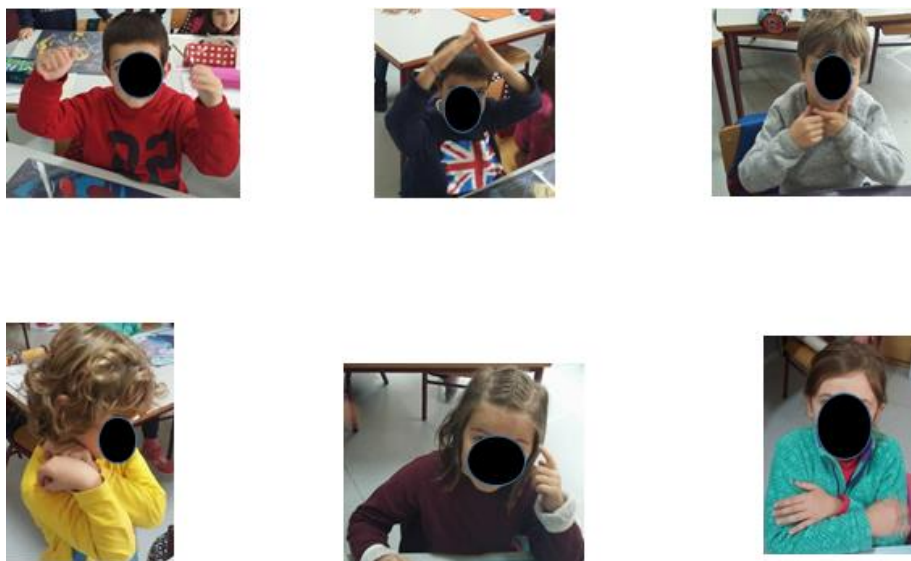


Figura 23 - Gestos da canção

Com esta sequência de propostas os alunos, na área de **Expressão e Educação Musical**, no bloco 1 – Jogos de Exploração, puderam desenvolver competências a nível da voz (entoar rimas e lengalengas; cantar canções) e corpo (acompanhar canções com gestos).

Segundo o documento orientador, Organização Curricular e Programas, “voz, corpo e instrumentos são recursos a desenvolver através de jogos de exploração.” (Ministério da Educação, 2004, p. 68).

Sabendo que “a música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo.” (Vasconcelos, 2006, p. 6), destacamos a importância de os alunos terem tido a oportunidade de inventar e relacionar gestos a partes da canção, “sentir, no corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve.” (Ministério da Educação, 2004, p. 69).

Refletindo sobre a proposta anteriormente descrita e desenvolvida, percebemos que, com esta experiência educativa, os alunos puderam interligar conceitos, desenvolver competências de trabalho em grupo, desenvolver competências de comunicação (saber ouvir e ser ouvido), expressar ideias e sentimentos, desenvolver algumas capacidades transversais da matemática, nomeadamente a comunicação, desenvolver a sua criatividade

e aprender a expressar-se através do corpo. Os alunos puderam ainda desenvolver competências relacionadas com o seu desenvolvimento pessoal e social, competências essas tão importantes para a formação de indivíduos.

Esta foi sem dúvida uma iniciativa que nos deixou muito satisfeitas pelo seu maravilhoso resultado, salientando mais uma vez a importância que teve o ciclo pedagógico neste processo, pois sem ele seria impossível através da observação, planificação, reflexão, atuação e avaliação criar uma proposta que fosse tão bem delineada e produtiva, indo ao encontro dos interesses dos alunos e da matéria a lecionar naquele momento.

Com a elaboração desta proposta integradora, posso afirmar que os alunos puderam interligar conceitos das diferentes áreas. Portanto, trabalhamos numa perspetiva global e não compartimentada, desenvolvendo competências de trabalho em grupo, competências de comunicação (saber ouvir e ser ouvido), competências expressão de ideias e sentimentos, capacidades transversais da matemática nomeadamente: a comunicação, a criatividade e a expressão através do corpo. Os alunos puderam ainda desenvolver competências relacionados com o seu desenvolvimento pessoal e social, competências essas tão importantes para a sua formação.

Este trabalho teórico-prático permitiu-me crescer enquanto mestranda e futura educadora e professora. Durante este processo nem todos os momentos foram fáceis. Planificar de forma articulada, refletir sobre a planificação e atuação é um trabalho que requer muita atenção e sensibilidade. Quando eu e a minha colega de PP refletimos, durante a construção da planificação, pensámos muitas vezes se o que estava a ser planificado fazia sentido para os alunos, se era a forma mais correta de apresentar as propostas, entre outras questões. Em educação não existem receitas mágicas e por vezes não há a forma certa ou errada. Conscientes de que cada aluno é único e que cada turma tem a sua especificidade tentámos dar o nosso melhor e planificámos, atuámos, avaliámos e refletimos de forma consciente e cientes de que demos sempre o nosso melhor. Assim, organizámos esta experiência educativa de forma a desenvolver aprendizagens indissociáveis nos alunos, sendo estes o sujeito no processo educativo. Aprendi também, o quanto é importante saber problematizar de forma a levar os alunos a refletir e construir o seu próprio conhecimento e também o quanto é importante trabalhar de forma articulada todas as áreas de conteúdo bem ter consciente as vantagens que esta forma de ensino traz para o processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÕES FINAIS

O presente relatório pretendeu retratar todo o meu percurso de Prática de Ensino Supervisionada. Durante estes quatro semestres, tive oportunidade de viver diferentes desafios em contextos diferenciados como os de creche, JI e 1.º CEB.

Através da elaboração deste documento, percebi o quão rico e importante foi este processo no meu percurso profissional. Neste relatório, partilhei alguns dos momentos marcantes, as minhas maiores aprendizagens, as minhas angústias e ainda a minha evolução profissional e pessoal.

Relativamente à dimensão reflexiva, refiro que estas experiências educativas me permitiram expandir os horizontes através da reflexão. Esta foi uma das ferramentas mais valiosas que encontrei durante este percurso, pois percebida a sua função, torna-se indispensável ao dia-a-dia de um educador e/ou professor. Foi partindo da reflexão crítica que pude alterar muitos dos meus comportamentos e assim de forma mais eficaz auxiliar as crianças ou alunos com as suas fragilidades.

A dimensão investigativa, também presente neste relatório, permitiu que percebesse a importância da investigação-ação durante a PP. Com a realização deste pequeno estudo, os alunos puderam fazer aquisições necessárias ao seu desenvolvimento, enquanto usufruíam de momentos lúdicos de brincadeira e diversão. Esta é sem dúvida uma forma de desenvolver aprendizagens em conjunto, através das quais todos ficam a ganhar. Concluindo, posso afirmar que a realização deste relatório foi uma importante etapa deste Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, percebi a necessidade de utilizar estas duas dimensões (reflexiva e investigativa) de trabalho no meu percurso profissional futuro, de forma a saber adequar métodos e estratégias de ensino-aprendizagem às necessidades de cada criança/aluno, podendo assim tornar-me numa educadora/professora cada vez mais competente.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., e Roldão, M., C., (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.^a Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Avô, A. B. (1988). *O desenvolvimento da criança*. (1.^a ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Baumgart, K. (2008). *Procura-se um amigo!*. Lisboa: Minuto de Leitura Edições, Lda.
- Boavida, A. M. R., et al. (2008). *A experiência matemática no ensino básico – Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H., *Et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). *Literacia e ensino da compreensão leitora. Interações*, 7(19), 109-126. Consultado em 20 jul. 2016. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473/427>
- Documento disponibilizado pela educadora cooperante Aida Coutinho:
- Coutinho, A. (2016). *Projeto Curricular de grupo*. Leiria: Jardim de Infância de Campo Amarelo.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Dias, I.S., Conceição, S. (2014). *O objeto transitivo: um estudo em contexto de creche. Revista Eletrónica de Educação*. 1980-4512, v.16, nº30 pp.203-216. Retirado de: <file:///C:/Users/Mara%20Henriques/Desktop/32434-116825-2-PB.pdf>

- Dias, I.S., Correia, S., Marcelino, P. (s.d) *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Revista Eletrónica de Educação. 1982-7199, v.7, nº3 p. 12. Retirado de: [file:///C:/Users/tmn/Downloads/4834474-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/tmn/Downloads/4834474-1-PB%20(1).pdf)
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. (4.^a ed.) Porto: Porto Editora.
- Franco, S. (2010). A literacia: conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar. In Marçalo, M. J., Hernandez, M. C., Esteves, E. Fonseca, M., Viana, F., L., Ribeiro, I., Baptista, A., (2014). *Ler para ser – os caminhos antes, durante...e depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1^a Edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In Oliveira, A. D. et al, (1.^a Edição) *Juntos... pela criança na creche!* (pp.129-142). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Documentos disponibilizados pela educadora cooperante Carolina Cordeiro e pela Diretora Técnica Arminda Filipe:
- Filipe, A., Cordeiro, C. (2015). *Projeto Educativo*. Leiria: Colégio Infantil “O Saltitão”
- Fontinha, F. (2017). *Saídas de Campo no Ensino da Geografia: uma metodologia ainda atual?*. Revista de Educação Geográfica, n.º1, pp. 79-81.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Lusociência.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos – o bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa

- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Giasson, J. (2005). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Hennigh, K., A. 2003. *Compreender a dislexia – um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Henriques, M., e Gamboa, M., (2018). *Os fantoches vão ao jardim de infância fazer perguntas – Brincar para melhor compreender*. Poster apresentado no IPCE: Investigações, Práticas em Contexto de Educação. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Irwin, Judith (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Prentice Hall.
- Jablon, J, M., Dombro, A, L., & Dichtelmiller M, L., (2009) *O poder da observação – do nascimento aos 8 anos*. Santana: Artemed Editores S.A
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C. & Cadima, J. (2014). *Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância*. In. F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coords.) *Ler para ser – Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. (pp 175-205). Coimbra: Edições Almedina, S.A..
- Lencastre, L. (2003). *Leitura – A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lopes, A. V., et al. (2007). *Atividades Matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editores.
- Lopes, J., & Silva, H., S., (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Mata, L., (2010). *Brincar com a escrita: um assunto sério*. Cadernos de educação de infância, nº90, 31-34.

- 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 CEB*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da educação (1994).
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/portefolios.pdf>
- Ministério da Educação. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- Núñez. (2011). *A Zebra Camila*. Matosinhos: Editora Kalandraka.
- Olds, S. W., Papalia, D., & Feldmam, R. D. (2001). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (1981). *O Mundo da Criança*. Brasil: McGraw-Hill
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira., I. (s.d). *O lugar da leitura e da compreensão leitora no jardim de infância*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho
- Pereira, I., S., P. (S.D). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho
- Pereira., I., S., P. & Viana., F., L. (2003). *Aspectos da Didática da Vertente Oral da Língua Materna no Jardim de Infância e no 1.o Ciclo do Ensino Básico – algumas*

reflexões. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho

Ponte, J. P & Serrazina, M. L, (2000). *Didáctica da Matemática do 1º. Ciclo*. Universidade Aberta.

Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*.

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. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Quintana, H. (2004). *La enseñanza de la comprensión lectura*. [consultado a: 29/ 03/2019]. Disponível em: <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/499/la-ensenanza-de-la-comprension-lectora-parte-ii.html>.

Ribeiro, T.A.S.E. (2014). *A Organização do Ambiente Educativo como Mediador das Experiências de Aprendizagem das Criança*. (Unpublished master's thesis) Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Retirado de: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3950/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ambiente%20educativo%20como%20mediador%20das%20experi%C3%Aancias%20de%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as.pdf>

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Documento disponibilizado pela professora cooperante Fernanda Maria Tomás dos Santos: Santos, F. M. T. (2017). *Plano de Turma*. Leiria: Centro Escolar da Barreira.

- Silva, M., C., e Sarmiento, T. (2017). *O brincar na Infância é um assunto sério...* In: Sarmiento, T., Ferreira, F., I., e Madeira, R., (org.) *Brincar e Aprender na Infância*. (Vol. 21, pp.40-56) Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., *Et al*, (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, V. F. S. (2016). *A Planificação no Processo de Ensino e de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Unpublished master's thesis) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Sim-sim, I. (2003). *Avaliação da Linguagem Oral. Um Contributo Para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Solé, I. (1992). *Estratégias de Lectura*. Barcelona: Ice, U.A.B Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte
- Solé, M., B. (1980). *O Jogo Infantil*. Lisboa: Instituto de apoio à criança.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M., Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, O., C. (2015). *Textos e Contextos – Leitura, Escrita e Cultura e Letrada*. Porto: Formalpress – Publicações e Marketing, lda.
- Tavares, J., *Et al*, (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Terwagne, S., (2012). *Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. Le français Aujourd'hui – lecture de récits en maternelle*, n°179, 11-20.

- Valadares, G., Graça, M. (1998). *avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da música 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., et al. (S.D.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler*. Braga: UM-IEC.
- Viana, F. (2012). *Ler com compreensão para ler com fruição*. Em C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca* (pp. 61-66). Porto: Departamento de formação em Educação Básica.
- Viana, F., L., et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F., L., Ribeiro, I., Baptista, A., (2014). *Ler para ser – os caminhos antes, durante...e depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F., L., Cruz, J., Cadime, I. (2014). «Ler» Antes de ler. *Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?*. In. F. Viana e I. Ribeiro (Coords.) *Falar, ler e escrever – Propostas integradoras para o jardim de infância*. (pp 6-22). Lisboa: Santillana.
- Viana, L., Et al, (2014). *Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a acção*. In. F. Viana e I. Ribeiro (Coords.) *Falar, ler e escrever – Propostas integradoras para o jardim de infância*. (pp 44-76). Lisboa: Santillana.
- Viana, L., Et al, (2014). *Falar, Ler e escrever - propostas integradas para jardim de infância*. Lisboa: Santillana.

Viana, L. Et. Al. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Coimbra: Edições Almedina S.A.

Zon Kids. (2013). *O Natal das dez Marias.* Consultado em 5 dez. 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=MAUcY8Nsvh0>

ANEXOS

ANEXO I - REFLEXÃO INDIVIDUAL 15.^a SEMANA - CRECHE

Esta reflexão surge no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, supervisionado pela Professora Maria José Gamboa.

Esta semana, como não poderia deixar de ser, ficou marcada pelas emoções visto ser a última com aquele grupo fantástico de crianças. Devido a esse facto eu e a minha colega sentimos que esta semana teria de ser mais dedicada ao colo, afetos e miminhos. Segundo Portugal (2012) “A criança necessita de cuidados calorosos que se estabelecem no seio de uma relação próxima” (p.9)

No decorrer da estruturação da planificação decidimos criar um jogo que divertisse e envolvesse as crianças. Passámos naturalmente pela dificuldade de adaptar a nossa ideia a todas as idades e níveis de desenvolvimento presentes naquele grupo, visto ter-mos crianças que não dominam a linguagem verbal e outras cujo a locução ainda é pouco desenvolvida. O processo de criação foi um pouco complicado mas após alguma pesquisa conseguimos erguer uma proposta que foi posta em prática na manhã de quarta-feira. Gostei muito do resultado final e acho que cumprimos os objetivos quanto às intencionalidades educativas que tínhamos traçado e assegurámos o envolvimento e divertimento das crianças, não esquecendo que “Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (Alves, 2010, p.285) como “a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação.” (Alves, 2010, p.284)

Enquanto futura profissional da área da educação dou muita importância ao jogo porque através dele poderá ser mais fácil chegar junto da criança e criar por parte dela interesse e motivação. Deste modo o educador tem no meu ponto de vista o papel fundamental de estruturar jogos e brincadeiras que desenvolvam na criança aquilo que ela mais necessita de desenvolver naquele determinado momento. Na minha opinião o educador tem de ser um impulsionador de aprendizagens respondendo às exigências das crianças pois estas “necessitam de amplas oportunidades para experimentar.” (Portugal,2012, p.9)

Quando ao finalizar a explicação do jogo a minha colega perguntou quem queria jogar foi encorajante perceber que havia unanimidade no grupo e todos queriam jogar. É bom perceber que construímos sentimentos de confiança e segurança junto deste grupo e esse facto dá-me mais confiança para enfrentar um próximo desafio.

Retiro desta experiência que o jogo é uma ferramenta de ensino-aprendizagem caso seja bem implementada pelo Educador, e que de forma lúdica se pode levar as crianças a atingir os resultados pretendidos. Um dos nossos objetivos era que as crianças ao ouvirem o nome delas o reconhecerem quando este fosse dito de forma individual. Todas as crianças reconheceram o seu nome no decorrer do jogo e mesmo as que não verbalizaram, olharam para nós e sorriram.

A título de conclusão final desta experiência na valência de creche assumo que as minhas conceções mudaram. Antes de iniciar a PP e de realmente conhecer esta valência não me via a ser educadora de um grupo de crianças tão pequenas, no entanto neste momento tudo se alterou. Agradeço muito que o meu percurso me tenha trazido por aqui e também agradeço a forma como fui acompanhada e aquilo que me ensinaram. Esta nova vivência teve repercussões muito positivas e ajudaram-me muito a crescer enquanto pessoa e profissional.

Referências bibliográficas

Alves, L. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*; Vol. 27, pp. 282-287. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013

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.

ANEXO II - REFLEXÃO INDIVIDUAL 5.^a SEMANA - CRECHE

Esta reflexão surge no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo, ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, supervisionado pela Professora Maria José Gamboa.

Esta semana como seria de esperar, foi uma semana tensa e de grande nervosismo da minha parte, senti alguma dificuldade em abstrair-me do medo de errar, e por isso esqueci-me do mais importante, aproveitar o momento. Aquele momento é privilegiado e deveria ter sido aproveitado de uma outra forma. No entanto, julgo que errar faz parte do percurso de aprendizagem.

No segundo dia de intervenção, senti-me mais confiante e o dia correu muito melhor, com mais serenidade. Após a conversa com a educadora Carolina na segunda-feira, percebi que não poderia continuar com aquela pressão e decidi acalmar-me para que os dias seguintes fossem mais positivos. É importante que as crianças não percebam a minha ansiedade, pois isso pode ter repercussões negativas e isso está longe daquilo que quero transmitir-lhes.

Como futura educadora preocupo-me com o bem-estar que se deve provocar em cada criança, “educar não é mais que a arte de seduzir. Dito de outro modo, estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir mais além, olhar alto, e a varrer novos horizontes” (Cardoso, 2013, p.21). O facto de se estar numa sala repleta de crianças e criar todos os dias atividades não significa que estas estejam a ser seduzidas, a descobrir e a explorar. É importante criar nelas vontades, aprendizagens e motivações. Foi confortante esta semana na hora do almoço algumas crianças pedirem “canta as pêras” (música cantada numa atividade pela manhã), o que significa que houve naquele momento da canção algo significativo para as crianças. Como estagiária é ótimo receber o retorno das atividades, entender o que é que as crianças gostam mais e o que não gostam, para assim poder criar propostas educativas adequadas que as estimulem. Ainda que sendo um grupo muito heterogéneo, é importante ir ao encontro de atividades que transportem significados a todas:

É também central que os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo. Neste sentido, os livros, brinquedos, jogos, músicas ou canções

deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver (Oliveira-Formosinho & Araújo, S.D, p.17)

Como já referido em reflexões anteriores, estas crianças estão em processo de aquisição de linguagem, e por isso mesmo devem ser estimuladas à produção de sons e palavras. Durante todas as intervenções tentei privilegiar isso mesmo ao chamar as crianças à participação nas conversas, tentei entender as suas opiniões, pedir-lhes que fizessem escolhas, repetissem expressões, ou que respondessem a perguntas como: “esse kiwi pica os dedos?”, “Consegues ouvir o som da água dentro do cocô?”. E desta forma foi possível obter respostas e reações giríssimas às provocações exercidas o que demonstra que “a Pedagogia-em-Participação reconhece a interação como central na mediação de novas aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Araújo, S.D, p.45).

Na terça-feira houve momentos que considero terem sido muito importantes. A exploração de diferentes texturas, cores e sabores, através de variadas frutas, acho que pode ter sido um momento rico e emergente de aprendizagem. Observei que algumas das crianças não se satisfizeram apenas pelo toque com as mãos, tendo necessidade de levar a boca diversos frutos, mesmo que com casca. Segundo Freud citado por Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001) “ A fonte principal de prazer do bebé envolve atividades dirigidas para a boca” (p.24). Logo, a exploração usando vários tipos de reconhecimento é mais abrangente o que poderá levar a criança a reconhecer mais tarde o fruto analisado.

Na atividade acima referida detetei que foi demasiado extensa, o que levou as crianças a desmotivar a dada altura e isso fez com que eu acelerasse o processo de conto da história e da exploração das frutas. Sei que numa próxima intervenção é um ponto a melhorar pois as crianças em contexto creche não devem ficar tanto tempo retidas numa atividade.

Esta primeira intervenção sozinha foi muito importante para refletir acerca de aspetos chave em contexto creche, como a extensão das atividades, a importância do discurso ou a condução das crianças para aprendizagens significativas. Espero ter a capacidade de melhorar estes aspetos e tornar-me a cada dia uma educadora melhor.


Referências bibliográficas

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.da

Cardoso, J., R. (2013). *O Professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S., B. (S.D). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora

ANEXO III - REGISTO DE EVIDÊNCIAS

Nº da situação: 12	Idade: 28 meses	Sexo: M	Data: 21/11/2016
Nome: Br	Local: Sala de atividades		Hora: 16h55
Intervenientes: 2			
Descrição da situação	Análise da situação	Registo fotográfico	
<p>Desenvolvimento Cognitivo Domínio linguístico (verbal e não verbal)</p> <p>A criança B. dirigiu-se ao móvel que tem os brinquedos e agarrou, com as duas mãos, dois livros. Parou e olhou fixamente para eles. De seguida dirigiu-se para a manta, onde estava a estagiária Mara e disse: “Quê ito?”, “É um livro – respondeu a Mara”. A criança olhou para a Mara, olhou para o livro e apontou para a imagem presente na capa do livro e disse: “Quê ito?”, a Mara respondeu: “É um carro”. A criança sorriu, levantou-se, dirigiu-se ao móvel e voltou a colocar os livros na prateleira.</p>	<p>O B. demonstra ser capaz de comunicar verbalmente. Nesta situação ele utilizou a comunicação verbal para pedir as informações que desejava saber. É notório que esta criança ainda não consegue pronunciar todas as palavras de forma correta, mas consegue-se fazer entender.</p>		

ANEXO IV - REFLEXÃO INDIVIDUAL 5.^a SEMANA - JI

Esta semana para mim foi muito importante uma vez que foi a semana de prova junto das crianças do Campo Amarelo. Apesar do receio natural de quem vai assumir o grupo pela primeira vez, admito que logo que começámos a atuar tudo isso passou e que a naturalidade tomou conta de nós. Esta foi sem dúvida uma grande surpresa para mim e deixou-me mais segura para próximas intervenções.

Esta semana, na terça-feira, ocorreu um episódio que considero importante relatar. Ao passar na mesa de trabalho ouvi uma conversa entre dois meninos em que um dizia para o outro “O STOP não é cor-de-rosa! – Afirmou o T”; “É de que cor? Perguntou o J”; “Vermelho! – Respondeu o T”; O J pegou na caneta de feltro vermelha e começou a pintar o STOP de vermelho. Passado algum tempo o J diz: “T, sabias que vermelho com rosa dá vermelho?”; “Não! – Responde o T”. Aproximo-me deles os dois e pergunto: “Olha, o teu semáforo já não é cor-de-rosa, porquê?”; “Porque os semáforos são vermelhos! – Responde convicto o J”; “Pois são! Tens razão - respondi”; “E também sabes que o vermelho com rosa dá vermelho? – Pergunta o J”; “A sério? Tens a certeza? Vamos fazer a experiencia com tintas? – Questionei”; “Sim – responde o T”. Fui então á sala de apoio buscar uma tinta cor-de-rosa e uma tinta vermelha, um copo branco e um pincel, pedi ao J que colocasse um bocado de tinta cor-de-rosa e ao T que colocasse um pouco de tinta vermelha no copo branco, misturei com o pincel e: “é rosa escuro!- Diz o J”; “Não, é rosa muito escuro! – Diz o T”; “Hoje descobrimos uma coisa muito gira, misturamos as cores e conseguimos criar novas cores! – Disse”.

Retirei como conclusão desta experiência com aquelas crianças que “A criança deve ser encorajada construir as suas teorias e conhecimentos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.85). Achei muito importante a forma como dei a volta à situação para que chegassem aquelas conclusões pois tenho a sensação que se tivesse dado a resposta sem lhes mostrar evidências estes não teriam feito esta aquisição. Também o facto destas crianças mostrarem curiosidade pelo mundo que as rodeia é muito importante para que se tome estas iniciativas de levar as mesmas à descoberta. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016)

a curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através da oportunidade para aprofundar, relacionar e comunicar o que já se conhece, bem como pelo contacto

com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender. (p.85)

Existe nesta sala uma criança que tem sido tema de reflexão entre mim e a minha colega Elisabete e que por isso mesmo no decorrer desta semana nos fez estar mais atentas a ela. A criança C é uma menina calma, muito pouco interventiva e tímida, e talvez por isso passe muitas vezes despercebida no entanto é um dos casos de preocupação ao nível da linguagem pois apresenta pouco vocabulário, dificuldade na articulação e produção de palavras e também na construção frásica. Quando chamada a participar ouvimos muitas vezes respostas como: “não sei!”; “sim” e “não” sendo por vezes difícil arrancar mais do que estas respostas. Esse facto tem-nos preocupado e feito pensar em estratégias pois gostávamos de conseguir ajudar a C a adquirir e desenvolver a linguagem oral visto ser “uma das mais importantes conquistas das crianças nos anos pré-escolares” (Viana, F. L., et al, 2014, p.9).

O facto de ela conseguir desenvolver este domínio poderá ajudá-la também a desenvolver-se ao nível social e entendemos que as suas dificuldades linguísticas a podem afetar também ao nível relacional, sendo assim importante intervir uma vez que “o atraso no desenvolvimento da linguagem pode ter conseqüências cognitivas, sociais e emocionais de longo alcance.” (Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. 2006, p.297)

Uma das estratégias usadas por nós nesta semana foi a de chamá-la a participar com mais frequência, mas tentando gerir equilibradamente estas ações de forma a não criar uma situação desconfortável para a criança.

Na sexta-feira tive a oportunidade de ir ao jardim Zoológico com as crianças do Campo Amarelo. Era uma visita muito esperada por todas e que se revelou muito importante. Aqui pudemos ter a certeza que a semana que tinha decorrido em torno da educação rodoviária produziu efeitos pois as crianças, na sua maioria, sabiam passar corretamente na passadeira, identificar sinais e chamar à atenção para as más ações dos outros adultos relativamente ao assunto.

Foi muito interessante como estagiária poder apreciar toda a envolvimento que requer uma visita longa com crianças tão pequenas e o quanto a mesma pode ser importante. Acredito que sair do espaço escolar poderá ser um despoletador de novas aprendizagens e conhecimento do mundo. Para os autores Thomas e Harding (2011, citados por Portugal e Bento, 2016) estar em contacto com os “espaços exteriores conduz à

mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (p.91)

Referências bibliográficas



Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Brasil: Artmed Editora SA

Portugal, G., Bento, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibéricamericana de Educación*, Vol.72, pp. 85-104. Retirado de: [file:///C:/Users/Mara%20Henriques/Downloads/rie72a04%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mara%20Henriques/Downloads/rie72a04%20(2).pdf)



Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Viana, F. L., et al (2014). *Falar, ler e escrever – propostas integradoras para jardim de infância*. Lisboa: Santillana

ANEXO V - PLANIFICAÇÃO 8 A 10 DE MAIO

 		Prática Pedagógica – Jardim de Infância		Planificação – 8, 9 e 10 de maio	
Educadoras Estagiárias: - Elisabete Dias n.º 1160083; - Mara Henriques n.º 1160089			Educadora Cooperante: Aida Coutinho Professora Supervisora: Maria José Gamboa		
<p>Contextualização: As propostas desta semana surgiram na sequência das propostas da semana anterior. Assim, algumas propostas estão inseridas no desenvolvimento do projeto “os golfinhos” iniciado pelas crianças, indo ao encontro dos seus desejos e interesses. Por outro lado, surgiram propostas ligadas à germinação do feijão já que as crianças querem um feijão, para tal tem que cuidar dele e observar a sua evolução. Por fim, optámos por realizar algumas propostas e jogos no exterior pois temos vindo a notar a necessidade das crianças estarem ao ar livre, já que, a semana passada estiveram bastante inquietas na sala de atividades. Pensamos que deste forma consigamos gerir melhor o grupo de forma a envolve-lo nas propostas educativas.</p>					
Participantes: 20 crianças (3-6anos); 1 educadora; 2 educadoras estagiárias; 1 auxiliar de ação educativa				Local: - Sala Polivalente; Sala de Atividades; Exterior	
Rotina Diária					
Duração	Intencionalidade Educativa	Competências	Proposta Educativa	Recursos	
11h – 12h	<p>Com esta proposta o educador pretende que a criança:</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coopere com os colegas no processo de aprendizagem; - Desenvolva uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área da expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Dominio da linguagem oral e abordagem à escrita</u> - Use novo vocabulário; - Oiça os colegas e responda adequadamente apresentando as suas ideias; - Elabore frases completas. 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunica oralmente as suas ideias no momento da exploração dos filmes; - Questiona e critica a informação recolhida no momento dos filmes; - Elabora frases completas quando explora o filme; - Respeita a opinião dos colegas no momento da exploração do filme. 	<p>Fase III: Execução</p> <p>As crianças irão visualizar e explorar pequenos excertos de filmes e documentários acerca dos golfinhos de forma a recolher informação para o projeto intitulado “Os Golfinhos”.</p> <p>A Elisabete irá orientando as crianças, fazendo questões, pedindo para que as crianças deem a sua opinião, relatem o que estão a ver e a compreender, dos pequenos excertos de filmes e documentários.</p>	<p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Retroprojektor; - Tela. <p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 Estagiárias; - 1 Educadora; - 1 Auxiliar de Ação Educativa; - 20 Crianças. 	
13h30 – 15h30	<p>Com esta proposta o educador pretende que a criança:</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tome decisões e assuma responsabilidades; - Coopere com os colegas no processo de aprendizagem; - Desenvolva o respeito pelo outro e pelas suas opiniões. <p>Área da expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Dominio da Educação Artística</u> - Explore e utilize, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica; - Introduza, nas suas produções plásticas, elementos visuais de modo espontâneo ou intencional; - Emita opiniões sobre os seus trabalhos. 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explora os materiais e utiliza os diferentes elementos da linguagem plástica no momento do registo gráfico; - Representa através do desejo as suas intenções durante o momento do registo gráfico; 	<p>Registo gráfico:</p> <p>As crianças serão convidadas a realizar um desenho sobre o que visualizaram no período da manhã. Estes desenhos serão uma forma de registo efetuado por elas como forma de sintetizar a informação recolhida através dos filmes, para a incluírem no projeto (Fase III).</p>	<p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas; - Canetas; <p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 Estagiárias; - 1 Educadora; - 1 Auxiliar de Ação Educativa; - 20 crianças. 	

ANEXO VI - PLANIFICAÇÃO 15 A 17 DE MAIO

				Prática Pedagógica – Jardim de Infância	Planificação – 15, 16 e 17 de maio
Educadoras Estagiárias: - Elisabete Dias n.º 1160083; - Mara Henriques n.º 1160089			Educadora Cooperante: Aida Coutinho Professora Supervisora: Maria José Gamboa		
<p>Contextualização: As propostas desta semana surgiram na sequência das propostas da semana anterior. Assim, algumas propostas estão inseridas no desenvolvimento do projeto “os golfinhos” iniciado pelas crianças, indo ao encontro dos seus desejos e interesses. O projeto encontra-se na fase III intitulada “Execução”, onde as crianças iniciam o processo de pesquisa através de desenhos, fotografias, textos e construções. Executam gráficos e sínteses da informação recolhida para assim organizarem, selecionarem e registarem a informação que pretendem incluir no projeto. (Vasconcelos, et al. S.D, p. 16). As crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabemos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”.” (Vasconcelos, et al. S.D, p.16).</p> <p>Por outro lado, surgiram propostas ligadas à germinação do feijão, uma vez que, as crianças demonstram interesse em terem um feijão e verem o seu desenvolvimento. Assim, tem que cuidar dele, observar e registar a sua evolução.</p> <p>Por fim, decidimos criar um peddy paper de forma a integrar as várias áreas das OCEPE, desenvolvendo de forma holística as competências das crianças.</p>					
Participantes: 20 crianças (3-6anos); 1 educadora; 2 educadoras estagiárias; 1 auxiliar de ação educativa				Local: - Sala Polivalente; Sala de Atividades; Exterior	
Rotina Diária					
Duração	Intencionalidade Educativa	Competências	Proposta Educativa	Recursos	
11h – 12h	<p><u>Com esta proposta o educador pretende que a criança:</u></p> <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coopere com os colegas no processo de aprendizagem; - Desenvolva uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área da expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u> - Use novo vocabulário; - Ouça os colegas e responda adequadamente apresentando as suas ideias; - Elabore frases completas. 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunica oralmente as suas ideias no momento da exploração dos filmes; - Questiona e critica a informação recolhida no momento dos filmes; - Elabora frases completas quando explora o filme; - Respeita a opinião dos colegas no momento da exploração do filme. 	<p>História:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Antes da leitura:</u> A estagiária convida as crianças a observar a capa e pergunta “O que vêm nesta capa?”; “o elefante esta a falar com alguém?”; “eles parecem felizes ou tristes?”. <p>Neste momento e caso haja crianças familiarizadas com esta história, estas partilharão os seus conhecimentos prévios relativamente à narrativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Leitura integral da história</u> “Queres Brincar Comigo?” de Eric Carle - <u>Depois da leitura:</u> Para auxiliar as crianças na compreensão da história anteriormente lida a estagiária lançará questões como por exemplo: “que animais existiam na história”; “Qual foi o animal que o rato encontrou primeiro? E o segundo?”; “E qual foi o último?”; “porque é que o macaco não podia ir brincar com o rato?”; “e o canguru, o que tinha ele de importante para fazer?”; “Quem é que ficou sem almoço?”; “quem é que aceitou brincar com o rato?”; “Ao que é que a ratinha quis brincar?”, entre outras. 	<p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro “Queres brincar comigo?” <p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 Estagiárias; - 1 Educadora; - 1 Auxiliar de Ação Educativa; - 20 Crianças. 	

ANEXO VII - REFLEXÃO INDIVIDUAL 9.^a SEMANA - JI

O presente documento visa descrever, explicar e refletir em torno da prática pedagógica. Esta semana irei focar três momentos que se evidenciaram no decorrer destes dois dias da PP, são eles: o momento da história na terça-feira; o momento da divisão dos grupos para a exploração dos livros e enciclopédias para o “projeto – os Golfinhos” e ainda o momento das rimas na quarta-feira.

Na terça-feira pela manhã ocorreu um momento de conto de história, cujo tema remetia para o dia da mãe. No momento do questionamento perguntei ao grupo “quando é que o coração de mãe ganha ferrugem?” esperando que as crianças me perguntassem o que é a ferrugem, visto não ser um termo muito habitual. A L. que é uma criança muito participativa e interessada desde logo me questionou: “Ó Mara, o que é a ferrugem?” Percebi que esta questão teria desencadeado curiosidade em muitas crianças e dei uma breve explicação: “a ferrugem ocorre quando um ferro fica velho e ele começa a ficar acastanhado. Mas se quiserem ver quando sairmos lá para fora eu vou mostrar-vos o que é!”. Desde logo ouvi crianças a perguntar “também posso ir?”, respondi “todos podem ir!”. Quando chegámos lá fora esperei pouco tempo para que a L. viesse ter comigo e perguntar “já podes mostrar?”, respondi “sim, vamos lá!”, e logo se juntaram a nós mais crianças. Cheguei perto da mesa que tinha uma chave grande cheia de ferrugem e disse: “estás a ver? Esta chave está com ferrugem” ao que ela respondeu “essa está suja!” Limpei com um pano a chave e disse: “não é sujo L., é ferrugem vês? Não sai se eu limpar”. A M., que estava a observar muito atentamente tudo isto, interveio dizendo “eu tenho muitas coisas com ferrugem em minha casa!”. Percebi naquela hora que a M. percebera o que era a ferrugem e melhor, que teria feito a ligação dessa informação com objetos já visualizados anteriormente. Fiquei muito satisfeita ao ter provocado esta aprendizagem, pois é importante que as crianças liguem os conceitos e façam associações.

Após o momento da história de quarta-feira, e tal como planificado, ocorreu um momento de rimas utilizando palavras presentes na história. Estes momentos começam a ser reconhecidos pelas crianças, o que me deixa contente uma vez que são da maior importância, em especial para estas crianças devido às dificuldades já percecionadas por

nós ao nível da linguagem oral. Desta forma achamos estar a ajudar as crianças a desenvolver novo vocabulário, a construir frases, a ganhar consciência fonológica e linguística. Assim, temos vindo a perceber que desde que começámos a perguntar espontaneamente, por exemplo, “abril rima com?” ou “maio rima com?” que as crianças estão mais atentas às rimas e não apenas em contexto de sala. Consegui verificar isso esta semana quando o D. me perguntou “olha, banana rima com cana, não é?” ao que imediatamente respondi “é sim, D. estou muito contente contigo!”. Sei que “Cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.62)



Na mesma quarta-feira mas no período da tarde continuámos o desenvolvimento do nosso projeto “os golfinhos”. Para isso, tal como planificado pelas crianças, levámos livros, dicionários e enciclopédias para que estes pudessem extrair daí a sua informação. Inicialmente dividi as crianças pelas 3 mesas da sala o que se revelou um grande erro, pois não conseguia assistir todas as mesas ao mesmo tempo, tanto para lhes ler o que estava escrito ou para lhes explicar as imagens. Como seria de prever começou a haver um grande reboliço que resultou em muito barulho e agitação, o que me obrigou a pensar rapidamente numa solução na qual desse resposta a todos e retomasse a calma. Foi aí que dividi o grupo de uma das mesas pelas outras duas, formando grupos maiores mas mais apoiados e concentrados o que levou a um resultado melhor e mais eficaz. Neste momento sei que para este tipo de atividades nas quais é preciso apoio constante do adulto é necessário este estar sempre presente.

A profissão de Educador é sem dúvida no meu ponto de vista muito exigente e requer do educador uma gestão e flexibilidade muito grande e constante. O questionamento e reflexão faz parte do quotidiano e será provavelmente o ponto mais importante quando se trabalha com crianças.

Referências bibliográficas

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).



ANEXO VIII - PLANIFICAÇÃO DIA 19 DE ABRIL

 		Prática Pedagógica – Jardim de Infância	Planificação – 19 de abril	
Educadoras Estagiárias: - Elisabete Dias n.º 1160083; - Mara Henriques n.º 1160089		Educadora Cooperante: Aida Coutinho Professora Supervisora: Maria José Gamboa		
Contextualização: Partindo do indutor “Visita de estudo ao Jardim Zoológico” e da conversa com as crianças no dia 3 de abril, esta semana iremos iniciar o nosso projeto, partindo dos interesses demonstrados pelas crianças do grupo.				
Participantes: 19 crianças (3-6anos); 1 educadora; 2 educadoras estagiárias; 1 auxiliar de ação educativa		Local: - Sala Polivalente; Sala de Atividades		
Rotina Diária				
Duração	Intencionalidade Educativa	Competências	Proposta Educativa	Recursos
13h30 – 15h30	<p><u>Com esta proposta o educador pretende que a criança:</u></p> <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tome decisões e assuma responsabilidades; - Coopere com os colegas no processo de aprendizagem; - Desenvolva uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; - Desenvolva o respeito pelo outro e pelas suas opiniões. <p>Área de Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstre curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais; - Encontre explicações provisórias para dar resposta às questões colocadas. <p>Área da expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u> - Use novo vocabulário; - Oiça os colegas e responda adequadamente apresentando as suas ideias; - Elabore frases completas; - Se sinta escutado e tenha interesse em comunicar; - <u>Domínio da Matemática</u> - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagem); - Identifique, numa contagem, que a quantidade total corresponde ao último número que disse; 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha as suas ideias durante a conversa da tarde; - Respeita a opinião dos colegas e a sua vez de intervir no momento da conversa; - Revela curiosidade pelo conhecimento do mundo durante a conversa e durante o registo; - Desenvolve a sua linguagem durante o momento da conversa; - Identifica quantidades através da contagem no momento da votação; - Usa termos matemáticos durante a votação; - Explora os elementos da linguagem plástica quando produz o seu registo; 	<p>Partindo das questões lançadas pelas crianças no dia 3 de abril sobre a visita ao jardim zoológico iremos iniciar a fase 1 do nosso projeto: definição do problema. Para isso a Mara questiona as crianças: “o Dinis gostava de saber porque é que no jardim zoológico havia uma cobra amarela e branca.”; “já o Tomé queria saber se os golfinhos fazem xixi e cocó, porque eles cheiravam bem!”; “Gostavam de saber mais sobre estes animais? Sobre qual animal?”.</p> <p>Neste momento as crianças terão de votar no animal sobre o qual querem desenvolver o projeto.</p> <p>No momento da votação a estagiária Elisabete irá buscar 20 peças de legos e distribuirá pelas crianças (1 peça para cada 1), de seguida irá colocar no chão 2 imagens (anexo 4), 1 golfinho e uma cobra. Após isto a estagiária Mara irá revelar como se procederá à votação (cada criança na sua vez irá colocar a sua peça de lego na imagem que escolher, formando-se assim duas torres de lego). De seguida após a votação a estagiária irá chamar duas crianças para que façam a contagem das peças de lego de cada torre.</p> <p>Fase 1: definição do problema</p> <p>Neste momento as crianças em conjunto com a estagiária Mara irão planear o projeto apresentando estratégias e soluções. As crianças irão partilhar aquilo que já sabem sobre o animal escolhido por estas. “O que já sabemos?”; “o que gostávamos de saber?”; “o que vamos fazer?”. (este registo será efetuado pela estagiária Elisabete)</p> <p>Desenho Livre:</p> <p>Neste momento as crianças irão desenhar aquilo que querem fazer ou descobrir sobre o animal escolhido, elaborando o seu próprio registo da fase 1 do projeto (anexo 3).</p>	<p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20 Folhas de registo; - 20 Peças de lego; - 2 Imagens; - Folhas brancas; - Caneta; - Canetas de feltro. <p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 Estagiárias; - 1 Educadora; - 1 Auxiliar de Ação Educativa; - 20 crianças.

Bibliografia:

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

ANEXO IX - PLANIFICAÇÃO 22, 23 E 24 DE MAIO

		Prática Pedagógica – Jardim de Infância	Planificação – 22, 23 e 24 de maio	
Educadoras Estagiárias: - Elisabete Dias n.º 1160083; - Mara Henriques n.º 1160089		Educativa Cooperante: Aida Coutinho Professora Supervisora: Maria José Gamboa		
<p>Contextualização: As propostas desta semana surgiram na sequência das propostas da semana anterior. Assim, algumas propostas estão inseridas no desenvolvimento do projeto “os golfinhos” iniciado pelas crianças, indo ao encontro dos seus desejos e interesses. O projeto encontra-se na fase III intitulada “Execução”, onde as crianças iniciam o processo de pesquisa através de desenhos, fotografias, textos e construções. Executam gráficos e sínteses da informação recolhida para assim organizarem, selecionarem e registarem a informação que pretendem incluir no projeto. (Vasconcelos, et al, S.D, p. 16). As crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”.” (Vasconcelos, et al, S.D, p.16).</p> <p>Por outro lado, surgiram propostas ligadas à germinação do feijão, uma vez que, as crianças demonstram interesse em terem um feijão e verem o seu desenvolvimento. Assim, tem que cuidar dele, observar e registar a sua evolução.</p> <p>Por fim, as propostas das histórias e as de quarta à tarde estão incidem na investigação a ser realizada pelas mestrandas.</p>				
Participantes: 20 crianças (3-6anos); 1 educadora; 2 educadoras estagiárias; 1 auxiliar de ação educativa		Local: - Sala Polivalente; Sala de Atividades; Exterior		
Rotina Diária				
Duração	Intencionalidade Educativa	Competências	Proposta Educativa	Recursos
13h30 – 15h30	<p>Com esta proposta o educador pretende que a criança:</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coopere com os colegas no processo de aprendizagem; - Desenvolva o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; - Colabore nas atividades em grande e pequeno grupo. <p>Área de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u> - Use novo vocabulário; - Oiça os colegas e responda adequadamente apresentando as suas ideias; - Elabore frases completas; - <u>Domínio da Educação Artística subdomínio das Artes Visuais</u> - Explore e utilize, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica; - Introduza, nas suas produções plásticas, elementos visuais de modo espontâneo ou intencional; - Emite opiniões sobre os seus trabalhos. <p>Área de Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstre curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais; - Participe na organização e apresentação da informação, de modo a partilha-la com os outros os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou. 	<p><u>A criança:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita os colegas e as suas opiniões durante a elaboração do BI; - Colabora com os colegas na realização das tarefas em grande grupo; - Utiliza os diferentes elementos da linguagem plástica na realização do BI; - Emite opiniões acerca do seu trabalho e dos colegas durante a realização do BI; - Organiza a informação durante a realização do BI. 	<p>Elaboração de um bilhete de identidade – projeto “Os golfinhos”: Fase III</p> <p>As crianças realizaram um bilhete de identidade dos golfinhos de forma a sintetizar e reorganizar a informação recolhida até agora sobre os golfinhos.</p> <p>Assim, terão à sua disposição uma cartolina onde irão organizar a informação segundo os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características Físicas; - Habitat; - Alimentação; - Reprodução; - Curiosidades. <p>Para auxiliar as crianças nesta tarefa a estagiária irá discutir, em grande grupo, com as crianças o que já fizemos até aqui, por isso, estas poderão enumerar o que já descobriram. Neste momento a estagiária também irá refer “o que sabemos”; “o que queremos saber”; “o que descobrimos nos livros”; “o que descobrimos nos filmes”.</p> <p>Para a realização do BI as crianças serão divididas em 2 grupos de 10 crianças cada.</p> <p>Cada grupo terá uma mesa de trabalho e uma estagiária, onde terão ao seu encargo 2 pontos (acima referidos). As crianças decidiram, da informação já recolhida, como a distribuir e organizar pelas diferentes categorias.</p>	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartolina; - Canetas. <p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 Estagiárias; - 1 Educadora; - 1 Auxiliar de Ação Educativa; - 20 Crianças.

Bibliografia:

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Vasconcelos, T., et al. (S.D.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L., Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever – Propostas Integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

Roberts, D., (2004). *Oh, João! Foste Tu, Porcalhão?*. Lisboa: DINALIVRO

S.A. (2012). *Carrossel de contos de fadas - Os três porquinhos*. Lisboa: edicare editora

ANEXO X - PROCESSOS BÁSICOS DE COMPREENSÃO

Processos básicos de compreensão
Irwin (1986, citada por Pereira, S.D, p.6).

Microprocessos	Processos Integrativos	Macroprocessos	Processos Elaborativos	Processos Metacognitivos
Reconhecer palavras	Processar coesão	Macrosselecção	Prover	Compreender o processo de compreensão da leitura
Agrupar palavras	Compreender referentes	Identificar as ideias principais	Formar imagens mentais	Monotonizar (Identificar e reparar a falta de compreensão)
Microsselação	Compreender conectores	Resumir	Responder Afetivamente/ Apreciar	Estudar
	Inferir	Organizar (compreender as estruturas textuais)	Mobilizar/ Integrar conhecimentos prévios	
			Raciocinar	

ANEXO XI - TAXONOMIA DA COMPREENSÃO LEITORA

**Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora
(Catalá et. al, (2001, citada por Viana et. al, 2018))**

Tipo	Definição e Operacionalização
Compreensão Literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto:
	Reconhecimento de ideias principais
	Reconhecimento de uma sequência
	Reconhecimento de detalhes
	Reconhecimento de comparações
	Reconhecimento de relações de causa-efeito
Reorganização	Reconhecimento de traços de carácter de personagens
	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma:
	Classificar
	Esquematizar
	Resumir
Compreensão Inferencial	Sintetizar
	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura:
	Dedução da ideia principal
	Dedução de uma sequência
	Dedução de detalhes
	Dedução de comparações
	Dedução de relações de causa-efeito
	Dedução de traços de carácter de personagens
	Dedução de características e aplicação a uma situação nova
	Predição de resultados
Hipóteses de continuidade de uma narrativa	
Compreensão Crítica	Interpretação de linguagem figurativa.
	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias):
	Juízos de atos e de opiniões
	Juízos de suficiências e de validade
	Juízos de propriedade
Juízos de valor, de conveniência e de aceitação	

ANEXO XII - TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO 0

Mara: posso contar a história (A zebra Camila)?

Grupo: sim!

(conto a história)

Mara: Gostaram?

M: posso fazer as perguntas?

Tó: Primeiro sou eu, tu já foste ontem!

Mara: Podemos todos colocar as questões! E os meninos que não participarem hoje podem fazê-lo amanhã!

M: Posso ser eu?

Mara: Podes! Qual é o fantoche que queres escolher?

M: A cobra! Porque é que a zebra Camila tinha de ter cuidado a andar na rua?

Zé: Porque o vento era muito matreiro e para não perder as suas roupas.

M: Muito bem, Zé!

Té: Agora posso ser eu?

Mara: sim...vem aqui! Qual é o fantoche que tu queres usar para colocar as questões aos amigos?

Té: Este! (Golfinho) Conhecem alguma história onde também entre uma cobra?

Marg.: Eu! Na história do Elmer e a cobra!

A: A cobra que era uma princesa!

Di: Agora posso ser eu?

Mara: sim! Escolhe o fantoche.

Di: A sky, ela é a mais bonita (borboleta)! Porque que a Zebra estava a chorar?

Té: Não é isso! A sky não faz essas perguntas isso é a cobra!

Di: Posso trocar?

Mara: podes! Queres trocar a pergunta ou o fantoche?

Di: O fantoche! Mas não quero a cobra... já não quero nenhum.

L: Já pensei numa pergunta para fazer, posso?

Mara: Podes!

L: Porque que a Zebra estava a chorar?

MT: Porque ficou sem a risquinhas!

Mara: MT queres vir tu fazer uma pergunta?

MT: Não! Eu não consigo fazer isso.

TM: Eu quero perguntar uma coisa!

Mara: Qual é o fantoche que vais usar para isso?

TM: A Cobra! Porque é que quando a Camila chegou a casa já não precisava de chorar mais?

E: Porque a mãe estava lá com ela e podiam ir comprar roupas para o tamanho dela.

Mara: E, queres fazer a última pergunta?

E: Sim, (coloca a cobra na mão) Porque é que a Camila estava sempre a chorar?

L: Tu gostavas de andar todo nu na rua?

E: Não!

L: Então era porque ela não gostava de andar nua na rua.

ANEXO XIII - TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO FINAL

Mara- podes vir Co. Qual é o fantoche que queres usar?

Co: Este aqui!

(A Co Pegou na cobra e escolheu um amigo para responder)

Co: porque que é que o lenny estava sozinho? Di!

Di: Porque não tinha amigos!

Mara: boa Co. Vamos passar a outro amigo? Z. qual é que tu queres?

(O zé escolheu o golfinho)

Z: Quem conhece uma história, canção, lengalenga ou adivinha em que entre um
parssarinho? Té

Té: Eu sei! A história do Elmer

Z: Boa!

Mara- Di, podes vir.

Di: quero este!

Mara: e sabes quais são as perguntas que a sky faz?

Di: Não!

Mara: pergunta a um amigo!

Di: té quais são as perguntas da sky?

Té: alguma vez te aconteceu ou sentiste?

Mara: o que é que queres perguntar com esse fantoche?

Di: não sei nenhuma pergunta, tenho que pensar!

Mara: Então vai pensar para o teu lugar e quando souberes vens! Té podes vir, qual o
fantoche que queres escolher?

Té. – Este (a Borboleta)! Quem quer responder a minha pergunta? Mari! E se acontecesse
ao lenny aparecer um amigo muito sossegado?

Mari- Não sei, mas podiam brincar mais sossegados.

Té: Não!

Mara: Podes ir sentar Té. To podes vir, escolhe o fantoche que queres usar?

To: Este (cobra)! Porque é que o lenny queria ter um amigo?

Mara – tens de escolher quem vai responder.

To- Z!

Z: Porque estava sozinho!

Mara: anda Pe. És o último! Qual é que queres escolher?

(escolheu o cão)

Pe.: Então se fosses tu a estar no lugar do lenny como tu te sentias por não teres amigos?

Té!

Té: eu sentia-me mal e por isso já sabia que tinha que fazer muitos papeis a dizer “
procura-se um amigo se fores um amigo vem ter a minha casa!”

L: Posso fazer só mais uma? É muito importante.

Mara: Última L.

L: E se fosses tu a estar no lugar do pássaro como é que achas que ele se sentia por o
Lenny não pensar nele como um amigo?

Marg: Eu sentia-me triste e chateada, porque o Lenny não achava que eu era amigo dele.

ANEXO XIV - DIÁRIO DE BORDO

Dia 23/05/2017 às 11:15h

To (Fantoche A)- porque é que o porquinho mais novo fez uma casa de palha?

To (Fantoche A)- Eu sei!

MR- porque o porquinho estava cansado!

To (Fantoche A)- não!

DV- então diz tu se tu sabes!

To- era porque era mais fácil!

DV- pois era!

To- tu gus queres responder? Porque é que o porquinho mais novo fez uma casa de palha?

GS- porque ele queria fazer!

To- o quê?

GS- porque ele queria fazer!

To- não!

DV- eu já sei, porque era fácil!

Dia 24/05/2017 às 11:10h

(...)

(Criança D com o fantoche A – referentes as questões dos “porquês” na mão)

D.: Primeiro temos de escolher uma história! Já sei, a da pequena sereia! Porque que a pequena sereia não podia estar muito tempo fora da água?

C.: Porque não conseguia respirar ela era quase um peixe! Agora sou eu!

D.: Não, eu ainda não fiz as minhas perguntas todas! Porque que que ela (a pequena sereia) tinha o cabelo vermelho?

C.: Não sei! Porque ela gostava de vermelho no cabelo! Agora sou eu!

(com o fantoche D na mão a C. questiona)

C.: Tu gostavas de ser como a pequena sereia?

D.: Eu as vezes sou como ela, a minha mãe comprou-me o fato e eu as vezes visto.

(...)

Dia 29/05/2017 às 11:00h

Z (Fantoche B)- Di. Sabes alguma adivinha sobre porquitos?

D- eu sei!

Z (Fantoche B) - podem responder os dois!

Di- eu só quero pensar um bocadinho! Não sei!

Z (Fantoche B)- E sabes alguma do lobo mau?

Di e D- “quem tem medo do lobo mau lobo mau!”

Dia 29/05/2017 às 11:25h

P. (Fantoche A)- Porque é que o benfica é o melhor que o sporting?

DV- porque sim!

P (Fantoche A)- Boa!!!

Dia 31/05/2017 às 11:00h

(...)

L.: Podem sentar-se! Hoje os meninos é que fazem as perguntas do livro aos meninos!

(as crianças sentam-se no tapete em frente á L.)

L.: T. queres perguntar o quê?

(o T. coloca o Fantoche B – das histórias parecidas)

T: (abre o livro dos três porquinhos) hum, quem sabe uma canção em que entre um lobo mau?

(todas as crianças cantam)

Todas: Quem tem medo do lobo mau,

lobo mau, lobo mau,

quem tem medo do lobo mau,

lobo mau, lobo mau,

(...)

Dia 6/06/2017 às 10:50h

(...)

(No exterior, dentro da casinha, a Marg. Com o fantoche C questiona a B.)

Marg: B., queres chá com bolachinhas?
(A B. com o fantoche D na mão responde)

B.: Sim!

(...)

Dia 12/06/2017 às 11:20h

Com o fantoche B (fantoche das histórias parecidas) na mão o TÉ dirige-se à Elisabete e questiona:

TÉ: Qual é coisa qual é ela que não é tinta laranja é muito alaranjada?

Elisabete: se não é tinta cor de laranja tem de ser uma laranja!

TÉ- boa!

Dia 12/06/2017 às 14:45h

(com o fantoche B – das histórias parecidas, dirige-se à L. e questiona)

C.: Queres brincar com os fantoches comigo?

L.: Eu sou a Borboleta (fantoche C – fantoche do “já te aconteceu”)!

C.: Eu sou a apanha, vai esconder!

(a L. começa a correr e esconde-se com o seu fantoche)

C.: já vos apanhei! Agora és tu!

(a brincadeira continua entre as duas amigas)

(...)

ANEXO XV – CRONOGRAMA FASEADO DAS SESSÕES REALIZADAS

Fases	Semanas	Dias de implementação da proposta
Fase 1	1ª Semana: introdução dos fantoches A – referente as questões dos “porquês” e fantoche B referente às questões das histórias parecidas) 2ª Semana: introdução dos fantoches C – referente às “já me aconteceu” e o fantoche D – referente às questões de opinião pessoal.	15, 16 e 17 de maio de 2017
Fase 2	3ª Semana: sessão 0. Obra utilizada: “a Zebra Camila” – dos autores Villán e Núñez, (2011).	23 e 24 de maio de 2017 29, 30 e 31 de maio de 2017
Fase 3	4ª Semana: Consolidação	5, 6 e 7 de junho de 2017
Fase 4	5.ª Semana Sessão final. Obra utilizada: “Procura-se um amigo” – do autore Klaus Baumgart (2008)	12 de junho de 2017

ANEXO XVI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SESSÃO 0

Sessão 0

(29 de maio 2017)

Categorias de análise	Número de utilizações dos fantoches	Evidências
Fantoche A – Questões dos “porquês”	5	Porque é que a zebra Camila tinha de ter cuidado a andar na rua? Porque que a Zebra estava a chorar? Porque é que quando a Camila chegou a casa já não precisava de chorar mais? Porque que a Zebra estava a chorar? Porque é que a Camila estava sempre a chorar?
Fantoche B – as histórias parecidas.	1	Conhecem alguma história onde também entre uma cobra?
Fantoche C – conhecido como o fantoche daquilo que “já me aconteceu”.	0	
Fantoche D – questões de opinião	0	
Outros	1	Transcrição da sessão 0 Exemplo 1: Escolha do fantoche consoante a agradável estética do mesmo: Di: A sky Borboleta, ela é a mais bonita! Porque que a Zebra estava a chorar? “Di: Posso trocar? Mara: podes! Queres trocar a pergunta ou o fantoche? Di: O fantoche... Mas não quero a cobra (silêncio) já não quero nenhum.”

ANEXO XVII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SESSÃO FINAL

Sessão final

(5 de junho 2017)

Categorias de análise	Número de utilizações dos fantoches	Evidências
Fantoches A – Questões dos “porquês”	2	Porque que é que o lenny estava sozinho? Porque é que o lenny queria ter um amigo?
Fantoches B – as histórias parecidas.	1	Quem conhece uma história, canção, lengalenga ou adivinha em que entre um passarinho?
Fantoches C – conhecido como o fantoche daquilo que “já me aconteceu”.	1	E se acontecesse ao lenny aparecer um amigo muito sossegado, o que é que fazias?
Fantoches D – questões de opinião	2	Se fosses tu a estar no lugar do lenny como tu te sentias por não teres amigos? E se fosses tu a estar no lugar do pássaro como é que achas que ele se sentia?
Outros	0	

ANEXO XVIII - TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO INTERMÉDIA

Mara- Leonor!

L. (Fantoche B): porque é que a equipa vermelha tinha ganhado?

Té: Esse não faz essas perguntas essa é a cobra - (Fantoche A)!

L.: MG, conheces alguma história ou canção das toupeiras?

MG.: História do cocô!

Té: “a toupeira queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça”

To (Fantoche A)- Té, porque é que o lobo explodiu?

Té- Porque todos tinham coisas para fazer! E ficou sem amigos.

Di (Fantoche C) - Té, porque que...

Té- esse não faz essas perguntas esse é este (cobra - Fantoche A)! Esta faz perguntas de alguma vez te aconteceu ou sentiste.

DV (Fantoche A): GS, porque é que o lobo não quis ficar em marte?

GS: porque ele tinha outro desejo.

To: eu sei eu sei!!

Té: porque queria um sítio mais bonito!

Té (Fantoche B): To, conheces alguma história, canção ou advinha sobre o lobo?

To: sei! Eu tenho esta história.

Di.: dos três porquinhos...

To: Já me lembro é uma música “quem tem medo do lobo mau...”

Di.: Uma vez um menino trouxe a história “o lobo apaixonado”

L: Eu sei! a história do “capuchinho vermelho”

D- Já sei outra! “o lobo que queria mudar de cor”

Mara- Té a última questão!

Té (Fantoche C): D, alguma vez te sentiste como o lobo quando alguém te disse não posso ir a tua festa?

D.- senti-me mal e triste!

GS (Fantoche B)- sabem alguma música ou alguma história ou adivinhas de lobos?

Té- qual é coisa qual é ela é preto mas não é uma abelha é cinzento no rabo mas não é um cão!

GS- é um rato.

MG.: É um lobo

MG (Fantoche B): sabes alguma historia uma pergunta ou adivinha onde entre um pássaro?

1.- sim! “Passarinhos a bailar...”

(momento musical onde todos cantam a canção “passarinhos a bailar”)

ANEXO XIX – REFLEXÃO INDIVIDUAL 9ª SEMANA - 1º CEB

A presente reflexão tem como objetivo dar a conhecer alguns momentos importantes desta semana de prática pedagógica, dando ênfase às minhas aprendizagens e às aprendizagens realizadas pelas crianças.

Esta semana foi a minha semana de intervenção e como tal uma semana tensa mas muito rica em aprendizagens. Nesta reflexão gostaria de me referir a dois momentos muito marcantes: a compreensão de texto na área do português na segunda-feira e a realização da visita de estudo.

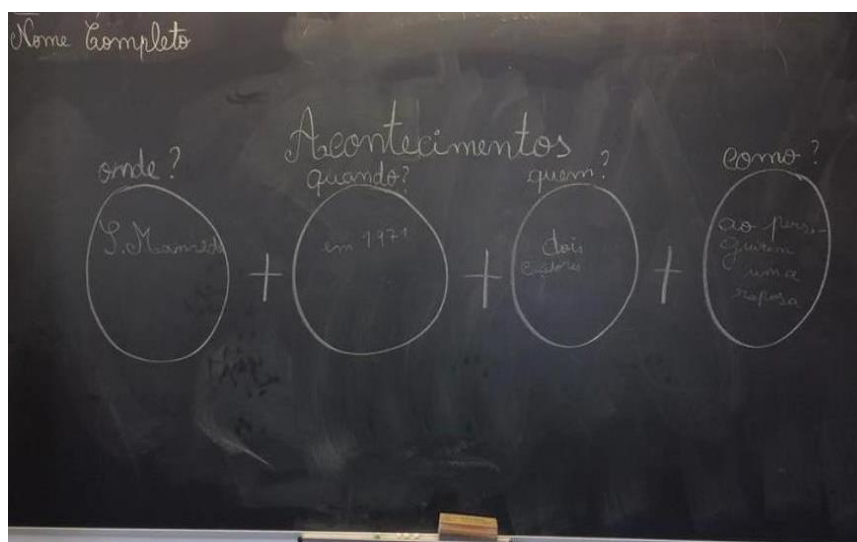


Figura 1 - Esquema de acontecimentos da história da gruta

Na área do português, de modo a preparar a visita de estudo que se realizaria na quarta-feira, levei dois textos. Um dos textos falava sobre a descoberta da gruta e o outro sobre uma lenda antiga daquele mesmo local. De modo a preparar a leitura e ajudar os alunos a compreenderem o texto, recorri à esquematização: apresentei aos alunos um esquema de acontecimentos (Figura 1) onde os mesmos alunos iriam organizar as informações mais importantes. Percebi que foi importante apresentar-lhes este esquema antes de iniciarem as leituras silenciosas, assim ficaram mais despertos e cada vez que encontravam uma informação que encaixava nos balões, sublinhavam a mesma e no final da leitura silenciosa pudemos discutir em grande grupo e organizar devidamente a informação obtida através do texto. Esta organização ajudou também a que os alunos percebessem melhor o

encadeamento dos acontecimentos e percebi que foi significativa, uma vez que durante a visita de estudo ao serem questionados pelo guia relativamente a estes pontos (“onde?”, “quando?”, “quem?” e “como?”) os alunos responderam corretamente sem hesitar. Tal como afirma Carvalho (2014) “As visitas de estudo têm vindo a assumir um lugar de destaque na reorganização dos currículos, uma vez que são das estratégias que mais motivam o aluno. O seu empenho e dedicação nas atividades desenvolvidas favorecem a aquisição de conhecimentos.” (p.5).

O segundo ponto sobre o qual me quero debruçar refere-se ao dia da visita de estudo, que apesar de ser uma grande responsabilidade a organização de uma saída da instituição é também na minha opinião um ato fundamental para um professor, uma vez que este tem o papel de facilitar aprendizagens, “apoando o aluno na sua construção individual e colaborativa do conhecimento; proporcionando-lhe autonomia na aprendizagem, incentivando ao desenvolvimento de pensamento crítico, à capacidade de tomada de decisão e à aprendizagem de nível elevado.” (Carvalho, 2007, citado por Carvalho, 2014, p.15). Durante a visita de estudo senti por parte dos alunos uma grande agitação uma vez que estavam entusiasmados e com muita vontade de questionar e construir aprendizagens sobre aquele local. Sinto que esta visita assumiu um forte papel de consolidação visto que os conceitos já tinham sido abordados na área de estudo do meio. Foi também uma experiência de descoberta e exploração pois os alunos puderam concretizar num contexto real aquilo que já tinham aprendido em contexto de sala de aula. Tal como refere Carvalho (2014) “A visita de estudo assume o papel de catalisador no processo ensino/aprendizagem, motiva e estimula a descoberta e exploração, consolidando os conceitos abordados na sala de aula” (p.14).

Outro ponto muito interessante desta visita foram as experiências realizadas dentro do Centro de Interpretação Científico-Ambiental das Grutas da Moeda. Neste espaço foi dada a oportunidade aos alunos de palparem e de observarem processos naturais explicados de forma simplificada para que percebessem como se formam as grutas e os fosseis. Estes para mim são excelentes meios de aprendizagem nos quais os alunos são convidados a exercitar-se nos mais diferentes domínios. Augusto (2015), refere que se deve proporcionar aos alunos “[...] a possibilidade de dar sentido às suas curiosidades e descobertas [...]” (p.35), motivando-os para novas curiosidades e formas de as desvendar, desenvolvendo o seu raciocínio e uma participação ativa na construção dos seus conhecimentos. Para isso o professor tem o dever de apresentar propostas que levem os alunos a construir ideias,

questionar e experienciar. “O valor educativo das actividades prático-laboratoriais dependerá do professor [...]” (Martins, *et al*, 2007, p.36).



Referências bibliográficas

Carvalho, L., J., (2014) *e-circuito em guimarães: uma experiência de mobile learning com alunos do 9º ano*. Braga: universidade católica portuguesa centro regional de braga faculdade de ciências sociais

Augusto, L. (2015). *Práticas de Ensino supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: contributos das atividades práticas de estudo do meio para o aumento da motivação e da aprendizagem conceptual no 2.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Martins, I., P., *et al* (2007) *Educação em ciências e ensino experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação

ANEXO XX - PLANIFICAÇÃO DE 8 DE JANEIRO DE 2018

 		Prática Pedagógica do 1.º CEB I		Planificação – 8, 9 e 10 de janeiro	
Professoras Estagiárias: - Elisabete Dias n.º 1160083 (9 e 10 de janeiro) - Mara Henriques n.º 1160089 (8 de janeiro)		Professora Cooperante: Susana Dinis Professora Supervisora: Maria José Gamboa			
Participantes: 22 alunos (5-7anos); 1 professora; 2 professoras estagiárias			Local: - Sala 2	Ano(s) – 1.º e 2.º anos	
Rotina Diária - Descrição					
<p>- <u>Acolhimento dos alunos (9h – 9h10)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Neste momento os alunos entram na sala, sentam-se na sua secretária e começam por retirar o material de escrita; A professora estagiária escreve a data no quadro; Canção do bom dia em grande grupo. <p>- <u>Intervalo da manhã (10h30 – 11h)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos dirigem-se ao seu cabide, vão buscar as lancheiras e voltam ao seu lugar para comer; Após terminarem o lanche vão para a rua brincar. <p>- <u>Almoço (12h -13h30)</u></p> <p>- <u>Intervalo da tarde (15h30 – 16h)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos dirigem-se ao seu cabide, vão buscar as lancheiras e voltam ao seu lugar para comer; Após terminarem o lanche vão para a rua brincar. <p>- <u>Terça-feira (13h30 – 13h40)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Momento de relaxamento. <p>Nota: Estes momentos são transversais a todos os dias da semana. Data: 8 de janeiro (segunda-feira)</p>					
Área	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos
Português 9h10 – 10h30	- Oralidade - Leitura e Escrita - Iniciação à Educação Literária	Interação discursiva - Princípio de cortesia - Resposta, pergunta, pedido Compreensão e expressão - Articulação, entoação e ritmo - Vocabulário: alargamento - Expressão de ideias e sentimentos Alfabeto e grafemas - Letra maiúscula, letra minúscula Memorização e recitação - Lengalenga;	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor - Responder adequadamente a perguntas. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos - Articular corretamente palavras. - Construir frases com graus de complexidade crescente. Conhecer o alfabeto e as letras - Fazer corresponder as formas minúsculas e maiúsculas do grafema <v>. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas - Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas	<u>Abertura:</u> 1-A professora começa por colocar o CD “As canções TOP” para que as crianças ouçam e dramatizem o poema, de Luísa Ducla Soares: Vasco e a vela <i>Vem cá, Vasco, ver o bolo dos anos do bisavô. Bem devia ter cem velas mas uma vela faltou. O que fez o nosso Vasco, Já alguém adivinhou?</i> 2- A professora questiona: “qual será a letra que vamos aprender hoje?”. De seguida propõe a 3 alunos que retirem da caixa das surpresas entre os vários objetos um cuja primeira letra comece pelo grafema <v>. <u>Desenvolvimento:</u> 3 – A professora lê a história “Vasco e a vela” de David Machado. <ul style="list-style-type: none"> <u>Antes da leitura:</u> Apresentar o título e a ilustração e questionar: “O que vos sugere esta imagem?”; “Quem será o Vasco?”; “Quem será esta personagem que usa óculos?”; “Será que o Vasco faz anos? O que vos leva a pensar isso?”. <u>Leitura integral da história</u> <u>Após a leitura:</u> Interpretação oral - questionamento: “De quem era a festa de anos?”; “Quantos anos fazia o bisavô do Vasco?”; “Quantas Velas tinha o bolo?” “Como é que o Vasco resolveu o problema das velas?”; “O bisavô queria que lhe cantassem os parabéns depressa. Porque?”; “Achas que o Vasco haveria outras formas de resolver o problema das velas? Como?”. 4 – Elaboração de uma teia de palavras: no quadro estará o grafema <v>, <V> com o objetivo de colocar em volta cartões com palavras que tenham este grafema. Os cartões terão a imagem tapada e esta só será destapada após os alunos lerem a palavra. 5 – Os alunos serão convidados a dizer palavras, que conheçam do seu dia-a-dia que comecem ou que contenham o grafema <v> e <V>. 6 – Utilização do recurso interativo do projeto TOP “Consoante v/V” e exploração coletiva do mesmo.	- CD “As canções top” - Caixa das surpresas - Lã - Ficha

<p>Expressões 11h – 12h</p>	<p>- Jogos - Exploração de técnicas diversas de expressão</p>	<p>- Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos - Desenho - Pintura</p>	<p>- Posições de equilíbrio - Explorar as possibilidades de diferentes materiais</p>	<p>7 - Os alunos, no lugar, irão realizar o movimento cinestésico do grafema <v> e <V>. 8- A professora propõe aos alunos que partindo de dois fios de lã, desenhem o grafema <v> e <V> 7 – No quadro, primeiro com a mão, depois com o giz, o aluno cobre o grafema <v> manuscrita traçada pela professora, depois traça a letra sozinho. <u>Fecho:</u> 8- Realização de fichas de consolidação <u>Abertura:</u> 1-A professora estagiária explica que de seguida se irão realizar um jogo na rua e qual o seu objetivo e regras. Jogo “Lencinho” (adaptado): 1-No exterior, formam-se duas filas /equipas, colocadas frente a frente, a uma distância de mais ao menos 6 metros entre si, o professor atribui a cada aluno uma letra (a, e, i, o, u, p, t, l, m, d, v.) dentro da sua fila, sendo que haverá na fila oposta outro aluno com a mesma letra. Nota: deve-se ter o cuidado de não colocar os alunos com o mesmo número frente a frente. As duas equipas disputam um objeto que estará no meio das duas filas. À voz do professor (Ex.: «a») os dois elementos com este número terão de correr apanhando o objeto e regressar rapidamente à sua fila, para não serem apanhados pelo colega. Cada vez que um aluno regressar à sua fila sem ser apanhado pelo colega marca 3 pontos, caso seja apanhado a equipa adversária ganha 1 ponto. <u>Desenvolvimento:</u> 1- A professora pede aos alunos que recordem a letra que estiveram a aprender pela manhã. A professora pede aos alunos que retirem das capas os grafemas <v> e <V> que desenharam recorrendo à técnica do fio de lã e partindo dessa produção convida as crianças a procederem à humanização da mesma. Nota: a professora apresenta um exemplo no quadro de como os alunos poderão elaborar as suas humanizações.</p>	<p>- Lencinho - Folha com o grafema <v> -Lápis de cor</p>
<p>Matemática 13h30 – 14h30</p>	<p>- Números e Operações</p>	<p>Adição - Problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar Subtração - Subtração envolvendo números naturais até 20. - Problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar</p>	<p>Adicionar números naturais - Decompor um número natural até 20 em somas de dois ou mais números de um algarismo. Resolver problemas - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar. - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar</p>	<p><u>Abertura:</u> 1-A professora projeta no quadro um power point com problemas para os alunos resolverem em grande grupo e oralmente. Cada aluno tem à sua disposição uma folha A4, com os problemas para que possa ir resolvendo no seu lugar. <u>Fecho:</u> 2- Os alunos recorrendo à adição e à subtração terão de pintar um quadro seguindo um código de cores, de modo completar uma figura e descobrir qual animal que está ali escondido.</p>	<p>- Quadro branco - Computador - Power point - Fichas</p>
<p>Avaliação</p>	<p>A professora estagiária irá avaliar os alunos, por observação direta e com o auxílio de uma grelha de registo. Esta avaliação decorrerá no momento de Matemática Nota: Ver anexo I Será previamente escolhido um aluno para que a professora realize uma avaliação mais detalhada recorrendo a um registo de ocorrência no momento de expressões.</p>				

ANEXO XXI - REFLEXÃO INDIVIDUAL 5.^a SEMANA - 1º CEB

Esta semana para mim foi muito importante uma vez que foi a semana de intervenção sozinha junto deste grupo de alunos. Apesar do receio e ansiedade de quem vai assumir o grupo pela primeira vez, admito que gostei muito da experiência. Não tenho dúvida que esta é a maior surpresa desde que comecei este mestrado esse facto criou em mim alguma segurança e confiança para próximas intervenções.

O dia de segunda-feira foi um dia especialmente difícil de gerir devido às condições nas quais nos deparámos. Um incêndio próximo das instalações da escola o que fez com que o ar estivesse carregado de fumo e quase irrespirável. Deste modo algumas crianças começaram a abandonar o edifício para se deslocarem para casa, mas as que ficaram estavam cada vez mais inquietas e com medo. Admito que, devido a tudo isto e afetada também por alguns receios próprios, me senti um pouco incapaz de gerir o grupo, e que por esse motivo o dia foi emocionalmente esgotante.

Na terça-feira, ocorreu um episódio que considero importante relatar. Apercebi-me da dificuldade que todas as crianças têm em dizer a palavra “árvore”, mas existem dois casos especiais em que verifiquei que essa dificuldade é mais acentuada. No caso da criança L consegui perceber que existe a troca constante de letras como o caso da letra “b” com a letra “v”, como exemplo na palavra “árbore” (árvore) ou “erba” (erva). No caso da criança J existe claramente um problema de articulação. Esta pronuncia a palavra de várias formas como “ávura, árvura ou ávorere” (árvore). No entanto, ao contrário da criança L, esta criança está a ser seguida por uma terapeuta da fala. De forma a ajudar as crianças neste percurso, adotámos a estratégia da repetição segmentada da palavra para que eles pudessem ouvir o som de cada sílaba mais claramente, segundo Sim-Sim (1998)

A linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando. [...] Ouvir falar é uma importante porta de acesso ao conhecimento e um instrumento importante na interação verbal, o qual implica a mobilização de uma cadeia de processos interligados [...] o reconhecimento e a interpretação de cadeias sonoras [...] Escutar não é, de modo algum, uma atividade passiva. (p.33)

Deste modo espero encontrar outras técnicas que ajudem as crianças a ultrapassar estas dificuldades, com especial foco nas crianças L e J que demonstram desde cedo muitas fragilidades ao nível da comunicação oral.

Relativamente á área da matemática devo dizer que esta foi a área que mais gostei de desenvolver esta semana. O facto de termos levado um coelho (“o saltitão”) para a sala de aula para explicar a reta numérica ajudou muito na minha perspetiva a que as crianças realizassem aprendizagens. Foi interessante perceber o entusiasmo do grupo em torno daquela proposta, e até os alunos mais difíceis de convencer a participar tiveram gosto em ir ao quadro e colocar o coelho a dar saltos, de um em um e de dois em dois. Reparei até agora que todas as atividades que se relacionam com jogos e brincadeiras são muito bem recebidas, para Moreira e Oliveira (2004)

O jogo é uma atividade reconhecida pelo seu potencial formativo e educativo, por outro, encontra-se enraizado em diversas formas na atividade matemática. [...] a familiaridade com esta forma de aprendizagem informal da matemática quando transferida para a sala e trabalhada de forma mais explícita pode resultar igualmente numa feliz introdução nas formas de aprendizagem escolar. (p.84)

Na quarta-feira pela manhã tive uma boa surpresa ao chegar a escola: uma das meninas que mais dificuldade teve a realizar exercícios durante os dois dias anteriores, veio ter comigo e entregou-me um desenho que representava alguns momentos dos quais tive em torno dela a explicar-lhe o que se pretendia e qual o caminho para lá chegar. Este miminho encheu-me de força e alegria para continuar esta jornada.

Referências bibliográficas

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta

ANEXO XXII - GRELHA DE AVALIAÇÃO

Grelha de avaliação – Matemática (Fases de resolução do problema)

Data:

Nome do aluno(a)	Descritores		
	Fases de resolução do problema		
	Compreensão do problema	Estratégia de resolução	Resposta ao problema
A			
C			
D			
F			
H			
J			
L			
M			
P			
S			
T			

Legenda: revela ●; emergente ●; não revela ●

Descritores:

Revela: Quando o aluno(a) demonstra compreensão do problema.

Quando o aluno(a) usa uma estratégia totalmente correta.

Quando o aluno(a) apresenta uma resposta totalmente correta.

Emergente: Quando o aluno(a) demonstra compreensão parcial ou má interpretação do problema.

Quando o aluno(a) usa uma estratégia correta na parte do problema que foi compreendida.

Quando o aluno(a) apresenta uma resposta parcial a um problema com várias soluções ou resposta que evidencia pequeno erro de cálculo.

Não revela: Quando o aluno(a) demonstra incompreensão total do problema.

Quando o aluno(a) não usou qualquer estratégia de resolução ou usou uma estratégia totalmente adequada.

Quando o aluno(a) não apresenta uma resposta ou responde baseando-se numa estratégia incorreta.