

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*As conceções de um grupo de crianças, em idade pré-
escolar, sobre a escrita*

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Cátia Alexandra de Oliveira Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Maria José Nascimento Silva Gamboa

Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Leiria, março 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 marido, por todo o apoio, amor, paciência e compreensão. Por ser uma fonte de inspiração e nunca me ter deixado desistir dos meus sonhos e objetivos, fazendo-me acreditar que com esforço e dedicação conseguimos alcançar tudo na vida. Sem ele não teria chegado onde estou hoje. Muito Obrigada.

À minha irmã do coração, Andreia Monteiro, por ter desempenhado um papel tão importante na minha infância e adolescência. Por me ter incentivado a aprender, a refletir e a ter uma opinião crítica sobre o mundo em que vivemos. Sem ela não seria a pessoa que sou hoje. Obrigada.

À minha querida amiga Raquel Caetano, por toda a força, apoio e amizade. Por escutar tantas vezes as minhas angustias e inquietações e ter sempre uma palavra de incentivo nos momentos mais difíceis. Obrigada.

Ao meu grande amigo Paulo Vaz, por todos os dias me lembrar que não vale a pena viver um dia sem sorrir. Obrigada.

Ao professor Supervisor Miguel Oliveira e à professora Sandrina Milhano, por todo o apoio e dedicação ao longo deste percurso. Por me ajudarem a refletir sobre diferentes perspetivas e pelas aprendizagens realizadas. Obrigada.

À professora Maria José Gamboa pela disponibilidade e receptividade. Obrigada.

Às educadoras e professoras cooperantes, por me acolheram nos seus espaços e partilharem os seus conhecimentos, experiências e aprendizagens. Obrigada.

Às crianças, com as quais realizei as Práticas de Ensino Supervisionadas, pelo seu carinho, atenção e generosidade. Sem elas não teria sido possível realizar este percurso. Obrigada.

A todos os anjos sem asas que Deus colocou na minha vida para me guiarem e iluminarem. Obrigada.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado 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, respeitante à dimensão reflexiva, consiste na apresentação do percurso realizado ao longo das diferentes práticas de ensino supervisionadas, nomeadamente em Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com evidências críticas e fundamentadas das diversas situações vividas, das aprendizagens realizadas e das dificuldades que surgiram.

As aprendizagens mais relevantes prendem-se com a importância da gestão do ambiente educativo, com o trabalho colaborativo, com as relações e interações com a comunidade educativa, com a escuta da criança e com a avaliação das aprendizagens.

Na segunda parte é apresentada a dimensão de investigação deste relatório, realizado com um grupo de crianças de um Jardim de Infância pertencente à rede pública do Ministério da Educação, localizado no centro litoral do país. Esta investigação, de carácter qualitativo, desenvolveu-se em torno da identificação e compreensão das concepções das crianças em idade pré-escolar, dos quatro aos seis anos, sobre a escrita, antes e após a implementação de uma sequência de atividades que teve como objetivo o confronto das hipóteses conceituais das crianças com nova informação e a realização de novas descobertas.

Os dados recolhidos evidenciaram que no início da investigação as crianças apresentavam diferentes conhecimentos sobre a escrita e que estas concepções foram progredindo ao longo do tempo.

Palavras chave

Concepções das crianças, Educação Pré-Escolar, Escrita, Investigação, Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Reflexão.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-primary and Secondary Education and is divided in two parts.

The first concerning the reflective dimension, consists on the presentation of the course carried out along the different supervised teaching practices, namely in Preschool Education and on the 1st Cycle of Basic Education, with critical and substantial evidence of the different situations experienced and learning difficulties that have arisen.

The most relevant learning is related to the importance of educational environment management, collaborative work, relationships and interactions with the educational community, listening to the child and learning evaluation.

Secondly the dimension of this investigative report is presented and carried out with a group of children from a kindergarten belonging to the public network of the Ministry of Education located in the coastal center of the country. This qualitative research was developed around the identification, understanding and concepts of preschool children from four to six years old about writing before and after the implementation of a sequence of activities that aimed at the confrontation of the conceptual hypotheses of children with new information and the realization of new discoveries.

The data collected showed that at the beginning of the investigation the children had different knowledge about writing and that these concepts were progressing over time.

Keywords

Children's Concepts, Preschool Education, Writing, Investigation, 1st Cycle of Basic Education, Reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
1. Refletindo sobre os contextos de Educação de Infância.....	3
1.1. O ciclo Observação, Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão	5
1.2. Dificuldades e Desafios.....	11
1.3. Aprendizagens Mais Significativas	16
2. Refletindo sobre os contextos de 1.º CEB – 2.º e 3.º anos de escolaridade.....	22
2.1. O ciclo Observação, Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão	23
2.2. Dificuldades e Desafios.....	30
2.3. Aprendizagens Mais Significativas	34
3. Refletindo sobre o trabalho por projeto em contexto de JI e no 1.º CEB.....	37
3.1. A Saúde Oral – Contexto de JI.....	38
3.2. À Descoberta do Sistema Solar – Contexto de 1.º CEB	43
4. Considerações Finais	45
Parte II – Dimensão Investigativa	46
Introdução.....	47
Capítulo I – Enquadramento Teórico	49
1.1. Concepções Das Crianças sobre a Linguagem Escrita / Literacia Emergente.....	49

1.2. Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Escrita	55
1.3. Ambientes de Aprendizagem Promotores da Apropriação da Escrita	57
1.4. A Aprendizagem da Escrita e a Educação Pré-escolar	60
1.5. A Linguagem Escrita nas OCEPE.....	62
Capítulo II – Metodologia de Investigação	64
2.1. Opções Metodológicas	64
2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	65
2.3. Caracterização do Contexto e dos Participantes.....	70
2.4. Procedimentos	71
Capítulo III – Apresentação dos Dados	79
Fase I – Fase Diagnóstica	79
Fase II – Implementação de uma Sequência de Propostas Educativas.....	82
Fase III – Impacto da Proposta Pedagógica.....	83
Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados.....	87
Capítulo V – Considerações Finais	93
5.1. Principais Conclusões.....	93
5.2. Limitações e Recomendações.....	95
Conclusão do Relatório	96
Referências Bibliográficas.....	97
Anexos.....	102
Anexo 1 – Reflexões em contexto de creche.....	103
Anexo 2 – Reflexões em contexto de JI	108
Anexo 3 – Reflexões em contexto do 1.º Ciclo do EB.....	112
Anexo 4 – Instrumentos de recolha de dados em contexto de Educação de Infância	122
Anexo 5 – Instrumentos de recolha de dados em contexto de 1.º ciclo do EB	125
Anexo 6 – Instrumentos de observação em contexto de Educação de Infância.....	128

Anexo 7 – Instrumentos de avaliação em contexto de 1.º CEB	131
Anexo 8 – Registo Fotográfico do Trabalho por Projeto em Contexto de Creche...	136
Anexo 9 – Registo Fotográfico do Trabalho por Projeto em Contexto do 1.º CEB (3.º ano).....	138
Anexo 10 – Atividades de consolidação das letras do código alfabético	139
Anexo 11 – Registo Fotográficos de atividades realizadas	141
Anexo 12 – Materiais Didáticos	143
Anexo13 – Guião entrevista 1	147
Anexo 14 – Guião entrevista 2	148
Anexo 15 – Matriz do Teste 1	149
Anexo 16 – Matriz do Teste 2	152
Anexo 17 – Matriz do Teste 3	153
Anexo 18 – Matriz da Prova 4	154
Anexo 19 – Matriz da Prova 5.....	156
Anexo 20 – Atividades de Leitura e exploração de textos e Jogos de consciência fonológica.....	157
Anexo 21 – Respostas obtidas na categoria Aspetos Funcionais	163
Anexo 22 – Respostas obtidas na categoria Aspetos Figurativos	166

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A Matilde tenta encaixar a peça na tampa da casa.....	9
Figura 2 – A Matilde levanta a tampa e coloca a peça dentro da casa	9
Figura 3 – Documentação pedagógica exposta em Creche	10
Figura 4 – Momento de interação entre idosos e crianças.....	19
Figura 5 – Momento de interação entre idosos e crianças.....	19
Figura 6 – Dramatização de uma ida ao supermercado.....	21
Figura 7 – Divisão dos alimentos em conjuntos.....	21

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Conceções e ideias das crianças sobre o projeto	39
Tabela 2 – Aprendizagens das crianças	42
Tabela 3 – Designação atribuída aos participantes do estudo	71
Tabela 4 – Quadro da investigação.....	72
Tabela 5 – Aspetos funcionais: identificação de suportes de escrita.....	82
Tabela 6 – Aspetos funcionais: identificação dos conteúdos dos suportes de escrita	82
Tabela 7 – Aspetos figurativos: linguagem técnica da leitura/escrita	82
Tabela 8 – Aspetos Figurativos: identificação do nome das letras do código alfabético	82
Tabela 9 – Aspetos funcionais: identificação de suportes de escrita.....	86
Tabela 10 – Aspetos funcionais: identificação dos conteúdos dos suportes de escrita ..	86
Tabela 11 – Aspetos figurativos: linguagem técnica da leitura/escrita	86
Tabela 12 – Aspetos Figurativos: identificação do nome das letras do código alfabético	86
Tabela 13 – Comparação das letras identificadas nas três faixas etárias.....	92

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EF – Ensino Formal

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O processo educativo compreende vários elementos e aspetos distintos que estabelecem entre si múltiplas relações de interdependência. É um processo que se torna cada vez mais complexo e desafiante devido às mudanças aceleradas que ocorrem na sociedade, profundamente marcada pelo rápido desenvolvimento da Tecnologia da Informação e Comunicação, pela globalização económica, pela influência dos meios de comunicação social sobre a sociedade e pela complexidade das relações familiares e culturais. Perante estas mudanças, é importante questionar e debater sobre a formação dos educadores e professores, bem como ganhar consciência de que, cada vez mais, a colaboração entre os profissionais de educação, crianças e as suas famílias é uma das vias que permite lidar de forma mais adequada com esta complexidade.

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2015 a 2017 e ilustra de forma reflexiva todo o percurso de vivências e aprendizagens realizado ao longo das quatro Práticas de Ensino Supervisionadas, em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Salientamos que ao longo do relatório os nomes atribuídos às crianças são fictícios, de modo a salvaguardar as suas identidades.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira parte se refere à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa. Na primeira parte apresentam-se duas reflexões, a primeira sobre o percurso em Educação de Infância, designadamente, na Creche e no Jardim de Infância, e a segunda sobre o percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no segundo e terceiro anos de escolaridade. Em ambas as reflexões constam as experiências, as dificuldades e as aprendizagens realizadas em cada um dos contextos.

A segunda parte deste relatório refere-se ao trabalho investigativo desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, que recai sobre as conceções de um grupo de crianças, em idade pré-escolar, sobre a linguagem escrita. Esta segunda parte encontra-se subdividida em cinco capítulos, sendo estes o enquadramento teórico, a metodologia

utilizada, a apresentação dos dados, a análise e a discussão dos resultados e as considerações finais relativamente à investigação realizada, onde se apresentam também as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

O relatório termina com uma conclusão, onde se apresenta uma visão global dos dois anos de todo este processo, no qual se faz referência às aprendizagens realizadas, aos inúmeros desafios, bem como à influência de toda esta experiência no meu crescimento pessoal e profissional. Sendo o culminar de um caminho percorrido enquanto mestranda, o relatório reflete aquilo que fez mais sentido ao longo desta jornada e, ainda, aquilo que defendemos ser importante no âmbito do trabalho com crianças.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de experienciar funções de educadora de infância e de professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em quatro momentos distintos: dois em Educação de Infância (EI), em Creche e Jardim de Infância (JI), e dois em 1.º CEB, um semestre no segundo ano e outro no terceiro ano de escolaridade.

Nesta primeira parte do relatório, procura-se refletir sobre todo o percurso realizado nos diversos contextos vivenciados. As reflexões estão organizadas de acordo com a proximidade de contextos, em que se explora conjuntamente os aspetos relacionados com a Creche e JI, tal como acontece com os dois contextos de 1.º CEB.

Para simplificar a compreensão e organização dos conteúdos de reflexão serão considerados alguns referentes comuns a ambos os contextos, nomeadamente o ciclo observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão; dificuldades e desafios; aprendizagens; e trabalho por projeto. Foram tidos em atenção os conteúdos de reflexão que predominaram nas reflexões semanais das diversas PES, visto que consideramos que estes permitem ilustrar o meu processo de aprendizagem enquanto educadora de infância e professora de 1.º CEB em formação.

O presente relatório inicia-se com uma reflexão sobre os dois contextos de EI, nomeadamente Creche e JI, onde se explicitam as dificuldades e os desafios enfrentados e as aprendizagens mais significativas realizadas.

1. REFLETINDO SOBRE OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A primeira PES, em contexto de Creche, foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no centro litoral do país, entre os meses de setembro de 2015 e janeiro de 2016. Esta instituição integra duas valências: a Creche, constituída por um berçário e duas salas, destinadas a crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos, e o JI, constituído por três salas, destinadas a crianças entre os três e os seis anos de idade.

A PES foi realizada na sala dos Malmequeres, com um grupo de dezassete crianças, dez do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e

quatro e os trinta e seis meses. As crianças tinham como principais interesses brincar na área da casinha e no pátio exterior da instituição, andar de triciclo, cantar e completar jogos de encaixe. Demonstravam muita curiosidade por animais e afeto e carinho pelos seus pares e adultos. Duas crianças evidenciavam-se no grupo por se expressarem muito bem verbalmente.

A segunda PES decorreu num JI da rede pública do Ministério da Educação (ME), localizado também no centro litoral do país, entre os meses de fevereiro e junho de 2016. Esta instituição integra a valência de JI, dispondo de duas salas destinadas a crianças entre os três e os seis anos de idade. O grupo com o qual se realizou a PES pertencia à sala A2 e era constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo treze do sexo masculino e doze do sexo feminino.

Era um grupo heterogéneo tanto a nível etário como a nível de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças mais velhas eram autónomas, tinham iniciativa e davam sugestões. Eram carinhosas e evidenciavam gestos de ternura e afeto entre elas e para com os adultos, bem como sentido de interajuda, especialmente com as crianças mais novas. Algumas tinham dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e não gostavam de ser contrariadas. As crianças mais novas e recentes no grupo encontravam-se em diferentes estádios de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que algumas tinham pouca capacidade de concentração e atenção, pouco vocabulário e revelavam dificuldade na organização do seu discurso.

O grupo era amigável, comunicativo, dinâmico, autónomo e manifestava muita curiosidade e vontade de aprender, o que se depreende pela frequência com que questionava os adultos. Relativamente aos seus interesses, destacam-se desenhar, pintar, cantar, escutar histórias e tocar instrumentos musicais, bem como os jogos e atividades físico-motoras no espaço exterior do JI.

Importa salientar que foi neste contexto que surgiu a intenção de desenvolver a investigação sobre a emergência da escrita, ao observarmos que as crianças apresentavam diferentes relações com a linguagem escrita.

Ambas as PES decorreram em meio rural, em concelhos distintos do mesmo distrito.

1.1. O CICLO OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

O processo de observação esteve presente ao longo de toda a PES, tendo sido, sem dúvida, indispensável para o trabalho desenvolvido com os dois grupos de crianças. Em ambos os contextos, ocorreram dois períodos distintos de observação, o primeiro que correspondeu às três primeiras semanas de observação, destinadas à recolha de dados sobre o meio, contexto educativo, sala de atividades e grupo de crianças, e o segundo, que ocorreu durante as intervenções.

No contexto de Creche, as três primeiras semanas de observação foram marcadas por um misto de emoções, devido ao entusiasmo desta nova etapa e à ansiedade sentida, resultante da desistência da minha colega de PES. Concretizar este percurso sozinha, sem uma parceira com a qual pudesse refletir sobre o trabalho realizado, partilhar experiências, aprendizagens, desencadeou em mim algumas dúvidas e incertezas, tal como se pode ler neste excerto da primeira reflexão em contexto de Creche:

“Será que estou preparada para realizar todo este percurso sem a colaboração de outra colega?”, “Irão as crianças aceitar bem a minha presença no espaço delas?”, “Será que irei conseguir oferecer às crianças experiências de desenvolvimento e aprendizagem ativas e motivadoras?” (Anexo I – Reflexão 1: 22 de setembro de 2015).

Apesar dos receios sentidos, este período de observação inicial foi muito importante não só na Creche, mas também no JI, onde contei com a colaboração de uma colega na PES, pois permitiu compreender o funcionamento e a organização de cada instituição e a nossa integração na comunidade educativa. Foi ainda neste período, que se deu início à recolha de dados essenciais para a compreensão do contexto social e familiar em que as crianças estavam inseridas.

Desde a primeira deslocação às instituições, as educadoras cooperantes permitiram a realização de uma observação participante, ou seja, participar na vida do grupo com o intuito de se conhecer e compreender os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente (Pocinho, 2012). Esta experiência traduziu-se numa mais-valia, pois ao observarmos e intervirmos nas rotinas do grupo e nas experiências educativas realizadas pelas educadoras cooperantes começámos a desenvolver relações de confiança e empatia com as crianças e a compreendermos as suas características, necessidades, interesses e curiosidades. Fomo-nos apercebendo da dinâmica

estabelecida dentro da sala de atividades, das relações desenvolvidas entre as crianças, crianças e educadores e assistentes operacionais.

Através dos registos efetuados foi mais fácil nas intervenções apoiar as crianças de cada contexto em relação às suas necessidades e interesses. Este processo deve, assim, ser tido em consideração pelo educador para “adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2011, p. 5). Educadores que efetuem continuamente observações cuidadas e intencionais e escutem cada criança têm as ferramentas necessárias para garantir “que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem respostas às necessidades das crianças e das famílias” (Parente, 2011, p. 5).

Neste processo o “importante não é apenas recolher informações (...) mas também obter essas informações de uma forma que permita ser-lhes aplicados, posteriormente, o tratamento necessário” (Pocinho, 2012, p. 56). Sabendo que a escolha entre os diferentes instrumentos de recolha de dados depende, entre outros aspetos, de objetivos previamente definidos (Pocinho, 2012), utilizámos grelhas de observação para recolher informação referente ao espaço físico da instituição, da sala de atividades e das rotinas do grupo, conforme se pode verificar no Anexo IV. Para complementar este instrumento de recolha de dados, utilizámos o registo fotográfico, que, numa análise posterior, permitiu completar os dados, ilustrar as situações observadas e avaliar as aprendizagens.

A observação direta foi a técnica utilizada para recolher informação sobre os dois grupos de crianças, dado que permite captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (Pocinho, 2012, p. 99), tendo esta informação sido recolhida a partir de registos de ocorrências significativas e algumas notas de campo. A análise dos documentos facultados pelas educadoras cooperantes, designadamente os Projetos Curriculares de Grupo (PCG) e os Projetos de Estabelecimento, permitiu aprofundar e enriquecer a caracterização dos dois grupos.

Para além dos PCG e dos Projetos de Estabelecimento, foram tidos em conta outros documentos, como Censos, o Projeto Educativo (PE) de cada contexto e documentos facultados pelas Juntas de Freguesia, para recolher informação sobre o meio envolvente, dado poderem neles encontrar-se informação útil para o objeto de estudo (Pocinho,

2012). A técnica utilizada para a análise dos documentos supramencionados foi a análise documental, que segundo Moreira (2005) consiste na identificação, verificação e apreciação de documentos com uma finalidade muito específica.

As observações seguintes, no período correspondente à planificação das experiências educativas e à intervenção, também se revelaram indispensáveis, na medida em que os dados recolhidos ajudavam a compreender cada vez melhor cada criança, os seus interesses, motivações, dificuldades e necessidades, o que ajudou a planear e a direccionar as experiências educativas e a responder de forma diferenciada a cada criança. Orientámos o nosso comportamento e desenvolvemos respostas adequadas, de modo a que cada uma pudesse progredir a nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico ao seu próprio ritmo.

Contrariamente ao JI, em que o trabalho desenvolvido com as crianças estava sustentado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento que apoia o trabalho do Educador e que integra os conteúdos de acordo com três áreas de conteúdo, especificamente a Área da Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Expressão e Comunicação (ME, 1997), em contexto de Creche não existe um documento curricular que norteie o trabalho do educador. Assim, numa primeira fase, foi mais difícil planificar na Creche, pois não se usufruiu de uma base de suporte para o trabalho desenvolvido com crianças tão pequenas, tendo sido fundamental, como referem Fonseca, Rodrigues e Dias (2013), sustentar a nossa planificação em modelos curriculares validados para o contexto de Creche, designadamente, o modelo High Scope. Estes modelos permitiram compreender de que forma as crianças constroem o seu conhecimento, que tipo de experiências são importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, qual o papel do adulto. Também contribuíram para a orientação das interações e para a promoção de ambientes de desenvolvimento e aprendizagens positivos.

As observações realizadas no dia a dia e as conversas informais com os pais foram também essenciais para facilitar este processo, uma vez que levaram à reflexão sobre a adequação ou não das propostas educativas a cada criança e ao grupo e à tomada de decisões sobre a organização do espaço, do tempo e dos materiais.

No JI, a nossa maior dificuldade prendeu-se com o facto de estarmos perante um grupo bastante heterogéneo, no que diz respeito à idade, tendo sido necessário refletir se as atividades planificadas eram adequadas aos interesses e às necessidades das crianças das diferentes faixas etárias e, caso não fossem, de que forma as poderíamos ajustar. Sentimos também a necessidade de refletir constantemente sobre a organização das propostas educativas, nomeadamente se eram passíveis de serem realizadas em grande grupo, pequenos grupos ou individualmente, visto que “cada um destes tempos tem características próprias e pode permitir ocasiões especiais para a aprendizagem ativa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 369).

Com o tempo, percebemos que a planificação é mais do que um documento que especifica as propostas educativas a realizar e os materiais e o espaço a utilizar. Esta ferramenta permite organizar o tempo diário das crianças, ou seja, as suas rotinas, revestidas de verdadeiras intencionalidades educativas, pois durante estes momentos as crianças constroem aprendizagens e descobertas.

Em ambos os contextos levantou-se a questão da flexibilidade da planificação face aos interesses e motivações das crianças. Por exemplo, na Creche, após a leitura de uma história, uma criança pediu-nos que a lêssemos novamente. Perante as experiências educativas planificadas e, também, tendo em conta a motivação da criança naquele momento, optámos por explorar a leitura, procedendo depois à sua dramatização.

Na nossa opinião, o educador que utiliza a planificação como uma ferramenta de apoio, usando-a de um modo flexível para projetar o que vai acontecer e fazendo as alterações necessárias que vão surgindo quando está com as crianças, é um educador que valoriza a informação recolhida pelas observações realizadas sobre as mesmas, assim como as suas necessidades, interesses e motivações, ocorrendo, assim, um ajustamento entre o que planificou e a realidade vivida.

Nesta fase, as observações passaram a ter uma intencionalidade educativa efetiva. Sentimos também a necessidade de introduzir na planificação a avaliação, incluindo instrumentos de observação, de que são exemplo os Registos de Ocorrências Significativas (consultar exemplo no anexo VI, figuras n.º 1 e 2), os Registos Fotográficos (consultar exemplo no anexo VI, figuras n.º 3 e 4) e as Listas de

Verificação (consultar exemplo no anexo VI, figuras n.º 5 e 6), com o objetivo de valorizarmos as formas de aprender de cada criança e os seus progressos.

A par deste desafio, procedeu-se também ao Registo Contínuo de uma criança, o que possibilitou “a recolha de elementos para identificar e formular outras questões a observar” (Parente, 2011, p. 11). Este registo foi evoluindo, deixando de conter somente a data, a hora, o contexto, o domínio de desenvolvimento e aprendizagem e as observações realizadas, mas também a nossa interpretação e reflexão.

Através deste registo, no contexto de Creche, verificámos que aquando da realização dos jogos de encaixe, a Matilde (30 meses), sempre que não conseguia terminar um jogo, decidia arrumá-lo.



Figura 1 - A Matilde tenta encaixar a peça na tampa da casa



Figura 2 - A Matilde levanta a tampa e coloca a peça dentro da casa

Ao constatararmos tal atitude, iniciámos um processo de incentivo para com ela, apoiando-a na execução do jogo:

[...] decidi começar por observar como é que tentava resolver aquele problema, e caso a criança experimentasse todas as peças de encaixe e continuasse a evidenciar dificuldades, dava-lhe sugestões (por exemplo: “Esta peça parece muito grande para aqui vamos experimentar outra mais pequena”); Quando a criança arrumava o jogo para o lado perguntava-lhe: “Queres ajudar-me a completar o jogo?”, de forma a incentivar a criança a não desistir (Anexo I – Reflexão 7: 2 e 3 de novembro de 2015).

Através destas estratégias, a criança foi encorajada a finalizar aquilo a que se propusera fazer, pelo que, por si só, e com o tempo, passou a terminar os jogos que ia buscar ao armário.

Como referem as OCEPE (ME, 2016), esta perspetiva de avaliação contextualizada, também designada por avaliação alternativa e autêntica, é uma avaliação “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p. 16). Neste processo, há que ter em conta a criança enquanto agente da sua própria aprendizagem, reconhecendo-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito e, deste modo, conferir-lhe um papel ativo

no planeamento e avaliação do currículo (ME, 2016). Para apoiarmos as crianças neste processo, realizaram-se diariamente momentos de reflexão em pequeno e em grande grupo, nos quais elas eram incentivadas a descreverem as experiências educativas realizadas, o que tinham gostado mais e menos, o que voltariam a fazer da maneira diferente, o que gostariam de fazer mais e, por último, que aprendizagens tinham realizado. Ao avaliarmos as e com as crianças conseguimos perceber se as propostas planificadas tinham ido ao encontro dos seus interesses, se respondiam às suas necessidades e que aprendizagens tinham sido concretizadas.

A documentação pedagógica, realizada em colaboração com o grupo, ajudou a apoiar a reflexão das crianças, especialmente no contexto de Creche, por as crianças terem mais dificuldade em exteriorizar e relembrar as atividades concretizadas. Exemplo disso foi a sequência de experiências educativas relacionadas com o Natal, em que as crianças, após a leitura de uma história, demonstraram interesse em enviar ao Pai Natal um desenho da prenda que gostariam de receber no Natal. Neste caso, e visto que esta sequência se prolongou no tempo, a reflexão apoiada na documentação ajudou o grupo a recordar todo o processo (o desenho da prenda, a colocação do desenho no envelope, a deslocação aos correios de autocarro, terem tirado uma senha nos correios e entregue as cartas à funcionária) e as aprendizagens realizadas (colocar a carta no envelope, tirar a fita e fechar o envelope e os correios enviam as cartas).



Figura 3 - Documentação pedagógica exposta em Creche

Neste sentido, concordamos com Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, citados por Oliveira e Godinho, 2013, p. 69) quando referem que refletir, “usando a documentação enraíza e estabiliza as aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição”. E, também, com Folque (2008, citado por Oliveira-Formosinho e Gâmbôa, 2011) que afirma que a documentação pedagógica, ao ser partilhada junto das

crianças, familiares e comunidade, permite a estes agentes compreender e interpretar o quotidiano pedagógico da experiência e aprendizagem das crianças e adultos.

Construir e gerir o currículo de acordo com os interesses e as necessidades do grupo e de cada criança implica que o educador coloque a observação, planificação, avaliação e reflexão no “centro da sua prática” (Parente, 2011). Estas etapas encontram-se intimamente interligadas e desenvolvem-se em “ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (ME, 2016, p. 13).

1.2. DIFICULDADES E DESAFIOS

- **Gestão do tempo pedagógico**

Em contexto de JI, nas primeiras intervenções, tivemos dificuldade em conciliar as orientações dadas pelo professor supervisor, que realçava a importância dos momentos de brincadeira livre, e o que era pretendido pela educadora cooperante. Sentíamos que planificávamos demasiadas propostas educativas para um dia de intervenção, o que limitava o tempo destinado à exploração adequada de cada experiência educativa e aos momentos de brincadeira livre, como se constata neste excerto da minha quinta reflexão em contexto de JI:

[...] julgo ser importante refletir sobre a quantidade de experiências educativas planificadas, por outras palavras, o tempo destinado às atividades orientadas. Apesar de todas as propostas terem sido concretizadas (à exceção de uma) senti que houve poucos momentos de brincadeira livre, o que por sua vez se reflete no bem-estar e no comportamento das crianças (Anexo II – Reflexão 5: 11 a 13 de abril de 2016).

A reflexão sobre a gestão do tempo das atividades orientadas versus os momentos de brincadeiras livre levou à procura de estratégias, que promovessem oportunidades de as crianças serem estimuladas e, ao mesmo tempo, que respeitassem o tempo necessário para que cada uma construísse as suas próprias aprendizagens e vivências, ou seja, tornou-se clara a necessidade de se efetuar uma organização adequada do tempo pedagógico, pois como afirmam Oliveira e Godinho (2013):

Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. Ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo (pp. 66-67).

Para alcançar este objetivo procedeu-se à diminuição do número de propostas educativas planificadas, à diminuição dos momentos de trabalho em grande grupo, à planificação de mais momentos de trabalho em pequenos grupos e individuais, que

permitiam às crianças permanecer mais tempo em brincadeira livre, e à planificação de um maior número de experiências de expressão motora e jogos de expressão dramática, que ajudavam o grupo a prosseguir mais calmamente com os trabalhos em curso ou a iniciar.

O facto de o grupo ser composto por vinte e cinco crianças de diferentes faixas etárias, levou-nos a questionar se iríamos conseguir efetuar uma gestão adequada do grupo, no que diz respeito à adequação das propostas educativas às diferentes idades e à organização das crianças nas diferentes áreas da sala. Neste âmbito Machado e Simões (2015) afirmam que:

A gestão do grupo é uma das questões mais complexas, adquirindo especial complexidade quando se refere à educação pré-escolar. Gerir um grupo não é somente organizar as crianças de determinada forma; é muito mais do que isso [...]. É necessário pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças (p. 190).

Como se referiu na sexta reflexão em contexto de JI, consideramos que estar perante um grupo etariamente heterogéneo implica adquirir e desenvolver competências que permitam adequar e ajustar a ação educativa, de forma a proporcionar descobertas e aprendizagens a todo o grupo. Ao observarmos a ação educativa da educadora cooperante este receio foi sendo ultrapassado, pois foram percecionados pontos de referência que nos ajudaram a ganhar mais confiança e estratégias que iriam facilitar o trabalho desenvolvido com as crianças. Observar como a educadora cooperante adaptava as propostas educativas às diferentes faixas etárias, ajudou a repensar e a planificar as experiências educativas de uma forma mais consciente e segura.

Por outro lado, a gestão do grupo nos momentos de diálogo e reflexão nem sempre decorreu de forma harmoniosa e tranquila. Estes momentos eram demasiado arrastados e prolongados. Todas as crianças queriam partilhar as suas experiências e saberes e as mais inquietas e conversadoras nem sempre respeitavam a vez do outro falar, o que desestabilizava o grupo e dificultava o início das propostas educativas, visto que as crianças, ao permanecerem durante muito tempo na área de reunião, acabavam por ficar cansadas.

À medida que fomos conhecendo melhor cada uma das crianças e as suas relações entre pares, reestruturámos estes momentos, reorganizando a disposição das crianças no

tapete de reunião, de forma a evitar que as mais conversadoras ficassem juntas, realizando exercícios de relaxamento, após o almoço, período em que o grupo se encontrava particularmente agitado, e direcionando as questões para que todas pudessem usufruir da palavra.

Atualmente defendemos que a heterogeneidade do grupo pode proporcionar momentos de aprendizagem bastante ricos relativamente à troca de experiências e saberes entre crianças que se encontram em diferentes fases de desenvolvimento. A presença de crianças de diferentes idades num grupo deve coexistir apoiado num “trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (ME, 2016, p. 25). Neste processo todas as crianças são beneficiadas, na medida em que todas têm oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e o modo como as conseguiram concretizar (ME, 2016).

Na Creche fomos nos apercebendo que a criança pequena apresenta pouca capacidade de permanecer atenta a um assunto dirigido por um adulto, e que estes tempos, designadamente, o tempo de partilha no tapete de reunião, deveriam ocorrer como situações rápidas e intermediárias entre dois períodos de atividades livres (Rizzo, 1989). Como refere Rizzo (1989), a duração média das atividades dirigidas para crianças de três anos é de cinco minutos e a duração máxima é de dez, sendo que no que diz respeito às atividades em conjunto, tal como aquelas em que as crianças estão sentadas no tapete de reunião, não devem ultrapassar vinte minutos. Assim, reestruturámos o modo como geríamos o tempo destinado às atividades orientadas; o grande grupo passou a permanecer menos tempo sentado no tapete de reunião, e enquanto um pequeno grupo ou uma criança participava numa atividade orientada, as restantes encontravam-se em atividades livres.

Também, sabendo que “transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos” (Hohmman & Weikart, 2011, p. 443), tornou-se clara a necessidade de ajustar os tempos de transição e espera às necessidades das crianças, procurando estratégias que tornassem este “processo activo e agradável” (Hohmman & Weikart, 2011), tais como, leitura de histórias, cantar canções, jogos com lengalengas e jogos de dedos.

- **Gestão do espaço educativo**

Uma má organização do espaço educativo condiciona as aprendizagens das crianças (ME, 2016), na medida em que afeta tudo o que elas fazem, o grau de atividade que podem atingir, as escolhas que podem fazer, a facilidade com que podem concretizar os seus planos, as suas relações com as outras pessoas e o modo como utilizam os materiais (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Tanto o espaço, como os materiais e o tempo apresentam intencionalidades educativas e devem ser organizados e planificados pelo adulto, mediante os interesses e as necessidades das crianças (Post & Hohmann, 2011), de forma a promoverem aprendizagens plurais, prazer, conforto e satisfação (Oliveira & Godinho, 2013).

No JI levantou-se a questão da gestão do espaço educativo, tendo este assunto sido objeto de reflexão nas planificações semanais. Uma das nossas maiores dificuldades foi a organização das crianças na área de reunião, por esta ser demasiado pequena, tendo sido essencial pensar em estratégias que permitissem tornar este espaço mais funcional. Uma das estratégias aplicadas que permitiu alcançar os objetivos desejados consistiu em retirar todas as almofadas presentes nesta área e as crianças sentarem-se no tapete.

Em simultâneo, o elevado número de áreas de trabalho da sala de atividades, seis no interior da sala e duas no respetivo *hall* de entrada, dificultava a gestão do grupo, pois era difícil observar as crianças que brincavam nestas duas áreas e, simultaneamente, dirigir uma atividade orientada com um pequeno grupo dentro da sala. Na nossa opinião, o educador deve ter em conta que as áreas de trabalho ao serem “territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem” devem ser constantemente reorganizadas, consoante as atividades e os projetos em curso ao longo do ano (Oliveira & Godinho, 2013).

Enquanto futura educadora de infância, tenciono continuar a refletir sobre este assunto, pois acredito que a organização do espaço é “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME, 2016, p. 28).

- **A comunicação**

No contexto de Creche, nas primeiras intervenções, os momentos de partilha em grande grupo causaram-nos alguns constrangimentos ao nível da comunicação com as crianças. Em primeiro lugar eram poucas e sempre as mesmas que se expressavam oralmente, em segundo não era fácil dar a atenção necessária a cada criança, enquanto cada uma procurava expressar-se com muitas hesitações, e por último, por vezes, sentíamos dificuldade em compreender aquilo que elas queriam transmitir.

Ao refletirmos sobre este assunto percebemos que a comunicação é um processo de dar e receber, no qual não são precisas palavras para veicular aquilo que se pretende comunicar (Post & Hohmann, 2011). Desde o nascimento que as crianças e os adultos interagem através de comportamentos verbais e não-verbais (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), logo, não se deve subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança, mas sim tirar proveito das mesmas para lhes “ensinar” as nossas (Portugal, 2000). Compreendemos, ainda, que o educador é um modelo de comunicação presente na vida das crianças, que muitas palavras ditas por ele são escutadas pela primeira vez e que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas no JI (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Assim, tornou-se importante refletir se o modo como comunicávamos, corporalmente e verbalmente era o mais adequado. Nas intervenções seguintes passámos a autoavaliar a nossa forma de comunicar e percebemos que, por vezes, falávamos rápido de mais e que quando colocávamos questões, tínhamos a tendência de dar as respostas, sem proporcionarmos o tempo necessário para que as crianças pudessem pensar e responder. Admitimos que, inconscientemente, se subestimou as crianças e os seus conhecimentos, tomando como garantido que elas iriam participar pouco nos momentos de partilha, porque se expressavam pouco verbalmente ou ainda não dominavam determinado assunto.

Após pesquisa sobre este assunto, colocaram-se em prática as sugestões de Papalia e Feldman (2013) e diminuiu-se a velocidade de débito do discurso, realizado em tom mais agudo, simplificado e usando frases curtas com mais frequência, bem como repetições. Para além disto, recorreu-se à coarticulação de gestos e palavras, questionando, explicando e interpretando o que as crianças transmitiam através dos seus movimentos corporais, gestos e expressões faciais e deixando espaço para as suas respostas.

1.3. APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS

- **Importância das rotinas**

A compreensão e integração nas rotinas do grupo foi uma das primeiras aprendizagens realizadas no contexto de Creche e posteriormente em JI, de modo a, numa primeira fase, auxiliarmos o trabalho das educadoras cooperantes e, posteriormente, assegurarmos e dirigirmos individualmente estes momentos. Esta aprendizagem constituiu o alicerce do trabalho desenvolvido em ambos os contextos, visto que nos libertou e às crianças da preocupação de termos de decidir o que vinha a seguir e permitiu a concentração das nossas energias nas tarefas que tínhamos entre mãos (Hohmann *et al.*, 1995).

Uma boa gestão e organização do tempo transmite às crianças segurança e confiança, na medida em que elas, progressivamente, vão tomando consciência do que irá acontecer no momento seguinte, sintonizando-se com o ritmo do dia e com o ritmo do seu próprio corpo (Post & Homann, 2011). A criança começa a perceber o horário do Creche/JI como uma sequência previsível de acontecimentos, não necessitando que o adulto a relembre, constantemente, do que vai acontecer a seguir (Hohmann *et al.*, 1995).

Na Creche, as rotinas para além de estarem intimamente relacionadas com a satisfação das necessidades das crianças, são tempos educativos de excelência, pois é durante estas que as crianças constroem aprendizagens significativas e desenvolvem laços emocionais e relações de confiança com o educador (Portugal, 2012). Estes momentos permitem proporcionar às crianças “oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais.” (Portugal, 2012, p. 9).

Apesar de defendermos que na Educação Pré-escolar (EPE) o dia a dia das crianças deve estar organizado numa rotina coerente e estruturada, também somos da opinião que esta rotina deve ser suficientemente flexível, de forma a dar resposta às necessidades individuais de cada criança, assim como às das suas famílias, no sentido em que, tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), se possam promover interesses e identidades plurais.

- **Importância do trabalho colaborativo**

Através das experiências vivenciadas, em ambos os contextos de PES, percebemos que a EPE pressupõe um trabalho colaborativo entre todos os agentes intervenientes no processo educativo da criança. Como afirmam Brickman e Taylor (1991), uma equipa pode incluir educadores, pessoal auxiliar, especialistas, pais, estudantes de educação, crianças mais velhas, ou seja, todos os que participam de forma regular ou ocasional no programa educativo. Cada um destes membros partilha com a equipa qualidades e conhecimentos únicos que criam “um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (Brickman & Taylor, 1991, p. 128).

A colaboração entre educadoras e assistentes operacionais (equipa pedagógica) é um fator inquestionável para a promoção de ambientes propícios ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os membros desta equipa devem trabalhar num só sentido, com a mesma finalidade e com ações coerentes entre si. Devem partilhar responsabilidades e objetivos comuns, tendo sempre em vista o bem-estar, as necessidades e os interesses das crianças. A partilha de observações, tais como, se a criança chorou quando chegou à Creche, se tossiu durante a sesta, se recusou beber o leite durante o lanche são importantíssimas, para que, “coletivamente, possam utilizar aquilo que sabem e construir práticas educativas a partir desse conhecimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 131).

Em ambos os contextos, sentimos fazer parte de cada uma das respetivas equipas de trabalho, na medida em que a partilha de observações, entre nós e as educadoras cooperantes e as assistentes operacionais foram uma prática frequente, tal como a partilha de materiais e recursos. Para além disso, as educadoras cooperantes estiveram sempre prontas a ajudar, a dar sugestões de como poderíamos melhorar nas intervenções futuras e a partilhar as suas experiências e estratégias utilizadas com os respetivos grupos.

A este propósito, partilham-se algumas práticas recorrentes entre educadoras e assistentes operacionais observadas, designadamente, as reuniões pontuais entre a equipa para a tomada de decisões, a partilha de observações sobre as crianças e a partilha de ideias e a colaboração na preparação e organização das festas escolares. No contexto de Creche, a colaboração entre a educadora cooperante e a educadora da sala

dos doze aos vinte e quatro meses, na planificação e realização de experiências educativas que fossem significativas para as crianças de ambas as salas.

O educador deve ter consciência de que os “pais são os primeiros educadores e professores das crianças. São os primeiros adultos a desempenhar um papel importante no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças” (Brickman & Taylor, 1991, p. 238). Esta evidência não pode ser ignorada e o educador, ao procurar oferecer as melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem à criança, deve sempre tentar criar, desenvolver e manter uma boa ligação com a família (Portugal, 1998).

A colaboração mútua entre pais e educadores, ao permitir compartilhar a ação educativa, facilita um melhor conhecimento da criança, o estabelecimento de critérios educativos comuns e a oferta de modelos de intervenção e relação mais apropriados a cada criança, sendo, por isso, um ponto-chave que convém cuidar e fazer funcionar (Bassedas, Huguet & Solé, 1999). Vários estudos mostram que os esforços nesta colaboração trazem muitos benefícios não só ao nível dos efeitos positivos sobre os resultados escolares, a autoestima e a motivação para a aprendizagem das crianças, como quer para os próprios pais e educadores (Brickman & Taylor, 1991).

Como pudemos presenciar, as conversas informais que surgem naturalmente quando os pais ou outros familiares levam ou vão buscar os filhos, são ótimas oportunidades para desenvolver e construir relações significativas com a família e para partilhar informações sobre as crianças. Estas informações são fundamentais tanto para os pais, como para a prática educativa do educador, ajudando-o a perceber determinados comportamentos ou reações da criança. Como referimos neste excerto da décima terceira reflexão em contexto de Creche:

[...] a educadora ao tomar conhecimento que o pai de uma criança se encontrava ausente de casa, por motivos profissionais, compreendeu e reagiu de forma diferente perante a tristeza e as solicitações da criança; a partilha de informação sobre o modo como a criança dormiu durante a noite permitiu que a educadora percebesse a razão a de a criança estar mais sonolenta e rabugenta [...] (Anexo I – Reflexão 13: 14 a 16 de dezembro de 2015).

É importante que o educador valorize e tire partido destes diálogos, disponibilizando sempre que possível alguns minutos do seu tempo para receber a criança ou entregá-la aos seus familiares. Paraphraseando Homem (2000), estas conversas, quer pelo teor e pela forma que assumem, e perante a possibilidade da inexistência de outros momentos

formais de comunicação dual, reconhecem a importância dada à informalidade e à familiaridade dentro da escola e a primazia pelas boas relações com a família.

Em ambos os contextos, procurámos sempre aproveitar os períodos diários de entrada e saída das crianças, para conversar com os familiares das crianças sobre o bem-estar, a saúde, a alimentação, a higiene, o repouso das crianças e para partilhar acontecimentos significativos que tivessem ocorrido. Ao longo do tempo, passaram a ser os próprios pais que se dirigiam até nós para transmitir informações sobre as crianças ou para saberem como tinha decorrido o dia na Creche/JI.

No contexto de Creche, a instituição onde realizámos a PES tem também respostas sociais para idosos, o que motivou a realização de uma experiência educativa intergeracional, de forma a aproximar e proporcionar uma troca de saberes entre diferentes gerações. Nesta experiência intergeracional as crianças aprenderam com os idosos a confeccionar bolinhos.

Esta proposta educativa superou as nossas expectativas. As crianças adoraram conviver e interagir com os idosos e estes ficaram maravilhados com a presença das crianças. No dia seguinte, alguns idosos partilharam com a educadora cooperante que os bolinhos tinham ficado muito bons e que as crianças eram encantadoras.



Figura 4 - Momento de interação entre idosos e crianças



Figura 5 - Momento de interação entre idosos e crianças

Esta experiência foi bastante enriquecedora, na medida em que permitiu a consciencialização em relação a uma realidade bastante diferente, visto que, quando planificámos toda a proposta educativa, foram tidos em consideração não só as necessidades e os interesses das crianças, mas também as dos idosos. Criou-se uma oportunidade para a partilha de ideias, saberes e opiniões com duas funcionárias do lar e para colaborar e trabalhar em equipa com elas durante a preparação e a execução da experiência intergeracional.

Estas interações, para além de serem gratificantes, trazem inúmeros benefícios para todos os seus intervenientes, idosos, crianças, educadores, assistentes operacionais e funcionários do lar. Parafraseando Tavares (2010), as experiências intergeracionais promovem a aquisição de novos conhecimentos com os idosos, a troca de saberes entre crianças e idosos e o aumento da estima pelas pessoas mais velhas. De acordo com os estudos efetuados por Orborne e Bullock (2000, citados por Tavares, 2010), as crianças aprendem muito sobre elas próprias e começam a perceber e a compreender as necessidades das pessoas mais velhas. Também, segundo Hatton-Yeo e Ohsako (2001, citados por Tavares, 2010), estas atividades proporcionam uma troca afetiva entre gerações, o aumento do interesse pela aprendizagem, a melhoria do relacionamento com os mais velhos e um melhor entendimento sobre o envelhecer e as suas necessidades.

Por todas as razões apresentadas defendemos que as instituições educativas, especialmente aquelas que dispõem desta valência, devem apostar neste tipo de experiências educativas e transformar esta realidade numa prática mais frequente.

- **Escutar as vozes das crianças**

Contrariamente às pedagogias transmissivas, que ignoram e subestimam a competência das crianças e o seu direito a voz, “centradas no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento” (Oliveira & Godinho, 2013, pp. 22-23), encontram-se as pedagogias participativas, que defendemos e sustentámos o trabalho desenvolvido na EPE. Nestas pedagogias “a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se do interesse das crianças como motivação para a experiência educativa” (Oliveira & Godinho, 2013, p. 23), ou seja, considera-se que a escuta da criança é imprescindível para uma ação educativa centrada no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar de termos consciência da importância de escutar as vozes das crianças, reconhecemos que na prática nem sempre foi fácil fazê-lo, especialmente na Creche, em que as crianças não dominavam a linguagem oral. Numa fase inicial, chegámos a questionar o significado de escutar as crianças e como poderíamos alcançar esse objetivo. Ao longo das intervenções, ao interagimos com as crianças, percebemos que este conceito não está propriamente relacionado com a linguagem verbal.

A escuta da criança não é meramente concretizada através da audição, mas também através da observação das diferentes linguagens que ela utiliza para comunicar, o que requer, da parte do educador, uma atitude recetiva e disponibilidade para interpretar as mensagens que a criança transmite (Barbosa & Horn, 2008). Por exemplo, o André comia fruta triturada ao almoço, até que um dia começou a recusá-la, chegando mesmo a empurrar a taça com a mão. Ao conversarmos com a cooperante, percebemos que esta era a forma de o André mostrar que estava preparado para comer fruta sólida.

No contexto de JI, ao observar as intervenções do meu par pedagógico, tornou-se claro que esta é uma competência que necessitava de ser trabalhada e aprimorada. Passamos a apresentar duas situações observadas:

[...] perante os movimentos efetuados, duas crianças referiram que os robots executavam outros movimentos. Teria sido importante ter tirado partido das intervenções destas duas crianças, convidando cada uma delas a dar indicações de movimentos ao grupo. [...] Após a estagiária explicar no que consistia a proposta, uma criança referiu que era como se fossem ao supermercado. A estagiária respondeu que sim, contudo não percebeu que poderia ter tirado partido daquilo que a criança tinha dito. (Anexo II – Reflexão 8: 2 a 4 de maio de 2016).

Relativamente à segunda observação, após intervenção da educadora cooperante, sensibilizando o meu par pedagógico para a importância da afirmação efetuada por aquela criança, a experiência educativa planificada deu lugar a um jogo dramático, sobre uma ida ao supermercado.



Figura 6 - Dramatização de uma ida ao supermercado



Figura 7 - Divisão dos alimentos em conjuntos

Esta experiência teve outro significado para o grupo, pois partiu daquilo que tinha interesse e significado para as crianças naquele momento e proporcionou-lhes a construção de novas aprendizagens.

Dando como concluído o processo de reflexão no contexto de EPE, apresenta-se seguidamente a reflexão realizada em torno das experiências vivenciadas no contexto de 1.º CEB.

2. REFLETINDO SOBRE OS CONTEXTOS DE 1.º CEB – 2.º E 3.º ANOS DE ESCOLARIDADE

A primeira PES, em contexto de 1.º CEB, foi realizada numa escola do 1.º CEB pertencente à rede pública do ME, localizada no centro litoral do país, entre os meses de setembro de 2016 e janeiro de 2017, numa turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte e seis alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade.

A turma integrava quatro alunos com familiares oriundos do Brasil, Luxemburgo, Uzbequistão, Letónia e Rússia. Destes quatro alunos, um tinha nacionalidade uzbequistanesa e outro, dupla nacionalidade (brasileira/portuguesa). Dois alunos frequentavam o 2.º nível de apoio educativo (fora da sala e em grupo), um aluno frequentava o 3.º nível (fora da sala e sozinho) e dois alunos tinham apoio a Português Língua Não Materna. Os interesses da turma centravam-se nas áreas da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, bem como em atividades realizadas no espaço exterior. A turma era muito irrequieta, conversadora e, por vezes, desobediente. Os alunos demonstravam necessitar de muita atenção e carinho por parte do professor.

A segunda PES ocorreu também numa escola do 1.º CEB pertencente à rede pública do ME, localizada igualmente no centro litoral do país, entre os meses de fevereiro e junho de 2017, numa turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por dezassete alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Esta escola integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Todos os alunos da turma tinham nacionalidade portuguesa e cinco encontravam-se a frequentar o 3.º ano pela segunda vez. Um aluno estava sinalizado para a Terapia da Fala e outro diagnosticado com Hiperatividade e Défice de Atenção. Os alunos demonstravam especial interesse pelas áreas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. A música e a dramatização de histórias eram também de interesse comum. A turma era muito comunicativa, expressiva e gostava de partilhar as suas experiências e vivências pessoais. As relações entre pares não eram coesas, verificando-se a ausência de grandes laços afetivos entre os alunos.

2.1. O CICLO OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Identicamente às experiências vivenciadas no contexto de EI, o ciclo observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, designado por Wallace (1991, citado por Alarcão, 1996) como “ciclo reflexivo (prática/reflexão)”, acompanhou a nossa ação educativa em ambas as PES, no 1.º CEB.

Este ciclo mantém uma relação recíproca entre si, tem em consideração as fontes de aprendizagem do professor e coloca como pré-requisito principal, para se alcançar a competência profissional, a prática efetuada na sala de aula (Wallace, 1991). Privilegia o papel da reflexão no processo de ensino aprendizagem do professor e salienta que a ação do professor e a prática devem gerar um ciclo que conduz à competência profissional (Wallace, 1991), descrita pelo próprio como “um alvo em movimento ou um horizonte, em cuja direção os profissionais viajam durante toda a sua vida profissional, mas que nunca é finalmente alcançada” (p. 58).

As fases do ciclo, ao serem contínuas e estarem mutuamente interligadas, possibilitam ao professor obter dados que permitem alterar e/ou adequar as suas intervenções, com o intuito de atingir os resultados pretendidos. O professor tem, portanto, a possibilidade de rever os seus métodos de ensino e as estratégias utilizadas, para que possa concretizar reajustes que levem a melhorias do processo de ensino aprendizagem. Nesta perspetiva, Estrela e Ferreira (2001) afirmam que o ato pedagógico constrói-se e reconstrói-se, sucessivamente, através da análise do real, começando-se pela observação do real e da sua problematização para o desenho da intervenção e verificação dos seus efeitos.

As observações realizadas às duas turmas, de 2.º e 3.º anos de escolaridade, tal como no contexto de EI, foram concretizadas de acordo com dois momentos distintos, análogos, a dois períodos diferentes de PES, às três primeiras semanas de observação e recolha de dados relativos ao grupo de alunos e ao ambiente educativo e à atuação e planificação.

Para a recolha de dados referentes à caracterização do espaço físico da instituição e da sala de aula, utilizámos grelhas de observação (Anexo V) e o registo fotográfico. Os documentos facultados pelas professoras cooperantes de ambos os contextos, designadamente, as fichas de caracterização do aluno (das quais se extraíram dados

relativos ao contexto familiar e socioeconómico, ao percurso e aproveitamento escolar e às necessidades de aprendizagem), e os documentos disponíveis para consulta nos sítios *on-line* dos respetivos agrupamentos, nomeadamente o PE e o Projeto Curricular, foram utilizados para caracterizar as turmas e as instituições escolares. Em ambos os contextos, as professoras cooperantes também disponibilizaram as suas planificações mensais. A consulta destes documentos foi muito importante no desenrolar da ação educativa, pois permitiu conhecer melhor os alunos e o trabalho desenvolvido em cada turma e dentro de cada instituição escolar e, assim, adequar o nosso trabalho a cada contexto.

Nas três primeiras semanas de observação, efetuámos uma observação participante, ou seja, assumimos o papel de estudosas junto da população observada, combinando-o com outros papéis, sendo que este posicionamento nos permitiu um bom posto de observação (Carmo & Ferreira, 1998). Ao circularmos pela sala de aula, auxiliando os alunos na concretização dos trabalhos em curso, começámos a desenvolver interações positivas com eles, que se revelaram fundamentais para a nossa integração na turma, bem como para conhecer a personalidade de cada um, os saberes e as dificuldades sentidas nos conteúdos programáticos lecionados e quais os alunos que apresentavam mais e menos dificuldades de aprendizagem. Registámos também todos os aspetos relacionados com as rotinas durante as aulas e o recreio, as estruturas das sequências didáticas, os métodos e as estratégias de ensino, de gestão dos ritmos de trabalho e do comportamento dos alunos utilizadas pelas professoras cooperantes, o que facilitou a planificação e estruturação das intervenções futuras, adequadas a cada aluno e a cada turma.

A turma do 2.º ano de escolaridade foi um grande desafio, dado que o grupo era bastante conversador e dispersava com facilidade. A maioria dos alunos aproveitava os momentos de trabalho individual para se virarem para trás, para brincarem com o colega do lado ou com os materiais que tinham em cima da mesa. Evidenciavam dificuldades de concentração nas atividades realizadas e, principalmente, em obedecer às chamadas de atenção do adulto. Apesar de ser um grupo que gostava de participar oralmente nos assuntos da aula, alguns alunos não efetuavam as tarefas solicitadas pela professora cooperante, mesmo depois de serem chamados à atenção, nem corrigiam os exercícios após a sua correção no quadro.

Este período de observação foi muito importante para facilitar a nossa ação educativa nas futuras intervenções, pois verificámos que seria importante adotar estratégias que despertassem o interesse e a motivação dos alunos, e que permitissem gerir os diferentes ritmos de trabalho dentro da sala de aula, sendo deste modo essencial pensar em atividades de recurso, para que todos os alunos beneficiassem do processo de ensino aprendizagem e permanecessem ocupados.

Num segundo momento, as observações diárias da turma, das atividades realizadas na sala, registadas em diários de bordo, foram também outras ações presentes, visto que consideramos, tal como referem Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), que através da observação se recolhe informação que auxilia na seleção dos recursos certos, na planificação de atividades adequadas e no questionamento que oriente as crianças para aprender a entender o mundo que as rodeia. A título de exemplo, partilham-se seguidamente algumas observações realizadas na PES:

Ao circular pela sala, auxiliando os alunos nas atividades em curso, observei que eles tiveram muitas dificuldades no preenchimento dos campos obrigatórios de um envelope. Para além de confundirem o campo do remetente com o campo do destinatário, alguns alunos não tinham compreendido qual a informação que deveria constar em cada um destes campos (Anexo III – Reflexão 5 da PES do 2.º ano do EB: 24 a 26 de outubro de 2016).

Através das observações realizadas constatei que apenas dois alunos tinham compreendido como se efetuam as conversões do metro nos seus submúltiplos e vice-versa. [...] à exceção destes dois alunos, os restantes erraram as tarefas de conversões, sendo que na minha opinião teria sido importante prestar um apoio individualizado a estes alunos [...] (Anexo III – Reflexão 8 da PES do 3.º ano do EB: 8 a 10 de maio de 2017).

Neste sentido, o papel da observação foi muito importante, porque ajudou a fazer inferências que tiveram impacto posterior na planificação e nas atuações. Nos dois exemplos partilhados, ficou claro, desde logo, que estes conteúdos programáticos deveriam ser explorados nas intervenções seguintes, recorrendo a outras estratégias que facilitassem a aprendizagem dos conceitos abordados.

A observação permitiu também constatar que os alunos do 2.º ano do Ensino Básico (EB) ainda não tinham consolidado a ordem das letras do código alfabético. Após refletirmos sobre as estratégias que tornariam esta aquisição mais interessante, planificámos uma sequência de atividades que incluíram a leitura do poema *Abecedário maluco de nomes* de Luísa Ducla Soares, o “Jogo das Cartas sem Juízo” (Anexo X, figura n.º 44), construído por nós com base nas “Cartas sem Juízo”, de Dora Isabel

Batalim e M^a Madalena Ghira, publicadas na revista n.º 59 da Noésis, e a elaboração do “Abecedário maluco dos nomes” (Anexo X, figura n.º 45) pelos alunos, que serviu de base para a criação de um Rap da turma.

Relativamente à planificação, a primeira que realizámos suscitou-nos algumas dúvidas e incertezas e, de certa forma, algum descontentamento. Em primeiro, a sua estrutura não facilitava uma posterior consulta pois continha demasiada informação condensada de uma forma pouco explícita e, em segundo, sentimos dificuldade em articular de forma coerente os conteúdos com os descritores de desempenho e, em alguns casos, adequar ou especificar os próprios descritores às atividades que se pretendia realizar, dado que nas metas curriculares são mais gerais.

Tendo em atenção as orientações da professora supervisora reformulámos esta ferramenta de trabalho. Assim, a primeira coluna, onde constavam as Áreas Curriculares e os Conteúdos, passou a conter as Áreas e os Domínios, sendo que os Conteúdos passaram a fazer parte da segunda coluna, conjuntamente com os Descritores de Desempenho; a terceira coluna, inicialmente designada por Descrição das Atividades, passou a ser denominada por Atividades/Estratégias, visto que, mais importante do que descrever as atividades realizadas, são as estratégias utilizadas para promover o ensino e a aprendizagem dos alunos. Para além destes aspetos, e contrariamente às primeiras intervenções em que a nossa primeira ação era definir as atividades a concretizar em cada Área Curricular, antes de se proceder a uma revisão da literatura de autores de referência, definiram-se primeiramente os objetivos de aprendizagem, posteriormente, procedeu-se à revisão de literatura, de forma a aprofundar conhecimentos sobre os conteúdos em questão e a encontrar estratégias e métodos de ensino aprendizagem que mais se adequassem ao contexto.

De acordo com os vários momentos da aula, procurámos sempre que os alunos tivessem um papel ativo na sua própria aprendizagem e se sentissem motivados para os conteúdos lecionados. Assim, passámos a definir estratégias que permitissem introduzir um novo conteúdo de forma motivadora e interessante para a turma, que passavam pela partilha de saberes dos alunos sobre os assuntos em questão, pelo visionamento de vídeos ou pela apresentação de materiais manipuláveis que promovessem a discussão em grande grupo; na concretização das atividades propriamente ditas, começámos a definir mais do que uma estratégia de ensino aprendizagem, de forma a podermos

mudar de estratégia, caso a primeira não estivesse a promover os resultados pretendidos; no final da aula, e de forma a ajudar os alunos a consolidarem as suas aprendizagens, efetuávamos uma síntese dos conteúdos abordados através do questionamento, o que, simultaneamente, permitia a aquisição de dados para a avaliação dos alunos.

De modo a facilitar o processo de ensino aprendizagem, sentimos necessidade de interligar os conteúdos das diversas Áreas Curriculares, o que por sua vez, fez com que os alunos se sentissem mais motivados, desenvolvessem equitativamente estas conexões e atribuíssem sentido às suas aprendizagens. Como refere Haigh (2010), o grande objetivo “é que alguns aspetos das disciplinas façam ligações naturais com outras disciplinas e fará mais sentido para os alunos se forem ensinadas em simultâneo” (p. 55). Neste sentido, a interdisciplinaridade passou também a ser um objetivo a alcançar nas planificações semanais, para que os alunos compreendessem “a realidade humana como um todo”, e não fragmentada “em disciplinas cada vez mais atomizadas em termos de conhecimentos” (Veiga-Neto, 1977, citado por Pacheco, 2000, p. 32).

Por exemplo, na turma do 2.º ano para lecionarmos o conteúdo programático *Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade*, presente no programa de Estudo do Meio (ME, 2004), planificámos uma sequência de atividades que abrangia, para além do Estudo do Meio, outras Áreas Curriculares. Este conteúdo foi introduzido através do questionamento (“O que é o trabalho?”, “Por que precisam as pessoas de trabalhar?”, “Quais as profissões que vocês conhecem?”, “Será que estudar também é uma profissão?” e “Por que é importante existirem diferentes profissões?”), o que promoveu a discussão e o diálogo em grande grupo. De seguida, os alunos participaram em dois jogos, sendo que no primeiro “A caixa das profissões”, um aluno tinha de colocar os adereços referentes a uma determinada profissão, para que a turma adivinhasse qual a profissão em questão, posteriormente, respondiam às seguintes questões: “Esta profissão trabalha de dia ou de noite?”, “O que fazem?”, “Onde trabalham?”, “Por que é importante esta profissão?” e “Se esta profissão não existisse como seria a nossa vida?”. Na área do Português, foi explorado o “Poema das Profissões”, no qual os alunos tinham de identificar a profissão correspondente a cada quadra do poema e escrevê-la no espaço correspondente, e foram realizadas atividades de consciência fonológica e uma atividade de escrita sobre a profissão que os alunos gostariam de ter. Com base nas produções escritas dos alunos, na área da Matemática, os alunos construíram um Gráfico de Barras. Na área da Expressão e Educação Musical, aprenderam e cantaram a

canção “Profissões”, marcando o ritmo da música com dois dedos na palma da mão. Por último, na área de Expressão e Educação Plástica, procederam à representação gráfica da profissão que gostariam de ter.

Tal como se pode perceber nos excertos que se apresentam seguidamente, encarámos sempre a planificação como uma ferramenta flexível que permite representar “de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar (...) as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (Escudeiro, 1982, citado por Zabalza, 1994, p. 47).

[...] senti necessidade de modificar as atividades planificadas. Os alunos não estavam a cumprir as regras estipuladas, empurravam-se uns aos outros, alguns não participavam e ficavam na conversa e na brincadeira. Após introduzir um novo jogo [...] a aula ganhou um novo ânimo e os alunos dedicaram-se à atividade que estava a ser concretizada (Anexo III – Reflexão 4 da PES do 2.º ano do EB: 17 a 19 de outubro de 2016).

[...] quando planifiquei estas tarefas pensei que as tiras de papel quadriculado iriam facilitar aos alunos uma visualização concreta da justaposição dos segmentos. Face às dificuldades sentidas [...] procurei outra estratégia que me ajudasse a auxiliar os alunos nesta aprendizagem (Anexo III – Reflexão 4 da PES do 3.º ano do EB: 27 a 29 de março de 2017).

Neste sentido, outra aprendizagem relevante que desenvolvemos ao longo das PES é que, embora o professor “defina um plano que antecipa percursos de aprendizagem” (Serrazina & Oliveira, 2010, p. 48), podem ocorrer situações inesperadas, nomeadamente, falta de interesse/motivação e dificuldades de aprendizagem não previstas, tal como se verifica nos excertos apresentados, que exigem que o professor não se restrinja à planificação, mas que a adapte “à medida do que vai acontecendo na sala de aula na interação com os alunos” (Serrazina & Oliveira, 2010, p. 48).

Para recolhermos informações necessárias à tomada de decisões corretas experimentámos várias modalidades de avaliação e diferentes técnicas e instrumentos. Como refere Arends (2008), consoante a utilização da informação, a avaliação pode ser formativa, quando a informação é recolhida antes ou durante a instrução, destinando-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos alunos para ajudar à planificação, e sumativa, quando a informação têm como finalidade resumir o desempenho dos alunos perante um conjunto de objetivos de aprendizagem.

Para avaliarmos as aprendizagens realizadas pelos alunos nas atividades de ensino aprendizagem planejadas e as próprias estratégias educativas utilizadas, elaborámos Grelhas de Observação (consultar exemplo no Anexo VII, figuras n.ºs 7 e 8) e Listas de Verificação (consultar exemplo no anexo VII, figuras n.ºs 10 e 11), cujos parâmetros de avaliação iam ao encontro dos Conteúdos e dos Descritores de Desempenho definidos para cada Área Curricular.

Ao longo deste processo, e após diversas conversas com a professora orientadora, percebemos que a avaliação formativa é um processo contínuo e sistemático no tempo e que nem sempre é possível ou prático avaliar todos os alunos numa atividade de ensino aprendizagem. Por exemplo, na área de Português, a avaliação da leitura deve ser efetuada de forma regular, com o intuito de se recolher informação que espelhe a evolução da aprendizagem da leitura do aluno. Assim sendo, não é adequado pedir a todos os alunos que procedam à leitura do mesmo texto numa só vez, visto que estas atividades assumem um carácter regular dentro da sala de aula.

Em concordância com os princípios acima, numa outra fase, construímos instrumentos de avaliação aplicáveis diariamente, no quotidiano da sala de aula, para as diferentes Áreas Curriculares, tais como Grelhas de Observação de Atitudes e Comportamentos (Anexo VII, figura n.º 9), Listas de Verificação da Leitura (Anexo VII, figuras n.ºs 12 e 13) e Listas de Verificação da Expressão Oral (Anexos VII, figura n.º 14). A par destes instrumentos, na turma do 3.º ano, criámos também para as diferentes Áreas Curriculares Listas de Verificação (Anexo VII, figuras n.ºs 15 e 16) de carácter mais geral, compostas por todos os Domínios, subdomínios e objetivos de aprendizagem de cada Área Curricular.

Para além da avaliação formativa, no início de cada aula, começámos a fazer a avaliação diagnóstica dos alunos (através do diálogo e questionamento) sempre que era introduzido um novo conteúdo, de forma a compreendermos quais os conhecimentos que eles já possuíam. Os dados recolhidos eram registados em diários de bordo.

Concomitantemente com a observação, a planificação e a intervenção, a reflexão por parte do professor é determinante no processo de ensino aprendizagem. É através da reflexão das atividades planejadas, das estratégias de ensino e dos recursos e materiais

utilizados, dos resultados alcançados e das dificuldades apresentadas pelos alunos, que o professor pode reformular a sua ação educativa, adequando-a ao seu grupo de alunos.

2.2. DIFICULDADES E DESAFIOS

A gestão do comportamento do grupo, bem como a aplicação de estratégias motivacionais para o processo de ensino aprendizagem foram as nossas maiores dificuldades e, similarmente, os dois grandes desafios a ultrapassar, especialmente na turma do 2.º ano, visto que os alunos eram muito conversadores, dispersavam com facilidade e nem sempre realizavam os trabalhos em curso. A gestão do tempo das atividades na primeira PES foi também uma dificuldade sentida nas primeiras intervenções.

- **Gestão do comportamento**

Sabendo que o comportamento do grupo condiciona o trabalho realizado na sala de aula e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos, com o apoio da professora cooperante, na turma do 2.º ano, foram implementadas estratégias que tinham como objetivo a melhoria do comportamento dos alunos.

As primeiras estratégias implementadas foram o “Semáforo dos Comportamentos” e a disposição da sala em U. O “Semáforo dos Comportamentos”, tinha como principal objetivo valorizar os comportamentos e as atitudes positivas dos alunos e referir os aspetos a melhor. No final do dia, cada aluno fazia a sua própria autoavaliação, colocava no Semáforo uma mola na cor correspondente ao seu comportamento (verde, amarelo e vermelho) e recebia um *smile* da mesma cor para mostrar ao encarregado de educação. Relativamente à disposição da sala, optou-se em colocar as mesas em U de forma a evitar que os alunos se virassem para trás para conversarem com os colegas.

Após a implementação destas estratégias, verificaram-se algumas mudanças no comportamento dos alunos, ocorreram mais momentos de trabalho em que eles permaneciam mais concentrados nas atividades e notou-se uma diminuição do barulho dentro da sala. Contudo, em observações posteriores, tornou-se claro que alguns alunos, nas aulas em que eram utilizados os manuais escolares, continuavam a não realizar os exercícios, bem como as respetivas correções. Face à persistência deste comportamento e após inúmeras partilhas de ideias com a professora cooperante, concluímos que deveríamos ser mais rigorosas. Deste modo, determinou-se que os referidos alunos só

poderiam usufruir do segundo intervalo da manhã após terminarem de fazer ou corrigir os exercícios realizados na aula. Apesar de, enquanto futura professora, não me identificar com esta estratégia, reconheço que, neste grupo, a mesma foi adequada e permitiu alcançar os objetivos pretendidos rapidamente.

Para além das estratégias supramencionadas, sentimos também necessidade de recorrer a um apito nas aulas de Expressão e Educação Físico Motora. Estas aulas eram realizadas no pátio exterior da escola, o que levava os alunos a dispersarem pelo espaço, brincando uns com os outros e não escutando nem respeitando as indicações e as regras de comportamento definidas na sala. A aplicação deste instrumento foi, de facto, um sucesso, pois os alunos passaram a ficar em silêncio e a escutar as indicações sempre que ouviam o som do apito.

- **Aplicação de estratégias motivacionais**

Conjuntamente com a implementação de estratégias que visavam a gestão do grupo, e sabendo que a motivação estimula o comportamento dos alunos, levando-os a agirem da forma como agem (Arends, 2008), tornou-se, também, um desafio motivar os alunos para os conteúdos lecionados. Procurámos planificar aulas interessantes e motivantes, nas quais os alunos tivessem um papel ativo e dinâmico, e pudessem adquirir as ferramentas necessárias para construir as suas próprias aprendizagens.

Os momentos de diálogo no início das aulas, sempre que eram introduzidos novos conteúdos, foi uma estratégia bastante utilizada e muito significativa. Por um lado, permitiu-nos conhecer as ideias e as conceções prévias de cada aluno, e deste modo efetuar uma avaliação diagnóstica. Por outro lado, os alunos ficavam entusiasmados com os conteúdos programáticos e mostravam-se mais predispostos a empenharem-se nas atividades que iriam ser realizadas.

Após observarmos que ambas as turmas aderiam muito bem às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) investimos bastante nesta estratégia e passámos a integrar nas aulas a visualização de vídeos, *Powerpoints* e outro tipo de recursos passíveis de ser projetados dentro da sala de aula. A manipulação de materiais concretos e a realização de atividades práticas e de pesquisa em pequenos grupos foram também estratégias adotadas. A título de exemplo, na turma do 2.º ano desenvolveu-se a atividade prática “À descoberta da mensagem secreta” (Anexo XI, figuras n.ºs 46 e 47) e

a observação e manipulação de vários modelos de dentição. Já na turma do 3.º ano, implementaram-se as atividades “Será que diferentes amostras de solo se deixam atravessar pela água da mesma maneira?” (Anexo XI, figura n.ºs 48 e 49), “O material de que é feito um objeto influencia a sua sombra?” (Anexo XI, figuras n.ºs 50 e 51), “Vamos conhecer Manuel de Oliveira” e “A Páscoa em diferentes países” (Anexo XI, figuras n.ºs 52 e 53).

Como referem Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010, p. 5), “antes da fase de abstração as crianças devem passar por situações concretas que lhes permitam, não só a construção de certos conceitos, como também uma melhor estruturação dos mesmos”. Neste sentido, Serrazina (1991) afirma que os materiais manipuláveis apresentam o caminho para a compreensão concetual e proporcionam experiências que permitem aos alunos transferir as suas compreensões de um conceito para outro.

Acreditamos que a multiplicidade de estratégias no processo de ensino aprendizagem pode garantir maiores oportunidades para a construção do conhecimento. É através da conjugação de uma multiplicidade de oportunidades que os alunos vivenciam um maior número de experiências que os ajuda a compreender conceitos abordados, favorecendo simultaneamente a motivação para o processo de ensino aprendizagem.

Para além da motivação das turmas em ambas as PES, na turma do 2.º ano, o nosso grande desafio consistiu em encontrar estratégias que ajudassem a motivar um aluno com muitas dificuldades de aprendizagem na Área Curricular de Português. Estas dificuldades refletiam-se no seu desempenho nas outras Áreas Curriculares, pois o aluno tinha muitas dificuldades na aprendizagem da leitura e na escrita, e por isso não compreendia as perguntas dos exercícios, a não ser que as mesmas fossem lidas pelo professor. Consequentemente desanimava e ficava na conversa com a sua colega de mesa, acabando também por desestabilizar o funcionamento da aula.

A reflexão sobre esta situação levou à procura de uma estratégia que motivasse o aluno para a Área Curricular de Português e que promovesse a sua concentração durante a realização dos trabalhos. Como refere Arends (2008), construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem em atividades de aprendizagem significativas são os maiores objetivos do ensino. Para que se alcancem estes objetivos, o professor deverá procurar colocar em práticas as estratégias que mais

se adequam ao grupo de alunos. Os professores mais eficazes empregam estratégias até que a motivação constitua um aspeto permanente na sala de aula e estas se tornem locais onde as necessidades psicológicas dos alunos sejam satisfeitas, onde estes encontram atividades de aprendizagem interessantes e com significado e onde saibam que podem ter sucesso.

Assim, optámos por tirar partido da aprendizagem cooperativa e propusemos àquele aluno e à sua colega de mesa que trabalhassem colaborativamente nas atividades realizadas em sala. A criança com menos dificuldades de leitura tinha como função ajudar o colega a ler os enunciados dos exercícios, e depois poderiam partilhar estratégias de resolução dos mesmos. Na aprendizagem cooperativa os alunos são encorajados em trabalhar em conjunto numa tarefa em comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa. Esta forma de aprendizagem para além de modificar as normas associadas à realização escolar pode beneficiar tanto os bons como os maus alunos que trabalham juntos em tarefas escolares (Arends, 2008).

Os bons alunos orientam os maus alunos dando assim uma atenção especial aos pares com quem partilham os interesses e a linguagem dos jovens. Neste processo, os bons alunos retiram dividendos escolares já que ser orientador requer um pensamento mais profundo acerca das relações entre as ideias de um conteúdo particular (p. 345).

Outra estratégia aplicada foi mudar este aluno para uma secretária mais próxima da secretária da professora. Acreditamos que com estas estratégias o aluno ficou mais motivado, e ao estar mais motivado e interessado, mudou significativamente o seu comportamento, sendo menos desestabilizador e conversador.

- **Gestão do tempo educativo**

Na turma do 2.º ano, nas primeiras intervenções, os alunos que terminavam as suas tarefas mais cedo ficavam na conversa, distraíndo os colegas e criando ruído. Para minimizar o barulho que se instalava dentro da sala de aula pedíamos a estes alunos que realizassem uma cópia de um texto do livro ou outra tarefa que estivesse relacionada com as atividades planificadas.

Após refletirmos sobre este assunto, percebemos que estes alunos não estavam a ser beneficiados no processo de ensino aprendizagem, sendo, deste modo, necessário pensar em atividades de recurso adequadas aos conteúdos que iriam ser trabalhados na aula, aquando a planificação das sequências de ensino aprendizagem. A criação do cantinho

da leitura dentro da sala de aula foi também uma estratégia aplicada e bastante utilizada pelos alunos, particularmente quando faltava pouco tempo para a aula terminar.

2.3. APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS

Ao refletirmos sobre o percurso efetuado, podemos afirmar que ambas as PES permitiram-nos ganhar maior consciência da realidade da carreira de docente, nomeadamente, o desempenho de funções inerentes ao trabalho realizado dentro e fora da sala de aula. O facto de na turma do 2.º ano a professora cooperante ser coordenadora da escola permitiu-nos a aquisição de outros saberes e experiências. Assim, as conversas e os momentos de partilha com a professora foram sempre momentos de aprendizagem pois pudemos compreender as dificuldades inerentes à gestão da escola, especialmente, a falta de verbas e materiais, a quantidade de documentação que é necessário preencher e enviar ao agrupamento, a importância de motivar os docentes e as auxiliares para que sintam que fazem parte de uma grande família e deem o seu melhor em prol dos alunos e da escola.

Outra grande experiência de aprendizagem resultou da nossa participação em quatro reuniões com os encarregados de educação. Nestas reuniões foram expostos assuntos relativos à situação escolar dos alunos, os seus comportamentos e atitudes e também partilhadas algumas estratégias que poderiam ser introduzidas em casa de modo a ajudar os alunos a ultrapassarem as suas maiores dificuldades. Ficou claro que é importante que o professor desenvolva competências de gestão de conflitos, para que possa gerir adequadamente eventuais conflitos que possam surgir entre os pais dos alunos.

- **Aplicação da Avaliação Diagnóstica e Sumativa**

Em ambos os contextos, a correção das fichas de diagnóstico, a aplicação e correção das fichas de avaliação intercalares e das fichas de avaliação trimestrais foram experiências muito importantes e significativas.

Relativamente às fichas de diagnóstico, em que foram utilizadas as fichas de avaliação dos manuais dos alunos, é importante que o professor tenha o cuidado e a capacidade de verificar se as mesmas se adequam aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos no âmbito dos objetivos definidos pelas metas curriculares pois, nem sempre os exercícios presentes nestes manuais estão ausentes de incoerências e perguntas ambíguas.

Na turma do 2.º ano, ao tomarmos conhecimento das dificuldades sentidas pelo meu par pedagógico na aplicação e correção das Fichas de Avaliação Intercalares de Português, concretamente as dúvidas no que respeita aos critérios de correção, percebemos que se deveriam verificar antecipadamente os critérios de avaliação das fichas de avaliação, para que durante a correção das mesmas não surgissem eventuais dúvidas relativas à pontuação a atribuir a cada questão. Na segunda vez que aplicámos este instrumento de avaliação, ao analisarmos os critérios de avaliação destas fichas, constatámos que alguns não eram totalmente esclarecedores, tal como se pode ler neste excerto:

Foi importante ter verificado os critérios de correção pois constatei que numa questão, o critério não estava adequado, pois a pontuação não podia ser distribuída de igual forma pelas várias hipóteses de resposta, o que permitiu o esclarecimento da atribuição da pontuação com a professora cooperante, e por sua vez, com um dos docentes do agrupamento responsável pela elaboração das fichas (Anexo III – Reflexão 11 da PES do 2.º ano do EB: 5 a 7 de dezembro de 2016).

Ao refletirmos sobre a Ficha de Avaliação Intermédia e a Ficha de Avaliação Trimestral de Português percebemos que o grau de exigência ia aumentando; tendo sido descontados 0,2 valores por cada erro ortográfico na segunda ficha, enquanto na primeira não houve lugar a descontos; numa das questões era solicitado que ordenasse alfabeticamente uma lista de palavras, caso ocorresse a troca de alguma palavra, não era cotado qualquer valor. Esta decisão levou-nos a refletir sobre a adequação do critério de cotação estipulado para esta questão, já que vários alunos apenas trocaram uma palavra, tendo, no entanto, obtido zero valores, numa questão que valia cinco. Comparando com as Fichas de Avaliação de Matemática, consideramos de mais difícil correção as Fichas de Avaliação de Português, tanto por causa da ortografia, como dos erros ortográficos. Além do mais, para estas últimas despende-se de mais tempo na correção.

A correção das fichas de avaliação pode constituir um desafio ao professor, em primeiro lugar pelo tempo despendido para esta tarefa e, em segundo lugar, particularmente no caso das Fichas de Avaliação de Português, nem sempre é fácil conseguir decifrar o que os alunos escrevem, pois nestas idades a caligrafia ainda não se encontra bem desenvolvida, além da proliferação de erros ortográficos que também dificultam a compreensão das respostas.

Outra aprendizagem realizada diz respeito à aplicação das fichas de avaliação, sendo muito importante que o professor esteja atento aos alunos pois alguns tendem a passar para as perguntas seguintes, sem aguardar a leitura do enunciado, gerando, em algumas

situações, falhas de compreensão da pergunta e respostas incorretas. Tornou-se claro, então, que os alunos podem ter alguma dificuldade em cumprir orientações dadas, pelo que futuramente quando aplicar este instrumento de avaliação estarei mais atenta a estas situações.

- **Construção de material didático**

Outra grande aprendizagem prende-se com a construção de material didático motivador e interessante. Após várias pesquisas, constatámos que muitos dos materiais existentes não se adequavam aos interesses e às necessidades dos alunos de ambas as PES. Alguns continham muita ou pouca informação, outros não eram suficientemente apelativos e cativantes. Foi ainda possível encontrar materiais com erros ortográficos e imprecisões ao nível dos conteúdos, pelo que sentimos necessidade de construirmos os nossos próprios materiais.

A elaboração de *Powerpoints* interessantes foi um objetivo definido (consultar exemplos no Anexo XII, figuras n.ºs 54-59). Para que esta estratégia de ensino aprendizagem não fosse meramente expositiva e assente exclusivamente na palavra do professor, tivemos o cuidado de utilizar animações interessantes, em alguns casos, imagens com balões de diálogo que pudessem ser lidos pelos próprios alunos e estabelecer uma ligação entre os conhecimentos prévios dos alunos e a informação exibida, através da colocação de questões e da criação de uma comunicação ativa dentro da sala de aula. Construámos, também, outros materiais didáticos adequados aos interesses e às necessidades dos alunos, entre os quais o “Loto da adição e subtração” (Anexo XII, figura n.º 60), o “Relógio das datas de nascimento dos alunos” (anexo XII, figura n.º 61), construído com o objetivo de consolidar os meses do ano, e cartazes em cartolina (consultar exemplos no Anexo XII, figuras n.ºs 62-70), com imagens para os alunos fixarem, que foram colocados na sala para serem manipulados e consultados.

A reflexão sobre a estrutura e o tipo de questões das fichas de trabalho levou à conclusão de que estas não podiam ser muito extensas, nem conter muitas perguntas que exigissem exclusivamente uma resposta escrita por parte dos alunos, se não estes facilmente perdiam o interesse naquilo que estavam a fazer. Na estrutura das fichas de trabalho é essencial incluir vários tipos de pergunta: de correspondência, de seleção de respostas, de preenchimento de espaços, entre outros. A ilustração é outro ponto a ter

em conta, pois cativa os alunos e no final dos exercícios todos desejam proceder à sua pintura.

Dando por concluído o processo de reflexão no contexto de 1.º CEB, segue-se a apresentação da reflexão sobre o Trabalho por Projeto.

3. REFLETINDO SOBRE O TRABALHO POR PROJETO EM CONTEXTO DE JI E NO 1.º CEB

Neste último capítulo da dimensão reflexiva explora-se a metodologia de projeto, já que foram desenvolvidos dois projetos nas PES, um em contexto de EPE e outro no 1.º CEB.

Em contexto de EPE, por ser a primeira vez que iríamos colocar em prática esta metodologia com as crianças foram muitas as dúvidas e os receios que surgiram: “O que é a metodologia de projeto?“, “Em que consiste?“, “Para que serve?“, “Como iniciar um projeto com as crianças?“, “Como iria surgir a temática a explorar?“, “Iriam as crianças demonstrar interesse pelo projeto?”.

Com estas dúvidas bem presentes, sentimos necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos sobre esta metodologia de trabalho. A consulta da literatura de referência permitiu concluir que a metodologia de projeto pode ser considerada como um estudo em profundidade sobre um determinado tema ou tópico (Katz & Chard, 1989, citadas por Vasconcelos *et al.*, 2012); uma metodologia que requer um grande envolvimento de todos os elementos, englobando o trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com o objetivo de se responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique & Santos, 1989, citados por Vasconcelos *et al.*, 2012).

À medida que fomos conhecendo melhor as particularidades desta metodologia começámos a identificar-nos cada vez mais com ela e a ficarmos mais entusiasmadas com este novo desafio. Na nossa opinião, esta metodologia permite que as crianças tenham um papel mais ativo e participativo nas suas aprendizagens e no desenvolvimento do seu próprio conhecimento. Como referem Oliveira e Godinho (2013), esta metodologia baseia-se numa abordagem interdisciplinar, estimulando nas crianças o desejo de descobrir e investigar o “ambiente físico e social” que as envolve.

Encoraja as crianças a colocarem questões, a resolverem problemas e a procurarem um significado para o mundo que as rodeia (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A metodologia de projeto apresenta quatro fases distintas: **i) definição do problema:** define-se o problema/questões a investigar e as dificuldades a resolver; **ii) planificação e desenvolvimento do trabalho:** previsão de possíveis desenvolvimentos do projeto, em função de metas específicas; **iii) execução:** concretização do projeto propriamente dito; e **iv) divulgação/avaliação:** apresentação das descobertas e aprendizagens do grupo e avaliação do trabalho realizado (Vasconcelos *et al.*, 2012). As fases supramencionadas são sequenciais no tempo, ocorrem numa ordem linear, entrecruzam-se e reajustam-se sistematicamente numa linha em forma de espiral, promotora de conhecimento, dinamismo e descoberta (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Em ambos os contextos, procurámos desenvolver com as crianças projetos que respeitassem estas quatro fases. Contudo, no 1.º CEB sentimos mais dificuldades em concretizar cada uma delas, devido ao facto de esta metodologia não ser, ainda, muito utilizada pelos professores. Seguidamente, apresentamos a descrição de cada projeto e as aprendizagens realizadas pelas crianças.

Salientamos que foi uma opção nossa descrever em profundidade apenas um dos projetos, uma vez que o presente relatório tem um limite de páginas.

3.1. A SAÚDE ORAL – CONTEXTO DE JI

O projeto surgiu num momento de partilha, em grande grupo, quando uma criança afirmou que lhe tinha caído um dente de leite e outra mencionou que tinha uma consulta no dentista porque doía-lhe um dente. Na sequência dos comentários destas duas crianças, o grupo expressou-se e partilhou com entusiasmo as suas ideias em relação às causas da queda do dente do leite: “O dente caiu porque estava podre.”, “Caiu porque nascem novos.”, “Caem porque têm cáries.”, “A boca fica pequena.”, “Caiu porque comem muitos doces.”.

Sendo evidente o interesse demonstrado por este assunto e com o intuito de estimular e fomentar a discussão em grande grupo, as crianças foram questionadas sobre o que sabiam sobre a “Saúde Oral”. “Lavar os dentes em círculos.”, “Devemos beber água.”, “Há alimentos que fazem bem e outros que fazem mal.”, “Os dentes ficam com

buracos.” e “Vamos ao dentista ver os dentes.” foram algumas das ideias partilhadas pelas crianças.

De forma a darmos início à **fase I – definição do problema**, as crianças partilharam aquilo que gostariam de saber/descobrir sobre a “Saúde Oral”. A “chuva de ideias” resultante do contributo de cada criança foi registada. A principal pergunta que decorreu da discussão, em grande grupo, e que sustentou o projeto foi: “Por que caem os dentes?”.

Na fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças deram as suas sugestões sobre “onde” e “como” poderiam pesquisar e encontrar respostas para as suas questões. “Ver na internet.” (Mariana), “Procurar nos livros.” (Ana) e “Procurar nas revistas.” (Mariana) foram as propostas apresentadas.

As ideias partilhadas pelas crianças acerca do que elas sabiam sobre a “Saúde Oral”, o que gostariam de saber e descobrir e “onde” e “como” poderiam investigar foram registadas por escrito numa folha de papel cenário e expostas na sala de atividades. Ainda nesta fase do projeto, foi discutido que atividades gostariam de fazer sobre “A Saúde Oral” com vista a responder à problemática.

Tabela 1 - Conceções e ideias das crianças sobre o projeto

O que nós sabemos?	<ul style="list-style-type: none"> - “Lavar os dentes em círculos.” (Joana) - “Devemos beber água.” (Pedro) - “Alimentos que fazem bem e mal aos dentes.” (Laura) - “Os dentes ficam com buracos.” (Mariana)
O que gostaríamos de saber?	<ul style="list-style-type: none"> - “Por que se usa aparelho?” (Pedro) - “Por que se usa fio dental?” (Pedro) - “É para lavar os dentes todos os dias?” (Diogo) - “Quantos dentes nós temos?” (Joana) - “Quais os dentes que servem para morder?” (Mariana) - “Quais os alimentos que podemos comer?” (Tatiana) - “As pessoas desdentadas só bebem?” (Maria) - “Por que caem os dentes?” (Mariana) - “Quando lavamos os dentes temos de bochechar?” (Tiago); - “Como se coloca o aparelho?” (Pedro) - “Por que vamos ao dentista?” (Rodrigo) - “Por que saem os dentes?” (Maria)
Como vamos descobrir?	<ul style="list-style-type: none"> - “Na internet.” (Maria) - “Nos livros.” (Mariana) - “Revistas.” (Maria)
Que atividades gostaríamos de fazer?	<ul style="list-style-type: none"> - “Pintar um desenho.” (Luís) - “Pintar um desenho com um dente a abanar.” (Diogo) - “Construir uma boca.” (Diogo) - “Fantoches e teatro.” (Raquel) - “Lavar os dentes.” (Dinis)

Na fase III – execução, as crianças deram início à procura de respostas para as suas questões. As atividades iniciaram-se com a visualização de dois vídeos sobre a dentição de leite e a dentição definitiva. Para que as crianças pudessem confirmar as respostas obtidas a partir da visualização dos vídeos, levou-se para a sala de atividades um modelo de dentição e três modelos dos diferentes tipos de dentes: molares, caninos e incisivos. As crianças observaram e exploram cada um dos modelos e procederam à contagem do número de dentes existentes no modelo de dentição, bem como refletiram, em grande grupo, sobre as características físicas dos três tipos de dentes, relacionando-as com as suas respetivas funções (consultar imagens no Anexo VIII, figuras n.ºs 17-19).

A partir das descobertas realizadas, e tendo em atenção as atividades sugeridas pelas crianças, o grupo procedeu à construção de duas maquetes de dentaduras, uma saudável e outra com cáries. Nesta fase, o grupo demonstrou um grande interesse em proceder à higiene oral dos dentes. Como não foi possível concretizar essa sugestão, por razões respeitantes à direção escolar, as crianças dramatizaram uma lavagem dos dentes nas dentaduras construídas (consultar imagens no Anexo VIII, figuras n.ºs 20 e 21).

Para além da visualização de vídeos, para obterem respostas às questões colocadas, as crianças, em pequenos grupos, consultaram enciclopédias e efetuaram pesquisas no computador da sala. Os momentos de diálogo e reflexão em grande grupo foram fundamentais para partilhar as descobertas realizadas e para valorizar o papel de cada criança no projeto.

Ouvir e escutar as ideias e as sugestões de cada criança foi o alicerce de todo o projeto, tendo sido os momentos de diálogo e reflexão em grande grupo sobre o que sabíamos, o que tínhamos aprendido e o que queríamos saber mais, que determinaram o caminho a seguir e as experiências educativas a realizar. A criação da história “O pato malandro” para a realização de um teatro, a construção dos fatos das crianças e do cenário do teatro, a redação e elaboração dos convites para os pais, a aprendizagem da canção “Lavo os dentinhos”, a pesquisa de produtos e materiais necessários para a higienização dos dentes, a modelagem e pintura de objetos relacionados com a saúde oral, a atividade prática “Como é que a pasta de dentes protege os dentes?”, o visionamento de um vídeo referente à colocação de um aparelho dentário, a dramatização em pequenos grupos da colocação de um aparelho dentário e a pesquisa em revistas do material dentário

utilizado pelos médicos dentistas foram algumas das experiências educativas realizadas (consultar imagens no Anexo VIII, figuras n.^{os} 22-28).

Planificar com as crianças foi essencial, pois só assim foi possível dar resposta aos seus interesses e às suas necessidades. Por outro lado, permitiu que as crianças sentissem o projeto como delas e o abraçassem com todo o entusiasmo e convicção. Coube-nos assumir, fundamentalmente, um papel de orientadoras visto que foram as crianças as responsáveis por todo o trabalho realizado, desde o que queriam descobrir e investigar até aos materiais que poderiam utilizar nas atividades realizadas.

A colaboração e o contributo dos pais foram essenciais para o sucesso do projeto. A grande maioria realizou com as crianças as atividades propostas para serem efetuadas em família, designadamente, “A história do meu primeiro dente de leite” e “A cor das escovas de dentes da minha família e a marca da minha pasta de dentes”, o que por sua vez deu origem à construção de quatro pictogramas. Também disponibilizaram materiais de desperdício necessários para a concretização de algumas experiências educativas, bem como algumas peças de vestuário utilizadas no teatro (consultar imagens no Anexo VIII, figuras n.^{os} 29-32).

O registo das aprendizagens e das descobertas realizadas foi efetuado sempre conjuntamente com o grupo de crianças, o que as ajudava a ter consciência do ponto de situação do projeto, ou seja, que atividades tinham sido efetuadas, o que já sabiam e o que ainda faltava descobrir (consultar imagens no Anexo VIII, figuras n.^{os} 33-35).

Tabela 2 - Aprendizagens das crianças

O que aprendemos?
<ul style="list-style-type: none"> - “Temos vinte dentes de leite.” (Mariana) - “Depois de caírem nascem mais e ficamos com trinta e dois.” (Maria); “São os definitivos.” (Pedro). - “Os caninos.” (Laura); “São quatro.” (Marco); “Rasgam a comida.” (Tiago). - “Os molares são oito.” (Rui); “Os molares moem.” (Tatiana); - “Os incisivos.” (Bernardo); “Eles cortam a comida na boca.” (Pedro). - “As pessoas não lavam os dentes, eles ficam com cáries e caem.” (Joana) - “Os dentes de leite caem para os definitivos não ficarem tortos.” (Maria) - “As pessoas têm doenças nos dentes.” (Pedro) - “Doenças nas gengivas e elas deitam sangue.” (Tatiana) - “Quando caímos batemos com os dentes. Podem cair.” (Bernardo) - “A lavar os dentes.” (Marco) - “O material do dentista.” (Joana); “O aspirador.” (Liliana); “Máscara.” (Luís); “Bráquetes.” (Pedro); “Pasta de dentes.” (João); “Algodão.” (Laura); “Luvas.” (Rodrigo); “Pasta de dentes.” (Tatiana); “Cola.” (Madalena) - Os alimentos que fazem mal e bem.” (Marco) - “A colocar um aparelho nos dentes.” (Pedro) - “O poema da andorinha.” (Maria); “E dos dentes.” (Joana) - “E as adivinhas. Da boca.” (Rui) - “A canção dos dentinhos.” (Joana); - “A história que a menina tinha medo do dentista.” (Tatiana) - “O que precisamos para lavar os dentes.” (Marco); “Escova de dentes.” (Liliana); “Pasta de dentes.” (Nádia); “Água.” (Rui); Elixir.” (Joana); “Fio dental.” (Tatiana) - “Aprendemos a fazer um teatro.” (Mariana)

Na última fase - divulgação/avaliação, o grupo decidiu divulgar o projeto por meio de um espetáculo preparado pelas próprias crianças para as famílias e as crianças da sala A1, no final do período letivo. O espetáculo teve início com a apresentação das aprendizagens realizadas por parte das próprias crianças, tendo sido atribuído a algumas delas a função de apresentadores, de seguida os pais assistiram ao teatro da história inventada pelas crianças, “O pato malandro”, e escutaram-nas a cantar a música “Escova os dentinhos“. Por último, a plateia foi convidada a deslocar-se ao *hall* de entrada da sala de atividades para observarem a exposição dos trabalhos efetuados no decorrer do projeto.

A avaliação do projeto foi sendo efetuada com as crianças ao longo do projeto, sendo que na preparação da exposição de apresentação do projeto foi efetuado um balanço final das aprendizagens e das descobertas realizadas. Os registos escritos e a documentação pedagógica ajudaram as crianças a terem consciência dos trabalhos efetuados, das atividades concretizadas, das suas aprendizagens e descobertas.

3.2. À *DESCOBERTA DO SISTEMA SOLAR – CONTEXTO DE 1.º CEB*

O trabalho por projeto foi desenvolvido com os alunos do 3.º ano do EB. Surgiu após os alunos terem observado os trabalhos realizados pelos alunos do 3.º ano da sala n.º 1, no âmbito do conteúdo programático “Os Astros”, presente no programa de Estudo do Meio (ME, 2004), e terem-se mostrado bastante entusiasmados com esta temática.

De forma a dar início à **fase I – definição do problema**, os alunos definiram o que queriam investigar, tendo surgido deste modo a pergunta que sustentou todo o projeto: “O sistema solar é constituído por quantos planetas e quais as suas características?”.

Com o objetivo de os alunos confrontarem os seus conhecimentos com as descobertas realizadas no final do projeto e assim progredirem nas suas aprendizagens, pedimos aos alunos que representassem graficamente, através da técnica do lápis de cor, o Sistema Solar. Os alunos apresentaram à turma os trabalhos realizados, o que por sua vez fomentou na sala de aula a partilha de ideias e saberes sobre o Sistema Solar (consultar imagens no Anexo IX, figuras n.ºs 36 e 37). Esta estratégia ajudou os alunos a terem consciência dos seus conhecimentos, tal como permitiu-nos compreender as suas conceções e, assim, ajudá-los a construir novas aprendizagens. Como afirmam Cobern e Aikenhead (1998), a visão do mundo de um indivíduo é formada no contexto sociocultural em que ele se desenvolveu e no qual se insere e exerce forte influência na aprendizagem dos conceitos. O professor ao investigar e compreender os conhecimentos prévios dos alunos poderá rever e elaborar estratégias de ensino aprendizagem mais eficazes (Miras, 2006).

Através das representações gráficas realizadas e da partilha de ideias, verificámos que a maioria dos alunos não conhecia todos os planetas do Sistema Solar, não conseguia caracterizar os aspetos essenciais de uma estrela, de um planeta, nem de um satélite, o que permitiu confirmar que a sequência de atividades planificada ia ao encontro das necessidades do grupo.

Na fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho, os alunos sugeriram trazer livros de casa, consultar a internet, ver vídeos e dirigirem-se à biblioteca da escola para pesquisar as respostas às suas questões. Deram também sugestões de atividades que gostariam de concretizar.

Na fase III – execução, tendo em conta as sugestões dos alunos, o processo de pesquisa foi efetuado mediante a visualização do vídeo “O Universo/O Sistema Solar/A Terra” e a consulta de enciclopédias. Para o registo das descobertas realizadas, a turma sugeriu a escrita de um texto informativo por cada astro do Sistema Solar. Após a planificação da atividade de escrita, na qual ficou estipulado que informação deveria fazer parte do texto, cada grupo de dois elementos procedeu à escrita de um texto sobre um dos astros do Sistema Solar e apresentaram-no à turma (consultar imagens no Anexo IX, figuras n.ºs 38 e 39). Outra atividade realizada, proposta pela turma, foi a construção de um modelo do Sistema Solar, aplicando a técnica de *découpage* e pintura com tinta de guache. Cada grupo procedeu à construção do astro correspondente ao seu texto informativo (consultar imagens no Anexo IX, figuras n.ºs 40 e 41).

À medida que o projeto se ia desenvolvendo, os alunos participaram em jogos de exploração, designadamente o “Jogo dos Planetas”, em que cada aluno recebia a imagem de um astro do Sistema Solar e sempre que ouvisse o nome de um astro tinha de se dirigir para o colega que segurava a imagem do planeta correspondente, e o Jogo “O Sistema Solar”, em que se tinham de posicionar de acordo com a ordem dos planetas no Sistema Solar”; exploraram e dramatizaram o texto *A ambição das luas*, de José Letria; leram o texto informativo *Homem pisa pela primeira vez na Lua*; e realizaram uma atividade prática de observação das quatro fases da Lua, entre outras (consultar imagens no Anexo IX, figuras n.ºs 42 e 43).

Na última fase - divulgação/avaliação, de forma a divulgarem o projeto, os alunos expuseram todos os trabalhos realizados no corredor do *hall* de entrada da sala, para que estes pudessem ser vistos pelas famílias e todos os alunos da escola, e preencheram um questionário como forma de autoavaliarem o projeto desenvolvido.

Apesar desta metodologia de trabalho promover resultados significativos na aprendizagem dos alunos, reconhecemos que nem sempre foi fácil aplicá-la, em particular por os alunos não estarem familiarizadas com esta abordagem. Sendo por isso, na nossa opinião, importante a realização de um trabalho contínuo com os alunos para que eles, progressivamente, adquiram competências que lhes permitam ter um papel mais ativo nas construções das suas próprias aprendizagens

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas nos diversos contextos da PES permitiram efetuar um percurso de aprendizagem marcado por vários obstáculos e desafios, ultrapassados graças a um trabalho contínuo de reflexão crítica fundamentada e de investigação.

A reflexão constante sobre a ação educativa e os resultados obtidos permitiram ajustar o trabalho desenvolvido em cada contexto e a realização de inúmeras aprendizagens, todas elas importantes para a minha formação pessoal e profissional. Ao refletirmos sobre a observação, planificação, intervenção e avaliação aprendemos a centrar o processo de ensino aprendizagem na criança, considerando-a como o principal agente construtor da sua aprendizagem.

Refletir é, de facto, um processo extremamente importante na prática docente, dado que é através da reflexão que educadores e professores ponderam acerca da sua própria ação, questionando-se e colocando em causa as suas decisões pedagógicas, com o objetivo de encontrarem respostas às suas próprias questões e melhorarem a sua ação educativa.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A dimensão investigativa que se apresenta foi realizada no âmbito da PES, em contexto de JI, numa instituição pertencente à rede pública do ME, localizada no centro litoral do país.

Com este estudo foi nossa intenção investigar as concepções das crianças em idade pré-escolar, dos quatro aos seis anos, sobre a escrita, e implementar uma sequência de atividades que lhes permitisse confrontar as suas hipóteses conceituais com nova informação e, conseqüentemente, progredirem nas suas aprendizagens.

A dimensão investigativa encontra-se dividida em cinco capítulos. No primeiro apresenta-se o enquadramento teórico que sustenta a investigação. No segundo, a metodologia de investigação do estudo, onde se encontram as opções metodológicas, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, a caracterização do contexto, dos participantes e os procedimentos. No terceiro, apresentam-se os dados obtidos. No quarto, a análise e discussão dos resultados. Por último, no quinto capítulo, apresentam-se as considerações finais, onde se expõem as conclusões, as limitações do estudo e as sugestões para investigações futuras.

INTRODUÇÃO

Desde o primeiro momento, a linguagem escrita despertou grande interesse, quer por razões de formação quer por motivações pessoais. As observações realizadas durante o período de observação, em que se constatou algumas práticas inseridas neste domínio, levaram à formulação da hipótese de que as crianças possuíam diferentes concepções e relações com a linguagem escrita. Assim, cresceu dentro de nós o desejo de descobrir quais as concepções das crianças e de implementar uma sequência de atividades que lhes permitisse avançar nas suas aprendizagens.

Da observação emergiu a questão de investigação: “Quais as concepções de crianças em idade pré-escolar, dos quatro aos seis anos, sobre a linguagem escrita?”, que permitiu a definição dos seguintes objetivos de estudo: i) Identificar as concepções das crianças sobre a escrita, antes e após a implementação de uma sequência de atividades; ii) Perceber se existem concepções distintas sobre a linguagem escrita de acordo com a idade das crianças; iii) Refletir sobre o impacto da sequência de atividades implementada e as implicações pedagógicas dos dados recolhidos.

É um facto que em Portugal a taxa de insucesso escolar na área da leitura e escrita mantém-se em níveis elevados, ainda que se tenha vindo a verificar uma crescente tendência positiva (Ávila, Nico & Pacheco, 2011; OCDE, 2001, 2004, 2007, 2010, 2014; Rodrigues, Alçada, Calçada & Mata, 2017). Diversos estudos, designadamente, o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), que ocorreu em 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012, demonstram que os portugueses apresentam baixos níveis de literacia.

Segundo os dados do PISA de 2015 (OCDE, 2016), Portugal é o segundo país da OCDE com mais reprovações precoces. Dezassete por cento dos alunos que participaram no PISA de 2015 repetiram pelo menos uma vez no 1.º CEB. Portugal também se evidencia por ser o país da OCDE que apresenta maior percentagem de alunos que reprovaram pelo menos duas vezes nos primeiros anos de escolaridade. O insucesso escolar precoce apresenta valores preocupantes, especialmente no segundo ano de escolaridade.

De acordo com o estudo *Aprender a Ler e a Escrever em Portugal* (Rodrigues *et al.*, 2017), as causas do insucesso e das elevadas taxas de retenção, particularmente a

precoce, estão relacionadas com o déficit de competências em leitura. No segundo ano, as crianças reprovam por não lerem bem, por não atingirem os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à escrita, seja no domínio técnico de identificação e decodificação dos sinais, seja na compreensão da leitura ou no domínio do vocabulário.

Considerando a importância da leitura como prática essencial à aprendizagem, torna-se evidente a necessidade de implementar novas estratégias que permitam contrariar a tendência de retenção por déficit de competências de leitura. A implementação de novas estratégias não deve apenas ocorrer quando a criança entra na escolaridade obrigatória, pois como a investigação tem comprovado, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de apropriação contínuo, que ocorre muito precocemente e não apenas quando a criança inicia o ensino formal (Ferreira & Teberosky, 1999; Martins & Niza, 1998; Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014).

O JI pode desempenhar um papel essencial para o sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e na escrita, ao proporcionar contextos ricos de exploração e de descoberta da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998; Martins & Silva, 1999; Santos, 2007; Viana & Ribeiro, 2014).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA / LITERACIA EMERGENTE

As investigações realizadas sobre as concetualizações infantis da linguagem escrita, nomeadamente, os estudos clássicos de Marie Clay (1972), Ferreiro e Teberosky (1979, 1985), Goodman (1984), e as pesquisas de Martins (1986) e Mata (1991) têm vindo a demonstrar que as crianças, desde muito cedo, muito antes de serem formalmente ensinadas a ler, começam a apropriar-se de conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Estes conhecimentos são extremamente importantes pois assumem o papel de facilitadores da aprendizagem formal da escrita (Mata, 1991, 2008; Viana & Ribeiro, 2014).

Os resultados destas investigações revelaram-se extremamente valiosos, pois colocaram em causa a perspetiva que predominou durante várias décadas, que defendia que a aprendizagem da leitura se iniciava com a introdução formal ao código escrito (Haney & Hill, 2004, citadas por Viana e Ribeiro, 2014) e que o ensino apenas devia ocorrer quando as crianças atingissem um determinado grau de maturidade, um determinado conjunto de competências perceptivas e motoras, tais como a lateralidade, a diferenciação perceptiva, coordenação visuomotora e o esquema corporal (Viana & Ribeiro, 2014).

A investigadora Marie Clay é destacada por Viana e Ribeiro (2014) como a precursora na análise da leitura e da escrita em crianças pequenas. Os estudos realizados por Marie Clay em 1972 e 1979, sobre o modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita e como esta apropriação progride em função das interações com o adulto, fizeram com que a autora rejeitasse o conceito de “maturidade” para a leitura e a escrita.

O conceito de “literacia emergente”, atribuído a Marie Clay, engloba um conjunto de conhecimentos, competências e interesses que as crianças possuem em relação à leitura e à escrita, que resultam das interações sociais do contexto em que a criança está inserida (Justice & Kaderavek, 2002, citados por Viana e Ribeiro, 2014).

Para Mata (2008), é a partir dos anos 80 do século XX, por influência de autores construtivistas e socioconstrutivistas, que se destaca o papel ativo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem na compreensão do processo de apropriação

da linguagem escrita, surgindo, assim, a perspectiva da “literacia emergente”, que defende a precocidade de todo este processo. Para além disto, esta perspectiva garante que as crianças adquirem os seus conhecimentos através de experiências funcionais no seu quotidiano, quando refletem sobre as características da linguagem escrita.

Sobre o conceito de “literacia emergente”, Mata (2008) comenta que esta terminologia:

[...] procura realçar não só o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras (p. 10).

Os conhecimentos emergentes de literacia reconhecidos por diversos autores são variados (Mata, 2008). Segundo esta autora e Martins e Niza (1998), que atribui a estes conhecimentos a designação de concepções precoces sobre a escrita, os conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita podem ser analisados de acordo com três tipos de concepções: funcionais, figurativos e concetuais.

1.1.1. Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita

Vários autores, designadamente, Chauveau (1991), Chauveau e Rogovas-Chauveau (1989), Downing (1987), Downing e Fijalkow (1984), Downing *et al.*, (1982), Kroll (1983) e Wells (1981, 1985), citados por Martins (1996), enfatizaram a importância do desenvolvimento dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita antes de a criança entrar no EF, como uma condição preponderante para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em Portugal, Martins (1996) no seu estudo realizado com crianças numa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, verificou que existe uma relação entre a descoberta dos aspetos funcionais da leitura e da escrita e o sucesso da sua aprendizagem. A criança ao descobrir a funcionalidade da linguagem escrita constrói os sentidos e as razões para querer aprender a ler e a escrever, ou seja, inicia o seu projeto pessoal de leitor/escritor (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008). Portanto, quanto maior for a qualidade, a regularidade e o valor das atividades de leitura e de escrita proporcionadas à criança, maior será o seu interesse e desejo de aprender (Martins & Niza, 1998).

O contexto familiar e social em que a criança está inserida desempenha um papel determinante na construção do projeto pessoal de leitor/escritor da criança (Rogovas-Chauveau, 1993, citado por Martins e Niza, 1998). Quanto maiores forem os estímulos

proporcionados pelos adultos mais próximos da criança, maior será o desejo da criança em aprender (Wells, 1981,1985, citado por Martins e Niza, 1998). É através de práticas familiares e sociais significativas que as crianças adquirem saberes estritamente relacionados com a escrita e as suas diversas funções (Wells, 1981,1985, citado por Martins e Niza, 1998).

Ao contactar precocemente com a linguagem escrita, a criança começa também a perceber que a cada tipo de suporte corresponde um tipo de conteúdo e a criar suposições sobre as relações estabelecidas entre os suportes e as respetivas mensagens. Estas suposições encontram-se estreitamente relacionadas com as interações estabelecidas com os suportes de escrita (Martins & Niza, 1998). Por outro lado, as interações permitem que a criança extraia e assimile algumas regras e convenções que regulam a linguagem escrita, designadamente a direcionalidade (Mata, 2008; Foorman, Selas, Anthony & Mouzaki, 2002, citados por Viana e Ribeiro, 2014).

Para o estudo das conceções infantis sobre a funcionalidade da linguagem escrita, Martins e Niza (1998) apresentam a seguinte abordagem: contextos de vida e perceção de práticas de escrita e de leitura e sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Relativamente aos contextos de vida e perceção de práticas de escrita e de leitura, sabendo que o contexto familiar e social tem um papel essencial na construção do projeto de leitor/escritor, Martins e Niza (1998) afirmam ser possível apurar as perceções das crianças relativamente às práticas de leitura e escrita dos indivíduos que fazem parte do seu contexto sociofamiliar e os saberes das crianças sobre os diferentes tipos de suportes escritos e os seus conteúdos, mediante a realização de duas entrevistas. Já no que diz respeito aos sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita, os mesmos autores referem ser possível averiguar as utilizações funcionais que as crianças atribuem à escrita numa entrevista. As respostas das crianças, que podem ser consideradas como adequadas ou não adequadas, pressupõem atitudes diferentes perante o conhecimento e a apropriação da escrita. As respostas adequadas estão relacionadas com a construção de um projeto pessoal de leitor/escritor e caracterizam-se pela manifestação de sentimentos de prazer e satisfação. As respostas não adequadas estão intimamente relacionadas com uma imposição externa dissociada do prazer.

A este respeito, Mata (2008) afirma que as respostas das crianças podem ser agrupadas em duas categorias: respostas de carácter funcional e respostas de carácter não funcional. Nas respostas de carácter funcional, as crianças explicitam o seu projeto pessoal de leitor, através da atribuição de diferentes razões funcionais. Nas respostas de carácter não funcional, as crianças não conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita. Contrariamente às crianças que conseguem encontrar finalidades para a linguagem escrita, as crianças que não conseguem poderão, eventualmente, sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem da escrita (Mata, 2008).

Tendo em conta a abordagem apresentada por Martins e Niza (1998), neste estudo focámo-nos nos **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, sendo que procurámos investigar a *construção do projeto pessoal de leitor/escritor* de cada criança. Procurámos também identificar, de uma lista previamente definida por nós, os **Suportes de escrita conhecidos por cada criança e as suposições que as mesmas estabelecem entre estes e o seu conteúdo**.

1.1.2. Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita

Segundo Martins e Niza (1998), os conhecimentos que a criança possui sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita, antes do ensino formal, são muito importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Diversos estudos realizados por vários autores, nomeadamente Fijalkow (1993, citado por Martins e Niza, 1998), comprovam que os resultados obtidos pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, após o término do 1.º ano de escolaridade, estão relacionados com os saberes que elas apresentam sobre os aspetos figurativos da linguagem escrita antes do EF.

Martins e Niza (1998), analisando os trabalhos realizados por Ferreiro *et al.*, (1980), Ferreiro e Teberosky (1980), Martins (1989), Ferreiro *et al.*, (1980), Fijalkow (1989, 1983), Tolchinsky-Landsmann *et al.*, (1985), Mata (1988), constataram que os aspetos figurativos da linguagem escrita podem ser estudados segundo cinco aspetos:

- i. Características formais de um ato de leitura - distinção entre olhar e ler, leitura em voz alta e leitura silenciosa;
- ii. Características formais do material de leitura - critérios que a criança utiliza para determinar se um texto serve ou não para ler (quantidade mínima de letras e variabilidade das mesmas);

- iii. Características e convenções do universo gráfico - diferenciação entre letras, números, sinais de pontuação, texto, imagem e direccionalidade da leitura/escrita;
- iv. Termos técnicos utilizados no ensino da leitura e da escrita - conhecimento dos termos letra, número, palavra, frase, linha, título, autor e direccionalidade da leitura/escrita. As crianças, em idade pré-escolar, tendem a confundir letra com palavra e frase com linha. A maioria consegue localizar num texto o nome do seu autor e o respetivo título, porém algumas crianças podem indicar palavras do próprio texto como sendo o título da história.
- v. Regras convencionais - linearidade, unidireccionalidade e espaços entre as palavras.

A identificação dos aspetos figurativos fornece ao adulto dados relevantes sobre o tipo de características perceptivas/gráficas da escrita que a criança já conseguiu compreender (Mata, 2008). Para esta autora, os aspetos figurativos mais analisados são o tipo de caracteres utilizados, a orientação da escrita e a aproximação gráfica à escrita convencional.

A primeira diferenciação que a criança realiza diz respeito à distinção entre desenho e escrita. Esta distinção pode ocorrer muito precocemente, sendo que a maioria das crianças já adquiriu esta competência antes de entrar na escola (Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Ferreiro & Teberosky, 1999; Mata, 2008). Nas suas primeiras tentativas de escrita, a criança apresenta formas bastante distintas das letras convencionais (Curto *et al.*, 2000; Mata, 2008), as chamadas garatujas (Mata, 2008). Lentamente, começa a diferenciar alguns caracteres nas suas produções, realizando formas idênticas às letras. Posteriormente, estas formas rudimentares começam a aproximar-se às letras convencionais, podendo coexistir com elas. Ainda nesta etapa, as produções escritas das crianças podem apresentar muita ou pouca variedade de caracteres e letras misturadas com números (Mata, 2008).

A segunda diferenciação efetuada pela criança diz respeito à distinção entre as letras do seu sistema de escrita e outros caracteres (Mata, 2008). Após começar a identificar algumas letras, a criança começa a associar as letras ao seu nome. Porém, mesmo após conseguir identificar e diferenciar várias letras, a criança pode utilizar outras formas de escrita, algumas delas referentes às etapas iniciais de apreensão da escrita. Progressivamente, estas formas de escrita vão desaparecendo e a criança passa a realizar uma escrita cada vez mais idêntica à convencional. As letras utilizadas são selecionadas aleatoriamente dado que não existe ainda uma relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral (Mata, 2008).

A orientação da escrita é outra característica que desde muito cedo é apreendida pelas crianças. Contudo, como podemos constatar nos estudos realizados por Mata (2008), o facto de as crianças terem efetuado esta descoberta não implica que durante as suas produções escritas não mudem constantemente de orientação, devido à sua necessidade de exploração da escrita e face às dificuldades com que se deparam durante as suas produções (Mata, 2008). Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a maioria das crianças de quatro anos não adquiriu esta convenção, ao contrário da maioria das crianças de seis anos.

Diversas investigações, nomeadamente de Silva (2003, citado por Mata 2008), Calfee (1997), Chall (1967), Hirsch *et al.*, (1996), Share *et al.*, (1984), referidos por Martins (1996) e Share (1995, citado por Viana, Coquet e Martins, 2005) confirmam que existe uma relação positiva entre o conhecimento do nome das letras e a aprendizagem da leitura. Porém, está também comprovado cientificamente que este conhecimento constitui um aspeto facilitador da aprendizagem apenas quando provém de experiências significativas e da reflexão sobre a escrita e o seu funcionamento (Mata, 2008).

A criança no pré-escolar ao iniciar a escrita do seu nome, ao mostrar interesse pelas diferentes formas da escrita e ao questionar sobre como se diz e escreve determinadas palavras vai adquirindo conhecimento sobre as correspondências entre os sons e signos gráficos e, progressivamente, vai-se tornando mais eficaz na segmentação de palavras nos sons correspondentes (Viana *et al.*, 2005; Viana & Ribeiro, 2014).

Relativamente ao reconhecimento das letras do sistema alfabético, Ferreiro e Teberosky (1999) classificaram-no em cinco níveis: (i) Primeiro nível - as crianças reconhecem uma ou duas letras, especialmente a inicial do seu próprio nome; (ii) Segundo nível - as crianças conhecem alguns nomes de letras (a mais conhecida é o <Z>); (iii) Terceiro nível - as crianças reconhecem as vogais (pelo menos três delas) e identificam algumas consoantes; (iv) Quarto nível - as crianças nomeiam corretamente dez consoantes diferentes; e (v) Quinto nível - as crianças conhecem praticamente todas as letras do abecedário. Este último nível é apenas alcançado pelas crianças de cinco e seis anos.

Apesar dos aspetos figurativos poderem transmitir alguns dados sobre as características perceptivas/gráficas já apreendidas pela criança, é através da identificação dos aspetos

conceituais que se percebe como é que ela compreende e integra todos os saberes, bem como as especificidades que atribui à escrita (Mata, 2008).

Indo ao encontro das perspectivas dos autores supramencionados, para estudarmos os conhecimentos das crianças em relação aos aspetos figurativos da escrita, centrámo-nos na análise dos seguintes aspetos: **Diferenciação entre escrita de desenho; Diferenciação das letras do código alfabético de outro tipo de caracteres; Identificação do nome das letras do código alfabético;** e o **Reconhecimento de um conjunto de termos próprios da linguagem escrita**, designadamente, número, letra, palavra, frase, entre outros.

1.1.3. Aspetos Conceituais da Linguagem Escrita

Diversas investigações demonstraram que é importante conhecer-se as conceções sobre a linguagem escrita das crianças antes da sua aprendizagem formal, pois este conhecimento permite compreender como é que as crianças vão incorporando a aprendizagem da leitura e da escrita (Martins & Niza, 1998).

Segundo Martins e Niza (1998) é possível compreender as hipóteses conceituais das crianças através de uma entrevista, em que é solicitado que escrevam como souberem um conjunto de palavras e uma frase. Devem fazer parte deste conjunto de palavras, três palavras da mesma família (masculino, feminino, diminutivo) e duas palavras de comprimento fonológico aproximado que reenviem para referentes de tamanhos diferentes. A frase deve conter uma das palavras que a criança escreveu anteriormente. Através deste procedimento é possível determinar em que etapa do percurso de apropriação da escrita se encontra a criança: a escrita pré-silábica, a escrita silábica, a escrita com fonetização ou a escrita alfabética (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014).

Durante o pré-escolar as crianças vão evoluindo nas suas conceitualizações consoante as suas capacidades. O adulto deve respeitar as hipóteses conceituais de cada uma e não tentar acelerar este processo (Mata, 2008).

1.2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

O termo consciência fonológica pode ser definido como a capacidade de identificar e manipular, conscientemente, os elementos sonoros das palavras orais, incluindo assim a

identificação de unidades de diferentes dimensões: palavra, sílaba, com ataque e rima, e fonema (Martins & Silva, 1999; Mata, 2008; Freitas, Alves & Costa, 2007; Viana & Ribeiro, 2014).

Vários estudos realizados, designadamente, os de Silva (2003), Martins e Silva (2006) e Cadime, Brandão, Nóvoa, Rodrigues e Ferreira (2009), comprovaram que o desenvolvimento das competências fonológicas é fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, já que, para ler e escrever num sistema de escrita alfabética, a criança tem de ter consciência de que as palavras são constituídas por segmentos de fala, que se podem separar uns dos outros, e que as letras do alfabeto representam fonemas. Qualquer défice ao nível desta competência poderá causar “repercussões no desenvolvimento e uso das combinações entre as unidades mais pequenas dos códigos ortográficos e fonológicos com impacto na aprendizagem da leitura e escrita.” (Marchal, Snowling & Bailey, 2001, referidos por Viana *et al.*, 2005, p. 79).

Como afirma Mata (2008), a capacidade de reflexão sobre a linguagem oral é fundamental no desenvolvimento das conceitualizações sobre a escrita, visto que só com a sua aquisição é possível determinar relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até se chegar à escrita alfabética.

Apesar de algumas competências fonológicas se desenvolverem com a aprendizagem formal da leitura e da escrita, outras antecipam esta aprendizagem convencional (Martins & Silva, 1999; Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014). Diversos estudos revelaram que as crianças em idade pré-escolar são capazes de ter sucesso em tarefas que implicam a segmentação silábica das palavras, contrariamente às tarefas que incluem segmentos fonémicos. Verifica-se, assim, que o desenvolvimento da sensibilidade fonológica ocorre no sentido da apreensão de segmentos maiores da fala, designadamente as palavras e as sílabas, para os segmentos de menores dimensões, as unidades fonémicas (Freitas *et al.*, 2007; Sim-Sim *et al.*, 2008). Num primeiro nível, a criança é capaz de analisar e manipular unidades maiores do que os fonemas, enquanto num segundo nível, quando já se possuem algumas competências de leitura, a criança é capaz de analisar e manipular unidades fonémicas. Mesmo que, numa primeira fase, se recomende o treino da consciência silábica, os três tipos de consciência fonológica

devem ser estimulados antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético (Freitas *et al.*, 2007).

Considera-se assim essencial que as crianças no pré-escolar participem com alguma frequência em jogos fonológicos, combinados com outras atividades relacionadas com a linguagem oral e escrita (Sim-Sim *et al.*, 2008). Nestes jogos, as crianças podem mobilizar palavras relacionadas com os assuntos que estão a ser explorados na sala, com histórias e lengalengas lidas e incluir o nome dos meninos da sala, entre outros (Sim-Sim *et al.*, 2008).

De acordo com Sim-Sim *et al.* (2008), para organizar jogos de consciência fonológica o educador deve ter em conta quatro princípios orientadores:

- i. Os jogos fonológicos devem ter início com unidades fonológicas perfeitamente mais salientes (sílabas ou rimas);
- ii. As palavras devem ter estruturas silábicas simples, ou seja, sílabas com uma estrutura consoante/vogal;
- iii. Quando a criança apresentar dificuldade, as unidades sonoras podem ser modeladas pelo adulto e reproduzidas pela criança;
- iv. Devem ser realizados jogos diversificados que contenham as seguintes dimensões de segmentação: síntese, supressão e deteção de sílabas comuns em palavras.

Os mesmos autores apresentam alguns exemplos de jogos que podem ser efetuados com as crianças no pré-escolar, nomeadamente, contagem de sílabas de uma palavra, encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas, juntar uma sílaba a uma palavra e encontrar uma nova palavra e a omissão de uma sílaba de uma palavra para encontrar uma nova palavra. Os jogos com unidades fonémicas devem ser realizados posteriormente e limitar-se a jogos de identificação de fonemas iniciais semelhantes em palavras diferentes, dado que os mesmos não requerem uma representação de todos os fonemas (Sim-Sim *et al.*, 2008).

1.3. AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PROMOTORES DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

O processo de apropriação das características da escrita e das suas convenções pressupõe contextos de aprendizagem estimulantes e ricos em oportunidades de escrita. O adulto desempenha um papel fundamental neste sentido, devendo proporcionar às

crianças atividades com verdadeiras intencionalidades educativas, no que concerne ao estímulo, à utilização e reflexão sobre a escrita (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014; ME, 2016).

Mata (2008) expõe alguns pontos orientadores que podem ajudar a organizar ambientes promotores da apropriação da escrita:

- i. Facilitar e encorajar a exploração da escrita, sem pressionar a criança para a escrita convencional;
- ii. Estimular a utilização da escrita, sem colocar a criança a treinar habilidades específicas;
- iii. Estar atento às necessidades das crianças, dando resposta às suas solicitações e questões;
- iv. Incentivar a reflexão e a comparação entre diferentes formas e estratégias de escrita;
- v. Respeitar as conceitualizações de cada criança e não tentar saltar etapas;
- vi. As crianças não devem ser vistas meramente como utilizadoras ou reproduzoras da escrita mas sim como produtoras de escrita;
- vii. Respeitar os interesses e as vivências de cada criança para que as atividades proporcionadas sejam significativas para cada uma delas.

De acordo com Goodman (1984, citada por Viana e Ribeiro, 2014), podem ser definidos quatro princípios básicos que permitem às crianças construir conhecimentos sobre o funcionamento da língua escrita:

- i. Contextos/situações: os contextos e as situações de contacto e interação com o material impresso ajudam a criança a extrair regras subjacentes à linguagem escrita. O papel do(a) educador(a) de infância como mediador das relações das crianças com o impresso é fundamental. A criação de ambientes positivos durante as atividades relacionadas com a linguagem escrita é essencial para que as crianças construam novos conhecimentos e para a promoção do gosto pela leitura e pela escrita.
- ii. Discurso sobre o impresso: contextos vastos em materiais que oferecem o contacto com a linguagem escrita e interações centradas no impresso facilitam a descoberta das suas particularidades e do seu funcionamento (Cruz, 2010; Dionísio, Gonçalves & Viana, 2007; Mata, 2006, citados por Viana e Ribeiro, 2014).
- iii. Descoberta das funções e formas da escrita: as crianças, ao contactarem precocemente com o impresso, vão retirando e assimilando algumas regras e convenções que orientam a escrita, nomeadamente a direcionalidade (Foorman, Selas, Anthony & Mouzaki, 2002, citados por Viana e Ribeiro, 2014). Assim, letras, números, letras maiúsculas, delimitação das palavras nas frases através da representação de espaços e pontuação são termos que

devem, desde muito cedo, fazer parte do “capital cultural das crianças” (Foorman *et al.*, 2002, citados por Viana e Ribeiro, 2014; Martins & Niza, 1998).

- iv. Reflexão sobre a linguagem oral: o contacto com o impresso por si só não é suficiente para a construção de conhecimento. É também necessário que a criança seja incentivada a analisar o impresso, dado que estas práticas ajudam a aumentar os saberes das crianças sobre a escrita.

Como refere Mata (2008), as situações de exploração da escrita podem ser diversas, contudo devem sempre ser adequadas a cada contexto e aos interesses da criança e do grupo.

Do contributo da investigação (Martins & Niza, 1998; Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014) é possível sistematizar algumas propostas de estratégias e de atividades que podem ser desenvolvidas em contexto de JI:

- i. Proporcionar oportunidades para escrever em atividades de escrita sugeridas ou orientadas e em situação de jogo ou brincadeira;
- ii. Leitura de histórias;
- iii. Disponibilizar o acesso a materiais de escrita nas diversas áreas da sala, nomeadamente, envelopes, cadernos, blocos, folhas soltas, agendas, entre outros;
- iv. Integrar a escrita nas vivências e nas rotinas do JI. Como por exemplo: recados, avisos, etiquetas, histórias, cartas, registos de situações vividas, receitas, entre outros;
- v. Escrever na presença das crianças, verbalizando o que se escreve, de forma a realçar a ligação entre o oral e a escrita, salientando o cuidado com a letra, mencionando aspetos da orientação da escrita, revendo o que se escreveu, sinalizando semelhanças entre palavras, entre outros;
- vi. Registrar por escrito o que as crianças dizem;
- vii. Proporcionar atividades de escrita interativa tirando partido e valorizando os conhecimentos de cada criança;
- viii. Promover situações de escrita e leitura pelas próprias crianças;
- ix. Promover momentos de partilha dos escritos das crianças entre elas, de forma a ajudar o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita;
- x. Envolver as famílias nas atividades de escrita, nomeadamente, solicitando aos pais o envio de materiais escritos variados para a sua classificação em função do tipo de suporte, tipo de letra e tipo de conteúdo;
- xi. Criar livros com as crianças, explorando os procedimentos para a sua elaboração, nomeadamente, tema, conteúdo, redação do texto, revisão, reformulação, ilustração e

- paginação e, explorando as suas componentes e funções (capa, índice, contracapa, entre outros);
- xii. Construir um livro de “alfabeto” onde cada criança poderá escolher uma letra e desenhar numa folha objetos que comecem com essa letra;
 - xiii. Integrar o computador na sala, pois através deste as crianças podem brincar com as letras e apercebem-se da orientação da escrita;
 - xiv. Incentivar a reflexão sobre o oral e estabelecer ligações com a escrita, através da realização de listas de palavras que começam ou terminam da mesma forma, realçando com outra cor a parte que é semelhante; produzir rimas e registá-las, realçando a parte que é semelhante; isolar palavras na frase e realçar os espaços entre as palavras, entre outros;
 - xv. Realizar passeios e visitas nos quais se integre a descoberta de escritos, o que por sua vez conduzirá à discussão sobre os escritos nos diferentes contextos;
 - xvi. A utilização de “instrumentos reguladores da vida do grupo e das aprendizagens”, nomeadamente, o mapa de presença, tarefas, calendário do tempo, regras de funcionamento da sala, quadro dos nomes, dos aniversários, das idades são estratégias privilegiadas que possibilitam um contacto contínuo e funcional com a linguagem oral e escrita;
 - xvii. Realização de jogos de Consciência Fonológica.

As propostas acima referidas apontam para uma conceção da criança entendida como o principal ator nas descobertas que faz sobre a linguagem escrita. Ela constrói progressivamente os seus conhecimentos nas tentativas de assimilação da informação que o meio lhe proporciona. As hipóteses concetuais que a criança elabora, ao serem confrontadas com novas informações, irão ser revistas de modo a integrar esses novos dados ou de modo a manter a consistência interna das concetualizações construídas (Martins & Silva, 1999).

É através de contextos ricos em experiências de linguagem escrita que as crianças se veem confrontadas com conflitos cognitivos e sociocognitivos que lhes permitem evoluir de hipóteses concetuais onde a escrita não é orientada por critérios linguísticos para representações onde se estabelecem relações sistemáticas entre o oral e o escrito (Martins & Silva, 1999).

1.4. A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação do sujeito (Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro), com um papel determinante para o sucesso escolar e social dos jovens e o JI um espaço singular para a vivência de experiências únicas e

enriquecedoras que promovem o desenvolvimento da criança (Mata, 2008). Para esta etapa ter efeitos positivos a curto, médio e longo prazo na vida das crianças, deve ser baseada numa “prática adequada à criança, ao grupo, às famílias, à cultura, isto é uma prática de qualidade.” (Formosinho, 1999, p. 16).

De facto diversos estudos internacionais e nacionais, nomeadamente o projeto *Serviços para Crianças em Idade Pré-escolar na Comunidade Europeia* (Bairrão & Tietze, 1995), *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go To School* (Peiner-Feinberg et al., 1999), *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1* (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004), *The Nichd Study of Early Child care and Youth Development* (NICHD Early Child Care Research Network, 2006), *Desenvolvendo Qualidades em Parcerias* (Oliveira-Formosinho, 2009) chamam a atenção para a qualidade no JI, garantindo que uma EPE de qualidade proporciona resultados sólidos e estáveis no sucesso escolar e na integração social.

De acordo com o ME (1997), para que a EPE tenha qualidade, o educador(a) tem de ter em conta as grandes áreas do desenvolvimento e aprendizagem definidas pela Psicologia, concretamente, a área socioafetiva, a área motora e a área cognitiva, que conjuntamente contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento global e integral da criança. Assim sendo, e tendo em consideração o valor da linguagem enquanto “capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 7), é indiscutível a importância de se promover na EPE espaços e tempos que facilitem a emergência da linguagem escrita.

As investigações realizadas nesta área de estudo indicam que as crianças antes de entrarem no EF já desenvolveram diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999; Martins & Niza, 1998; Mata, 2008; Viana & Ribeiro, 2014). Como referem Ferreiro e Teberosky (1986):

[...] as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a refletir sobre problemas extremamente complexos, e, nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflita também acerca deste tipo particular de marcas (p. 1).

Estes conhecimentos são extremamente importantes para a aprendizagem da escrita e da leitura, pois como afirmam Martins e Niza (1998), se existir uma distância muito grande entre a forma como as crianças pensam e aquilo que lhes é ensinado, as crianças podem

ter dificuldades em incorporar nos seus esquemas mentais os saberes transmitidos, e por isso, terem dificuldades na aprendizagem. Se a distância for pequena é mais fácil para elas apropriarem-se dos novos conhecimentos.

Também, como expõem Viana e Ribeiro (2014), os conhecimentos que as crianças desenvolvem sobre a escrita dependem muito do meio em que elas estão inseridas. Crianças que provêm de meios sociais desfavoráveis têm pouco acesso a materiais de leitura e de escrita, reduzidas experiências de contacto com a linguagem escrita, e ainda, em alguns casos, um fraco domínio da linguagem oral. Para estas crianças, o JI desempenha um papel determinante na aquisição de competências ao nível da linguagem oral e escrita.

1.5. A LINGUAGEM ESCRITA NAS OCEPE

As OCEPE, publicadas pelo ME em 2016, baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que determina que a EPE se destina às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, e têm como objetivo apoiar a construção e gestão do currículo no JI, da responsabilidade de cada educador(a), em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as OCEPE (ME, 2016) definem dois objetivos específicos, designadamente, o desenvolvimento da linguagem oral e a abordagem à escrita, que, embora sejam considerados instrumentos complementares essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem, são apresentados em separado de modo a individualizar as especificidades de cada uma destas formas de linguagem.

No que se refere à abordagem da escrita, as OCEPE (ME, 2016) afirmam que cabe ao(a) educador(a) tirar partido do que as crianças já sabem, através da promoção de ambientes ricos em contactos e utilizações reais e funcionais da leitura e da escrita. A abordagem defendida pelo ME (2016), que exclui o ensino formal (EF) da escrita no JI, assenta numa perspetiva de literacia, enquanto “competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente.” (p. 69).

No **JI**, a linguagem escrita para além de ter como funções o dar prazer e o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças, é também uma forma de comunicação, de transmissão do conhecimento e da cultura, uma ferramenta para planificar e representar projetos e atividades efetuadas (ME, 2016).

Nesta linha de pensamento, as OCEPE (ME, 2016) propõem o envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita de acordo com três componentes: a funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, a identificação de convenções da escrita e o prazer e motivação para ler e escrever. Em cada uma destas componentes, as OCEPE (ME, 2016) apresentam um conjunto de aprendizagens a promover no **JI**:

- i. Primeira componente - identificar funções no uso da leitura e da escrita e usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros;
- ii. Segunda componente - reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavra, aperceber-se do sentido direcional da escrita e estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral;
- iii. Terceira componente - compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância e, sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Tendo presente o quadro teórico apresentado e as orientações das OCEPE (ME, 2016), lançámo-nos no terreno com o intuito de investigarmos e analisarmos as conceções de um grupo de crianças, em idade pré-escolar, sobre a linguagem escrita, especificamente nas dimensões **Funcionais** e **Figurativas**.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O atual capítulo apresenta a metodologia utilizada na elaboração do estudo. Encontra-se organizado em quatro tópicos, sendo que no primeiro se apresentam as opções metodológicas, no segundo as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, no terceiro a caracterização do contexto e dos participantes e no quarto os procedimentos.

2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A presente investigação tem como principal finalidade compreender as concepções de um grupo de crianças, em idade pré-escolar, dos quatro aos seis anos, sobre a linguagem escrita.

Após reflexão sobre esta problemática e depois de verificada a existência de níveis preocupantes de insucesso escolar na área da leitura e da escrita em Portugal, considera-se que a EPE pode desempenhar um papel importante na diminuição destas dificuldades, ao promover ambientes ricos de descoberta e exploração da linguagem escrita que permitam às crianças desenvolver um conjunto de competências essenciais neste domínio. Deste modo, formulou-se a seguinte questão de investigação: “Quais as concepções de crianças em idade pré-escolar, de quatro a seis anos, sobre a linguagem escrita?”.

Com o intuito de responder à questão de investigação foram definidos três objetivos de estudo:

- i. Identificar as concepções das crianças sobre a escrita, antes e após a implementação de uma sequência de atividades;
- ii. Perceber se existem concepções distintas sobre a escrita, de acordo com a idade das crianças;
- iii. Refletir sobre o impacto da sequência de atividades implementada e as implicações pedagógicas dos dados recolhidos.

Tendo em consideração a questão e os objetivos de investigação definidos, optou-se por realizar uma investigação de carácter qualitativo, inserida num paradigma interpretativo.

A investigação qualitativa parte do pressuposto de que existe “um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito” (Vilelas, 2009, p. 106). O investigador olha para as pessoas como seres únicos e individuais e centra-se no

modo como elas interpretam as diversas situações e nos significados que lhes dão, o que possibilita a compreensão do mundo vivido a partir do próprio sujeito (Vilelas, 2009).

No estudo realizado, consideram-se as cinco características relativas à investigação qualitativa apresentadas por Bogdan e Boklen (2013).

Vários autores inserem o paradigma interpretativo nas investigações de caráter qualitativo, nomeadamente, Coutinho (2015) que refere que contrariamente ao paradigma positivista, caracterizado pela “*explicação, previsão e controlo*”, o paradigma interpretativo procura “*compreensão, significado e ação*” (p. 17). Recorrendo a Latorre *et al.*, (1966) e Mertens (1998), Coutinho (2015) afirma que a abordagem interpretativa das questões sociais e educativas procura entrar no universo particular dos sujeitos de investigação, no intuito de perceber como estes interpretam as situações e que significados estas têm para eles, do mesmo modo que procura compreender, do ponto de vista do sujeito, o contexto em que ele está inserido.

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para a realização do estudo utilizaram-se várias técnicas e instrumentos de recolha de dados. Tendo em conta que se pretende estudar, essencialmente, as conceções **Funcionais** e **Figurativas** sobre a escrita e a fim de recolher o máximo de informação possível, optou-se pela aplicação de duas entrevistas semiestruturadas e cinco testes/provas aplicados às crianças antes e após a implementação de uma sequência de atividades.

2.2.1. Entrevista

A entrevista é considerada um método de recolha de informação que pressupõe uma conversa oral entre o investigador e o entrevistado (Sousa & Baptista, 2011), com o objetivo de obter informação e esclarecimentos adicionais (Coutinho, 2015).

a) *Entrevista referente à categoria Aspectos Funcionais: subcategoria Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Escrita*

Para conhecermos a apropriação das utilizações funcionais da linguagem escrita, realizámos uma entrevista semiestruturada (Anexo XIII – guião da entrevista 1), adaptada dos trabalhos realizados por Martins e Niza (1998), composta por duas

questões: “Gostavas de aprender a escrever?” e “Por que achas que é útil saber escrever?”. Estas questões tinham como intuito conhecer o projeto pessoal de leitor/escritor das crianças (Martins & Niza, 1998).

Ainda seguindo os mesmos autores, as respostas foram agrupadas em duas categorias distintas: respostas adequadas e respostas não adequadas. Apenas as respostas adequadas remetem para funções da linguagem escrita, pois apenas as respostas que evidenciam o prazer e a satisfação da escrita estão relacionadas com os sentidos e as razões da aprendizagem da escrita (Martins & Niza, 1998).

b) Entrevista referente à categoria Aspectos Concetuais

Para estudarmos as concetualizações das crianças sobre a linguagem escrita realizámos uma entrevista semiestruturada (Anexo XIV - guião da entrevista 2), utilizando os instrumentos de Martins e Niza (1998), na qual se pediu a cada criança que escrevesse, como soubesse, um conjunto de cinco palavras e uma frase.

O conjunto de palavras foi selecionado de acordo com os seguintes critérios (Martins & Niza, 1998): três palavras da mesma família (“gato” - masculino, “gata” - feminino e “gatinho” - diminutivo); duas palavras de comprimento fonológico aproximado que remetem para referentes de tamanhos distintos (“formiga” e “cavalo”); uma frase com uma das palavras referidas anteriormente.

A entrevista teve início com o pedido de que a criança escrevesse o seu nome numa folha branca. Posteriormente, pediu-se que escrevessem, como soubessem, as palavras e a frase referidas anteriormente. Após a escrita de cada palavra e da frase foi solicitado a cada criança que lesse e indicasse com o dedo o que tinha acabado de escrever. Relativamente às palavras “formiga” e “cavalo” foi ainda pedido a cada criança que dissesse como se lia cada uma delas, após se tapar a primeira sílaba (“formiga”) e a última sílaba (“cavalo”).

As produções escritas das crianças foram classificadas em quatro níveis evolutivos, de acordo com os critérios de Martins e Niza (1998), Mata (2008) e Viana e Ribeiro (2014): escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita com fonetização e escrita alfabética.

2.2.2. Testes/Provas

Segundo Coutinho (2015), os testes podem ser definidos como uma técnica de recolha de dados que tem por objetivo estimar diferentes variáveis do foro cognitivo e sociocognitivo, designadamente, a inteligência, o raciocínio abstrato, a criatividade, entre outros. Podem englobar itens de resposta fechada, que produzem fundamentalmente dados numéricos, e questões de resposta aberta, que originam dados de natureza narrativa. Ainda podem, ser estandardizados, como é caso do Teste da Linguagem Técnica da Leitura/Escrita apresentado às crianças em estudo. Nestes casos, o investigador deve seguir rigorosamente as instruções que acompanham o teste.

Segundo a generalidade dos dicionários de referência consultados (Dicionário da Língua Portuguesa, 2013, 2016), os vocábulos “teste” e “prova” estabelecem entre si uma relação de sinonímia. Esta relação encontra-se patente no estudo realizado por Teixeira e Vale (Viana *et al.*, 2005), que utilizam ambos os termos para designar os mesmos instrumentos de recolha de dados.

No presente estudo investigativo utilizam-se estes vocábulos de acordo com a terminologia adotada pelos autores consultados.

a) Teste referente à categoria Aspetos Figurativos: subcategoria Linguagem Técnica da Leitura/Escrita

Para compreender os conhecimentos das crianças sobre um conjunto de termos próprios da linguagem escrita, nomeadamente, letra, palavra, letra maiúscula e minúscula, entre outros, solicitámos ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada o teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita (Anexo XV – matriz do teste 1). Este teste tem como objetivo a avaliação dos conhecimentos de termos habitualmente empregues em contexto escolar e noutros contextos educativos em que se trabalha a aquisição da linguagem escrita. Foi construído por Downing, em 1977, tendo sido traduzido e adaptado para a população francesa pela primeira vez em 1987, pela equipa da Universidade de Toulouse-le-Mirail. Em 1989, Fijalkow procedeu a nova adaptação, sendo esta última versão que serviu de base à adaptação para Português, realizada por Alves Martins, Lourdes Mata, Francisco Peixoto e Vera Monteiro (2011).

O teste é composto por 23 itens e a cada item respondido corretamente é atribuído 1 ponto, podendo os resultados variar entre 0 e 23 pontos (Martins *et al.*, 2011). O teste tem início com dois exemplos ilustrativos da forma de procedimento, que permitem à criança compreender a natureza da prova. Nos dois exemplos são apresentados quatro figuras, sendo solicitado à criança que faça uma bola à volta do animal, no primeiro exemplo, e uma bola à bola do fruto, no segundo. Após verificar que a criança compreende o procedimento requerido, dá-se início ao teste propriamente dito. O investigador dá para cada item uma instrução e solicita à criança que selecione entre os elementos presentes, aquele que corresponde à instrução dada (Martins *et al.*, 2011).

Os três primeiros itens avaliam o conhecimento do termo “número”; os itens 4 e 5 o termo “letra”; o item 6 o termo “palavra”; os itens de 7 a 10, o termo “palavra”, combinado com os conceitos de primeira e última palavra de uma frase (que reenvia para o conhecimento da direccionalidade da leitura/escrita); os itens 11, 12 e 13 os termos “letra maiúscula” e “letra minúscula”; os itens 14 e 15 associam “letra”, “palavra” e “primeira e última letra de cada palavra”; os itens 16, 17 e 18 a noção de “frase”; o item 19 o conhecimento de que “o nome próprio se escreve com letra maiúscula”, o item 20 o termo “título da história”; os itens 21 e 22 a noção de “linha” e o conhecimento da “direccionalidade da leitura/escrita”; o item 23 a noção de “história escrita” (Martins *et al.*, 2011).

b) Teste referente à categoria Aspectos Figurativos: subcategoria Diferenciação entre Escrita e Desenho

Com o intuito de verificar se as crianças conseguiam distinguir escrita de desenho, foram-lhes apresentados cinco suportes de escrita diferentes: um livro de leitura para a infância com ilustração, uma banda desenhada, um desenho da criança com legenda escrita pela educadora, uma revista com texto e imagens e um anúncio publicitário com texto e imagem. Em cada um dos suportes de escrita pedia-se a cada criança que apontasse com o dedo para onde estivesse algo escrito e algo desenhado.

O teste (Anexo XVI – matriz do teste 2) foi elaborado com base nos trabalhos realizados por Martins e Niza (1998).

c) Teste referente à categoria Aspectos Figurativos: subcategoria Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outros Tipos de Caracteres.

Com o intuito de identificar os conhecimentos das crianças relativamente à diferenciação das letras do código alfabético de outros tipos de caracteres foram apresentados às crianças, sucessivamente, cinco cartões, cada um contendo uma sequência de caracteres: o primeiro apresentava uma sequência de símbolos; o segundo uma sequência de símbolos e letras; o terceiro uma sequência de letras e números; o quarto uma sequência de letras, números e símbolos; e o quinto uma palavra. Para cada um, era perguntado se era possível ler o que estava escrito.

O teste (Anexo XVII – matriz do teste 3) foi elaborado com base nos estudos realizados por Mata (2008).

d) Prova referente à categoria Aspectos Funcionais: subcategoria Suportes de Escrita e os seus Conteúdos

Para identificar os conhecimentos que as crianças possuíam sobre os suportes de escrita realizou-se uma prova de leitura e pseudo-leitura (anexo XVIII – matriz da prova 4), adaptada dos trabalhos realizados por Martins e Niza (1998).

Inicialmente, cada criança foi convidada a participar num jogo, no qual tinham de identificar o suporte que correspondia a um excerto lido pelo investigador. Esta tarefa tinha como intuito compreender se a criança era capaz de estabelecer relação entre os suportes de escrita e as suas respetivas mensagens.

Após identificação de cada suporte de escrita, colocaram-se as seguintes questões: “Sabes como isto se chama?” e “Que outras coisas achas que estão aqui escritas?”. A primeira questão tinha como objetivo verificar se as crianças conheciam o nome dos suportes e a segunda remetia para o seu conteúdo.

Os suportes de escrita utilizados nesta prova foram um bilhete de cinema, um livro infantil, um telemóvel, uma carta, um livro de receitas, um jornal, um folheto publicitário, um mapa, um convite, uma enciclopédia, uma revista, as instruções de um jogo, um horário de autocarros e uma lista telefónica. Os suportes foram selecionados de acordo com as suas funções e o seu tipo de conteúdo e foram apresentados às crianças aleatoriamente, tendo sido mantida a ordem de apresentação na Fase III.

As respostas sobre a identificação do nome dos suportes e os respetivos conteúdos foram classificadas como corretas e não corretas.

e) Prova referente à categoria Aspectos Figurativas: subcategoria Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético

Para atestar o nível de reconhecimento do nome das letras foram apresentados, sucessivamente, a cada uma das crianças, 26 cartões individuais com letras do código alfabético. As letras presentes nos cartões foram redigidas em letra imprensa pois estas são mais facilmente reconhecidas pelas crianças (Ferreira & Teberosky, 1999; Martins & Niza, 1998). As primeiras letras que as crianças tiveram de identificar foram as vogais, já que, de acordo com Ferreira e Teberosky (1999), estas são as letras mais facilmente reconhecidas pelas crianças desta faixa etária. Após a apresentação de cada cartão foram colocadas as seguintes questões: “Sabes o que é isto?” e “Como se chama?”. Esta prova (Anexo XIX – matriz da prova 5) foi elaborada com base nos trabalhos realizados por Martins e Niza (1998).

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES

O presente estudo foi realizado num JI pertencente à rede pública do ME, localizado no centro litoral do país, no qual a investigadora se encontrava a realizar PES em JI. O grupo de crianças era constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo treze do sexo masculino e doze do sexo feminino.

O grupo estava adaptado ao contexto em que estava inserido e demonstrou ser muito comunicativo e participativo nas experiências educativas propostas. As crianças eram autónomas, independentes, davam sugestões e ajudavam na organização da sala. Relativamente ao relacionamento com os outros, eram carinhosas e evidenciavam gestos de afeto e sentido de interajuda, quer entre elas quer com os adultos.

O estudo contou com a participação de três crianças na fase de diagnóstico e na fase de impacto da proposta pedagógica e de todo o grupo na implementação da sequência de propostas educativas.

Tendo em conta que se pretendia perceber se e como variavam as concepções das crianças consoante a idade, selecionou-se uma criança de quatro anos, uma de cinco e

outra de seis. As crianças de quatro e cinco anos são de nacionalidade portuguesa, enquanto a criança de seis anos é brasileira.

De forma a manter o anonimato dos participantes no estudo, atribuíram-se-lhes nomes fictícios. Na tabela 3 apresentam-se as idades das crianças e os nomes fictícios atribuídos.

Tabela 3 - Designação atribuída aos participantes do estudo

Criança	Idade
Luís	4
Mariana	5
Pedro	6

2.4. PROCEDIMENTOS

O presente estudo foi delineado em três fases, todas elas essenciais para a sua concretização: Fase I – Fase diagnóstica, que tinha como objetivo perceber quais as concepções das crianças sobre a linguagem escrita; Fase II - Implementação de uma sequência de propostas educativas promotoras da evolução das concepções das crianças; Fase III – Impacto das propostas pedagógicas, cuja finalidade era compreender se a sequência da fase II contribuiu para a evolução das concepções das crianças.

Apesar de se ter recolhido dados referentes à categoria **Aspetos Concetuais** não se procedeu ao seu tratamento por economia de tempo e páginas do presente relatório.

Tabela 4 - Quadro da investigação

SEQUÊNCIA					
Fase	Data	Categoria	Subcategoria		Instrumento s/técnicas de recolha de dados
I Diagnóstica	09/03/2016	Aspetos funcionais	Sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita		Entrevista
			Suportes de escrita e os seus conteúdos		Prova
	14/03/2016	Aspetos figurativos	Diferenciação entre escrita e desenho		Teste
			Diferenciação das letras do código alfabético de outros tipos de caracteres		
			Identificação do nome das letras do código alfabético		
	04/04/2016	Aspetos figurativos	Linguagem técnica da leitura/escrita	Número	Teste
Letra					
			Palavra		
			Palavra/Primeira/Última		
			Letra maiúscula/minúscula		
			Letra/Palavra/Primeira/Última		
			Frase		
			Nome Próprio		
			Título		
			Linha/Primeira/Última		
			Texto Escrito		
		Aspetos concetuais	Aspetos concetuais		Entrevista
II Implementação de uma sequência de propostas educativas	05/04/2016 a 15/06/2016	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração de textos e Jogos de Consciência Fonológica - Registos escritos na presença das crianças - Atividades de contacto com diversos suportes de escrita - Atividades de escrita com o envolvimento da família - Atividades de escrita interativa e exploração e identificação das letras do código alfabético 			
III Impacto da proposta pedagógica	21/06/2016	Aspetos funcionais	Sentidos e razões para a aprendizagem da leitura e da escrita		Entrevista
			Suportes de escrita e os seus conteúdos		Prova
	22/06/2016	Aspetos figurativos	Diferenciação entre escrita e desenho		Teste
			Diferenciação das letras do código alfabético de outros tipos de caracteres		
			Identificação do nome das letras do código alfabético		
	23/06/2016	Aspetos figurativos	Linguagem técnica da leitura/escrita	Número	Teste
Letra					
			Palavra		
			Palavra/Primeira/Última		
			Letra maiúscula/minúscula		
			Letra/Palavra/Primeira/Última		
			Frase		
			Nome Próprio		
			Título		
			Linha/Primeira/Última		
			Texto Escrito		
		Aspetos concetuais	Aspetos concetuais		Entrevista

Fase I – Fase Diagnóstica

A fase diagnóstica ocorreu em três sessões. Na primeira sessão, a dia 9 de março, realizou-se a entrevista semiestruturada referente aos Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita - Aspectos Funcionais da Escrita e a prova sobre os Suportes de Escrita e as suas Funções - Aspectos Funcionais da Escrita.

Na segunda sessão, no dia 14 de março, efetuou-se o teste de Diferenciação entre Escrita e Desenho - Aspectos Figurativos da Escrita, o teste de Diferenciação das Letras do nosso Sistema de Escrita de outros Tipos de Caracteres - Aspectos Figurativos da Escrita e o teste de Identificação das Letras do Código Alfabético - Aspectos Figurativos da Escrita.

Na terceira sessão, no dia 4 de abril, ocorreu o Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita - Aspectos Figurativos da Escrita e a entrevista referente aos Aspectos Conceituais.

Cada um destes instrumentos foi administrado a cada criança individualmente, seguindo o protocolo de aplicação sugerida pelas autoras.

Fase II – Implementação de uma Sequência de Propostas Educativas

A implementação da sequência de propostas educativas ocorreu entre o dia 05 de abril e o dia 15 de junho. Esta sequência foi idealizada e planejada de forma contextualizada, de acordo com o trabalho por projeto desenvolvido pelo grupo de crianças, sobre a “Saúde Oral”. Resultou, ainda, das propostas efetuadas pela professora cooperante com o intuito de ser cumprido o Projeto e o Plano Anual de Atividades do JI.

Com o objetivo de organizar um ambiente de aprendizagem promotor da apropriação da escrita, foram tidos em consideração os pontos orientadores definidos por Mata (2008), apresentados no capítulo 1 deste estudo. Através da sequência de atividades proposta, procurou-se fomentar o desenvolvimento das concepções das crianças sem as escolarizar, recorrendo aos seus conhecimentos, ideias e motivações, o que vai ao encontro de Mata (2008) quando refere:

Um dos papéis do Jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce que a linguagem escrita. Isto não significa que o Jardim-de-infância assuma o papel do ensino da leitura e da escrita, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada e banida dos contextos pré-escolares (p. 46).

A linguagem escrita foi explorada de forma lúdica, através de atividades que estimularam o desenvolvimento das concepções das crianças nos seus diferentes domínios. Para uma melhor compreensão do percurso efetuado, passaremos de seguida a apresentar as atividades realizadas.

1. Leitura e Exploração de Textos e Jogos de Consciência Fonológica

A leitura e exploração de histórias, poemas e adivinhas foram atividades realizadas regularmente com as crianças. Estas experiências educativas estiveram sempre interligadas a outras atividades ou situações que se desenrolaram na sala de atividades e constituíram, sempre que se considerou pertinente, o ponto indutor para a realização de jogos de consciência fonológica, pois como afirmam Viana e Ribeiro (2014), a eficácia destes jogos é acrescida se forem desenvolvidos em contextos de leitura.

A conceção dos vários jogos foi baseada na revisão das propostas de Viana e Ribeiro (2014): “Jogo dos Tamanhos”, “Jogo das Rimas”, “Jogo da Divisão Silábica”, “Jogo da Sílabo Inicial”, Jogo de escrita “Descobrir os Nomes” e o “Jogo das Palavras”. Estes jogos permitem desenvolver diversas competências, como a consciência da palavra, a consciência silábica, nomeadamente, a identificação e produção de rimas, a segmentação silábica e a manipulação das unidades silábicas (Viana & Ribeiro, 2014). Por outro lado, a escrita das palavras utilizadas nestes jogos, conjuntamente com as crianças, permitiu explorar o conceito de letra/palavra e a identificação e o reconhecimento das letras do código alfabético.

A implementação das atividades de leitura e exploração de textos teve como objetivos a criação de ambientes de leitura que facilitassem às crianças a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita e, deste modo, a descoberta dos sentidos e das razões para quererem aprender a ler e a escrever, pois como referem Martins e Niza (1998), estas atividades desencadeiam o desejo de ler e escrever e a aprendizagem informal de um conjunto de conhecimentos relacionados com a linguagem escrita e as suas múltiplas utilizações. “Quando ouvem ler histórias, as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado” (Martins & Niza, 1998, p. 88).

Nas atividades de leitura de narrativas ocorreu sempre a exploração da capa, designadamente, o título, o autor, o ilustrador e a ilustração, e o reconto da história por parte das crianças. Também, através da capa das narrativas, as crianças identificaram as letras que formavam as palavras que compunham o título e o nome do autor e contaram o número de palavras dos mesmos. Com base na ilustração procuraram indícios para antecipar o conteúdo da história e formularam hipóteses acompanhadas por uma justificação que era debatida pelo grande grupo. O desenvolvimento das concetualizações sobre os aspetos figurativos da escrita foi assim outro objetivo pretendido.

No quadro 1 (Anexo XX) apresentam-se detalhadamente as Atividades de Leitura e Exploração de Textos e os Jogos de Consciência Fonológica realizados.

2. Registos Escritos efetuados na presença das crianças

Os registos escritos das ideias, sugestões, descobertas, aprendizagens e das hipóteses levantadas pelas crianças, por parte do adulto, foi uma prática constante realizada na presença das crianças. Estes registos foram efetuados no quadro de giz, no quadro branco, em cartolinas, em papel cenário e folhas e eram lidos no final, para que as crianças “se fossem apercebendo a pouco e pouco que a escrita fixa, regista, guarda a memória do grupo” (Neves & Martins, 1994, p. 65).

A realização destes registos tinha ainda como finalidade o estabelecimento de relações funcionais entre a escrita e a comunicação e o desenvolvimento das conceções acerca dos aspetos figurativos da escrita, designadamente, as características e convenções do universo gráfico, tais como, a distinção entre letras, números, sinais de pontuação, texto, imagem e direcionalidade da leitura/escrita, e a aquisição de termos técnicos utilizados na leitura/escrita, nomeadamente, letra, número, palavra, frase e linha.

A escrita diante das crianças contribui para que elas se vão apercebendo de que o código oral tem uma determinada representação escrita, que as palavras se alinham no espaço da folha pela ordem em que são ditas e que existe uma orientação convencional da escrita (Martins & Niza, 1998, p. 86).

No quadro 2 (Anexo XX) apresentam-se detalhadamente os Registos Escritos efetuados na presença das crianças.

3. Atividades relacionadas com os Instrumentos Reguladores da Vida do Grupo e das Aprendizagens:

O preenchimento do Mapa de Presenças e do Mapa do Tempo era uma prática habitual no contexto educativo, aos quais foi dada continuidade, dado que, na linha de Martins e Niza (1998), defende-se que este tipo de instrumentos é uma estratégia privilegiada no contacto contínuo e utilitário com a linguagem oral e escrita.

Numa fase mais avançada do projeto de investigação, em concordância com as necessidades e os interesses do grupo, as crianças no final de cada mês passaram a proceder à leitura e análise do Mapa de Presenças. Os dados analisados eram registados pelo adulto no quadro de giz, com a colaboração das crianças que procediam ao registo numérico dos dados. Em outros casos, realizou-se este registo numa cartolina, em que cada tópico era lido pelo adulto e preenchido pelas crianças.

A 17 de maio de 2016 introduziu-se um Mapa das Tarefas, preenchido diariamente, após as crianças cantarem o “Bom dia”. Algumas crianças, selecionadas aleatoriamente, tiravam de dentro de uma saca um cartão que continha o nome da criança à qual iria ser atribuída determinada tarefa. As crianças tentavam adivinhar qual o nome que estava escrito no cartão.

As propostas anteriormente referidas permitiram trabalhar as conceções das crianças, ao nível dos aspetos funcionais e dos aspetos figurativos. Relativamente aos aspetos funcionais, a exploração de diferentes suportes de escrita, com diferentes características e utilidades facilita a apropriação das suas funções e a integração da sua utilização (Mata, 2008). Quanto aos aspetos figurativos, as crianças trabalharam a identificação de letras, a distinção entre letras, palavras e números e a orientação da escrita.

4. Atividades de Contacto com Diversos Suportes de Escrita

Apesar de na EPE o livro de literatura ser o material privilegiado, é indispensável que a criança contacte com outros tipos de suportes, como enciclopédias, jornais, revistas, entre outros (ME, 2016; Viana & Ribeiro, 2014;). Acreditamos que a abordagem à escrita foi também alcançada mediante a criação de um ambiente rico em atividades que envolveram a utilização e exploração de diversos suportes: enciclopédias e o computador para a realização de pesquisas; revistas, jornais e folhetos publicitários para

a procura de imagens e letras; elaboração de convites; observação e exploração de mapas.

Estas atividades de contato com diversos suportes de escrita tinham como objetivo o desenvolvimento dos aspetos funcionais da linguagem escrita, ou seja, facilitar a identificação e apropriação das suas funções e a integração da sua utilidade. “Dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma maneira de ir aprendendo as suas diferentes funções...” (ME, 1997, p. 70). Outro objetivo que se pretendia era o desenvolvimento dos conhecimentos figurativos da linguagem escrita: distinção entre letras, números, sinais de pontuação, texto, imagem e a identificação e o reconhecimento do nome das letras do código alfabético.

No quadro 3 (anexo XX) apresentam-se detalhadamente as Atividades de Contacto com Diversos Suportes de Escrita realizadas.

5. Atividades de Escrita com o Envolvimento da Família

As famílias das crianças foram envolvidas nas atividades de escrita através do envio de recados que solicitavam a sua contribuição com materiais de desperdício, redigidos na sala de atividades e lidos às crianças antes de serem entregues aos pais, e através de propostas de atividades de pesquisa e de escrita com a família, em que as crianças colaboravam através de técnicas de expressão plástica, que depois eram apresentadas pelas próprias na sala de atividades.

Estas atividades foram realizadas com os objetivos de proporcionar às crianças mais descobertas acerca da linguagem escrita, valorizar o escrito existente no seu meio familiar e levá-las a compreender que o ambiente que as cerca pode servir para ajudar a aprender a ler e a escrever (Martins & Niza, 1998).

No quadro 4 (anexo XX) apresentam-se detalhadamente as Atividades de Escrita com o Envolvimento da Família.

6. Atividades de Escrita Interativa e/ou Exploração e Identificação das Letras do Código Alfabético

Face ao interesse e à motivação das crianças pela descoberta e exploração da linguagem escrita, ocorreram vários momentos de escrita interativa que envolveram a criação de

placares com os registos das descobertas e das aprendizagens realizadas pelas crianças, placares de atividades práticas, murais sobre assuntos trabalhados com as crianças e a criação de histórias.

As experiências de exploração e identificação das letras do código alfabético foram interligadas com as atividades de escrita e ocorreram em momentos naturais, ou seja, momentos em que as crianças demonstraram interesse em explorar a escrita de palavras.

As atividades de escrita interativa tinham como objetivo promover a apropriação das especificidades do código escrito, nomeadamente, a diferenciação de letras e sílabas, estabelecer comparações, reconhecer palavras e frases, ou seja, o desenvolvimento dos aspetos figurativos e conceituais da linguagem escrita.

Já a criação de textos com as crianças tinha como objetivo promover o alargamento do capital lexical e linguístico das crianças, tal como a exploração dos sinais de pontuação, da justificação do seu uso, da chamada de atenção da direcionalidade da escrita, do uso da nomenclatura correta, designadamente, letra maiúscula e minúscula, algarismos, entre outros (Viana & Ribeiro, 2014).

No quadro 5 (anexo XX) apresentam-se detalhadamente as Atividades de Escrita Interativa e Exploração e Identificação das Letras do Código Alfabético realizadas.

Fase III – Impacto da Proposta Pedagógica

No dia 21 de junho realizou-se a entrevista semiestruturada referente aos Sentidos e às Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita - Aspetos Funcionais da Escrita e a prova sobre os Suportes de Escrita e as suas Funções - Aspetos Funcionais da Escrita.

No dia 22 de junho efetuou-se o teste de Diferenciação entre Escrita e Desenho - Aspetos Figurativos da Escrita, o teste de Diferenciação das Letras do nosso Sistema de Escrita de outros Tipos de Caracteres - Aspetos Figurativos da Escrita e o teste de Identificação das Letras do Código Alfabético - Aspetos Figurativos da Escrita.

No dia 23 de junho, ocorreu o Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita - Aspetos Figurativos da Escrita e a entrevista referente aos Aspetos Conceituais. Cada um destes instrumentos foi administrado a cada criança individualmente, seguindo o protocolo de aplicação sugerida pelas autoras.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

No presente capítulo, apresentam-se os dados obtidos na Fase I - Fase diagnóstica, de seguida a Fase II - Sequência de propostas educativas implementada e, por último, os dados obtidos na Fase III – Impacto da Proposta Pedagógica.

FASE I – FASE DIAGNÓSTICA

a) Luís (4 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verifica-se, de acordo com os dados apresentados no quadro 6 (anexo XXI), que na subcategoria *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, o Luís está a começar a construir o seu projeto de leitor/escritor. Apesar de a criança, face à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”, ter dado duas respostas em que não associou o prazer e a satisfação com escrita, também apresentou uma resposta em que estabeleceu esta associação. Na subcategoria *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, de acordo com os dados apresentados no quadro 8 (anexo XXI), identificou 2 suportes de escrita, o livro infantil e o mapa, contudo não apresentou qualquer suposição sobre as relações estabelecidas entre estes suportes e os respetivos conteúdos.

Relativamente à categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, de acordo com os dados apresentados no quadro 10 (anexo XXII), na subcategoria *Diferenciação entre Escrita e Desenho*, respondeu corretamente aos cinco itens, verificando-se que já diferencia o desenho da escrita. Na subcategoria *Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres*, de acordo com os dados apresentados no quadro 12 (anexo XXII), obteve 3 respostas corretas, tendo acertado nos cartões que continham uma sequência de símbolos, uma sequência de símbolos e letras e uma palavra. Na subcategoria *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético*, de acordo com os dados apresentados no quadro 14 (anexo XXII), identificou corretamente 3 letras do código alfabético, as vogais <A> e <O> e a consoante <L>, encontrando-se assim no segundo nível de reconhecimento de letras, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999). Na subcategoria *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, de acordo com os dados apresentados no quadro 16 (anexo XXII), respondeu corretamente a 5 itens, um dos dois itens que reenviam para o conhecimento do termo “letra”, o item que

avalia o termo “palavra”, o item que avalia o termo “título da história” e os dois itens que avaliam a noção de “linha”.

b) Mariana (5 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verifica-se, de acordo com os dados apresentados no quadro 6 (anexo XXI), que na subcategoria *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, a Mariana já iniciou a construção do seu projeto de leitor/escritor. A criança associou o prazer e a satisfação com a escrita na resposta à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”. Na subcategoria *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, de acordo com os dados apresentados no quadro 8 (anexo XXI), identificou 4 suportes de escrita, o livro infantil, a carta, o mapa e o livro de receitas, tendo apenas apresentado uma suposição sobre as relações estabelecidas entre o mapa e o seu conteúdo.

Relativamente à categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, de acordo com os dados apresentados no quadro 10 (anexo XXII), na subcategoria *Diferenciação entre Escrita e Desenho*, respondeu corretamente aos cinco itens, verificando-se que já diferencia o desenho da escrita. Na subcategoria *Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres*, de acordo com o quadro 12 (anexo XXII), obteve 2 respostas corretas, contudo verifica-se que ainda não efetua a distinção entre letras, números e outros caracteres visto que respondeu que todos os cartões podiam ser lidos, à exceção do cartão n.º 3, em que afirmou que a sequência de caracteres não podia ser lida porque tinha poucas letras. Para determinar se um cartão servia ou não para ler, a criança utilizou o critério da quantidade mínima de letras. Na subcategoria *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético*, de acordo com o quadro 14 (anexo XXII), identificou corretamente 5 letras do código alfabético, as vogais <A> e <O> e as consoantes , <P> e <T>, encontrando-se assim no segundo nível de reconhecimento de letras, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999). Na subcategoria *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, de acordo com os dados apresentados no quadro 16 (anexo XXII), respondeu corretamente a 12 itens, os três itens que avaliam o conhecimento do termo “número”, um dos dois itens que avaliam o conhecimento do termo “letra”, o item que avalia o conhecimento do termo “palavra”, um dos três itens que reenviam para o conhecimento dos termos “letra maiúscula” e “letra minúscula”, os três itens que avaliam a noção de “frase”, o item que avalia o conhecimento de que “o

nome próprio se escreve com letra maiúscula”, um dos dois itens que avalia noção de “linha” e o conhecimento da “direccionalidade de leitura/escrita” e o item que avalia a noção de “texto escrito”.

c) Pedro (6 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verifica-se, de acordo com os dados apresentados no quadro 6 (anexo XXI), que na subcategoria *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, o Pedro ainda não iniciou a construção do seu projeto de leitor/escritor. A criança não associou o prazer e a satisfação com a escrita na resposta à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”. Na subcategoria *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, de acordo com o quadro 8 (anexo XXI), identificou 7 suportes de escrita, o bilhete de cinema, o livro infantil, o telemóvel, o folheto publicitário, o mapa, o convite e a enciclopédia, tendo apresentado suposições sobre as relações estabelecidas entre o livro infantil, o folheto publicitário, o mapa, o convite e respetivos conteúdos.

Relativamente à categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, de acordo com o quadro 10 (anexo XXII), na subcategoria *Diferenciação entre Escrita e Desenho*, respondeu corretamente aos cinco itens, verificando-se que já diferencia o desenho da escrita. Na subcategoria *Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres*, de acordo com os dados apresentados no quadro 12 (anexo XXII), respondeu acertadamente aos 5 itens, evidenciando ter consciência da distinção entre números, letras e outros tipos de caracteres. Na subcategoria *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético*, de acordo com os dados apresentados no quadro 14 (anexo XXII), identificou corretamente 23 letras do código alfabético, tendo errado as consoantes <G>, <Q> e <W>, encontrando-se assim no quinto nível de reconhecimento de letras, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999). Na subcategoria *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, de acordo com os dados apresentados no quadro 16 (anexo XXII), respondeu corretamente a 14 itens, os três itens que avaliam o conhecimento do termo “número”, os dois itens que reenviam para o termo “letra”, o item que avalia o termo “palavra”, três dos quatro itens que avaliam o conhecimento do termo “palavra” combinado com a noção de “primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase”, os três itens que avaliam a noção de “frase”, o item que avalia o conhecimento de que “o nome próprio começa por uma maiúscula”, e o item que avalia a noção de “texto escrito”.

d) **Apreciação global**

Relativamente à apreciação dos dados recolhidos destacamos apenas aqueles que são mais evidenciados pelas crianças.

Tabela 5 - Aspectos funcionais: identificação de suportes de escrita

Aspectos Funcionais da Linguagem Escrita	
<i>Suportes de Escrita e os seus Conteúdos: Identificação de suportes de escrita</i>	
Suportes identificados pelas 3 crianças	Livro infantil e mapa.
Suportes identificados por 2 crianças	Enciclopédia.
Suportes identificados por 1 criança	Bilhete de cinema, telemóvel, carta, livro de receitas, folheto publicitário e convite.
Suportes não identificados	Revista, instruções do jogo, horário do autocarro, lista telefónica e jornal.

Tabela 6 - Aspectos funcionais: identificação dos conteúdos dos suportes de escrita

Aspectos Funcionais da Linguagem Escrita	
<i>Suportes de Escrita e os seus Conteúdos: identificação dos conteúdos dos suportes de escrita</i>	
Suportes em que 2 crianças estabeleceram suposições	Mapa.
Suportes em que 1 criança estabeleceu suposições	Livro infantil, folheto publicitário, convite.
Suportes em que nenhuma criança estabeleceu suposições	Bilhete de cinema, telemóvel, carta, livro de receitas, enciclopédia, revista, instruções de um jogo, horário de autocarro, lista telefónica e jornal.

Tabela 7 - Aspectos figurativos: linguagem técnica da leitura/escrita

Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita	
<i>Linguagem Técnica da Leitura/Escrita</i>	
Conhecimentos revelados por todas as crianças	Conceito de letra maiúscula.
Conhecimentos revelados por 2 crianças	Termo número, a noção de frase, nome próprio, linha e direcionalidade da leitura/escrita, história escrita.
Conhecimentos revelados apenas por 1 criança	Conceito de letra minúscula; conceito de primeiras palavras de uma frase (direcionalidade da leitura/escrita), título da história, primeira linha.

Tabela 8 - Aspectos figurativos: identificação do nome das letras do código alfabético

Aspectos Figurativos da Linguagem Escrita	
<i>Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético</i>	
Letras identificadas pelas 3 crianças	<A> e <O>
Letras identificadas por 2 crianças	, <L>, <P> e <T>
Letras identificadas por 1 criança	<E>, <I>, <U>, <C>, <D>, <F>, <H>, <J>, <K>, <M>, <N>, <R>, <S>, <V>, <X>, <Y> e <Z>
Letras não identificadas	<G>, <Q> e <W>

FASE II – IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE PROPOSTAS EDUCATIVAS

Nesta fase procedeu-se à implementação da sequência de propostas educativas, tal como descrevemos no ponto 2.4 (Procedimentos).

a) Luís (4 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verifica-se, de acordo com os dados apresentados no quadro 7 (anexo XXI), que na subcategoria *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, o Luís, ainda está a começar a construir o seu projeto de leitor/escritor. Apesar de a criança, face à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”, ter dado uma resposta em que não associou o prazer e a satisfação com escrita, também apresentou outra resposta em que estabeleceu esta associação. Na subcategoria *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, de acordo com o quadro 9 (anexo XXI), identificou 4 suportes de escrita, o livro infantil, a carta, o folheto publicitário e o mapa, tendo apresentado suposições sobre as relações estabelecidas entre o folheto publicitário, o mapa e respetivos conteúdos.

Relativamente à categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, de acordo com os dados apresentados no quadro 11 (anexo XXII), na subcategoria *Diferenciação entre Escrita e Desenho*, mantém o número máximo de respostas corretas. Na subcategoria *Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres*, de acordo com o quadro 13 (anexo XXII), apenas errou uma resposta, o item 3, que remete para a distinção entre letras e números. Na subcategoria *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético*, de acordo com o quadro 15 (anexo XXII), identificou corretamente 6 letras do código alfabético, as vogais <A> e <O> e as consoantes <L>, <R>, <T> e <X>, encontrando-se assim no segundo nível de reconhecimento de letras, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999). Na subcategoria *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, de acordo com o quadro 17 (anexo XXII), respondeu corretamente a 12 itens, os três itens que avaliam o conhecimento do termo “número”, os dois itens que reenviam para o termo “letra”, o item que avalia o termo “palavra”, os três itens que avaliam a noção de “frase”, o item que avalia o conhecimento de que “o nome próprio começa por uma maiúscula” e os dois itens que avaliam a noção de “linha” e o conhecimento da “direccionalidade de leitura/escrita”.

b) Mariana (5 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verifica-se, de acordo com os dados apresentados no quadro 7 (anexo XXI), que na subcategoria *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, a Mariana tem o seu projeto de leitor/escritor iniciado. A criança associou o prazer e a satisfação com a escrita na resposta à questão “Por que acha que é útil saber escrever?”. Na subcategoria *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, de acordo com o quadro 9 (anexo XXI), identificou 10 suportes de escrita, o bilhete de cinema, o livro infantil, a carta, o livro de receitas, o folheto publicitário, o mapa, o convite, a enciclopédia, as instruções de um jogo e o jornal, tendo apresentado suposições sobre as relações estabelecidas entre o livro de receitas, o folheto publicitário, o mapa, o convite e respetivos conteúdos.

Relativamente à categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, de acordo com o quadro 11 (anexo XXII), na subcategoria *Diferenciação entre Escrita e Desenho*, mantém o número máximo de respostas corretas. Na subcategoria *Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres*, de acordo com os dados apresentados no quadro 13 (anexo XXII), apenas errou uma resposta, o item 3, que remete para a distinção entre letras e números. Na subcategoria *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético*, de acordo com o quadro 15 (anexo XXII), identificou corretamente 10 letras do código alfabético, as vogais <A>, <I> e <O> e as consoantes , <C>, <P>, <R>, <S>, <T> e <X>, encontrando-se assim no terceiro nível de reconhecimento de letras, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999). Na subcategoria *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, de acordo com o quadro 17 (anexo XXII), respondeu corretamente a 15 itens, os três itens que avaliam o conhecimento do termo “número”, os dois itens avaliam o conhecimento do termo “letra”, o item que avalia o conhecimento do termo “palavra”, um dos quatro itens que avaliam o conhecimento do termo “palavra”, combinado com a noção de “primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase”, um dos três itens que avaliam os termos “letra maiúscula” e “letra minúscula”, os três itens que avaliam a noção de “frase”, o item que avalia o conhecimento de que “o nome próprio se escreve com letra maiúscula”, os dois itens que avaliam a noção de “linha” e conhecimento da “direccionalidade da leitura/escrita” e o item que avalia a noção de “história escrita”.

c) Pedro (6 anos)

Na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verifica-se, de acordo com os dados apresentados no quadro 7 (anexo XXI), que na subcategoria *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, o Pedro está a começar a construir o seu projeto de leitor/escritor. Apesar de a criança, à questão “Por que achas que é útil saber escrever?”, ter dado uma resposta em que não associou o prazer e a satisfação com escrita, também apresentou duas respostas em que estabeleceu esta associação. Na subcategoria *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, de acordo com o quadro 9 (anexo XXI), identificou 12 suportes de escrita, o bilhete de cinema, o livro infantil, o telemóvel, a carta, o livro de receitas, o folheto publicitário, o mapa, o convite, a enciclopédia, a revista, as instruções de um jogo e o jornal, tendo apresentado suposições sobre as relações estabelecidas entre o livro infantil, telemóvel, o livro de receitas, o folheto publicitário, o mapa, o convite, a revista, as instruções de um jogo, o jornal e respetivos conteúdos.

Relativamente à categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, de acordo com os dados apresentados no quadro 11 (anexo XXII), na subcategoria *Diferenciação entre Escrita e Desenho* mantém o número máximo de respostas corretas. Na subcategoria *Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres*, de acordo com o quadro 13 (anexo XXII), respondeu corretamente a todos os itens, evidenciando ter consciência da distinção entre letras, números e outros caracteres. Na subcategoria *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético*, de acordo com o quadro 15 (anexo XXII), identificou corretamente 24 letras do código alfabético, tendo errado a consoante <Q> e o <W>, encontrando-se assim no quinto nível de reconhecimento de letras, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999). Na subcategoria *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, de acordo com o quadro 17 (anexo XXII), obteve 20 respostas corretas, tendo errado unicamente os três itens que reenviam para o conhecimento daquilo que são “letra maiúscula” e “letra minúscula”.

a) Apreciação global

Relativamente à apreciação dos dados recolhidos destacamos apenas aqueles que são mais evidenciados pelas crianças.

Tabela 9 - Aspetos funcionais: identificação de suportes de escrita

Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita	
<i>Suportes de Escrita e os seus Conteúdos: Identificação de suportes de escrita</i>	
Suportes identificados pelas 3 crianças	Livro infantil, carta, folheto publicitário e mapa.
Suportes identificados por 2 crianças	Bilhete de cinema, livro de receitas, convite, enciclopédia, instruções de um jogo e jornal.
Suportes identificados por 1 criança	Telemóvel e revista.
Suportes não identificados	Horário dos autocarros e a lista telefónica.

Tabela 10 - Aspetos funcionais: identificação dos conteúdos dos suportes de escrita

Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita	
<i>Suportes de Escrita e os seus Conteúdos: identificação dos conteúdos dos suportes de escrita</i>	
Suportes em que todas as crianças estabeleceram suposições	Folheto publicitário e livro.
Suportes em que 2 crianças estabeleceram suposições	Livro de receitas e convite.
Suportes em que 1 criança estabeleceu suposições	Livro infantil, telemóvel, revista, instruções de um jogo e jornal.
Suportes em que nenhuma criança estabeleceu suposições	Bilhete de cinema, carta, enciclopédia, horário de autocarro e lista telefónica.

Tabela 11 - Aspetos figurativos: linguagem técnica da leitura/escrita

Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita	
<i>Linguagem Técnica da Leitura/Escrita</i>	
Conhecimentos revelados por todas as crianças	Termo número, letra, palavra, frase, nome próprio, linha
Conhecimentos revelados por 2 crianças	Conceito de última palavra (direcionalidade da leitura e escrita) e história escrita.
Conhecimentos revelados apenas por 1 criança	Conceito de primeiras e últimas palavras (direcionalidade da leitura e escrita), letra minúscula, primeira e última letra de cada palavra (direcionalidade da escrita), título da história
Conhecimentos não revelados	Conceito de letra maiúscula.

Tabela 12 - Aspetos figurativos: identificação do nome das letras do código alfabético

Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita	
<i>Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético</i>	
Letras identificadas pelas 3 crianças	<A>, <O>, <R>, <T> e <X>
Letras identificadas por 2 crianças	<I>, , <C>, <L>, <P> e <S>
Letras identificadas por 1 criança	<E>, <U>, <D>, <F>, <G>, <H>, <J>, <K>, <M>, <N>, <V>, <Y> e <Z>
Letras não identificadas	<Q> e <W>

Ao verificarmos quais as letras do próprio nome que as crianças do grupo reconhecem, percebemos que duas crianças identificaram todas as letras que compõem o seu nome.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos durante a investigação demonstra que ocorreu uma evolução global no grupo de crianças, entre as fases I e III do projeto levado a cabo, embora não se possa afirmar que os resultados obtidos se devem exclusivamente às atividades desenvolvidas.

O **Luís**, na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, na subcategoria ***Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita***, mostra estar a iniciar a construção do seu projeto de leitor/escritor, tanto na fase I como na fase III. Contudo, verifica-se uma ligeira evolução na fase III, dado que, contrariamente à fase I, em que a criança apresentou mais respostas em que não associava o prazer e a satisfação com a escrita do que aquelas em que associava, na fase III a criança referiu o mesmo número de respostas em que estabelecia e não estabelecia esta associação. Na subcategoria ***Suportes de Escrita e os seus Conteúdos***, a criança passa a identificar mais dois suportes de escrita, a carta e o folheto publicitário e, contrariamente à fase I, em que não estabeleceu qualquer suposição sobre as relações estabelecidas entre os suportes de escrita e os seus conteúdos, na fase III apresenta suposições relativamente ao folheto publicitário e ao mapa.

Relativamente à categoria dos **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, na subcategoria ***Diferenciação entre Escrita e Desenho*** verifica-se que quando se iniciou a presente investigação, a criança já distinguia o desenho da escrita, comprovando-se esta evidência também na fase III. Na subcategoria ***Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres***, contrariamente à fase I, na fase III a criança erra uma resposta dizendo que o cartão que tem uma sequência de letras e números pode ser lido. Na subcategoria ***Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético***, na fase III, apesar de se encontrar no mesmo nível que na fase I, verifica-se uma ligeira evolução da criança, pois esta passa a identificar mais 3 letras, as consoantes <R>, <T> e <X>. Na subcategoria ***Linguagem Técnica da Leitura/Escrita***, responde corretamente a mais 7 itens que na fase I. Ao analisarmos estes dados verificamos que na fase I, a criança ainda estava a desenvolver a noção de “letra”, pois não acertou em todos os itens que avaliam este termo e, já tinha adquirido a noção de palavra, título da história e linha. Na fase III, a criança para além dos termos referidos na fase I mostra ter noção de número, letra, frase, da direccionalidade da leitura/escrita e o conhecimento de que o

nome próprio começa por uma maiúscula. Analisando os resultados obtidos nestas duas últimas subcategorias é possível afirmar que, embora a criança já distinga número de letras, acredita que os números juntamente com letras podem formar uma palavra. Relativamente à orientação da escrita, os resultados vão ao encontro dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), pois no final da fase III a criança não tinha adquirido esta convenção.

A **Mariana** na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, na subcategoria **Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, tanto na fase I como na fase III, tinha já iniciado o seu projeto de leitor/escritor, não apresentando diferenças relevantes entre as duas fases, dando em ambas 1 resposta em que associava o prazer e a satisfação com a escrita. Na subcategoria **Suportes de Escrita e as suas Funções** passa a identificar mais 5 suportes de escrita, o bilhete de cinema, o folheto publicitário, o convite, as instruções de um jogo e o jornal, e para além de ter apresentado suposições entre as relações estabelecidas entre o mapa e o seu conteúdo, passa também a apresentar suposições em relação ao livro de receitas, ao folheto publicitário e ao convite.

Relativamente à categoria dos **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, na subcategoria **Diferenciação entre Escrita e Desenho** verifica-se que quando se iniciou a presente investigação, a criança já distinguia o desenho da escrita, comprovando-se esta evidência na fase III. Na subcategoria **Diferenciação de Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres** verifica-se, contrariamente à fase I, em que a criança afirma que todos os cartões que tinham uma sequência de letras e números, letras, números e outros caracteres podiam ser lidos, na fase III, afirma que só o cartão que tem uma sequência de letras pode ser lido. Verifica-se que a criança já não recorre ao critério da quantidade mínima de letras para determinar se a sequência pode ser lida ou não. Na subcategoria **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético**, na fase III, passa a identificar mais 5 letras, a vogal <I> e as consoantes <C>, <R>, <S> e <X>, passando para o terceiro nível de reconhecimento de letras, segundo Ferreiro e Teberosky (1999). Na subcategoria **Linguagem Técnica da Leitura/Escrita**, responde corretamente a mais 3 itens que na fase I. Ao analisarmos estes dados verificamos que na fase I, a criança já tinha a noção de número, palavra, frase, história escrita e o conhecimento de que o nome próprio se escreve com letra maiúscula, estando em desenvolvimento as noções dos termos “letra”, “letra maiúscula” e “letra minúscula” e “linha” e “direccionalidade”.

Na fase III, a criança para além de ter a noção dos termos referidos na fase I mostra ter noção de linha e direccionalidade da leitura/escrita e o conhecimento de que o nome próprio se escreve com letra maiúscula. Apresenta estar a desenvolver as noções do termo “palavra”, combinado com a noção de “primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase”, “letra maiúscula”, “letra minúscula” e “frase”.

O **Pedro** na categoria **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, na subcategoria *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, na fase I, ainda não tinha iniciado a construção do seu projeto de leitor/escritor. Já na fase III demonstra estar a começar a construir o seu projeto, pois embora ainda mantenha uma resposta em que não estabelece esta associação, também apresenta similarmente duas respostas em que associa a satisfação e o prazer com a escrita. Na subcategoria *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos* passa a identificar mais 5 suportes de escrita, a carta, o livro de receitas, a revista, as instruções de um jogo e o jornal, e para além de ter apresentado suposições entre as relações estabelecidas entre o livro infantil, o folheto publicitário, o mapa e o convite, passa também a apresentar suposições em relação ao telemóvel, ao livro de receitas, à revista, às instruções de um jogo e ao jornal.

Relativamente à categoria dos **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, nas subcategorias *Diferenciação entre Escrita e Desenho e Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres* verifica-se que, quando se iniciou a presente investigação, a criança já distinguia o desenho da escrita e reconhecia quando é que uma palavra podia ser lida ou não. Estas evidências comprovam-se na fase III. Na subcategoria *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético*, na fase III, apesar de se encontrar no último nível de reconhecimento de letras, segundo Ferreira e Teberosky (1999), existe uma evolução da criança que passa a identificar mais 1 letra, tendo errado apenas as consoantes <Q> e <W>. Na subcategoria *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, responde corretamente a mais 6 itens que na fase I, tendo errado apenas os itens que reenviam para o conhecimento daquilo que são “letras maiúsculas e minúsculas”. É possível afirmar que relativamente à orientação da escrita, os resultados vão ao encontro dos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), pois no final da fase III, a criança tinha adquirido esta convenção.

De um modo geral, em relação à categoria dos **Aspetos Funcionais da Linguagem Escrita**, verifica-se que na subcategoria *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da*

Leitura/Escreita, a comparação dos dados obtidos nas fases I e III apontam para uma diminuição das respostas em que não era estabelecida associação entre o prazer e a satisfação e a escrita (de 4 para 2) e um aumento das respostas em que se estabelece esta associação (de 2 para 4). Ao analisarmos os dados obtidos por faixa etária, verifica-se que na Fase I, o Pedro era a única criança que não tinha iniciado a construção do seu projeto. Na fase III, o Pedro está a iniciar a construção do seu projeto, o Luís ainda se encontra a começar e a Mariana continua a construí-lo.

Na subcategoria *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, a comparação dos dados obtidos nas fases I e III mostram um aumento do número de suportes identificados pelas crianças e das suposições sobre as relações estabelecidas entre os suportes e os seus respetivos conteúdos. No nosso parecer, estes resultados podem estar relacionados com as explorações das crianças sobre os suportes de escrita na sequência de atividades implementada. Porém, também referimos que o bilhete de cinema, as instruções de um jogo e o telemóvel não foram explorados.

Estabelecendo uma comparação entre as respostas obtidas por faixa etária, na identificação dos suportes de escrita na fase I, não se encontra uma diferença significativa entre os suportes identificados entre a criança de 4 anos (2 suportes) e a criança de 5 (4 suportes) e a criança de 5 e a de 6 anos (7 suportes). Com valores mais afastados entre si está a criança de 4 anos, com 2 respostas corretas e a criança de 6 anos com 7 respostas corretas. Na fase III, observa-se uma alteração dos dados obtidos da fase I, sendo que o número de respostas corretas da criança de 4 anos (4 respostas) já não está tão próximas da criança de 5 anos (10 respostas), que tem um número de respostas corretas muito próximo da criança de 6 anos (12 respostas). Relativamente à identificação dos conteúdos dos suportes de escrita, na Fase I, o número de suportes identificados pela criança de 5 anos (1) encontram-se mais perto dos resultados obtidos pela criança de 4 anos (0 suportes identificados) do que da criança de 6 anos (4 suportes identificados). Na fase III, apesar de ter havido um aumento de respostas corretas por parte dos três participantes, o número de respostas da criança de 5 anos (4 respostas) continua muito próximo da criança de 4 (2 respostas), enquanto a criança de 6 anos apresenta valores mais elevados (9). Poderemos considerar que as atividades referentes aos suportes de escritas e as suas funções podem não ter sido tão significativas para a criança de 5 anos em comparação com as outras duas crianças.

Passando à análise das concepções das crianças sobre os **Aspetos Figurativos da Linguagem**, é possível afirmar que de um modo geral, ocorreu uma evolução dos conhecimentos das crianças, relativamente à *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, à *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético* e à *Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro tipo de Caracteres*. Relativamente à *Diferenciação entre a Escrita e o Desenho*, não ocorreram alterações face aos resultados obtidos na fase I. Assim, tanto os resultados obtidos na subcategoria *Diferenciação entre Escrita e Desenho* como os resultados obtidos na subcategoria *Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outro Tipo de Caracteres* vão ao encontro dos estudos dos autores apresentados no enquadramento teórico, que afirmam que a primeira diferenciação que a criança faz é a distinção entre letra e desenho e a segunda, a distinção entre as letras do seu sistema de escrita e outros caracteres.

No que concerne ao *Teste de Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, ocorreu significativamente um aumento da pontuação por criança. O Luís teve 7 pontos a mais em relação à fase I, a Mariana 3 pontos e o Pedro 6 pontos. No nosso parecer, a leitura de textos, os jogos de consciência fonológica e as explorações referentes aos conceitos de letras, palavras e números ajudaram as crianças a evoluírem nestas concepções. Ao analisarmos os resultados obtidos por faixa etária, verifica-se que na Fase I as crianças de 5 e 6 anos apresentam resultados muito próximos, a primeira com 12 pontos e a segunda com 14. A criança de 4 anos apresenta resultados inferiores, 5 pontos. Na fase III, ocorre uma alteração dos resultados face à fase I, sendo que a criança de 4 anos aumenta significativamente a sua pontuação para 12 pontos, aproximando-se da pontuação da criança com 5 anos, com 15 pontos, que por sua vez passa a ter uma pontuação mais distante da criança com 6 anos (20 pontos).

Os resultados obtidos na fase III permitem concluir que todas as crianças distinguem letras de números, palavras e letras, reconhecem uma frase, têm a noção de linha e conseguem identificar um nome próprio escrito. Duas crianças têm noção de história escrita, o que demonstra que distinguem com alguma facilidade, texto escrito, de imagem, pelo que revelam já noções adquiridas sobre estas características do universo gráfico. Globalmente, os resultados obtidos permitem-nos constatar que os termos técnicos que parecem estar mais bem adquiridos são os de número, letras, frase, linha, nome próprio escrito e história escrita, termos explorados com as crianças na sequência de propostas educativas.

No que se refere à noção de letra e números, os resultados vão ao encontro dos obtidos por Martins e Niza (1998), que referem que estes são os termos que parecem estar mais bem adquiridos. Também se verifica que nestas idades, as crianças tendem a confundir letra com palavra, como mencionam as autoras, pois tanto na fase I, como na fase III, estes foram os itens com um menor número de respostas corretas. Porém, os resultados obtidos relativamente à frase com linha não correspondem, aos resultados obtidos pelos autores, visto que os itens que avaliam estes conceitos tiveram muitas respostas corretas.

Na **Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético** ocorreu um aumento de 3 respostas corretas do Luís (de 3 para 6), um aumento de 5 respostas corretas da Mariana (de 5 para 10), um aumento de 1 resposta correta do Pedro (de 23 para 24). Fazendo uma análise por faixa etária, comprova-se que na fase I não existe uma diferença significativa entre o número de letras identificadas entre as crianças de 4 e 5 anos, sendo que a primeira identificou 3 letras e a segunda 5. Ambas se encontram no segundo nível de reconhecimento de letras, segundo Ferreiro e Teberosky (1999). A criança de 6 anos apresenta valores mais elevados, 23 letras. O mesmo se verifica na fase III, na qual as crianças de 4 e 5 anos continuam a apresentar valores mais próximos (6 e 10 respostas corretas), distantes dos da criança de 6 anos (24 respostas corretas). A criança de 4 anos manteve-se no segundo nível de reconhecimento de letras, a criança de 5 progrediu do segundo para o terceiro nível e a de 6 manteve-se no último nível.

Tabela 13 - Comparação das letras identificadas nas três faixas etárias

Fase I	Letras identificadas por todas as crianças	<A> e <O>
	Letras identificadas apenas pelas crianças de 5 e 6 anos	, <P> e <T>
Fase III	Letras identificadas por todas as crianças	<A>, <O>, <R>, <T> e <X>
	Letras identificadas apenas pelas crianças de 5 e 6 anos	<I>, , <C>, <P> e <S>

Como já referido, na fase III, a criança de 5 anos na categoria **Aspetos Figurativos da Linguagem Escrita**, nas subcategorias *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita*, *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético*, apresenta resultados mais próximos da criança de 4 anos do que da criança de 6 anos, o que leva a inferir que a sequência de atividades proposta pode não ter tido tanto impacto no desenvolvimento das conceções desta criança.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões do presente estudo, bem como algumas limitações e recomendações para futuros estudos no âmbito desta problemática.

5.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos é possível afirmar que ao longo deste estudo foi possível obter respostas para a questão orientadora “Quais as concepções de crianças em idade pré-escolar, dos quatro aos seis anos, sobre a linguagem escrita?”, tendo-se alcançado os três objetivos definidos para esta questão investigativa.

Com a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, selecionados de acordo com as concepções que se pretendiam estudar e compreender, identificaram-se as concepções iniciais das crianças sobre a escrita. Estas tornaram-se o ponto de partida para a implementação de uma sequência de atividades que facilitasse a construção de novas aprendizagens, posteriormente analisadas. Os resultados obtidos na Fase I e na Fase III demonstram que as crianças desenvolveram e enriqueceram os seus conhecimentos nas categorias em estudo, especificamente nas subcategorias *Sentidos e Razões para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, *Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outros Tipos de Carateres*, *Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético* e *Linguagem Técnica da Leitura/Escrita* e que as concepções variam consoante a idade e a oportunidade de experiências com a escrita.

A sequência de atividades implementadas gerou dentro da sala de atividades uma nova dinâmica, que promoveu um maior interesse pela descoberta da linguagem escrita, sendo recomendável que estas atividades ocorram de forma contextualizada e interligadas com outras atividades ou projetos que estejam a ser explorados pelo grupo. Tendo como referência a literatura apresentada no enquadramento teórico, a presente investigação confirma a importância de o educador gerir e elaborar um currículo que integre todas as áreas de conteúdo a serem trabalhadas no JI, não descuidando o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, cabendo-lhe, assim, a organização de contextos educativos e a implementação de atividades e estratégias que permitam à criança desenvolver e construir novas aprendizagens na área da linguagem escrita de

uma forma lúdica e num ambiente não formal, evitando-se, assim a escolarização precoce.

Deste estudo, ressaltam algumas reflexões pedagógicas que de algum modo poderão influenciar a ação pedagógica do educador:

- i. O desenvolvimento da linguagem escrita está intimamente relacionado com as práticas quotidianas de participação da criança em situações da leitura e escrita, daí a necessidade de o educador(a) intensificar estas práticas no JI;
- ii. O educador(a) de infância deve ter conhecimentos teóricos que suportem as atividades planificadas e que lhe permitam refletir sobre as mesmas, de forma a adequá-las às verdadeiras necessidades e interesses das crianças;
- iii. É muito importante a presença e a exploração de diferentes suportes de escrita no JI, pois é através destas atividades que as crianças começam a perceber as várias funções da linguagem escrita;
- iv. As atividades de exploração da linguagem escrita devem ser funcionais, lúdicas, partir dos interesses, dúvidas e das motivações das crianças, de forma a fazerem sentido para elas.

Consideramos também que seria importante que os dados referentes às conceções sobre a escrita acompanhassem o processo de matrícula das crianças no 1.º CEB, para que o professor(a) tenha noção dos conhecimentos das crianças e promova atividades adequadas à aprendizagem harmoniosa da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade, ou seja, apresente uma ação personalizada em função dos dados apresentados para cada criança.

Estas reflexões confirmam a importância de o educador ter sensibilidade e estar teoricamente e metodologicamente preparado para observar os comportamentos linguísticos da criança e intervir de forma a promover um desenvolvimento harmonioso e integral.

5.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Uma das principais limitações deste estudo relaciona-se com o tempo disponível para a sua concretização. O tempo não foi suficiente para aprofundar cada uma das categorias e respetivas subcategorias da linguagem escrita, durante a sequência de atividades implementadas. Para além deste aspeto, a sequência de atividades poderia igualmente ter sido melhorada considerando os aspetos figurativos da linguagem escrita a promover.

Outra limitação foi o facto de a sequência de atividades não ter sido efetuada unicamente com os participantes do estudo, mas com todas as crianças do grupo, sendo necessário prestar a mesma atenção às ideias de todas as crianças. O limite de páginas do relatório constituiu, igualmente, um entrave, já que inviabilizou a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos para a categoria *Aspetos Concetuais*, o que na nossa opinião teria sido bastante interessante e enriquecedor deste estudo.

Para a realização de futuros estudos no âmbito da linguagem escrita, recomenda-se que se selecione e investigue apenas uma das categorias da linguagem escrita. Assim, será possível planificar uma sequência de propostas educativas que permita explorar aprofundadamente a categoria em questão e as suas subcategorias. No caso da categoria dos **Aspetos Funcionais**, na subcategoria *Suportes de Escrita e os seus Conteúdos*, recomenda-se a seleção de suportes que façam parte do quotidiano da criança e que não tenham caído em desuso, como é o caso da lista telefónica.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A elaboração do presente relatório constituiu a etapa final do percurso realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta etapa foi fundamental pois permitiu recordar e refletir criticamente sobre todo o percurso efetuado ao longo das PES, bem como relatar descobertas, desafios e aprendizagens que marcaram o meu crescimento pessoal e profissional enquanto educadora e professora do 1.º CEB.

A dimensão reflexiva permitiu refletir e analisar o caminho concretizado nos diferentes contextos educativos das PES, conduzindo assim a aprendizagens sobre o que é ser educadora e professora, e levando-me a perspetivar sobre o tipo de profissional que tenciono ser: uma educadora e professora reflexiva e investigativa que define as suas práticas em conformidade com as necessidades, interesses, motivações e potencialidades das crianças.

Durante o percurso realizado foi possível experienciar uma das modalidades da profissão de educador/professor - docente investigadora, o que permitiu aumentar conhecimentos e adquirir e desenvolver competências de investigação. Concretamente, compreendeu-se a importância da investigação nos contextos educativos para a melhoria das práticas docentes e a promoção da qualidade da educação/ensino.

Estas duas dimensões do trabalho docente farão com toda a certeza parte integrante da minha vida profissional, visto que ambas contribuem para que o educador de infância e o professor de 1.º CEB sejam cada vez mais competentes na adequação dos processos de ensino aprendizagem às crianças e na promoção de um desenvolvimento e aprendizagem em todos os domínios.

Presentemente, graças a todos os desafios experienciados e a todas as aprendizagens realizadas, considero estar preparada para iniciar a minha atividade enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB. Do mesmo modo, tenho plena consciência de que ao longo da minha profissão terei de estar em constante formação, atualizando e reciclando os meus conhecimentos teóricos e didáticos, com o intuito de proporcionar às crianças práticas educativas de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I., Alarcão (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.^{da}.
- Ávila, P., Nico, M. & Pacheco, P. (2011). As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal. In Carvalho, H. (Coord.). *Relatório de pesquisa do CIES –IUL*. Acedido a junho, 2016, <http://cies.iscte-iul.pt/publicacoes/ficha.jsp?pkid=3354&a=1375895810905>
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Acedido a junho, 2016, <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21752/2/14642.pdf>
- Barbosa, M.C.S. & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N.A. & Taylor, L.S. (1991). *Aprendizagem ativa – ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A. & Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4001-4015). Braga: Universidade do Minho. Acedido a maio, 2016, https://www.researchgate.net/profile/Irene_Cadime/publication/283460280_A_aquisicao_da_leitura_e_da_escrita_Variaveis_preditoras_no_nivel_pre-escolar/links/5638d2dd08ae4bde5021df14/A-aquisicao-da-leitura-e-da-escrita-Variaveis-preditoras-no-nivel-pre-escolar.pdf
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação, guia para auto-aprendizagem*. (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, H. (Coord.). (2011). *As competências dos alunos: resultados do pisa 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES – IUL, Instituto Universitário de Lisboa.
- Coburn, W. W. & Aikenhead, G. S. (1998). Cultural aspects of learning science. In: Fraser, B. J. & Tobin, K. G. (Eds). *International Handbook of Science Education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Acedido a maio, 2016, <http://www.springer.com/gp/book/9780792335313>
- Coutinho, C.P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Curto, M., Morillo, M. & Teixidó, M. (2000). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Damas, E., Oliveira V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Dicionário da Língua Portuguesa* (2013). Porto: Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa* (2016). Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. & Ferreira, J. (org.). (2001). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Fonseca, V.; Rodrigues, E. & Dias, I.S. (2013). Planificar em creche: estudo de três propostas. In *Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação, 10 e 11 de Maio de 2013, Instituto Politécnico de Leiria* (pp. 218-225). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Formosinho, J. (1999). Nota de apresentação. In Pascal & Bertram (org.). *Desenvolvendo a qualidade em parceria: nove estudos de caso*. (pp.15-16). Porto: Porto Editora.
- Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: grandes ideias, regras simples*. Lisboa: Academia do Livro.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a criança*. (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. F. (2000). Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI)*.1, pp. 61-82.
- Jablon, J.R., Dombro, A.L. & Dichtelmiller, M.L. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. (2.^a ed.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República: 1.ª série – N.º 34*. Lisboa: Assembleia da República
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (186 – 193). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Acedido a junho, 2017, https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_2eme_vf.pdf
- Martins, A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA
- Martins, A. M., Mata, L., Peixoto, F. & Monteiro, V. (2011). *Teste de linguagem técnica da leitura/escrita*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada-CRL.
- Martins, A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (17), 49-63. Acedido a janeiro, 2017, <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>
- Martins, M. A. & Silva, C. (2006). Phonological abilities and writing among portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 163-182. Acedido a janeiro, 2017,

<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1813/1/AlvesMartinsSilva2006EJPE.pdf>

- Mata, L. (1991). Descoberta da linguagem escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas* (4.^a ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Miras, M. (2006). O ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: Coll, C., *O construtivismo em sala de aula* (57-76). São Paulo: Editora Ática.
- Moreira, S. V. (2005). Análise documental como método e como técnica. In: Barros, A. & Duarte, J. (Org.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (269-279). São Paulo: Atlas.
- Neves, M. & Martins, M. A. (1994). *Descobrimos a Linguagem escrita. Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). *The Nichd study of early child care and youth development*. NICHD Early Child Care Research Network. Acedido a junho, 2017, https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/Documents/SECCYD_06.pdf
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life*. First Results from PISA 2000, Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/33691620.pdf>
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world*. First Results from PISA 2003, Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/34002216.pdf>
- OCDE (2007). *PISA 2006: technical report*. Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf>
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: executive summary*. Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OCDE (2014). *PISA 2012 Results: what students know and can do – student performance in mathematics, reading and science* (Volume I). Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- OCDE (2016). *PISA 2015 results (Volume II): policies and practices for successful schools*. Paris: OCDE. Acedido a junho, 2017, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816071e.pdf?expires=1522091375&id=id&accname=guest&checksum=DEB80559B091C487C29E98D969F87C8F>

- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: a perspectiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e diversidade* (11 - 26). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira, M. & Godinho, A. S. (Org.). (2013). *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.
- Pacheco, J. A. (org.). (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. (12ª ed.) Porto Alegre: AMCH Editora Ltda.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J. & Zelazo, J. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center. Acedido a abril, 2017, http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NCEDL_CQO_technical_report.pdf
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rizzo, G. (1989). *Educação pré-escolar*. (6ª ed.) Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, S.A.
- Rodrigues, M., Alçada, I., Calçada, T. & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal*. Lisboa. Acedido a abril, 2017, https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Documents/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20resultados_22Maio_V3.pdf
- Santos, A. I. S. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância* (Dissertação de Doutoramento em Educação, na especialidade de Metodologia do Ensino do Português). Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2629/1/TeseDoutoramentoAnaIsabelSilvaSantos2008.pdf>

- Serrazina, L. (1991). *Aprendizagem da Matemática: a importância da utilização de materiais*. *Noesis*, 21, 37-38.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2010). Trajectória de aprendizagem e ensinar para a compreensão. In GTI (Org.), *O Professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico* (43-59). Lisboa: APM.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. J. & Baptista, C.S. (2011). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (2.^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills. Acedido a abril, 2016, <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3155&context=sspapers>
- Tavares, C.M. (2010). *Programas intergeracionais - revisão teórica e construção de proposta de intervenção* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior. Covilhã. Acedido a abril, 2017, <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/25111/1/Programas%20Intergeracionais.pdf>
- Vasconcelos, T. (coord.); Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância – mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação. Acedido a maio, 2016, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Viana, F., Coquet, E. & Martins, M. (Coords). (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração. 5 Investigação e prática docente*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Viana, F. & Ribeiro, I. (Coords). (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana. Confirmar data no texto tem 2015 e outro com 2014
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção de conhecimento*. Lisboa: edições Sílabo, Lda.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO 1 – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE CRECHE

Reflexão 1: 22 de setembro de 2015

A presente reflexão enquadra-se na unidade curricular de Prática Pedagógica na valência de Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e diz respeito ao primeiro dia de observação.

Com o início desta PES e perante o facto de não ter a colaboração de uma colega de turma como par pedagógico, surgiram-me algumas dúvidas e receios: “Será que estou preparada para realizar todo este percurso sem a colaboração de outra colega?”, “Irão as crianças aceitar bem a minha presença no espaço delas?”, “Será que irei conseguir oferecer às crianças experiências de desenvolvimento e aprendizagem ativas e motivadoras?”. Procurei manter uma atitude positiva e nesta primeira ida à instituição tive como objetivos: observar e recolher dados sobre o espaço físico da Creche, perceber como funcionava a dinâmica da sala de atividades, do grupo e desenvolver relações de confiança e empatia com as crianças, educadoras e auxiliares.

Fui bem recebida por toda a comunidade educativa. A coordenadora pedagógica disponibilizou-se para uma visita ao espaço interior do edifício e a educadora cooperante mostrou-se sempre muito acessível para responder a todas as minhas questões e dúvidas. Senti-me bem acolhida pelo grupo de crianças e muitas tomaram a iniciativa de me procurarem para brincar, o que me leva a inferir que o grupo não estranha pessoas desconhecidas. Este dado pode ser entendido como uma mais-valia, caso eu queira proporcionar às crianças experiências de desenvolvimento e aprendizagem que incluam a ida de um desconhecido à instituição.

A educadora cooperante possibilitou a realização de uma observação participante, o que na minha opinião foi uma mais-valia pois permitiu integrar-me no grupo e começar a desenvolver laços de afetividade com as crianças. Conforme refere Parente (2012), a observação é uma poderosa competência prática do dia-a-dia na Creche. Observar e escutar as crianças permite construir relações com as mesmas e conhecer melhor cada uma delas. O educador ao realizar observações relevantes não só fica a conhecer melhor cada criança, como adquire dados fundamentais para planificar experiências de desenvolvimento e aprendizagem ativas e motivadoras, que respondam aos interesses das crianças.

Ao observar as crianças verifiquei que nos momentos de brincadeira livre, a maioria escolheu a Área da Casinha e a Área dos Jogos para brincar. Desta evidência passarei a salientar dois aspetos que considero serem pertinentes. Dar oportunidade às crianças para fazerem escolhas, para mostrarem os seus interesses é fundamental para que elas desenvolvam a sua autonomia e confiança. Segundo a abordagem Hight/Scop (Post & Hohmann, 2007) é essencial que os responsáveis pelas crianças apoiem o desejo das crianças de aprenderem ativamente, tal implica a satisfação das suas necessidades. Dentro destas necessidades encontram-se as necessidades cognitivas de oportunidades de fazer escolhas segundo os seus interesses e motivações.

Em segundo, o facto de as crianças escolherem maioritariamente as mesmas áreas para brincar, levou-me a partilhar esta observação com a educadora cooperante. Segundo a sua opinião, as crianças brincam mais nestes espaços porque este é o primeiro ano letivo em que a sala se encontra dividida por áreas e como os brinquedos são novidade despertam o interesse das crianças. Perante esta partilha da educadora, coloquei a mim própria as seguintes questões: “Será apenas este o motivo das crianças escolherem, maioritariamente, estas áreas?”, “Será que não existem outros fatores?”, “Será que a organização do espaço influencia os interesses das crianças?”. Uma das formas de dar resposta a estas questões implica a alteração do espaço e das respetivas áreas e na introdução de novo material/brinquedos.

Por último, partilho uma situação que ocorreu na Área de Expressão Plástica que me deixou um pouco desconfortável. A educadora cooperante ausentou-se da sala e pediu-me para auxiliar duas crianças numa experiência educativa de pintura com pincel. Perante a recusa de uma das crianças em realizar a atividade, fiquei na dúvida sobre a forma mais adequada de atuar.

Surgiram assim várias questões na minha cabeça: “Por que não quer a criança pintar a folha?”; “Será que não lhe apetece pintar?”, “Será que a criança ainda não está suficientemente à vontade comigo para aceitar a minha colaboração na realização desta atividade?” “E, agora, o que faço?”, “ Deixo-a estar a brincar ou procuro incentivá-la a mudar de ideias?”. Decide tentar mostrar à criança que a atividade era interessante e prazerosa. Assim, a minha primeira estratégia consistiu em conversar com a criança, mas rapidamente percebi que ela não ia mudar de opinião. Deste modo, decidi mudar de estratégia e perguntei-lhe se ela queria observar a outra criança a pintar a sua folha de outono. Perante a sua recusa decidi não insistir mais. Pouco tempo depois, a criança por iniciativa própria foi observar a criança que estava a pintar e pediu-me uma folha para pintar.

Como referem Brickman e Taylor (1991), reagir corretamente aos interesses das crianças não significa fazer sempre o que elas querem, os adultos devem ajudar as crianças a fazer escolhas com significado, conversar com as crianças e encorajá-las a realizar experiências em que possam ter êxito. Quando a interação com a criança não é a desejada é fundamental examinar a forma de como comunicamos e trabalhamos, de forma a termos consciência do nosso modo de nos relacionarmos com o outro. Assim, podemos identificar um aspeto do nosso comportamento que podemos modificar e escolher uma ou duas estratégias que nos ajudem a realizar essa transformação.

Bibliografia

- Brickman, N.A., & Taylor, L.S. (1991). *Aprendizagem ativa – ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
-

Reflexão 7: 2 e 3 de novembro de 2015

A presente reflexão diz respeito à sétima semana de intervenção e está relacionada com as experiências educativas realizadas nesta semana e com a flexibilidade da planificação.

Ao longo das intervenções realizadas tenho verificado que as crianças gostam e aderem à leitura de histórias. Para além de estes momentos poderem ser uma boa estratégia para abrir caminho a outras experiências educativas, também contribuem significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo Hohmann e Weikart (2011), a leitura de história é a atividade mais importante para a emergência da literacia e para a criação de laços emocionais significativos. Se estas experiências educativas forem um hábito recorrente na Creche, as crianças começam a estabelecer conexões entre a palavra escrita e a falada e a ganhar a compreensão de como usar a linguagem para contar histórias. Por todas as razões apresentadas anteriormente, pretendo tornar a leitura de história numa prática corrente nas minhas intervenções. Porém, nem sempre é fácil encontrar livros adequados às experiências educativas que se pretende proporcionar às crianças.

Relativamente às experiências educativas, a interação com os pintainhos foi um momento bastante prazeroso tanto para as crianças como para os adultos. Permitiu que as crianças se sentissem ativamente envolvidas e desenvolvessem os seus conhecimentos através da experiência direta com os pintainhos. Para Hohmann e Weikart (2011), a experiência direta e imediata sobre os objetos, pessoas, ideias e acontecimentos é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento.

Numa das intervenções uma criança pediu-me para ler novamente a história do “Quiquiriqui”. Perante as experiências educativas que estavam estipuladas na planificação e, também, tendo em conta as motivações da criança naquele momento, levantou-se a questão da flexibilidade da planificação face aos interesses e motivações da criança. Na minha opinião, a forma como o educador entende o ato de planificar condiciona a aplicação deste instrumento. Se o educador

olha para a planificação como uma ferramenta que tem de ser criada, tem de ser seguida tal como está redigida, sem espaço para alterações, acaba por não prestar e apoiar as necessidades e interesses da criança, e conseqüentemente não desenvolve um trabalho continuado com as mesmas. O educador que vê na planificação uma ferramenta de apoio, que lhe permite prever de um modo flexível o que vai acontecer, aceitando as alterações e as mudanças que surgem quando está com as crianças, valoriza as observações que efetua sobre estas, as suas necessidades, interesse e motivações. Ocorrendo assim um ajustamento entre aquilo que previu e a realidade em que se encontra.

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), a planificação é uma ferramenta que permite tornar consciente a intencionalidade que preside a intervenção, permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos e permite dispor de critérios para regular todo o processo. Esta supõe a reflexão do educador sobre o que se pretende, sobre como se faz e como se avalia. É esta reflexão que permite fundamentar as decisões que são tomadas, com base nas observações realizadas de forma continuada e coerente. A planificação deve ser vista como uma ajuda ao trabalho do educador, sendo um recurso por meio do qual pode guiar as experiências educativas das crianças, sem as restringir às previsões iniciais do educador, dado que pode ser necessário tomar um conjunto de decisões, que por vezes se afastam do que tinha sido previsto.

Por sua vez, Portugal (2012) refere que o trabalho em Creche exige conhecimentos próprios e uma planificação adequada, apoiada no conhecimento do desenvolvimento dos primeiros anos de vida e das finalidades educativas do trabalho em Creche. Exige também, atitudes de respeito, compreensão, empatia e muita flexibilidade para que seja possível responder às necessidades de cada criança. Para a autora “Observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior” (p. 14), cabendo ao educador entender as diferentes formas de garantir a realização das finalidades educativas em Creche, conhecer o seu contexto e elaborar práticas pedagógicas de qualidade.

Nesta semana ocorreram duas situações que considero serem pertinentes e que me fizeram refletir sobre o meu modo de atuar. Na área dos jogos, sempre que via a Matilde a “lutar” para tentar encaixar uma peça no respetivo lugar do jogo de encaixe, o meu primeiro impulso era tentar ajudar a criança a completar a tarefa. Por outro lado, me questionava se esta seria a atitude mais correta. Foi difícil decidir se e quando intervir, pois por um lado queria dar tempo à criança para resolver o problema com que se deparava, mas por outro não queria que a mesma desistisse de terminar o jogo. Assim, decidi começar por observar como é que a criança tentava resolver aquele problema, e caso ela experimentasse todas as peças de encaixe e continuasse a evidenciar dificuldades, dava-lhe sugestões (por exemplo: “Esta peça parece muito grande para aqui vamos experimentar outra mais pequena”). Quando a criança arrumava o jogo para o lado perguntava-lhe: “Queres ajudar-me a completar o jogo?”, de forma a incentivá-la a não desistir.

De acordo com a Abordagem High/Scope é fundamental encorajar as crianças a fazerem as coisas sozinhas e dar-lhes tempo para resolverem os problemas com que se deparam, enquanto exploram e brincam com diversos materiais (Hohmann & Weikart, 2004; Post & Hohmann, 2007). “Os adultos que andam sempre à volta das crianças, prontos a «saltar de paraquedas» ao primeiro sinal de frustração, podem privar as crianças de uma aprendizagem valiosa e de oportunidades de adquirirem confiança.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p. 355). Parte da solução está no conhecimento personalizado do carácter e do desenvolvimento de cada criança (Post & Hohmann, 2007). Neste sentido, Hohmann e Weikart (2004) referem que o educador pode sugerir à criança que tente certas coisas que facilitem o processo de resolução de problemas, através de determinadas perguntas ou sugestões. Outra maneira de o educador encorajar as crianças a resolverem os seus problemas é enviá-las umas às outras, para pedir apoio e ajuda, de forma a não dependerem sempre do adulto. Assim, em relação ao modo de como atuei acredito ter agido de acordo com as linhas orientadores da abordagem High/Scope.

Enquanto permaneci na área dos jogos também verifiquei que algumas crianças mostravam alguma resistência em partilhar os jogos com os seus pares. Para ultrapassar esta situação e evitar conflitos e situações perturbadoras, perguntava à crianças “O João é nosso amigo, não

é?”;” Vamos deixar o João ajudar-nos a terminar este jogo?”. Com a primeira pergunta, procurei criar na criança sentimentos de empatia e confiança em relação à outra, de forma a apoiar as relações da mesma com os seus pares. Post e Hohmann (2007) afirmam que para as crianças aprenderem acerca das relações sociais, para além de outros aspetos, devem criar relações com os pares e mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros.

Bibliografia

- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar Na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2004). *Educar a criança*. (3ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P., (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
-

Reflexão 13: 14 a 16 de dezembro de 2015

A presente reflexão diz respeito à décima terceira semana de intervenção e está relacionada com a temática a família e a Creche. Sendo este um tema bem vasto e digno de reflexão, irei centrar-me particularmente nos pontos que tive oportunidade de vivenciar: a importância das conversas informais entre educadores e os pais e a colaboração e participação dos pais nas experiências educativas propostas pela instituição.

É no ambiente familiar que ocorrem as primeiras descobertas e aprendizagens da criança. Como referem Brickman e Taylor (1991), “*Os pais são os primeiros educadores e professores das crianças. São os primeiros adultos a desempenhar um papel importante no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças*” (p. 238). Neste sentido, Portugal (1998) menciona que este facto não pode ser desconsiderado pelo educador e, visto que é na família que surgem as primeiras experiências e interações sociais, o educador ao procurar oferecer as melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem à criança deve sempre procurar criar, desenvolver e manter uma boa ligação com a família.

De acordo com vários estudos realizados sobre a participação dos pais no ambiente educativo existem inúmeros efeitos positivos para todos os intervenientes neste processo, entre os quais: a criança tem melhores resultados escolares, desenvolvem uma melhor autoestima e sente-se mais motivadas; os pais compreendem melhor o processo de desenvolvimento da criança e o seu papel na educação; por sua vez, os educadores obtêm uma maior compreensão e apoio por parte dos pais relativamente às estratégias, aos procedimentos, às atividades da escola e do programa educativo; por último, também um maior número de pais se oferece para colaborar com a escola (Brickman & Taylor, 1991).

A colaboração mútua entre pais e educadores ao permitir compartilhar a ação educativa, facilitando, assim, um melhor conhecimento da criança, o estabelecimento de critérios educativos comuns e a oferta de modelos de intervenção e relação mais apropriados a cada criança é um ponto-chave que convém cuidar e fazer funcionar (Bassedas, Huguet & Solé, 1999). Atualmente, face às diversas condicionantes impostas pela sociedade às famílias, nem sempre é fácil conseguir estabelecer e desenvolver de uma forma consistente esta colaboração, sendo que na minha opinião os educadores e a própria instituição desempenham um papel fundamental para o funcionamento desta dinâmica.

Tal como pude testemunhar durante esta prática pedagógica, as conversas informais que surgem naturalmente quando os pais ou outros familiares levam ou vão buscar os filhos à escola, constituem ótimas oportunidades para desenvolver e construir relações significativas com a família, como permitem também a partilha de informações significativas sobre as crianças, as suas conquistas, o seu estado de espírito, dificuldades, birras, entre outras. Por sua vez, esta informação é fundamental tanto para os pais, como para a prática educativa do educador, ajudando-o a perceber determinados comportamentos ou atitudes da criança.

Na sua globalidade, estas conversas, quer pelo teor e pela forma que assumiam quer pela importância que o pessoal lhes atribuía, justificando, até, a não existência de outros momentos mais formais de comunicação dual, revelam a primazia dada à informalidade e à familiaridade no estabelecimento e manutenção da relação com os pais (Homem, 2000, p. 71).

É fundamental que o educador valorize e tire partido destes diálogos, disponibilizando sempre que possível alguns minutos do seu tempo para receber a criança ou entregá-la aos seus familiares. De forma a evidenciar a importância das conversas informais entre pais e educadores posso destacar alguns exemplos que ocorreram durante a presente prática pedagógica: a educadora ao tomar conhecimento que o pai de uma criança se encontrava ausente de casa, por motivos profissionais, compreendeu e reagiu de forma diferente perante a tristeza e as solicitações da criança; a partilha de informação sobre o modo como a criança dormiu durante a noite permitiu que a educadora percebesse a razão de a criança estar mais sonolenta e rabugenta.

Para além das conversas informais, a instituição e os educadores têm o dever de disponibilizar às famílias diversos canais de representação e participação na Creche. Quanto ao contexto em que estou inserida saliento os esforços realizados por todos os profissionais para o crescimento desta parceria, na qual os pais não são apenas convidados a assistir aos eventos realizados pela Creche, como também são convidados a participar. Passo a dar os seguintes exemplos: no âmbito do Projeto Educativo da Instituição, a educadora cooperante convidou todas as famílias para virem à sala dos Malmequeres contar uma história; na festa do Magusto todas as famílias foram convidadas a assistir a um teatro, proporcionado pelos colaboradores do lar da instituição, e a lanchar com as crianças. Por último, como grande exemplo desta parceria destaco a festa de Natal da instituição. Através da colaboração e participação de todos os auxiliares, educadores e dos pais que se mostraram disponíveis para tal, foi possível realizar um evento maravilhoso.

Da sala dos “Malmequeres” três pais disponibilizaram-se para ajudar e participar na festa. Não posso deixar de agradecer à educadora cooperante por me ter dado a oportunidade de participar na festa, tendo sido esta a minha primeira e grande experiência num evento deste género.

Por último, tal como é referido por Brickman e Taylor (1991), independentemente do modo de como os pais prestam a sua colaboração é fundamental que o educador reconheça e agradeça aos mesmos. Ao valorizar o esforço dos pais o educador mostra-se sensível aos seus problemas de tempo e horário e estimula a colaboração.

Bibliografia

- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. F. (2000). Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI)*.1, pp. 61-82.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora, Lda.

ANEXO 2 – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE JI

Reflexão 5: 11 a 13 de abril de 2016

A presente reflexão diz respeito à segunda semana de intervenção e está relacionada com a minha atuação e as propostas educativas realizadas.

Confesso que esta semana foi bastante intensa para mim, pois para além de ter começado a intervir individualmente, iniciei também a recolha de dados para o projeto de investigação. Visto que considero que tanto a intervenção como o projeto de investigação são importantes no meu processo de formação enquanto futura educadora, procurei conciliar da melhor forma estas duas funções. Recolher os dados necessários da amostra estipulada é um processo moroso e, também, por vezes, difícil de conciliar com as propostas educativas em curso. Contudo, tenho consciência que para se ser um bom profissional de educação é necessário desenvolver diversas competências e ter capacidade de conseguir dar resposta às várias tarefas que se tem em mão.

Neste sentido, a educadora cooperante substituta sugeriu inserir na planificação os momentos de recolha de dados. Depois de refletir sobre esta sugestão penso que esta estratégia pode vir a facilitar o meu trabalho em campo, pois será mais fácil conciliar a recolha de dados para o projeto de investigação e a minha ação educativa.

Relativamente à minha intervenção julgo ser importante refletir sobre a quantidade de experiências educativas planificadas, por outras palavras, o tempo destinado às atividades orientadas. Apesar de as crianças terem realizado todas as propostas educativas planificadas, senti que ocorreram poucos momentos de brincadeira livre, o que por sua vez se refletiu no bem-estar e no comportamento das crianças. Na segunda e na terça-feira duas crianças adormeceram durante o período da tarde e na quarta, algumas crianças realizaram a experiência educativa de pintura à pressa, com o intuito de irem brincar livremente para as áreas da sala. O feedback dado pela educadora cooperante, no final dos três dias de intervenção, apesar de ter sido positivo, veio ao encontro daquilo que eu senti. Assim, julgo ser importante para as futuras intervenções planificar mais momentos lúdicos e mais tempo destinado à brincadeira livre.

A educação pré-escolar tem em vista o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, neste sentido, deve oferecer-lhes oportunidades de serem estimuladas e motivadas e, ao mesmo tempo deve respeitar o tempo necessário para que cada criança construa as suas próprias aprendizagens e vivências. Brincar livremente é deste modo um dos vários caminhos a ter em conta para o desenvolvimento integral e holístico das crianças. Segundo Teles (1997), a criança ao brincar explora o mundo que a rodeia, constrói o seu conhecimento, aprende a respeitar os outros, desenvolve sentimentos afetivos com as outras crianças, desenvolve a imaginação e a criatividade. Por sua vez, Oliveira (2000) explica que o brincar, ao ser uma atividade livre que não impõe entraves à imaginação, contribui para o robustecimento da autonomia da criança e para a não formação ou perda de esquemas defensivos. Papalia e Feldman (2013) defendem que as crianças precisam de muito tempo para brincadeiras exploratórias livres, visto que:

O brincar contribui para todos os domínios do desenvolvimento. Por meio dele, as crianças estimulam os sentidos, exercitam os músculos, coordenam a visão com o movimento, obtêm domínio sobre seus corpos, tomam decisões e adquirem novas habilidades (p. 296).

Quanto às propostas educativas planificadas houve um feedback positivo das crianças. Através das observações realizadas e dos momentos de conversa, em grande grupo, as crianças mostraram-se entusiasmadas com os trabalhos que estavam a ser realizados. Na minha opinião, o teatro de fantoches foi a melhor forma de terminar a semana pois todas as crianças, para além de terem adorado o teatro, quiseram manusear os fantoches e realizar pequenas dramatizações.

Apostámos com alguma regularidade no trabalho desenvolvido em grande grupo e pequenos grupos, pois como referem Hohmann e Weikart (2011) cada um destes tempos tem características próprias que permitem ocasiões especiais para a realização de aprendizagens significativas. Confesso que a gestão do grupo ficou acima das minhas expectativas. Digo isto,

pois face à ausência da educadora cooperante tive algum receio de não conseguir efetuar uma gestão adequada do grupo. Contudo, apesar de ter sido visível que esta ausência foi sentida pelas crianças, nomeadamente as mais desestabilizadoras, o grupo respeitou cada um dos momentos de trabalho e os seus pares.

Após refletir sobre as propostas realizadas julgo que poderia ter utilizado outras estratégias na construção das duas dentaduras. As crianças mais velhas poderiam ter trabalhado em grupo na construção da dentadura com cáries e as mais novas na construção da dentadura saudável. No final, poderia ter juntado o grande grupo para uma reflexão sobre as atividades realizadas e para a dramatização da lavagem dos dentes. Sendo que, assim, respeitava o tempo de cada criança, visto que as mais velhas são mais eficientes neste tipo de tarefas. Para além disto, poderia ter planificado esta proposta para dois dias pois é essencial dar tempo e tranquilidade às crianças para realizarem de forma gradual e consciente novas aprendizagens.

Relativamente às experiências educativas de psicomotricidade, senti que as crianças têm alguma dificuldade em respeitar as regras comportamentais, sendo importante continuar a insistir na realização destas propostas.

Por último, ao longo da prática tenho vindo a observar que duas crianças tendem a rejeitar a presença de outra criança (com problemas a nível de desenvolvimento) nas suas brincadeiras. Esta semana uma delas recusou realizar um jogo com esta criança e também quando se sentava na área de reunião procurava nunca ficar ao lado dela. Penso ser importante pensar em algumas estratégias que possam contribuir para alteração deste comportamento, começando pela realização de uma aproximação gradual. Talvez, uma boa solução seja o trabalho a pares.

Bibliografia

Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, V. B. (org). (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. (12ª ed.) Porto Alegre: AMCH Editora LTDA.

Teles, M. L. S. (1997). *Socorro! É proibido brincar!*. Rio de Janeiro: Vozes.

Reflexão 8: 2 a 4 de maio de 2016

A presente reflexão diz respeito à quinta semana de intervenção, na qual a minha parceira foi a principal interveniente e está relacionada com as propostas educativas realizadas.

Eu e a minha parceira temos vindo a sentir que as crianças necessitam de realizar atividades que ajudem a descarregar o excesso de energia. Assim, para esta semana de intervenção decidimos concretizar algumas modificações na organização das experiências educativas, sendo que optámos em proporcionar ao grupo, a meio da manhã, mais atividades de expressão motora e jogos de expressão dramática.

Como refere o ME (ME, 1997), o corpo da criança é o principal instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. É preciso tirar partido das características inerentes à natureza humana e, desta forma, proporcionar experiências de aprendizagem integrais e significativas para as crianças. Ainda, neste sentido Ruth Strubank (1991, citada por Hohmann & Weikart, 2011) refere que “*Dado que o movimento constitui um dos primeiros modos de comunicação da criança, os adultos necessitam apoiar este meio de expressão natural nos anos pré-escolares*” (p. 625).

Assim, o grupo após um período de trabalho dentro da sala de atividades passou por um momento de exercício físico e de brincadeira. Este momento ajudou a acalmar as crianças e permitiu-lhes prosseguir mais concentradamente com os trabalhos em curso ou a iniciar. As

condições climáticas estiveram a nosso favor e permitiram que as atividades fossem realizadas no espaço exterior da escola.

Relativamente à concretização destas atividades esteve em falta a realização de exercícios de aquecimento. Também, ao observar a minha parceira percebi que o adulto deve estar sempre atento à organização do grupo no espaço de forma a garantir que todas as crianças conseguem observá-lo e que mantêm, entre elas, a distância necessária para a execução dos movimentos. Para tal, podemos utilizar diversas estratégias, nomeadamente pedir às crianças que formem uma roda e depois que larguem as mãos e que se distribuam pelo espaço e estiquem os braços de forma a verificarem que não tocam em nenhum dos seus pares.

Enquanto futuras educadoras temos de melhorar a nossa capacidade de lidar e gerir situações de imprevisto, tal como estar atentas aos sinais e às sugestões dadas pelas crianças. Durante esta semana foi evidente a pouca sensibilidade que ainda possuímos para aproveitar as dicas do grupo e realizar atividades interessantes que partam das ideias das crianças. Como exemplos posso destacar o jogo do “Robot” e a proposta educativa de elaboração de conjuntos com os alimentos.

O jogo do Robot tinha como objetivo que as crianças seguissem as indicações e realizassem movimentos corporais iguais aos da estagiária. Num determinado momento, perante os movimentos efetuados, duas crianças referiram que os robots executavam outros movimentos. Teria sido importante ter tirado partido das intervenções destas duas crianças, convidando cada uma delas a dar as indicações de movimentos ao grupo. Também, tal como referiu a educadora cooperante poderia ter sido ainda explorado vocabulário relacionado com o Robot. (Por exemplo: “O que acontece quando acabam as pilhas/bateria?”).

Na proposta de elaboração de conjuntos, as crianças tinham que identificar os alimentos que fazem bem e mal aos dentes e colocá-los em duas caixas distintas. Após a estagiária explicar no que consistia a proposta, uma criança referiu que era como se fossem ao supermercado. A estagiária respondeu que sim, contudo não percebeu que poderia ter tirado partido daquilo que a criança tinha dito. A intervenção da educadora foi essencial pois percebemos que devemos estar mais atentas e recetivas às ideias das crianças, pois, assim, podemos realizar atividades interessante e significativas para elas naquele momento. Quanto a isto Hohmann e Weikart (2011) referem que:

Seguir os sinais dados pelas crianças enquanto brincam ou conversam dá oportunidades a que elas expressem as suas próprias ideias e as possam seguir apoiadas num companheiro adulto, atento e cooperativo – alguém que pode acompanhá-las sem ter em mãos todo o controlo da situação ou sem as desviar da sua busca inicial (p. 77).

Após a educadora cooperante ter ido buscar uma cesta, esta proposta educativa deu lugar a um jogo dramático que teve sem dúvida outro significado para o grupo e proporcionou, também, novas aprendizagens. É assim importantes não estarmos apenas focadas naquilo que está planificado e conduzirmos as propostas segundo os interesses das crianças.

Após a apreciação da educadora sobre as intervenções realizadas durante esta semana, verificámos que nem sempre estava a ser dado a oportunidade a todas as crianças de participarem em algumas propostas educativas. Na leitura e no registo do Mapa de Presenças apesar de ter havido rotatividade das crianças em relação à escrita da informação na cartolina, o mesmo não ocorreu na leitura do mapa. Depois de algumas crianças pedirem para participarem na leitura, a criança escolhida foi uma que já tinha participado no registo escrito. Faltou, ainda, neste registo uma postura mais ativa e dinâmica de forma a auxiliar tanto as crianças que faziam o registo escrito, como as que procediam à leitura.

Por último, devemos ter em atenção a forma como redigimos os números e as letras pois se as crianças se encontram numa fase de aprendizagem, e se não escrevermos sempre da mesma maneira, elas podem ficar confusas. Por exemplo, o número 7 deve sempre levar o cinto para que as crianças o consigam distinguir do número 1. Também, é importante que haja um suporte

escrito dos textos e das músicas trabalhadas pelas crianças para que os pais possam verificar os trabalhos realizados pelos filhos e a educadora possa dar continuidade ao trabalho realizado.

Bibliografia

Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 3 – REFLEXÕES EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO EB

2.º ano do EB

Reflexão 4: 17 a 19 de outubro de 2016

A presente reflexão é referente às intervenções realizadas nos dias 17, 18 e 19 de outubro, nas quais procedi como aluna atuante, sendo que procurarei refletir sobre as atividades realizadas durante estes dias, referindo, entre outros aspetos, a atividade e/ou a área em que os alunos tiveram mais dificuldades e a que tiveram menos dificuldades. Procurarei ainda refletir acerca da área de intervenção onde senti mais e menos dificuldades.

Após uma análise e reflexão sobre esta primeira semana de intervenção penso que as atividades que correram melhor foram: a sequência de atividades realizada no dia 17 de outubro, na área de Estudo do Meio, no domínio À Descoberta de si mesmo; a visualização do vídeo “Missão Saúde Bocal”, no dia 18 de outubro, na área do Português, nos domínios da Oralidade e da Leitura e Escrita; a sequência de atividades realizada no dia 19 de outubro, na área do Português, nos domínios da Iniciação à Educação Literária e da Leitura e Escrita.

A sequência de atividades realizada no dia 17 de outubro, que consistiu na visualização de dois vídeos referentes aos dentes e na exploração de quatro modelos de dentição, permitiu introduzir um novo conteúdo programático de uma forma interessante e cativante. Sendo uma realidade que as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida das crianças é importante que o professor não ignore esta evidência e que retire o maior proveito dos recursos que tem disponíveis, nomeadamente, os audiovisuais. Como afirmam Silva e Mercado (2010):

O uso dos recursos mediáticos, em especial o vídeo, pode ser considerado um excelente instrumento pedagógico. A partir dele podemos abordar, por meio da exibição ou da produção, temas diversos de forma interdisciplinar. O vídeo em sala de aula possibilita o despertar da criatividade à medida que, estimula a construção de aprendizados múltiplos, e a partir da exploração da sensibilidade e das emoções dos alunos, além de contextualizar conteúdos variados. A partir desse conjunto de possibilidades, o professor pode conduzir o aluno a aprendizados significativos que fomentem princípios de cidadania e de ética (p. 94).

Os modelos de dentição foram ótimos recursos para atingir os objetivos pretendidos. Ao serem introduzidos, após a visualização dos vídeos, ajudaram os alunos a processarem, a confirmarem e a validarem os conceitos anteriormente abordados. A dinâmica estabelecida na aula permitiu aos alunos terem um papel ativo na construção das suas aprendizagens, pois durante as diversas etapas desta sequência foram vários os momentos de diálogo em grande grupo. Os alunos partilharam as suas ideias, opiniões, descobertas e justificaram as suas respostas face às questões colocadas.

Em coligação com os conteúdos trabalhados na segunda-feira, na Área do Estudo do Meio, no dia 18 de outubro, na hora do conto, os alunos assistiram ao vídeo “Missão Saúde Bocal”. Esta história ajudou a sensibilizar os alunos para a importância dos bons hábitos de higiene oral, fortaleceu alguns dos conceitos anteriormente abordados, bem como permitiu trabalhar na área de Português do domínio da Escrita. Fiquei bastante satisfeita com esta experiência educativa pois foi evidente o interesse das crianças que permaneceram sossegadas e em silêncio durante o tempo em que assistiram ao vídeo.

Relativamente à sequência de atividades realizada no dia 19, que consistiu na leitura do poema *Abecedário maluco de nomes*, no jogo das Cartas sem Juízo e na realização de uma ficha de ditado e de identificação das letras do abecedário, apresento dois sentimentos ambíguos. Por um lado, os alunos adoraram o poema, tendo o mesmo sido lido duas vezes a pedido dos mesmos. Todos quiseram participar no jogo das Cartas sem Juízo, sendo que cada um foi até ao quadro mostrar a sua carta, para que os restantes colegas adivinhassem a letra que estava em falta na sequência do alfabeto. Por outro lado, após a leitura do poema senti dificuldade em controlar a

agitação e o entusiasmo dos alunos que nem sempre respeitavam as minhas orientações e indicações.

A resolução da ficha de trabalho de leitura do livro de Português, no dia 18 de outubro, a resolução das duas fichas de trabalho dos manuais de Matemática e as experiências educativas realizadas nas expressões, no dia 19 de outubro, foram as atividades que correram menos bem. A minha principal dificuldade não esteve propriamente relacionada com os conteúdos lecionados, mas sim com o comportamento e as atitudes dos alunos dentro da sala de aula. Foi muito difícil, particularmente na quarta-feira, conseguir controlar o grupo, motivar os alunos e gerir de modo eficiente as atividades planificadas.

Na aula de Matemática, os alunos não resolveram os exercícios do manual e não prestaram atenção à correção dos exercícios. A maioria conversava com os colegas e brincava com os materiais que tinham em cima da mesa. Apesar de chamar a atenção do grupo por diversas vezes senti que as crianças não estavam a ligar àquilo que lhes dizia. A ficha ficou por terminar e foi para trabalho de casa. No final do dia senti-me exausta e um pouco desmotivada.

Na terça-feira, na aula de Expressão e Educação Físico-Motora, senti necessidade de modificar as atividades planificadas. Os alunos não estavam a cumprir as regras estipuladas, empurravam-se uns aos outros, alguns não participavam e ficavam na conversa e na brincadeira. Após introduzir um novo jogo, no qual dividi a turma em duas equipas (a das meninas e a dos meninos), a aula ganhou um novo ânimo e os alunos dedicaram-se à atividade que estava a ser concretizada.

Relativamente à resolução da ficha de trabalho de gramática acho que a intervenção professora cooperante, que lembrou os alunos de que já tinham trabalhado a divisão silábica e referiu os nomes dos termos que se dão a uma palavra quando esta tem uma, duas, três ou mais do que três sílabas, muito pertinente. Apesar de os alunos não terem de saber o nomes destes termos, eles podem ser introduzidos de um modo informal com o intuito de os alunos se começarem a familiarizar com os mesmos.

Em alguns momentos de partilha com outros professores e adultos que interagem de alguma forma com este grupo de alunos, verifiquei que a gestão do comportamento do grupo é também uma dificuldade sentida pelos mesmos. Na segunda-feira, durante a visita ao Moinho de Papel, as senhoras que estavam a dinamizar a oficina do pão tiveram de chamar as crianças à atenção diversas vezes e partilharam connosco que esta foi a turma mais difícil que tinha passado pela oficina. Recebemos o mesmo feedback de alguns professores das AEC's, pelo que iremos introduzir na próxima semana algumas estratégias que visam a melhoria do comportamento dos alunos, designadamente a disposição da sala em U e a introdução de um Mapa de Comportamentos. Porém, tenho algum receio que estas estratégias não sejam suficientes.

Tendo sido a primeira vez que planifiquei para este grupo penso também que é importante refletir sobre a planificação. Primeiramente, senti necessidade de reformular a sua estrutura para que a mesma fosse mais fácil de consultar. Posteriormente, senti algumas dificuldades em articular de forma coerente os conteúdos com os descritores de desempenho e, também, em alguns casos, adequar ou especificar os descritores de desempenho às atividades (dado que nas metas curriculares estes são mais gerais). Para além disso, tendo em conta que a planificação é um documento que sustenta o trabalho do professor, tive necessidade de aprofundar alguns dos meus conhecimentos didáticos, de forma a adotar estratégias de aprendizagem significativas para o contexto em questão.

Na minha opinião, a planificação é um instrumento de extrema importância pois requer uma grande reflexão por parte professor, sobre as atividades que irão ser realizadas, as melhores estratégias de ensino a serem implementadas, a organização dos alunos, os materiais necessários, o tempo, entre outros, com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos. Como refere Escudeiro (1982, citado por Zabalza, 1994) a planificação permite acima de tudo:

[...] prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do

possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (p. 47).

Este documento deve ser entendido como uma ferramenta flexível que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, pois tal como aconteceu na quarta-feira, pode haver necessidade de alterar ou modificar as atividades planificadas para que ocorra o sucesso do processo de ensino aprendizagem. Como refere Serrazina e Oliveira (2010):

O professor define um plano que antecipa percursos de aprendizagem e adapta-o à medida do que vai acontecendo na sala de aula na interação com os alunos. A modificação que daí resulta pode incidir sobre os objetivos, o design das tarefas e o hipotético processo de aprendizagem (p. 48).

Termino a presente reflexão partilhando uma experiência que considero ter sido bastante positiva. Na quarta-feira tivemos a oportunidade de assistir a uma reunião entre a professora cooperante e a encarregado de educação de uma aluna da turma. Nesta reunião foram expostos assuntos relativos à situação escolar da aluna, os seus comportamentos e atitudes e, foram também partilhadas algumas estratégias que tinham como objetivo ajudar a aluna a ultrapassar determinadas dificuldades.

Bibliografia

- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2010). Trajectória de aprendizagem e ensinar para a compreensão. In GTI (Org.). *O Professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico* (pp. 43-59). Lisboa: APM.
- Silva, R.V., & Mercado, E.L.O. (2010). O vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aulas do 5º ano. *Revista educação à distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais*, 6, 93-103. Acedido outubro 21, 2016, em <http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/602/506>
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Reflexão 5: 24 a 26 de outubro de 2016

A presente reflexão é referente à prática de intervenção do meu par pedagógico, nos dias 24, 25 e 26 de outubro, sendo que procurarei refletir sobre as atividades realizadas durante estes dias, referindo, entre outros aspetos, a atividade e/ou a área em que os alunos tiveram mais dificuldades e a que tiveram menos dificuldades. Procurarei ainda refletir acerca do trabalho realizado pela minha colega, particularmente a área de intervenção onde ela revelou mais e menos dificuldade.

Enquanto aluna observadora penso que as atividades realizadas nesta semana correram bem. Verificaram-se melhorias ao nível do comportamento dos alunos e na atuação da professora estagiária. A projeção de um itinerário no quadro, no dia 25 de outubro, na área da Matemática, no domínio da Geometria e Medida, foi uma boa estratégia para introduzir este conteúdo programático. Os alunos ficaram entusiasmados com a projeção e interessados no assunto que estava a ser explorado, o que por sua vez se refletiu na resolução da ficha de trabalho do manual de Matemática.

A professora estagiária mostrou dominar bem este conteúdo programático e esteve à vontade e foi elucidativa na apresentação do mesmo à turma. Quando alguns alunos disseram que não tinham percebido bem os termos “um quarto de volta”, “à direita” e “à esquerda” foi importante a professora estagiária ter mudado de estratégia e ter chamado estas crianças ao quadro para que elas trabalhassem esses conceitos de forma prática e concreta.

O modo como a aula foi planificada e estruturada e os recursos utilizados ajudaram a turma a compreender os conceitos dados. Nesta perspetiva, concordo com Arends (2008) que considera que as tecnologias podem ser boas fontes motivacionais, sendo assim importante, neste contexto em específico continuar a apostar nas tecnologias enquanto recursos motivacionais.

Acredito que a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula permite melhorar o nível de ensino. Como refere Arends (2008) existem diversos estudos, nomeadamente, os estudos realizados pela Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT), Ringstaff, Sandholtz e Dwyer (1995) que concluíram que os alunos das aulas em que as tecnologias são largamente utilizadas trabalhavam mais vezes em conjunto e, conseqüentemente tinham mais interesse na escola. Os alunos destas salas de aula excediam as expectativas em determinados trabalhos e muitas vezes escolhiam explorar tópicos e projetos durante o seu tempo livre.

Os aspetos que para mim não correram tão bem e que podem ser melhorados nas próximas intervenções, não estão propriamente relacionados com o ensino dos conteúdos programáticos mas com a gestão da sala de aula. A gestão do tempo da aula de Português, no dia 25 de outubro, no domínio da Leitura e Escrita, não foi bem conseguida. Os alunos permaneceram muito tempo parados enquanto aguardavam que os colegas terminassem a ficha de trabalho do manual de Português, para depois procederem à sua correção. As crianças começaram a ficar agitadas, começaram a conversar com os colegas, o que causou algum barulho e alvoroço dentro da sala de aula.

Como refere Arends (2008) os tempos mortos, nomeadamente a espera que os colegas terminem os trabalhos em curso, constituem uma terceira área de vida da sala de aula que tem um grande peso na gestão eficaz da sala. Estes tempos requerem regras e procedimentos que ajudam a manter o equilíbrio dentro da sala. Por exemplo: “Se terminares o trabalho, podes ir buscar um livro e ler em silêncio até que os outros acabem” ou “Se o vosso trabalho estiver terminado, vejam por favor se o vosso parceiro precisa de ajuda”, entre outros. Neste caso específico, como a maioria dos alunos já tinham terminado a ficha de trabalho julgo que teria sido mais apropriado iniciar a correção da mesma.

Ao circular pela sala, auxiliando os alunos nas atividades em curso, observei que eles tiveram muitas dificuldades no preenchimento dos campos obrigatórios de um envelope. Para além de confundirem o campo do remetente com o campo do destinatário, alguns alunos não tinham compreendido qual a informação que deveria constar em cada um destes campos (nome e morada do remetente e nome e morada do destinatário). Esta foi na minha opinião a atividade onde os alunos mostraram mais dificuldade. Para que esta aprendizagem fosse mais interessante poderia ter sido projetado no quadro um envelope, e através de uma animação a professora estagiária poderia ter explicado e exemplificado como é que se procedia ao seu preenchimento. A professora estagiária optou em realizar um desenho no quadro mas na minha opinião esta estratégia não foi a mais adequada.

A carimbagem de alimentos realizada no dia 26 de outubro, na área de Expressão Plástica, no domínio da Exploração de técnicas diversas de expressão, foi na minha opinião a atividade que correu menos bem. Penso que faltou uma reflexão mais profunda, aquando da sua planificação, sobre a preparação e a organização da sala, os materiais e o tempo necessário para a limpeza da sala, com o intuito de todas as etapas inerentes a esta atividade ocorrerem de forma natural e ordenadamente. Como refere Arends (2008):

A planificação do professor é um processo complexo. A planificação interage com todos os outros aspectos do ensino e é influenciada por muitos factores. Compreender o processo de planificação e dominar as especificações da planificação são competências importantes para os professores principiantes (p. 100).

Ainda na perspetiva deste autor, a gestão do tempo e do espaço é uma tarefa difícil e complexa para os professores (Arends, 2008), que deve ser bem ponderada durante a planificação das atividades para que estas ocorram de forma estruturada e organizada.

Na atividade acima referida, a professora estagiária poderia ter começado por pedir aos alunos, antes de irem ao intervalo, para arrumarem tudo o que tinham em cima da mesa, o que teria facilitado a organização da disposição das mesas em grupos de cinco elementos. Após o intervalo e já com os materiais disponibilizados em cima das mesas, poderia ter pedido aos alunos para fazerem uma fila e entrarem em silêncio na sala, procedendo, posteriormente, à

explicação da atividade. Também penso que deveria ter sido disponibilizado mais alimentos e tintas para cada um dos grupos.

Por último, em relação às estratégias introduzidas no início desta semana (a disposição da sala em U e a introdução de um Mapa de Comportamentos), verifiquei algumas mudanças no comportamento dos alunos. Ocorreram mais momentos de trabalho em que os alunos permaneceram mais concentrados nas atividades e notou-se uma diminuição do barulho na sala.

No que diz respeito ao Mapa de Comportamento penso que quando este foi introduzido, a professora estagiária poderia ter sido um pouco mais flexível na avaliação do comportamento dos alunos, visto que foram dados bastantes amarelos e alguns vermelhos. Esta flexibilidade poderia ter sido uma boa estratégia para os alunos partilharem com os pais a introdução do Mapa de Comportamentos na sala.

Devemos, acima de tudo, olhar para esta ferramenta de trabalho como um instrumento que permite valorizar o comportamento e reforçar o empenho da criança. Por vezes, é importante desculpar um comportamento menos bom e valorizar e fortalecer as boas ações, dando, assim, um incentivo. “Hoje fizeste um bocadinho de barulho mas, também, não podemos esquecer que fizeste os trabalhos todos.” Se não olharmos para o mapa dos comportamentos com uma atitude proactiva e positiva algumas crianças têm quase sempre um vermelho no final do dia.

Bibliografia

Arends, R.I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). Espanha: Editora McGraw-Hill de Portugal, L.^{da}.

Reflexão 11: 5 a 7 de dezembro de 2016

A presente reflexão é referente à prática de intervenção do meu par pedagógico, nos dias 5, 6 e 7 de dezembro, sendo que procurarei refletir sobre as atividades realizadas durante estes dias, nomeadamente, o trabalho realizado pela minha colega.

Relativamente às intervenções realizadas pela professora estagiária penso que se tem vindo a verificar uma evolução positiva do seu trabalho neste contexto educativo. Na minha opinião, até à data, esta foi a melhor semana de intervenção da professora estagiária, tendo-se constatado melhorias em diferentes aspetos, principalmente, na autorregulação das suas emoções face à dificuldade em controlar os alunos, o que concludentemente conduziu a um maior controlo sobre a turma, na gestão do tempo das atividades planificadas e na organização e preparação dos materiais e recursos necessários para cada aula.

Senti que a professora estagiária esteve mais confiante em si, no seu trabalho e mais à vontade com os alunos, o que facilita e incita o desenvolvimento de boas relações e a criação de laços afetivos com os alunos. Para a gestão dos comportamentos dos alunos, a professora estagiária colocou em prática outras estratégias que lhe permitiram alcançar os objetivos pretendidos, designadamente, desligar e ligar a luz da sala de aula. Como referi na minha anterior reflexão, por vezes não é suficiente apenas chamar a atenção dos alunos ou dizer-lhes por exemplo, que se continuarem a portarem-se mal irão levar um recado para casa, se depois não cumprimos com a nossa palavra. Assim, acho que a professora estagiária esteve bem quando chamou a atenção dos alunos que não estavam empenhados nas atividades realizadas em aula, avisando-os que não iriam ao intervalo da parte da tarde e, posteriormente, face à insistência das mesmas atitudes destas crianças, cumpriu com a sua palavra, tendo ficado na sala de aula com estes alunos para que eles terminassem de passar as correções efetuadas no quadro.

Outro aspeto positivo que considero ser digno de realçar diz respeito às melhorias referentes à postura, à projeção e ao tom de voz da professora estagiária. Observei que nesta semana, a minha parceira não gritou tanto com os alunos e moderou o tom da sua voz, levantando-o

sempre que pretendia chamar a atenção dos alunos e regressando ao tom normal, após eles terem acalmado e estarem atentos às suas indicações. Acredito que o controlo das suas emoções é essencial para que os alunos aprendam a respeitá-la e a escutá-la.

Como refere Damásio (1999), as emoções são combinações complexas de respostas químicas e neurais determinadas biologicamente e dependentes das estruturas cerebrais. Executam uma função de regulação flexível do funcionamento corporal e psíquico. As emoções quer como fontes de prazer ou de frustração são fulcrais para o processo de desenvolvimento da criança e do adulto. O processo de aprendizagem está carregado de significados emocionais, bem como o processo de ensino aprendizagem é uma atividade fundamentalmente relacional visto que as emoções constituem a base das relações humanas. A este propósito, Dupont (1982, citado por Branco, 2005) refere que a simpatia ou a antipatia que o professor sente pelos alunos, afeta o espaço relacional, condiciona o clima emocional da aula e a realização escolar.

Como alguns estudos tem vindo a comprovar, o desenvolvimento do trabalho emocional entre alunos e professores requer uma boa regulação emocional, para que se assegure a manutenção da conformidade com os padrões normativos e a manifestação de emoções pedagogicamente desejáveis. Neste sentido, é fundamental que o professor aprenda a regular as suas emoções através de processos de fortalecimento pessoais (Nias, 1996, citado por Freire, Bahia, Estrela e Amaral, 2011), ou seja, aprenda a desenvolver a sua literacia emocional, visto que esta é uma condição fundamental não só para o desenvolvimento e crescimento pessoal do próprio professor, mas também para a promoção da educação emocional dos alunos e para a existência de um clima de bem-estar dentro da sala de aula (Andrés Viloria, 2005, citado por Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2011).

As atividades de estafetas, realizadas no dia 6 de dezembro, na aula de Expressão e Educação Físico Motora, nos domínios Perícia e Manipulação e Jogos, foram a atividade que correu melhor nesta semana de intervenção. A sequência planificada estava bem organizada ao nível do espaço e na divisão dos elementos pertencentes a cada grupo. Visto ser uma atividade nova e diferente, aliado ao facto de envolver uma competição entre duas equipas, despertou e cativou o interesse da turma, que desde logo se mostrou interessada em escutar as indicações da professora estagiária, tal como durante o desenrolar das atividades cumpriu as regras estipuladas. Foi evidente a satisfação de todos os alunos, que incentivavam os colegas, gritando pelos seus nomes para que eles fossem mais rápido que os elementos da equipa oposta.

As atividades realizadas no dia 7 de dezembro, da parte da manhã, foram aquelas que na minha opinião correram menos bem, devido ao facto de terem sido efetuadas várias fichas dos manuais escolares, o que não motiva tanto os alunos como as aulas em que os próprios têm um papel mais ativo e dinâmico nas suas próprias aprendizagens.

Desde já quero agradecer à professora cooperante por ter-nos dado a possibilidade de passarmos por várias e diversas experiências que considero terem sido essenciais na nossa formação pessoal e profissional, nomeadamente, a participação em duas reuniões com os encarregados de educação, saídas ao exterior e a aplicação e correção de fichas de avaliação, entre outros.

Relativamente ao último ponto, visto que já tinha passado pela experiência de aplicar e corrigir as fichas intercalares de matemática, na semana passada apliquei e corriji as fichas de avaliação de português, o que para mim foi uma experiência bastante positiva pois permitiu-me o desenvolvimento de novos saberes referentes a esta função. Inicialmente, a minha principal preocupação foi verificar antecipadamente os critérios de correção, para que durante a correção das fichas de avaliação não me surgissem eventuais dúvidas. Contudo, mesmo tentando prevenir esta situação ocorreram-me situações de incertezas e algumas indecisões.

Foi importante ter verificado os critérios de correção pois constatei que numa questão, o critério não estava adequado, pois a pontuação não podia ser distribuída de igual forma pelas várias hipóteses de resposta, o que permitiu o esclarecimento da atribuição da pontuação com a professora cooperante, e por sua vez, com um dos docentes do agrupamento responsável pela elaboração das fichas.

Ao comparar a primeira Ficha de Avaliação de Português com a segunda, posso afirmar que o grau de exigência da segunda foi maior. Nesta ficha, de acordo com os critérios de correção, tive de descontar 0,2 valores por cada erro ortográfico; houve também um critério de correção, no qual era descontado toda a cotação, caso os alunos não acertassem totalmente na resposta, ou seja, os alunos tinham que ordenar alfabeticamente uma lista de palavras, caso errassem alguma palavra tinham 0 valores. Na minha opinião, a cotação desta pergunta deveria ser dividida por cada uma das palavras da lista pois ocorreram vários casos, em que os alunos apenas trocaram uma palavra e tiveram 0 valores numa questão que valia cinco.

Estabelecendo uma comparação com as Fichas de Avaliação de Matemática considero ser mais difícil corrigir as de Português, principalmente devido à ortografia das crianças, que ainda não se encontra bem desenvolvida, sendo necessário, em alguns casos, um esforço para tentar perceber e compreender o que a crianças escrevem; outro aspeto de salientar é o tempo que se tem de despende para a correção das Fichas de Avaliação de Português, sendo este muito superior às Fichas de Matemática.

Tal como aconteceu nas Fichas Intercalares de Matemática, muitos alunos após responderem a uma questão passavam à seguinte, sem esperarem que eu procedesse à leitura do enunciado (mesmo após serem chamados à atenção), o que levou, em algumas situações, à incompreensão das questões e a respostas incorretas. Posso dar o exemplo de uma questão, em que se solicitava que copiassem do texto dois nomes próprios e dois nomes comuns. Alguns alunos não responderam corretamente pois escreveram nomes sem serem aqueles que estavam presentes no texto.

Em suma, nesta semana considero ter sido visível uma evolução do trabalho realizado pela minha parceira de estágio, o que para mim constitui também uma forma de aprendizagem pois permitiu-me ter pontos de referência e de comparação, e deste modo melhorar e progredir as minhas intervenções.

Bibliografia

Branco, M.A.R.V. (2005). *Competência emocional em professores: um estudo em discursos do campo educativo*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido dezembro 10, 2016, em <file:///C:/Users/Katia/Downloads/88722.pdf>

Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M.T., & Amaral, A. (2011). *Trabalho docente, emoções, contextos e formação*. II Simposium Nacional Sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional. Lisboa. Acedido dezembro 10, 2016, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho docente Freire Bahia Estrela Amaral .pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho%20docente%20Freire%20Bahia%20Estrela%20Amaral.pdf)

3.º ano do EB

Reflexão 4: 27 a 29 de março de 2017

A presente reflexão é referente às intervenções realizadas nos dias 27, 28 e 29 de março, nas quais procedi como aluna atuante, sendo que procurarei refletir sobre as atividades realizadas durante estes dias, referindo, entre outros aspetos, a atividade e/ou a área em que os alunos tiveram mais dificuldades, e a que tiveram menos dificuldades. Procurarei ainda refletir sobre a área de intervenção onde senti mais e menos dificuldades.

Enquanto professora estagiária interveniente, considero que a atividade em que os alunos tiveram mais dificuldades foi a realização da ficha de trabalho do manual de Matemática, relacionadas com os números racionais não negativos na reta numérica e a adição de frações, na área da Matemática, no domínio Números e Operações. Sendo este um conteúdo programático bastante abstrato, de forma a auxiliar os alunos na concretização das tarefas do manual, que

remetiam para a justaposição de segmento de retas, levei para a sala de aula tiras de papel quadriculado para que os alunos pudessem desenhar os segmentos e manipulá-los, justapondo-os, uns a seguir aos outros, consoante as indicações presentes no manual. Confesso que não estava à espera que a turma sentisse tanta dificuldade em compreender que um segmento, com uma determinada medida, ao se justapor a outro segmento iria corresponder a um novo ponto na reta numérica, pois quando planifiquei estas tarefas pensei que as tiras de papel quadriculado iriam facilitar aos alunos uma visualização concreta da justaposição dos segmentos. Face às dificuldades sentidas pelos alunos, mesmo após a utilização das tiras de papel quadriculado, procurei outra estratégia que me ajudasse a auxiliar os alunos nesta aprendizagem.

Como referem Bordenave e Pereira (2002), as estratégias de ensino podem ser definidas como situações diversas criadas pelo professor para promover aos alunos a interação com o conhecimento. O professor escolhe as estratégias de ensino e utiliza-as como meio de intervenção para uma boa qualidade de envolvimento dos alunos com a aprendizagem. As intervenções realizadas pelo professor que usa boas estratégias contribuem significativamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Assim, optei em chamar os alunos que estavam com mais dificuldades ao quadro e pedi-lhes que na reta numérica que lá se encontrava projetada, justapusessem segmentos de reta através da manipulação de folhas de papel A4 e A3. Acredito que através desta estratégia consegui promover a aquisição de uma nova aprendizagem, pois toda a turma observou atentamente os colegas a manipularem e a deslocarem os segmentos, justapondo-os e, posteriormente, efetuaram os exercícios do manual.

Para além da justaposição de retas, a adição e subtração de frações com denominadores diferentes foi também um obstáculo a ultrapassar. Ao verificar que a maioria dos alunos não estava a conseguir resolver os exercícios, sendo que alguns limitavam-se a adicionar os numeradores, procurei outra estratégia que auxiliasse os alunos. Assim, optei em efetuar a resolução dos exercícios no quadro e em grande grupo, estabelecendo ligações entre as frações e as suas representações gráficas. Como referem Monteiro e Pinto (2007), uma das maiores dificuldades referentes ao estudo das frações está relacionada com a questão da unidade tomada como o todo fracionado. Sendo assim fundamental discutir com os alunos a questão da unidade, chamar a atenção para o todo a que a fração faz referência e representar situações diversificadas relativamente à unidade. Através desta estratégia e após esclarecer os alunos que para adicionarem ou subtraírem frações tinham de encontrar frações equivalentes, foi para eles mais fácil a resolução dos exercícios.

Na minha opinião, a experiência educativa em que os alunos sentiram menos dificuldade foi a sequência planificada em torno do texto informativo *O cinema*, na área de Português, no domínio da Leitura e Escrita. *O cinema* ao ser um assunto tão rico e interessante permitiu ir mais além do que a mera exploração do texto e da ficha do manual de Português. Através da criação de uma sequência de atividades mais dinâmica, que contemplou um intercalar entre a leitura do texto do livro, a visualização e exploração de um *PowerPoints* e um vídeo, os alunos tiveram uma participação bastante ativa na aula, partilhando os seus saberes e as suas vivências pessoais, o que por sua vez ajudou a motivar o grupo.

Por último, a área de intervenção em que senti mais dificuldades foi no Estudo do Meio, no domínio A descoberta do ambiente natural, na atividade prática experimental “Será que diferentes amostras de solo se deixam atravessar pela água da mesma maneira?”. O motivo das dificuldades sentidas esteve relacionado com a gestão do comportamento dos alunos.

No dia anterior à intervenção, após refletir bastante sobre esta atividade, decidi alterar o modo como tinha organizado esta experiência educativa. Para que esta atividade prática experimental tivesse o significado desejado para todos os alunos, achei ser essencial que cada um tivesse oportunidade de observar e explorar adequadamente as características dos diferentes tipos de solo. Como refere o ME (2004), a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências simples, que tenham por base a observação direta, a utilização de todos os sentidos e a experimentação, entre outros. Deste modo, esta atividade foi realizada em pequeno

grupo, sendo que cada grupo tinha os seus próprios materiais, bem como as amostras de três tipos de solo diferentes para observarem, manusearem e explorarem através dos diferentes órgãos dos sentidos.

Contudo, verifiquei que a maioria dos alunos tem muitas dificuldades em trabalhar em grupo, pois não cumprem as regras da sala, fazem muito barulho e algumas crianças tem dificuldade em regular os seus interesses e os seus desejos, querendo ser sempre os primeiros a fazer, a falar, entre outros. Quando chamados à atenção por parte dos adultos, algumas amuam e recusam continuar com os trabalhos em curso.

Apesar de achar que esta atividade correu bem e que a maioria dos alunos conseguiu chegar às conclusões esperadas, esta experiência exigiu muito de mim ao nível da gestão do trabalho realizado pelos quatro grupos e do barulho realizado na sala de aula, tendo sido necessário estar constantemente a chamar a atenção dos alunos. Penso ainda que deveria ter pensado previamente na organização dos elementos de grupo de trabalho, de modo a que os alunos mais faladores e desestabilizadores ficassem em grupos separados.

Bibliografia

Bordenave, J.D., Pereira, A. M. (2002). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico – 1.º ciclo*. (4.ª ed.) Lisboa: Departamento da Educação Básica.
Monteiro, C., & Pinto, H. (2007). *Desenvolvendo o sentido do número racional*. Lisboa: APM.

Reflexão 8: 8 a 10 de maio de 2017

A presente reflexão é referente à prática de intervenção do meu par pedagógico, nos dias 08, 09 e 10 de maio, sendo que procurarei refletir sobre as atividades realizadas durante estes dias, referindo, entre outros aspetos, a atividade e/ou a área em que os alunos tiveram mais dificuldades e a que tiveram menos dificuldades. Procurarei ainda refletir acerca do trabalho realizado pela minha colega.

Ao refletir sobre as experiências de aprendizagem realizadas nestes três dias de intervenção, considero que aquelas que correram melhor foram as atividades realizadas no dia 08 e 09 de maio, na área de Português, nos domínios da Oralidade e Leitura e Escrita, designadamente, a criação de um *e-mail* e a dramatização do texto *A Carochinha*. Relativamente à criação do *e-mail* de turma, atividade que ocorreu no encadeamento das experiências de ensino/aprendizagem referentes à Evolução dos Meios de Comunicação, penso que a reflexão em torno da sua planificação foi essencial para uma dinamização adequada da mesma dentro da sala de aula. Com esta atividade, o nosso principal objetivo foi trabalhar a produção de um texto. Neste sentido, foram respeitadas as três etapas fundamentais do processo de escrita: planificação, textualização e revisão (Martins & Niza, 1998).

Como afirmam Barbeiro e Pereira (2007), na primeira etapa deve-se esclarecer os objetivos e antecipar efeitos, ativar e selecionar conteúdos, organizar a informação adequando-a à estrutura do tipo de texto que se pretende e programar a realização da tarefa propriamente dita. Indo ao encontro da perspetiva deste autor, a professora estagiária começou por averiguar as conceções dos alunos, através do questionamento. De seguida, e em grande grupo, foram definidos os objetivos da escrita do *e-mail*, a identificação dos destinatários, o assunto da mensagem e a despedida.

A segunda etapa, a textualização, corresponde à organização das expressões linguísticas em frases, parágrafos e, casualmente, secções que originarão o texto que se pretende (Barbeiro & Pereira, 2007). Sendo que foi a primeira vez que os alunos procederam à escrita de um texto deste género, optou-se em concretizar a escrita do *e-mail* em grande grupo. A professora estagiária orientou a construção do texto, dando algumas indicações aos alunos, enquanto estes, por sua vez, partilhavam as suas ideias e opiniões da informação que deveria constar no *e-mail*.

Na terceira etapa, considerada por Martins e Niza (1998) como um processo que desencadeia a alteração dos processos anteriores (planificação e textualização), os alunos releem o texto e refletem sobre aquilo que tinha sido escrito, procederam à correção de erros ortográficos e da pontuação, bem como do conteúdo final da mensagem. Parafraseando Barbeiro e Pereira (2007), na revisão ocorre, essencialmente, um processo de reflexão em relação ao texto produzido. É nesta fase que se tomam decisões referentes à correção e reformulação do texto e que se deve reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.

Na minha opinião, esta experiência de ensino aprendizagem foi bastante motivadora para os alunos, em primeiro por ser diferente das atividades realizadas na escola e em segundo, por ir ao encontro dos seus interesses (as TIC). Também, o facto de os alunos saberem que a criação do *e-mail* iria permitir a partilha de trabalhos realizados na escola com os seus familiares, despoletou nos mesmos um grande entusiasmo. Acrescento, ainda, que o diálogo em grande grupo sobre cada etapa referente à construção do *e-mail* foi bastante enriquecedor, pois os alunos partilharam ideias, conceções e saberes, o que no meu ponto de vista deve ser sempre valorizado e respeitado pelo professor.

A dramatização do texto *A carochinha* foi, similarmente, uma experiência de ensino aprendizagem bastante apreciada pela turma. Acredito que estas atividades devem fazer parte do quotidiano da escola, pois como garante Sousa (1980) embora todas as atividades:

[...] concorram de igual modo para o desenvolvimento cognitivo da criança e todos os estádios deste sejam importantes, é o estádio do pensamento PRÉ-OPERATORIO [...] que, pelas suas características de alicerce de uma forma fundamental de pensamento (com representação mental) deverá ser o mais cuidado e , verifica-se que para o efeito nenhuma outra actividade reúne melhores condições que a EXPRESSÃO DRAMÁTICA (p. 29).

Constatou-se que os alunos se empenharam nas suas respetivas dramatizações pois permaneceram concentrados e atentos. As maiores dificuldades dos alunos estiveram relacionadas com as alterações das falas das personagens, o que levou a que alguns demorassem algum tempo a perceber que era a vez de a sua personagem entrar em cena, o que é perfeitamente normal pois foi a primeira vez que os alunos leram e dramatizaram este texto.

A Área Curricular em que os alunos tiveram mais dificuldade foi a Matemática, no domínio da Geometria e Medida, no conteúdo programático Unidades de Medida de Comprimento. Através das observações realizadas constatei que apenas dois alunos tinham compreendido como se efetuam as conversões do metro nos seus submúltiplos e vice-versa. No caso da ficha de trabalho realizada no dia 10 de maio, à exceção destes dois alunos, os restantes erraram as tarefas de conversões, sendo que na minha opinião teria sido importante prestar um apoio individualizado a estes alunos, dado que quando a correção é efetuada no quadro a grande maioria não está atenta. Quanto à ficha de trabalho de recurso do dia 08 de maio, penso que o enunciado da questão n.º 1.1. (“ O metro está dividido em _____ partes iguais.”) não foi bem concretizada, dado que o metro por ser dividido em 10 partes iguais (decímetro), em 100 partes iguais (centímetro) e em 1000 partes iguais (milímetro).


Por último, ao observar a intervenção da minha parceira tomei consciência da importância de nos momentos de diálogo em grande grupo não darmos apenas a palavra aos alunos que colocam o dedo no ar, se não são sempre os mesmos a responderem. É importante dinamizar a aula convidando os alunos que participam menos oralmente a partilharem as suas opiniões e conhecimentos.

Bibliografia

- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (1980). *A expressão dramática: imitação – mímica – expressão oral – improvisação e dramatização*. Lisboa: Básica Editora.

ANEXO 4 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA


Grelhas de observação do espaço físico da instituição

 <p style="text-align: center;">Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB Prática Pedagógica em Educação de Infância – II 1ºano/2.ºsemestre Ano letivo: 2015/2016</p>			
Instituição: Data:		Discentes: Professor Cooperante: Professor Supervisor:	
Preencha a tabela colocando o número de divisões que existem em cada um dos andares da Instituição. Caso necessário acrescente outras divisões nas linhas em branco.			
RECOLHA DE DADOS INSTITUIÇÃO - ESPAÇO INTERIOR			
	Rés-do-chão	1º Andar	2º Andar
Sala de atividades			
Casa de banho			
Refeitório			
Cozinha			
Arrecadação			
Salão Polivalente			
Salão de Receção Crianças			
Sala para funcionários			
Enfermaria			
Observações: _____ _____ _____			


Preencha a coluna quantidade com o número de equipamentos existentes neste espaço e a coluna “Informação Relevante” com dados que considere ser pertinentes.

RECOLHA DE DADOS INSTITUIÇÃO – Casa de banho		
Equipamentos	Quantidade	Informação Relevante
Lavatórios		
Sanitas		
Espelhos		
Doseadores de Sabão		
Dispensadores para toalha de mão		
Caixotes do lixo		
Piaçás		
Observações: _____		

Grelha de observação da sala de atividades


 IPL <small>escola superior de educação e ciências sociais educacao@uevictoria.br</small>	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do E.B. Prática Pedagógica em Educação de Infância – JI 1ºano/2.ºsemestre Ano letivo: 2015/2016			
Instituição: Data:	Discentes: Professor Cooperante: Professor Supervisor:			
Assinale a existência ou não dos seguintes elementos. Caso responda sim, preencha a coluna “Informação Relevante” com dados que considere pertinentes.				
RECOLHA DE DADOS INSTITUIÇÃO – SALA DE ATIVIDADES				
Nome da sala: _____				
	Sim	Não	Quantos?	Informação Relevante
Janelas				
Portas				
Aquecedores				
Ar condicionado				
Saída de emergência				
Lâmpadas				
Mesas				
Cadeiras				
Cacifos				
Armários				
Quadro de Giz				
Quadro de Marcador				
Projetores				
Retroprojetores				
Computadores				
Internet				
Sofás				
Almofadas				
Cabides				
AREAS DA SALA				
	Nome	Materiais		
Área 1				
Área 2				
Área 3				
Área 4				
Área 5				
Área 6				
Área 7				
Observações:				
<hr/>				

Grelha de Observação das Rotinas do grupo

 IPL <small>escola superior de educação e ciências sociais Instituto Politécnico de Leiria</small>	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do E.B. Prática Pedagógica em Educação de Infância – JI 1ºano/2.ºsemestre Ano letivo: 2015/2016	
Instituição: Data:	Discentes: Professor Cooperante: Professor Supervisor:	
GRELHA DE OBSERVAÇÃO – ROTINAS DO GRUPO		
Horário	Rotina	Descrição
Observações: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>		

ANEXO 5 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO EB


Grelhas de Observação do Espaço físico da instituição

 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II – 2ºano/2.ºsemestre Ano letivo: 2016/2017					
Discentes:			Instituição:		
Professor Cooperante:			Data:		
Professor Supervisor:					
Assinale a existência ou não dos seguintes elementos de acordo com a informação presente nas respetivas tabelas.					
Grelha de Observação – Edifício					
Bloco único		Blocos independentes		Número pisos por bloco	
		Sim		1	2
Sim		Não			
Não		Nº de blocos			
Grelha de Observação – Bloco 1					
Áreas	Piso 1	Piso 2	Piso 3	Informação Relevante	
Sala de aula					
Sala de informática					
Casa de banho					
Refeitório					
Cozinha					
Arrecadação de material					
Salão Polivalente					
Sala para funcionários					
Enfermaria					
Espaços de circulação					
				Sim	Não
Corredor com sala apenas num dos lados					
Corredor com sala dos dois lados					
Ausência de corredores – salas dão acesso a um átrio					
Acesso aos pisos					
Rampas					
Escadas					
Elevador					

Grelha de Observação – Casa de banho da sala de aula				
Equipamentos	Sim	Não	Quantos?	Informação Relevante
Lavatórios				
Sanitas				
Espelhos				
Doseadores de sabão				
Dispensadores para toalha de mão				
Dispensadores de papel higiénico				
Piaçás				
Caixotes do lixo				
Observações:				

Grelha de Observação – Espaço exterior			
Áreas/Zonas	Sim	Não	Informação Relevante
Estacionamento			
Parque Infantil			
Equipamentos de Lazer			
Campo de Jogos			
Espaço Coberto			
Escadas/Rampas			
Vedação/Gradeamento			
Jogos de Chão			
Casa de banho			
Caixote do lixo			
Bancos			
Espaços Verdes			
Arrecadação de material			
Observações:			

Grelhas de Observação da Sala de aula

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do EB Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II – 2ºano/2.ºsemestre Ano letivo: 2016/2017			
Discentes: Professor Cooperante: Professor Supervisor:	Instituição: Data:			
Assinale a existência ou não dos seguintes materiais. Caso responda sim, preencha a coluna “Informação Relevante” com os dados que considere pertinentes.				
Grelha de Observação – Sala de aula				
Recursos Materiais	Sim	Não	Quantos?	Informação Relevante
Quadro de giz				
Quadro de marcador				
Quadro interativo				
Projeter				
Televisão				
Computador				
Impressora				
Telefone				
Mesa Professor				
Mesas				
Cadeiras				
Cacifos				
Armários				
Placard de cortiça				
Acesso à internet				
Recursos Físicos	Sim	Não	Quantos?	Informação Relevante
Janelas				
Portas				
Saída de Emergência				
Ar condicionado				
Aquecedor				
Iluminação artificial				

ANEXO 6 – INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Registos de Ocorrências Significativas

Registo de Ocorrências Significativas			
Criança: Data: 11/11/2015			
Item	Contexto	Ocorrência	Reflexão da Educadora
Desenvolvimento Pessoal e Social	Acolhimento	A criança chegou e disse (sorrindo): “Bom dia, amigos.” Foi ter com a estagiária e deu-lhe dois beijos.	A criança sente prazer em frequentar a creche e estar na presença dos amigos. A criança já adquiriu formas socialmente estabelecidas de saudação.
Desenvolvimento do Raciocínio Lógico-matemático	Acolhimento	A criança agarrou um boneco e perguntou à estagiária: “De quem é?” A estagiária disse que era da amiga x (que não estava presente no hall, tendo ido à casa de banho). A criança perguntou: “Onde está?”. Olhou em volta e quando viu a amiga no corredor da creche, apontou com o dedo e disse: “Está ali.”	A criança utiliza noções básicas do espaço, conseguindo expressar expressões que indiquem se alguém está perto dela ou longe (aqui/ali).
Desenvolvimento da Linguagem	Atividade orientada pela educadora	Quando a educadora mostrou a fotografia da própria criança e perguntou quem é esta, a criança disse: “É a Maria.”	A criança em algumas situações ainda não utiliza o pronome pessoal <i>eu</i> , para se referir a si própria.
Desenvolvimento Pessoal e Social	Brincadeira Livre na Área da Construção	A criança levantou-se, foi buscar papel de limpar as mãos, limpou o nariz e colocou o papel no caixote do lixo.	A criança tem a noção de quando precisa de limpar o nariz e já não pede ajuda ao adulto.
Desenvolvimento Pessoal e Social	Brincadeira Livre	A criança foi buscar um avental que estava na Área da Casinha, dirigiu-se à estagiária e disse: “Cátia <i>eu</i> quero.” Mostrou o avental.	A criança quando precisa dirige-se ao adulto e pede ajuda.

Figura 1 – Registo Ocorrência Significativa em contexto de Creche (11 de novembro de 2015)

Registo de Ocorrências Significativas – Teatro de fantoches	
Criança: Laura	Local: Sala de atividades
Data da Observação: 13/04/2016	Hora: 14h30 – 15h30
<p>A criança permaneceu bastante sossegada no seu lugar, não tendo pedido a palavra, nem participado na conversa em grande grupo como é habitual. Manuseou os fantoches só depois de a estagiária a ter convidado.</p> <p>A estagiária perguntou-lhe, durante a exploração dos fantoches, se ela estava triste e a criança respondeu que não.</p> <p>No final do dia, aquando o preenchimento do mapa do comportamento, a criança disse que merecia um amarelo e chorou. Mostrou ter consciência dos seus atos e comportamentos, uma vez que antes do teatro, enquanto brincava na área da casinha não cumpriu as regras da sala, nem as indicações dadas pela auxiliar e estagiárias. Fez barulho e não arrumou a casinha, quando tal foi solicitado pelos adultos.</p> <p>Tal leva-me a inferir que a tomada de consciência em relação ao seu comportamento, condicionou a sua participação no teatro de fantoches</p>	
	

Figura 2 - Registo de Ocorrência Significativa em contexto de JI (13 de abril de 2016)

Registos Fotográficos

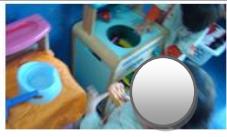





Registo Fotográfico		
Nome da Criança: Matilde	Data: 12/11/2015	Hora: 10h
Contexto: Brincadeira Livre na Área da Casinha		
		
Observação: A criança foi buscar uma fatia de tarte e colocou-as dentro de um tacho.	Comentário da criança: "Estou a fazer sopinha." Observação: A criança coloca o tacho dentro do forno.	Observação: A criança espreitou para dentro do forno durante alguns segundos.
		
Observação: A criança foi buscar um prato ao móvel de arumação.	Observação: A criança foi buscar ervilhas ao móvel de arumação e colocou-as no prato.	Educadora: "Qual a comidas que estás a fazer?" Comentário da criança: "É peixinho." Mostra o prato à estagiária.
Interpretação da estagiária: A criança através do jogo simbólico representa ações da vida quotidiana, neste caso, a preparação de uma refeição. A criança começa por fazer o primeiro prato, a sopa e depois o segundo, o peixe. A criança tem a consciência que a comida demora algum tempo a fazer, pois após colocar os pratos no forno espreita lá para dentro durante alguns segundos, dando a sensação que estava à espera que a comida ficasse pronta.		

Figura 3 - Registo Fotográfico em contexto de Creche (12 de novembro de 2015)







Registo Fotográfico		
Criança: Laura	Contexto: Construção de duas dentaduras	
Data da Observação: 12/01/2016	Hora: 9h00 - 15h30	Local: Sala de atividades
		
No trabalho em pequeno grupo, a criança observa os amigos sossegadamente no lugar.	A criança a pintar a boca da dentadura.	
		
A criança trabalha a pares (após aceitar a ajuda de outra criança).		
		
A criança a cola os dentes na dentadura.		

Figura 4 - Registo Fotográfico em contexto de JI (12 de janeiro de 2016)

Listas de Verificação

Lista de Verificação	
Criança: Matilde	Data da Observação: 30 de novembro de 2015
Hora: 9h55	Tempo: 20m
Indicadores	
Leitura e exploração do Livro “Pedro e o pinheirinho de Natal”	
A criança interagiu oralmente durante a exploração da história.	<input checked="" type="checkbox"/>
A criança respondeu às questões colocadas sobre a história.	<input checked="" type="checkbox"/>
A criança conseguiu expressar oralmente aquilo que pretendia comunicar.	<input checked="" type="checkbox"/>
A criança produziu uma frase com mais de duas palavras.	<input checked="" type="checkbox"/>
A criança expressou oralmente algum do vocabulário presente na história.	<input checked="" type="checkbox"/>
A criança identificou o pinheiro grande.	
A criança identificou o pinheiro pequeno.	
A criança identificou a cor verde da bola de Natal.	
A criança partilhou vivências pessoais relativas ao Natal	
Observações: Durante a leitura de história, a criança esteve desatenta e pouco concentrada, acabando por distrair as crianças que permaneciam ao seu lado. Foi fundamental interagir com ela durante a leitura, colocando-lhe questões de forma a cativar a sua atenção. Na conversa e exploração da história em grande grupo, demonstrou interesse em participar e interagir com os colegas e com a estagiária, contudo nem sempre conseguiu responder corretamente às questões colocadas devido à sua falta de atenção. A criança não demonstra qualquer dificuldade em expressar oralmente aquilo que pretende comunicar com o grupo e com a estagiária. Consegue estabelecer associações entre alguns acontecimentos presentes na história e as suas vivências pessoais, sobre as quais referiu que já fez em casa uma árvore de Natal com a ajuda dos pais, na qual colocou uma estrela.	

Figura 5 - Lista de Verificação em contexto de Creche (30 de novembro de 2015)

Lista de Verificação	
Criança: Laura	Data da observação: 06/06/2016
Hora: 11h00	Tempo: 30min
INDICADORES – Motricidade Grossa	
- A criança corre coordenadamente pelo espaço.	<input checked="" type="checkbox"/>
- A criança não apresenta dificuldades em andar de bicicleta.	<input checked="" type="checkbox"/>
- A criança é capaz de apanhar e mandar bolas aos amigos.	<input checked="" type="checkbox"/>
- A criança salta ao pé-coxinho.	<input checked="" type="checkbox"/>
- A criança desloca-se pelo espaço saltando em cima de uma bola saltinona.	<input checked="" type="checkbox"/>
- A criança salta um circuito de arcos com os dois pés.	<input checked="" type="checkbox"/>
- A criança salta um circuito de arcos com um só pé.	<input checked="" type="checkbox"/>

Figura 6 - Lista de Verificação em contexto de JI (6 de junho de 2016)

Escola: _____	Ano de Escolaridade: _____
Ano Letivo: _____	Avaliador: _____
Área: Matemática	

LISTA DE VERIFICAÇÃO	DATA	ALUNOS											
Números naturais													
Identifica, quantificação e leitura de n ^o s inteiros até as dezenas de milhar.													
Realização de contagens por ordem crescente e decrescente.													
Adiciona dois n ^o s naturais cuja soma inferior seja a 1.000.000, utilizando o algoritmo da adição.													
Adição e subtração													
Subtrai dois n ^o s naturais até 1.000.000, utilizando o algoritmo da subtração.													
Resolve problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.													
Multiplicação													
Realiza o logaritmo da multiplicação.													
Resolve problemas até 3 passos envolvendo situações multiplicativas.													
Divisão													
Realiza o logaritmo da divisão.													
Resolve problemas até 3 passos envolvendo situações partilha equitativa.													
Números racionais													
Identifica frações equivalentes.													

Figura 15 – Parte da Lista de Verificação realizada na Área Curricular de Matemática, no 3.º ano do 1.º CEB

Escola: _____	Ano de Escolaridade: _____
Ano Letivo: _____	Avaliador: _____
Área: Português	

LISTA DE VERIFICAÇÃO	DATA	ALUNOS											
Escutar para aprender conhecimentos													
Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.													
Identifica a informação essencial.													
Pede esclarecimentos acerca do que ouviu.													
Produzir um discurso oral com correção													
Usa a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.													
Mobiliza vocabulário adequado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.													
Produzir discursos com diferentes finalidades													
Adapta o discurso às situações de comunicação.													
Reconta, conta e descreve.													
Informa e explica.													
Faz uma apresentação oral sobre um tema.													
Ler em voz alta palavras e textos													
Lê todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.													
Descodifica palavras com fluência													

Figura 16 – Parte da Lista de Verificação realizada na Área Curricular de Português, no 3.º ano do 1.º CEB

ANEXO 8 – REGISTO FOTOGRÁFICO DO TRABALHO POR PROJETO EM CONTEXTO DE CRECHE



Figura 17 - Visionamento de um vídeo educativo sobre a dentição de leite/definitiva



Figura 18 - Manipulação e exploração de um modelo de um dente molar



Figura 19 - Manipulação e exploração de um modelo de dentição



Figura 20 - Construção da dentição com cáries

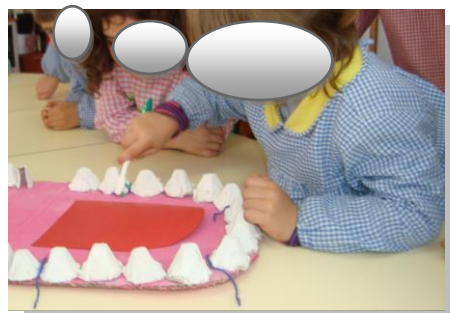


Figura 21 - Dramatização da lavagem dos dentes



Figura 22 - Dramatização da colocação de um aparelho dentário



Figura 23 - Construção do cenário do teatro



Figura 24 - Pesquisa no computador



Figura 25 - Ensaio do teatro



Figura 26 - Elaboração do convite para a festa de apresentação do projeto



Figura 27 - Pesquisa e recorte de produtos de higiene oral



Figura 28 - Atividade Prática "Como é que a pasta de dentes protege os dentes?"



Figura 29 - Pictogramas construídos a partir dos dados recolhidos da atividade "A cor das escovas de dentes da minha família e a marca da minha pasta de dentes"



Figura 30 - Atividade realizada em família "A cor das escovas de dentes da minha família e a marca da minha pasta de dentes"



Figura 31 - Criança Bianca a apresentar a atividade realizada em família "O meu primeiro dente"



Figura 32 - Atividade "Alimentos que fazem bem e mal aos dentes" (embalagens de alimentos disponibilizados pelas famílias)



Figura 33 - Registo da Atividade Prática Experimental "Como é que a pasta de dentes protege os dentes?"



Figura 34 - Documentação Pedagógica

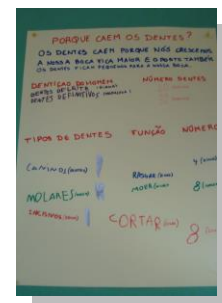


Figura 35 - Registo das descobertas realizadas nas pesquisas em enciclopédias

ANEXO 9 – REGISTO FOTOGRÁFICO DO TRABALHO POR PROJETO EM CONTEXTO DO 1.º CEB (3.º ANO)



Figura 36 - A criança Laura a apresentar as suas conceções do sistema solar

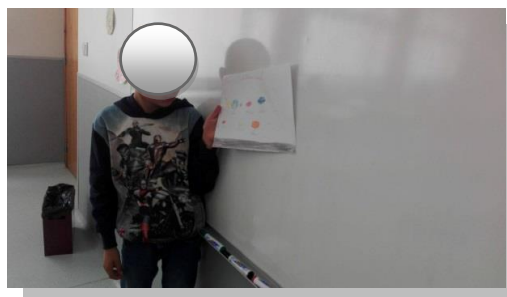


Figura 37 - A criança Rui a apresentar as suas conceções do sistema solar



Figura 38 - Os alunos a trabalharem na escrita do texto



Figura 39 - Os alunos a apresentarem o texto informativo à turma

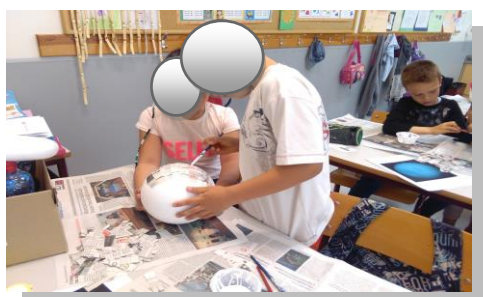


Figura 40 - Os alunos Beatriz e Jorge a efetuarem a técnica da découpage



Figura 41 - Os alunos Laura e Dinis a efetuarem a pintarem do planeta Terra



Figura 42 - Atividade prática de observação das quatro fases da lua

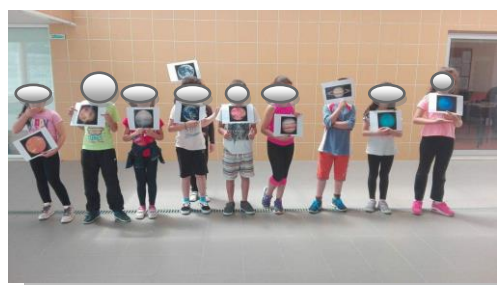


Figura 43 - Jogo o “Sistema Solar”

ANEXO 10 - ATIVIDADES DE CONSOLIDAÇÃO DAS LETRAS DO CÓDIGO ALFABÉTICO

 <p>A é o Antão, que faz coisas do domínio.</p>	<table border="1"> <tr><td>?</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	?	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>B é o Bernardo, põe o rabo sem cartão.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>?</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	?	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>C é a Catarina, a fugir de uma vacas.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>?</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	?	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		
?	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	?	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	?	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
 <p>D é a Diana, com o sapato se abana.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>?</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	?	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>E é a Elna, sai à rua sem cartão.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>?</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	?	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>F é o Filipe, para falar diz que tem gripe.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>?</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	?	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		
A	B	C	?																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
?	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	?	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
 <p>G é a Gabriela, com se julga muito bela.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>?</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	?	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>H é o Hugo, muito grande que um troço.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>?</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	?	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>I é a Isabel, tem mais borboletas que pó.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>?</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	?	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		
A	B	C	D																																																																																						
E	F	?	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	?																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
?	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
 <p>J é a Joia, a labor de garralho.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>?</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	?	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>K é o Kevin, que se come bolas de berlim.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>?</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	?	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>L é a Luana, namora o computador.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>?</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	?	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	?	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	?	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	?																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
 <p>M é a Mário, guarda os livros no avaral.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>?</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	?	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>N é a Natalia, quando chove usa sandália.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>?</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	?	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>O é a Olivia, leva as unhas com lápis.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>?</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	?	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z		
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
?	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	?	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	?	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
 <p>P é a Paulina, põe creme de margarita.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>?</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	?	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>Q é a Quim, mas anda como patim.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>?</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	?	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z			 <p>R é a Ricardo, morde como um leopardo.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>?</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	?	S	T	U	V	W	X	Y	Z		
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	?																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
?	R	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	?	S	T																																																																																						
U	V	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
 <p>V é a Vanda, com na justa do panto.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>?</td><td>W</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	?	W	X	Y	Z			 <p>W é a Wilton, que se joga playstation.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>?</td><td>X</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	?	X	Y	Z			 <p>X é a Xana, tropeça numa banana.</p>	<table border="1"> <tr><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> <tr><td>E</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td></tr> <tr><td>I</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>O</td><td>P</td></tr> <tr><td>Q</td><td>R</td><td>S</td><td>T</td></tr> <tr><td>U</td><td>V</td><td>W</td><td>?</td></tr> <tr><td>Y</td><td>Z</td><td></td><td></td></tr> </table>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	?	Y	Z		
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	?	W	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	?	X																																																																																						
Y	Z																																																																																								
A	B	C	D																																																																																						
E	F	G	H																																																																																						
I	J	K	L																																																																																						
M	N	O	P																																																																																						
Q	R	S	T																																																																																						
U	V	W	?																																																																																						
Y	Z																																																																																								



Figura 44 – Jogo das “Cartas sem Juízo”, construído com base nas “Cartas sem Juízo”, de Dora Isabel Batalim e M^a Madalena Ghira (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 45 – Registo Fotográfico do “Abecedário maluco dos nomes” (2.º ano do 1.º CEB)

Atividades Práticas

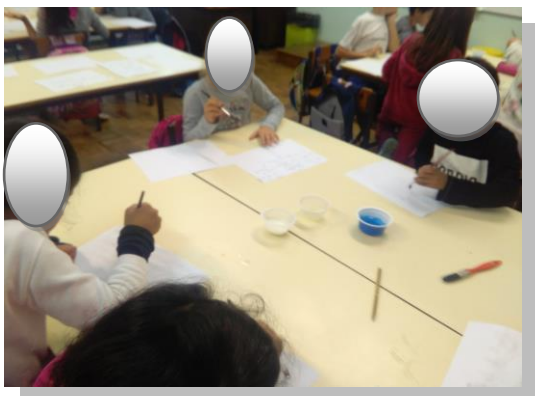


Figura 46 - Registo fotográfico da atividade “À descoberta da mensagem secreta” (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 47 - Registo fotográfico da atividade “À descoberta da mensagem secreta” (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 48 - Registo fotográfico da atividade “Será que diferentes amostras de solo se deixam atravessar pela água da mesma maneira?” (3.º ano do 1.º CEB)



Figura 49 - Registo fotográfico da atividade “Será que diferentes amostras de solo se deixam atravessar pela água da mesma maneira?” (3.º ano do 1.º CEB)



Figura 50 - Registo fotográfico da atividade “O material de que é feito um objeto influencia a sua sombra?” (3.º ano do 1.º CEB)



Figura 51 - Registo fotográfico da atividade “O material de que é feito um objeto influencia a sua sombra?” (3.º ano do 1.º CEB)

Atividade de Pesquisa

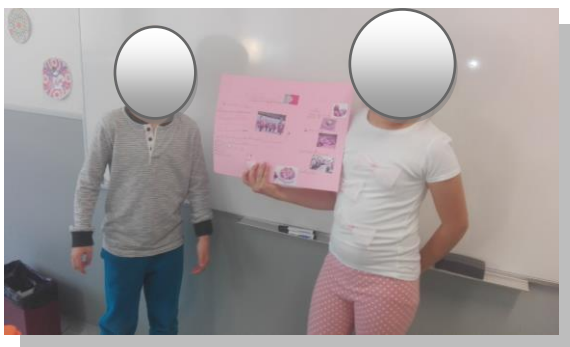


Figura 52 - Registo fotográfico da atividade “A Páscoa em diferentes países” (3.º ano do 1.º CEB)



Figura 53 - Registo fotográfico da atividade “A Páscoa em diferentes países” (3.º ano do 1.º CEB)

ANEXO 12 – MATERIAIS DIDÁTICOS

PowerPoints

Números Pares e Impares

0, 2, 4, 6, 8 e todos os números que terminam com estes algarismos são **Números Pares**.
 Todos os outros números são **ÍMPARES**.

2 PAR, 4 PAR, 6 PAR, 8 PAR, 3 ÍMPAR, 5 ÍMPAR

4 → Par, 5 → ÍMPAR, 7 → ÍMPAR, 10 → Par

Pares	Ímpares
52	27
96	77
100	131
144	153
168	189

Figura 54 - PowerPoint “Números Pares e Impares” (2.º ano do 1.º CEB)

Algoritmo da adição

Algoritmo da adição

47 + 56 = ?

1 + 4 + 5 = 10, 7 + 6 = 13

Algoritmo da adição

267 + 144 = ?

1 + 6 + 4 = 11, 1 + 2 + 1 = 4

Vamos praticar....

220	054	304	005
-----	-----	-----	-----

Figura 55 - PowerPoint “Algoritmo da adição com transporte” (2.º ano do 1.º CEB)

Algoritmo da subtração

Algoritmo da subtração

83 - 67 = ?

8 - 7 = 1, 3 - 6 = X, 13 - 7 = 6

Algoritmo da subtração

83 - 67 = ?

7 - 6 = 1, 8 - 3 = 5, 13 - 7 = 6

Vamos praticar....

6	246	211	321
---	-----	-----	-----

Figura 56 - PowerPoint “Algoritmo da subtração com transporte” (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 57 - PowerPoint "O cinema" (3.º ano do 1.º CEB)



Figura 58 - PowerPoint "Palavras do campo lexical cinema" (3.º ano do 1.º CEB)



Figura 59 - PowerPoint "Manoel Oliveira" (3.º ano do 1.º CEB)

Jogos Didáticos



Figura 60 - Loto da adição e subtração (2.º ano do 1.º CEB)

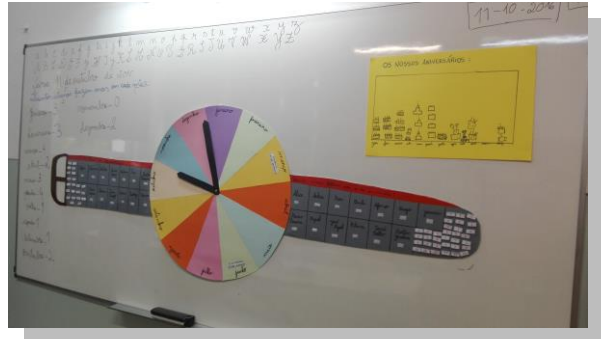


Figura 61 - Registo fotográfico do “Relógio das datas de nascimento dos alunos” (2.º ano do 1.º CEB)

Cartazes em cartolina



Figura 62 - Registo fotográfico do Cartaz “Meios de comunicação” (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 63 - Cartaz “Sinais de semáforo” (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 64 - Registo fotográfico do Cartaz “Sinais de trânsito” (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 65 - Registo fotográfico do Cartaz “Reunião e Interseção de Conjuntos” (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 66 - Registo fotográfico dos Cartazes "Algoritmo da adição e subtração" (2.º ano do 1.º CEB)

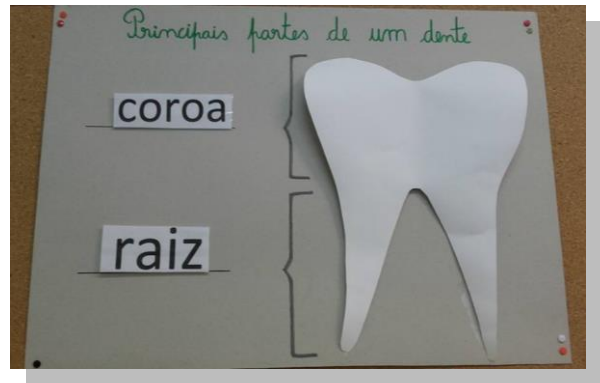


Figura 67 - Registo fotográfico do Cartaz "Principais partes de um dente" (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 68 - Registo fotográfico dos Cartaz "Dentição definitiva" (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 69 - Registo fotográfico do Cartaz "Sinais de obrigação e informação" (2.º ano do 1.º CEB)



Figura 70 - Registo fotográfico do Cartaz "Sinais de proibição e perigo" (2.º ano do 1.º CEB)

ANEXO13 – GUIÃO ENTREVISTA 1

Jardim de Infância: _____	Data: _____
Investigadora: _____	Criança: _____
Categoria: Aspetos funcionais da linguagem escrita	
Subcategoria: Sentidos e razões para a aprendizagem da escrita	

1. Gostavas de aprender a escrever?

2. Por que achas que serve saber escrever?

(Adaptado dos trabalhos realizados por Martins e Niza, 1998)

ANEXO 14 – GUIÃO ENTREVISTA 2

Jardim de Infância: _____	Data: _____
Investigadora: _____	Criança: _____
Categoria: Aspetos conceituais	

1. Escreve o teu nome.
2. Escreve como souberes, como tu achas que é, a palavra “gato”.
 - 2.1. Lê o que escreveste e mostra-me com o dedo.
3. Agora escreve “gata”.
 - 3.1. Porque é que usaste letras diferentes? _____

 - 3.2. Lê o que escreveste e mostra-me com o dedo.
4. Escreve como souberes a palavra “gatinho”.
 - 4.1. Lê o que escreveste e mostra-me com o dedo.
5. Agora escreve “formiga”.
 - 5.1. Lê o que escreveste e mostra-me com o dedo.
 - 5.2. Se eu tapar este bocadinho do que tu escreveste (tapar as duas primeiras letras) como é que tu achas que se lê? _____

6. Agora escreve “cavalo”.
 - 6.1. Lê o que escreveste e mostra-me com o dedo.
 - 6.2. Se eu tapar este bocadinho do que tu escreveste (tapar as duas últimas letras) como é que tu achas que se lê? _____

7. Escreve agora a frase “O gato come o rato”.
 - 7.1. Lê o que escreveste e mostra-me com o dedo.
 - 7.2. Mostra-me onde está escrito “gato”.
 - 7.3. E “rato”?
 - 7.4. E “come”?
 - 7.5. Mostra-me onde está escrito “o”?

(Instrumento de Martins e Niza, 1998)

ANEXO 15 – MATRIZ DO TESTE 1

Jardim de Infância: _____	Data: _____
Investigadora: _____	Criança: _____
Categoria: Aspetos figurativos	
Sucategoria: Linguagem técnica da Leitura/Escrita	



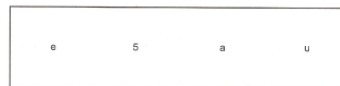
A



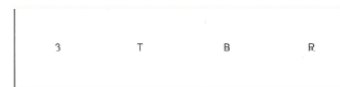
B



1



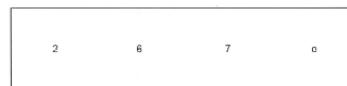
2



3



5



4



6



7

Ela foi à cidade.

8

Eu comi um bolo.

9

Ao domingo não há escola.

10

Comprei uma boneca.

11

chá par boi Giz

12

Amanhã é sábado.

13

B F m L

14

Vamos fazer bolos.

15

Fomos passear.

16

cão	pau		pato
pão	sal	O sol brilha.	gato
ão	cal		ato

17

O carro é azul. 2254 987 36592

18

O João gosta de correr no bosque.

19

árvore biscoito Mariana pente

20

O gato
O meu gato tem o pelo cinzento.
O seu nome é Farnusco.
Lourdes

21

Bobí é um cão.
Ele tem um osso.
É o que ele come.

22

Há muitos passarinhos.
Alguns são pequenos, outros
são grandes.
O canário é um pássaro pequeno.

23

Esta uma vez uma
menina que tinha
dois coelhos.
Os dois coelhos
gostavam muito
da menina.



(Teste adaptado por Martins, Mata, Peixoto e Monteiro, 2011)

ANEXO 16 – MATRIZ DO TESTE 2

Jardim de Infância: _____	Data: _____
Investigadora: _____	Criança: _____
Categoria: Aspectos figurativos	
Subcategoria: Diferenciação entre escrita e desenho	

Suportes	Identificação da Imagem		Identificação da palavra escrita	
	Sim	Não	Sim	Não
Livro de leitura para a infância com ilustração				
Livro de banda desenhada				
Desenho/pintura da criança com legenda escrita pela educadora				
Revista com texto e imagem				
Publicidade com texto e imagem.				

(Elaborado com base nos trabalhos realizados por Martins e Niza, 1998)

ANEXO 17 – MATRIZ DO TESTE 3

Jardim de Infância: _____	Data: _____
Investigadora: _____	Criança: _____
Categoria: Aspetos figurativos	
Subcategoria: Diferenciação das Letras do Código Alfabético de outros Tipos de Caracteres	

Cartões	Leitura da sequência de caracteres		Justificações
	Sim	Não	
N.º 1: ☪☐ϕ+			
N.º 2: M☐→☐A*			
N.º 3:1PA66D			
N.º 4: MA☒6F◇3			
N.º 5: TIGRE			

(Elaborado com base nos estudos realizados por Mata, 2008)

ANEXO 18 – MATRIZ DA PROVA 4

Jardim de Infância: _____	Data: _____
Investigadora: _____	Criança: _____
Categoria: Aspetos funcionais	
Subcategoria: Suportes de Escrita e os seus conteúdos	

1.º Suporte: bilhete de cinema

- Investigador: “Eu quero ir ao cinema.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

2.º Suporte: livro de histórias

- Investigador: “Eu quero ler uma história”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

3.º Suporte: telemóvel

- Investigador: “Eu preciso de mandar uma mensagem a um amigo.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

4.º Suporte: carta

- Investigador: “O meu amigo João enviou-me uma carta.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

5.º Suporte: livro de receitas

- Investigador: “Estou a pensar em fazer um bolo para o meu lanche.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

5.º Suporte: jornal

- Investigador: “Vamos ler as notícias?”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

6.º Suporte: folheto publicitário

- Investigador: “Qual é o preço das maçãs no supermercado.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

7.º Suporte: mapa

- Investigador: “Logo à noite vou a casa do meu amigo André. Preciso de saber qual o caminho mais rápido para ir da minha casa até à casa dele.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

8.º Suporte: convite

- Investigador: “Fui convidada para ir à festa de anos da minha amiga Joana.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

9.º Suporte: enciclopédia

- Investigador: “Quero conhecer melhor os dinossauros.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

10.º Suporte: revista com a programação da televisão

- Investigador: “ O que será que vai dar hoje na televisão?” e/ou ”Esta atriz faz a telenovela da tvi.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

11.º Suporte: instruções de um jogo

- Investigador: “Vamos jogar ao Uno? Precisamos de saber quais as regras do jogo.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

12.º Suporte: horário de autocarro

- Investigador: “Amanhã de manhã tenho de apanhar o autocarro para ir para a escola. Preciso de saber a que horas passa ao pé da minha casa.”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

13.º Suporte: lista telefónica

- Investigador: “Podes ver qual é o número de telefone do Sr. Artur?”

1. Sabes como isto se chama? _____
2. Que outras coisas achas que estão aqui escritas? _____

(Adaptada dos trabalhos realizados por Martins e Niza, 1998)

ANEXO 19 – MATRIZ DA PROVA 5

Jardim de Infância: _____	Data: _____
Investigadora: _____	Criança: _____
Conceção a avaliar: Aspetos funcionais	
Item: Identificação do Nome das Letras do Código Alfabético	

Cartão	Letras	Sabes o que é isto?	Como se chama?
N.º 1	A		
N.º 2	E		
N.º 3	I		
N.º 4	O		
N.º 5	U		
N.º 6	B		
N.º 7	C		
N.º 8	D		
N.º 9	F		
N.º 10	G		
N.º 11	H		
N.º 12	J		
N.º 13	K		
N.º 14	L		
N.º 15	M		
N.º 16	N		
N.º 17	P		
N.º 18	Q		
N.º 19	R		
N.º 20	S		
N.º 21	T		
N.º 22	V		
N.º 23	W		
N.º 24	X		
N.º 25	Y		
N.º 26	Z		

(Elaborado com base nos trabalhos realizados por Martins e Niza, 1998)

ANEXO 20 – ATIVIDADES DE LEITURA E EXPLORAÇÃO DE TEXTOS E JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Quadro 1 – Atividades de Leitura e exploração de textos e Jogos de consciência fonológica

ATIVIDADES DE LEITURA DE HISTÓRIAS E JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		
Data	Livros	Jogos de Consciência Fonológica
05/04/ 2016	<i>Narizinho e a Primavera</i> Autor: Thomas Bilstein	- Jogo dos Tamanhos (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Descrição: Foram afixadas no quadro de giz cinco imagens alusivas a cada animal presente na história. Por baixo de cada imagem foi também adicionado o nome do respetivo animal. Foram colocadas as seguintes questões: “Qual é o animal maior da história?”, “E o mais pequeno?”, “Qual o animal que tem o nome maior?”, “E o que tem o nome mais pequeno?”. As crianças procederam à contagem do número de letras de cada palavra. - Jogo da Rimas (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Descrição: Identificação dos animais da história cujo nome rimava com as palavras referidas pela estagiária (barato – rato; Álvaro – pássaro; costeleta – borboleta; girassol – caracol; verruga - tartaruga).
06/04/ 2016	<i>Bruno, o duende com dois dentes.</i> Autoras: Virgínia Barros e Esther de la Paz	- Jogo da Divisão Silábica (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Descrição: As crianças foram questionadas sobre o número de pedacinhos de várias palavras presentes na história (dente, dentista, cáries, bichinhos, escovar e guloseimas) e convidadas a bater uma palma por cada pedacinho que ouviam. As palavras eram escritas no quadro de giz e as sílabas sublinhadas com giz de outra cor. Foram colocadas as seguintes questões: “Qual é a palavra que tem mais bocadinhos?” e “Qual a que tem menos bocadinhos?”.
12/04/ 2016	<i>Quem tem medo do dentista.</i> Autora: Fanny Joly	- Jogo da Divisão Silábica (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Descrição: As crianças foram questionadas sobre o número de pedacinhos de palavras presentes na história (dentista, dente, dor, tabuleiro, agulhas, bochechar, doutor, enfermeira, aspirador, dentadura e dentinho) e convidadas a bater uma palma por cada pedacinho que ouviam. As palavras eram registadas por escrito no quadro de giz e as sílabas sublinhadas com giz de outra cor. Foram colocadas as seguintes questões: “Qual é a palavra que tem mais bocadinhos?” e “Qual a que tem menos bocadinhos?”.
09/05/ 2016	<i>Perigoso!</i> Autor: Tim Warnes	- Jogo da sílaba inicial (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Descrição: As crianças descobrem palavras cuja sílaba inicial é igual às palavras referidas pela estagiária (forte, girafa e pesado). As palavras são registadas por escrito no quadro de giz e as sílabas iniciais sublinhadas com giz de outra cor. - Jogo dos Tamanhos (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Descrição: As crianças identificam qual é a palavra maior e a mais pequena. As crianças que se ofereceram para ir ao quadro sublinharam as letras de cada palavra com giz amarelo, contando-as em voz alta. Escrevem o número de letras à frente da palavra.
11/05/2016	<i>O livro dos Porquinhos.</i> Autor: Anthony Browne	
24/05/2016	<i>Respira.</i> Autora: Inês Castel-Branco	

08/06/2016	<i>O tesouro do palácio.</i> Autores: Ana Saldanha e Yara Kono	- Jogo de escrita “Descobrir os nomes” (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Após serem colocadas no quadro imagens alusivas aos animais presentes na história lida anteriormente (pato, aranha, mosquito, mosca, coelho, tubarão e pavão), as crianças retiravam do centro do tapete de reunião um cartão que o nome de um dos animais presentes no quadro. Tinham de adivinhar qual o nome do animal que estava escrito no cartão, justificar as respostas dadas e fixar o nome por baixo da imagem do animal. As crianças contam as letras do nome de cada animal.
ATIVIDADES DE LEITURA DE POEMAS E JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA		
Data	Poemas	Jogos de Consciência Fonológica
26/04/ 2016	<i>A minha mãe é tão querida.</i>	- Jogo das palavras (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Leitura de cada um dos versos do poema, pausadamente, batendo com as mãos nas pernas por cada palavra proferida.
03/05/ 2016	<i>Dentes lavados.</i>	- Jogo das Rimas (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). As crianças escutam um conjunto de três palavras (selecionadas do poema) e identificam as duas que rimavam.
10/05/ 2016	<i>Quadra Andorinha.</i>	- Jogo das palavras (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Leitura de cada um dos versos do poema, pausadamente, batendo com as mãos nas pernas por cada palavra proferida. Após o registo escrito da quadra no quadro de giz, as crianças identificam o verso que tem mais ou menos palavras. As crianças que se oferecem para ir ao quadro sublinham com giz de outra cor as palavras, contam-nas em conjunto com o grande grupo e escrevem o número total no início de cada verso.
16/05/ 2016	Poema sobre a família. <i>Ser criança.</i> Autora: Rosarinho Moita de Macedo	- Jogo das palavras (adaptado de Viana e Ribeiro, 2014). Leitura de cada um dos versos do poema, pausadamente, batendo com as mãos nas pernas por cada palavra proferida. Após o registo escrito da quadra no quadro de giz, as crianças identificam o verso que tem mais ou menos palavras. As crianças que se oferecem para ir ao quadro sublinham com giz de outra cor as palavras, contam-nas em conjunto com o grande grupo e escrevem o número total no início de cada verso.
OUTRAS ATIVIDADES DE LEITURA		
Data	Leituras	Atividades
02/05/2016	Leitura de histórias inventadas pelas crianças.	Indo ao encontro das ideias e das sugestões das crianças, para a criação de uma história para o teatro dos alunos para a festa de apresentação do projeto, levou-se para a sala de atividades o “Dado das histórias”, que serviu de indutor à imaginação das crianças para a criação de uma história. No dia 2 de maio procedeu-se à leitura das cinco histórias inventadas, para o grupo relembrar o seu conteúdo e selecionar aquela que iria ser representada.
10/05/2016	Leitura de duas adivinhas “Uma senhorinha, muito assenhorada, nunca sai de casa, está sempre molhada.” “Uma capelinha muito pequenina, com o sacristão vestido de vermelho e os santos todos de branco...”	Após as adivinhas serem escritas no quadro de giz, as crianças procederam à contagem das palavras de cada andorinha. Identificaram ainda qual das adivinhas tinha mais palavras.

Quadro 2 - Registos escritos efetuados na presença das crianças

Data	Registos escritos
Semanalmente (2.º feira)	Notícias importantes do fim de semana. Após cada criança partilhar com o grupo a sua notícia importante do fim de semana, a estagiária procedia ao seu registo escrito para que crianças, posteriormente, realizassem a sua ilustração.
05/04/2016	Chuva de ideias das crianças relativamente ao trabalho por projeto “Saúde Oral”.
11/04/2016	Descobertas realizadas pelas crianças, após a visualização de dois vídeos sobre a dentição e a observação e exploração de vários modelos de dentição
13/04/2016	Ideias e sugestões de atividades das crianças relativamente ao trabalho por projeto.
26/04/2016	Mensagem de cada criança num postal para o Dia da mãe. Algumas crianças, a pedido das mesmas, escreveram a sua própria mensagem com a ajuda da estagiária.
26/04/2016	Hipóteses levantadas pelas crianças relativamente à atividade prática “Como é que a pasta de dentes protege os dentes?”.
02/05/2016	Ideias e sugestões das crianças referentes à realização do teatro para apresentar na festa de divulgação do trabalho por projeto. A realização de um teatro para apresentar aos pais e crianças da sala A1 foi uma proposta educativa que despoletou um grande interesse e motivação do grupo. Todas as etapas referentes à preparação do teatro foram planeadas pelo grupo e deram origem a momentos de diálogo e reflexão sobre: o tipo de teatro que iria ser realizado, as personagens, os materiais, os adereços, o cenário, entre outros. Todos estes aspetos foram registados por escrito na presença das crianças.
11/05/2016	Vivências familiares das crianças, no âmbito do Dia da família. Após a leitura da história “O livro dos Porquinhos”, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com a história e quiseram partilhar as suas vivências familiares com o grande grupo.
10/05/2016	Ideias e sugestões das crianças relativamente à festa de apresentação do trabalho por projeto. A preparação da festa envolveu momentos de diálogo em grande grupo, nos quais as crianças expuseram as suas sugestões e ideias, quer no que diz respeito ao teatro quer na realização de outras atividades que pudessem ser realizados no espetáculo.
17/05/2016	Registo do nome da criança a que correspondia o sorriso fotografado, na Atividade “De quem é este sorriso”. Após cada criança fotografar o sorriso de um amigo, colá-lo numa folha A4 e completar o desenho do resto do corpo, identificou junta da estagiária o nome do colega para que ela procedesse ao registo escrito do nome. As crianças que demonstraram interesse em escrever o nome dos colegas realizaram-no com a ajuda da estagiária.
30/05/2016	Mensagens das crianças sobre a temática “Ser criança é...”, para exposição no mural sobre o Dia da criança. As crianças que demonstraram querer escrever a sua própria mensagem efetuaram-no com a ajuda da estagiária.
08/06/2016	Registo das descobertas e das aprendizagens realizadas pelas crianças, na visita de estudo à Fábrica Centro Ciência Viva.
14/06/2016	Convite para a festa de apresentação do trabalho por projeto. Após uma criança ter sugerido o envio de convites para os pais e para as crianças da sala A1, as crianças em grande grupo expuseram as suas ideias no que diz respeito à mensagem que iria estar presente no s convite. A estagiária procedeu ao registo escrito da mensagem no quadro de giz.
	Registo das descrições das crianças da planta da escola, construída por elas próprias.
08/06/2016	Ideias crianças sobre o seu tesouro mais precioso, no âmbito da atividade “Bau dos tesouros”.

Quadro 3 - Atividades de contato com diversos suportes de escrita

Data	Tipo de atividade	Descrição
18/04/2016	Pesquisas em enciclopédias.	De forma a responderem às questões colocadas sobre a “Saúde oral”, as crianças realizaram pesquisas em enciclopédias.
18/04/2016	Construção de postais.	Construção de postais para o dia da mãe. A estagiária procedia ao registo escrito das mensagens das crianças.
14/06/2016	Construção de convites	Construção de convites para a festa de apresentação do trabalho por projeto. O texto foi redigido no computador da sala e colocado no convite. Em grande grupo procedeu-se à leitura do texto.
26/04/2016	Pesquisa realizadas no computador	Utilização do computador para procurar respostas para a questão “Por que caem os dentes?”.
03/05/2016	Exploração e utilização de folhetos publicitários, revistas e jornais.	Procura de produtos e materiais de higiene oral, para a realização de uma composição através da técnica do recorte e da colagem.
09/05/2016	Pesquisa realizadas no computador	Utilização do computador para a pesquisa de imagens de dentes, bocas, escovas de dentes e pastas de dentes para modelar com massa.
11/05/2016	Exploração e utilização de revistas e jornais.	Procura de imagens alusivas a vários tipos de família em revistas e jornais, para a realização de uma composição através da técnica do recorte e colagem.
24/05/2016	Visualização de um vídeo.	Visualização do vídeo “Como se coloca um aparelho dentário”.
24/05/2016	Exploração e utilização de revistas.	Procura de material dentário observado no vídeo “Como se coloca um aparelho dentário?”, para colar num dentista gigante desenhado em papel cenário.
30/05/2016	Visualização do vídeo “Os direitos das crianças”.	
	Visualização de um vídeo sobre a cidade de Aveiro (Ria de Aveiro, Praia da Barra, Universidade de Aveiro, Centro Ciência Viva e os ovos moles), com o intuito de as crianças ficarem a conhecer esta cidade, no âmbito da visita de estudo à Fábrica Centro Ciência Viva, na cidade de Aveiro.	
31/05/2016	Atividade prática de culinária	As crianças procederam à identificação e à contagem das letras dos rótulos dos ingredientes da receita. Exploram o livro de receitas e escutaram a leitura da receita.
06/06/2016	Exploração e observação do Mapa de Portugal.	De forma a contextualizar a visita de estudo das crianças à Fábrica Centro Ciência Viva, na cidade de Aveiro. Escrita do nome das cidades Leiria e Aveiro no quadro de giz.
06/06/2016	Mapa do tesouro (elaborado pela educadora estagiária).	As crianças tinham de seguir as indicações do mapa para descobrirem o tesouro escondido na escola.

Quadro 4 - Atividades de escrita com o envolvimento da família

Data	Tipo de atividade	Descrição
13/04/2016	“A minha pasta de dentes e a cor das escovas de dentes da minha família”.	As crianças, com a ajuda da família, tinham de identificar e cortar o rótulo da marca da sua pasta de dentes e colá-lo numa folha A4. AS crianças procederam à apresentação dos trabalhos junto dos colegas.
04/05/2016	Recado	No âmbito do dia da família, as crianças levaram para casa um recado a solicitar o envio de uma fotografia em família. A estagiária procedeu à leitura do recado junto das crianças.
11/05/2016	Recado	As crianças levaram para casa um recado a solicitar o envio de uma embalagem de um alimento saudável ou de um alimento não saudável. As crianças apresentaram as embalagens dos alimentos, dividiram-nos em dois conjuntos “alimentos saudáveis” e “alimentos não saudáveis” e colaram-nos em dois dentes feitos em cartolina. No JI, as crianças procederam à identificação das letras dos rótulos das embalagens.
18/05/2016	Recado	As crianças levaram para casa um recado a solicitar o envio de embalagens de pasta de dentes para a construção de uma escova de dentes gigantes. No JI, as crianças procederam à identificação das letras dos rótulos das embalagens.
25/05/2016	“A história do meu primeiro dente”.	Cada família escreveu a história do primeiro dente do seu filho e enviou uma fotografia referente a essa ocasião. No JI, as crianças com a ajuda da educadora estagiária procederam à apresentação do trabalho realizado com a família.
06/06/2016	“Quem sou eu?”	No âmbito do Dia da Família, as crianças com a ajuda da família realizaram um trabalho de expressão livre, em que através de várias técnicas de expressão plástica ou de escrita descreviam quem eram. No JI, as crianças com a ajuda da educadora estagiária procederam à apresentação do trabalho realizado com a família.

Quadro 5 - Atividades de escrita interativa e/ou exploração e identificação das letras do código alfabético.

Data	Tipo de atividade	Descrição
05/04/2016 a 15/06/2016	Registos escritos das descobertas e aprendizagens das crianças sobre o projeto.	A escrita dos registos era efetuada pela educadora estagiária em conjunto com as crianças. Durante a escrita das descobertas e aprendizagens das crianças eram exploradas as letras do código alfabético e o modo de como se escreviam algumas palavras. As crianças que demonstravam interesse, particularmente as mais velhas, procederam aos próprios registos escritos com o auxílio da estagiária.
19/04/2016	Criação de histórias para o teatro a realizar na festa de apresentação do trabalho por projeto.	As histórias inventadas pelas crianças foram registadas por escrito no quadro de giz e, posteriormente, redigidas a computador. Durante a escrita das mesmas, as crianças partilharam as suas ideias em relação à escrita de algumas palavras e identificaram as letras do código alfabético que compunham as mesmas.
26/04/2016	Legendagem de quatro pictogramas	Com base na atividade “A minha pasta de dentes e a cor das escovas de dentes da minha família”, as crianças em pequenos grupos construíram quatro pictogramas. Na legendagem dos pictogramas, partilharam as suas ideias em relação à escrita das legendas e identificaram as letras do código alfabético que compunham as mesmas. As crianças que demonstravam interesse, particularmente as mais velhas, procederam à escrita das legendas com o auxílio da estagiária.
27/04/2016	Registos escrito da atividade prática “Como é que a pasta de dentes protege os dentes?”	A escrita do registo foi efetuada pelas próprias crianças (a pedido das mesmas) com o auxílio da professora estagiária. Durante a escrita foram exploradas as letras do código alfabético e o modo de como se escreviam as palavras.
24/05/2016	Construção de um dentista gigante em papel cenário	As crianças procuram em folhetos e em revistas materiais/equipamentos utilizados pelos dentistas e procederam ao recorte e à colagem dos mesmos num dentista desenhado em papel cenário. Para a legendagem do nome dos materiais/equipamentos, as crianças partilharam as suas ideias sobre o modo como se escrevia cada palavra e procuraram em moldes de letras do código alfabético, as letras que compunham as respetivas palavras. Posteriormente, procederam ao seu registo escrito.
16/06/2016	Mural para o dia da Família	Para a criação de um mural sobre o dia da família, as crianças que demonstraram interesse procuram em moldes de de letras do código alfabético, as letras necessárias para formar a frase “A minha família é”. Identificaram cada uma das letras e o número de palavras da frase. Posteriormente desenharam as letras em cartolina, recortaram-nas e fixaram-nas no mural.
30/05/2016	Mural dos Direitos das Crianças	Após uma conversa em grande grupo sobre os direitos das crianças, as crianças procederam à construção do mural “Direitos das crianças”. As crianças trabalharam em pequenos grupos e a cada grupo foi atribuído um direito (igualdade, proteção, identidade, nacionalidade, alimentação, saúde, amor e educação). Posteriormente, os elementos do grupo partilhavam as suas ideias sobre o modo como se escrevia o nome atribuído a cada direito e procurava em revistas e jornais as respetivas letras.
31/05/2016	Mural “Ser Criança é...”	As crianças representaram através da escrita e do desenho o que significava para elas ser criança.
31/05/2016	Atividade prática de culinária	Identificação das letras dos rótulos das embalagens dos ingredientes da receita, tentado relacioná-las com o nome dos alimentos. Elaboração do registo da experiência de culinária através do desenho e da escrita.

ANEXO 21 – RESPOSTAS OBTIDAS NA CATEGORIA ASPETOS FUNCIONAIS

Quadro 6 – Subcategoria Sentidos e razões para aprendizagem da leitura/escrita: Fase I

Fase I – Respostas obtidas ao nível dos sentidos e razões para aprendizagem da leitura/escrita			
Crianças	Respostas	Categorias	
		Adequadas	Não Adequadas
Luis	“Sim.” “Pintar, para escrever o nome, desenho.”	1	2
Mariana	“Sim.” “É para ler.” “Para ler temos que ler e temos de escrever no computador, nas teclas.”	1	0
Pedro	“Sim.” “Porque eu quero ir para a primária.” “Para eu ser mais velho e crescido.”	0	2
N.º Total de Respostas		2	4

Quadro 7 – Subcategoria Sentidos e razões para aprendizagem da leitura/escrita: Fase III

Fase III – Respostas obtidas ao nível dos sentidos e razões para aprendizagem da leitura/escrita			
Crianças	Respostas	Categorias	
		Adequadas	Não Adequadas
Luis	“Sim.” “Para fazer o nome.” “As professoras escrevem.”	1	1
Mariana	“Sim.” “É para ler e para ver e no computador e depois ver o que está lá. Às vezes quando os pais estão à noite a ver o computador podem ver letras.”	1	0
Pedro	“Sim.” “Porque quando eu ir para a primária aprender a escrever. É só pensar quais são as letras e já forma uma palavra.” “Escrever coisas.” “Escrever coisas que estão cá na escola, o que vamos aprender, o que vai acontecer amanhã, o que aconteceu.”	2	1
N.º Total de Respostas		4	2

Quadro 8 – Subcategoria Suportes de escritas e os seus conteúdos: Fase I

Fase I – Respostas obtidas na identificação de suportes de escrita					Fase I – Respostas obtidas na identificação dos conteúdos dos suportes de escrita				
Identificação Suporte	Luis	Mariana	Pedro	Total respostas corretas	Identificação Conteúdo	Luis	Mariana	Pedro	Total respostas corretas
Bilhete de cinema			X	1	Bilhete de cinema				0
Livro Infantil	X	X	X	3	Livro infantil			X	1
Telemóvel			X	1	Telemóvel				0
Carta		X		1	Carta				0
Livro de receitas		X		1	Livro de receitas				0
Folheto publicitário			X	1	Folheto publicitário			X	1
Mapa	X	X	X	3	Mapa		X	X	2
Convite			X	1	Convite			X	1
Enciclopédia			X	1	Enciclopédia				0
Revista				0	Revista				0
Instruções de um jogo				0	Instruções de um jogo				0
Horário autocarro				0	Horário autocarro				0
Lista telefónica				0	Lista telefónica				0
Jornal				0	Jornal				0
Respostas Corretas	2	4	7	13	Respostas Corretas	0	1	4	5

0 – não sabe/não responde/resposta incorreta 1 – Resposta correta

Quadro 9 – Subcategoria Suportes de escrita e os seus conteúdos: Fase III

Fase III – Respostas obtidas na identificação de suportes de escrita					Fase III – Respostas obtidas na identificação dos conteúdos dos suportes de escrita				
Identificação Suporte	Luis	Mariana	Pedro	Total respostas corretas	Identificação Conteúdo	Luis	Mariana	Pedro	Total respostas corretas
Bilhete de cinema		X	X	2	Bilhete de cinema				0
Livro infantil	X	X	X	3	Livro infantil			X	1
Telemóvel			X	1	Telemóvel			X	1
Carta	X	X	X	3	Carta				0
Livro de receitas		X	X	2	Livro de receitas		X	X	2
Folheto publicitário	X	X	X	3	Folheto publicitário	X	X	X	3
Mapa	X	X	X	3	Mapa	X	X	X	3
Convite		X	X	2	Convite		X	X	2
Enciclopédia		X	X	2	Enciclopédia				0
Revista			X	1	Revista			X	1
Instruções de um jogo		X	X	2	Instruções de um jogo			X	1
Horário autocarro				0	Horário autocarro				0
Lista telefónica				0	Lista telefónica				0
Jornal		X	X	2	Jornal			X	1
Respostas Corretas	4	10	12	26	Respostas Corretas	2	4	9	15

0 – não sabe/não responde/resposta incorreta 1 – Resposta correta

ANEXO 22 – RESPOSTAS OBTIDAS NA CATEGORIA ASPETOS FIGURATIVOS

Quadro 10 - Subcategoria Diferenciação entre escrita e desenho: fase I

Fase I – Respostas obtidas ao nível de diferenciação entre escrita e desenho				
Itens	Luis	Mariana	Pedro	Total
Item 1: livro literatura infantil	X	X	X	3
Item 2: banda desenhada	X	X	X	3
Item 3: desenho/pintura da criança legendada	X	X	X	3
Item 4: Revista	X	X	X	3
Item 5: Folheto publicitário	X	X	X	3
Respostas Corretas	5	5	5	

Quadro 11 - Subcategoria Diferenciação entre escrita e desenho: fase III

Fase III – Respostas obtidas ao nível de diferenciação entre escrita e desenho				
Itens	Luis	Mariana	Pedro	Total
Item 1: livro literatura infantil	X	X	X	3
Item 2: banda desenhada	X	X	X	3
Item 3: desenho/pintura da criança legendada	X	X	X	3
Item 4: Revista	X	X	X	3
Item 5: Folheto publicitário	X	X	X	3
Respostas Corretas	5	5	5	

Quadro 12 – Subcategoria Diferenciação das letras do código alfabético de outros caracteres: fase I

Fase I – Respostas obtidas ao nível da diferenciação das letras do código alfabético de outros caracteres				
Cartões	Luis	Mariana	Pedro	Total
N.º 1: ☞☞☐φ+	X		X	2
N.º 2: M☞→☐A*	X		X	2
N.º 3: 1PA66D		X	X	2
N.º 4: MA☒6F◇3			X	1
N.º 5: TIGRE	X	X	X	3
Respostas Corretas	3	2	5	
Justificações				
Luis	N.º 1: ☞☞☐φ+	“Não. Porque não.”		
	N.º 2: M☞→☐A*	“Não. Porque tem um quadrado.”		
	N.º 3: 1PA66D	“Sim. Porque tem letras.”		
	N.º 4: MA☒6F◇3	“Sim. Porque tem letras.”		
	N.º 5: TIGRE	“Dá. Porque letras.”		
Mariana	N.º 1: ☞☞☐φ+	“Sim porque tem letras.”		
	N.º 2: M☞→☐A*	“Sim porque tem muitas letras.”		
	N.º 3: 1PA66D	“Não porque tem poucas letras.”		
	N.º 4: MA☒6F◇3	“Sim porque este tem mais letras do que todos.”		
	N.º 5: TIGRE	“Também dá porque tem mais letras.”		
Pedro	N.º 1: ☞☞☐φ+	“Não. Não são letras.”		
	N.º 2: M☞→☐A*	“Não porque tem outras coisas. Só tem duas letras. Tem um jornal, um quadrado, uma roda enorme e uma setinha.”		
	N.º 3: 1PA66D	“Não porque tem números e letras. Três números e três letras.”		
	N.º 4: MA☒6F◇3	“Sim tem letras. Não, não dá para ler porque tem um seis e um três.”		
	N.º 5: TIGRE	“Sim. Só tem letras. TI.”		

Quadro 13 – Subcategoria Diferenciação das letras do código alfabético de outros caracteres:
fase III

Fase III – Respostas obtidas ao nível da diferenciação das letras do código alfabético de outros caracteres				
Cartões	Luis	Mariana	Pedro	Total
N.º 1: ☞☞□φ+	X	X	X	3
N.º 2: M☞→□A*	X	X	X	3
N.º 3: 1PA66D			X	1
N.º 4: MA☞6F◇3	X	X	X	3
N.º 5: TIGRE	X	X	X	3
Respostas Corretas	4	4	5	
Justificações				
Luis	N.º 1: ☞☞□φ+	“Não. Tem uma estrela à frente e uma bola cortada atrás.”		
	N.º 2: M☞→□A*	“Não. Só tem o A e o D.”		
	N.º 3: 1PA66D	“Dá porque tem letras.”		
	N.º 4: MA☞6F◇3	“Não porque tem este (aponta ☞) e este (aponta ◇). Não são letras.”		
	N.º 5: TIGRE	“Sim tem letras.”		
Mariana	N.º 1: ☞☞□φ+	“Não. Isto não são letras.”		
	N.º 2: M☞→□A*	“Não. Este é uma bolinha com risco, um A, um triângulo, um risco, uma carta.”		
	N.º 3: 1PA66D	“Dá porque isto é letras.”		
	N.º 4: MA☞6F◇3	“Não isto não é uma letra.” (Aponta para o quadrado).		
	N.º 5: TIGRE	“Dá também porque isto também é letras.”		
Pedro	N.º 1: ☞☞□φ+	“Não porque tem imagens e desenhos. Parece que vamos tocar alguma coisa. Olha tem aqui o Dó. Este parece o Ré.”		
	N.º 2: M☞→□A*	“Não porque tem letras, uma seta, um quadrado e esta coisa.”		
	N.º 3: 1PA66D	“Não porque tem números e letras.”		
	N.º 4: MA☞6F◇3	“Não porque tem números, proibido, letras e este aqui (aponta ◇).”		
	N.º 5: TIGRE	“Claro que dá. Lê –se Ti.”		

Quadro 14 – Subcategoria Identificação do nome das letras do código alfabético: fase I

Fase I – Respostas obtidas ao nível da identificação do nome das letras do código alfabético				
Itens	Luis	Mariana	Pedro	Total
Item 1: A	X	X	X	3
Item 2: E			X	1
Item 3: I			X	1
Item 4: O	X	X	X	3
Item 5: U			X	1
Item 6: B		X	X	2
Item 7: C			X	1
Item 8: D			X	1
Item 9: F			X	1
Item 10: G				0
Item 11: H			X	1
Item 12: J			X	1
Item 13: K			X	1
Item 14: L	X		X	2
Item 15: M			X	1
Item 16: N			X	1
Item 17: P		X	X	2
Item 18: Q				0
Item 19: R			X	1
Item 20: S			X	1
Item 21: T		X	X	2
Item 22: V			X	1
Item 23: W				0
Item 24: X			X	1
Item 25: Y			X	1
Item 26: Z			X	1
Respostas Corretas	3	5	23	

Quadro 15 – Subcategoria Identificação do nome das letras do código alfabético: fase III

Fase III – Respostas obtidas ao nível da identificação do nome das letras do código alfabético				
Itens	Luis	Mariana	Pedro	Total
Item 1: A	X	X	X	3
Item 2: E			X	1
Item 3: I		X	X	2
Item 4: O	X	X	X	3
Item 5: U			X	1
Item 6: B		X	X	2
Item 7: C		X	X	2
Item 8: D			X	1
Item 9: F			X	1
Item 10: G			X	1
Item 11: H			X	1
Item 12: J			X	1
Item 13: K			X	1
Item 14: L	X		X	2
Item 15: M			X	1
Item 16: N			X	1
Item 17: P		X	X	2
Item 18: Q				0
Item 19: R	X	X	X	3
Item 20: S		X	X	2
Item 21: T	X	X	X	3
Item 22: V			X	1
Item 23: W				0
Item 24: X	X	X	X	3
Item 25: Y			X	1
Item 26: Z			X	1
Respostas Corretas	6	10	24	

Quadro 16 – Subcategoria Linguagem técnica da leitura e da escrita: fase I

Fase I – Respostas obtidas ao nível da linguagem técnica da leitura e da escrita				
Itens	Luis	Mariana	Pedro	Total
Item 1		1	1	2
Item 2		1	1	2
Item 3		1	1	2
Item 4	1	1	1	3
Item 5			1	1
Item 6	1	1	1	3
Item 7				0
Item 8			1	1
Item 9			1	1
Item 10			1	1
Item 11				0
Item 12				0
Item 13		1		1
Item 14				0
Item 15				0
Item 16		1	1	2
Item 17		1	1	2
Item 18		1	1	2
Item 19		1	1	2
Item 20	1			1
Item 21	1			1
Item 22	1	1		2
Item 23		1	1	2
Respostas Corretas	5	12	14	

Quadro 17 – Subcategoria Linguagem técnica da leitura e da escrita: fase III

Fase III – Respostas obtidas ao nível da linguagem técnica da leitura e da escrita				
Itens	Criança B	Criança D	Criança F	Total
Item 1	1	1	1	3
Item 2	1	1	1	3
Item 3	1	1	1	3
Item 4	1	1	1	3
Item 5	1	1	1	3
Item 6	1	1	1	3
Item 7			1	1
Item 8			1	1
Item 9		1	1	2
Item 10			1	1
Item 11				0
Item 12				0
Item 13		1		1
Item 14			1	1
Item 15			1	1
Item 16	1	1	1	3
Item 17	1	1	1	3
Item 18	1	1	1	2
Item 19	1	1	1	3
Item 20			1	1
Item 21	1	1	1	3
Item 22	1	1	1	3
Item 23		1	1	2
Respostas Corretas	12	15	20	