

Refletindo sobre a Prática Pedagógica e investigando sobre estratégias de desenvolvimento lexical em Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Raquel Ferreira Silva

Trabalho realizado sob orientação de
Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro de 2017

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

Ao meu pai e à minha mãe por me ensinarem a nunca desistir de um desafio e enfrentá-lo até ao fim, por mais difícil que ele seja e por me ajudarem a ser a pessoa que sou.

Ao meu irmão por ter estado sempre presente nos momentos mais importantes, por ser uma referência e por me incentivar a seguir os meus sonhos.

Ao André, por sempre acreditar que eu era capaz e por me ter ajudado a ultrapassar os obstáculos.

À minha colega de Prática Pedagógica e melhor amiga, Jéssica, pelo companheirismo, amizade e apoio ao longo destes anos de Mestrado.

Às amigas que Leiria me deu e que me ajudaram a ultrapassar as minhas dificuldades ao longo de todo este processo.

Aos meus amigos pelo apoio incondicional, pela compreensão e pelo incentivo.

À Professora Doutora Marina Rodrigues por todo o apoio que me deu e pelo contributo imprescindível ao longo deste percurso.

A todas as educadoras e professoras com quem me cruzei e com quem aprendi a ser uma profissional de educação.

A todas as crianças com quem me cruzei e realizei imensas aprendizagens através de momentos únicos ao longo destes dois anos. Sem elas este percurso não teria sido possível.

A todos os que estiveram presentes na minha vida ao longo deste percurso e contribuíram para a realização deste sonho, Obrigada!

Resumo

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

A primeira parte consiste na reflexão sobre o percurso vivenciado nos contextos de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde são apresentadas diversas situações vividas, analisadas e fundamentadas.

A segunda parte é referente à apresentação de um estudo investigativo de carácter qualitativo desenvolvido numa sala de Jardim de Infância, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este estudo pretendeu contribuir para a compreensão do modo como se desenvolve o léxico das crianças a partir da realização de um conjunto de propostas educativas. Assim tem como objetivos: (i) identificar, em livros de literatura para a infância previamente seleccionados, palavras que não integram o vocabulário inicial das crianças; (ii) proporcionar situações educativas que facilitem a compreensão pelas crianças do significado das palavras identificadas; (iii) proporcionar situações de utilização das palavras seleccionadas a partir do quotidiano do Jardim de Infância; (iv) analisar de que modo as crianças se apropriam das novas palavras e em que situações as utilizam.

Os resultados obtidos mostram que as situações educativas propostas contribuíram para o aumento do campo lexical das crianças, no sentido em que foi possível observar a utilização, pelas crianças, das palavras envolvidas, de modo compreensivo.

Palavras-chave:

Aprendizagens, enriquecimento lexical.

Abstract

The present report was conceived in the context of the Preschool Education and Elementary School Master Degree and it is divided in two parts, the first being related to the Reflective Dimension and the second one related to the Investigative Dimension.

The first part consists of a reflection about the experienced path in the context of Childhood Education and Elementary School, where there are presented diverse lived, analysed and substantiated situations.

The second part refers to the presentation of an investigative study with qualitative character developed in a class of Kindergarten, with children with ages comprised between 3 and 6 years old. This study intended to contribute to the mode of comprehension on how the children's lexicon is developed from the elaboration of a set of educational proposals. Therefore, the objectives are: (i) identify, within previously selected childhood literacy books, words which don't integrate the child's initial vocabulary; (ii) provide educational situations which ease the children's comprehension of the meaning of the identified words; (iii) provide appliance situations of the selected words on the Kindergarten's quotidian; (iv) analyse in what way the children appropriate the new words and in which situations they apply them.

The obtained results show that the proposed educational situations contributed for an augmentation of the children's lexical field, in a way that it was possible, in an understandable way, to observe the appliance, by the children, of the words involved.

Key-Words:

Learning, Lexical Enrichment.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de Fotografias.....	xiii
Índice de Quadros.....	xv
Índice de Anexos.....	xvii
Introdução.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	3
CAPÍTULO 1 – PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	3
1.1. CRECHE.....	3
1.1.1. Receios e Expectativas.....	3
1.1.2. Desenvolvimento das crianças.....	7
1.1.3. Aprendizagem das crianças.....	9
1.1.4. Relação educador-criança.....	11
1.1.5. Conclusão.....	13
1.2. JARDIM DE INFÂNCIA.....	15
1.2.1. Receios e Expectativas.....	15
1.2.2. Desenvolvimento das crianças.....	18
1.2.3. Metodologia de trabalho por projeto.....	20
1.2.4. Conclusão.....	27
CAPÍTULO 2 – PERCURSO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	29
2.1. 2.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	29
2.1.1. Observação.....	29
2.1.2. Planificação.....	30
2.1.3. Intervenção.....	31
2.1.4. Avaliação.....	32
2.1.5. Reflexão.....	34
2.1.6. Conclusão.....	35
2.2. 3.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	37
2.2.1. Receios e Expectativas.....	37

2.2.2. Planificação.....	38
2.2.3. Trabalho cooperativo.....	40
2.2.4. Conclusão.....	44
2.2.5. Considerações finais.....	45
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	47
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	47
1.1. Introdução.....	49
1.2. Problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação.....	49
1.3. Pertinência e relevância do tema.....	50
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	51
2.1. A importância dos livros no Jardim de Infância.....	51
2.2. A importância do conto de histórias no Jardim de Infância.....	52
2.3. Desenvolvimento linguístico.....	54
2.4. Desenvolvimento lexical.....	56
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	61
3.1. Opções metodológicas.....	61
3.2. Caracterização dos participantes e do contexto educativo.....	61
3.3. Descrição do estudo.....	62
3.4. Técnicas e procedimentos de recolha de dados.....	64
3.5. Técnicas e procedimentos de tratamento e análise de dados.....	65
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	67
4.1. Leitura e exploração das histórias.....	67
4.1.1. “Avestruz, Mariluz”.....	67
4.1.2. “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa”.....	69
4.1.3. “Maruxa”.....	70
4.1.4. Realização de um jogo de frases.....	71
4.2. As propostas educativas de consolidação do novo léxico.....	75
4.2.1. Dramatização.....	75
4.2.2. Representação pictórica das palavras.....	78
4.2.3. Criação de uma história.....	79
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES.....	85
5.1. Conclusões do estudo.....	85
5.2. Limitações e Recomendações.....	87
CONCLUSÃO FINAL.....	88

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	95

Índice de Fotografias

Fotografia 1 – S. a colocar a garrafa na boca.....	9
Fotografia 2 – Crianças a brincarem com objetos domésticos.....	10
Fotografia 3 – Ia. a recolher materiais naturais.....	10
Fotografia 4 – Ma. a explorar farinha.....	13
Fotografia 5 – RP (3 anos) a pegar no pincel.....	19
Fotografia 6 – Respostas das crianças à questão “O que sabemos?”.....	22
Fotografia 7 – Respostas das crianças à questão “O que queremos saber?”.....	22
Fotografia 8 – Registo das respostas das crianças à questão “Como vamos descobrir?”.....	23
Fotografia 9 – T. (5 anos) a procurar informação sobre as formigas.....	24
Fotografia 10 – Formigas realizadas pelas crianças.....	25
Fotografia 11 – Registo das crianças do jogo “caça ao formigueiro” na divulgação do projeto.....	26
Fotografia 12 – Formigas e formigueiro elaborados pelas crianças, expostos para a divulgação do projeto.....	27
Fotografia 13 – Crianças a representarem a palavra “tremeliques”.....	76
Fotografia 14 – Crianças a representarem a palavra “pintalgado”.....	76
Fotografia 15 – Crianças a representarem a palavra “savana”.....	77
Fotografia 16 – Representação pictórica da palavra “savana”.....	82
Fotografia 17 – Representação pictórica da palavra “pintalgado”.....	82
Fotografia 18 – Representação pictórica da palavra “tremeliques”.....	82

Fotografia 19 – Representação pictórica da palavra “rasante”82

Índice de Quadros

Quadro 1 – Exemplo de uma tabela de avaliação realizada em creche.....	6
Quadro 2 – Levantamento das ideias das crianças sobre “O que sabemos?” e sobre “O que queremos saber?” acerca as formigas	22
Quadro 3 – Levantamento das ideias das crianças sobre como descobrir informações sobre as formigas	24
Quadro 4 – Propostas educativas.....	25
Quadro 5 – Exemplo de uma tabela de avaliação realizada no 2.º ano de escolaridade.....	34

Índice de Anexos

Anexo I – Tabela da avaliação das crianças em creche.....	1
Anexo II – Tabela de avaliação das crianças de 2.º ano.....	3
Anexo III – Transcrição da conversa do conto da história “Avestruz, Mariluz”.....	6
Anexo IV – Transcrição da conversa do conto da história “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa”.....	9
Anexo V – Transcrição da conversa do conto da história “Maruxa”.....	10
Anexo VI – Transcrição da conversa aquando da realização do jogo de frases.....	15
Anexo VII – Transcrição da história realizada com as crianças.....	24
Anexo VIII – História elaborada com as crianças.....	28

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como principal objetivo a apresentação do percurso vivenciado ao longo da Prática Pedagógica nos contextos de creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º e 3.º anos).

O relatório encontra-se dividido em duas partes, a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa. Cada parte tem objetivos delineados e, como tal, a Dimensão Reflexiva destina-se à reflexão sobre o percurso vivenciado nos contextos frequentados, nomeadamente as aprendizagens realizadas e dificuldades sentidas. O principal objetivo da Dimensão Investigativa é o desenvolvimento da competência investigativa através da investigação de uma temática à escolha e que emergiu de um dos contextos de Prática Pedagógica.

Assim, a Dimensão Reflexiva é dividida em dois capítulos, o percurso em Educação de Infância e o percurso em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro capítulo subdivide-se em creche e em Jardim de Infância, enquanto que o segundo se divide em 2.º ano de escolaridade e 3.º ano de escolaridade. Nestes dois capítulos são abordadas as aprendizagens mais significativas bem como as maiores dificuldades sentidas. No final são apresentadas as considerações finais deste percurso onde são referidas as aprendizagens mais importantes do mesmo.

No que concerne à Dimensão Investigativa, nesta é apresentado um trabalho de investigação realizado no contexto de Jardim de Infância, centrado na investigação sobre estratégias de desenvolvimento lexical das crianças. Esta parte é dividida em cinco capítulos, nomeadamente, a introdução, o enquadramento teórico, a metodologia, a apresentação e discussão de dados e conclusões.

Na parte final do relatório é apresentada uma conclusão que consiste numa síntese das aprendizagens realizadas e do contributo deste percurso a nível pessoal e profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO 1 – PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1.1. CRECHE

Ao longo da frequência da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foram muitos os sentimentos e as experiências vividas. Assim, neste capítulo, reflito sobre as minhas vivências de creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do concelho de Leiria, numa sala frequentada por 14 crianças, 3 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 24 meses.

Das crianças que compunham o grupo apenas uma conseguia caminhar sem necessitar de auxílio, quatro não conseguiam caminhar nem com auxílio e as restantes, quando auxiliadas, caminhavam. Todas as crianças usavam fraldas e comunicavam essencialmente através de gestos. Eram crianças curiosas, calmas e carinhosas, uma vez que se foram afeiçoando a mim e à minha colega à medida que o semestre foi avançando.

Portanto esta reflexão está organizada por itens, definidos tendo em conta o significado e a importância que tiveram ao longo da minha vivência em contexto de creche. Isto é, inicialmente refletirei sobre os meus receios e expectativas, de seguida sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a relação educador-crianças e, finalmente, farei uma conclusão sobre este percurso.

1.1.1. Receios e expectativas

Inicialmente quando soube que, no primeiro semestre, iria trabalhar com crianças com idades compreendidas entre o 1 e os 2 anos fiquei receosa, uma vez que nunca tinha trabalhado com crianças de uma faixa etária tão baixa. As crianças desta faixa etária sofrem alterações repentinas, quer no que diz respeito ao desenvolvimento motor quer ao cognitivo. É nesta faixa etária que a criança está mais atenta àquilo que a rodeia, explorando o ambiente em que se encontra através dos cinco sentidos. Torna-se mais

independente das figuras paternas ou do adulto cuidador, uma vez que começa a ter controlo sobre os seus esfíncteres, começando também a desempenhar determinadas tarefas sozinha. É também nesta faixa etária que as crianças aprendem a comunicar com os seus pares e com os adultos que as rodeiam, inicialmente por gestos e, mais tarde, através da fala.

Os meus receios centravam-se essencialmente nas atividades que seriam apropriadas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com estas idades e como poderia captar a atenção delas para aquilo que iríamos fazer. Receava também que as crianças não quisessem interagir comigo, evitando o contacto, o que me parecia normal, visto que não me conheciam, e finalmente que eu não as conseguisse acalmar quando estas começassem a chorar. Após as primeiras visitas à instituição alguns destes receios desvaneceram-se, principalmente em relação à minha proximidade com as crianças.

Quando entrei pela primeira vez na sala da instituição, e depois de todas as crianças terem chegado, apercebi-me do quanto tinha para aprender. Esta seria uma oportunidade única para adquirir conhecimento e estratégias de como lidar com as crianças e de como as ajudar sempre que elas necessitavam. Assim, e enquanto frequentei a instituição, tentei sempre aprender com todas as situações que ocorriam no dia-a-dia. Tentava também resolver algumas situações sozinha, mas mesmo assim, sempre com o apoio da educadora ou das auxiliares de ação educativa. Elas tinham o conhecimento e a experiência necessária para me ajudar a ultrapassar situações que podem ocorrer no quotidiano das crianças.

Durante a minha presença na instituição e ao longo das minhas intervenções, a minha maior dificuldade sempre foi captar a atenção das crianças para aquilo que eu estava a fazer, por exemplo quando estava a contar uma história. Como é normal, e dado que as crianças desta faixa etária têm um tempo de atenção muito pequeno, a sua atenção começava a dispersar quando nós estávamos a falar com elas. Apesar de estas crianças se manterem razoavelmente atentas durante as atividades na manta (distribuição do lanche, música do “Bom dia” e quadro de presenças), por vezes, quando chegava a altura de apresentar as propostas educativas, a sua atenção, começava a dispersar-se para outras coisas, o que fazia com que nós tivéssemos de apressar a parte da atividade que se realizava na manta. No entanto, outras vezes, reparava que as crianças estavam a gostar da atividade que estavam a realizar na manta, ou seja, quando exploravam livremente os

objetos a fim de adquirirem novos conhecimentos acerca dos mesmos, prolongava a atividade até as crianças perderem o interesse. Essa falta de interesse era perceptível uma vez que as crianças começavam a sair da manta, procurando outras áreas para brincar, pois, como afirmam Post & Hohmann (2003, p.294) “(...) os educadores sabem quando esse tempo já acabou através dos sinais que as crianças lhes transmitem. Por exemplo (...) quando todas as crianças já deixaram a área de movimento para irem brincar às bonecas (...)”.

No início também tinha dificuldade em acalmar as crianças quando estas estavam muito agitadas ou a chorar, mas depois percebi que se cantasse músicas infantis elas se acalmavam. Assim, sempre que era necessário as crianças estarem calmas, ou quando tínhamos de esperar na manta para chegar a hora de almoço, cantava para elas e elas acompanhavam a música, mantendo-se sossegadas no seu lugar. Isto devia-se essencialmente ao facto de as crianças quererem acompanhar a música comigo, balbuciando a mesma e realizando movimentos enquanto o faziam. Tal como afirmam Reis, Rezende e Ribeiro (2012, p.3) as crianças “(...) começam a interagir com a música, balbuciando, sons únicos e repetitivos (...) iniciam os movimentos, balançando seu corpo, membros e cabeça (...).

As aprendizagens que fui realizando devem-se principalmente à observação que fazia das crianças. A observação, quer em creche quer noutra contexto educativo, é muito importante, uma vez que é através dela que o adulto aprende mais sobre cada criança, isto é, os seus interesses, dificuldades e ainda a sua evolução. Através da observação o educador compreende melhor as crianças, desenvolvendo com as mesmas relações de confiança de modo a responder aos seus interesses e necessidades (Parente, s.d.). É a partir dessa observação que realizamos a planificação.

A planificação é, igualmente, um instrumento muito importante na nossa prática profissional uma vez que é através dela que organizamos as ideias sobre que aspetos do desenvolvimento da criança nos interessa promover, ou seja, definimos a nossa intencionalidade educativa, e em consequência, as atividades que vamos propor às crianças e de que modo as vamos fazer. Além de organizarmos as atividades, planificamos as rotinas das crianças, definimos os recursos que utilizamos na prática, bem como o tempo médio que cada atividade ou rotina demora a realizar. Este instrumento é muito importante porque é através dele que o educador decide que materiais vai utilizar de modo

a proporcionar ações simples e novas para as crianças. Assim estas “(...) não têm de esperar para que os educadores recolham os materiais, o tempo de grupo pode iniciar-se e terminar suavemente, e a rotina diária pode fluir (...)” (Post & Hohmann, 2003, p.283). Aquando da realização da primeira planificação fiquei um pouco receosa dado que nunca tinha planeado propostas educativas para crianças pequenas. As minhas maiores dificuldades foram na definição da intencionalidade educativa, uma vez que, por vezes, era complicado encontrar a proposta educativa adequada à mesma. Estes receios foram-se desvanecendo ao longo da prática, sendo que, no final do semestre, já conseguia definir melhor a intencionalidade educativa. Um aspeto fundamental da planificação é, igualmente, a avaliação das crianças, quer nas rotinas quer nas propostas educativas.

Realizar a avaliação das crianças, inicialmente era complicado, pois nem eu nem a minha colega sabíamos como avaliar nem como organizar os dados. Depressa descobrimos que uma tabela descritiva seria a maneira mais eficaz de registar a avaliação das crianças, uma vez que se podia consultar mais facilmente caso fosse necessário alguma informação. Essa tabela continha a intencionalidade educativa de cada atividade, bem como o nome de cada criança e era preenchida com “Sim”, “Não”, “X – Frequentemente” e “O – Raramente”, como demonstra o quadro 1.

Crianças	Ír	Mar	A	C	M	S	SN	SF	Ia
Perguntas									
Arruma os brinquedos nos sítios corretos?	Não	X	O	X	Sim	Não	Sim	Não	X
Identifica e senta-se no seu lugar na manta?	O	Sim	X	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Respeita e obedece ao que pedimos?	X	X	X	Sim	Sim	O	X	X	Sim
Participa na música do “Bom dia” ajudando a cantá-la em certas partes?	Não	Sim	Sim	X	X	Não	X	O	X
Identifica o seu nome?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Associa o colega que é chamado à imagem que mostramos?	Não	X	X	X	O	Não	X	O	X
Cola a sua fotografia no quadro de presenças?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Partilha os brinquedos?	O	Sim	Sim	Sim	Sim	O	Sim	X	Sim

Quadro 1 – Exemplo de uma tabela de avaliação realizada em creche (Anexo I – Tabela da avaliação das crianças em creche)

É através da avaliação que percebemos qual foi a evolução de cada criança individualmente e do grupo como um todo. A avaliação ajuda o educador a situar, quer cada criança quer o grupo, num patamar onde as crianças conseguem ou não realizar as tarefas que lhes são propostas bem como as aprendizagens que adquiriu. Assim, comparando a avaliação de duas situações diferentes, este profissional consegue perceber a evolução de cada criança. A avaliação também é importante para o educador perceber

quais as crianças que têm mais receio em realizar determinadas atividades e quais são aquelas que adoram explorar e são destemidas, uma vez que assim consegue adequar as atividades às características do seu grupo de crianças. Ao saber as preferências das crianças, o educador encara de maneira diferente a reação de cada criança, respeitando a sua vontade em realizar ou não o que lhe é proposto. Assim avaliar é considerado um processo contínuo, uma vez que é necessário recolher e analisar informações diversas acerca dos intervenientes envolvidos, com o intuito de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Gaspar, 2010).

1.1.2. Desenvolvimento das crianças

Com o desenrolar da Prática Pedagógica fui-me aproximando das crianças, não só interagindo com elas como também ajudando-as nas suas necessidades. A minha interação com estas crianças foi-se construindo com o passar do tempo e cada vez mais elas me procuravam quando precisavam de alguma coisa ou quando se magoavam. Sempre que reparava que alguma criança não estava bem, tentava perceber o que se passava, embora no início tivesse de recorrer à educadora ou à auxiliar de ação educativa. Assim criei relações de confiança com as crianças onde elas sabiam que sempre que tivessem alguma necessidade podiam vir ao meu encontro e eu ajudava-as.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor das crianças desta faixa etária houve uma grande evolução desde o primeiro dia em que estive com elas. Inicialmente havia quatro das catorze crianças que não conseguiam caminhar nem mesmo com apoio e no final do semestre apenas duas dessas crianças precisavam de auxílio para caminhar. Segundo Brazelton e Cramer (1989, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p.44), isto deve-se “(...) à evolução da sua estrutura corporal ao longo do primeiro ano de vida, nomeadamente, ao aumento acelerado do peso (cerca de três vezes mais) e da rigidez dos ossos e tonicidade muscular, à modificação da proporção corporal (...)”.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo e de linguagem, e para Piaget (1962, referido por Tavares et al, 2007), as crianças com quem trabalhei encontravam-se no estágio sensoriomotor. Ou seja, as crianças aprendem sobre si e sobre o mundo através de atividades sensoriais e motoras, onde aprendem a resolver os seus problemas por tentativa e erro. Tal como as crianças dessa idade, aquelas com quem trabalhei, têm a noção de

permanência do objeto, isto é, sabem que o objeto existe mesmo que este não esteja no seu alcance visual. Assim, consegue “(...) dizer palavras relativas a pessoas ou objetos ausentes pois já possui as imagens mentais correspondentes” (Tavares et al, 2007, p.48). Em relação à comunicação, no início do semestre, as crianças apenas comunicavam conosco por gestos, dizendo poucas palavras. O vocabulário delas foi aumentando e no final do semestre já treze das catorze crianças balbuciava algumas palavras, como por exemplo “mamã” e “papá”. A maior parte destas crianças já balbuciava partes de algumas músicas conosco e diziam mais algumas palavras. Apesar de todas as crianças serem diferentes e de não se situarem no mesmo nível linguístico, todas recuperam “(...) com relativa facilidade esse «tempo perdido»” (Tavares et al, 2007, p.49).

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, no início todas as crianças usavam fralda, mas com o decorrer do semestre foram retiradas as fraldas a quatro das catorze crianças e, no final do mesmo, estas já faziam as suas necessidades na sanita e pediam para ir à casa de banho quando precisavam. Nesta idade a criança já é um pouco mais autónoma uma vez que “(...) sabe que pode reter ou libertar as fezes” (Tavares et al, 2007, p.50). Assim, a criança passa a ser ativa deixando de ser passiva e de ser dependente da figura materna. A relação com a figura materna é muito importante pois é através desta relação que a criança vai ou não confiar nas pessoas e objetos que a rodeiam. Na instituição, as crianças confiavam quer nas pessoas quer nos objetos do seu dia-a-dia, isto significa que a relação com a figura materna era de amizade e previsível, o que leva a que as crianças quisessem estabelecer relações com outras pessoas. Este desenvolvimento deve-se a várias vertentes, entre elas as físicas, emocionais, cognitivas e sociais (Tavares et al, 2007).

Foi muito importante, para mim, ver as crianças a evoluírem em todos os sentidos, quer no desenvolvimento motor, no controlo dos esfíncteres, no aumento do vocabulário, entre outros aspetos. Em cerca de quatro meses estas crianças desenvolveram-se e para mim foi muito importante observar e contribuir para o desenvolvimento delas que, ao longo desse tempo, fizeram parte da minha vida. Como futura educadora, preocupei-me sempre com o bem-estar dessas crianças e em responder às suas necessidades. Assim, verificar o seu desenvolvimento foi muito gratificante uma vez que representa “o fruto” do trabalho desenvolvido com estas crianças ao longo do semestre.

1.1.3. Aprendizagem das crianças

Durante este semestre foram muitas as atividades que eu e a minha colega realizámos com as crianças com quem estivemos a trabalhar. Uma vez que esta foi a minha primeira experiência com crianças tão pequenas (cerca 1 e 2 anos) não sabia quais as atividades que elas mais gostavam e quais aquelas que eram mais enriquecedoras para elas, bem como quais as que lhes proporcionavam aprendizagens mais significativas. À medida que o semestre ia avançando, e que íamos realizando diversas atividades, fomos nos apercebendo qual era o tipo de atividades que mais cativava as crianças, ou seja, as de exploração livre. Isto é, aquelas que não eram controladas por nós, onde as crianças podiam explorar da forma que queriam, onde podiam mexer, cheirar, ouvir, bater e até levar os objetos à boca, como representa a fotografia 1. Segundo Dias e Correia (2012), a criança aprende através da experimentação utilizando o seu corpo, ou seja, “Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção” (Dias & Correia, 2012, p.2-3). É através desta interação que descobre e desvenda o seu mundo.



Fotografia 1 – S. a colocar a garrafa na boca

Após a primeira atividade deste género, apercebemo-nos que as crianças não só aprendem com todo o seu corpo, utilizando os cinco sentidos, como também aprendem porque querem e se sentem confiantes e seguras (Post & Hohmann, 2003). As crianças são seres que adquirem conhecimento através da ação, isto é, aprendem fazendo. A aprendizagem pela ação é caracterizada como sendo a aprendizagem que a criança faz em interação com objetos e com outras pessoas construindo, assim, novos conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2003). Segundo os mesmos autores, ninguém “(...) consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela.” (p.22), tendo de ser ela a desenvolver os mesmos.

Quando nascem, as crianças, fazem descobertas sobre si e sobre o ambiente que os rodeia através da ação e é assim que comunicam aos adultos o que vão sentindo e descobrindo. Estas descobertas são feitas utilizando os cinco sentidos, através dos quais as crianças recolhem informação com o tato, o paladar, a audição, a visão e o olfato, para mais tarde construírem conhecimento (Post & Hohmann, 2003). No decorrer da minha experiência

em creche, comprovei várias vezes a veracidade da expressão “aprendizagem pela ação”, uma vez que as crianças com que trabalhei realizaram experiências bastante significativas quando exploraram livremente os objetos. Pude ainda comprovar que estas se sentem mais atraídas por objetos domésticos e por materiais



Fotografia 2 – Crianças a brincarem com objetos domésticos.

da natureza, através de duas experiências que eu e a minha colega lhes proporcionámos quando as levámos a recolher elementos da natureza e quando os deixámos explorar panelas, tachos, entre outros objetos que os seus familiares utilizam no dia-a-dia. Segundo Post e Hohmann (2003) as crianças não resistem a tocar ou explorar objetos ou pessoas pelos quais se sintam atraídas a nível sensório-motor. Citando os mesmos autores, as crianças “Ficam fascinadas com objectos domésticos – panelas, tampas, chaves, caixas, colheres – e materiais naturais – pedras, paus, folhas.” (p.25), como podemos observar nas fotografias 2 e 3.



Fotografia 3 – Ia. a recolher materiais naturais.

As crianças também aprendem porque querem, ou seja, são motivados pela autoiniciativa e pela auto motivação para explorar e aprender, através dos seus interesses pessoais e intenções (Hohmann & Weikart, 2003). Assim ninguém precisa de dizer às crianças como aprender ou dirigir as suas ações e as suas escolhas, autonomia e iniciativa bastam para que ela aprenda. Nas atividades de exploração livre que eu e a minha colega proporcionávamos às crianças com que trabalhámos, não dirigíamos nem condicionávamos as suas ações. Em vez disso observávamos os seus movimentos e ações deixando que as crianças tivessem a iniciativa de explorar e fizessem as suas próprias aprendizagens, construindo o seu próprio conhecimento. Ao tomarem as suas próprias decisões acerca do que explorar e ao resolverem os problemas que surgem, elas adquirem “(...) um sentido de controlo e eficácia pessoal – *Sou alguém que consegue fazer coisas!*” (Post & Hohmann, 2003, p. 28). Isto é, ao deixarmos que as crianças decidam o que querem ou não explorar e se o querem fazer, estamos a formar crianças autónomas que conseguem tomar as suas próprias decisões e resolver os problemas que possam surgir aquando das decisões tomadas.

Para realizarem atividades de exploração as crianças devem ser independentes e curiosas, mas por vezes as explorações realizadas assustam-nas e é nessa altura que as crianças necessitam de sentir segurança e conforto. Estas situações são mais frequentes quando as propostas educativas envolvem materiais/ objetos novos para as crianças. Por exemplo, quando a educadora cooperante levou a tartaruga da instituição para a sala e a mostrou às crianças com quem estávamos a trabalhar, algumas tiveram medo do animal e recuaram para fugir do mesmo. Quando a educadora foi ter com uma criança e lhe explicou que a tartaruga não lhe fazia mal a criança tocou levemente na carapaça da tartaruga, mas sempre com receio. Outra atividade em que isto aconteceu foi quando as crianças tinham de passar por dentro de túneis (um de plástico e outro feito com caixas de cartão com meias penduradas). Nesta situação, as crianças mostraram receio em passar pelos túneis e a auxiliar teve de passar com elas para elas saberem que era seguro. São ocasiões em que as crianças (de forma direta ou de forma indireta) recorrem ao apoio do adulto que se encontra presente (educador, ama, mãe, entre outros). Estes, ao criarem laços emocionais fortes com a criança, reforçam a sua autonomia, uma vez que as crianças necessitam de apoio nas suas explorações, ou seja, segundo Erik Erikson (1950 citado por Post & Hohmann, 2003, p. 29) “À medida que o seu ambiente os encoraja a serem independentes, também tem de os proteger contra experiências de vergonha e dúvida precoce sem sentido e arbitrárias”. Tal acontece quando os adultos apoiam as suas iniciativas pois as crianças gostam dos riscos e das satisfações da aprendizagem criativa, visto que, segundo Marion Hyson (1994, citado por Post & Hohmann, 2003, p. 29):

Quando as crianças sentem que podem contar com pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia

Este ambiente deve ser repleto de materiais variados, que devem ser seguros, adequados à faixa etária de cada grupo de crianças, cativantes e acessíveis às mesmas.

1.1.4. Relação educador-criança

O educador é o adulto que passa mais tempo com a criança, uma vez que é a ele que os pais confiam os seus filhos quando têm de ir trabalhar. Este tem de criar relações de confiança com as crianças, para que elas sintam segurança e conforto. Essas relações

transmitem às crianças apoio nos novos desafios e empreendimentos e conforto quando algo desagradável acontece. Na minha prática, era sempre a educadora que ia receber as crianças quando os pais as iam levar à instituição de manhã, isto transmite às crianças segurança uma vez que sabem que os pais as estão a entregar a uma pessoa que sabe cuidar delas e em quem elas podem confiar. Segundo Jillian Rodd (1996, citado por Post & Hohmann, 2003, p. 33) as crianças aprendem “que o mundo em que vivem é um lugar seguro e simpático, e que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades de forma consistente”. Assim, ao saberem que são valorizadas e respeitadas enquanto membros de um grupo, as crianças, têm fortes alicerces que lhes permitem explorar e aprender o mundo com confiança.

Para desenvolverem estas relações de confiança com as crianças, os adultos têm de mostrar interesse pelas suas brincadeiras bem como apreciar as suas explorações, reconhecer os diversos sentimentos das mesmas (satisfação e frustração), ter contacto físico positivo com elas, prestar-lhes atenção e estimulá-las para aquilo que vão fazer (Post & Hohmann, 2003). Isto acontecia na instituição que frequentei, uma vez que a educadora mostrava interesse pelas brincadeiras das crianças e eu esforçava-me por fazer o mesmo. Quando as crianças estavam com livros, contava-lhes as histórias e cantava para elas. Os momentos de higiene também são muito importantes na criação de relações de confiança, uma vez que neles podemos brincar com cada criança individualmente sem termos de estar atentas a todas as outras. Todas as reações do educador perante a criança, desde segurar, tocar, fazer festas, conversar e até cantar, levam a que a criança compreenda o que os adultos dizem, embora a maior parte das crianças destas idades não compreenda tudo o que estes dizem, mas “(...) compreendem imediata e plenamente a linguagem corporal” (Post & Hohmann, 2003, p.69).

Os adultos que acompanham as crianças no seu processo de aprendizagem pela ação são considerados apoiantes do desenvolvimento, onde o seu principal objetivo é encorajar as crianças a terem uma aprendizagem ativa. Esta não significa dizer às crianças como ou o que aprender, mas sim dar-lhe o controlo sobre a sua aprendizagem. Ao desempenharem este papel os adultos são seres ativos, participantes, observadores e reflexivos das aprendizagens das crianças, ou seja, são observadores participantes conscientes. Estes intervenientes são considerados observadores uma vez que, enquanto as crianças exploram materiais e objetos para realizarem as suas aprendizagens, os adultos observam e interagem com as mesmas com o intuito de descobrir a maneira como estas pensam e

raciocinam. Ao longo da frequência da instituição tentei apoiar as crianças na exploração dos objetos que eram novos para elas. Por exemplo, quando contei a história “Os bolsos da Marta”, tentei que todas as crianças tivessem contacto com os objetos que estavam presentes nesses mesmos bolsos. O mesmo aconteceu com a exploração das garrafas sensoriais e ainda com a farinha e com a digitinta, como mostra a fotografia 4. À medida que ia encorajando as crianças para explorarem os objetos, ia observando as suas ações e reações com o intuito de aprender mais sobre a maneira como elas adquirem novas informações acerca de cada objeto.



Fotografia 4 – Ma. a explorar farinha.

1.1.5. Conclusão

Durante o percurso que realizei em creche, as atividades de exploração livre foram, sem dúvida, as mais significativas para mim. Neste tipo de atividades pude ver como as crianças reagiam a objetos novos e como se comportavam perante os mesmos. Tal como já referi anteriormente, aprendi que as crianças realizam aprendizagens através da utilização de todos os seus sentidos (visão, olfato, paladar, tato e audição), uma vez que utilizavam os mesmos para recolher toda a informação possível dos objetos em questão. Essa informação, mais tarde, ajuda na construção de conhecimentos acerca do mundo que rodeia as crianças.

Através destas atividades pude testemunhar que as crianças só exploram os materiais que e se quiserem e que, muitas vezes, utilizam os objetos em funções para os quais não foram destinados. Citando Hohmann e Weikart (2003, p.35) “As crianças pequenas são perfeitamente capazes – e estão desejosas – de escolher os materiais e de decidir como os vão utilizar”, estes autores afirmam ainda que “Muitos dos materiais são novos para elas, por isso é frequente que os não usem nas funções para que foram feitos” (p.35). Em vez de utilizarem os objetos para aquilo que foram destinados, as crianças “(...) põem em acção as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (Hohmann e Weikart, 2003, p.35). Assim, duas crianças podem reagir e manipular o mesmo objeto de maneiras diferentes. Seguindo o exemplo dado por Hohmann e Weikart (2003), perante fita-cola, uma criança pode unir duas folhas de papel e outra pode utilizá-la para unir paus, bolotas, entre outros objetos.

Isto comprova que um grupo de crianças pode realizar diferentes atividades utilizando o mesmo objeto, o que enriquece o ambiente de aprendizagem.

Perante o percurso realizado e após refletir acerca do mesmo, posso concluir que foi uma experiência bastante enriquecedora em que aprendi muito acerca das crianças desta faixa etária (1 a 2 anos). Após trabalhar com elas aprendi quais as atividades de que elas gostam mais e quais aquelas que são mais enriquecedoras, apesar de os interesses serem diferentes consoante os grupos de crianças com que se trabalha. Aprendi que para elas aprenderem não devem ser condicionadas, devendo o educador deixar que elas explorem livremente os materiais e objetos presentes na sala em cada momento. Assim, “O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Piaget citado por Hohmann & Weikart, 2003, p.19).

1.2. JARDIM DE INFÂNCIA

Durante a frequência da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, foram muitas as aprendizagens que realizei. Como tal, neste capítulo reflito acerca de todas as experiências vividas e dos sentimentos que elas me proporcionaram, enquanto frequentei um Jardim de Infância de uma instituição do setor público, do concelho da Marinha Grande. Esta sala acolhia um grupo composto por 21 crianças, 13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Apesar de ser um grupo heterogéneo todas as crianças demonstravam curiosidade na maior parte das atividades propostas, sendo um grupo empenhado, atento, calmo e curioso. Relativamente à instituição, além de ter a valência de Jardim de Infância também albergava o 1.º Ciclo do Ensino Básico, situando-se no meio urbano. É ainda considerada uma instituição multicultural, uma vez que acolhe alunos de várias nacionalidades.

Assim, esta reflexão está organizada por itens onde inicialmente refletirei sobre os meus receios e expectativas, de seguida falarei acerca do desenvolvimento das crianças da faixa etária com que trabalhei, sobre a metodologia de trabalho de projeto e por fim, uma conclusão sobre esta etapa.

1.2.1. Receios e expectativas

Depois de concluir o primeiro semestre, em que contactei com crianças com cerca de 2 anos, foi a vez de realizar a Prática Pedagógica num Jardim de Infância da rede pública, em que contactei com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Inicialmente os meus receios incidiram essencialmente na idade das crianças, nunca tinha trabalhado com crianças desta faixa etária, só mais novas ou mais velhas. Os meus receios eram essencialmente conseguir gerir o grupo e proporcionar-lhes experiências educativas que contribuíssem realmente para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Outro dos meus receios, e que esteve sempre presente em todas as práticas que realizei, era que as crianças tivessem receio em falar comigo e não me procurassem quando precisavam de alguma coisa, ou seja, receava que as crianças não confiassem em mim para as auxiliar quando fosse necessário. Depois de visitar a instituição nos primeiros dias alguns destes receios desvaneceram-se, nomeadamente o facto de as crianças me procurarem. Isto é,

quando as crianças necessitavam de auxílio para alguma coisa vinham ter comigo e pediam-me ajuda, o que me fez perceber, logo de início que, ao longo do semestre e sempre que necessitassem, as crianças viriam à minha procura.

Quando entrei na sala pela primeira vez a minha curiosidade prendeu-se essencialmente no espaço existente e no modo como este estava organizado. Ao contrário de uma sala de creche, a sala de Jardim de Infância está dividida em várias áreas que as crianças podem frequentar nas horas de brincadeira livre e outras destinadas às atividades orientadas. Isto permite às crianças explorarem e utilizarem os espaços disponíveis na sala bem como todos os materiais e instrumentos, o que lhes proporciona “(...) interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares (...)” (Silva et al, 1997, p.26). O meu primeiro pensamento ao observar a sala, e que cimentou a ideia que eu já tinha anteriormente, foi que esta experiência iria ser muito diferente da experiência vivida em creche. Não só pelas idades das crianças como também pela distribuição e organização do espaço da sala. Tal como em creche, senti que tinha muito que aprender, quer com a educadora, quer com as auxiliares e, principalmente, com as crianças. Apercebi-me de que era a melhor oportunidade que tinha para adquirir conhecimento acerca das crianças e de como funcionava uma sala de Jardim de Infância. Assim, e enquanto frequentei a instituição, procurei sempre aprender com todas as situações vividas, com o intuito de mais tarde me lembrar de como agir perante uma determinada situação. Durante este semestre tentei sempre resolver as situações sem a ajuda das outras pessoas presentes na sala, o que nem sempre era fácil uma vez que algumas crianças tentavam experimentar-me e, como inicialmente não conhecia bem as regras e a maneira como a educadora trabalhava, tinha de lhe perguntar como agir perante determinada situação.

Ao longo do meu percurso nesta valência, a minha maior dificuldade foi gerir o grupo uma vez que depois de algum tempo na manta, e como é normal, as crianças começavam a dispersar. Ou seja, as crianças estavam aproximadamente uma hora na manta, uma vez que tinham de marcar as presenças, cantar a música do “Bom dia”, trabalhar as noções temporais, ouvir a história da “Saquinha das surpresas” e ouvir as propostas educativas para a parte da manhã. Quando chegava a altura de apresentar as propostas educativas, a maior parte das crianças já estava dispersa e já não ouvia a atividade proposta. Ou seja, como as crianças passavam muito tempo na manta a sua atenção começava a dispersar-se uma vez que ainda não conseguem manter a sua atenção intencional durante muito tempo na mesma atividade, distraíndo-se facilmente (Duarte & Bondezan, 2008). Assim

para desenvolver a atenção das crianças é necessário realizar jogos, dado que “(...) esse mundo lúdico desenvolve a concentração, a intensidade e a constância da atenção da criança. Promove o desenvolvimento da capacidade de atenção e das outras capacidades psíquicas (...)” (Duarte & Bondezan, 2008, p.7).

Ao longo do semestre, e por sugestão da educadora, fui aprendendo algumas maneiras de captar a atenção das crianças e para que elas fizessem silêncio, nomeadamente, bater palmas ou cantar uma canção para as acalmar. Na realização das atividades era mais fácil controlar as crianças, dado que estas estavam mais calmas e concentradas e, por vezes, colocava música para eles se acalmarem.

Ao utilizar estas estratégias comprovava que eram eficazes porque as crianças se calavam e prestavam atenção àquilo que eu estava a dizer. Como é óbvio, algumas crianças continuavam atentas às minhas ações e outras dispersavam, o que indicava que já estavam há demasiado tempo na manta e que era altura de transitar para outra área. Através da realização desta observação pude comprovar que as crianças têm diferentes tempos de atenção e concentração e que nem todas são iguais. A observação ajuda o educador a perceber e compreender quais os interesses das crianças bem como aquilo que elas gostam ou não de fazer. A observação é muito importante em qualquer contexto uma vez que é através dela que o educador recolhe dados para melhorar a sua atividade profissional, nomeadamente adaptar a planificação ao grupo de crianças com que trabalha.

A planificação foi outra das dificuldades que senti, uma vez que estava habituada a realizar as de creche que não têm nenhum documento orientador. Ao contrário das anteriormente realizadas, as planificações deste contexto tinham por base as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE), o que, inicialmente, dificultou a elaboração das planificações. Ou seja, houve alguma dificuldade na realização das mesmas uma vez que, nem eu nem a minha colega, sabíamos como trabalhar com elas. Esta dificuldade prendeu-se com o não conhecimento da organização deste documento, nem onde e como procurar a intencionalidade educativa que queríamos atingir em cada área de conteúdo. No entanto, esta dificuldade foi desaparecendo ao longo do semestre e à medida que nos íamos habituando a trabalhar com este documento. A planificação é muito importante uma vez que é através dela que o educador planeia as atividades propostas às crianças. É também esperado que esta “(...) proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas

que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva et al, 1997, p.26). Isto é, o educador deve planificar com a flexibilidade necessária de modo a satisfazer as necessidades de cada criança, permitindo que cada uma delas aprenda de acordo com o seu ritmo e capacidade. Através da planificação o educador define a sua intencionalidade educativa e seleciona as atividades a propor ao grupo, adequando-as às especificidades de cada criança.

Tal como em creche, a avaliação continuou a ser uma dificuldade uma vez que nem eu nem a minha colega sabíamos como a realizar. Optámos novamente por realizar tabelas onde podíamos avaliar várias crianças no mesmo dia e nas mesmas atividades. A avaliação deve permitir ao educador avaliar quer o produto quer o processo, isto é, avaliar as crianças ao longo de uma atividade, de um mês ou de um ano letivo (processo) e não só os resultados da sua atividade (produto). Ou seja, a avaliação é um processo contínuo que permite ao educador recolher dados acerca das crianças bem como analisar os mesmos com o intuito de lhes potenciar aprendizagens (Gaspar, 2010). Através da avaliação o educador toma consciência que tem de adequar “(...) o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva et al, 1997, p.27).

1.2.2. Desenvolvimento das crianças

À medida que foi decorrendo o semestre as crianças interagiam cada vez mais comigo e a confiança que me depositavam ia aumentando. Como é normal, ao início era uma pessoa estranha que tinha aparecido na sala que elas frequentavam, apesar de a educadora ter falado acerca da nossa presença com as crianças. Com o decorrer do semestre e com a convivência fui-me aproximando delas e elas de mim e sempre que estas precisavam de alguma coisa vinham ter comigo.

As crianças com que contactei tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Nestas idades as crianças já são autónomas, já controlam os seus esfíncteres, já falam mais fluentemente e realizam todas as atividades propostas com satisfação. No que diz respeito ao desenvolvimento físico as crianças apresentam grandes mudanças corporais e desenvolvem significativamente quer a motricidade global quer a motricidade fina.

As crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar. Também começam a mostrar uma preferência pela mão direita ou pela mão esquerda.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.286). Relativamente à primeira, as crianças, conseguem desenvolver “(...) diversas actividades com mais flexibilidade e rigor” (Tavares et al, 2007, p.52).

Ou seja, com esta idade as crianças já dominam o seu corpo, tomando consciência do mesmo, das suas capacidades e das diversas formas de o utilizar e sentir, já possuem “(...) algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, transpor obstáculos, manipular objectos de forma mais ou menos precisa” (Silva et al, 1997, p.58). Em relação à motricidade fina a criança aprende a manipular e pegar diferentes objetos, como por exemplo lápis e pincéis, aperfeiçoando o traço no desenho o que está interligado com o desenvolvimento intelectual (Tavares et al, 2007). Inicialmente havia crianças que não conseguiam pegar “corretamente” no lápis nem recortar utilizando a tesoura, mas com o decorrer do semestre tentei ajudar essas crianças a pegarem nesses materiais e, no final do ano letivo, a maior parte delas já conseguia realizar tarefas que os envolviam, como representa a fotografia 5.



Fotografia 5 – RP (3 anos) a pegar no pincel.

O desenvolvimento cognitivo das crianças vai evoluindo à medida que estas vão crescendo, sendo que nesta idade as crianças têm um pensamento mágico e imaginativo, o que se verifica nas suas brincadeiras do “faz de conta”. Ao longo do semestre foram muitas as ocasiões em que comprovei que as crianças têm uma imaginação muito “fértil” e que se lembram de coisas que por vezes os adultos nem imaginam. A maior parte das brincadeiras destas crianças eram de “faz de conta”, em qualquer uma das áreas existentes na sala, quer na casinha, quer na loja ou até na garagem e nas construções, este tipo de brincadeira estava sempre presente.

Nesta faixa etária as crianças recorrem ao pensamento simbólico uma vez que podem representar objetos ou ações por símbolos, ou seja, “(...) ao falar, ao brincar ao faz de conta ou ao desenhar, esta exerce a função simbólica, uma vez que vai representar uma coisa por outra” (Tavares et al, 2007, p.52). Isto é, o que para um adulto é um cabo de vassoura para uma criança é um cavalo, ou o que é para nós uma roda para a criança é um carro. Para Piaget (citado por Tavares et al, 2007) este é considerado o estágio pré-

operatório dado que a criança é egocêntrica porque pensa que o mundo foi criado para si mas ao mesmo tempo tem um pensamento mágico graças à sua imaginação. Relativamente à linguagem, o léxico mental das crianças desta faixa etária aumenta significativamente dado que atribui significado a cada palavra que aprende e compreende formas gramaticais básicas (Tavares et al, 2007).

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial a criança vai tomando consciência de si própria e daquilo que a rodeia, aprendendo o que, quer a família quer a comunidade esperam dela. Aprende ainda o que é considerado certo e errado, ou seja, aprende regras e normas sociais relativamente à sociedade em que está inserida. Foram várias as situações que presenciei em que as crianças agiam incorretamente consoante alguns valores morais e, quando confrontadas com as mesmas, elas reconheciam que tinham agido mal, nomeadamente em bater aos colegas. É também nesta faixa etária que são enfatizados os sentimentos, as pulsões e os conflitos e a criança começa a lidar com emoções fortes como por exemplo a ansiedade. Deve ainda lidar com “(...) os próprios sentimentos de autonomia e independência para que gradual e progressivamente possa controlar os ambientes físico e social em que se encontra” (Tavares et al, 2007, p.54). É no decorrer desta faixa etária que a criança constrói a sua identidade pessoal e social, na qual estão presentes sentimentos que deve integrar na sua personalidade tais como o medo, a ira, o afeto e a alegria. Estes sentimentos eram observados quase todos os dias, não na mesma criança, mas em várias dado que, em algum momento do dia, alguma criança sentia ira pelo colega lhe ter tirado o brinquedo, ou afeto para connosco, adultos presentes na sala.

1.2.3. Metodologia de trabalho por projeto

Ao longo do semestre, eu e a minha colega, desenvolvemos com as crianças um projeto intitulado “As formigas”. Este projeto, e como qualquer outro, baseou-se nas dúvidas e curiosidades que as crianças tinham acerca destes animais. A situação desencadeadora do projeto surgiu quando nos dirigimos à rua com as crianças e elas se interessaram bastante pelas formigas, acabando por não demonstrar interesse na atividade que íamos realizar. Ao vermos tanto interesse por parte das crianças, eu e a minha colega, decidimos perguntar-lhes se elas estavam interessadas em saber mais coisas sobre as formigas. A

partir da sua resposta afirmativa perguntámos-lhes o que é que elas já sabiam sobre estes animais e o que é que gostariam de saber mais. Ao realizar este levantamento de ideias, apercebemo-nos que tínhamos muito material para que este projeto fosse interessante.

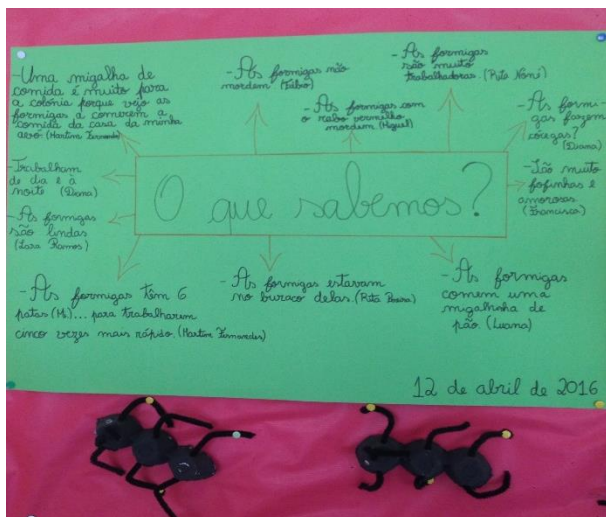
Os projetos foram criados com o intuito de adotar os processos educativos nas aprendizagens e interesses dos alunos, articulando diferentes áreas e domínios do saber. Assim, estes projetos “(...) permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação” (Silva, 1998, p.99).

A metodologia de trabalho de projeto é centrada essencialmente em problemas acerca de um determinado tema. Segundo Leite, Malpique e Santos (1989, citado por Vasconcelos et al, 2011, p.10) esta deve ser:

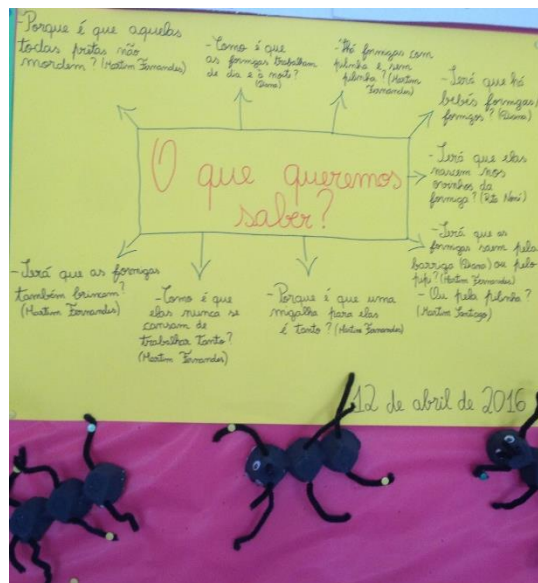
(...) uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados.

No decorrer da Prática Pedagógica, foram várias as vezes em que nos dirigimos à rua para as crianças observarem as formigas no seu habitat natural e também disponibilizámos tempo durante vários dias para esclarecer, em conjunto com elas, as suas dúvidas.

O projeto desenvolveu-se de acordo com as quatro fases definidas por Vasconcelos et al (2011), e, durante a primeira fase (desencadear do projeto) realizámos com as crianças uma conversa em grande grupo e elaborámos teias acerca daquilo que elas sabiam e daquilo que elas queriam saber, como representam as fotografias 6 e 7.



Fotografia 6 – Respostas das crianças à questão “O que sabemos?”



Fotografia 7 – Respostas das crianças à questão “O que queremos saber?”

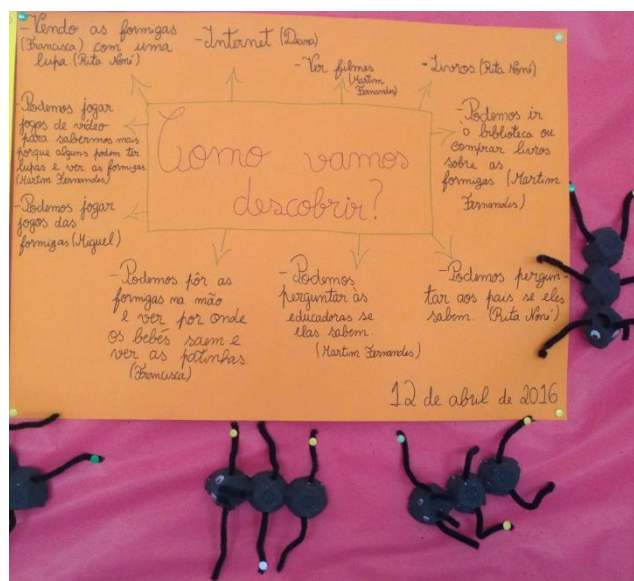
Tal como afirma Munari (1982 citado por Vasconcelos et al, 2011, p.14) “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução (...)”. Na conversa em grande grupo que realizámos com as crianças foram partilhados “(...) saberes que já se possuem sobre o assunto (...)” (Vasconcelos et al, 2011, p.14). O seguinte quadro representa a informação organizada sobre o que as crianças sabiam e o que queriam saber sobre as formigas.

O que sabemos?	O que queremos saber?
“Uma migalha de comida é muito para a colónia porque vejo as formigas a comerem a comida da casa da minha avó” (MF – 5 anos).	“Será que as formigas saem pela barriga?” (D – 5 anos). “Ou pelo pipi?” (MF – 5 anos). “Ou pela pilinha?” (MS – 4 anos).
“As formigas não mordem” (F – 5 anos).	“Porque é que aquelas todas pretas não mordem?” (MF – 5 anos).
“As formigas com o rabo vermelho mordem” (Mi – 5 anos).	“Há formigas com pilinha e sem pilinha?” (MF – 5 anos).
“As formigas são muito trabalhadoras” (RN – 4 anos).	“Será que há bebés formigas/formigos?” (D – 5 anos).
“As formigas fazem cócegas” (D – 5 anos).	“Será que elas nascem nos ovinhos da formiga?” (RN – 4 anos).
“São muito fofinhas e amorosas” (Fr – 5 anos)	“Porque é que uma migalha para elas é tanto?” (MF – 5 anos).

“As formigas comem uma migalha de pão” (Lu – 3 anos).	“Como é que elas nunca se cansam de trabalhar tanto?” (MF – 5 anos).
“As formigas estavam no buraco delas” (RP – 3 anos).	“Será que as formigas também brincam?” (MF – 5 anos).
“As formigas têm 6 patas...” (Mi – 5 anos”	“Como é que as formigas trabalham de dia e à noite?” (D – 5 anos)
“...para trabalharem cinco vezes mais rápido” (MF – 5 anos).	
“As formigas são lindas” (LR – 4 anos).	
“Trabalham de dia e à noite” (D – 5 anos).	

Quadro 2 – Levantamento das ideias das crianças sobre “O que sabemos?” e sobre “O que queremos saber?” acerca as formigas

No que diz respeito à planificação do projeto (fase 2, de acordo com Vasconcelos et al, 2011), e para esclarecer as dúvidas das crianças, questionámo-las acerca de como iríamos descobrir a informação que não sabíamos, respondendo assim à questão “Como vamos descobrir?”. Realizámos também uma teia, representada na fotografia 8.



Fotografia 8 – Registo das respostas das crianças à questão “Como vamos descobrir?”

A informação presente na teia, representada na fotografia 8, está organizada no quadro seguinte.

Como vamos descobrir?
“Vendo as formigas” (Fr – 5 anos) “Com uma lupa” (RN – 4 anos).
“Internet” (D – 5 anos).
“Ver filmes” (MF – 5 anos).
“Livros” (RN – 4 anos).
“Podemos ir à biblioteca ou comprar livros sobre as formigas” (MF – 5 anos).
“Podemos perguntar aos pais se eles sabem” (RN – 4 anos).
“Podemos perguntar às educadoras se elas sabem” (MF – 5 anos)
“Podemos pôr as formigas na mão e ver por onde os bebés saem e ver as patinhas” (Fr – 5 anos).
“Podemos jogar jogos das formigas” (Mi – 5 anos).
“Podemos jogar jogos de vídeo para sabermos mas porque alguns podem ter lupas e ver as formigas” (MF – 5 anos).

Quadro 3 – Levantamento das ideias das crianças sobre como descobrir informações sobre as formigas

Relativamente à execução do projeto (fase 3, de acordo com Vasconcelos et al, 2011), o nosso principal objetivo era esclarecer as dúvidas iniciais das crianças e “descobrir” quais as informações que estavam corretas. Ao longo do projeto realizámos várias atividades com elas a fim de descobrirem mais sobre as formigas com o intuito de esclarecer as suas dúvidas. Tal como afirma Vasconcelos et al (2011, p.16) na execução de um projeto 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». As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo.

Ao longo desta fase propusemos também às crianças a deslocação à mediateca da instituição com o intuito de elas procurarem informação acerca das formigas nos livros, como representa a fotografia 9. Elas encontravam a informação e, eu ou a minha colega, líamos a mesma, discutindo depois em grande grupo a informação obtida, confrontando-a com aquela que já era conhecida. O quadro seguinte representa todas as atividades sobre o projeto realizadas com as crianças bem como a data da sua realização.



Fotografia 9 – T. (5 anos) a procurar informação sobre as formigas

Atividades realizadas	Data da realização
Visualização das formigas com lupas.	3 de maio de 2016
“Caça ao formigueiro” na rua e registo pictórico da mesma.	3 de maio de 2016
Visionamento do filme “Uma vida de insecto”.	10 de maio de 2016
Construção de formigas.	11 e 16 de maio de 2016
Elaboração de uma história.	16 de maio de 2016
Ida à mediateca procurar informação.	24 de maio de 2016
Elaboração de um formigueiro.	7 de junho de 2016

Quadro 4 – Propostas educativas

Ao longo da realização destas atividades, aquela que mais me marcou foi a construção das formigas. Para a realização desta atividade as crianças pintaram metade de uma caixa de ovos para realizar o corpo da formiga. Para representar as patas e as antenas deste inseto, as crianças fizeram três furos de cada lado da caixa e dois furos à frente de modo a introduzirem neles limpa cachimbos, como demonstra a imagem 10. Através da realização desta atividade, as crianças desenvolveram competências na área de Formação Pessoal e Social, na área Expressão e Comunicação nomeadamente no domínio de Expressão Motora e ainda na área de Conhecimento do Mundo. Relativamente à área de Formação Pessoal e Social pretendia-se que as crianças respeitassem a vez dos seus colegas, aquando da construção das formigas, uma vez que não era possível todas as crianças construírem os insetos simultaneamente. No que diz respeito à área de Expressão e Comunicação, no domínio de Expressão Motora esperava-se que as crianças desenvolvessem a sua motricidade fina através da manipulação dos objetos necessários à construção das formigas, nomeadamente caixas de ovos, pincéis, tesouras, limpa-cachimbos e cola. No que concerne à área de Conhecimento do Mundo pretendia-se que as crianças ficassem a conhecer a morfologia das formigas (Silva et al, 1997). O processo de construção das formigas, o resultado final bem como as justificações que as crianças foram dando relativamente às suas opções na construção das formigas, nomeadamente relativamente à sua morfologia, foram evidenciando o desenvolvimento das competências esperadas.



Fotografia 10 –
Formigas realizadas
pelas crianças.

Para mim esta foi a atividade mais gratificante uma vez que a felicidade das crianças era notória, quer ao longo do processo de construção, quer perante o resultado final. Após a realização das formigas, eu e a minha colega, tirámos uma foto a cada criança com a sua formiga e a felicidade delas é transmitida através dos sorrisos. Foi também uma atividade importante porque assim cada criança tinha a sua formiga e percebeu como o corpo deste inseto era composto.

No que concerne à última fase do projeto, a divulgação e a avaliação do mesmo (fase 4, de acordo com Vasconcelos et al, 2011), esta pode ser feita para públicos diferentes e é uma forma de divulgar os conhecimentos adquiridos. Tal como afirma Vasconcelos et al (2011, p.17) “Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente...”.

Para realizar a divulgação do nosso projeto, foi realizada uma conversa em grande grupo na qual as crianças decidiram a quem queriam apresentar o mesmo. Assim ficou decidido que o projeto seria divulgado/apresentado à família de cada criança e à outra sala de jardim de infância existente na instituição. Para o divulgar à família foi elaborado, por mim e pela minha colega, um livro onde estavam presentes todas as fases do mesmo. Neste estavam presentes as teias elaboradas com as crianças, fotografias das atividades realizadas e ainda o registo do que as crianças descobriram sobre as formigas. No final do livro havia ainda um espaço destinado à opinião dos pais onde foi dado, pelos mesmos, um *feedback* bastante positivo. De modo a todas as crianças conseguirem levar o livro para a sua família foi estipulado um dia para cada uma o levar para casa.

Para divulgar este projeto à outra sala de Jardim de Infância, as crianças decidiram construir um formigueiro em grandes dimensões com o intuito de realizar uma exposição. Nessa exposição estavam algumas das atividades realizadas pelas crianças, nomeadamente as formigas, o formigueiro e o registo do “caça ao formigueiro” realizado no exterior com o auxílio de lupas, como demonstram as formigas 11 e 12. Aquando da chegada dos visitantes à exposição as crianças explicaram-lhes como surgiu o projeto e quais as atividades que mais gostaram de realizar. Explicaram ainda como esclareceram as suas



Figura 11 – Registo das crianças do “caça ao formigueiro” na divulgação do projeto.

dúvidas e o que descobriram sobre as formigas. De seguida os visitantes tiveram oportunidade de circular pela exposição, podendo observar o que estava exposto. Após essa observação, os visitantes sentaram-se e tiveram oportunidade de questionar as crianças sobre as dúvidas surgidas enquanto circulavam pela exposição, dando, no final, a sua opinião sobre o projeto. Essa opinião foi positiva, dado que os visitantes demonstraram interesse nas atividades realizadas e na morfologia das formigas, demonstrando também interesse em conhecer melhor estes insetos.



Fotografia 12 –
Formigas e formigueiro
elaborado pelas
crianças, expostos para
a divulgação do projeto

Relativamente à avaliação, esta foi realizada no fim da divulgação do projeto em que realizámos com as crianças a autoavaliação do mesmo. Para isso foi realizada uma conversa em grande grupo onde as crianças foram questionadas sobre a importância do projeto e se todas as suas dúvidas foram esclarecidas. A maioria das crianças gostou de realizar o projeto e ficou com as suas dúvidas esclarecidas, apesar de, como é normal, ainda existirem algumas dúvidas acerca das formigas. No que diz respeito às atividades que as crianças mais gostaram, estas foram a construção das formigas e do formigueiro e ainda a “caça ao formigueiro”.

1.2.4. Conclusão

Ao longo do percurso realizado em Jardim de Infância, foram muitas as experiências enriquecedoras e as situações que aprendi a ultrapassar. Pude comprovar que o espaço exterior é tão importante como o espaço interior e que ambos devem ser valorizados uma vez que as crianças necessitam de estar na rua, o que aconteceu bastantes vezes ao longo do semestre com a realização do projeto sobre as formigas. Tal como afirma Silva et al (1997, p. 39) “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados quer pelo educador quer pelas crianças” sendo ainda considerado pelo mesmo autor como um “(...) prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao «ar livre» (...)” tendo “(...) outras características e potencialidades” (ibidem, p.39). Ao brincar na rua as crianças têm oportunidade de explorar diversos materiais que não possuem dentro da sala, nomeadamente materiais naturais como paus, folhas, pedras, entre outros, desenvolvendo assim a sua motricidade

finalmente enquanto manipulam os mesmos. Ao realizarem brincadeiras na rua, as crianças têm de tomar decisões sobre o que utilizar para brincar e como o fazer, tendo assim “(...) oportunidade de decidir, agir e brincar com espontaneidade e autonomia, num ambiente estimulante, de curiosidade, explorando, exercitando, resolvendo problemas (...)” (Vale, 2013, p.13) o que lhes permite, segundo a mesma autora “(...) um forte envolvimento e aprendizagens significativas”.

Com a realização do projeto aprendi que trabalhar com as crianças é muito mais interessante e motivante se elas realizarem atividades que gostem, que as cativem e que lhes interessem, uma vez que desenvolvem atividades por elas propostas e que são envolvidas no planeamento das mesmas. Como o projeto é baseado nas crianças e naquilo que elas querem saber, estas envolvem-se muito mais na elaboração das tarefas e na procura de informação acerca do tema. Assim, o trabalho de projeto “(...) pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz e Chard, 2009 citado por Vasconcelos et al, 2011, p. 18). Ou seja, através da descoberta de informação acerca de um tema, podem ser trabalhadas as várias áreas de conteúdo e os domínios, ensinando às crianças valores morais e competências.

Perante a realização deste percurso, posso concluir que aprendi imenso acerca das crianças desta faixa etária, os seus interesses e motivações e como cativá-las para realizar as atividades propostas. Aprendi que se as crianças fizerem alguma atividade contrariadas que o resultado não é o esperado e que fazem as coisas “a despachar” só por que foram “obrigadas”. Assim, e como futura educadora de infância penso que esta metodologia de trabalho será a adequada para trabalhar com as crianças uma vez que elas se empenham mais nas atividades, realizando-as com gosto. Portanto concordo com Edwards et al (1999 citado por Vasconcelos et al, 2011, p. 18) quando este autor afirma que:

quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências... Todas as pessoas acabarão por descobrir a força e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão.

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

2.1. 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

Nesta etapa do meu percurso contactei com 28 crianças do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Leiria. Como tal, e como em todos os contextos de Prática Pedagógica, as primeiras semanas foram de observação e só depois se seguiram as intervenções. Assim, ao longo deste capítulo irei focar-me nos aspetos fundamentais do ciclo educativo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão. Irei ainda nomear as experiências mais significativas.

2.1.1. Observação

Ao longo das semanas de observação pude estudar os comportamentos das crianças dentro e fora da sala bem como o funcionamento da mesma. Ou seja, observei não só o comportamento das crianças, mas também as regras que tinham de respeitar, as rotinas que tinham de realizar e o modo como a professora cooperante organizava as suas aulas. Observei também o meio em que a instituição está inserida e ainda a estrutura organizativa da mesma. Foi através da observação que pude caracterizar a situação educativa que estava a vivenciar e ainda as especificidades do processo ensino-aprendizagem, pois, tal como afirma Estrela (2008, p.128) “Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”. Assim observei as estratégias utilizadas pela professora cooperante de modo a dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem de acordo com o seu método.

Estas semanas foram também importantes para perceber quais as dificuldades, necessidades e interesses de cada criança com o objetivo de, mais tarde, adaptar a minha prática consoante esses fatores, uma vez que as crianças são os intervenientes mais importantes do processo ensino-aprendizagem, é necessário que estas estejam motivadas e que vejam as suas dificuldades ultrapassadas. Para isso, e com o intuito de utilizar

estratégias e metodologias adequadas a cada criança, é necessário conhecer os assuntos em que revelam mais dificuldades e mais interesse (Cunha, 2008).

Ao longo da observação também interagi com as crianças, ajudando-as quando tinham dúvidas, adotando assim uma postura ativa dentro da sala e realizando uma observação participante. Ao realizar este tipo de observação foi mais fácil perceber quais as dificuldades e interesses das crianças, uma vez que via os trabalhos que elas realizavam. Para Estrela (2008, p.35), na observação participante “(...) o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador (...)”.

2.1.2. Planificação

Ao longo do semestre a planificação revelou-se muito importante, uma vez que é através dela que delineamos os conteúdos a trabalhar e os objetivos a atingir, descrevemos as atividades que serão realizadas, os materiais que serão utilizados e ainda a forma como realizaremos a avaliação. Assim a planificação é considerada um documento orientador e facilitador das práticas do docente (Ferreira, 2014). Esta revelou-se também uma dificuldade, uma vez que me restringia muito à planificação e àquilo que tinha planificado, ou seja, não a adaptava nem a alterava consoante o interesse ou atenção das crianças. Assim, muitas vezes as crianças estavam desatentas e desmotivadas relativamente aos assuntos que estavam a ser trabalhados, mas como esses estavam planificados eu insistia em abordá-los. Com o desenrolar do semestre, percebi que a planificação poderia ser alterada a qualquer momento, sendo flexível e adaptável aos interesses e atenção das crianças. Portanto, e segundo Ferreira (2014, p.14) a planificação não é um documento fixo, ou seja, para este autor a planificação “É um esboço incompleto, sujeito a mudanças e ajustamentos (...)”.

No entanto e apesar de me restringir bastante àquilo que estava descrito na planificação, esta é um documento muito importante e indispensável uma vez que permite ao professor organizar as atividades e definir as estratégias e as questões adequadas a cada situação. É nesta etapa que “(...) as decisões de planificação sobre o que ensinar, quanto tempo dedicar a cada tópico, e qual a prática necessária, adquirem um significado e uma complexidade adicionais” (Clark e Lampert, 1986, citados por Arens, 2008, p.93).

Ao longo da elaboração das planificações, houve um erro frequente aquando da sua realização. Em vez de delinear inicialmente os objetivos a serem atingidos em cada conteúdo e só depois escolher a atividade a realizar, o grupo fazia ao contrário. Ou seja, escolhíamos primeiro as atividades e as estratégias a utilizar e só depois discutíamos quais os objetivos que as crianças atingiriam com aquelas atividades. Assim, e segundo Arends (2008) realizávamos a planificação tendo por base o modelo não linear, em vez de nos basearmos no modelo racional-linear, considerado pelo mesmo autor como o mais correto. Para Arends (2008, p.93), este modelo consiste em distinguir:

As finalidades e os objectivos como os primeiros passos num processo sequencial. Os modos de acção e actividades específicas são então seleccionados entre as alternativas disponíveis para concretizar fins previamente especificados

Numa planificação, os aspetos mais importantes são os objetivos de cada conteúdo e é neles que este documento se deve basear. Assim, e tendo os objetivos bem delineados, as estratégias a utilizar com o intuito de atingir esses objetivos podem ser alteradas, de modo a conduzir o interesse das crianças para aquilo que está a ser trabalhado. Ou seja, por vezes a estratégia escolhida pelo professor pode não ser a mais adequada aos objetivos a atingir e pode não ser a mais cativante para as crianças, podendo assim ser alterada no decorrer da aula.

Compreendi que se o professor tiver os objetivos bem delineados consegue encontrar outras estratégias para ajudar as crianças a alcançar os mesmos, o que não acontece se esse profissional apenas souber qual a atividade ou estratégia que vai utilizar. Portanto é necessário elaborar a planificação consoante os objetivos a atingir.

2.1.3. Intervenção

Em relação às intervenções e refletindo sobre o meu percurso, penso que estas se basearam muito no ensino tradicionalista, uma vez que eram maioritariamente expositivas. Ou seja, eu abordava e falava sobre os conteúdos e as crianças apenas realizavam exercícios de consolidação. Assim, concordo com (Ruy e Santamaría, 1992, citado por Vilar, 1995, p.32), quando estes afirmam que

Temos muitas dificuldades para modificar os nossos hábitos de «ensinadores», sem dúvida muito arraigados em nós pela prática que recebemos durante a nossa própria aprendizagem e

que, assumindo-os como o nosso melhor recurso, reproduzimos frequentemente na escola e na aula

Ao realizar um ensino mais tradicionalista, não dava oportunidade às crianças de investigarem e de descobrirem determinados assuntos sozinhas, o que as desmotivava. Além disso, quando são as crianças a investigar os assuntos e quando esses são interessantes para elas, as aprendizagens são muito mais significativas e relevantes.

Quando nas minhas intervenções o ensino era mais expositivo a atenção da maior parte das crianças dispersava, o que fazia com que estivesse constantemente a chamar à atenção. Apesar das minhas chamadas de atenção, muitas das crianças continuavam a não ouvir o que eu estava a dizer e eu acabava por ter de repetir os assuntos que estava a abordar. Normalmente, quando as crianças estavam apenas a ouvir, começavam a conversar com o colega do lado, o que me frustrava dado que estava a abordar assuntos importantes e quase nenhuma me ouvia. Assim, tentava chamar a atenção das crianças que estavam mais distraídas com o intuito de retomar a atenção delas. Esta situação repetiu-se ao longo de várias semanas, dado que não sabia como trabalhar os temas sem ser pelo ensino tradicionalista.

No entanto, e nas últimas semanas de intervenção, tentei que fossem as crianças a explorar e a descobrir os diferentes assuntos. Para isso era dada oportunidade às crianças de explorarem as diferentes potencialidades das atividades. Por exemplo, quando tive de abordar a questão da mistura de cores, distribuí por cada mesa dois recipientes com guaches de cores diferentes e uma folha de papel. O objetivo era as crianças pintarem uma das suas mãos (cada criança pintava uma mão com uma cor) e depois juntarem as suas mãos com o intuito de observarem qual a cor resultante. Ao realizar esta atividade as crianças ficaram entusiasmadas e perceberam quais as cores que tinham de misturar para obter uma determinada cor secundária, fazendo esta descoberta sozinhas.

2.1.4. Avaliação

A avaliação é dos aspetos mais importantes na prática docente e foi outro aspeto no qual eu senti dificuldades. É através da avaliação que o professor avalia não só as crianças, mas também o trabalho que tem desenvolvido, uma vez que os resultados dos alunos

são, em parte, o espelho do seu trabalho. Assim, e segundo (Gómez, 2006, citado por Lopes & Silva, 2012, p.1), a avaliação

É um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem.

Logo, a avaliação não tem como objetivo classificar ou categorizar as crianças, mas sim mediar o processo-ensino aprendizagem de modo a verificar se elas estão a realizar os progressos determinados e a atingir as metas estabelecidas (Lopes & Silva, 2012).

Para realizar a avaliação das crianças eu e a minha colega de Prática Pedagógica optámos por elaborar uma grelha de avaliação, tendo por base os objetivos e os descritores de desempenho de cada conteúdo e de cada área disciplinar. Tal como afirma Lopes & Silva (2012, p.94) as grelhas de avaliação “(...) podem ser elaboradas e usadas em qualquer conteúdo ou disciplina”. Esta é

uma técnica de avaliação autêntica usada para avaliar o desempenho dos alunos com base na consideração de uma gama completa de critérios ou parâmetros, ao invés de com um único resultado numérico (Lopes & Silva, 2012, p.93).

Para preencher essa grelha, elaborámos uma escala que fosse abrangente a todas as situações de todas as áreas: CD (com dificuldade), CA (com ajuda) e CF (com facilidade). Esta tinha ainda um espaço destinado a observações, onde poderíamos escrever quais as maiores dificuldades sentidas pelas crianças, entre outros aspetos relevantes, como se pode observar no quadro 4, um excerto da avaliação de sete alunos ao longo de uma semana de Prática Pedagógica na disciplina de Português. Assim tornou-se mais fácil realizar a avaliação em todas as atividades realizadas, uma vez que estas grelhas “(...) fornecem um *feedback* útil ao professor quanto à eficácia do seu ensino (...)” e “(...) adaptam-se às turmas heterogéneas, possibilitando adequar o ensino às necessidades específicas de diferentes alunos” (Lopes & Silva, 2012, p.94).

A avaliação pertence ao processo educativo, é parte integrante dele, ou seja, este processo “(...) não é (ou não deveria ser) algo separado do contexto ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo)” (Zabalza, 1992, p.222).

Português

	A	M	R	Lau	Leo	BC	G
Fala de forma audível?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Formula ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo?	CA	CA	CA	CA	Sim	Sim	Sim
Respeita as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Utiliza, com coerência, os tempos verbais?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Utiliza sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Cuida da apresentação final do texto?	CA	CA	CA	CA	Sim	Sim	Sim
<u>Observações:</u>							

Legenda:

CD – Com dificuldade

CF – Com facilidade

CA – Com Ajuda

Ativar o Windows
Aceda a Definições para at

Quadro 5 – Exemplo de uma tabela de avaliação realizada no 2.º ano de escolaridade (Anexo II – Tabela de avaliação das crianças de 2.º ano).

2.1.5. Reflexão

Relativamente à reflexão, esta constitui uma parte muito importante da Prática Pedagógica, uma vez que realizámos reflexões orais e escritas semanalmente. Contudo, e inicialmente encarava-a como uma obrigação, que tinha de ser entregue todas as semanas, na qual tinha de refletir sobre o que tinha feito, como tinha feito, as estratégias que tinha utilizado e fundamentar as mesmas. Mas a reflexão é importante uma vez que é através dela que nos apercebemos daquilo que correu mal, ou menos bem, nomeadamente no que concerne ao interesse e motivação das crianças, percebendo assim onde podemos melhorar a nossa prática. Para Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão abre novas possibilidades e conduz a melhoramentos naquilo que se faz.

Ao longo da elaboração de várias reflexões, percebi que esta é um momento fundamental na prática docente, uma vez que é através dela que o professor pensa ativa, persistente e voluntariamente acerca da sua prática (Alarcão, 1996). Ao realizarmos reflexões semanais, temos a oportunidade de nos debruçar sobre a nossa prática e sobre como ela correu com o intuito de a tornarmos mais adequada. Para Alarcão (1996, p.3) a reflexão baseia-se

na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano

Uma das minhas maiores dificuldades na elaboração das reflexões foi a fundamentação das mesmas. Muitas vezes não encontrava fundamentação para um assunto específico e acabava por fundamentar aspetos que não estavam muito relacionados com as minhas intervenções. Na minha opinião, a fundamentação é importante uma vez que é através dela que confrontamos a nossa prática com a teoria, que refletimos sobre o efeito das nossas ações nas crianças, das razões das suas dificuldades/facilidades nas aprendizagens relacionando-as com a investigação já realizada no assunto. Apesar destas dificuldades em refletir considero que o pensamento reflexivo nos torna profissionais mais atentos e preocupados com o nosso desempenho. Assim, concordo com Alarcão (1996, p.9) quando esta afirma que “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”. Ou seja, o docente deve ser sempre um ser reflexivo de modo a desenvolver a sua capacidade de refletir sobre as suas ações. Só através da reflexão é que o professor se apercebe daquilo que correu mal ou bem na sua prática, bem como o que poderia alterar para captar a atenção das crianças, realizando assim atividades interessantes e motivantes para elas.

2.1.6. Conclusão

Durante este semestre, senti diversas dificuldades na maioria dos aspetos acima referidos, uma vez que considero ter sido um semestre de adaptação a um contexto novo. Assim tentei sempre enfrentá-las, de modo a superá-las da melhor forma possível. Cimentei a noção que tinha de que todas as etapas da Prática Pedagógica são muito importantes, independentemente da maneira como são encaradas. No entanto considero que a planificação foi o aspeto mais complicado para mim, uma vez que, com base nas atividades é que escolhia os objetivos e não ao contrário, como deveria ter sido feito.

Na avaliação também senti algumas dificuldades, dado que não sabia como a realizar e este é considerado o aspeto mais importante da prática de um docente, uma vez que é

através da avaliação que o professor obtém “(...) informações para tomar decisões, reflectir e planificar de modo a reajustar a prática educativa para melhorar a aprendizagem” (Ferreira, 2014, p.52). A avaliação e a reflexão são duas das vertentes que o professor deve ter sempre em consideração e que se deve esforçar para melhorar, dado que a avaliação reflete aquilo que a criança aprendeu ao longo de um determinado tempo e a reflexão ajuda o professor a refletir sobre a sua prática docente.

Considero também que, por vezes, foi complicado gerir a turma dado que eram muitas crianças dentro da sala e nunca me tinha deparado com esta realidade. O facto de existirem muitas crianças numa sala de aula leva a que o professor não consiga dirigir a sua atenção de igual modo a todas, acabando por se debruçar mais sobre aquelas que apresentam mais dificuldades não auxiliando tanto as que apresentam mais capacidades de aprendizagem.

Através do meu percurso nesta valência e com este grupo de crianças, aprendi muitas coisas sobre a faixa etária em questão, nomeadamente os seus interesses, motivações e necessidades bem como a maneira como encaram o seu processo de aprendizagem.

2.2. 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

Ao longo da frequência desta Unidade Curricular contactei com crianças do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Leiria. Durante o tempo em que me relacionei com estas crianças foram várias as observações e aprendizagens realizadas, as quais irei abordar ao longo deste capítulo. Assim, irei refletir sobre os meus receios e expectativas, a importância da preparação das aulas e ainda a importância do trabalho cooperativo na sala de aula.

2.2.1. Receios e expectativas

Após completar três semestres de Prática Pedagógica, cada um em fases diferentes do desenvolvimento das crianças, contactei com crianças do 3.º ano de escolaridade, tendo estas entre 8 e 9 anos. No início deste semestre o meu maior receio eram os conteúdos a ser lecionados, não que anteriormente o mesmo assunto não me assustasse, mas neste ano de escolaridade o grau de exigência é maior e as crianças são mais perspicazes. Assim senti-me hesitante em abordar determinados conteúdos com as crianças, dado que aqueles em que não me sentia tão à vontade eram aqueles em que as crianças demonstravam mais dificuldades, nomeadamente na área de Matemática. Ao deparar-me com estas dificuldades das crianças, tentava encontrar outra estratégia para explicar o assunto ou o problema em questão de modo a que realizassem aprendizagens significativas e com compreensão.

Outro dos meus receios prendia-se com a idade das crianças uma vez que nos diziam que, a partir dos 8 anos, elas não gostavam tanto de “mimos”, ou seja, não iriam ter uma relação tão próxima conosco, mantendo assim a distância. Receava não conseguir estabelecer uma relação empática com as crianças e que elas não falassem muito comigo, além das aulas, visto que era isso que muitas pessoas me diziam. Mas, aquando do meu primeiro dia na instituição, as crianças ficaram eufóricas por terem “professoras novas” dado que nunca tinham trabalhado com professoras estagiárias e que era uma experiência nova. Assim, este meu receio desvaneceu-se e as crianças abraçaram-me e falaram muito

comigo no primeiro dia, e assim continuou até ao último dia, no qual as crianças demonstraram alguma tristeza quando eu e a minha colega nos despedimos.

Receava ainda continuar a ter problemas com a gestão do grupo, pensando que seriam muitas crianças na sala, uma vez que no semestre anterior a sala era composta por 28 crianças o que tornava complicado geri-las e ajudá-las a todas. No entanto, e quando cheguei à instituição, fui informada de que a turma era composta apenas por 17 crianças, o que me deixou aliviada e me deu motivação para começar a intervir, criando assim a expectativa de que iria conseguir uma boa gestão do grupo. Aquando do início das intervenções esta expectativa criada no primeiro dia na instituição correspondeu à realidade, dado que as crianças se portavam bem e quando começavam a dispersar eu conseguia voltar a motivá-las.

Devido ao facto de ser estagiária há três semestres e de ter sido integrada em três realidades diferentes, a minha expectativa era ser bem-recebida. Após ter sido recebida três vezes da melhor maneira possível, onde nos integravam inteiramente na instituição, nos apresentavam a todos os elementos da comunidade educativa e onde nos colocavam à vontade para circular pela mesma e para colocar qualquer tipo de questão, esperava ser igualmente bem-recebida na instituição que iria frequentar no último semestre desta etapa. Felizmente a realidade foi de encontro ao esperado, uma vez que fui muito bem acolhida por toda a comunidade educativa, quer professores, funcionários e crianças. Os elementos da comunidade educativa que mais me surpreenderam foram as crianças, visto que começaram de início a interagir comigo e ficaram muito felizes quer pela minha presença quer pela presença da minha colega na sala delas. Assim começaram logo a mostrar-nos as suas coisas e os seus lugares e a perguntar-nos os nossos nomes e a dizer os delas, criando assim um laço muito positivo.

2.2.2. Planificação

Preparar as aulas é um dos papéis fundamentais do professor, dado que é através desse plano que o professor organiza o seu dia em função das crianças com as quais trabalha. Assim o plano de aula é

(...) a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (Piletti, 2001, citado por Castro, Tucunduva & Arns, 2008, p.54).

Ao realizar o plano de aula, o professor prepara todas as atividades que vai realizar ao longo do dia e tem a oportunidade de ver atentamente tudo aquilo que será abordado. Esta tarefa é muito importante uma vez que é através dela que o docente consegue antever as dúvidas que as crianças terão e ainda prever o tempo que cada uma das atividades demorará. Assumida que estava a minha necessidade de, nas planificações, identificar sempre em primeiro lugar os objetivos a atingir pelas crianças e só depois o modo como isso ia ser feito, ou seja, só depois decidir quais as estratégias e atividades que iria utilizar e propor, uma aprendizagem importante e que pus em prática ao longo do semestre, realizar as planificações atempadamente, antecipando as dúvidas que as crianças poderiam demonstrar em alguns assuntos e preparando a maneira como as ajudaria a esclarecer as mesmas foi uma mais valia para mim. Este planeamento foi muito importante, dado que me sentia mais segura e confiante acerca dos temas que iria abordar com as crianças. Assim transmitia-lhes confiança, deixando-as mais à vontade para colocar as suas dúvidas e sentindo-me mais preparada para as esclarecer.

Tal como defende Fusari (2008, citado por Castro, Tucunduva & Arns, 2008, p.58) preparar as aulas é “(...) uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. (...) faz parte da competência do professor e dos compromissos com a democratização do ensino (...)”. Ou seja, nos seus deveres, o professor, deve preparar as aulas de modo a garantir à criança um processo-aprendizagem mais coeso em vez de “improvisar” as mesmas quando chega à sala de aula e abre o manual. Quando os professores se limitam a realizar as atividades propostas no manual, tornam-se administradores do mesmo, deixando de planear o seu trabalho com base na realidade em que está inserido, ou seja, as suas crianças e o contexto escolar, para seguir aquilo que foi considerado adequado pelo autor do manual (MEC, 2006, citado por Castro, Tucunduva & Arns, 2008). Apesar de também recorrer aos exercícios e à informação presente no manual, não me limitava a chegar à sala, a abrir o manual na página planeada e a improvisar a minha intervenção. Utilizava o manual, mas tinha a preocupação de ler a informação nele presente e resolver os exercícios utilizando estratégias diferentes para me sentir mais preparada para ajudar as crianças. No entanto,

e quando era possível, eu e a minha colega, proponhamos atividades que não estivessem no manual escolar das crianças, com o intuito de quebrar a rotina.

O plano de aula também é importante para o processo de aprendizagem dos alunos uma vez que assim o professor adequa as atividades às características das suas crianças e estas desenvolvem aprendizagens mais significativas. Portanto concordo com Tormena (2010, p.6) quando este afirma que se o docente deseja realizar uma boa ação

deve elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino e aprendizagem, deve estimular a participação do aluno, a fim de que ele possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades.

Planear as aulas é fundamental para uma boa atuação do professor e para que as crianças não sintam dificuldades nas atividades propostas. Para isso o professor deve preparar as aulas tendo em conta o seu grupo de crianças bem como os seus interesses e necessidades, com o intuito destas realizarem aprendizagens mais significativas. Assim concordo com Tormena (2010, p.7) quando este defende que o

(...) planeamento pode ser flexível, mas a ação pedagógica não deve ser improvisada alegando a necessidade de o conteúdo estar relacionado com o interesse momentâneo do aluno. Conhecer os alunos torna-se imprescindível para oferecer um estudo significativo (...).

2.2.3. Trabalho cooperativo

Ao longo das semanas foram várias as vezes em que propusemos às crianças a realização de atividades em grupo. Apesar de ao início as crianças estarem recetivas à sugestão, durante a atividade demonstravam não saber trabalhar em grupo, dado que um dos elementos realizava a atividade proposta e os outros limitavam-se a copiar a mesma, de modo a terem o seu registo. Assim as crianças não realizavam trabalho de grupo uma vez que este é considerado como “(...) um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (Johnson, Johnson & Holubee, 1993, citado por Lopes & Silva, 2009, p.3).

Ao trabalharem em grupo, as crianças têm de se ajudar umas às outras, de modo a todas perceberem o que é pedido. Para isso, na minha intervenção e quando eram realizados trabalhos de grupo, as crianças eram divididas consoante as suas capacidades de modo a ajudarem-se umas às outras. Assim, Balkcom (1992, citado por Lopes & Silva, 2009, p.3) entende a “(...) a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades (...)” onde, segundo o mesmo autor, “Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização”.

Quando reparava que as crianças não estavam a trabalhar em grupo, ou seja, que só uma é que estava a realizar a atividade e as outras estavam “à espera”, chamava-as a atenção de que não estavam a trabalhar em grupo, mas sim individualmente. Informava-os ainda que o trabalho de grupo era conjugar as opiniões de todos os elementos deste com a finalidade de chegar a um objetivo comum e que se um falhasse, todo o grupo falhava também, dado que era o grupo que estava a ser avaliado e não cada criança individualmente. Assim, para que se estabeleça trabalho de grupo é necessário que as crianças se esforcem como um só. Como defende Lopes & Silva (2009, p.4) no processo cooperativo é fundamental haver

responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo; interdependência positiva, de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso; e desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas.

Durante as diversas atividades de trabalho cooperativo, os grupos criados foram informais, uma vez que, de todas as vezes que as atividades eram realizadas em grupo, os grupos eram alterados, uma vez que “Se os grupos se mantiverem idênticos todo o ano há um efectivo empobrecimento da turma” (Barbosa, 1995, p.10). Assim este tipo de grupos “(...) funcionam durante um prazo de tempo muito curto, durante poucos minutos até uma aula inteira” (Lopes & Silva, 2009, p.21). Através da realização de trabalho de grupos informais, o professor certifica-se se as crianças realizam o trabalho intelectual de organizar, resumir, integrar e explicar os seus conhecimentos (Lopes & Silva, 2009). Nas propostas de trabalho de grupo feitas às crianças, a organização dos grupos foi sempre aleatória sendo os elementos de cada grupo sempre diferentes. Assim conseguimos com que as crianças trabalhassem com quase todos os seus colegas, relacionando-se com

aqueles com quem tinham menos confiança e que, por vezes, não pertenciam ao seu grupo de amigos.

Apesar de as crianças estarem a trabalhar em grupo não significa que o professor esteja descansado e que não “tenha nada para fazer”. O papel do professor é muito importante enquanto as crianças estão a realizar trabalho cooperativo uma vez que deve auxiliá-las nas suas dúvidas. No entanto, e antes de propor o trabalho cooperativo, o professor deve distribuir as crianças pelos grupos e organizar a disposição da sala. Estes dois aspetos foram realizados quer por mim quer pela minha colega aquando da nossa proposta de trabalho cooperativo. Relativamente ao primeiro, o professor deve distribuir as crianças pelos grupos de acordo com as suas capacidades, como já foi referido anteriormente. Ao longo das propostas deste género de trabalho realizadas, os grupos foram sempre escolhidos quer por mim quer pela minha colega, de modo a organizar as crianças consoante as suas capacidades e interesses, com o intuito de haver equilíbrio entre os mesmos. Por vezes é importante que sejam as crianças a escolher o seu próprio grupo, mas “(...) se se cristalizam grupos, se limitam redes de relações e estratificam papéis (...)” (Barbosa, 1995, p.10) é preferível ser o professor a distribuir as crianças de modo a criar grupos heterogéneos, não tendo em conta as afinidades por elas criadas. A oportunidade de escolher os grupos não foi dada às crianças, uma vez que nós suspeitávamos que se essa hipótese fosse colocada, elas escolheriam aquelas com quem têm mais afinidade, acabando assim por criar grupos desequilibrados no que concerne às capacidades dos seus elementos. No que diz respeito à organização da sala, o professor deve dispô-la de modo às crianças se conseguirem movimentar na sala e para que se consigam sentar frente a frente, a fim de discutirem as suas opiniões relativamente à atividade em questão (Lopes & Silva, 2009). Esta conceção foi sempre posta em prática, dado que tentava sempre que as crianças se sentassem de modo a comunicarem com todos os seus colegas, para assim ouvirem todas as opiniões.

Durante a realização do trabalho cooperativo, o professor deve controlar o comportamento das crianças, intervir se for necessário e ajudar. Assim o professor “(...) deve circular pela sala e observar a forma como os diferentes grupos trabalham” (Lopes & Silva, 2009, p.64). Quando, ao circular pela sala o professor se apercebe de conflitos entre as crianças, deve ensiná-las a resolver esses problemas e a evitá-los futuramente. Foram várias as vezes em que houve problemas na realização das atividades propostas, assim e quando estes eram detetados eu dirigia-me ao grupo em questão e ajudava-os a

resolverem as divergências existentes e a encontrar soluções para esses mesmos problemas, bem como para problemas futuros.

Para evitar conflitos o professor pode criar uma lista de resolução de conflitos, que deve incluir “(...) a explicação da importância de se ouvirem uns aos outros no grupo, de se definirem responsabilidades, de como valorizar as competências de cada um, exemplificando a excelência e promovendo o humor” (Lopes & Silva, 2009, p.64). Relativamente à ajuda que o professor pode prestar, esta prende-se com fornecer pontos de vista e opiniões adicionais àquelas já existentes no grupo e incentivar as crianças a refletirem sobre o trabalho que realizaram (Lopes & Silva, 2009). Aquando da realização de trabalhos de grupo nas minhas intervenções, tentei sempre circular pela sala a fim de controlar o comportamento das crianças e de observar o progresso da atividade, tentei ainda ajudá-las no esclarecimento de dúvidas e a aceitarem todas as opiniões possíveis de acordo com a atividade em questão.

Tal como a maioria das metodologias de trabalho na sala de aula, o trabalho de grupo também tem vantagens e desvantagens. No que diz respeito às desvantagens estas prendem-se essencialmente com o facto de algumas crianças não realizarem aquilo que é pedido e esperarem que os colegas o façam. Ou seja, “Se os métodos cooperativos não são utilizados de forma adequada, podem levar a que alguns alunos «vivam à pala dos outros», isto é, enquanto alguns fazem a maior parte do trabalho (ou todo), outros «apanham a boleia»” (Slavin, 1999, citado por Lopes & Silva, 2009, p.49).

Isto acontece mais facilmente quando é pedido que cada grupo elabore um trabalho final para entregar ao professor ou para apresentar à restante turma, havendo apenas uma resposta por grupo. Esta situação deve-se ainda ao facto de que as crianças com menos conhecimento acerca de determinado assunto sejam ignoradas pelas crianças com mais conhecimento. Tal como defende Lopes & Silva (2009, p.49) “(...) as ideias ou contributos dos alunos considerados fracos na matéria podem ser ignorados ou desprezados e os participantes mais activos poderão ter poucos incentivos para dedicar algum tempo para explicar aos outros o que estão a fazer”.

Esta situação foi observada várias vezes por mim, uma vez que tentava sempre que as crianças com mais conhecimentos ficassem divididas, formando um grupo de conhecimentos heterogéneos. Assim, e à medida que ia circulando pela sala, apercebia-

me que num grupo havia sempre uma criança que estava a realizar a atividade “à sua maneira”, não ouvindo os colegas e tendo em conta apenas a sua opinião. Depois de realizar o que era pedido ditava aos outros aquilo que tinha realizado. Ao longo das vezes em que este aspeto foi observado, chamei sempre à atenção que o trabalho era de grupo e que todas as opiniões deviam ser ouvidas e não apenas uma, como acontecia em todos os grupos. Apesar do meu esforço em explicar às crianças que elas não estavam a fazer o que era correto e pedido, este aspeto continuou sempre presente no trabalho de grupo.

Relativamente às vantagens estas são imensas, no entanto aquelas que considero mais importantes são a compreensão da diversidade e a aceitação da opinião e da perspectiva dos colegas, ensinando-as a não criticarem os outros e a aceitá-los como eles são. Esta aceitação não foi atingida uma vez que as crianças com mais capacidades menosprezavam aquelas que tinham menos capacidades, acabando por não ouvir as suas opiniões. Outra das vantagens que considero relevantes é o facto de as crianças mais fracas melhorarem o seu desempenho quando se juntam com colegas com melhor rendimento escolar (Lopes & Silva, 2009).

Para realizar trabalho cooperativo com as crianças é necessário existir um planeamento por parte do professor, dado que “Se não houver um planeamento e controle cuidadosos por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais na turma” (Lopes & Silva, 2009, p.52).

2.2.4. Conclusão

Neste contexto, o aspeto que mais me surpreendeu foi o número de crianças existentes na sala de aula uma vez que estava habituada a dirigir a minha atenção a muitas e, neste contexto, apenas tinha de me debruçar sobre 17. O facto de existirem poucas crianças na sala de aula, ajuda o professor a conseguir captar melhor a atenção de todas, dirigindo a sua atenção igualmente àquelas que têm mais dificuldades e àquelas que têm menos, fazendo assim com que elas não se sintam sem auxílio do professor.

Ao longo deste semestre percebi que proporcionar aos alunos trabalho de grupo é muito importante na sala de aula, uma vez que esta metodologia de trabalho permite que as crianças se aceitem umas às outras, respeitando as opiniões e as diferenças existentes

entre todos os seres humanos. É através da realização de trabalhos de grupo que as crianças se aceitam umas às outras e aprendem a trabalhar em equipa e a tomar decisões conjuntas, e não individuais, como estão a habituadas a fazer. Assim considero muito importante a realização deste género de trabalhos a fim de as crianças aceitarem as diferenças dos seus colegas, para mais tarde aceitarem também as diferenças existentes na sociedade atual.

Considerações finais

Durante a frequência de quatro semestres de Prática Pedagógica aprendi que o mais importante na prática docente é sugerir às crianças atividades que as motivem e cativem para a sua realização. Deste modo, é também importante que o educador conheça o grupo de crianças com que trabalha, nomeadamente os seus interesses e curiosidades, independentemente da faixa etária em que elas estejam. Ao realizar com as crianças atividades em que elas estejam interessadas e empenhadas, o desempenho das mesmas é superior àquelas atividades menos interessantes e cativantes para elas, acabando assim por as realizar por obrigação e não por gosto.

Nas crianças com faixa etária mais baixa é notável quando as atividades não as cativam, uma vez que começam a dispersar quando já estão cansadas. Assim procuram aquilo que as cativam e que mais lhes interessa, como afirmam Post & Hohmann (2003, p.28) as crianças “(...) apontam para as pessoas ou materiais ou experiências que preferem, decidem o que vão explorar, resolvem problemas e realizam tarefas com significado”.

Ao longo deste tempo, cimentei ainda a importância dos documentos de apoio que o docente deve realizar, ou seja, a planificação e a avaliação. Estes são documentos importantes para o docente dado que o ajudam na sua prática. É ainda importante que o docente observe e reflita acerca da sua prática. Ao observar as crianças, este profissional percebe quais são as atividades que mais interessem às crianças e faz uma recolha das necessidades e interesses das mesmas, podendo assim adaptar as suas aulas consoante esses fatores. Relativamente à reflexão, esta é importante uma vez que é através dela que o docente reflete sobre a sua prática e repara nos aspetos que pode melhorar, a fim de proporcionar uma aprendizagem melhor às crianças com que trabalha.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A Dimensão Investigativa deste relatório surge na sequência de uma curiosidade despertada aquando da observação de uma rotina de leitura, durante a Prática Pedagógica, no contexto de Jardim de Infância. Esta investigação foi desenvolvida com o intuito de aprofundar e compreender a mesma.

Assim, a investigação em questão foi realizada no contexto de Jardim de Infância e está relacionada com o desenvolvimento lexical, nomeadamente a aquisição de palavras desconhecidas pelas crianças através de estratégias de aquisição de novo vocabulário.

Sendo assim, a Dimensão Investigativa inicia-se com o capítulo 1 onde é apresentada uma contextualização do estudo, nomeadamente o tema, a problemática, a justificação e a relevância do mesmo. De seguida temos o capítulo 2, enquadramento teórico, no qual são apresentadas ideias de vários autores de referência sobre a temática e que sustentaram as opções tomadas. Seguindo-se o capítulo 3, a metodologia, onde são apresentadas as opções metodológicas, a caracterização dos participantes e do contexto educativo, a descrição do estudo, as técnicas e procedimentos de recolha de dados e técnicas e procedimentos de tratamento e de análise de dados. Segue-se o capítulo 4, apresentação e discussão dos resultados onde é feito um confronto entre os dados recolhidos e a literatura consultada. Para finalizar, são apresentadas as considerações finais onde é dada resposta à pergunta de partida, se apresentam as limitações do estudo e recomendações para investigações futuras.

INTRODUÇÃO

1.1. Introdução

Durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância, realizada com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, constatei que o grupo gostava de ouvir histórias todos os dias. Observei igualmente, que eram muitas as palavras desconhecidas das crianças que iam surgindo durante a leitura das histórias e que estas mostravam uma grande curiosidade em compreender o seu significado, fazendo, por vezes, tentativas de as utilizar adequadamente.

1.2. Problemática, pergunta de partida e objetivos de investigação

De acordo com os gostos e interesses do grupo, a minha investigação surge como forma de perceber como se pode promover o desenvolvimento lexical das crianças. Desta forma, a partir de palavras desconhecidas identificadas pelas crianças, pretendeu-se levar a cabo uma sequência de propostas educativas que facilitasse a utilização compreensiva dessas mesmas palavras.

Assim definiu-se a seguinte pergunta de partida: Em que medida a exploração das palavras desconhecidas identificadas a partir do conto de histórias, contribui para o aumento do léxico das crianças?

De acordo com a pergunta de partida, os objetivos de investigação delineados foram os seguintes:

- Identificar, em livros de literatura para a infância previamente selecionados, palavras que não integram o vocabulário inicial das crianças;
- Proporcionar situações educativas que facilitem a compreensão pelas crianças do significado das palavras identificadas;
- Proporcionar situações de utilização das palavras selecionadas a partir do quotidiano do Jardim-de-Infância;
- Analisar de que modo as crianças se apropriam das novas palavras e em que situações as utilizam.

1.3. Pertinência e relevância do tema

Ao longo do meu percurso escolar a disciplina que sempre me suscitou mais interesse foi Português. Assim, e quando me deparei com a realidade da instituição de Jardim de Infância onde realizei a Prática Pedagógica, a minha curiosidade prendeu-se com o facto de todos os dias de manhã haver a leitura de uma história às crianças e me interessar compreender qual o contributo dessa leitura para o seu desenvolvimento. Ou seja, eu queria descobrir se o conto de histórias contribuía para o aumento lexical das crianças. O capital lexical é considerado como as palavras que cada criança conhece e é importante desenvolver o mesmo, a fim de alargar o vocabulário das mesmas, evitando assim repetições de palavras. Para isso é necessário realizar atividades que envolvam palavras novas, de modo a que as crianças se apropriem das mesmas. Tal como afirmam Duarte et al (2011, p.24) para desenvolver a consciência lexical das crianças, é necessário “(...) envolvê-las em actividades (aparentemente apenas lúdicas) que as obriguem a concentrar-se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica (...)”. De acordo com as mesmas autoras, este tipo de atividades “(...) despertam-lhes a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o domínio de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas” (p.24).

Portanto o meu interesse incidia em vários aspetos relacionados com o conto de histórias, nomeadamente se ao ouvirem as histórias as crianças adquiriam conhecimentos, que tipo de conhecimentos adquiriam relacionados com o desenvolvimento linguístico e lexical, de modo a perceber quais eram as alterações verificadas na linguagem das crianças após o conto de histórias.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. *A importância dos livros no Jardim de Infância*

Desde sempre que as obras literárias orais se antepuseram às obras literárias escritas, uma vez que, antes do aparecimento da escrita, os costumes e os hábitos eram passados para outras gerações oralmente (Moura, 2005). Segundo Traça (1992, citado por Moura, 2005, p.1) “Ouvir uma narrativa, deixar-se seduzir pelo poder mágico das palavras, foi durante séculos uma das maiores formas de entretenimento de todo o tipo de sociedades, tanto nas mais cultas e requintadas como nas agrárias (...)”.

Com o aparecimento da escrita, todos os acontecimentos da história eram registados em manuscritos. Assim o texto escrito tornou-se “(...) a memória cultural das sociedades, um lugar de questionação e afirmação de valores ideológicos, sociais e culturais, um espaço que, vivendo da transformação, permanece” (Herdeiro, 1980, citado por Moura, 2005, p.2). Devido ao aparecimento da escrita, a mesma entrava no espaço familiar, dado que alguém o compreendia. Visto que a criança fazia parte da família e convivia nesse mesmo espaço familiar, não lhe era privado o convívio com o mesmo, fazendo com que esta se tornasse “depositária de uma herança cultural e reprodutora de um modo de viver social” (Bastos, 1997, citado por Moura, 2005, p.2).

Para gostar de ouvir histórias as crianças devem gostar do livro, o que engloba vários aspetos. Desde a sua forma, às cores que apresenta (se é ou não colorido) e ainda ao seu conteúdo, ou seja, o texto e as imagens. As oportunidades que as crianças têm para explorar os livros também influenciam o seu gosto pelas histórias bem como o incentivo dado pelo educador que trabalha com essas crianças (Marchão, 2013, p.31).

O livro é um recurso importante e que deve estar presente no pré-escolar uma vez que ajuda a criança a desenvolver-se como um ser falante e pensante. Através do livro a criança descobre não só o mundo, mas também as emoções e os sentimentos existentes, através do qual sonha e fica mais rica. Esta descoberta pode ser realizada sozinha, a pares ou com a ajuda da educadora. Assim este recurso deve estar sempre presente na sala, num local organizado e ao qual as crianças tenham livre acesso, podendo folheá-lo quando quiserem, sendo considerado por Marchão (2013, p.31) “(...) um DIREITO com uma dimensão cognitiva e social ativa”. O facto de poder folhear os livros na idade pré-escolar

faz com que a maioria das crianças, sem ter sido ensinada, “(...) à entrada na escola, sabe como manusear livros, como voltar as páginas, e qual a função do impresso” (Teixeira, 1993, citado por Viana, 2001, p.30). Este manuseamento faz com que as crianças saibam que há informações que se encontram escritas a que só tem acesso quem souber ler. (Marchão, 2013; Viana, 2001).

Para uma maior organização da sala, muitos Jardins-de-Infância têm bibliotecas. Este é um espaço para o qual quer a educadora quer as crianças podem definir as normas e as regras, devendo ser um espaço onde a criança se sente acolhida e onde é “(...) convidada a pensar, a sentir, «para ler e escrever» (...)” (Marchão, 2013, p. 30). É ainda um espaço onde as crianças podem mergulhar no livro, isto é, entrar na história do mesmo, que lhe promove imaginação e criatividade. A criança deve ter prazer em ouvir e inventar histórias, as quais pede ao educador para escrever bem como ilustrar e expor na sala. Esse prazer resulta das interações “(...) que tratam «a escrita como um bem precioso» e que «criam andaimes para que a criança possa ser um leitor e um escritor»” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, citado por Marchão, 2013, p.30).

2.2. A importância do conto de histórias no Jardim de Infância

A prática de contar histórias remonta há milhões de anos, aquando do surgimento do ser humano e constitui uma maneira que este encontrou para partilhar experiências, muito antes do aparecimento da escrita. As crianças obtêm as suas primeiras experiências leitoras, através do contacto com livros, muito antes de possuírem consciência da sua linguagem oral. Antes de aprenderem a ler e através do conto de histórias, as crianças também adquirem experiência na organização do sentido da linguagem escrita, os seus ritmos e ainda as estruturas características deste domínio (Franco, 2010; Mata, 2008).

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (Plano Nacional de Leitura, s.d).

As crianças gostam da narração de histórias desde cedo e a mesma é proporcionada no Jardim-de-Infância, quer pelo educador quer por ela mesma. Quando a criança narra

histórias, fá-lo espontaneamente quer na sala quer no recreio, com um público-alvo específico que pode ser o educador ou os colegas, ou através de monólogos em voz alta. Com esta prática, segundo Albuquerque (2007, p.223) a criança “(...) autoverifica aprendizagens, reflecte sobre acontecimentos reais e imaginários, formula julgamentos (...)”. As crianças que praticam frequentemente atividades de narração revelam mais autoconfiança e maior capacidade de partilhar experiências com o grupo bem como de compreender as questões sociais. Como defende Albuquerque (2007, p.224) estas mesmas crianças “(...) denotam uma melhoria significativa no falar e especialmente no inquirir, além de demonstrarem grande à-vontade em expressar linguisticamente relações de causa e efeito”.

Com a prática de contar histórias as crianças compreendem que existe uma relação entre o domínio oral e o escrito, começando a imitar os adultos quando estes estão a ler. Ou seja, a criança pega num livro e conta uma história, muitas vezes inventada tendo por base as imagens, uma vez que não sabe o que está escrito no mesmo. Com esta atividade a criança tem prazer e ajuda-a a “(...) ter uma atitude positiva relativamente à leitura, desejando fortemente aprender a ler” (Franco, 2010). O ambiente oral criado aquando da leitura de histórias em voz alta deve ser linguisticamente rico, uma vez que é através desta prática que as crianças criam afetos com a leitura e que ampliam as suas vantagens cognitivas. Isto é, a leitura em voz alta permite aos ouvintes “(...) aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados (...)” (Morais, 1994, citado por Franco, 2010, p.143). Isto leva a que as crianças compreendam melhor os factos da história, organizando a informação da mesma e ainda facilita a criação de cenários mentais bem como esquemas. Para Ramos (2004, citado por Azevedo & Simões, 2005, p. 230) o texto infantil é “(...) um veículo para a promoção do conhecimento, para a socialização e para a ligação da criança ao seu país, à sua cultura e também à sua História”. A leitura deste tipo de texto não se destina apenas às crianças uma vez que transporta consigo uma inovação ou novidade semiótica. Assim a leitura deste género literário deve ser enriquecedora e proporcionar aprendizagens e experiências. (Azevedo & Simões, 2005; Franco, 2010).

A leitura de histórias às crianças tem muitos benefícios quer a nível cognitivo quer a nível socio-afetivo. Com esta prática as crianças têm a oportunidade de transmitir conceitos, conhecimentos e regras que influenciam a sua motivação para aprenderem a linguagem oral e escrita. Além disso as crianças contactam com uma leitura fluente que lhes fornece

ideias, modelos e conhecimentos, desperta-lhes o interesse para os livros e para outros interesses bem como as ensina a construir muitos conceitos sobre a escrita, que não seriam obtidos através de experiências vividas (Franco, 2010; Mata, 2008).

As histórias permitem às crianças o alargamento das suas experiências além daquilo que as rodeia, desenvolvendo uma ideia do mundo mais rica e o seu vocabulário adequado. Permitem ainda criar um paralelismo entre o enredo das mesmas e as vivências das crianças, onde estas se identificam com as personagens dado que as mesmas se movem em vários contextos e apresentam diferentes personalidades, valores e comportamentos. Aprendem também a vivenciar e a compreender os conflitos existentes no seu quotidiano e a construir novos significados bem como a adquirir conhecimentos sobre os vários aspetos da língua.

Para Machado (1994, citado por Dias & Neves, 2012) a história é um recurso psicopedagógico uma vez que possibilita à criança situações de alegria e prazer de ler, bem como de compreender e interpretar-se a ela própria e à realidade. Para o mesmo autor, o ato de contar histórias está, ao mesmo tempo, ligado à vida e ao imaginário, o que leva a que "(...) o ato de narrar, de contar e recontar, torna-se um impulso natural do ser humano" (Machado, 1994, citado por Dias & Neves, 2012, p.37). Ao contar histórias, o educador estimula as crianças a tornarem-se leitores o que lhes abre caminho para um mundo cheio de descobertas e das suas compreensões, tal como afirma Pennac (1993, citado por Dias & Neves, 2012, p.37) "ao ler uma história muito se compromete: envolvimento emocional; estimulação da imaginação através da visualização mental das personagens; o cenário onde estas se movem e todo o enredo". Esta prática permite a abordagem à linguagem escrita, a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, o desenvolvimento de competências relacionadas com as interações bem como a partilha de ideias, conceções e vivências. É ainda importante utilizar esta prática para a educação de valores bem como para a educação na e para a cidadania. Segundo Sánchez Corral (2000, citado por Azevedo, 2009) esta prática permite às crianças "(...) criar e alargar o seu horizonte de expectativas, adquirindo as suas ferramentas conceptuais e gnoseológicas para aprender a interagir criticamente com os mais diversos produtos da indústria cultural (...)". Assim a literatura oferece à criança acesso ao imaginário humano bem como o conhecimento dos modelos narrativos e poéticos característicos da sua cultura (Azevedo, 2009; Dias & Neves, 2012; Franco, 2010; Martins, 2013; Mata, 2008). Em síntese, as histórias são importantes porque através delas:

(...) a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquire valores para sua vida (Dias & Neves, 2012, p.37).

2.3. *Desenvolvimento linguístico*

A linguagem é um produto da evolução da espécie humana uma vez que é através dela que as pessoas comunicam verbalmente e que mantêm relações com os outros, dado que são seres sociais. Como afirma Sim-Sim (1998, p.30) “Através dela expressamos a nossa identidade, cooperamos, trocamos experiências, representamos simbolicamente o real, transferimos a informação de e para outros tempos e lugares”. Esta é também um meio de conhecer e organizar a realidade, uma vez que é através dela que formatamos pensamentos e emoções.

A criança adquire a linguagem através da socialização com a família, uma vez que esta é o primeiro grupo com o qual ela socializa e utiliza-a ativamente quando os adultos falam com ela, a deixam falar e fazem com que ela fale e reflita sobre a sua língua. Para utilizar corretamente a linguagem, a criança deve tomar consciência de como ela é, como é estruturada e utilizada. Assim, e segundo Alegria (1985, citado por Viana, 2001, p.24) “mais vale ajudar as crianças a analisarem a linguagem para que entendam a relação que existe entre as letras e o que elas representam (...)”. (Hohmann & Weikart, 2003; Viana, 2001; Sim-Sim, 1998).

A audição de histórias contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças uma vez que as ajuda a clarificar as relações entre a linguagem escrita e a oral, nomeadamente “i) o sentido da leitura; ii) as fronteiras entre as palavras; iii) a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas; iv) a recorrência das letras e dos sons; v) as correspondências letra/som; v) as marcas de pontuação (...)” (Morais, 1994, citado por Viana, 2001, p.45-46), aumentando assim o seu leque de palavras. Segundo Viana (2001, p.46), quando a criança escuta histórias, aprende “(...) a definir objectivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe”. Com a aquisição destes conhecimentos através da audição de histórias, a criança, aprende a lidar com a

complexidade progressiva dos textos com que é confrontada ao longo da sua vida bem como com a sua própria escrita (Viana, 2001).

Diferente do desenvolvimento linguístico, considerado espontâneo e natural, a consciência linguística requer estimulação explícita, uma vez que tem várias dimensões como a consciência fonémica. A consciência linguística é considerada um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito de uma língua, caracterizado por ser um estágio no qual a criança é capaz de refletir e sistematizar. O desenvolvimento desta consciência engloba também o pensamento acerca das propriedades formais da língua, que se começam a desenvolver nos anos pré-escolares. Para este desenvolvimento as crianças devem apresentar conhecimentos acerca da sua língua materna, como por exemplo vocabulário, sintaxe e articulação de palavras. Ao longo dos anos escolares, as crianças vão desenvolvendo as capacidades de consciência linguística, que necessitam de ensino e aprendizagens escolares. (Duarte, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

2.4. Desenvolvimento lexical

O desenvolvimento lexical diz respeito ao conhecimento que todas as pessoas de uma determinada cultura têm acerca da sua língua materna. Assim e independentemente da sua profissão ou estatuto social, todas as pessoas têm este conhecimento. Isto não significa que todos os falantes possuam o mesmo léxico, pelo contrário, o léxico difere consoante os falantes uma vez que depende das vivências dos mesmos. Assim, e segundo Sim-Sim (1998, citado por Laranjeira, 2013, p.13), “o conhecimento e utilização de um determinado vocabulário é imagem de marca do meio social a que se pertence, daí que em termos de desenvolvimento da linguagem seja um dos domínios mais afetados pelo ambiente sociocultural em que se cresce”. Isto é, o léxico de cada falante é influenciado pelo meio socioeconómico em que vive, pela sua escolaridade, pelas suas preferências e gostos, pela sua profissão e ainda pela sua idade e sexo. Portanto e segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.18) “O desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma acção ou um objecto, mas prolonga-se por toda a vida”. Ou seja, quando reconhece objetos ou animais a criança recorre ao seu conhecimento lexical,

independentemente de essas representações serem reais ou pictográficas (Laranjeira, 2013; Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

O léxico é definido como um conjunto de palavras/constituintes morfológicos que possuem um significado possível numa determinada língua. Inclui não só as palavras utilizadas bem como aquelas que já não são usadas e ainda aquelas que os processos de construção dessa língua permitam criar. Tal como é definido no Dicionário Terminológico o léxico “(...) inclui não apenas o conjunto de palavras efectivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar”. Por estas razões é praticamente impossível saber a quantidade de palavras existentes em cada língua, uma vez que não se conseguem registar todas, devido não só à sua natureza, mas também à informação que cada pessoa tem da mesma. Assim o léxico é considerado por Sim-Sim (1998, citado por Laranjeira, 2013, p.12) “uma área em aberto” dado que existem imensos mecanismos para a formação de novas palavras e cada língua necessita dessa mesma formação. Devido a esta necessidade de criar ou transformar palavras pode considerar-se que, em cada língua, o léxico não é estático sendo considerado uma “(...) base de dados em atualização permanente” (Laranjeira, 2013, p.12). Outros autores também defendem que o alargamento do léxico continua, como afirma Lehmann e Martin-Barthet (2000, citado por Araújo, 2011, p.61) “O conjunto de palavras de uma língua constitui o seu léxico. Este conjunto divide-se em subconjuntos, de acordo com um número de variáveis; ele não é fechado e os seus contornos não são fixos de forma absoluta”.

Ao desenvolvimento lexical estão interligados o capital lexical e a consciência lexical. Por capital lexical entende-se o conjunto de palavras que cada ser humano conhece e utiliza enquanto a consciência lexical diz respeito ao conhecimento das propriedades de cada palavra que integra o capital lexical de cada indivíduo. O capital lexical altera consoante as pessoas e, por isso, as crianças não possuem todas o mesmo, ou seja, todas têm campos lexicais diferentes. Isto leva a que também haja diferenças quando entram para a escola primária, uma vez que as crianças com um capital lexical maior atribuem significado ao que leem e aprendem palavras novas mais facilmente. Tal como afirma Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves (2011, p.9):

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

Devido à importância do desenvolvimento lexical na nossa língua, é importante que o educador fixe objetivos para enriquecer o capital lexical e desenvolver a consciência lexical, uma vez que, segundo Duarte et al (2011, p. 30) são consideradas “(...) as travesmestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar” (Duarte et al, 2011).

O léxico divide-se em dois campos: o léxico ativo e o léxico passivo. O léxico ativo diz respeito às palavras que o falante utiliza no seu quotidiano, enquanto o léxico passivo está relacionado com o conjunto de palavras que cada falante conhece, mas que não utiliza. Segundo Duarte et al (2011) existe uma assimetria entre estes dois campos do léxico, dado que o número de palavras que cada falante reconhece é superior àquele que utiliza num determinado período de tempo. Assim, e segundo o mesmo autor, o léxico passivo é superior ao ativo e o crescimento de ambos prolonga-se por toda a vida. Reforçando esta ideia Biderman (2001, citado por Araújo, 2011, p.75) afirma que o léxico “é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa durante toda a vida do indivíduo”.

Apesar de o léxico evoluir ao longo da vida de cada falante, é nos primeiros anos de vida que se verifica o maior crescimento. Nomeadamente “o período entre os 18 e os 42 meses” (Sim-Sim, 1998, citado por Laranjeira, 2013, p.14) e o período de “escolarização” (Owens, 2008, citado por Laranjeira, 2013, p.14). Como afirma Sim-Sim e Ferraz (1997, citado por Araújo, 2011, p.65:

O vocabulário passivo médio de uma criança de seis anos ronda as 25.000 palavras, ainda que só utilize no seu quotidiano aproximadamente a décima parte desse conhecimento. Neste período de desenvolvimento, o campo lexical é o mais sensível às características do ambiente linguístico a que a criança é exposta.

O alargamento do léxico não se resume à aquisição de palavras isoladas, uma vez que, tal como refere Pacheco (2011, citado por Laranjeira, 2013, p.22), “À medida que as crianças alargam o seu léxico vão aprendendo as diferentes relações semânticas que existem entre as palavras”. As crianças começam a desenvolver o seu léxico antes de produzirem as

primeiras palavras, este é um processo “(...) contínuo e deslumbrante que se prolonga por toda a vida do sujeito e cujos efeitos se reflectem nas interações sociais e nas aquisições escolares, como é o caso da compreensão de leitura” (Sim-Sim, 1998, citado por Araújo, 2011, p.63). O léxico é fulcral uma vez que as palavras são consideradas o centro de toda a vida escolar, por isso o sucesso escolar e a competência lexical estão interligadas, uma vez que um aluno que tenha dificuldades ao nível da competência lexical não consegue atribuir significado ao que lê, o que se reflete na escrita. Assim, Lubliner e Smetana (2005, citado por Araújo, 2011, p. 67) consideram que o ensino explícito do léxico “desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar”.

Em conclusão, realçamos a importância do trabalho realizado a este nível com as crianças em idade pré-escolar, uma vez que esta é uma das faixas etárias mais permeáveis ao desenvolvimento lexical. Ou seja, é nesta faixa etária que as crianças são mais recetivas ao desenvolvimento lexical.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3.1. Opções metodológicas

Para responder à pergunta de partida e para atingir os objetivos definidos, foi desenvolvida uma investigação qualitativa uma vez que mais do que saber se as crianças (e quantas crianças) utilizavam adequadamente as novas palavras, se pretendia observar, descrever e analisar o processo de alargamento lexical das crianças. De facto, esta investigação, segundo Sousa e Baptista (2011, p.56) “(...) centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”. Esta investigação, e como afirmam os mesmos autores, é considerada indutiva e descritiva uma vez que o investigador “(...) desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados (...)” (p.56).

Na investigação qualitativa o investigador tem um papel fundamental na recolha de dados, uma vez que privilegia a qualidade dos dados, a sensibilidade e o conhecimento do investigador. Neste tipo de investigação “(...) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47), onde este se preocupa com o contexto uma vez que entende que as ações do sujeito são mais facilmente compreendidas no ambiente em que ocorrem, ou seja, o seu ambiente natural. É ainda uma investigação descritiva, uma vez que são produzidos dados descritivos através de documentos, entrevistas e da observação, sendo assim necessários que a descrição seja profunda e rigorosa (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa & Baptista, 2011).

3.2. Caracterização dos participantes e do contexto educativo

Para a realização de um estudo investigativo é necessário recolher dados, estes são informações recolhidas pelo investigador, fornecidos por uma ou mais entidades. Assim, e segundo Hill e Hill (2000 citado por Sousa & Baptista, 2011, p.72) essas entidades “Podem ser pessoas singulares, famílias, empresas ou qualquer outro tipo de entidade para o qual o investigador pretende retirar conclusões a partir da informação fornecida”. Para realizar esta investigação, foram estudadas todas as crianças, uma vez que a precisão dos resultados ao estudar uma população é, segundo Sousa e Baptista (2011, p.72) “(...) muito superior se fosse analisada toda a população em vez de uma pequena parcela representativa (...)”.

Este estudo incidiu sobre um grupo de crianças que frequentava o Jardim-de-Infância, num concelho do distrito de Leiria, na primavera de 2016. Este grupo era composto por 21 crianças, em que 13 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino, sendo que as suas idades variavam entre os 3 e os 6 anos.

Dado que era um grupo heterogéneo, no que diz respeito às idades, as crianças tinham ritmos de aprendizagem e interesses distintos. Demonstravam curiosidade acerca do que era novo para elas e aderiam com entusiasmo às propostas educativas, por mais diferentes que fossem. O grupo das crianças mais novas era um pouco mais irrequieto e desatento, enquanto os mais velhos eram maioritariamente atentos e participativos. Todas as crianças do grupo tinham um grande espírito de entreajuda o que facilitava a realização das tarefas, uma vez que tentavam sempre ajudar-se uns aos outros, principalmente aqueles que demonstravam mais dificuldades.

Os participantes deste estudo foram, portanto, todas as crianças que integravam este grupo. Esta escolha prende-se com o facto de ter maior número de resultados e comparar os diferentes impactos das estratégias utilizadas nas crianças, bem como o impacto das mesmas no alargamento do seu léxico.

3.3. Descrição do estudo

O presente estudo foi realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância, numa sala com crianças entre os 3 e os 6 anos inserida num Jardim de Infância de um meio urbano. Todos os dias as crianças ouviam uma história, que podia ser levada para a sala pelas crianças ou pela educadora. Assim senti curiosidade e interesse em perceber se a leitura e exploração das histórias contribuía para o desenvolvimento lexical das crianças, nomeadamente através da criação de situações em que as mesmas teriam de utilizar as palavras desconhecidas presentes nas histórias.

O estudo desenvolveu-se a partir de cinco propostas educativas implementadas ao longo do semestre. Na primeira proposta (leitura de histórias) foram lidas às crianças três histórias em três dias diferentes: “Mariluz Avestruz” (Rachel Chaundler, OQO Editora), “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa” (Layn Marlow, Editora Dinalivro) e “Maruxa” (Eva Mejuto, OQO Editora).

Em cada um dos dias, as palavras desconhecidas identificadas em cada história foram exploradas com as crianças, no sentido de facilitar a compreensão do significado de cada uma delas. Nesta fase foram selecionadas trinta palavras.

A segunda proposta consistiu em verificar de que modo a abordagem anterior tinha contribuído para a compreensão do significado das palavras em causa. Para isso colocaram-se dentro de um cesto pedaços de papel, cada um com uma das palavras escritas e cada criança, à vez, ia retirar um enquanto os colegas ficavam em silêncio. Depois de lida a palavra, era perguntado à criança se sabia o significado da mesma, ou se era capaz de construir uma frase utilizando essa palavra. Caso a criança não fosse capaz, perguntava-se às outras crianças se alguma era capaz de ajudar. Depois de confirmar que o número de palavras era muito elevado para trabalhar com as crianças, estas foram reduzidas de trinta para cinco. Esta redução foi feita tendo por base o conhecimento das crianças em relação às palavras desconhecidas, ou seja, foram escolhidas três palavras que todas as crianças desconheciam e duas que eram conhecidas por um grupo reduzido de crianças. Estas palavras foram também escolhidas de modo a que facilmente pudessem ser utilizadas no quotidiano das crianças.

Na terceira proposta foi sugerido às crianças a realização de um jogo dramático. Para a realização do mesmo, as crianças foram divididas em cinco grupos (tantos quanto o número de palavras), sendo que cada grupo retirou novamente ao acaso um papel com uma das palavras. De seguida o grupo era convidado a, utilizando qualquer tipo de recurso existente na sala, fazer uma dramatização que permitisse aos colegas identificarem a palavra selecionada.

Na quarta proposta do estudo as palavras foram escritas em cartolinas (uma para cada palavra) para as crianças terem o registo visual das mesmas, sendo depois afixadas na parede. Nesta fase foi também pedido às crianças que elaborassem o registo pictórico de cada palavra, de modo a ilustrar a mesma. Para realizar esta parte da tarefa as crianças foram divididas novamente em cinco grupos, em que cada criança de cada grupo ilustrava a palavra atribuída ao seu grupo.

Na quinta e última proposta foi sugerido às crianças a elaboração de uma história. Na realização da mesma, as crianças eram conduzidas ao longo do enredo, com o intuito de

utilizarem as palavras em causa, por iniciativa própria. Caso as crianças se distanciassem do objetivo delineado, eram reconduzidas no sentido pretendido.

As atividades realizadas com as crianças procuraram ter um carácter lúdico, muitas vezes na forma de jogo, tentando-se dar às crianças oportunidades de aprendizagem em interação com os pares. De acordo com Silva et al (2016) as propostas educativas foram concebidas de forma integradora, procurando-se que, em cada uma delas, as crianças desenvolvessem competências relacionadas com diferentes áreas de conteúdo. Assim, e dado que a aquisição de novas palavras não acontece quando estas se exploram apenas uma vez, recorremos “(...) à repetição e a estratégias de utilização funcional, que permitam à criança apropriar-se ativamente das novas palavras” (Magalhães, 2015, p.32).

3.4. Técnicas e procedimentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados alteram consoante a natureza e a problemática da investigação. Sousa e Baptista (2011, p.70) entendem por técnicas de recolha de dados “(...) o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação”. Assim, na mesma investigação, podem ser utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados no mesmo acontecimento, uma vez que cruzam os conteúdos recolhidos com o intuito de provar a veracidade dos mesmos.

Para realizar esta investigação os dados foram recolhidos através da observação participante, utilizando métodos descritivos e narrativos. Foram ainda recolhidos dados através de gravações áudio, com o intuito de captar todos os comentários e conversas realizadas com as crianças. Assim, e aquando das situações educativas, os comentários considerados mais importantes eram registados em papel, à medida que o gravador captava todas as conversas das crianças. Esses registos foram, mais tarde, transcritos para papel e relidos.

A observação é a técnica de recolha de dados em que o investigador está presente no contexto da investigação. Ao utilizar métodos descritivos, o investigador descreve os acontecimentos que observou, registando também a sua reflexão acerca dos mesmos. Tal como afirma Sousa e Baptista (2011, p.88) estes métodos “(...) baseiam-se numa extensa

descrição dos acontecimentos que o investigador já observou e registou, acrescentando-lhe, então, a sua reflexão que é condicionada pela sua experiência e conhecimento”. Através da utilização dos métodos narrativos, o investigador, elabora um registo escrito dos dados utilizando uma linguagem corrente. Este registo pode ser feito aquando da observação dos acontecimentos ou no desenrolar dos mesmos num determinado período de tempo.

A observação participante é aquela em que o investigador é considerado o principal instrumento de observação. Ou seja, “(...) integra o meio a «investigar» (...) ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que elas” (Sousa & Baptista, 2011, p.88). Esta observação permite, ao investigador, compreender num determinado contexto “(...) um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem (...)” (ibidem, p.89) executando assim o trabalho de campo. Assim, o investigador vivencia as situações e regista posteriormente os acontecimentos, de acordo com a sua leitura dos mesmos. Pretende-se assim analisar os documentos realizados através da transcrição dos registos áudio efetuados na realização das tarefas, com o intuito de perceber se as crianças adquiriram ou não a compreensão do significado das palavras trabalhadas ao longo do semestre.

A recolha de dados decorreu no período de 9 de maio a 15 de junho, correspondendo este com as semanas em que decorreu a intervenção na prática pedagógica. Os dados foram recolhidos através do registo áudio das diferentes atividades, mais tarde transcritas. Foram também recolhidos os registos pictóricos elaborados pelas crianças.

3.5. *Técnicas e procedimentos de tratamento e análise de dados*

Os dados recolhidos através de gravações áudio foram transcritos e depois foram lidos diversas vezes com o intuito de os interpretar. Dessas transcrições foram selecionados os episódios considerados mais representativos tendo em conta os objetivos do estudo. O conteúdo das transcrições efetuadas foi analisado de forma descritiva e interpretativa.

Hout (2002, citado por Morais, 2005, p.8) encara a análise descritiva como “(...) o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma

amostra ou uma população (...)” não distorcendo nem perdendo informação. Essa informação é considerada “(...) o resultado final dos processos de observação e experimentação” (Vairinhos, 1996, citado por Morais, 2005, p.8). Assim, e ao analisar os dados, estes devem espelhar exatamente aquilo que foi observado e registado, de modo a ser credível.

A interpretação dos dados tem operações comuns com o tratamento de dados. Este prende-se com resumir, organizar, estruturar e decompor a informação que foi recolhida. Para Miles & Huberman (1994, citado por Sousa & Baptista, 2011, p.110) a fase de tratamento de dados é “(...) a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”. É através do tratamento de dados que o investigador vai concluir se a investigação foi de acordo com as suas expetativas iniciais ou não.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

No presente capítulo são apresentados os dados recolhidos durante a investigação e discutidos os resultados obtidos. Assim este capítulo é dividido em duas partes. A primeira parte que engloba a descrição da leitura das histórias, a seleção das palavras a trabalhar e ainda a redução do número das mesmas, ou seja a primeira e a segunda propostas educativas. A segunda onde são apresentados os resultados obtidos a partir das restantes propostas apresentadas às crianças (proposta 3, proposta 4 e proposta 5).

4.1. Leitura e exploração das histórias

Inicialmente, e antes de as histórias serem lidas às crianças, foram selecionadas as palavras consideradas difíceis/desconhecidas para elas com o intuito de depois serem trabalhadas. As histórias foram escolhidas de acordo com as preferências das crianças, apesar de apenas uma pertencer aos livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura para a educação pré-escolar. As histórias em questão são “Mariluz Avestruz” (Rachel Chaundler, OQO Editora), “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa” (Layn Marlow, Editora Dinalivro) e “Maruxa” (Eva Mejuto, OQO Editora).

4.1.1. “Avestruz, Mariluz”

Esta história fala de uma avestruz muito vaidosa que dormia com a cabeça enterrada na areia para não amarrotar as suas penas. Certa manhã, Mariluz não conseguia tirar a cabeça da areia, então esperneava e puxava-a, mas esta não saía. A avestruz grasna por socorro, mas ninguém a ouve: a mãe está a chocar os ovos longe, o pai esteve a noite toda a vigiá-los e está a dormir, os antílopes e as zebras não se apercebem da situação e as avestruzes gozam com Mariluz, que fica envergonhada. Ao regressar do ninho a mãe avestruz vê Mariluz naquela situação e puxa-a pelo rabo, mas a sua cabeça não sai da areia. Entretanto o pai avestruz acorda e ao deparar-se com aquele aparato agarra a cauda da mãe com o bico e ambos começam a puxar Mariluz. Para resolver a situação, junta-se um antílope e uma zebra que, apesar dos esforços não conseguem desenterrar a cabeça da Mariluz. Mas de repente Mariluz consegue tirar a sua cabeça da areia e, apesar de não ter penas no rabo,

ficou feliz por ver a luz do dia. A partir daí Mariluz aninhava-se como as outras avestruzes e dormia numa almofada feita das suas penas.

Após a leitura, as crianças foram questionadas acerca do enredo da história bem como das palavras desconhecidas presentes na mesma. Como não se lembravam das palavras que não conheciam, foi-lhes questionado o significado das palavras selecionadas anteriormente. Essas palavras eram: savana, leque, amarrotar, enterrada, desmiolada, patear, espernear, grasnar, chocar, antílope e alvoroço. Vejamos um excerto da conversa estabelecida (Anexo III – Transcrição da conversa do conto da história “Avestruz, Mariluz”):

Aluna atuante – “E leque? Alguém sabe o que é que é um leque?”

G – “É um instrumento musical”

RN – “É assim uma coisa para dar ar fresco” (exemplifica com a mão, abanando-a com o intuito de fazer vento para a cara).

Aluna atuante – “Mas nesta história, o que quer dizer a Mariluz abana o seu leque de penas”.

RN – “Ah é o rabo que parece um leque”.

MS – “É o rabo”.

Aluna atuante – “Muito bem. O leque são as penas da Mariluz”.

Como se vê, embora algumas crianças reconhecessem o significado da palavra, outras havia que não, pelo que estas conversas em grande grupo foram muito importantes, uma vez que contribuíram para o esclarecimento do significado das palavras desconhecidas

Em relação à palavra desmiolada as crianças revelaram mais dificuldade:

Aluna atuante – “E desmiolada? Vocês sabem?”

Todas as crianças – “Não.”

Aluna atuante – “A Mariluz era desmiolada porque não tinha juízo, ou seja, fazia as coisas e não pensava nas consequências”.

MS – “Como a Luana está a fazer”.

Aluna atuante – “A Mariluz tinha pouco juízo, não pensava muito bem naquilo que fazia por isso é que enterrava a cabeça na areia.”

Quando questionadas sobre o que era *chocar*, as crianças responderam:

Aluna atuante – “E chocar?”

RN – “Ah chocar eu sei.”

Aluna atuante – “É o quê, RN?”

RN – “É sentar em cima dos ovos.”

M – “Para aquecê-los.”

Aluna atuante – “A RN disse que chocar é sentar em cima dos ovos, ou seja as galinhas quando estão a chocar estão a aquecer os ovos para depois nascerem pintainhos.”

G – “É para nascer os pintainhos.”

Nesta situação, apesar da linguagem das crianças não ser muito clara, percebe-se que elas conheciam o significado da palavra.

Das palavras selecionadas anteriormente, apenas eram conhecidas savana, leque, enterrada, espernear e chocar, a maior parte das vezes apenas por uma criança. Esta criança evidenciou o seu comportamento habitual, revelando constantemente muito interesse em participar, contrastando com a atitude dos colegas que, talvez por não se sentirem seguros quanto ao significado das palavras, apenas intervinham quando solicitados.

4.1.2. “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa”

A história referida fala de uma bruxa que tinha medo de tudo e do seu gato. Um dia a bruxa ia a voar na sua vassoura, assustou-se com um mocho e o seu gato caiu da vassoura, acabando por aterrar dentro de uma poça de lama. Quando chegou a casa, a Carlota ia para dar banho ao seu gato com uma poção mágica, mas viu um rato e despejou a poção toda para cima do gato e este ficou todo pintalgado. Como não aguentava os olhares curiosos dos outros gatos, o Espinosa (gato da bruxa) deixou uma carta à sua dona e fugiu. Quando deu pela sua falta, a Carlota procurou-o e este estava dentro de um barco à deriva do mar revolto, ia para o salvar, mas apareceu uma baleia gigante. Sem pensar duas vezes, a Carlota, lançou-se ao mar, apanhou o Espinosa e levou-o para casa. Deu-lhe um banho utilizando um feitiço para lhe tirar todas as pintas e mimou-o até ele recuperar. Desde essa altura que a bruxa Carlota deixou de ser medrosa.

Ao longo da leitura desta história, e sempre que eram nomeadas palavras desconhecidas, uma criança perguntava o significado das mesmas. Depois de contar a história toda, e tendo em conta as palavras anteriormente selecionadas, as crianças foram questionadas acerca do significado das seguintes palavras: medrosa, irmandade, chiliques, tremeliques, fanicos, viço, pintalgado, indiscreto, revolto, apaparicar e rasante. Vejamos um excerto da conversa estabelecida (Anexo IV – Transcrição da conversa do conto da história “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa”):

Aluna atuante – “Pintalgado?”

MF – “Pintas.”

Aluna atuante – “Exatamente pintas. O Espinosa (gato) ficou cheio de pintas, ficou pintalgado. Muito bem MF.”

A criança respondeu rapidamente, não dando oportunidade de outros colegas responderem.

Em relação à palavra *rasante* foi estabelecida a seguinte conversa:

Aluna atuante – “Muito bem, é mimar também. E rasante? «o voo rasante dos mochos».

Quando nós passamos assim muito perto de um móvel, passamos rasante ao móvel. O que é que é rasante?”

MF – “Rasante é juntinho ou rentinho.” (a criança dá muito ênfase ao dizer a letra «i» demonstrando que é mesmo muito perto).

Aluna atuante – “Muito bem.”

Do conjunto de palavras nomeado anteriormente eram conhecidas as seguintes: medrosa, irmandade, tremeliques, pintalgado, revolto e apaparicar. Estas eram conhecidas apenas por algumas crianças que demonstravam interesse em participar sem solicitação.

4.1.3. “Maruxa”

Esta história fala de um casal que vivia na mesma casa. Maruxa fazia tudo em casa e o seu marido, Zezinho, estava sempre a descansar. Certo dia Zezinho acordou com fome e pediu a Maruxa para lhe fazer pão para ele comer. Como Maruxa não tinha em casa os ingredientes necessários para fazer o pão, pediu ao marido para os ir buscar. Primeiro o trigo já moído e transformado em farinha, depois água que ele tinha de ir buscar ao rio. De seguida faltava o fermento e por fim o sal que o Zezinho tinha de ir buscar ao mar. Quando já tinha os ingredientes necessários para confeccionar o pão era quase de noite e a Maruxa estava muito cansada, uma vez que passara o dia todo a trabalhar. Zezinho percebeu que a sua mulher estava muito sobrecarregada e desde esse dia passaram a dividir as tarefas e o descanso.

Após a leitura desta história foi perguntado às crianças qual o significado das seguintes palavras: folgar, larica, moer, amassar, niquinho, levedar, merendar e exausta. Das palavras anteriormente selecionadas apenas as palavras larica e niquinho não eram conhecidas, as restantes eram conhecidas pelas crianças.

Quando questionadas acerca da palavra *niquinho* as crianças responderam o seguinte (Anexo V – Transcrição da conversa do conto da história “Maruxa”):

Aluna atuante – “E niquinho? (após silêncio) Aqui a Maruxa diz «eu fazia o pão, mas não há fermento. Zezinho querido compra um niquinho». O que é que é niquinho?”

T – “É um carinho.”

Aluna atuante – “M concordas com o T?”

M – “Sim.”

Aluna atuante – “Compra-se carinho? O carinho compra-se?”

T e M – “Não.”

Aluna atuante – “Então o que é que é niquinho?”

MF – “Ou é um bocadinho ou é um frasquinho.”

F – “É um bocadinho.”

Apesar de não saberem o significado da palavra, as crianças demonstraram interesse em participar.

4.1.4. Realização de um jogo de frases

Após a leitura das histórias, as palavras desconhecidas selecionadas perfaziam um total de 30. Estas seriam as palavras a trabalhar ao longo do semestre e a primeira atividade realizada utilizando as mesmas era um jogo onde as crianças retiravam de um cesto uma palavra “ao acaso” diziam o seu significado e construíam uma frase com a mesma. Caso a criança em questão não soubesse o significado da palavra, o mesmo era perguntado às outras crianças, com o intuito desta, assim, conseguir construir corretamente uma frase. Caso as dificuldades se mantivessem a frase seria construída em grande grupo.

Aquando da realização desta proposta a maior parte das crianças não sabia o significado da maioria das palavras. Contudo, e quando era referida a história na qual a palavra estava presente bem como contexto em que estava inserida, as crianças conseguiam recordar o significado de cada palavra. Assim tornou-se mais fácil a formação de frases utilizando corretamente as palavras, como podemos comprovar através do seguinte excerto da conversa estabelecida (Anexo VI – Transcrição da conversa aquando da realização do jogo de frases):

Aluna atuante – “G, anda cá tirar uma palavra.” (A criança tira uma palavra do cesto). “A G tirou a palavra apaparicar. Sabes o que é apaparicar?” (A aluna atuante fala para a criança

que se encontra ao seu lado e a criança abana negativamente a cabeça). “Alguém quer ajudar a G?” (As crianças fizeram silêncio) “Ninguém sabe o que é apaparicar?”

MF – “Sim.”

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “Fome.”

Aluna atuante – “Não, isso é outra palavra que está aqui. Esta palavra foi na história «Carlota Barbosa, a bruxa medrosa». A bruxa apaparicava o seu gato.”

MF – “Adorar.”

Aluna atuante – “Adorava, dava muitos miminhos. Apaparicar é dar muitos miminhos cuidar muito bem, entre outras coisas.”

Esta situação verificou-se também relativamente à palavra *antílope*:

Aluna atuante – “Vai lá sentar. Anda MF, tira uma palavra. O MF tirou a palavra antílope. O que é um antílope?” (Após um breve silêncio) “Alguém sabe o que é que é um antílope?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra) “Diz RN.”

RN – “Foi em que história?”

Aluna atuante – “Antílope foi na “Avestruz, Mariluz”. Foi a mãe ajudar a Mariluz, depois foi o pai e depois foi um antílope.”

RN – “É um veado.”

Aluna atuante – “Antílope é um animal parecido com um veado, certo? Consegues criar uma frase com a palavra antílope?”

MF – “Eu um dia vi um antílope.”

Aluna atuante – “Muito bem MF.”

Estes são exemplos de palavras que as crianças só conseguiram identificar através do contexto e da história em que estavam inseridas.

No entanto, houve palavras que as crianças tiveram dificuldade em identificar, mesmo quando se lhes recordava o contexto, como foi o caso de *rasante*:

Aluna atuante – “MS anda cá. Rasante. Sabes o que é que é rasante?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra rasante e a criança abana negativamente a cabeça).

F – “É rezar.”

Aluna atuante – “Não. Isso é diferente. O MS tirou rasante.” (Após um breve silêncio) “Foi na Bruxa Carlota e a bruxa fez um voo rasante a um mocho.”

MF – “Rápido.”

Aluna atuante – “Ela ia rápido, mas rasante não é rápido.”

MF – “Espistar.”

Aluna atuante – “Não. Foi rasante a um mocho.”

MF – “Bateu contra o mocho. Assustou-se?”

Aluna atuante – “Diz RN.” (A criança colocou o braço no ar).

R N – “É ter razão.”

Aluna atuante – “Não, não é ter razão. Rasante é passar muito juntinho. Quando nós passamos junto a uma mesa ou a uma cadeira, passamos rasante à cadeira. Percebeste MS?” (A criança abana afirmativamente a cabeça).

MF – “É rentinho.”

Aluna atuante – “Exatamente. MS consegues fazer uma frase com a palavra rasante?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Alguém quer ajudar o MS?”

MF – “Eu.”

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “Eu um dia passei rasante a uma cadeira.”

Aluna atuante – “Exatamente. Ou seja, passei juntinho a uma cadeira. Percebeste MS?” (A criança abana afirmativamente a cabeça).

Outra das palavras que suscitou algumas dúvidas foi *niquinho*, como podemos verificar através da conversa estabelecida:

Aluna atuante – “C anda cá.” A criança tira a palavra *niquinho*. “Sabes o que é que é *niquinho*?” (A aluna atuante fala para a criança e esta abana a cabeça alegando não saber o significado da mesma.) “Alguém sabe o que é que é *niquinho*? Na história dizia qualquer coisa assim: Zezinho vai-me comprar um *niquinho*.”

MF – “É um bocadinho.”

Aluna atuante – “Um bocadinho MF, muito bem. C consegues fazer uma frase utilizando a palavra *niquinho*?” (A criança abana a cabeça demonstrando não conseguir realizar o que lhe foi pedido). “Por exemplo as formigas levam o quê?”

C – “Comida.”

Aluna atuante – “E levam por exemplo um pão inteiro?” (A criança abana a cabeça negativamente). “Então levam o quê?”

C – “Bocadinhos.”

Aluna atuante – “Bocadinhos, então podes dizer o quê?”

C – “Quando alguém come o pão, caem bocadinhos no chão e elas pegam.”

Aluna atuante – “E agora utilizando a palavra *niquinho*. O que é que cai no chão?”

C – “Bocadinho.”

Aluna atuante – “Agora diz essa frase utilizando a palavra *niquinho*, substitui bocadinho pela palavra *niquinho*. É a mesma coisa.” (Após um breve silêncio) “O que é que cai no chão?”

C – “Cai um *niquinho* no chão e as formigas pegam.”

Aluna atuante – “Exatamente.”

Como se verificou, relativamente às palavras *rasante* e *niquinho* as crianças demonstraram algumas dificuldades em identificar as palavras. Assim só conseguiram formar frases com ajuda e depois de recordarem qual o significado das palavras.

No entanto houve palavras que as crianças reconheceram mais facilmente, como é o caso de *folgava*:

Aluna atuante – “A M tirou a palavra folgava. Sabes o que é que é folgava ou folgar? Por exemplo hoje é o meu dia de folga.” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra).

M – “Ficar de férias.”

Aluna atuante – “Muito bem. Ficar de férias, ficar em casa. Consegues dizer-me uma frase onde esteja esta palavra?” (Após um breve silêncio) “Por exemplo quando a tua mãe fica em casa, ela está de...”

M – “Folga.”

A palavra *pintalgado* também foi facilmente identificada pelas crianças, como podemos comprovar através da seguinte conversa:

Aluna atuante – “A L retirou a palavra pintalgado Sabes o que é que é pintalgado?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra, a criança abana negativamente a cabeça).

D – “Eu sei.”

Aluna atuante – “É o quê D?” (A criança não responde).

RN – “Eu sei.”

Aluna atuante – “Diz RN.”

RN – “É todo cheio de pintas vermelhas.”

Aluna atuante – “É cheio de pintas muito bem.”

RN – “É varicela.”

Aluna atuante – “Por exemplo, quando nós temos varicela estamos pintalgados. Estamos cheios de pintas. Consegues fazer uma frase com pintalgado, L?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Quem é que consegue fazer uma frase com pintalgado?”

MF – “Eu.”

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “Eu um dia estive todo pintalgado.”

Aluna atuante – “Exatamente.”

As palavras *folgava* e *pintalgado* foram exemplos de palavras que foram identificadas pelas crianças com mais facilidade, uma vez que mostraram saber utilizá-las em situações do quotidiano.

No final da realização desta tarefa concluímos que o número de palavras era elevado e que iria ser complicado trabalhá-las todas com as crianças, dando a mesma importância a cada uma. Apercebemo-nos também de que iria ser difícil as crianças memorizarem-nas de forma a utilizá-las corretamente no seu quotidiano. Assim optámos por reduzir

significativamente o número de palavras, escolhendo apenas cinco, das quais duas eram mais conhecidas pelo grupo, savana e tremelique. As restantes, *pintalgado*, *rasante* e *niquinho* eram mais invulgares para as crianças uma vez que não eram utilizadas no seu quotidiano.

4.2. As propostas educativas de consolidação do novo léxico

Após a diminuição do número de palavras, foram propostas três experiências educativas centradas na utilização das palavras selecionadas. Na primeira tarefa as crianças realizaram, em grupo, uma dramatização com o objetivo de os colegas identificarem a palavra em causa. Na segunda tarefa as palavras foram escritas em cartolina e foi pedido a cada criança que ilustrasse uma das palavras. Na terceira e última tarefa o grupo criou uma história sendo induzido, de forma implícita, a utilizar as palavras em causa.

4.2.1. Dramatização

Antes da realização desta atividade as crianças foram informadas da redução do número de palavras e quais aquelas que iriam ser trabalhadas. Foi-lhes ainda perguntado qual o significado de cada uma das palavras, observando-se que aquelas que geraram mais dúvidas foram *rasante* e *pintalgado*.

Para a realização desta atividade as crianças foram divididas em cinco grupos, tantos quanto o número de palavras. Cada grupo retirou de um cesto uma palavra, a qual teria de dramatizar com o objetivo de os colegas descobrirem qual a palavra em questão. Ao representarem as palavras, as crianças realizaram jogo dramático. Esta é uma excelente forma de as crianças autodesenvolverem a sua personalidade, pois, tal como afirma Sousa (2003a, p.32) é “(...) a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação, ou seja, para se autodesenvolverem equilibradamente em todos os factores da sua personalidade”.

Antes de apresentarem as dramatizações aos seus colegas, todos os grupos tiveram cerca de dez minutos para prepararem as mesmas. Assim, e com o intuito de representar as palavras da melhor maneira possível, as crianças procuraram ajuda a fim de perceberem como iriam fazer a dramatização. Algumas das crianças não se lembravam do significado

da palavra em questão, pelo que solicitaram ajuda inicial. Após o rápido recordar do significado dessas palavras, cada grupo construiu a representação que iria apresentar aos colegas.

O grupo 1 retirou a palavra *tremelique* e para a representar os elementos do grupo começaram a tremer com as diferentes partes do corpo (mãos, braços e cara). Depois de fazerem a representação, foi perguntado às restantes crianças qual a palavra representada e uma das crianças respondeu “tremeliques”.



Fotografia 13 – Crianças a representarem a palavra “tremeliques”

As crianças que representaram esta palavra tiveram alguma dificuldade em fazer com que os colegas percebessem aquilo que estavam a representar. No entanto, houve uma criança que conseguiu perceber qual era a palavra dramatizada.

O grupo 2 retirou a palavra *pintalgado* e ao representarem esta palavra as crianças apertaram bocados de pele da cara dando a ideia de pintas. Quando as crianças foram questionadas acerca da palavra em questão uma das crianças respondeu “pintalgado”. Relativamente a esta palavra o grupo teve alguma dificuldade em representá-la, uma vez que é difícil exemplificar algo com pintas. Apesar das dificuldades do grupo, houve uma criança que conseguiu decifrar a palavra em questão.



Fotografia 14 – Crianças a representarem a palavra “pintalgado”

O grupo 3 dramatizou a palavra *rasante*, para isso dois elementos do grupo passaram um pelo outro sem se tocarem, em sentido contrário (um da esquerda para a direita e outro da direita para a esquerda). Quando lhes perguntaram qual era a palavra duas crianças responderam em simultâneo “rasante”. As crianças demonstraram alguma dificuldade ao representar esta palavra, sendo necessária a nossa intervenção. Após ajudarmos os elementos do grupo a representar a palavra em questão, duas crianças conseguiram decifrá-la.

O grupo 4 retirou a palavra *niquinho* e ao tentarem representar esta palavra, demonstraram alguma dificuldade, acabando por ser sugerido que rasgassem um bocado de uma folha

de papel. As outras crianças demoraram algum tempo a adivinhar, e depois de algum tempo uma criança respondeu “niquinho”. O grupo teve dificuldades em realizar a sua dramatização pois mesmo com a nossa ajuda sugestão, não compreendeu que deveriam rasgar pedaços muito pequenos de papel.

O grupo 5 dramatizou a palavra *savana* e para isso os elementos do grupo ajoelharam-se no chão e começaram a imitar animais selvagens que vivem na savana, emitindo os seus sons. Quando questionadas sobre qual a palavra em questão, apenas uma criança respondeu “savana”. De todas as dramatizações esta foi a mais bem conseguida, uma vez que as crianças imitaram animais selvagens bem como os seus sons. Apesar de apenas uma criança ter respondido acertadamente qual a palavra em questão, as restantes mostraram igualmente estar a identificar a palavra.



Fotografia 15 –
Crianças a representarem a palavra “savana”

Esta foi uma atividade que embora tenha motivado e envolvido as crianças mais velhas, reconhecemos que, devido ao contexto em exploração (palavras desconhecidas), não terá sido muito significativa para as crianças mais novas (principalmente as de três anos).

Uma vez que as crianças aprendem melhor a fazer e a experimentar do que a ouvir, muitos profissionais de educação optam por realizar experiências fictícias com elas, reforçando assim os conteúdos abordados oralmente. Neste caso, ao dramatizarem as palavras, as crianças tinham de saber o significado das palavras, quer para as representar quer para adivinhar qual a representação em questão. Ao dramatizarem as crianças desenvolveram “(...) a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos (...)” (Sousa, 2003a, p.33). Ao realizarem este trabalho em grupo as crianças desenvolvem ainda a sua relação social, uma vez que tem de existir cooperação entre todos os membros do grupo, unindo as suas ações de modo a conseguirem um final comum (Sousa, 2003a).

4.2.2. Representação pictórica das palavras

Depois de as crianças terem sido questionadas sobre quais as palavras que se andavam a trabalhar e de relembrar o significado das mesmas, foi-lhes proposta a realização da representação pictórica de cada palavra. Para isso cada palavra foi escrita, com letra de imprensa maiúscula, numa folha A4 com o intuito de as crianças se familiarizarem com a representação escrita das mesmas e de seguida foi-lhes pedido que fizessem a divisão silábica das mesmas. Este tipo de atividade era muito usual no Jardim de Infância e as crianças aderiam sempre com bastante entusiasmo. Assim, durante a realização desta parte da tarefa, a maioria das crianças participou, respondendo, corretamente, em unísono.

Após a representação escrita das palavras foi pedido às crianças que ilustrassem as palavras em questão. Para isso foram divididas em cinco grupos (tantos quanto o número de palavras) e cada grupo ilustrava uma palavra. Ou seja, cada elemento de cada grupo tinha de ilustrar a palavra escolhida para o seu grupo.

Para representar a palavra *savana* as crianças desse grupo desenharam vários animais que vivem neste habitat, nomeadamente girafas, zebras, elefantes e leões. Para ilustrar a palavra *niquinho* os elementos do grupo em questão desenharam várias bolinhas, representando niquinhos/bocadinhos de alguma coisa, nomeadamente comida. Relativamente à palavra *rasante* houve várias representações, isto é, para representar esta palavra algumas crianças desenharam dois carros muito juntinhos e outras desenharam duas pessoas a passar rasante uma pela outra. No que diz respeito à palavra *pintalgado*, os elementos deste grupo desenharam várias pessoas cheias de pintas, aparentando ter varicela. Por fim, e relativamente à palavra *tremeliques*, as crianças desenharam várias pessoas e ao lado delas indicações de movimento. Infelizmente, em relação às fotografias representativas desta atividade, estas perderam-se.

Apesar de várias crianças ilustrarem as mesmas palavras, os desenhos obtidos foram todos diferentes, uma vez que no desenho estão presentes “(...) formas de expressão da criança, modos de exprimir as suas compulsões, paixões, temores, euforias, afectos e outros estados emocionais e sentimentais” (Sousa, 2003b, p.196). Essas formas de expressão não representam o mesmo para todas as crianças, dado que cada uma se expressa “(...) através da sua própria linguagem simbólica, em função da sua

personalidade, individual e única, pelo que qualquer interpretação nunca poderá ser tratada em termos de generalidades e constâncias” (Sousa, 2003b, p.196). Assim, os desenhos que cada criança elabora dependem das motivações e sentimentos que esta apresenta aquando da realização da atividade.

4.2.3. Criação de uma história

A última tarefa realizada com as crianças foi a criação de uma história, utilizando as palavras em questão, sem estas lhes serem diretamente sugeridas. Ou seja, as crianças escolhiam o enredo da história e eram induzidas a utilizarem essas palavras. Antes de começar a escrever a história, foi perguntado às crianças qual o assunto que queriam abordar ao qual elas responderam animais, nomeadamente formigas. Como já tinha sido realizada uma história sobre formigas com as crianças na realização de projeto, foi questionado que outro animal podia ser escolhido.

Assim, e de todos os animais conhecidos pelas crianças, a zebra foi a escolhida e quando questionado qual o habitat deste animal elas responderam *savana* (Anexo VII – Transcrição da história realizada com as crianças):

Aluna atuante – “«Era uma vez uma zebra que vivia numa...»”

RN – “Numa savana”.

Aluna atuante – “«...numa savana...» que animais é que vivem na savana?”

CD – “A girafa, a zebra, o leão, o elefante. Os animais selvagens”.

Aluna atuante – “Muito bem. Então «Era uma vez uma zebra que vivia numa savana». E mais? O que é que vocês querem escrever mais?”

De seguida esta personagem conheceu uma girafa, foi perguntado às crianças como era este animal e elas responderam *pintalgado*:

RN – “Encontrou uma amiga girafa”.

Aluna atuante – “Então «Um dia ela encontrou uma amiga girafa» e a girafa tinha o quê?”

RN – “O pescoço alto”.

Aluna atuante – “«...encontrou uma amiga girafa que tinha o pescoço muito alto». E mais?”

O que é que a girafa tem mais?”

RN – “Manchas castanhas.”

Aluna atuante – “A girafa estava com manchas, como é que ela estava?” (após algum silêncio) “Estava cheia de manchas, cheia de pintas, estava toda quê?”

D – “Pintalgada, estava toda pintalgada.”

Aluna atuante – “Muito bem. Então a zebra «...encontrou uma amiga girafa que tinha o pescoço muito alto e manchas castanhas. Estava toda pintalgada».E o que é que elas foram fazer?”

Todas as crianças – “Brincar.”

CD – “A girafa ensina-a a comer folhas das árvores.”

G – “A girafa pôs a zebra às costas.”

Aluna atuante – “Elas foram brincar e a girafa pôs a zebra às costas, pode ser?”

Todas as crianças – “Sim.”

Após a zebra ter subido para as costas da girafa, esta reparou que a sua miga era muito pesada e teve dificuldade em equilibrar-se. Quando as crianças foram questionadas sobre a palavra adequada para descrever esta situação, responderam que a girafa estava com *tremeliques*:

Aluna atuante – “Então «As duas foram brincar e a zebra subiu para as costas da girafa».”

MS – “E depois ela disse para comer as folhas.”

Aluna atuante – “«...subiu para as costas da girafa para comer as folhas da árvore» é isso?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “Mas a zebra é muito pesada, certo? E o que é que aconteceu à girafa?”

CD e MS – “Caiu no chão.”

Aluna atuante – “Mas antes de ela cair o que é que aconteceu?” (após um breve silêncio)

“Quando vocês têm alguma coisa muito pesada nas mãos durante muito tempo o que é que acontece? Começam a perder a força. E as mãos começam a fazer o quê?”

RN – “A tremer.”

Aluna atuante – “Então o que é que a girafa teve?”

RN – “Estava a ter tremeliques.”

Aluna atuante – “Então podemos pôr «Como a zebra era muito pesada a girafa começou a ter tremeliques e deixou cair a zebra.»

Como os animais ficaram muito cansados, resolveram ir dormir um bocadinho, logo as crianças disseram que elas tinham ido dormir um *niquinho*:

Aluna atuante – “Elas caíram, e depois?”

RN – “E depois riram-se.”

Aluna atuante – “E o que é que aconteceu depois de elas se rirem?”

G – “Foram dormir.”

Aluna atuante – “Foram dormir? Começaram a rir-se e depois foram dormir?”

CD – “Depois de estar de dia vão dormir a sesta.”

Aluna atuante – “Começaram-se a rir e foram dormir a sesta, é?”

G – “Cansaram-se e foram dormir.”

Aluna atuante – “É isso? E se for assim: começaram-se a rir e cansaram-se, acabando por adormecer. Pode ser?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “E elas dormiram muito ou pouco?”

MS – “Muito.”

CD – “Pouquinho porque depois foram brincar mais um bocadinho.”

Aluna atuante – “Dormiram pouco?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “Então dormiram um bocadinho, pouco. E como é que nós podemos chamar a isso, dormiram um...?”

RN – “Niquinho.”

Aluna atuante – “Boa RN. Então fica «Começaram-se a rir e cansaram-se, acabando por dormir um niquinho». É isso?”

Todas as crianças – “Sim.”

Quando acordaram decidiram ir ter com as suas famílias e passaram por um grupo de elefantes, situação que as crianças fizeram questão de referir dizendo que estas passaram *rasante* aos elefantes:

Aluna atuante – “E depois o que é que elas fizeram quando acordaram?”

MS – “Espreguiçaram-se.”

Aluna atuante – “E depois?”

MS – “E depois acho que foram brincar.”

Aluna atuante – “Outra vez brincar? Foram correr pode ser?”

Todas as crianças – “Sim.”

Alunas atuantes – “ «Espreguiçaram-se e foram correr.» O que é que aconteceu quando elas foram correr?”

CD – “Passaram por um grupo de elefantes.”

Aluna atuante – “Então podemos dizer que elas passaram juntinho a um grupo de elefantes. Como é que podemos dizer isso?”

RN – “Rasante.”

Aluna atuante – “Vou pôr «passaram rasante a um grupo de elefantes. Pode ser?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “E depois?”

CM – “Encontraram zebras.”

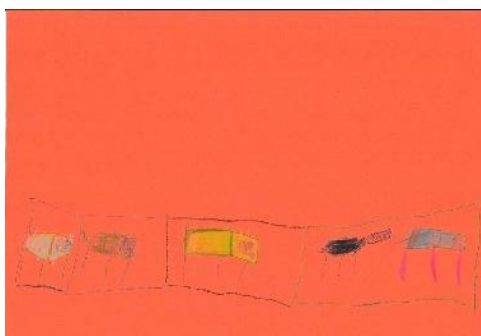
RN – “Encontraram as suas famílias e foram ter com elas.”

CD – “Foram ter com os pais.”

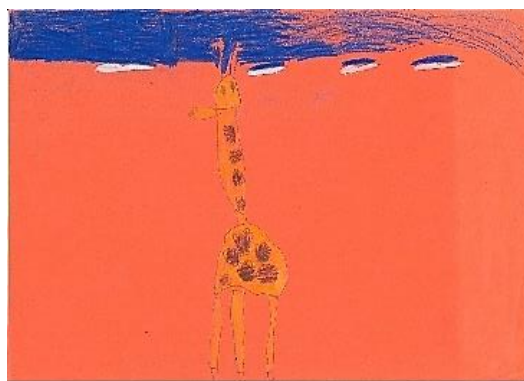
Aluna atuante – “«Passaram rasante a um grupo de elefantes e foram ter com as suas famílias.» Querem escrever mais alguma coisa ou acabamos aqui?”

MS – “Não, acabamos aqui.”

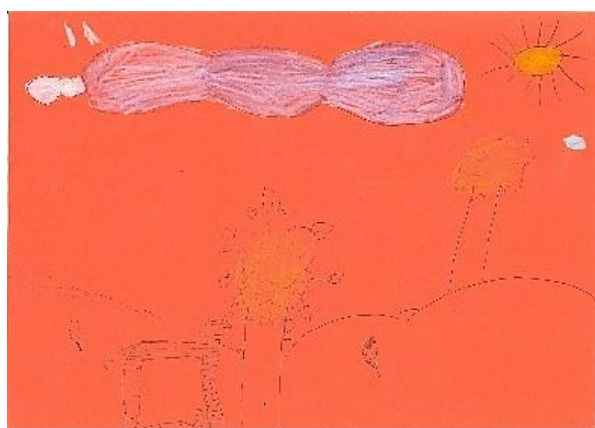
Depois da criação da história foi proposta às crianças a ilustração da mesma, para isso foram divididas em cinco grupos onde cada grupo tinha de ilustrar uma parte da história. Ou seja, cada elemento de cada grupo tinha de ilustrar uma parte da mesma, nomeadamente onde as palavras trabalhadas eram referidas. Para ilustrar a parte referente à palavra *savana*, as crianças desenharam vários animais que vivem neste habitat, como demonstra a fotografia 16. Relativamente à palavra *pintalgado*, desenharam uma girafa cheia de manchas, representada na fotografia 17. No que diz respeito a *tremeliques*, as crianças desenharam uma zebra em cima de uma girafa e representaram movimento, como demonstra a fotografia 18. Em relação a *niquinho*, desenharam animais deitados, dando a ideia de estarem a descansar. Para representar a última palavra, *rasante*, as crianças desenharam uma girafa e uma zebra a passar junto de um elefante, como se pode observar na fotografia 19. (Anexo VIII – História elaborada com as crianças).



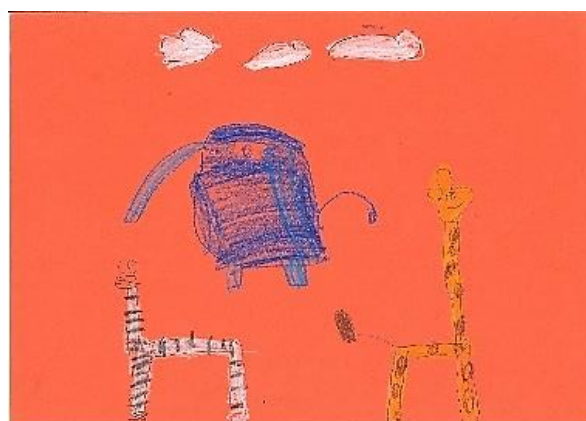
Fotografia 16 – Representação pictórica da palavra “savana”



Fotografia 17 – Representação pictórica da palavra “pintalgado”



Fotografia 18 – Representação pictórica da palavra “tremeliques”



Fotografia 19 – Representação pictórica da palavra “rasante”

Durante a elaboração da história as crianças mantiveram-se atentas e interessadas no rumo da mesma, apesar de apenas os mais velhos sugerirem ideias e de os mais novos se limitarem a apoiá-las ou a refutá-las. No entanto, todas as crianças corresponderam às expectativas uma vez que utilizaram as palavras desconhecidas corretamente. Assim demonstraram saber o seu significado, o que fez com que as utilizassem adequadamente no sentido da frase. Após a elaboração da história, e relativamente à representação pictórica da mesma, a maior parte das crianças, incluindo as mais novas, fizeram os seus desenhos de acordo com a parte da história que lhes tinha sido sugerida, representando corretamente o significado de cada palavra.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES

Neste capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, de acordo com os objetivos delineados e tendo por base a pergunta de partida. Apresentam-se, ainda, as limitações do estudo e algumas recomendações para estudos futuros.

5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O presente estudo procurou investigar de que modo as crianças desenvolvem o seu léxico a partir do conto de histórias. Participaram todas as crianças da sala de modo a que fosse possível perceber qual o impacto das atividades no quotidiano das crianças, quer das mais novas quer das mais velhas. Assim, foi possível compreender as características específicas de cada faixa etária no que diz respeito ao alargamento do seu léxico, através da exploração de palavras.

O estudo partiu da pergunta de partida: “Em que medida a exploração das palavras desconhecidas identificadas a partir do conto de histórias, contribui para o aumento do léxico das crianças?” e teve como objetivos de investigação:

- proporcionar situações educativas que facilitem a compreensão pelas crianças do significado das palavras identificadas;
- proporcionar situações de utilização das palavras selecionadas a partir do quotidiano do Jardim de Infância.

Nesse sentido, foram identificadas palavras desconhecidas das crianças ao longo da leitura de três obras de literatura para a infância e, a partir daí, foram realizadas diversas propostas educativas com as crianças, com o intuito de compreender se essas palavras, mais tarde, incluiriam o seu léxico.

Apesar de não ter sido um trabalho linear e imediato, os resultados parecem apontar no sentido em que a exploração realizada permitiu que as crianças fossem percorrendo um caminho de apropriação do significado das palavras envolvidas, bem como da sua utilização de modo compreensivo, cujas evidências culminaram com a criação da história coletiva.

De igual modo, os resultados permitem concluir que os objetivos de investigação foram atingidos uma vez que as atividades propostas permitiram que as crianças utilizassem

compreensivamente as palavras selecionadas. Estas atividades, ao proporcionarem uma abordagem a diferentes áreas e domínios das OCEPE, permitiram que as crianças, centrando-se nas finalidades do estudo, desenvolvessem simultaneamente competências diversificadas. Assim, as crianças puderam exprimir a sua compreensão relativamente às palavras em causa de modos diversificados, o que foi uma mais valia neste percurso por elas realizado: as crianças exprimiram-se através da linguagem oral, quando tentavam explicar o significado das palavras e construir frases utilizando-as, exprimiram-se através da expressão plástica quando fizeram desenhos alusivos às palavras e exprimiram-se através da expressão dramática quando dramatizaram o significado das palavras.

Para além disso, tiveram a possibilidade de contactar com o código escrito, o que, pelo menos para as crianças mais velhas foi significativo.

A experiência vivida contribuiu ainda para o desenvolvimento da criatividade através da criação da história. Como já foi referido, durante a criação da história, apenas as crianças mais velhas participavam na construção da narrativa limitando-se as mais novas a dizer se concordavam ou não com a ideia dos colegas. Assim, as crianças mais participativas na atividade, estruturaram a história com princípio, meio e fim, construindo uma narrativa coesa e coerente. Como afirma Wolf (2002, p.105) as crianças destas idades “(...) deixam de contar conjuntos de factos desconexos e começam a incluir nas suas narrativas as partes que se espera encontrar nas histórias (orientações, clímaxes, resoluções) pela ordem esperada”.

Assim, podemos concluir que esta diversidade de experiências a que as crianças tiveram acesso foi fundamental no seu desenvolvimento lexical e na utilização compreensiva das palavras em causa.

Todas as atividades propostas relacionadas com as palavras desconhecidas foram aceites e realizadas com entusiasmo e motivação, fazendo com que as crianças se empenhassem na realização das mesmas. Neste sentido pudemos comprovar que todas as crianças conheciam as palavras trabalhadas, nomeadamente *rasante*, *niquinho*, *tremeliques*, *savana* e *pintalgado*. Contudo, e quando questionadas sobre os seus significados, nem todas as crianças o conseguiam explicitar.

5.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No decorrer deste estudo investigativo surgiram algumas limitações, nomeadamente o fator tempo, uma vez que após a realização de todas as atividades, não houve oportunidade de observar se as crianças utilizavam as palavras no seu quotidiano. Ou seja, o fim da investigação coincidiu com o término do semestre letivo, não dando tempo de observar se as palavras trabalhadas passaram a integrar o léxico quotidiano das crianças. No entanto, houve uma criança que utilizou uma das palavras enquanto estas ainda andavam a ser trabalhadas, referindo, num determinado contexto que “a ambulância passou rasante à escola” – MF (5 anos).

Para além disso o duplo papel de investigadora e de educadora, fez com que, por vezes, alguns dados importantes não fossem registados no imediato, acabando por se perder.

Depois de concluir este estudo, penso que seria interessante repeti-lo incluindo mais atividades e mais diversificadas. Era também interessante realizar diversos estudos idênticos, mas com diferentes palavras quer possíveis de ser usadas no quotidiano ou não, de forma a perceber quais aquelas que integravam mais rapidamente o léxico das crianças.

Seria também interessante deixar ao critério das crianças quais as histórias onde as palavras a serem trabalhadas estavam inseridas e ainda deixá-las escolher, de entre as palavras que não conheciam, quais aquelas que queriam conhecer e aprender através da realização dessas atividades.

O alargamento do tempo disponível para a realização do estudo era também um fator importante, dado que poderiam ser realizadas mais atividades e assim era possível observar se as crianças utilizavam as palavras em questão no seu quotidiano.

Para futuras investigações, poderia ser motivante realizar este estudo com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que seria interessante observar de que modo as crianças reagem às atividades propostas para integrar palavras que não pertenciam ao seu léxico. Neste caso poderiam ser feitas atividades diferentes e mais estimulantes de acordo com a faixa etária em questão, nomeadamente recorrendo à linguagem escrita das palavras.

Conclusão final

Terminar este relatório significa a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e revela a etapa mais importante de todo o meu percurso escolar. Nesta etapa tive a oportunidade de realizar aprendizagens, de refletir e de experienciar situações diferentes com todas as crianças com que me deparei, o que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à Dimensão Reflexiva, esta foi uma etapa fundamental no meu percurso, uma vez que foi um grande desafio no qual realizei diversas aprendizagens e onde crescer a nível pessoal quer profissional. Considero que a reflexão é uma etapa muito importante na vida de qualquer indivíduo, principalmente no percurso de um educador ou professor, dado que é através dela que o profissional de educação conhece, avalia, reformula e aprende sobre a sua ação educativa, de modo a melhorar a mesma.

No que concerne à Dimensão Investigativa, considero que esta é importante na ação educativa dado que é através dela que encontramos respostas a diversas situações com que nos deparamos no quotidiano das crianças. Assim, sei valorizar a importância da investigação no contexto escolar e considero que a presente investigação me ajudou a aprender mais sobre o desenvolvimento lexical das crianças.

Todo este percurso contribuiu para a realização de aprendizagens significativas quer a nível pessoal quer a nível profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, M. F. (2007). Entre o texto e o palco: dramatizações de histórias na primeira infância. In *Forma Breve*, 5, pp. 223-234.
- Araújo, D. (2011). O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna. In *EDUSER: Revista de Educação*, 3 (2), pp. 60-81.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. & Simões, R. (2005). A contar é que a gente se entende. Literatura e Educação. In B., Silva & L., Almeida (Coord.) *Actas do Congresso Galaico—Português de Psicopedagogia*. Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p.229-238.
- Azevedo, F. (2009). O Imaginário na literatura para crianças: as dimensões lúdico-pedagógicas em contexto escolar, social e familiar. In Macedo, T., Simões, R., Silva, G. & Diogo, A. (Coord), *Ler para entender: língua portuguesa e formação de leitores*. Porto: Edições Trampolim, pp. 21-25.
- Barbosa, L. (1995). *Trabalho e Dinâmica dos pequenos grupos*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Câmara, S.G. (s.d.). *Projeto Educativo – Planificação*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8623/8/Planifica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acedido em janeiro, 2016.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. In *Athena – Revista Científica de Educação*. 10 (10), pp.49-62.
- Cunha, A. (2008). *Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A Importância de contar histórias. In Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. (Coord), *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 37-40.

- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *In Revista Ibero-americana de Educação*, 60 (1), p.1-10. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>. Acedido a 24 de fevereiro, 2016.
- Dicionário Terminológico. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>. Acedido em junho, 2015.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf. Acedido em junho, 2015.
- Duarte, L. & Bondezan, A. (2008). O Desenvolvimento da capacidade de atenção na educação infantil. Comunicação apresentada no 1.º Simpósio de Educação. Unioeste – Cascavel/PR, 11 a 13 novembro.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formadores Professores* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação*. Porto: Universidade do Porto.
- Franco, S. (2010). A Literacia: Conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar. In *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Pp. 139-159.
- Gaspar, D. M. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho – Instituto de Educação, Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf>. Acedido a 14 de fevereiro, 2016.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e práticas de professores no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas.
- Magalhães, I. (2015). *Campos lexicais e desenvolvimento de vocabulário na educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro – Departamento de Educação, Aveiro.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. In *Revista Aprender: II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, pp. 25-34.
- Martins, M. (2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil. In *Revista Aprender: II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, pp. 5-10.
- Mata, L. (2008). Hábitos e Práticas de Leitura de Histórias Como Caracterizar? In *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga.
- Morais, C. (2005). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, Bragança. Disponível em <http://www.ipb.pt/~cmmm/discip/ConceitosEstatistica.pdf>. Acedido em fevereiro, 2017.
- Moura, R. (2005). As histórias e os livros na Infância de pais e filhos. *Cadernos de Educação de Infância*. Disponível em http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/investigacao_74.pdf. Acedido em setembro, 2016.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp.29-42. Lisboa: APM.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill
- Parente, C. (s.d.). *Observar e Escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto.
- Plano Nacional de Leitura. (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura*. Disponível em

- http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf. Acedido em setembro, 2016.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Reis, A., Rezende, U. & Ribeiro, M. (2012). A Música e o Desenvolvimento Infantil: o papel da escola e do educador. In *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery* (12), pp.1-12. Disponível em <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY3.pdf>. Acedido em junho, 2017.
- Silva et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf.
- Silva et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acedido em janeiro, 2017.
- Silva, M. (1998). Noção de Projecto. In Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T., *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 91-122.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento e Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pelas Artes e Artes na Educação. 2.º volume – Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pelas Artes e Artes na Educação. 3.º volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Spodek, B. (org) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tormena, A. (2010). *O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense*. Disponível em

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf.

Acedido em maio, 2017.

- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 98, pp.11-13.
- Vasconcelos, T. (Coord). (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F. (2001). *Melhor Falar Para Melhor Ler - Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4 – 6 anos)* (2.ª Ed.). Minho: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Vilar, A. (1995). *O professor planificador* (2.ª Ed.). Porto: Edição ASA.
- Wolf, D. (2002). Ali e Então, o Intangível e o Íntimo: as narrativas da infância. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.85-118.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo I – Tabela da avaliação das crianças em creche

Crianças	Ír	Mar	A	C	M	S	SN	SF	Ia
Perguntas									
Arruma os brinquedos nos sítios corretos?	Não	X	O	X	Sim	Não	Sim	Não	X
Identifica e senta-se no seu lugar na manta?	O	Sim	X	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Respeita e obedece ao que pedimos?	X	X	X	Sim	Sim	O	X	X	Sim
Participa na música do “Bom dia” ajudando a cantá-la em certas partes?	Não	Sim	Sim	X	X	Não	X	O	X
Identifica o seu nome?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Associa o colega que é chamado à imagem que mostramos?	Não	X	X	X	O	Não	X	O	X
Cola a sua fotografia no quadro de presenças?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Partilha os brinquedos?	O	Sim	Sim	Sim	Sim	O	Sim	X	Sim
Brinca em grupo?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	X	Sim
Identifica o seu lugar no refeitório?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Consegue comer sozinho?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Faz as necessidades no bacio ou sanita?	Não	Sim (sanita)	Sim (sanita)	Sim (sanita)	Sim (sanita)	Não	Sim (bacio)	Não	Sim (sanita)
Cola a imagem à frente da sua fotografia?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Identifica a sua cama?	O	Sim	Sim	Sim	Sim	O	Sim	X	Sim
Deita-se sozinho(a)?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	O	X	Sim	Sim
Incomoda as outras crianças?	O	Não	Não	Não	Não	O	Não	Não	Não
Acorda sozinho(a)?	Sim	X	O	O	O	X	O	X	X
Identifica os seus sapatos?	X	Sim	Sim	Sim	Sim	O	Sim	O	Sim

Legenda:

X – Frequentemente

O – Raramente

Anexo II – Tabela de avaliação das crianças de 2.º ano.

Português

	A	M	R	Lau	Leo	BC	G
Fala de forma audível?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Formula ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo?	CA	CA	CA	CA	Sim	Sim	Sim
Respeita as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Utiliza, com coerência, os tempos verbais?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Utiliza sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Cuida da apresentação final do texto?	CA	CA	CA	CA	Sim	Sim	Sim
<u>Observações:</u>							

Legenda:

CD – Com dificuldade

CF – Com facilidade

CA – Com Ajuda

Matemática

	BG	JD	Fil	RO	Mar	IS
Resolve problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retrain, comparar e completar?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Estende as regras de construção dos números cardinais até mil?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Fala de forma audível?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<u>Observações:</u>						

Legenda:

CD – Com dificuldade

CF – Com facilidade

CA – Com Ajuda

Estudo do Meio

	Ír	S	RS	IS	T	S
Observa e identifica algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo: plantas espontâneas, plantas cultivadas, reconhece diferentes ambientes onde vivem as plantas?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Relaciona as estações do ano com os estados de tempo característicos?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Fala de forma audível?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<u>Observações:</u>						

Legenda:

CD – Com dificuldade

CF – Com facilidade

CA – Com Ajuda

Expressões

	D	Mari	JP	RR	L	R
Transpõe obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<u>Observações:</u>						

Legenda:

CD – Com dificuldade

CF – Com facilidade

CA – Com Ajuda

Anexo III – Transcrição da conversa do conto da história “Avestruz, Mariluz”

Transcrição da conversa após o conto da história “Mariluz Avestruz” – dia 9 de maio de 2016

Depois de contar a história, a aluna atuante fala com as crianças sobre a história e sobre as palavras difíceis presentes na mesma.

Aluna atuante – “Então olhem eu disse muitas palavras, algumas vocês não conhecem ou conhecem-nas todas?”

Todas as crianças – “Não”

Aluna atuante – “Então quais são as palavras que vocês não conhecem?” após um momento de silêncio “querem que eu repita algumas?”

Todas as crianças – “Sim”

Aluna atuante – “Por exemplo vocês conhecem...deixa cá ver... savana?”

RN– “Uma selva”

Aluna atuante – “É uma terra onde só nasce erva ou mato, a savana é por exemplo...”

D – “Onde há animais”

Aluna atuante – “Onde há animais, muito bem. Em África por exemplo há muitas savanas, é onde não há muita vegetação só há erva, não há muitas árvores nem nada”.

Ninguém conheceu a palavra savana, achavam que conheciam uma vez que ninguém soube ao certo o que era. Todas as crianças indicam que sabem mas quando lhes é pedido para partilharem o significado apenas duas dão uma resposta relacionada com a palavra.

Aluna atuante – “E leque? Alguém sabe o que é que é leque?”

Guilherme – “É um instrumento musical”

RN – “É assim uma coisa para dar ar fresco” (exemplifica com a mão, abanando-a com o intuito de fazer vento para a cara)

Aluna atuante – “Mas neste contexto, por exemplo, a Mariluz abana o seu leque de penas”

RN – “Ah é o rabo que parece um leque”

MS – “É o rabo”

A maior parte das crianças demonstra não saber o que é um leque.

Aluna atuante – “Olhem e amarrotar? Vocês sabem o que é que é amarrotar?”

F – “Arrotar”

Aluna atuante – “Amarrotar”

RN – “É roto”

Aluna atuante – “Olhem amarrotar é quando vocês têm um papel e o apertam muito, ele fica amarrotado, fica todo dobrado cheio de dobras, engelhado. Isso é que é amarrotar.” (exemplifica o que é amarrotar com um papel de revista). “Isto é que é amarrotar, quando nós o abrimos ele está todo amarrotado, fica cheio de vincos e dobras. Ou seja, a Mariluz não se deitava como as outras avestruzes para não fazer isto às penas, para as penas dela não ficarem assim todas amarrotadas, todas feias.”

Nenhuma criança sabia o significado de amarrotar.

Aluna atuante – “E enterrada?! Vocês sabem o que é que é enterrada?”

RN – “Eu sei. Fazer um buraco, depois pôr uma coisa lá dentro e depois tapa-se.”

Mais nenhuma criança sabia o que era enterrar.

Aluna atuante – “E desmiolada? Vocês sabem?”

Todas as crianças – “Não.”

Aluna atuante – “A Mariluz era desmiolada porque não tinha juízo, ou seja, fazia as coisas e não pensava nas consequências”.

MS – “Como a Luana está a fazer”.

Aluna atuante – “A Mariluz tinha pouco juízo, não pensava muito bem naquilo que fazia por isso é que enterrava a cabeça na areia.”

Nenhuma criança sabia o significado de desmiolada.

Aluna atuante – “E pateia? A Mariluz quando se apercebeu que não conseguia tirar a cabeça da areia, pateou. O que é que é patear? Vocês sabem? Não? Não conseguem chegar lá?”

Nenhuma criança sabia o que patear.

Aluna atuante – “Então patear é dar às patas, ou seja, ela quando se apercebeu que não conseguia desenterrar a cabeça estava a fazer muita força nas patas para conseguir tirar a cabeça. E espernear?”

RN – “Eu acho que sei. É abanar muito.”

Aluna atuante – “Exatamente. É abanarmo-nos muito. E grasna? Sabem o que é que é grasna?”

As crianças conhecem a palavra mas não sabem o que significa.

Aluna atuante – “Neste caso, grasnar é a voz da avestruz. Como o pato grasna, a avestruz também grasna. Ou seja, o grasnar é a maneira como a avestruz fala. Outra, chocar?”

RN – “Ah chocar eu sei.”

Aluna atuante – “É o quê, Rita?”

RN – “É sentar em cima dos ovos.”

M – “Para aquecê-los.”

Aluna atuante – “A Rita disse que chocar é sentar em cima dos ovos, ou seja as galinhas quando estão a chocar estão a aquecer os ovos para depois nascerem pintainhos.”

G – “É para nascer os pintainhos.”

A maioria das crianças demonstraram saber o que significava chocar.

Aluna atuante – “Muito bem. E antílope? (após algum silêncio, aponta para o livro onde está um antílope). Aqui aparece um antílope para ajudar a Mariluz a sair. O que é que vocês chamaram a este animal?”

RN – “Veado.”

Aluna atuante – “Então e um antílope é o quê?”

RN – “É um...veado.”

Aluna atuante – “Os antílopes são animais ruminantes. O que é que é ruminantes? Ruminantes significa que têm o estômago dividido em vários compartimentos. São mamíferos, normalmente.”

Nenhuma criança sabia o significado de antílope.

RN – “Mamíferos? Eu ontem e o meu pai estivemos a falar disso. Mamíferos são animais com sangue frio.”

Aluna atuante – “Não, mamíferos são animais que quando são pequeninos bebem leite. Esses são os mamíferos.”

RN – “Raquel, mamíferos também são animais com sangue frio”

Aluna atuante – “Não, têm sangue quente. Nós somos mamíferos, temos sangue quente, certo R?”

RN – “Mamífero? Eu não sou.”

Aluna atuante – “És, és. Então não mamaste quando eras pequenina?”

RN – “Sim.”

Aluna atuante – “Então és um mamífero. E alvoroço? Alguém sabe o que é alvoroço?”

MS – “É uma comida.”

RN – “Alvoroço? Isso eu não sei.”

Aluna atuante – “Alvoroço é assim uma grande confusão.”

RN – “É bagunceira.”

Aluna atuante – “Também. Quando nós dizemos que ficou tudo em alvoroço, ficou tudo numa grande confusão.”

Anexo IV – Transcrição da conversa do conto da história “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa”

Transcrição da conversa após o conto da história “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa” – dia 10 de maio de 2016

À medida que ia contando a história a aluna atuante era interrompida pelas crianças que perguntavam:

- “O que é que é chiliques?” (MF)

- “O que é que é fanicos?” (MF)

Depois de contar a história:

Aluna atuante – “Mas ela não era uma bruxa que tinha medo de tudo? Das aranhas, dos ratos...”

Todas as crianças – “Era.”

Aluna atuante – “Então e não teve medo da baleia?”

MF – “Não, ela já não tinha medo de tudo.”

Aluna atuante – “Porque é que será que ela não teve medo da baleia nem do mar?”

RN – “Porque ela gostava do gato e ela tinha medo mas tinha muitas saudades do gato e queria ir busca-lo.”

Aluna atuante – “Exatamente. Olhem nesta história, tal como na história de ontem e como o MF perguntou há algumas palavras difíceis. Vocês lembram-se de algumas? Ou querem que eu repita?”

MF – “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa.”

Aluna atuante – “Mas isso vocês sabem. Carlota Barbosa é o nome dela, bruxa vocês sabem o que é que é uma bruxa e medrosa? O que é que é medrosa?”

D – “Cheia de medo.”

Aluna atuante – “Muito bem. Medrosa é cheia de medo. E mais alguma palavra que vocês não saibam?” (após algum tempo de silêncio) “E irmandade? Vocês sabem o que é que é uma irmandade?”

RN – “É ser irmãos.”

Aluna atuante – “É ser irmãos. Por exemplo eu e a Jéssica podemos ter uma irmandade mas não somos irmãs, ou seja, somos tão amigas como dois irmãos são. Aqueles que são amigos. É quando nós somos muito amigos dos nossos irmãos, podemos formar uma irmandade.”

Apenas a RN demonstrou saber o que era uma irmandade, o resto das crianças permaneceu em silêncio.

Aluna atuante – “Chiliques? O Martim perguntou o que é que era chiliques alguém sabe?”
Ninguém respondeu, ou seja, as crianças demonstraram não saber o significado desta palavra.

Aluna atuante – “Olhem aqui (a aluna atuante relê uma parte da história) «a sua dona tinha uma certa queda para os chiliques».”

Nenhuma criança respondeu.

Aluna atuante – “Por exemplo uma pessoa desmaia e nós dizemos «deu-lhe um ch lique», é por exemplo desmaiar, ou ter um ataque nervoso. Perceberam o que é que é um ch lique?”

Após uma breve pausa.

Aluna atuante – “E tremeliques? Alguém sabe o que é que é tremeliques?”

MF – “Tremeliques é tremer.”

Aluna atuante – “Exatamente. E fanicos?”

As crianças demonstram conhecer a palavra mas aparentam desconhecer o significado da mesma.

Aluna atuante – “Fanicos é outra palavra para dizer ch lique, é a mesma coisa que ch lique. Ou seja, é um desmaio ou um ataque. E viço? Aqui diz «bastava umas gotinhas de poção mágica e um belo feitiço para que o pelo do gato recuperasse o brilho e o viço». O que é que vocês acham que é o viço?”

As crianças não responderam, demonstrando desconhecer o significado desta palavra.

F – “Vício?”

Aluna atuante – “Não, viço. É mimo ou vigor, boa qualidade resultante do bom tratamento. E pintalgado?”

MF – “Pintas.”

Aluna atuante – “Exatamente pintas. O Espinosa (gato) ficou cheio de pintas, ficou pintalgado. Muito bem Martim. E indiscreto? Aqui o Espinosa sentiu os olhares indiscretos dos outros gatos. O que é que é indiscreto? Ninguém sabe?”

Após um breve silêncio, as crianças demonstraram desconhecer o significado da palavra.

Aluna atuante – “Indiscreto é quando vai alguém a passar e nós olhamos assim muito fixamente, isso é um olhar indiscreto. É nós estarmos a olhar muito fixamente para uma coisa sem disfarçarmos. E revoltado? O mar estava revoltado, o que é que é?”

D – “Muito forte.”

MF – “Revoltado.”

Aluna atuante – “Exatamente. Estava muito agitado. E adoentado?”

MF – “É doente.”

Aluna atuante – “É doente. Muito bem M. E gigantesca?”

D – “Gigante.”

Aluna atuante – “Muito bem. Gigantesca é muito gigante. E apaparicar? Alguém sabe?”

MS – “Não.”

Aluna atuante – “Então eu vou ler aqui uma parte para ver se vocês conseguem «A Carlota Barbosa mais conhecida por bruxa medrosa nunca deixou de apaparicar o seu gato». O que é que é apaparicar?”

MF – “É amor, cuidar.”

Aluna atuante – “Muito bem, é mimar também. E rasante? «o voo rasante dos mochos». Quando nós passamos assim muito perto de um móvel, passamos rasante ao móvel. O que é que é rasante?”

MF – “Rasante é juntinho ou rentinho.” (a criança dá muito ênfase ao dizer a letra «i» demonstrando que é mesmo muito perto).

Aluna atuante – “Muito bem. Olhem e há aqui uma palavra que a Jéssica no outro dia leu uma história com esta palavra, «A formiga horripilante». O que é que é horripilante?”

F – “Horível.”

R – “É feia.”

MS – “Malcheirosa.”

Aluna atuante – “Horível, que causa arrepios. Muito bem.”

Transcrição da conversa após o conto da história “Maruxa” – dia 11 de maio de 2016

Depois de contar a história:

Aluna atuante – “O que é que significa Maruxa?”

MF – “É o nome da cozinheira.”

Aluna atuante – “Vocês conhecem todas as palavras que estão neste livro?”

D – “Sim.”

Aluna atuante – “Sim? Entao o que é que é folgava? (breve silêncio) Folgar, o que é que é folgar?”

RN – “É folga.”

Aluna atuante – “O que é que significa folga?”

RN – “É férias.”

Aluna atuante – “Não é bem férias é...” (uma criança interrompe).

MF – “É dia de não ir ao trabalho.”

Aluna atuante – “Exatamente é para ficar em casa. Olhem e larica? O Zezinho aqui diz assim «vai fazer o pão, morro de larica». O que é que é larica?”

MF – “É fome.”

Aluna atuante – “C, o que é que é larica sabes? Aqui diz assim «Maruxa, Maruxa vai fazer o pão, morro de larica?»” (a criança estava distraída e foi uma maneira de ter a atenção dela)

C – “Morro de fome.”

As outras crianças não responderam.

Aluna atuante – “E moer, o que é que é moer?”

MF – “É esmagar o milho.”

RN – “É esmagar o trigo.”

Mais nenhuma criança respondeu, demonstrando não saber o significado da palavra.

Aluna atuante – “Olhem moer é triturar o trigo, é por exemplo do trigo fazer pó, ou seja, fazer farinha. Isso é que é moer. Olhem e amassar?”

C – “Amassar a comida” (a criança aperta os dedos simulando estar a amassar alguma coisa).

RN – “É como se fosse plasticina esmaga-se assim com as mãos.” (a criança aperta os dedos simulando estar a amassar a plasticina).

M – “Amassar o queijo.”

Aluna atuante – “Alguém sabe o que é que significa amassar?”

D – “Pegamos no rolo e amassamos.” (a criança simula que está a esticar massa com o rolo).

Aluna atuante – “Amassar a comida é misturar muito bem os ingredientes de modo a fazer a massa. Neste caso a Maruxa ia misturar a farinha, a água, o fermento e o sal, ia amassá-los para fazer a massa.”

As crianças conheciam a palavra, sabiam como se fazia mas demonstraram não conhecer o seu significado.

Aluna atuante – “E niquinho? (após silêncio) Aqui a Maruxa diz «eu fazia o pão mas não há fermento. Zezinho querido compra um niquinho». O que é que é niquinho?”

T – “É um carinho.”

Aluna atuante – “Miguel concordas com o Tomás?”

M – “Sim.”

Aluna atuante – “Compra-se carinho? O carinho compra-se? (as crianças dizem que não).

Dá então para ali?”

T e M – “Não.”

Aluna atuante – “Então o que é que é niquinho?”

MF – “Ou é um bocadinho ou é um frasquinho.”

F – “É um bocadinho.”

Mais nenhuma criança respondeu.

Aluna atuante – “E levedar? O Zezinho diz «comprei o fermento para o levedar». Para levedar o pão, o que é que é levedar?”

MF – “É fazer crescer o pão.”

Mais nenhuma criança demonstrou saber o significado da palavra.

Aluna atuante – “E merendar?”

F e D – “Merenda.” (ao mesmo tempo).

Aluna atuante – “E o que é que é merenda?”

D – “É comida. Merenda é comida.”

RN – “É merendar.”

Aluna atuante – “E o que é que é merendar? Merenda pode ser comida.”

RN – “Faz comida.”

Aluna atuante – “Será que é fazer comida? Deixa ver o que é que diz aqui «Maruxa vai fazer o pão pois morro de fome. Quero merendar». Ou seja, o Zezinho quer merendar, é o quê?”

RN – “Quer uma merenda.”

Aluna atuante – “Quer uma merenda e a Diana já tinha dito que merenda era comida. E o que é que é merendar?”

M – “É lanchar.”

Aluna atuante – “Muito bem Miguel. É a mesma coisa que lanchar. Vocês daqui a bocado vão fazer o quê?”

Todas as crianças – “Lanchar.”

Aluna atuante – “E se eu vos disser que vão merendar, vão fazer o quê?”

C – “Comer o lanche.”

Aluna atuante – “E exausta? O que é que é exausta?”

D – “Exausta é ficar cansada.”

Aluna atuante – “Houve mais alguma palavra que vocês não conhecessem?” (silêncio)
“Olhem ontem nós falámos de alvoroço, o que é que é alvoroço? Esta semana já falámos de alvoroço.”

D – “Feio.”

Aluna atuante – “Não é horrorosa, é alvoroço. Aqui diz «Maruxa, Maruxa sinto na barriga um grande alvoroço». O que é que é alvoroço?”

MF – “Dor de barriga.”

Aluna atuante – “Alvoroço é assim uma grande confusão. Quando nós dizemos que está tudo em alvoroço está por exemplo tudo muito desarrumado.”

D – “Desarrumado.”

Aluna atuante – “Muito bem D.”

Jogo das frases

A aluna atuante relembra às crianças que na semana anterior lhes leu três histórias com palavras difíceis, a “Avestruz Mariluz”, “Carlota Barbosa, a bruxa medrosa” e “Maruxa”.

Aluna atuante – “Vocês lembram-se de algumas das palavras difíceis das histórias?”

RN – “Sim.”

MF – “Medrosa.”

D – “A avestruz estava presa com a cabeça no chão.”

Aluna atuante – “E como é que se diz presa com a cabeça no chão, ou quando alguma coisa está debaixo da terra, D?”

MF – “Enterrada.”

Aluna atuante – “Mais alguém se lembra de mais alguma palavra? Eram muitas. (após um breve silêncio). Não se lembram de mais?”

RN – “Pintado. Cheio de pintas.”

Aluna atuante – “Pintalgado. Não se lembram de mais nenhuma palavra?”

Todas as crianças – “Não.”

Aluna atuante – “Eu queria fazer um jogo convosco onde aqui dentro (mostra um cesto com papéis onde estão escritas as palavras) tenho as palavras difíceis, que eu designei de palavras difíceis. Ou seja, que vocês não sabiam o significado delas. Cada criança vem cá, tira uma palavra, eu digo qual é que é e a criança diz se sabe o significado dela ou não. Se não souber, eu pergunto a outro menino para ver se sabem. Depois a criança que estiver aqui ao pé de mim tem de construir utilizando esta palavra. Perceberam o jogo?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “Vamos começar. C anda cá.” A criança tira a palavra niquinho. “Sabes o que é que é niquinho?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e a criança abana a cabeça alegando não saber o significado da mesma.) “Alguém sabe o que é que é niquinho? Na história dizia qualquer coisa assim: Zezinho vai-me comprar um niquinho.”

MF – “É um bocadinho.”

Aluna atuante – “Um bocadinho M, muito bem. C consegues fazer uma frase utilizando a palavra niquinho?” (A criança abana a cabeça demonstrando não conseguir realizar o que lhe foi pedido). “Por exemplo as formigas levam o quê?”

C – “Comida.”

Aluna atuante – “E levam por exemplo um pão todo?” (A criança abana a cabeça negativamente). “Então levam o quê?”

C – “Bocadinhos.”

Aluna atuante – “Bocadinhos, então podes dizer o quê?”

C – “Quando alguém come o pão, caem bocadinhos no chão e elas pegam.”

Aluna atuante – “E agora utilizando a palavra niquinho. O que é que cai no chão?”

C – “Bocadinho.”

Aluna atuante – “Agora diz essa frase utilizando a palavra niquinho, substitui bocadinho pela palavra niquinho. É a mesma coisa.” (Após um breve silêncio) “O que é que cai no chão?”

C – “Cai um niquinho no chão e as formigas pegam.”

Aluna atuante – “Exatamente. Podes sentar. G, anda cá tirar uma palavra.” (A criança tira uma palavra do cesto). “A G tirou a palavra apaparicar. Sabes o que é apaparicar?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e a criança abana negativamente a cabeça). “Alguém quer ajudar a G?” (As crianças fizeram silêncio) “Ninguém sabe o que é apaparicar?”

MF – “Sim.”

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “Fome.”

Aluna atuante – “Não, isso é outra palavra que está aqui. Esta palavra foi na história «Carlota Barbosa, a bruxa medrosa». A bruxa apaparicava o seu gato.”

MF – “Adorar.”

Aluna atuante – “Adorava, dava muitos mimosinhos. Apaparicar é dar muitos mimosinhos cuidar muito bem, entre outras coisas. Ouviste G? Consegues fazer uma frase com a palavra apaparicar?” (A criança abana afirmativamente a cabeça, após um breve silêncio). “Tens algum gato ou algum cão?”

G – “Um cão.”

Aluna atuante – “E tu apaparicas o cão?”

G – “Eu dou-lhe comer.”

Aluna atuante – “E dás mimosinhos?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Então apaparicas o cão certo? Então consegues fazer uma frase com a palavra apaparicar?” (Após um breve silêncio). “Não consegues?” (A criança abana negativamente a cabeça). “Queres ajuda?” (A criança abana afirmativamente a cabeça). “MF diz lá.”

MF – “Eu apaparico o meu cão.”

Aluna atuante – “G percebeste o que é que é apaparicar? É dar miminhos. Podes sentar. M anda tirar uma palavra. A M tirou a palavra folgava. Sabes o que é que é folgava ou folgar? Por exemplo hoje é o meu dia de folga.” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra).

M – “Ficar de férias.”

Aluna atuante – “Muito bem. Ficar de férias, ficar em casa. Consegues dizer-me uma frase onde esteja esta palavra?” (Após um breve silêncio) “Por exemplo quando a tua mãe fica em casa, ela está de...”

M – “Folga.”

Aluna atuante – “Exatamente. Percebeste o que é folgar?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Podes sentar. RP anda cá tirar uma palavra. A RP tirou a palavra viço. Alguém sabe o que é que é viço?”

F e MF (simultaneamente) – “Vício.”

Aluna atuante – “Não é vício, é viço. RP sabes o que é que é viço?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e após um breve silêncio) “RN é o quê?”

RN – “É uma doença.”

Aluna atuante – “Não é uma doença. Ninguém sabe o que é que é viço?”

MS – “Acho que eu sei. É cusco.”

Aluna atuante – “Não, não é cusco. Viço é o resultado do bom tratamento. Por exemplo quando vocês dão banho aos vossos gatos ou aos vossos cães estou a dar-lhe viço. Ou seja, ele fica bonito porque vocês lhe dão banho. Percebeste RP? Consegues fazer uma frase com a palavra viço?” (A criança abana afirmativamente a cabeça e depois fica em silêncio) “Queres ajuda?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Por exemplo eu dou viço aos meus bebés. Ou os meus bebés ficam cheios de viço quando eu lhes dou banho, ou seja, ficam bonitos. Certo?”

RP – “Sim.”

Aluna atuante – “Vai lá sentar. Anda MF, tira uma palavra. O MF tirou a palavra antílope. O que é um antílope?” (Após um breve silêncio) “Alguém sabe o que é que é um antílope?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra) “Diz RN.” (A criança colocou a mão no ar).

RN – “Foi em que história?”

Aluna atuante – “Antílope foi na Avestruz, Mariluz. Foi a mãe ajudar a Mariluz, depois foi o pai e depois foi um antílope.”

RN – “É um veado.”

Aluna atuante – “Antílope é um animal, por exemplo um veado, certo? Consegues criar uma frase com a palavra antílope?”

MF – “Eu um dia vi um antílope.”

Aluna atuante – “T anda cá, tira uma palavra. Tremelique, o que é que é tremelique, sabes?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e após um breve silêncio) “Queres ajuda?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “O que é que é tremeliques? Diz D.” (A criança colocou a mão no ar para falar).

D – “Frio.”

Aluna atuante – “Nós podemos ter tremeliques de frio. Diz MF.”

MF – “Tremem.”

Aluna atuante – “Tremem, muito bem. Tremeliques é quando nós estamos a tremem muito, por exemplo de frio. Diz-se que estamos com tremeliques. T consegues fazer uma frase com a palavra tremeliques?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Alguém consegue fazer uma frase com tremeliques?” (As crianças não respondem à pergunta) “Por exemplo o meu gato estava com...”

D – “Frio.”

Aluna atuante – “...com frio por isso tremelicava, tinha tremeliques.”

MF. – “Eu sei uma.”

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “Quando eu tenho frio tenho tremeliques.”

Aluna atuante – “Muito bem. Percebeste T?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Podes sentar. M, anda tirar uma palavra. O M tirou amassar. O que é que é amassar, sabes?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra).

M – “Amassar a massa.”

Aluna atuante – “É o que é que é amassar a massa, sabes?”

M – “Amassar a massa do pão.”

Aluna atuante – “Amassar a massa do pão, misturar os ingredientes, certo? Consegues fazer uma frase com amassar?”

M – “Eu vi a amassar.”

Aluna atuante – “Muito bem. Podes sentar M. F anda tirar uma palavra. Indiscretos, sabes o que é que é indiscretos?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu

lado e que tirou a palavra e a criança abana negativamente a cabeça) “Não? Ninguém sabe o que é que é indiscretos?”

MS e MF (em simultâneo) – “Não.”

Aluna atuante – “Indiscretos são por exemplo curiosos, foi na história Carlota Barbosa e eram os olhares indiscretos dos gatos, ou seja, eram os olhares curiosos.”

RN – “É curiosos.”

Aluna atuante – “Sim. Consegues fazer uma frase com indiscretos?” (A criança abana negativamente a cabeça).

MF – “Eu sei uma.” (E coloca o dedo no ar).

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “O meu gato é indiscreto.”

Aluna atuante – “Exatamente. Também pode ser dar nas vistas. Podes sentar. F tira lá uma palavrinha. Leque. Sabes o que é que é leque?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e uma das outras crianças começa a fazer o gesto do que é um leque, abanando a mão à frente da cara) “Olha para a F. Nunca viste as senhoras com uma coisinha assim a abanarem-se?” (Imita a criança abanando a mão à frente da cara) “Isto é para abanar, para dar ar certo? Consegues fazer uma frase com leque?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Alguém consegue fazer uma frase com leque? Diz MF.”

MF – “Eu tenho um leque.”

Aluna atuante – “Muito bem. Percebeste F?” (A criança abana afirmativamente a cabeça). “Podes sentar. D anda cá. A D tirou desmiolada. Sabes o que é que é desmiolada?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra).

RN – “Eu sei o que é.”

Aluna atuante – “Diz RN.”

RN – “Despenada.”

Aluna atuante – “Não. Despenada é outra coisa, é sem penas. Se despenada é sem penas, desmiolada é sem...” (Após um breve silêncio) “miolos. Sabes o que é que são miolos?”

D – “É o cérebro.”

Aluna atuante – “Muito bem. Então se um animal despenado não tem penas uma pessoa desmiolada não tem cérebro, no sentido figurativo. Ou seja, não tem juízo.”

MF – “Não pensa.”

Aluna atuante – “Não pensa, exatamente. É uma pessoa que faz as coisas sem pensar. Sabes fazer uma frase com a palavra desmiolada?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Então mas eu acabei de dizer o que é que a avestruz era!”

D – “Sem cérebro.”

Aluna atuante – “Sem cérebro, desmiolada. Então faz lá uma frase com a palavra desmiolada?”

RN – “Eu sei.”

Aluna atuante – “Diz RN.”

RN – “A minha avestruz era desmiolada.”

Aluna atuante – “Exatamente. Percebeste o que é que é desmiolada?” (A criança abana afirmativamente a cabeça). “Podes sentar. RN anda. A RN tirou chilique. Sabes o que é que é chilique?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra).

RN – “É tremer.”

Aluna atuante – “Não é bem tremer. Foi na Bruxa Medrosa e deu um chilique à bruxa. O que é que um chilique?” (Depois de algum silêncio) “Chilique é um desmaio, por exemplo um ataque de nervos, é considerado um chilique certo?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Consegues fazer uma frase com chilique?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Ninguém consegue fazer uma frase com a palavra chilique?”

MF – “Eu sei, eu sei.”

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “Eu um dia tive um chilique.”

Aluna atuante – “Muito bem MF. Percebeste RN?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Vai sentar RN. Anda CM. A CM tirou grasna, de grasnar. O que é que é grasnar?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra).

MF – “Eu sei.”

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “É fazer como as galinhas.”

Aluna atuante – “Isso não é grasnar, isso é cacarejar. Grasnar...”

RN – “É como os patos.” (A criança interrompeu a aluna atuante)

Aluna atuante – “Muito bem RN, é como os patos. É a voz dos patos.”

RN – “É como aquela canção o pato grasna, arrulha a pomba.”

Aluna atuante – “Exatamente. Esta história é a da Avestruz Mariluz e a avestruz é que grasnava. Consegues fazer uma frase com grasnar, CM?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Alguém consegue?”

D – “Eu sei, eu sei.”

Aluna atuante – “Diz Diana.”

D – “Vamos lá grasnar.”

Aluna atuante – “Exatamente. Percebeste?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Vai lá sentar. LR anda tirar uma palavra. Chocar, sabes o que é que é chocar?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e a criança abana negativamente a cabeça). “Neste caso é chocar os ovos.” (Várias crianças colocam o braço no ar para responder) “D diz.”

D – “É aquecer os ovinhos.”

Aluna atuante – “Muito bem. Consegues fazer uma frase LR?” (A criança abana negativamente a cabeça e várias crianças colocam o braço no ar para responder). “Diz D.”

D – “Vamos lá aquecer os ovinhos.”

Aluna atuante – “Ou seja, vamos lá chocar os ovinhos, certo? Ficaste a perceber?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Podes sentar. LRs anda tirar uma palavra. Moí, ou seja, o verbo moer. Sabes o que é que é moer?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e a criança abana negativamente a cabeça) “Quem é que sabe o que é que é moer? Diz D”

D – “Moer é moer as coisas.”

Aluna atuante – “E o que é que é moer as coisas é...”

RN – “É esmagar.”

Aluna atuante – “É esmagar, é triturar.”

F – “Esmagar chocolate.”

Aluna atuante – “Por exemplo. Moer chocolate. Percebeste?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Podes sentar. L anda cá. Pintalgado. Sabes o que é que é pintalgado?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e a criança abana negativamente a cabeça).

D – “Eu sei.”

Aluna atuante – “É o quê D?” (A criança não responde).

RN – “Eu sei.”

Aluna atuante – “Diz RN.”

RN – “É todo cheio de pintas vermelhas.”

Aluna atuante – “É cheio de pintas muito bem.”

RN – “É varicela.”

Aluna atuante – “Por exemplo, quando nós temos varicela estamos pintalgados. Estamos cheios de pintas. Consegues fazer uma frase com pintalgado, L?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Quem é que consegue fazer uma frase com pintalgado?”

MF – “Eu.”

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “Eu um dia estive todo pintalgado.”

Aluna atuante – “Exatamente. Percebeste L?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Podes sentar. CD anda cá. Espernear. Sabes o que é que é espernear?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra)

CD – “Não.”

RN – “Eu sei.”

Aluna atuante – “Diz.”

RN – “É abanar.”

Aluna atuante – “Espernear é por exemplo dar às pernas. Quando vocês estão a fazer birra vocês esperneiam, não esperneiam?”

RN – “É chorar?”

Aluna atuante – “Não. É aquilo que a F está a fazer.” (A criança está a abanar as pernas, simulando o que é espernear) “Exatamente, é isso F. Consegues fazer uma frase com a palavra espernear, CD?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Alguém consegue?”

RN – “Eu, eu.”

Aluna atuante – “Diz RN.”

RN – “Eu um dia fui espernear.”

Aluna atuante – “Exatamente. Percebeste CD?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Podes sentar. G anda cá. Irmandade. Sabes o que é que é irmandade?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e a criança abana negativamente a cabeça).

RN – “Eu sei.”

Aluna atuante – “Diz RN.”

RN – “É ter irmãos.”

Aluna atuante – “Irmandade é a amizade que existe entre irmãos, os irmãos que são amigos porque os irmão que não são amigos não têm irmandade. Percebeste G?” (A

criança abana afirmativamente a cabeça) “Consegues fazer uma frase com a palavra irmandade?” (A criança abana negativamente a cabeça. Várias crianças colocam o braço no ar) “Diz lá MF.”

MF – “Eu tenho um irmão que me dá muita irmandade.”

Aluna atuante – “Por exemplo, sim. Percebeste G?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Podes sentar. MS anda cá. Rasante. Sabes o que é que é rasante?” (A aluna atuante fala para a criança que se encontra ao seu lado e que tirou a palavra e a criança abana negativamente a cabeça).

F – “É rezar.”

Aluna atuante – “Não. Isso é diferente. O MS tirou rasante.” (Após um breve silêncio) “Foi na Bruxa Carlota e a bruxa fez um voo rasante a um mocho.”

MF – “Rápido.”

Aluna atuante – “Ela ia rápido mas rasante não é rápido.”

MF – “Despistar.”

Aluna atuante – “Não. Foi rasante a um mocho.”

MF – “Bateu contra o mocho. Assustou-se?”

Aluna atuante – “Diz RN.” (A criança colocou o braço no ar).

RN – “É ter razão.”

Aluna atuante – “Não, não é ter razão. Rasante é passar muito juntinho. Quando nós passamos junto a uma mesa ou a uma cadeira, passamos rasante à cadeira. Percebeste MS?” (A criança abana afirmativamente a cabeça).

MF – “É rentinho.”

Aluna atuante – “Exatamente. MS consegues fazer uma frase com a palavra rasante?” (A criança abana negativamente a cabeça) “Alguém quer ajudar o MS?”

MF – “Eu.”

Aluna atuante – “Diz MF.”

MF – “Eu um dia passei rasante a uma cadeira.”

Aluna atuante – “Exatamente. Ou seja passei juntinho a uma cadeira. Percebeste MS?” (A criança abana afirmativamente a cabeça) “Podes sentar.”

A aluna atuante termina ao jogo e como anteriormente uma criança lhe tinha perguntado se iam fazer o jogo mais vezes perguntou às crianças se queriam repetir o jogo e a maioria das crianças respondeu que sim.

Elaboração de uma história

Aluna atuante – “«Era uma vez...» que animal é que vocês querem?”

Todas as crianças – “Formigas.”

Aluna atuante – “Já fizemos uma história de formigas, não querem fazer de outro animal?”

F – “A zebra” (em votação a maioria das crianças queria a zebra).

Aluna atuante – “«Era uma vez uma zebra que vivia numa...»”

RN – “Numa savana”.

Aluna atuante – “«...numa savana...» que animais é que vivem na savana?”

CD – “A girafa, a zebra, o leão, o elefante. Os animais selvagens”.

Aluna atuante – “Muito bem. Então «Era uma vez uma zebra que vivia numa savana». E mais? O que é que vocês querem escrever mais?”

RN – “Encontrou uma amiga girafa”.

Aluna atuante – “Então «Um dia ela encontrou uma amiga girafa» e a girafa tinha o quê?”

RN – “O pescoço alto”.

Aluna atuante – “«...encontrou uma amiga girafa que tinha o pescoço muito alto». E mais? O que é que a girafa tem mais?”

RN – “Manchas castanhas.”

Aluna atuante – “A girafa estava com manchas, como é que ela estava?” (após algum silêncio) “Estava cheia de manchas, cheia de pintas, estava toda quê?”

D – “Pintalgada, estava toda pintalgada.”

Aluna atuante – “Muito bem. Então a zebra «...encontrou uma amiga girafa que tinha o pescoço muito alto e manchas castanhas. Estava toda pintalgada» E o que é que elas foram fazer?”

Todas as crianças – “Brincar.”

CD – “A girafa ensina-a a comer folhas das árvores.”

G – “A girafa pôs a zebra às costas.”

Aluna atuante – “Elas foram brincar e a girafa pôs a zebra às costas, pode ser?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “Então «As duas foram brincar e a zebra subiu para as costas da girafa».”

MS – “E depois ela disse para comer as folhas.”

Aluna atuante – “«...subiu para as costas da girafa para comer as folhas da árvore» é isso?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “Mas a zebra é muito pesada, certo? E o que é que aconteceu à girafa?”

CD e MS – “Caiu no chão.”

Aluna atuante – “Mas antes de ela cair o que é que aconteceu?” (após um breve silêncio)
“Quando vocês têm alguma coisa muito pesada nas mãos durante muito tempo o que é que acontece? Começam a perder a força. E as mãos começam a fazer o quê?”

RN – “A tremer.”

Aluna atuante – “Então o que é que a girafa teve?”

RN – “Estava a ter tremeliques.”

Aluna atuante – “Então podemos pôr «Como a zebra era muito pesada a girafa começou a ter tremeliques e deixou cair a zebra.»

G – “O que é que é tremeliques? Já não me lembro.”

Todas as crianças – “É tremer.”

MS – “E o que é que é pintalgado? É cheio de pintas. E rasante? É juntinho.”

Aluna atuante – “O que é que vocês querem escrever mais? Vou ler o que nós temos até aqui «Era uma vez uma zebra que vivia numa savana. Um dia ela encontrou uma amiga girafa, que tinha o pescoço muito alto e manchas castanhas. Estava toda pintalgada. As duas foram brincar e a zebra subiu para as costas da girafa para comer as folhas da árvore. Como a zebra era muito pesada a girafa começou a ter tremeliques e deixou cair a zebra.»
Elas caíram, e depois?”

RN – “E depois riram-se.”

Aluna atuante – “E o que é que aconteceu depois de elas se rirem?”

G – “Foram dormir.”

Aluna atuante – “Foram dormir? Começaram a rir-se e depois foram dormir?”

F - “Adormeceram com uma canção.”

CD – “Depois de estar de dia vão dormir a sesta.”

Aluna atuante – “Começaram-se a rir e foram dormir a sesta, é?”

G – “Cansaram-se e foram dormir.”

Aluna atuante – “É isso? E se for assim: começaram-se a rir e cansaram-se, acabando por adormecer. Pode ser?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “E elas dormiram muito ou pouco?”

MS – “Muito.”

CD – “Pouquinho porque depois foram brincar mais um bocadinho.”

Aluna atuante – “Dormiram pouco?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “Então dormiram um bocadinho, pouco. E como é que nós podemos chamar a isso, dormiram um...?”

RN – “Niquinho.”

Aluna atuante – “Boa RN. Então fica «Começaram-se a rir e cansaram-se, acabando por dormir um niquinho». É isso?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “E depois o que é que elas fizeram quando acordaram?”

MS – “Espreguiçaram-se.”

Aluna atuante – “E depois?”

MS – “E depois acho que foram brincar.”

Aluna atuante – “Outra vez brincar? Foram correr pode ser?”

Todas as crianças – “Sim.”

Alunas atuantes – “ «Espreguiçaram-se e foram correr.» O que é que aconteceu quando elas foram correr?”

CD – “Passaram por um grupo de elefantes.”

Aluna atuante – “Então podemos dizer que elas passaram juntinho a um grupo de elefantes. Como é que podemos dizer isso?”

RN – “Rasante.”

Aluna atuante – “Vou pôr «passaram rasante a um grupo de elefantes. Pode ser?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “E depois?”

CM – “Encontraram zebras.”

RN – “Encontraram as suas famílias e foram ter com elas.”

CD – “Foram ter com os pais.”

Aluna atuante – “ «Passaram rasante a um grupo de elefantes e foram ter com as suas famílias.» Querem escrever mais alguma coisa ou acabamos aqui?”

MS – “Não, acabamos aqui.”

Aluna atuante – “Querem que eu vos leia a história toda?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “Era uma vez uma zebra que vivia numa savana. Um dia ela encontrou uma amiga girafa que tinha o pescoço muito alto e manchas castanhas. Estava toda pintalgada. As duas foram brincar e a zebra subiu para as costas da girafa para comer as folhas da árvore. Como a zebra era pesada a girafa começou a ter tremeliques e deixou cair a zebra. Começaram-se a rir e cansaram-se, acabando por dormir um niquinho. Quando acordaram espreguiçaram-se e foram correr. Passaram rasante a um grupo de elefantes e foram ter com as suas famílias. FIM» Gostam?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “Que título é que vamos dar à nossa história?”

RN – “A zebra e a girafa.”

Aluna atuante – “Pode ser *A zebra e a girafa*?”

Todas as crianças – “Sim.”

Aluna atuante – “Ao longo da história nós utilizámos alguma palavra especial?”

T – “Sim. Rasante.”

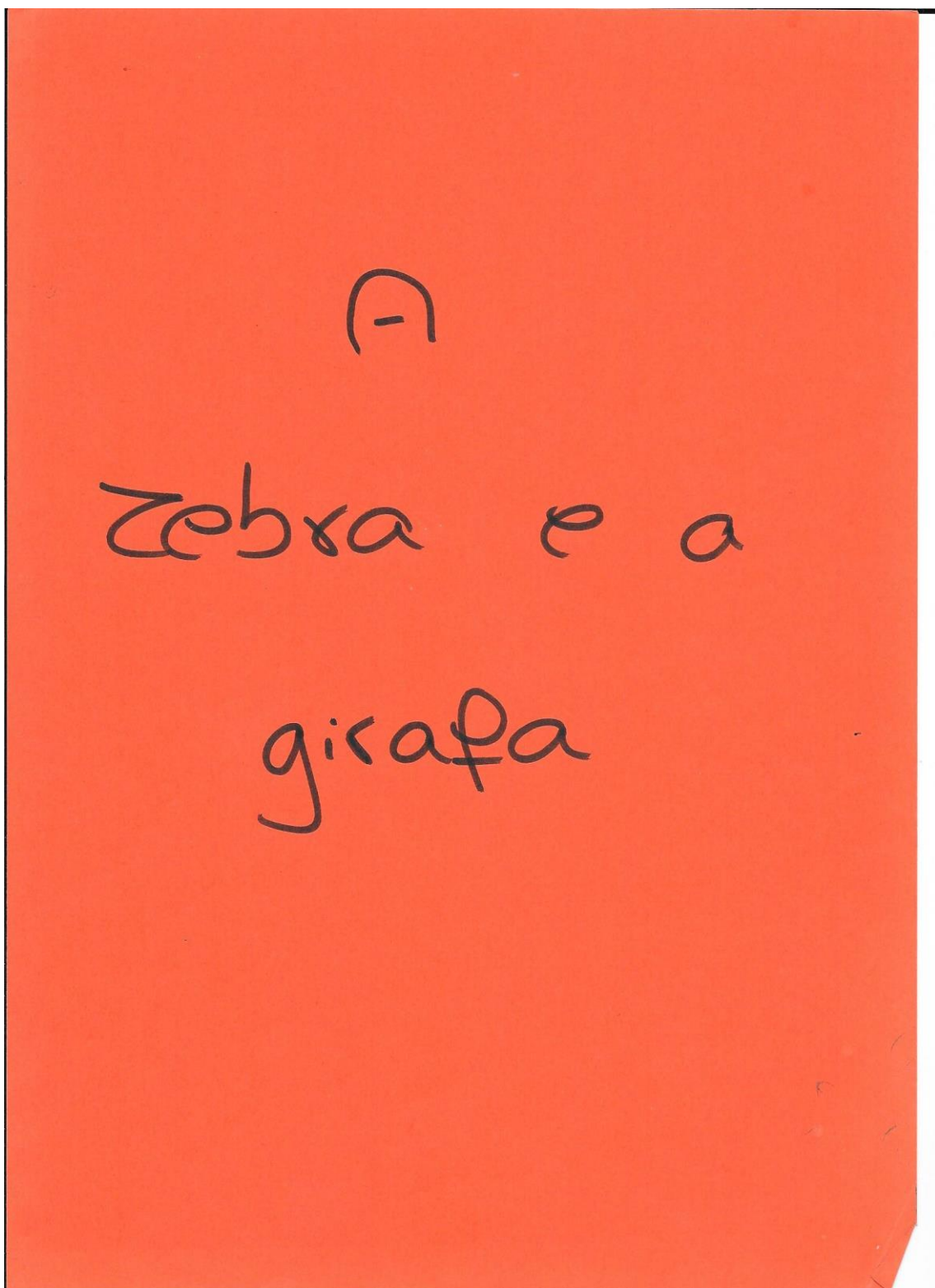
Aluna atuante – “E mais?”

MS – “Niquinho.”

Aluna atuante – “Essas palavras são aquelas que nós temos andado a trabalhar nas últimas semanas, não é?”

Todas as crianças – “Sim.”

De seguida foi proposto às crianças a ilustração da história criada, para isso as crianças foram divididas em cinco grupos em que cada elemento do grupo fazia um desenho acerca da parte da história escolhida.



Era uma vez

Uma zebra

que vivia

numa Savana.

Um dia ela
encontrou uma
amiga girafa,
que tinha o pes-
coço muito alto
e manchas casta-

nas. Estava toda
pintalgada. As duas
foram brincar e
a zebra subiu
para as costas
da girafa para

Comer as folhas
da árvore.

Como a zebra

era muito pesada

a girafa começou

a ter tremeliques

e deixou cair a
zebra. Começaram-
-se a rir e cansa-
ram-se, acabando
por dormir um
niguinho.

Quando acordaram

esprequeçaram-se
e foram correr.

Passaram rasante
a um grupo de ele-
fantes e foram
ter com as suas
famílias.

FIM

