



Refletindo sobre a Prática Pedagógica; A utilização do jogo enquanto estratégia pedagógica de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita

Dissertação de Mestrado

Bruna Isabel Lopes Pereira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Hugo Alexandre Lopes Menino

Leiria, setembro de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, à minha avó e aos meus irmãos que estiveram sempre ao meu lado, não me deixando desistir dos meus sonhos.

À Carolina e à Patrícia com quem tive o privilégio de partilhar esta etapa da minha vida.

Ao Ruben que acreditou que eu era capaz.

À avó e ao avô que já não se encontram entre nós.

Ao meu orientador, professor Hugo Menino, pelo apoio, disponibilidade, paciência e aprendizagens que me proporcionou.

A todas as cooperantes que me ajudaram a ser a educadora que hoje sou.

Às crianças que tanto me ensinaram.

A todos vós, o meu mais sincero obrigada.

RESUMO

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

A primeira parte diz respeito à componente reflexiva, na qual se relatam experiências e fundamentam aprendizagens feitas ao longo das Práticas Pedagógicas em Creche, Jardim de Infância e 1º ciclo, destacando-se assim alguns dos temas sobre os quais existiu reflexão e aprofundamento durante a permanência nesses contextos.

Por seu turno, a segunda parte foca-se na componente investigativa, na qual se apresenta o estudo feito durante a Prática Pedagógica do 1.º ciclo I, numa turma do 1.º ano. O estudo realizado incide sobre a área do Português, especificamente na utilização do jogo como estratégia de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente no desenvolvimento das capacidades de consciência fonológica e dos mecanismos de descodificação e codificação.

Para a realização do estudo optou-se por uma metodologia qualitativa, recorrendo-se ao paradigma de investigação sobre a própria prática, uma vez que o que se procura é compreender as potencialidades da utilização de jogos no processo de aquisição da leitura e da escrita, ponderando assim a sua utilidade em práticas futuras. Neste sentido, elaboraram-se um conjunto de quatro jogos: “Bingo de palavras”, “Dominó silábico”, “Descobre a frase” e “Jogo da glória”, procurando evidências sobre o que os participantes do estudo (quatro crianças) sabiam, aprendiam e as suas dificuldades relativamente à leitura e escrita.

Neste sentido, a análise dos dados obtidos revelou que a utilização dos jogos no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, podem evidenciar não só as capacidades, como ainda as dificuldades que as crianças demonstram ter neste domínio, destacando-se, neste caso, aprendizagens associadas à consciência silábica, mas também uma

evolução nas competências de descodificação e codificação ao longo dos jogos, apesar de os resultados terem apontado ao mesmo tempo para a existência de dificuldades nesse campo, salientando-se os erros de leitura e aspetos alusivos à consciência fonémica.

Palavras-chave

Consciência fonológica, Codificação, Descodificação, Estratégia de ensino, Jogo, Leitura e escrita

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report is part of the Master's in Pre-school Education and Primary School Teaching and is organized in two parts.

The first part refers to the reflective component, in which experiences are reported and learning experiences are substantiated throughout the Pedagogical Practices in Daycare, Kindergarten, and 1st cycle, thus highlighting some of the themes on which there was reflection and deepening during the stay in these contexts.

In turn, the second part focuses on the investigative component, in which the study conducted during the Pedagogical Practice of 1st cycle I, in a 1st-grade class is presented. The study focuses on the area of Portuguese, specifically on the use of games as a strategy to support the learning of reading and writing, especially in the development of phonological awareness and decoding and encoding mechanisms.

For this study, a qualitative methodology was chosen, using the paradigm of research on the practice itself, since the aim was to understand the potential of using games in the process of acquisition of reading and writing, thus considering their usefulness in future practices. To this end, we developed a set of four games: "Bingo of words", "Syllabic dominoes", "Find the sentence" and "Glory game", looking for evidence of what the participants of the study (four children) knew, learned and their difficulties regarding reading and writing.

In this sense, the analysis of the data revealed that the use of games for learning to read and write can show not only the skills, but also the difficulties that children have in this area, highlighting, in this case, learning associated with syllabic awareness, but also an evolution in decoding and encoding skills throughout the games, although the results have pointed at the same time to the existence of difficulties in

this field, highlighting the reading errors and aspects related to phonemic awareness.

Keywords

Phonological awareness, Encoding, Decoding, Teaching strategy, Play, Reading and writing

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	vi
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros.....	xii
Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
Parte 1 – Dimensão Reflexiva	3
I - Prática Pedagógica em contexto de creche	3
1.1. Contextualização da Prática Pedagógica	3
1.2. Caracterização da Sala de atividades	4
1.3. Caracterização do grupo de crianças	4
1.4. Aprendizagens realizadas em contexto creche.....	5
1.5. Expetativa e aprendizagens	13
ii - Prática Pedagógica em contexto de Jardim de infância	15
2.1. Contextualização a Prática Pedagógica	15
2.2. Caracterização da Sala de atividades	17
2.3. Caracterização do grupo de crianças	19
2.4. Aprendizagens realizadas em contexto Jardim de Infância.....	20
III- Prática Pedagógica em contexto de 1º ciclo.....	25
3.1. Contextualização da Prática pedagógica em 1.º Ciclo	26
3.2. Caracterização das salas de aula.....	27
3.3. Caracterização dos grupos	28
3.4. Aprendizagens realizadas em contexto de 1º CEB	30

Parte 2 – Dimensão Investigativa	44
I – Introdução.....	44
II – Revisão da Literatura	48
2.1. Aprendizagem da leitura e da escrita: pressupostos	48
2.2. O jogo: fonte de aprendizagens	59
2.3. O jogo e a aprendizagem da leitura e da escrita.....	64
III – Metodologia.....	68
3.1. Opções metodológicas	68
3.2. Contexto e Participantes	69
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	70
3.4. Sequência de jogos implementada	71
3.5. Metodologia de análise dos dados.....	83
IV – Resultados e sua discussão	84
4.1. “Bingo de palavras”	84
4.2. “Dominó silábico”	85
4.3. “Descobre a frase”	88
4.4. “Jogo da glória”	92
V – Conclusões, Limitações e recomendações da investigação	97
5.1. Conclusões.....	97
5.2. Limitações e recomendações	101
Conclusão do relatório.....	102
Bibliografia.....	104
Legislação.....	114
Anexos.....	1
Anexo 1 – 4ª Reflexão semanal de Creche.....	2
Anexo 2 - 1ª Reflexão semanal de Creche	8

Anexo 3 - 11ª Reflexão semanal de Creche	12
Anexo 4 – 9ª Reflexão semanal de Creche.....	20
Anexo 5 – 3ª Reflexão semanal de Creche.....	24
Anexo 6 – 6ª Reflexão semanal de Creche.....	29
Anexo 7 – 9ª Reflexão semanal de Creche.....	38
Anexo 8 – 8ª Reflexão semanal de Creche.....	47
Anexo 9 – 4ª Reflexão semanal de Jardim de Infância	55
Anexo 10 – 4ª Reflexão semanal - 4º ano.....	65
Anexo 11 – 12ª Reflexão semanal - 4º ano.....	70
Anexo 12 – 13ª Reflexão semanal - 4º ano.....	75
Anexo 13 – 11ª Reflexão semanal - 1º ano.....	80
Anexo 14 – 8ª Reflexão semanal - 1º ano.....	86
Anexo 15 – 14ª Reflexão semanal – 4º ano.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Instalação montada na sala de atividades.....	11
Figura 2: Criança a descobrir o efeito da luz da lanterna sobre o celofane colorido.....	11
Figura 3: Área do toldo.....	16
Figura 4: Área da casinha de tijolo.....	16
Figura 5: Quadro de presenças.....	18
Figura 6: Documentação Pedagógica de uma proposta relacionada com o afundar e flutuar dos materiais.....	16
Figura 7: Rede temática do projeto.....	22
Figura 8: Cartões do jogo “Bingo de Palavras”.....	74
Figura 9: Palavras para o jogo “Dominó silábico”.....	77
Figura 10: Frases do jogo “Descobre a frase”.....	79
Figura 11: Tabuleiro e cartões do “Jogo da glória”.....	83
Figura 12: M a colocar uma peça na sequência do dominó.....	87
Figura 13: Crianças a organizar a frase.....	89
Figura 14: M a transcrever as palavras para o tablet.....	93
Figura 15: Tablet da N com a palavra “tatu” escrita por ela e a correção à frente.....	95

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Caraterísticas do jogo “Bingo de palavras” (Elaboração própria)	73
Quadro II – Caraterísticas do jogo “Dominó silábico” (Elaboração própria)	75
Quadro III – Caraterísticas do jogo “Descobre a frase” (Elaboração própria).....	78
Quadro IV – Caraterísticas do “Jogo da glória” (Elaboração própria).....	80

ABREVIATURAS

1.ºCEB – 1º Ciclo de Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

CSPP – Centro Social e Paroquial dos Pousos

DGE – Direção-Geral de Educação

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PG – Plano de Grupo

PP – Prática Pedagógica

RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório produziu-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este construiu-se com base nas Práticas Pedagógicas (PP), sendo constituído por duas partes que estão, de certa forma, relacionadas entre si.

A primeira parte deste relatório faz menção à dimensão reflexiva, onde se dão a conhecer várias aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso no mestrado, segmentando-se em três capítulos: prática pedagógica em contexto Creche, PP em contexto de Jardim de Infância (JI) e prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB). Assim sendo, em cada um dos subtópicos encontrar-se-á caracterizado o contexto educativo e serão apresentados vários temas de forma fundamentada e refletida sobre os quais fui aprofundando no decorrer de cada uma das práticas pedagógicas, em prol do meu processo de aprendizagem e na perspetiva de refletir sobre a minha própria ação, procurando ajustar e fundamentar opções pedagógicas.

A segunda parte centra-se na dimensão investigativa, onde consta o estudo realizado numa turma do 1.º ano, do 1.º CEB, inscreve-se na área de Português, e explora a temática do jogo enquanto apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, abordando-se assim os jogos linguísticos. Deste modo, também esta segunda parte se encontra dividida em capítulos, onde, no capítulo da introdução é esclarecida a pertinência do tema, fazendo-se também referência à pergunta de partida, aos objetivos e à estrutura do capítulo.

Por sua vez, no capítulo da fundamentação teórica, que se segue à introdução, encontra-se o suporte teórico que expõe questões referentes à aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente a consciência fonológica e os processos de descodificação e codificação. Na mesma linha se fundamentou sobre o jogo, explorando o seu conceito e as suas vantagens quando utilizado no processo de ensino-aprendizagem; finalmente abordou-se o jogo linguístico e as suas potencialidades na aprendizagem da leitura e da escrita.

No capítulo da metodologia são esclarecidos os aspetos pertinentes sobre a investigação concretizada, esclarecendo-se, novamente, a questão de partida e os objetivos formulados com base na mesma. Por outro lado, também se apresentam os jogos implementados no âmbito da investigação, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e o procedimento a utilizar na análise dos mesmos.

Posteriormente, encontrar-se-á um capítulo onde serão apresentados os resultados do estudo e a sua análise, e nesse seguimento, um capítulo final onde constam as conclusões da investigação, assim como limitações da mesma e recomendações para investigações futuras.

PARTE 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

I - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

A presente reflexão tem como objetivo dar a conhecer o trajeto e as aprendizagens feitas ao longo da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, que teve início em outubro de 2020 e terminou em janeiro de 2021. Pretendo abordar-se tópicos relevantes, refletindo sobre a prática e evidenciando dessa forma a minha evolução ao longo da PP. Desta forma, para contextualizar esta dimensão reflexiva, abordarei em primeiro lugar o contexto educativo no qual fiz PP, e, de seguida, apresentarei a minha reflexão sobre os seguintes tópicos: A imagem da criança e o seu brincar livre enquanto aprendizagem, o papel da observação para a planificação e a organização do espaço e do material enquanto apoio ao envolvimento da criança, e a o papel da rotina no desenvolvimento das crianças pequenas. Por fim, falarei da relação entre as minhas expectativas e das aprendizagens que fiz.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste 1º Semestre, como referido acima, a PP aconteceu em contexto Creche, na Instituição Centro Social e Paroquial dos Pousos (CSPP) – Centro Infantil, que se localiza na freguesia de Pousos, dentro do concelho de Leiria. Este é um espaço partilhado pelas valências de Creche e JI e que se compõe por três salas de creche, um berçário, e três salas de JI. Além desta resposta social, o CSPP ainda oferece outros serviços à comunidade, de entre os quais fazem parte o Centro Sénior e o Centro de Convívio. De acordo com o Projeto Educativo (PE) de 2018, o CSPP é uma Instituição Particular de Solidariedade Social subsidiada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, fundada a 7 de novembro de 1983 com as valências de Creche e Pré-escolar, ademais o Centro Infantil rege-se pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, pelas Orientações Curriculares do Pré-escolar (OCEPE), Manual de Processos-Chave e os restantes documentos internos como PE e o Regulamento Interno. Em relação às abordagens metodológicas, ainda de acordo com o PE a instituição baseia-se nas abordagens High-Scope, na Pedagogia de Projeto, no

Movimento da Escola Moderna (MEM) e na abordagem pedagógica Reggio Emilia, destacando-se esta última enquanto abordagem principal da ação educativa.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala Creche III é um espaço amplo, que se organiza por diferentes áreas, cada uma com a sua função. Desta forma, a sala encontra-se dividida em três grandes espaços: a sala de atividades, a casa de banho e o anexo, que inicialmente se destinava à arrumação dos catres e à realização de provocações. No espaço entre o anexo e a casa de banho encontram-se os cacifos das crianças com os seus respetivos pertences.

Por sua vez, na sala de atividades encontramos as seguintes áreas educativas: a casinha e o faz de conta, a mesa sensorial, o cantinho da luz, a biblioteca, o tapete e a área das construções, o atelier, a garagem e a área dos jogos de mesa.

Já no final da PP, a disposição dos materiais e moveis da Creche III foram alterados, modificando-se dessa forma a disposição das áreas da sala de atividades, destacando-se algumas e aumentando-se outras, como a área da casinha e do faz-de-conta, o que me levou a constatar na 12ª reflexão semanal que “Esta mudança reflete o espaço de cariz dinâmico e flexível, reanalisado e alterado em prol das mudanças e interesses do grupo defendido na pedagogia de Reggio Emilia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)”.

É de salientar ainda que, independentemente das alterações que possam ter sido feitas, os materiais da sala encontraram-se sempre dispostos conforme às necessidades e capacidades do grupo, bem como o seu mobiliário, evoluindo com as mesmas, e promovendo assim a autonomia e independência de cada uma das crianças.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

A minha PP decorreu na sala Creche III com um grupo de crianças com idades maioritariamente compreendidas entre os 12 e 36 meses, tendo uma criança mais de 36 meses. Era um grupo heterogéneo, constituído por 16 crianças, das quais 8 era do sexo feminino e 8 do sexo masculino, e não existiam nenhuma criança referenciada com Necessidades Educativas.

Tendo em conta as idades referidas, neste grupo é possível encontrar crianças em dois estádios de desenvolvimento cognitivo diferentes segundo Piaget (Papalia & Feldman, 2013), o estágio sensório-motor - que vai ao encontro do interesse pela exploração sensorial, a relação do espaço com o corpo, - e o estágio pré-operatório – onde podemos encontrar já interesse pelo encaixe e empilhamento dos objetos e o jogo simbólico.

Sobre estes, o estágio sensório-motor e o estágio pré-operatório, pudemos identificar através da observação direta das crianças que, em relação ao primeiro estágio, existia uma grande exploração sensorial e da relação do espaço com o corpo; e sobre o segundo estágio, identificamos o interesse pelo encaixe e empilhamento de objetos, bem como algum jogo simbólico.

Para além destas características diretamente relacionadas com os estádios de desenvolvimento cognitivo, as crianças eram também bastante curiosas, preferindo explorar e conhecer o mundo essencialmente através da sua ação sobre o mesmo. Gostavam de ouvir música, e um dos seus maiores interesses era ouvir contar histórias, o que se comprova com a seguinte afirmação da minha 4ª reflexão semanal de Creche (anexo 1) sobre a decisão de contar uma história: “Tomamos esta opção de contar uma história porque há algum tempo que o grupo não ouvia uma contada por nós, e sabendo que o grupo gosta de histórias pensámos que seria uma boa opção”.

No terminar da PP já todas as crianças tinham a marcha adquirida e comiam sozinhas. Em relação ao controlo do esfíncter, duas crianças já não utilizavam fralda, seis estavam em processo de desfralde, utilizando três delas apenas fralda à sesta e as outras três, apesar de utilizarem fralda já utilizava a sanita ou o bacio. Ao nível cognitivo-linguístico todas as crianças eram capazes de compreender o que lhes era dito e de se expressar, fosse por frases, palavras, onomatopeias ou gestos.

1.4. APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO CRECHE

1.4.1. A imagem da criança e o seu brincar livre enquanto aprendizagem

Ainda que tivesse presente a imagem de uma criança ativa, capaz de construir o seu próprio conhecimento, reconheço que ao iniciar esta PP a forma como colocava essa aprendizagem em prática não estava correta, e lembro que muitas vezes não dava a

devida agência à criança, intrometendo-me, por assim dizer, na sua ação, não permitindo que ela conhecesse e descobrisse por si, ou seja, eu não estava a dar espaço para que a criança se deixasse escutar, e enquanto sujeito com direitos, importa que o adulto crie margem a que “a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si.” (Silva & Sarmento, 2017, p.48) a fim de a compreender e corresponder.

Ora, tal como na ideia referida acima, também a abordagem Reggio Emilia concebe a criança como um “sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo, que continuamente constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Formosinho et al., 2013, p.114), o que me remete para as situações de brincar livremente, que eu encaro agora como momentos nos quais a criança está intrinsecamente predisposta a aprender e desenvolver-se num meio completamente lúdico, pois “Ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade” (Silva & Sarmento, 2017, p.42).

De facto, foi a partir da observação das crianças que tentamos sempre apresentar propostas que tivessem como base a escuta que fazíamos das suas ações e atitudes, enquanto as mesmas brincavam de forma livre ou até mesmo no decorrer de uma provocação. Assim sendo, relacionando o brincar com a aprendizagem, identifico que as propostas educativas realizadas, nasceram dessas mesmas situações de brincadeira, dessa forma dando-lhes o papel ativo e agência que merecem.

Além disto, quero referir uma situação educativa que retrato na 11^a reflexão semanal desta PP (anexo 3), na qual menciono que “o G estava a encaixar os gomos da sua tangerina uns nos outros, afirmando o mesmo que os seus gomos estavam sentados a ver televisão”. Nesta situação, para além de ser uma clara situação de brincadeira livre, na qual estou atenta e a perceber o que a criança estava a fazer com os gomos da laranja, foi-me possível identificar a tal aprendizagem subjacente na brincadeira, que tal como refiro ainda na mesma reflexão, reflete o “pensamento lógico sobre o formar conjuntos e selecionar”.

É neste aspeto que menciono que na brincadeira livre acontecem aprendizagens ricas, e ao escutar o que a criança tem a dizer, respeitando o seu papel ativo como agente do processo educativo e ao observarmos o seu brincar livre, que de acordo com Neto

(2020) não se ensina, vive-se, percebemos quais os tipos de experiências e aprendizagens a mesma está predisposta a fazer.

1.4.2. O papel da observação para a planificação

Desde o início da PP que o observar teve um papel muito significativo na nossa ação pedagógica. Logo na nossa 1ª reflexão (anexo 3) referimos que “A observação na prática pedagógica permitiu-nos conhecer e aprender sobre o meio, a instituição e o grupo de crianças.”, e ainda que “A observação do grupo ajudou-nos a formar parte da dinâmica da sala e do grupo, a fazer parte da rotina e a tomar consciência das suas características, quer em grupo como a nível individual.”, isto porque observar de forma continua permite-nos avaliar e tomar decisões conscientes sobre a forma como iremos corresponder às necessidades das crianças, tendo por base os seus progressos e objetivos que pretendemos que atinjam (Carvalho & Portugal, 2017).

Contudo, de forma ingénua pensei que observar era apenas isso, olhar ao redor e recolher informação, um método de recolha de dados para conhecer o grupo e o contexto, mas estava enganada. Ao longo da PP e em conjunto com as Unidades Curriculares de Didática em Contexto de Creche, foi mudando a minha perspetiva sobre o que realmente era observar em contexto educativo, o que no caso vai além do apenas olhar e registar, traduzindo-se no escutar de forma ativa a criança em todos os seus contextos, e assim depressa identifiquei que “É importante que os professores observem as crianças para identificarem as suas capacidades, necessidades e interesses” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.128), para que mais tarde sejam capazes de assegurar uma rotina e propostas educativas adequadas. Dentro da mesma perspetiva, Portugal e Carvalho (2017) acrescentam que uma avaliação que tenha por base a observação cuidada permite descobrir o que as crianças sabem, pensam e o que são capazes de fazer.

Recordo que no início foi difícil encarar a observação como “base do planeamento e avaliação” (Portugal & Carvalho, 2017, p. 22), pois as minhas referências anteriores centravam-se no que o adulto pensava ser correto trabalhar com as crianças e não no que estas lhes transmitiam. No começo foi difícil distinguir o que devia ou não observar, mas já na 2ª reflexão semanal (anexo 4) começamos a interiorizar o que era

isto da observação enquanto escuta ativa, o que podemos ver através do seguinte excerto:

Esta semana, conseguimos interiorizar ainda mais o fio condutor das propostas, e o escutar e observar das crianças e os seus interesses. Apesar de por vezes ser complicado pensarmos numa proposta, já temos sempre em mente o partir do interesse que a criança nos mostra, aquilo que ela nos transmite nos vários momentos do dia, e a observação que fazemos nos momentos de brincadeira livre. Ou seja, começamos a interiorizar que existe uma linha de pensamento que parte sempre da criança, que se inicia na criança, e não apenas porque queremos fazer aquela atividade e daquela forma.

Ao compreender o que é a verdadeira observação neste contexto, comecei a ter mais atenção às ações das crianças sobre o meio e os materiais, identificando dessa forma qual o seu interesse e motivação, que por vezes surgia for do contexto da proposta educativa. Ao interiorizar o quão importante é a observação no processo de planificação, e consequentemente de avaliação, começamos a perceber o que de facto incentivava e envolvia as crianças, tal como evidencio na 9ª reflexão semanal de Creche (anexo 5) ao dizer que

Em relação às propostas educativas, eu, enquanto atuante desta semana, decidi, em conjunto com a minha colega Patrícia, planificar tendo em conta várias observações feitas ao nível motor nas crianças, que desde o início da prática pedagógica nos dão indícios da sua forte expressão motora, quer em provocações, quer em momentos da rotina.

Nesta provocação inclusive, as crianças tiveram um alto nível de envolvimento, o que me leva a comprovar que a observação atenta, interpretada e continua, apoia sem dúvida

o momento de planificar, tornando assim a aprendizagem muito mais significativa para as crianças, tendo em conta que foi um aspeto que elas nos mostraram querer trabalhar.

Penso que seja ainda, não só através da observação, mas sobretudo ao dar agência à criança, estamos a deixá-la ser, para além de que é partindo dela e do tal interesse identificado que construímos uma planificação contextualizada e significativa. Considerando que

A criança desta idade está ansiosa por explorar e por conhecer tudo o que se encontra à sua volta; o desafio do professor [educador neste caso] consiste em trabalhar a partir das suas necessidades, dos seus interesses e pôr à sua disposição os estímulos necessários para responder a essas necessidades (...), e assim provocar o máximo desenvolvimento.”

(Borràs, 2002, p. 196)

o que deve resultar numa planificação cuidada e acolhedora, que tenha em vista todas e cada uma das crianças, implicando isto a predisposição da nossa parte de olhar para a criança não como um ser passivo, mas como um ser ativo que “lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.48).

1.4.3. A organização do espaço e do material enquanto apoio ao envolvimento da criança

Tal como digo na minha 3ª reflexão semanal de Creche (anexo 6), “de acordo com Portugal (2011) “A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas”. De facto, ao iniciar a PP não esperava que a organização do espaço e dos materiais pudessem ser um fator determinante no envolvimento e interesse das crianças nas propostas educativas, e nesse aspeto creio que percorri um longo caminho de aprendizagem desde o início até ao fim da PP em creche.

Recordo que na minha primeira intervenção enquanto atuante, numa semana de intervenção conjunta, referi na reflexão que “em relação à primeira provocação a organização do espaço e do material não estavam do melhor modo, sendo que o espaço podia ter sido aproveitado de outra forma, potenciando e apoiando as aprendizagens”, pois a forma como dispus as mesas sensoriais e os materiais que nelas estavam não foi a mais apelativa. Já na provocação seguinte tive “mais atenção à disposição das mesas sensoriais e brio sobre a forma como expus os materiais, resultando melhor esta organização para a dinâmica do espaço, do grupo e da provocação” (3ª reflexão semanal de Creche – anexo 6).

Depois desta experiência, devo confessar que levou ainda algum tempo para que este tema fosse completamente interiorizado, pois em algumas provocações faltou que nos empenhássemos realmente no organizar dos materiais e do espaço.

Creio que a proposta educativa que mais me fez repensar a minha prática pedagógica, até ao momento, foi uma provocação que consistia na exploração da luz e sombra, e para a qual o material não foi devidamente preparado, não resistindo às ações do grupo sobre ele; da mesma forma a organização do espaço da sala de atividades para esta provocação não foi devidamente estudado. Como resultado desta má preparação, houve

de facto, uma limitação à construção de conhecimento, pois ao dispersarem pelas restantes áreas da sala, as crianças não estavam envolvidas na exploração, e se não estavam envolvidas, significa que não houve aprendizagem, ou pelo menos não através do que lhes estávamos a propor (6ª reflexão semanal – anexo 7).

Apesar do primeiro exemplo me ter marcado, este segundo exemplo foi o verdadeiro momento no qual refleti sobre a importância de um ambiente educativo bem pensado e preparado para as crianças. De facto, Horn (2004) diz-nos que o ambiente onde ocorre a aprendizagem influencia a conduta das crianças sobre o mesmo, o que neste caso em particular, a falta de materiais para explorar levou à distração das crianças e a nossa

postura face a isso, por sua vez levou ao ambiente de desordem que se instalou dentro da sala de atividades. Tal como refiro ainda na 6ª reflexão semanal (anexo 7),

os autores Edwards, Forman e Gandini (2016) dizem-nos que “As estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração.” (p.316) e eu sinto que nesta provocação faltou esse convite às crianças da nossa parte, um convite que as agarrasse, que as fizesse querer explorar o que lhes estávamos a propor.

Depois desta experiência tivemos cada vez mais cuidado na preparação e organização do espaço e dos materiais, o que se revelou numa adesão maior por parte do grupo, bem como num maior envolvimento geral nas provocações, o que mais tarde se veio a comprovar, quando é referido na 8ª reflexão semanal (anexo 8) que “o cuidado na organização dos materiais e da proposta, como temos vindo a reparar, é realmente importante para que as crianças se sintam incentivadas a agir sobre”. Existiram várias propostas que podem conferir a afirmação anterior, contudo penso que vale a pena referir a proposta educativa de exploração da luz e da cor através de caixas de cartão, lanternas e papel celofane, dado que o visível envolvimento das crianças enquanto descobriam a instalação preparada na sala de atividades (figura 1), pois penso que esta foi uma grande prova de como a organização do espaço e dos materiais foi um despertar para a curiosidade das crianças, que de imediato passaram à ação sobre os mesmos (figura 2).

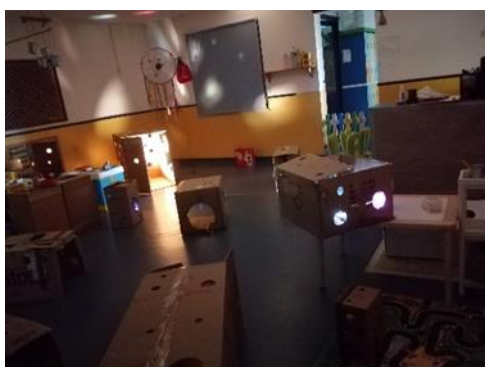


Figura 1 – Instalação montada na sala de atividades para exploração da luz e da cor.



Figura 2 – Criança a descobrir o efeito da luz da lanterna sobre o celofane cor-de-rosa.

Na abordagem Reggio Emilia, abordagem pela qual nos guiamos nesta PP, o espaço é visto como o terceiro educador e há que ver que nesta abordagem “Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planejados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.120). Além desta realidade de acordo com Zabalza (1998) é tarefa fundamental do educador de infância saber organizar um ambiente estimulante que promova a ação, o descobrimento e a experiência, e nesta sua tarefa é importante ter em conta que os objetos e os materiais motivem as crianças, para que haja uma aprendizagem ativa por parte das mesmas (Hohmann & Weikart, 2009).

1.4.4. O papel da rotina no desenvolvimento das crianças pequenas

Cordeiro (2015) diz-nos que é primordial estabelecer rotinas no dia-a-dia das crianças, importando deste modo a existência de um horário e uma rotina que favoreça e assegure as necessidades das mesmas, nomeadamente a fome, a higiene e o sono; porém, Portugal (2011) menciona que, além das necessidades físicas referidas, é importante que as experiências e rotinas assegurem também a necessidade de afeto, de segurança, de reconhecimento, de competência, significado e valores que as crianças apresentam.

Segundo Hohmann e Weikart (2009) a rotina diária permite que as crianças encontrem um apoio na busca dos seus interesses e na resolução de problemas que possam surgir, sentindo-se assim seguras pela estrutura previsível da rotina e dos limites que esta apresenta, fazendo com que se sintam livres dentro do que já conhecem, ideia que se relaciona com a seguinte afirmação de Borràs (2002) que nos diz que

A sucessão de actividades na mesma ordem e com uma frequência diária constitui um ritmo, o que contribui para dar aos alunos segurança e confiança. Portanto, a repetição diária dá-lhes pontos de referência estáveis que os ajudam a antecipar e a prever o que acontecerá depois, e isso faz com que se sintam cada vez mais seguros e tranquilos na escola.
(p.181)

Assim, podemos afirmar que a rotina é uma mais-valia ao desenvolvimento de crianças pequenas, permitindo que se sintam seguras e confiantes das suas capacidades e explorações. É nesta perspetiva que o educador/a se torna uma figura imprescindível, garantindo o sentimento de segurança e tranquilidade a cada criança enquanto esta se encontra no espaço que é a creche, pois este tende, em função do grupo e de cada criança que o compõe, a criar uma rotina funcional e flexível, que permita que as crianças antecipem o que se irá passar (Post & Hohmann, 2004).

Referindo de novo Borràs (2002), este percebe a planificação da ação educativa como um plano que considera todos os momentos do dia-a-dia da criança, o que se pôde verificar ao planificar para a valência de creche, pois em várias propostas educativas tivemos de ter em consideração os tempos da rotina que não podiam, de certo modo, ser alterados, exatamente pela consistência de um horário que se baseava nas crianças e nas suas necessidades.

No início da PP foi difícil acompanhar o ritmo, contudo, à medida que nos fomos apropriando do grupo e das suas características, também nos fomos apropriando dos seus horários. Ainda assim, várias foram as vezes que a educadora cooperante nos colocou questões de reflexão sobre as transições de momento para momento, ou de situação para situação, dado a sensibilidade dos mesmos para as crianças que estavam habituadas a que o dia ocorresse de determinado modo. Esta experiência permitiu-nos refletir bastante sobre a rotina infantil, o que é que ela significa para a criança, e até mesmo para nós, adultos cuidadores e promotores de experiências que gerem essa rotina.

1.5. EXPETATIVA E APRENDIZAGENS

Ao dar início ao semestre, tal como se evidencia na 1ª reflexão semanal (anexo 3): “não sabíamos o que esperar da prática pedagógica”, porque apesar de termos tido estágios anteriores de observação “desta vez seria diferente, porque estaríamos no papel de atuante e não de observador, e isso causou-nos muitas perguntas sobre o que fazer, como fazer e quando fazer.”.

Esta jornada de crescimento que foi a PP foi bastante intensa. No início foi difícil adaptar-me a toda a nova dinâmica educativa do mestrado, o que prejudicou o meu desempenho, ainda assim, sinto que, como reflito na 3ª reflexão semanal (anexo 6): “Perceber onde errei, como errei, porque errei é importante para poder melhorar as minhas práticas e atitudes”, e efetivamente todo o processo reflexivo pelo qual passei ao longo da PP foi fundamental para aprimorar as minhas intervenções e desempenho.

Ademais, esta experiência permitiu-me descobrir outras dimensões pedagógicas importantes em creche, como a abordagem Reggio Emilia, o ciclo de ação pedagógica e o escutar da criança, dando-lhe agência no mundo. Outra realidade que quero destacar é algo que evidenciei na minha 11ª reflexão semanal (anexo 2), e que diz:

O educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento” (p.107) como refere ainda a autora, o que me faz crer que este papel é constante e não apenas por um determinado tempo diário, para além de que as aprendizagens proporcionadas às crianças em prol do seu desenvolvimento não acontecem exclusivamente no decorrer da proposta educativa, mas também nas restantes ocasiões do dia.

Destaco esta ideia, porque, além de relevar os conhecimentos que adquirir mencionados acima, recordo que no início da PP me preocupava muito com as propostas educativas e como a forma como as mesmas corriam, e ainda que tivesse sempre em consideração o restante da PP, está era uma dimensão que me causava alguma ansiedade. Conforme me fui apropriando do grupo e de tudo o que vivenciava com cada criança, comecei a perceber de que a PP, aliás, o ser educadora não reduz a fazer atividades com as crianças; o ser educadora vai além mais, e que toda a interação existente entre o adulto e a criança é vital no processo de desenvolvimento.

Posto isto, esta PP foi muito importante para a minha formação e a educadora cooperante foi um modelo que me ajudou a ter um novo olhar pedagógico. Esta prática permitiu-me começar a identificar o tipo de prática educativa que quero fazer e o tipo de educadora quero ser, contudo sei que ainda existe um grande caminho a percorrer, mas que com esta experiência já dei os primeiros passos.

II - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Referente à PP em educação de infância, nomeadamente em contexto JI, que se realizou entre abril e junho de 2021, surge a presente reflexão com o intuito de tratar de forma reflexiva e fundamentada as aprendizagens efetuadas ao longo da experiência mencionada. Assim, pretendo numa primeira instância dar a conhecer o contexto JI em que estive inserida, referindo aspetos como a caracterização do contexto físico da instituição e da sala de atividades, bem como do grupo de crianças. Em seguida, abordar os dois tópicos que para mim fazem mais sentido serem abordados nesta reflexão, dado que foram, ainda que não exclusivamente, temas sobre os quais fui refletindo, adquirindo e aprofundando conhecimentos ao longo da PP. Finalmente, irei ainda confrontar as expectativas que existiam em relação à PP com o que se proporcionou no decorrer da mesma.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A PP do segundo semestre teve lugar em contexto de JI. A instituição onde fui colocada é uma instituição pequena, de cariz público e com um ambiente bastante familiar, que se localiza numa zona rural do concelho e distrito de Leiria. Esta instituição é uma das dezassete instituições escolares do Agrupamento de Escolas de Caranguejeira e Santa Catarina da Serra. Como tema do PE do agrupamento este apresenta-nos “Todos diferentes... Iguais oportunidades de sucesso” (PE, 2018) comum a todas as suas instituições.

Este JI, para as suas práticas, tem por hábito basear-se no PE do agrupamento referido, e nos documentos de referência como o Regulamento Interno (RI), o Projeto Anual de Atividades (PAA) e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), desenvolvendo, cada sala, o seu Plano de Grupo. No ano letivo de

2020/2021, este JI organizou o seu PAA em torno do tema “Rio Abaixo... Rio Acima” (PG, 2020). Incluindo duas salas de atividades, a “Sala 1” e a “Sala 2”, este JI tem também um hall de entrada no qual as crianças podem guardar nos seus respectivos cacifos os sapatos que trazem da rua, trocando-os pelos que utilizam dentro da instituição; uma sala polivalente que dispõe de cacifos onde as crianças guardam os seus pertences (como bibes, roupas, etc.), uma televisão, armários de arrumação, algumas cadeiras e dois pequenos sofás.

Dentro das instalações existe também uma cozinha, um refeitório utilizado também como sala de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), três casas de banho (uma para adultos e as outras duas pertencentes cada uma a cada sala de atividades) e uma sala de reuniões também utilizada como biblioteca e sala de isolamento. Ainda dentro do espaço institucional podemos encontrar também um amplo recinto exterior, propício à descoberta, atendendo à curiosidade das crianças pela natureza e à sua inata vontade de brincar. Neste espaço com passagem direta para cada uma das salas de atividades, podemos encontrar dois alpendres (um para cada sala de atividades) onde as crianças têm à sua disposição bicicletas; a área do toldo (como se observa na figura 3); um recinto pavimentado e com equipamentos de exploração infantil, como escorregas, baloiços, etc.; uma caixa de areia e ainda um espaço verde repleto de relva, flores, algumas árvores e uma casinha de tijolo muito utilizada pelas crianças nas suas brincadeiras (ver figura 4).



Figura 3 - Área do toldo



Figura 4- Área da casinha de tijolo.

Em termos de recursos humanos podemos contar com uma educadora e uma assistente operacional por cada sala de atividades e três colaboradoras AAAF que se encargam das crianças nos tempos não letivos.

2.2. *CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES*

A sala onde realizamos a PP era a Sala 1, uma sala grande e espaçosa que se encontra organizada por diferentes áreas, tal como espaço de creche onde foi realizada a PP do semestre anterior. Como tal, “os espaços na escola infantil devem ser projectados tendo em conta que cada espaço deve sugerir às crianças as suas múltiplas acções e funções.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.16).

Neste aspeto, em ambos os locais, algumas das áreas eram identificadas em nome e função, ainda que os materiais e móveis fossem distintos e adequados a cada uma das faixas etárias correspondentes em ambos os espaços, como por exemplo a área da casinha/faz-de-conta. Para além desta, tínhamos também a área da manta, que neste caso, continha a área da biblioteca, sendo que é também aqui que é feito o acolhimento pela manhã e as reuniões de grande grupo; a garagem, a oficina e a área da pintura. Ao contrário do observado na sala de creche, nesta sala verificámos a existência de uma nova área: a área das mesas de trabalho, destinadas ao trabalho manual e ao desenvolver de projetos, criações artísticas como a pintura, o desenho, a colagem, etc., utilizando-se ainda como área em que as crianças fazem os seus lanches da manhã e da tarde.

Além das áreas acima referidas, ao longo da PP surgiram mais duas: a área do cabeleireiro e a área do médico. Ambas nasceram dos interesses que o grupo foi demonstrando ter, especialmente das interações que se foram observando dentro da área da casinha e de algumas conversas em grande grupo sobre as profissões. Penso que estas alterações dentro da sala permitiram que as crianças alargassem a sua imaginação e criatividade, explorando novos símbolos e relacionando os saberes que adquiriam sobre pelo menos duas das profissões abordadas, com a experiência real, digamos assim, de mobilizar os utensílios, funções, etc., das respectivas profissões. Colocando em perspectiva, concordo com Silva et al. (2016) quando dizem que é importante que o educador reflita sobre as possibilidades educativas que o ambiente oferece, modificando-o se necessário, visto que ao alterar o espaço reconhecemos que as

crianças se iriam apropriar de conhecimentos e conceitos mediante o seu brincar, mobilizando diferentes áreas do conteúdo (Silva et al., 2016), além de que a organização do espaço não é estática, devendo adaptar-se aos acontecimentos, atividades e projetos, incorporando materiais criados ou produzidos pelas crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), pois tal como refere este é um “elemento vivo do de ensino-aprendizagem” (Borràs, 2002, p.167), o que mais tarde se veio a verificar com a construção da área do médico.

As áreas diferenciadas dentro da sala de atividades, do mesmo modo que os materiais de tais áreas são importantes facilitadores de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), não obstante dentro da sala existiam ainda outros recursos, como estantes com livros e móveis onde se encontravam arrumados os jogos de mesa ou de chão, carros, utensílios de pintura, etc.; um rádio, um quadro de giz e algum material para atividades físicas de igual modo importantes e promotores de aprendizagem.

Finalizando, algo que considero importante mencionar sobre a estrutura da sala é a sua adequação às características e necessidades do grupo, dado que todos os materiais estavam disponíveis e ao alcance das crianças, o que lhes permite uma maior autonomia e liberdade de os mobilizar, tendo assim algum poder de escolha sobre o que pretendem realizar dentro da sala em tempos de brincadeira livre; colocando em perspetiva, gostaria também de salientar que as paredes da sala estavam na sua maioria revestidas por placares de cortiça, permitindo a exposição dos trabalhos das crianças, assim como registos de grupo (figura 5) e alguma documentação pedagógica (figura 6), permitindo que as mesmas tenham acesso ao que criam e constroem.



Figure 5 - Quadro de presenças.

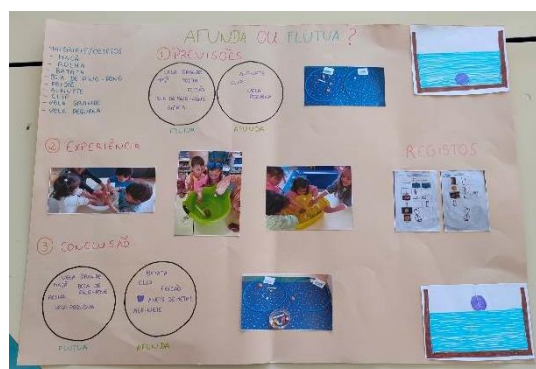


Figura 6 - Documentação pedagógica de uma proposta relacionada com o afundar e flutuar.

Consequentemente o referido acima, leva-me a relacionar esta experiência com o designado “eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem” (p.36) referido por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), que dizem ainda que ao viabilizar a documentação exposta à criança, estamos a “permitir as conversas das crianças com os seus processos de aprendizagem e as suas realizações.” (p.36).

2.3. *CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS*

Inicialmente, partindo da observação participante e dos diálogos sistemáticos com a educadora cooperante, conseguimos obter informações relevantes sobre o grupo, conhecendo-o cada vez mais à medida que íamos intervindo pedagogicamente no contexto. Este grupo era composto por 16 crianças, das quais 9 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino, sendo estas maioritariamente de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança que tinha nacionalidade venezuelana. Tendo em conta não só as particularidades de cada criança, como as suas idades que se compreendiam entre os 3 e os 7 anos, podemos afirmar que era um grupo bastante heterogéneo. Em relação a Necessidades Educativas Especiais segundo o Projeto Curricular de Grupo, neste existem 3 crianças sinalizadas, tendo somente uma delas medidas universais, que em conjunto com as duas restantes crianças dispõem de medidas de intervenção precoce multidisciplinar, e apoio ao nível da terapia da fala.

A nível cognitivo, todas as crianças do grupo se encontram no estágio cognitivo pré-operatório defendido por Piaget (Papalia & Feldman, 2013), que está intimamente relacionado com o jogo simbólico e a transição do pensamento da criança para um pensamento mais concreto e realista, sendo estas características possíveis de serem observadas no grupo por várias vezes. Porém, ainda que se encontrem todas no mesmo estágio cognitivo, era notória ainda uma discrepância no desenvolvimento entre as crianças mais novas e as mais velhas, como por exemplo, ao nível das capacidades motoras e de concentração. Tal como ocorreu na PP de creche, as visíveis diferenças entre idades levaram-nos várias vezes a dividir o grande grupo em dois ou três subgrupos, e até mesmo a adaptar propostas educativas para determinada faixa etária. Porém, ainda que seja este um importante fator para a pedagogia diferenciada, não deixamos de planear momentos ou propostas educativas de grande grupo, tendo em vista que a interação entre crianças com diferentes idades e em etapas diferentes do

desenvolvimento facilita e proporciona situações de aprendizagem entre as mesmas, melhorando ainda as interações do grupo (Silva et al., 2016).

Ainda que cada criança tivesse as suas individualidades, como se espera que assim seja, existiam pontos comuns que fazem com que no seu conjunto fosse um grupo dinâmico e interessado pelo que os cativava, ainda que um dos seus pontos fracos fosse o reduzido tempo de concentração. Indo ao encontro das ideias de Piaget referidas acima, pelas observações que fui fazendo, quer em propostas educativas, quer em situações de brincadeira livre, percebi que o jogo simbólico estava sempre muito presente nas brincadeiras, essencialmente na área da casinha, muito requisitada por todos, assim como a construção, nomeadamente a construção com legos, sendo estas duas atividades as mais passíveis de serem realizadas dentro da sala de atividades em momentos de brincadeira livre.

Ademais, dois dos grandes interesses transversais ao grupo, sobre os quais me fui debruçando ao longo da PP foram o ouvir e contar histórias, assim como o brincar/explorar a natureza. Ambos os interesses foram muito potenciados por nós, especialmente na idealização de propostas educativas e planificações, uma vez que “A partir da observação do educador em torno dos comportamentos das crianças este poderá enriquecer o contexto, visando o desenvolvimento de diversas competências.” (Portugal & Leavers, 2010, p.84). Para exemplificar a ideia anterior, revelo que ao planificar tentávamos sempre que existisse uma história para contar ou um livro para ser lido, fosse por nós ou pelas crianças; e que em várias situações o espaço exterior da instituição se tornasse palco para propostas educativas que permitissem a descoberta, exploração livre de recursos naturais, e a promoção de capacidades motoras e intelectuais das crianças.

2.4. APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA

2.4.1. Implementação da Metodologia de trabalho de projeto em JI

Considerando as palavras de Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) estes dizem-nos que o trabalho de projeto é um método inovador, flexível, capaz de atender paralelamente aos interesses das crianças/jovens e aos objetivos e competências

estabelecidas e desejadas para os mesmos. Com efeito, o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças, a aquisição de capacidades e conhecimentos, inteligências morais e emocionais, intensificando a disposição inata da criança para descobrir o mundo que a rodeia (Vasconcelos et al., 2012).

Antes de iniciar efetivamente esta 2ª PP, não conhecia a metodologia de trabalho de projeto, nem tão pouco estava claro o que significava trabalhar com e através desta. Contudo, à medida que o projeto foi ganhando corpo, fui em conjunto com a minha parceira de PP compreendendo a dinâmica desta metodologia e da relação que a mesma pode estabelecer entre os vários saberes, compreendendo agora, concordando com Katz e Chard (2009), que “o trabalho de projecto enquanto abordagem à educação de infância refere-se em termos gerais a uma forma de ensinar e aprender, mais do que a um conjunto específico de técnicas pedagógicas ou sequencias físicas de actividades, rotinas e estratégias.” (p. 4).

O projeto “Construção de uma área do Médico para a nossa sala” nasceu da anterior abordagem e exploração com o grupo do tema das profissões, o que nos levou a constatar com as crianças, ao falarmos do médico, que dentro da sala de atividades não existia nenhuma área ou brinquedos alusivos à profissão. Assim, percebemos enquanto dialogávamos com as crianças que era algo que gostariam que existisse dentro da sua sala de atividades, o que por sua vez fez com que lhes propuséssemos então a criação de tal área, correspondendo-nos o grupo de forma bastante positiva à ideia.

Novamente, segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) é em função da resposta a dar ao problema, neste caso a inexistência de uma área do médico na sala de atividades, que se estrutura a investigação com a qual futuramente se obterá uma resposta para o problema. Nesta perspetiva, tendo em mente as quatro fases pelas quais o projeto deve seguir: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e, finalmente, avaliação/divulgação (Katz et al., 1998; Vasconcelos et al., 2012), compreendemos quase de imediato, que precisávamos de organizar aspetos importantes antes de os abordar com as crianças dentro da sala, como por exemplo pensar sobre onde poderíamos construir o espaço, que tipo de utensílios iríamos construir e como, onde iríamos fazer as pesquisas, etc., para que pudéssemos orientar/guiar as crianças da melhor forma possível, dando-lhes sempre liberdade de participar e dar as suas ideias

sobre qualquer aspeto. Esta perspetiva pode verificar-se através do seguinte excerto da 4ª reflexão semanal desta PP (anexo 9), onde constato que

Com o decorrer da proposta entendemos que algumas situações deveriam ter sido melhor pensadas e estruturadas, pois “Um bom trabalho de projecto é o resultado de uma estrutura de projeto ponderada feita pelo educador de infância.” (Katz & Chard, 2009, p.107). Embora tivéssemos bem presentes as questões para as quais queríamos resposta, sendo estas: “Onde iremos colocar a área do médico?” e “Quais os instrumentos que o médico utiliza?”, percebemos que deveria ter existido uma melhor orientação destas para o grupo, isto é, em vez de deixarmos que as crianças respondessem de forma completamente livre à primeira questão, poderíamos ter-lhes dado opções, pois estas dispersaram bastante nas suas respostas.

À medida que o projeto foi avançando fomos com ele interiorizando esta prática e percebendo com as crianças o que faria ou não sentido ser feito, o que nos levou a construir aquilo a que Katz e Chard (2009) chamam de “rede temática” (p.132), completando-a com a informação que todos achássemos pertinente (figura 7), sendo esta a nossa maior forma de nos consciencializar a nós e às crianças para o que havia sido feito, o que já sabíamos, o que tínhamos descoberto, o que faltava descobrir, os conceitos que já sabíamos, etc.

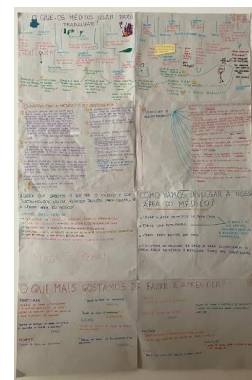


Figura 7 - Rede temática do projeto.

Outro aspeto que gostaria de relevar sobre esta experiência com a metodologia de trabalho de projeto é o facto de permitir a parceria com a os pais/família das crianças, criando-se assim uma ponte entre ambas as realidades. Como tal, decidimos desde o princípio que os pais teriam de ser envolvidos no projeto de algum modo, dado que para nós fazia todo o sentido que as crianças pudessem em casa partilhar a experiência que

estavam a ter. Iniciamos por pedir a colaboração dos pais na fase de pesquisa, pedindo às crianças que em casa com os pais completassem um documento sobre o que fazia o médico e que instrumentos utilizava; depois pedimos que uma mãe, que neste caso era médica, se deslocasse até à instituição e esclarecesse as dúvidas e questões das crianças sobre a profissão, falando um pouco sobre a mesma; já na fase de construção da área do médico pedimos que os pais nos disponibilizassem especialmente caixas de fruta para edificar a área, pelo que todos contribuíram com o que puderam.

Esta parte foi muito importante para nós, dado que sentir o apoio dos pais que de algum modo estavam bastante curiosos e cativados pelo que estava a acontecer dentro da sala de atividades nos deu um reforço muito positivo, tornando a experiência mais enriquecedora para todos. Enquanto educador/as cabe-nos criar oportunidades de comunicação adequadas que permitam a articulação e relação da família com a escola, pois ambos os contextos contribuem para a educação da criança, tendo os primeiros assim o direito de participar no desenvolvimento do percurso pedagógico da mesma, passando esta participação não apenas pela troca de informações, mas efetivamente pelo envolvimento na prática educativa (Silva et al., 2017).

Observar o envolvimento das crianças enquanto brincavam dentro da área do médico depois de esta estar terminada foi bastante prazeroso. Penso que desde o primeiro momento em que começamos o projeto até ao dia em que o demos por terminado foi uma constante aprendizagem e vários foram os fatores que contribuíram para tal, essencialmente refletir sobre o que correu bem e o que correu mal. Considero a parte colaborativa entre os educadores e as crianças nesta metodologia também muito importante e necessária, uma vez que é através de uma relação pedagógica de parceria que o projeto é e deve ser conduzido (Oliveira-Formosinho et al., 2011); na minha perspetiva é bastante importante estar atento e escutar a criança, porque o projeto não é estanque e pode suscitar outro tipo de curiosidades que levam a criança a adotar uma outra atitude investigativa, o que é bastante significativo, e que, a meu ver, não deve ser anulada apenas porque nem todas as crianças estão com o mesmo interesse, até porque

O trabalho de projecto oferece às crianças experiências partilhadas de acontecimentos sobre os quais podem reflectir e conversar uns com os

outros. As experiências obtidas, enquanto trabalham colectivamente em vários aspectos do projecto, integram-se nos conhecimentos gerais que as crianças adquirem enquanto falam umas com as outras numa variedade de situações. (Katz & Chard, 2009, p.142)

2.4.2. O espaço exterior: a Natureza como promotora de aprendizagens

Citando Silva et al. (2016) “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (p.27), pelo que lhe cabe refletir sobre a sua utilidade, sendo até preferível, como sugere Neto (2020), que as crianças pudessem aprender e brincar nesse meio, em contacto com a natureza, tornando assim mais significativo o tempo que permanecem na escola.

Perspetivando sobre as ideias referidas, recordei as várias oportunidades e situações nas quais o grupo de crianças com que efetuei esta PP brincaram em contacto com a natureza e com o que esta lhes oferecia, pelo que era frequente observá-las curiosas e interessadas nos insetos, nos caracóis, nas flores, folhas, etc., o que se prende com a ideia de que “Lá fora, as crianças são muitas vezes surpreendidas por bicharocos que aparecem na sua linha de visão ou que pousam nos seus corpos, suscitando reações e sentimentos diversos.” (Bilton et al., 2017, p.37). Ao perceber o grande envolvimento e implicação das crianças durante os recreios, onde existia um contacto direto e livre com a natureza, juntamente com uma grande exploração das suas capacidades motoras, comecei a prestar mais atenção ao que observava e ouvia da parte delas, o que acabou por se refletir nas propostas educativas que se foram planeando, optando-se por mais propostas ao ar livre e de exploração do espaço exterior, como por exemplo a saída de campo que realizámos com o grupo ao pinhal junto à instituição. Ao realizar esta proposta fora do espaço da instituição permitiu encarássemos o espaço exterior como um espaço onde de facto se efetuam aprendizagens de forma livre e espontânea, apenas através da ação sobre os recursos que neste existem, pensando-os e compreendê-los através do corpo e dos seus sentidos.

Pensando sobre esta saída de campo, não hesito em dizer que foi uma fonte de aprendizagens, interações e descobertas para todos os que nesta aventura participaram; para mais, ao retirar as crianças da sala de atividades e proporcionando-lhes outro espaço onde a aprendizagem existe e é possível, creio ter ido ao encontro do que referem Bilton et al. (2017) sobre a importância de contrariar a tendência que existe em sobrepor as atividades estruturadas e controlados por adultos, permitindo o brincar livre e as experiências de descoberta e aprendizagem em espaços exteriores.

Segundo Neto (2020), o exterior é um mundo de oportunidades, novas possibilidades e aventuras, porque através do contacto com a natureza desenvolve-se a literacia lúdica, motora e diversas outras aprendizagens, de tal modo que ao estarem no exterior as crianças podem evidenciar diversas e distintas capacidades que dentro da sala de atividades não lhes são possíveis. Ademais, nestes espaços naturais as crianças têm a vantagem de receber estímulos diferentes que possibilitam outro tipo de ações que instigam a curiosidade e o ímpeto exploratório, tornando aquilo que a natureza oferece mais apetecível e intrigante (Bilton et al., 2017).

Antes de iniciar esta PP, sempre considerei o espaço exterior um grande potenciador de aprendizagens, essencialmente aprendizagens que se realizam através da ação isolada da criança, em circunstância de brincadeira livre e interação, pelo que conseguir ter esta experiência que me fez refletir bastante sobre o grande papel da natureza no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil foi muito gratificante e elucidativa, pois, tal como declara Neto (2020)

Ao estarmos em contacto com a Natureza, podemos desenvolver a nossa «máquina» humana sensorial e percetiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc., mediante o sistema propriocetivo, vestibular e cinestésico, numa conjugação complexa de perceções de temperatura, humidade, tempo e espaço. (p.152-153)

III- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1º CICLO

Realizada em contexto de 1º ciclo, no 1º ano (1.º semestre) e no 4º ano (2.º semestre), surge a presente reflexão sobre as Práticas Pedagógicas ocorridas no 2º ano de mestrado, entre setembro de 2021 e junho de 2022, como forma de abordar de modo refletido e fundamentado aprendizagens efetuadas ao longo de ambas as experiências. Assim, pretendo numa primeira parte apresentar o contexto em que fui acolhida. Seguidamente, irei centrar-me na reflexão de temas, sendo estes, ainda que não exclusivamente, aspetos sobre os quais fui refletindo, adquirindo e aprofundando conhecimentos ao longo de ambas as experiências. As categorias de reflexão que escolhi foram: (a) a “flexibilidade e integração curricular no 1º ciclo”; (b) a “praticidade do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória no 1º ciclo”; (c) a “diferenciação pedagógica”; (d) “a importância do material didático na aprendizagem da matemática no 1º ano e o papel do professor”; e, (e) “o Conselho de Cooperação Educativa”.

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO

A instituição onde se realizaram a PP I e II em 1º ciclo, é de cariz público e localiza-se na periferia de Leiria, em meio rural, e funciona desde as 9:00h até às 17:30h. É um recinto pequeno, cujas instalações foram recentemente renovadas, albergando cerca de 50 crianças, distribuídas entre 4 turmas, desde o 1º ao 4º ano. Além dos alunos, a comunidade educativa é composta pelas docentes titulares de turma, duas auxiliares, e durante a hora de almoço, tendo em conta que a refeição não é confeccionada na escola, a empresa que a fornece dispõe de uma equipa que fica também responsável pelas crianças nesse tempo.

A escola é composta por um bloco de dois andares, encontrando-se no 1º andar duas salas de aula e duas casas de banho; já no resto-chão, temos igualmente duas salas de aula, o refeitório, três casas de banho (uma delas adaptada a pessoas com mobilidade reduzida) e duas salas de professores. Nas salas de professores e numa arrecadação presente no espaço do refeitório existem armários com materiais manipuláveis, jogos didáticos, e materiais relacionados com a atividade desportiva.

Ainda no resto-chão, encontra-se biblioteca e a ludoteca que contém diferentes recursos, como livros, materiais de pintura, recorte, desenho, jogos. etc. Ambos os espaços são utilizados no horário de ATL para o efeito. Em horário não letivo, escola oferece às

crianças Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Expressão Dramática, Música, Desporto e Xadrez, sendo todas estas optativas.

Relativamente ao espaço exterior, este compõe-se por três zonas: um campo de jogos, uma zona pavimentada com estruturas que permitem a exploração das capacidades motoras e um recinto coberto onde as crianças podem brincar. No recinto existente junto à parte de frente da escola e o corredor que dá acesso à entrada dos fundos do edifício escolar, as crianças podem andar com trotinetes e triciclos adequados ao desenvolvimento e desafio das suas funções motoras. Além destes, a escola tem ainda usufruto do campo de jogos que se situa junto à mesma.

Importa referir que é uma escola com um ambiente muito agradável, onde existe um grande sentido de pertença por parte de todos. O facto de ser uma escola pequena e com poucos alunos, permite a proximidade das turmas, docentes e não docentes.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA

As salas de aula nas quais foram realizadas as PP eram similares. Ambas as salas eram bastante amplas e ao nível de recursos ambas tinham mesas e cadeiras consoante o número de alunos da turma, uma mesa do professor com um computador e duas colunas, um armário com alguns jogos e manuais escolares, uma estante (onde estão guardados os dossiers das crianças, os seus manuais e cadernos escolares) e um armário com lavatório, onde se guardam os leites distribuídos ao lanche manhã. Ademais, tinham ainda à disposição um quadro branco, um quadro de giz, um quadro interativo, um projetor, e um quadro de cortiça onde são expostos trabalhos realizados pelas crianças.

Atendendo às restrições e cuidados relativamente à Covid-19, em ambos os contextos cada criança tinha na sua mesa uma caixa de plástico com tampa, na qual estavam guardados materiais de desgaste, manuais e material extra. Dito isto, também as plantas de sala de aula estavam organizadas tendo em vista uma criança por mesa, estando estas dispostas em filas direccionadas para o quadro branco e interativo, pelo que se devia esta organização – uma criança por mesa – ao distanciamento social obrigatório causado também pela Covid-19.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS

3.3.1. Grupo de 1º ano

A turma do 1º ano era composta por um grupo de crianças heterogéneo, inicialmente formado por 13 alunos, acabando por receber ao longo do primeiro período mais dois alunos, tendo um total 15 alunos pela altura em que a PP terminou. Das 15 crianças, quatro eram rapazes e onze raparigas, todas com idades entre os 6 e os 7 anos, o que corresponde, na generalidade das crianças, ao estágio designado por Piaget (Papalia & Feldman, 2013) por operatório concreto. 13 das crianças eram de nacionalidade portuguesa, e as duas restantes de nacionalidade brasileira.

Este era um grupo bastante curioso, que demonstrava uma grande vontade em aprender, ansiando principalmente por aprender a ler e a escrever. As crianças eram muito participativas nas atividades propostas; apresentavam um grande gosto pela partilha das suas vivências e têm particular interesse em tarefas que envolvam as expressões, sejam estas artísticas ou motoras, atividades de discussão e um grande entusiasmo por conhecer letras novas. Apesar das características positivas descritas, conseguimos perceber que dentro da sala de aula as crianças mostraram-se por vezes desatentas, com uma grande necessidade de se mexer e explorar os materiais.

À medida que o tempo foi passando, perceberam-se as discrepâncias existentes entre as crianças relativamente às suas aprendizagens e ritmos de trabalho, isto é, algumas crianças destacam-se pela sua perspicácia e capacidade em apreender novos conteúdos de forma bastante rápida, enquanto outras demonstram algumas ou maiores dificuldades em fazê-lo, precisando de mais apoio e auxílio na realização de alguns exercícios, nomeadamente relacionados com a descodificação fonema-grafema, identificação de grafemas, leitura de palavras e sílabas, e ao nível de operações matemáticas de adicionar e subtrair.

Ainda assim, destacam-se, não de modo exclusivo, as dificuldades de aprendizagem de uma das crianças, que, embora não esteja referenciada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nem tenha nenhum diagnóstico confirmado, apresentou grandes dificuldades desde o início do ano letivo em acompanhar os conteúdos tratados em aula,

bem como em realizar as aprendizagens da restante turma, precisando de um apoio bastante individualizado para realizar qualquer tipo de proposta referente ao português e à matemática, tendo sido necessário efetuar com esta no decorrer da PP um trabalho diferenciado, essencialmente focado na consciência fonológica, e com noções básicas do sentido de número, nomeadamente contagens e representações numéricas até ao número 5.

3.3.2. Grupo de 4º ano

A turma do 4º ano era composta por 10 alunos: 3 rapazes e 7 raparigas, entre os 10 e os 12 anos, que nos remete para o estágio cognitivo que Piaget (mencionado por Papalia e Feldman, 2013) nomeia como o estágio das operações concretas. Neste contexto educativo, todas as 10 crianças viviam no concelho de Leiria, e embora duas delas tivessem nacionalidade brasileira.

Em referência a necessidades educativas, 6 das crianças usufruem de medidas universais pelas suas dificuldades de aprendizagem; destas 6, duas estão diagnosticadas com dislexia e défice de atenção e concentração, tendo também uma delas perturbação de hiperatividade e perturbação desafiante de oposição. Para além das três crianças já referidas, há também uma criança diagnosticada com atraso de desenvolvimento global, estando esta ainda a abordar com a professora conteúdos relativos ao 1º ano de escolaridade. Todas as crianças referidas anteriormente são acompanhadas por uma terapeuta da fala e uma professora de educação especial três vezes por semana durante o horário letivo (durante as manhãs de terça, quarta e quinta-feira), tendo duas delas também sessões de psicologia. As restantes duas crianças, que apenas usufruem das medidas universais, têm dificuldades relacionadas com a atenção e concentração, leitura e escrita.

Ao longo da PP percebeu-se que era um grupo curioso, interessado por assuntos do quotidiano, que gostava de desenvolver trabalho em equipa, e que estavam bastante habituadas a momentos de discussão, em que podem partilhar o que lhes incomoda, a sua opinião, etc., argumentando o que expressavam. Interessavam-se essencialmente pela área das expressões artísticas (expressão visual e dramática), as tecnologias e por compreender a praticidade dos conteúdos abordados em sala de aula, isto é, por

perceber como estes estavam relacionados com assuntos ou situações da vida quotidiana.

No entanto, devido às dificuldades de aprendizagem da turma cujas crianças tinham perfeita noção existirem, fossem estas relacionadas com os conteúdos ou com as especificidades de cada uma, era por vezes difícil conseguir que mantivessem os seus níveis de concentração ao longo do dia e o bom ritmo de trabalho.

3.4. APRENDIZAGENS REALIZADAS EM CONTEXTO DE 1º CEB

3.4.1. Flexibilidade e a integração curricular no 1º ciclo

Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018 as escolas têm autonomia que lhes permite gerir de forma flexível o currículo e os seus tempos letivos, preconizando ainda um ensino interdisciplinar, que para Pombo et al. (1994) se trata de “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes”, encarando ainda “alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem” (p13).

Contudo, o horário letivo semanal que me foi apresentado no início da PP nas turmas de 1º e 4º ano estava organizado consoante as diferentes áreas curriculares, de modo que fosse cumprido o tempo letivo estipulado para cada uma. Ainda que sujeita a alterações da minha parte consoante os meus objetivos e propostas, o horário que me foi apresentado mostrava uma evidente distinção entre as diferentes áreas, fazendo, consequentemente, com que estas se encarassem de forma estanque, isoladas em si mesmas, divididas em tempos.

A realidade, é que, embora cada vez mais se defenda a articulação curricular, as práticas de gestão curricular que se encontram nas escolas parecem ainda privilegiar uma estrutura que dá destaque às disciplinas por separado (Cohen & Fradique, 2018). O Decreto-Lei apresentado anteriormente deve, mais do que uma lei, ser um documento de referência à forma como reflete não só a flexibilidade curricular, como a integração do currículo, evidenciando estas soluções de cariz interdisciplinar que os docentes podem colocar em prática, por exemplo através da “combinação parcial ou total de componentes de currículo ou formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de

formação (...), promovendo tempos de trabalho interdisciplinar” (Decreto-Lei nº 55/2018)

Percebe-se assim que cabe ao docente fazer com que “o conhecimento não se apresente organizado em compartimentos estanques, sem ligações, mas sim como uma rede de dados diversos e interligados” (Kowalski, 2000, pp.121-122), e que, ainda que exista um currículo e um horário semanal para cada área do saber, a gestão e flexibilidade dos mesmos dentro da sala de aula pertence ao docente, que em conjunto e em função das suas crianças e dos seus objetivos, deve planear como tenciona abordar os conteúdos.

Considerando a minha experiência até aqui, incluindo a de Pré-Escolar, que neste sentido penso ter sido um auxílio – pela sua flexibilidade e pouca ou inexistente restrição relativamente junção entre as áreas de conhecimento - ao modo como concebo hoje a organização curricular, sempre me fez sentido aptar por estratégias que me permitissem estruturar as atividades com essa finalidade, sendo até o 1º ciclo um contexto ideal, pela monodocência neste vigente, tornando a situação mais fácil de se concretizar.

Implementar estratégias ou metodologias que possibilitem criar pontes entre as diversas áreas e os seus conteúdos, com o intuito de que estes se completem entre si, na possibilidade de uma aprendizagem interdisciplinar e integral, é de facto uma mais-valia, principalmente para os alunos que reconhecem a compatibilidade entre conhecimentos e que todas as áreas, de certa forma, se completam. Por outro lado, indo ao encontro das ideias apresentadas acima, destaco a seguinte afirmação da minha 12ª reflexão semanal referente à PP em 4º ano (anexo 10):

realço que o que me tem vindo a parecer é que quando existe alguma atividade em que as áreas não se distingam por inteiro umas das outras, quando o conteúdo tem uma aplicação prática, relacionada com o quotidiano, e as crianças criam o próprio processo de aprendizagem guiadas pelo professor, acabam por estar mais envolvidas, entusiasmadas e focadas.

Ao longo das duas experiências pedagógicas que têm vindo a ser mencionadas, eu e a minha colega de PP, tentámos introduzir cada vez mais na nossa prática atividades de cariz integrador, pelo que ao iniciarmos a prática em 1º ciclo, no 1º ano, começamos a construir que de algum modo relacionassem os conteúdos entre si, tentando aumentar a complexidade das mesmas à medida que o semestre decorria, e a verdade é que ao iniciar a PP no 4º ano construir este tipo de propostas se tornou mais fácil e intuitivo que no princípio, tornando-se esta forma de conceber o currículo, por assim dizer, uma das características da nossa prática até ao final.

Disto isto, dou destaque a uma das semanas de PP em 4º ano, na qual utilizamos a estratégia o “Fio da história” para a realização de uma proposta que fez interagir o português, o estudo do meio, a matemática e as expressões, com base na criação de narrativas (uma por grupo) que contavam a história de famílias que pretendiam emigrar para outro país da União Europeia, tendo estas de resolver situações-problema que surgiam, por exemplo, compreender qual seria o percurso mais rápido desde Leiria até ao país de destino tendo em conta um orçamento estipulado, resolver problemas relacionados com a área das casas alugadas pelas famílias, aprender danças dos países de destino, etc.

Esta abordagem interdisciplinar permitiu-nos tocar em pontos não só anteriormente previstos, como os fluxos migratórios propriamente ditos, a União Europeia, o manuseamento de dinheiro e o trabalho com medidas, a narrativa como forma de relatar acontecimentos, a dança como fonte de aprendizagens sobre outras culturas e a dramatização de situações que são bastante frequentes na vida não só de portugueses, mas de tantos outros, transmitir uma notícia à família, neste caso de que se vai emigrar; como ainda noutros aspetos que surgiram com a curiosidade das crianças, como o diálogo sobre os impostos em Portugal, a identificação das crianças com a questão da migração pelo facto de terem familiares noutros países, e a relação da matemática com a vida real.

Deste ponto de vista, penso ser inevitável não valorizar tal articulação curricular, pois, assim como os conteúdos abordados nas escolas são passíveis de transpor para aquilo que é a realidade humana, por exemplo, a matemática com os impostos, os descontos, a área de uma casa, ou até mesmo a culinária, torna-se impossível não relacionar esses

mesmos conteúdos com vista a um mesmo fim, visto que, como já referia Cosme (2018, p.36)

os projetos interdisciplinares justificam-se no momento em que potenciem aqueles desafios, experiências e vivências, sendo necessário reconhecer que há situações em que só através de tais projetos [interdisciplinares] é que se torna possível que o património curricular de cada disciplina adquira sentido e que os alunos tenham oportunidade de realizar aprendizagens significativas.

3.4.2. Praticidade do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória no 1º ciclo

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento obrigatório e de referência à educação em todas as escolas portuguesas (Despacho n.º 6478/2017). É nele que se encontram definidos não só os princípios e valores que devem regular a prática educativa, como também as competências fundamentais (repartidas em dez áreas) que se pretendem que os alunos desenvolvam ao longo da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017; Cosme, 2018), com vista à formação de cidadãos autónomos, responsáveis, que pensam, sabem gerir situações e emoções, que são criativos, inovadores, empáticos, que consideram o outro, e não menos importante, capazes de praticar uma cidadania ativa (Despacho n.º 6478/2017; Martins et al., 2017), consciente e adequada a qualquer situação.

Desta forma, considerando os desafios e exigências propostos pelo mundo atual e em constante mudança, cabe à escola e a todas as entidades que proporcionem oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017), fomentar competências nos alunos que lhes permitam desenvolver as várias literacias, que se entendem necessárias ao que se espera ser um cidadão capaz de responder às adversidades e imprevisibilidades do séc. XXI (Martins et al., 2017).

É assim, que a partir das áreas definidas em tal documento e dos seus descritores, se espera que os professores apoiem os seus alunos a desenvolver em qualquer âmbito competências a nível pessoal, social e cultural, tornando, por sua vez, o ensino positivo, de qualidade e significativo (Cosme, 2018) para os mesmos. Além disso, entende-se como um documento de natureza transversal, comum a todos os conteúdos e áreas curriculares, pressupondo que todas elas contribuem simultaneamente para o desenvolvimento das mesmas competências nos alunos (Cosme, 2018; Martins et al., 2017).

Sendo este um documento de extrema importância à prática pedagógica de qualquer docente, como tenho vindo a evidenciar, torna-se crucial que enquanto formanda o tenha conseguido conciliar com os restantes documentos e propostas educativas a colocar em prática no decorrer da PP, estando, como tal, sempre presente no momento de planificar. No entanto, somente na PP em 4º ano é que se conseguiu evidenciar a promoção dos seus valores, princípios e competências em contexto educativo, sendo estes muitas vezes até implícitos na planificação, mas bastante explícitos naquilo que se tentava promover no mesmo contexto através de atitudes, ações, propostas, etc., como podemos confirmar pela seguinte afirmação referente a uma sequência de didática realizada no 4º ano:

Dito isto, compreende-se na sequência referida competências desenvolvidas relacionadas com as seguintes áreas do documento referido: “Informação e Comunicação” (p.22), “Pensamento crítico e pensamento criativo” (p.24), “Relacionamento interpessoal” (p.25), “Desenvolvimento pessoal e autonomia” (p.26), “Sensibilidade estética e artística” (p.28), e ainda “Saber científico, técnico e tecnológico” (p.29). (12ª Reflexão semanal – anexo 11)

Inicialmente não conseguia ter a perceção de como podia conciliar as competências previstas a desenvolver pelo documento com os objetivos e aprendizagens a atingir nas atividades que se planificavam, no entanto, com a prática, foi-se tornando intuitivo onde

e quais competências se podiam potenciar, até porque, na realidade, as competências previstas são conciliáveis com qualquer aprendizagem que se pretenda que os alunos façam. Exemplo disto, será uma das aulas de matemática cuja atividade se intitulava “Vamos ensinar retângulos ao robô Bubble!”, cujo objetivo seria não só explorar as potencialidades do robô, mas principalmente descobrir o número de retângulos possíveis de serem feitos com início na coordenada B1. Esta tarefa, além de demonstrar conexão com outros conteúdos matemáticos, possibilitou ao mesmo tempo o trabalhar de competências apontadas por Martins et al. (2017) como o saber trabalhar em grupo, desenvolver atitudes de análise, e as capacidades de pensamento crítico e perseverança.

Dito isto e considerando o exemplo dado, hoje o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como o documento de referência ao ensino português, que reflete o que se espera ser não só um bom cidadão, mas que assegura bases para a formação de um ser humano competente, conferindo às instituições educativas, sejam elas quais forem, o propósito de formar e não somente ensinar ou instruir, abrangendo de igual modo qualquer aluno, percurso ou via de ensino, apostando na coerência e sentido da escolaridade obrigatória (Despacho n.º6478/2017), e fazendo das mesmas, algo já previsto em 1996 pela Organização das Nações Unidas, “um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (p.11) através dos alunos e das competências por eles adquiridas e aprimoradas.

3.4.3. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica é um tema que tem surgido ao longo das práticas pedagógicas, essencialmente pela heterogeneidade dos grupos que existe atualmente, e pelo indispensável olhar sobre cada criança enquanto ser único e diferente que é, tendo em atenção as características e necessidades de cada uma, tornando-se assim prioritário planificar e adaptar propostas que promovam esta estratégia dentro de qualquer um dos contextos educativos.

No entanto, foi na PP em 1º ciclo que esta se tornou mais evidente na minha prática, pois, referindo-me agora ao grupo de 1º ano, tornou-se bastante perceptível a discrepância que pode existir entre as crianças relativamente aos seus ritmos de

trabalho, compreensão e apropriação de conteúdos, dificuldades, etc. Tais diferenças, ainda que habituais em turmas heterogêneas, pedem ao docente mais atenção sobre as características de cada um dos seus alunos, o que por sua vez significa a utilização de estratégias diversificadas, visto que para uma ação pedagógica diferenciada é necessário adequar métodos, técnicas, materiais, etc., às especificidades e diferenças de cada um, ou seja, empregar recursos e processos diversos, permitindo assim que todos os alunos de uma turma, ainda que por meios distintos, atinjam objetivos comuns (Sá, 2001).

Assim, aplicar a diferenciação pedagógica na prática docente enquadra-se, por exemplo, com o cuidado a dar instruções, reexplicando-as e verificando se existiu compreensão por parte dos alunos (Feyfant, 2016). Refletindo sobre isto, considero que uma das atitudes de diferenciação pedagógica que efetuei ao longo desta PP, foi com a utilização e manipulação de material manipulável, que era distribuído várias vezes por crianças que não conseguiam resolver problemas ou exercícios matemáticos sem o auxílio dos mesmos, o que se evidencia com o seguinte excerto presente na minha 13ª reflexão semanal (anexo 12), que diz o seguinte:

Com o meu apoio e o auxílio de material manipulável, neste caso os cubos de ligar, a Maria Luísa conseguiu compreender como podia efetivamente decompor o 10 em parcelas diferentes, efetuando comigo essas mesmas decomposições. Numa outra situação, sem me recordar muito bem em que contexto, relembro que a Patrícia teve de voltar a dar-lhe o material manipulável, e foi mais uma vez visível que a partir do mesmo esta consegue pensar e explicar-se. Ao ajudá-la percebi que ela não o teria conseguido fazer de outra forma, e que ao contrário da maioria dos seus colegas, que são capazes de realizar operações sem qualquer apoio material, esta ainda evidência estar muito dependente do material concreto ou manipulável.

Este testemunho prende-se com o que defendem Tomlinson e Allan (2002) ao mencionarem que diferenciação pedagógica implica prestar atenção às necessidades de um aluno como indivíduo, uma vez que os alunos não aprendem de igual modo, nem apresentam dificuldades iguais. Desta forma, encara-se como imprescindível adotar uma atitude que torne real as diferenças existentes dentro da sala de aula, disponibilizando, sempre que possível, uma atenção mais individualizada sobre cada aluno, tendo em conta que cada um apresenta características distintas.

A par desta experiência que aconteceu de forma mais genérica dentro da turma, existiu ainda outra mais focada e que se foi construindo durante a PP em função de uma criança, que demonstrava estar abaixo do nível de desenvolvimento esperado para os seus 7 anos de idade, apresentando assim dificuldades do foro cognitivo, bem como a nível de desenvolvimento. Dito isto, fez todo o sentido a existência de uma diferenciação pedagógica no que concerne à planificação de atividades, métodos, estratégias, e conteúdos a trabalhar com esta, que acabavam por ser bastante distintos do que se colocava em prática com as restantes crianças, como podemos comprovar com o seguinte excerto presente na minha 11ª reflexão semanal referente à experiência de 1º ano (anexo 13):

Uma vez que a Y não consegue acompanhar o restante grupo nas aprendizagens realizadas até agora no âmbito do português e da matemática, o trabalho que se tem vindo a desenvolver com ela tem sido bastante adaptado às suas necessidades, característica e capacidades, para que, de algum modo, a Y consiga progredir sem que se sinta frustrada em relação aos colegas e ao facto de não conseguir realizar o que normalmente é pedido numa atividade banal, por assim dizer, de português e matemática.

Assim, ao percebermos que as atividades colocadas em prática em grande grupo não eram adequadas para a criança, de imediato recorreremos a estratégias que promovessem a aprendizagem através do jogo e do treino da consciência fonológica. Porém, ainda que

existisse esta diferenciação pedagógica, imprescindível a meu ver, neste caso, tentava-se sempre que a criança participasse noutras atividades de grupo, relacionadas com jogos, as Expressões Artísticas ou a Educação Física, pois, era uma oportunidade de a fazer sentir parte da turma, ao mesmo tempo que esta desenvolvia capacidades relacionadas com a cidadania e a interação com o outro.

Não obstante, a diferenciação pedagógica adequada a esta criança, acabou por envergar outros rumos, dado que, novamente parafraseando Tomlinson e Allan (2002), existem princípios-chave que orientam o processo de diferenciação pedagógica, sendo um deles o exercício de uma avaliação diária e eficaz das necessidades dos alunos, algo que se efetuou com tal criança regularmente, pois, no seu caso, atender às necessidades dela e das suas capacidades cognitivas era um desafio constante, e que requeria uma avaliação reflexiva de qualquer atividade que a mesma fizesse.

Na perspetiva de Clérigo et al. (2017) “a prática da diferenciação pedagógica não é só perspetivada como um direito da criança, mas também como um dever do profissional” (p.115), sendo que, como tenho vindo a referir, cada criança tem características de aprendizagem diferentes, pelo que a sua individualidade deve ser respeitada, tornando-se primordial que os profissionais de educação se vejam capazes de refletir e adaptar as suas estratégias e métodos de ensino-aprendizagem, a fim de que todas as crianças possam atingir o sucesso (Clérigo et al., 2020).

3.4.4. A importância do material didático na aprendizagem da matemática no 1º ano e o papel do professor

Corroborando a ideia de que utilizar materiais manipuláveis é prática essencial na aprendizagem da matemática (Direção-Geral de Educação, 2018), afirmo que ao longo da PP em 1º ano, diversas foram as tarefas matemáticas em que se proporcionou o uso de materiais didáticos manipuláveis, com fim à sua utilização por parte dos alunos na resolução de problemas, ou exercícios matemáticos propostos, pois, considerando que os conceitos seriam, inicialmente, abstratos para a maioria dos alunos, se não todos, era importante que estes tivessem uma primeira abordagem e contacto com aquilo que é concreto e familiar, para que se passe então à exploração do que é abstrato.

Procurando enquadrar as palavras ditas acima, refiro ainda que a manipulação de material por parte dos alunos, apoia na construção e reestruturação de conceitos (Ponte & Serrazina, 2000), bem como oferece experiências distintas e enriquecedoras na aprendizagem da matemática (Botas & Moreira, 2013).

Porém, utilizar o material didático por si só, não significa que as aprendizagens sejam feitas ou que os objetivos do material sejam alcançados, isto é, não existe a garantia de que ao utilizar o material didático a criança consiga efetivamente fazer uma aprendizagem significativa, dependendo esta de outros fatores, entre os quais o papel e destaque que o professor lhes atribui, visto que, tal como refere Moyer (2001) “Teachers play an important role in creating mathematics environments that provide students with representations that enhance their thinking.” (p.178).

De facto, refletindo sobre a experiência e uso do material didático nas aulas de matemática que fui tendo o prazer de lecionar ao longo da PP em 1º ano, concordo que o professor e a atitude que este tem perante o material didático é bastante relevante na hora da sua atuação, e no tipo de uso que as crianças dão ao material, conseguindo ou não, posteriormente, chegar ao que efetivamente se pretende, a tal aprendizagem significativa.

Por conseguinte, identifico na minha prática em 1º ano, uma situação de má condução de uma tarefa matemática por não ter preparado adequadamente o material didático, em função da natureza da tarefa. A tarefa visava a descoberta, pelas crianças, das decomposições do número 5 em duas parcelas, a partir do seguinte problema: “Um parque de estacionamento tem 5 lugares. Sabendo que podem estacionar carros de duas cores diferentes, quantos carros de cada cor podem estacionar no parque?”. Contudo, distribuí apenas 5 cubos de uma única cor a cada um dos alunos, quando, na realidade, devia ter distribuído no total 10 cubos, 5 de uma cor e 5 de uma cor diferente. Esta situação levou a que as crianças não concluíssem o que eu tinha previsto, e a que eu me perdesse na explicação dos resultados que podiam ter sido obtidos, como podemos comprovar pelo excerto que se segue:

O facto de não ter verificado o material levou a que as crianças não chegassem hipóteses de resposta que tinha planeado, o que

consequentemente levou a que eu voltasse a verificasse o material, percebendo que o mesmo não estava adequado à intenção do problema; ademais, ao perceber que não sabiam como resolver o problema, o que podia ter sido evitado se apenas tivesse parado e distribuído devidamente o material novamente, comecei a forçar, por assim dizer, a situação, não conseguindo chegar a uma síntese segura e elaborada a transmitir ao grupo, que podia apenas ter sido uma simples ilustração ativa com cubos. (8ª. Reflexão Semanal de 1º ano – anexo 14)

Da minha perspectiva, este momento foi muito importante no meu percurso, tendo em conta que consegui efetivamente aprender que o material didático precisa do professor, na medida em que este tem de estar ciente das intenções que lhe confere, do que com ele pretende, e se este está ou não apto a que as crianças realizem então o que se percebe ao planificar com o mesmo; para mais, Ponte e Serrazina (2000) neste aspeto, entendem que é fulcral que o professor deixe claro aos alunos o que se pretende com o material, pelo que, a meu ver, só desta forma, com instruções e intenções adequadas sobre o mesmo, este poderá facilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico, crítico e científico, apoiando assim a composição do conhecimento dos alunos (Turrioni, 2004 citado por Caldeira, 2009).

3.4.5. O Conselho de Cooperação Educativa

Várias foram as vezes em que, no decurso da PP em 4º ano, me deparei com a realização daquilo a que no MEM se chama Conselho de Cooperação Educativa (CCE), sendo esta uma prática comum da docente cooperante com as suas turmas, revendo-se esta nos princípios do mesmo movimento pedagógico. Como dei a entender, a estratégia CCE é característica do MEM, que segundo os que deste movimento fazem parte, se define como um espaço de introdução a práticas associadas à cooperação e solidariedade exigidas numa sociedade democrática, que regula socialmente a vida dentro da escola (Niza, 2013).

Recorrendo à experiência, a reunião de turma acontecia às segundas de manhã, e constituía um espaço no qual os alunos podiam falar abertamente sobre o sucedido na semana anterior a nível académico, o que vai ao encontro do que Serralha (2009) defende, dizendo que se trata de uma estrutura semanal que organiza a vida escolar dos alunos e do professor, na qual estes gerem tudo o que diz respeito à comunidade escolar, nomeadamente aprendizagens e situações decorrentes do dia a dia, como por exemplo, conflitos sociais, como explico acontecer na 14ª reflexão semanal (anexo 15) através do seguinte excerto:

Várias vezes esta sessão semanal [o CCE] tem servido para conversar entre turma assuntos que a todos dizem respeito, situações que acontecem dentro e fora da sala de aula, atitudes boas e menos boas, deixar em ata o trabalho desenvolvido ao longo da semana, e determinadas aprendizagens que as crianças queiram destacar.

Ao longo do semestre fui compreendendo a pertinência desta estratégia em contexto sala de aula, especialmente por ser um espaço reservado aos alunos, não só ao que pensam e fazem, mas também ao que sentem, o que considero ser bastante importante. A meu ver, além de ser uma forma de regular a vida académica e aprender a viver em comunidade, torna-se também assim uma forma de autorregulação para as crianças, que ao falarem sobre os acontecimentos conseguem mais facilmente fazer a gestão das suas emoções, sentimentos e conflitos relativamente aos mesmos por via da comunicação, que diz Niza (1998, mencionado por Folque, 2014) ser uma componente fundamental da pedagogia MEM para promover o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Deste ponto de vista, além de tantas outras vantagens do CCE, o facto de favorecer a gestão de emoções e conflitos é, a meu ver, um dos seus maiores benefícios para a criança quando feito regularmente.

Quanto ao primeiro, a gestão de emoções, este é um assunto delicado, que infelizmente muitos de nós (adultos) não têm a capacidade encarar, passando várias vezes a ideia aos mais novos de que as emoções não são relevantes, que o que se sente não importa, mas

a realidade é que importa sim lidar com elas, verbalizá-las, compreendê-las, questionando o porquê de o estarmos a sentir e/ou a agir de determinada maneira. As emoções ajudam-nos a compreendermo-nos a nós próprios, ao mundo que nos rodeia, ao outro, e o mesmo se identifica nas crianças. Por este motivo é que penso que o CCE possa ter um papel fundamental na gestão de emoções por parte das mesmas, sendo este um momento de reflexão, partilha e compreensão para todos os envolvidos, podendo o adulto (professor) ajudar também na descoberta deste tipo de capacidade.

Por outro lado, ao permitir a gestão de conflitos de modo cooperado (Serralha, 2009), isto é, a partilha e a resolução dos conflitos/problemas da vida em grupo, que ocorrem dentro da escola, possibilita que as crianças participem e tenham uma opinião a dar, fazendo com que todas as partes envolvidas se sintam ouvidas e colocadas numa posição de reflexão sobre as próprias ações e as dos outros, promovendo-se assim capacidades relacionais, sociais e morais, o que está em concordância com o que diz Coruche (2000), ao falar da implementação do CCE na sua sala, como sendo um instrumento de grande apoio ao desenvolvimento sociomoral das suas crianças.

A par, Serralha (2009) refere que a importância desta estratégia está na reflexão que as crianças e adultos acabam por fazer dos comportamentos, aquisição de atitudes e valores, que os transformam e tornam pessoas mais conscientes de si. Por outras palavras, na visão de Niza (1991), o CCE é uma instância onde não só existe partilha de poder entre os vários elementos da sala de aula, mas ainda onde se tem a possibilidade de participar democraticamente dentro do espaço escolar, o que por sua vez permite a aquisição de competências sociais e cívicas.

Confrontando esta prática com os documentos curriculares, percebemos que o conceito e o que se pretende com o CCE estão diretamente relacionados com algumas competências que se preveem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória, nomeadamente as seguintes competências associadas ao “Relacionamento interpessoal” (Martins et al., 2017, p.25):

- [1] adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; [2] trabalhar em equipa e usar diferentes

meios para comunicar presencialmente e em rede; [3] interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (p.25)

Posto isto, só se pode identificar o CCE como uma mais-valia dentro da sala de aula, essencialmente no que concerne à gestão de comportamento, conflito, aprendizagens e emoções por parte das crianças envolvidas, sendo também um auxílio na sua formação enquanto cidadãos. Desta forma, termino com a ideia que escrevi na reflexão semanal referida anteriormente (anexo 15) que tenho vindo a fazer referência ao longo deste tópico, dizendo esta o seguinte

esta prática é inconscientemente relevante para os alunos, no sentido de, como tenho vindo a referir até aqui, mais do que evidenciar ou potenciar aprendizagens, estimula a formação de cidadãos mais competentes, conscientes sobre as suas ações para com os outros e com eles próprios, que, mal ou bem, vão experienciando aquilo que é fazer parte de uma democracia, que tem de base a cooperação, a comunicação e a interação, que, por seu turno, apoiam ao desenvolvimento psicológico e social dos alunos (Niza, 1998).

PARTE 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

I – INTRODUÇÃO

Segundo Rocha (2017) existe hoje uma maior valorização do jogo quer como recurso pedagógico em contextos educativos formais, quer como objetivo educativo em ambientes informais, contendo ambas as perspetivas sobre o jogo a ação lúdica como fonte de aprendizagem. Não obstante, diziam Wasserman (1990) e Neto (1997), ainda na década de 90 do séc. XX que as atividades lúdicas não eram consideradas relevantes no ensino básico, dando-se primazia ao “trabalho” dentro das salas de aula.

Recentemente, Neto (2020), enquanto afirma que se tem vindo a desenvolver um trabalho positivo e de grande mérito relativamente ao tópico em vários campos, admite igualmente a existência de preconceitos e desafios a ultrapassar sobre a atividade lúdica e o direito da criança à mesma, afirmando que “é necessário libertar as crianças do sedentarismo vivido na sala de aula” (p.79), algo que as crianças, atualmente, encaram como normal acontecer neste contexto, dando também elas ênfase ao facto de que dentro da sala é necessário estar-se sentado no devido lugar, com o manual aberto e o lápis na mão, reduzindo as aprendizagens que fazem em contexto lúdico a uma mera atividade sem significado, não lhe reconhecendo relevância, o que me foi possível testemunhar, por exemplo em práticas de observação de sala de aula e é corroborado também por Silva e Sarmiento (2017).

Na conceção de diversos autores (Moyles, 1990; Wasserman, 1990; Wood, 2009; Rollof, 2010; Neto, 2020), o jogo pode ser meio ou estratégia para qualquer tipo de aprendizagem, ainda que tenhamos, dependendo do nível de escolaridade a que nos referimos, de o conjugar com outras metodologias e estratégias de ação em sala de aula (Mata, 2010; Mangas, 2017).

Assim sendo, ao realizar PP em 1º ciclo, depois de ter experiência em contextos onde as atividades são pensadas essencialmente por meio da escuta ativa do brincar e das necessidades da criança, a creche e o pré-escolar, achei propositado levar o jogo para sala de aula, pois penso que é algo transversal a todas as etapas de ensino, merecendo esse mesmo reconhecimento, conferindo assim potencialidade ao jogo e deixando de

parte a ideia redutora de que brincar ou jogar em sala de aula deve acontecer apenas até ao fim do pré-escolar, quando pode, como já disse, atravessar todos os anos de ensino e o resto das nossas vidas.

A aprendizagem da leitura e da escrita pode ser uma das etapas mais gratificantes, mas igualmente frustrantes para a criança ao longo do seu percurso escolar, tendo em conta que inclui processos complexos e morosos. Adicionalmente, sabe-se que cada criança é singular, apresenta características próprias, e que, por essa mesma razão, existem crianças que conseguem aprender a ler e escrever mais rapidamente do que outras.

Como afirmam vários autores, a aquisição da leitura e da escrita inicia-se antes da entrada para o 1º ciclo, o que se pode observar através dos comportamentos de literacia emergente que demonstram a curiosidade da criança pela linguagem escrita (Viana et al., 2017; Mata, 2010, 2008), podendo este ser observado em caso de jogo sociodramático (Pessanha, 1997; Moon & Reifel, 2008; Mata, 2010; Pinto, 2014). Também no pré-escolar se inicia o trabalho sobre a consciência fonológica, capacidade importante para as habilidades de ler e escrever (Sim-Sim, 2009; Sim-Sim et al., 2008; Duarte, 2008; Valente & Martins, 2004; Viana, 2002), partindo de atividades de segmentação e manipulação das unidades orais da língua (frases, palavras, sílabas e fonemas), mediante o jogo, ainda que não de forma exclusiva (Viana & Ribeiro 2017; Pinto, 2014; Sim-Sim et al., 2008; Freitas et al., 2007). Ao entrar no 1º ano, a criança continua interactivamente a desenvolver as suas capacidades fonológicas com a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, surgindo duas novas habilidades: a descodificação/decifração (da leitura para a fala) e a codificação (da fala para a leitura).

Todos estes mecanismos estão em interação, visto que a aprendizagem da leitura e da escrita se iniciou efetivamente através do brincar da criança, torna-se oportuno relacionar esses mesmos mecanismos pela via lúdica dentro da sala de aula, tornando o processo o mais ativo e apelativo para a criança, encontrando-se pertinência no contributo do jogo ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que “se os conteúdos forem trabalhados com uma visão prazerosa, a brincar, e tornando as crianças ativas, serão mais bem apreendidos.” (Neto, 2020, p.127), além de apoiar o docente a perceber que tipo de capacidades, necessidades e interesses a criança apresenta sobre a linguagem escrita (Mata, 2006).

Assim, encarado o jogo como um elemento imprescindível à forma como a criança interpreta o mundo, aprende sobre si e sobre os outros (Abrantes & Migueis, 2017), que promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, cultural e motor da criança (Neto, 2020) entende-se a sua adequação não só a atividades que proporcionem o contacto com a linguagem escrita, mas a todos os restantes conteúdos a abordar em sala de aula, tornando-se este um veículo oportuno e motivador à aprendizagem significativa dos mesmos.

É neste âmbito que foi conceptualizado o trabalho de investigação que decidi desenvolver na Prática Pedagógica do 1.º ciclo I. Atendendo a que estava a lecionar no início de um 1.º ano de escolaridade, construí um conjunto de jogos que utilizei na sala de aula com o intuito de facilitar e estimular a aprendizagem, neste caso a aprendizagem da leitura e da escrita, tornando-a um processo mais dinâmico, ativo, partilhado e motivante para os alunos. Como se percebe, o assunto a tratar nesta investigação enquadra-se essencialmente nos conteúdos de Português de 1º ano, a aprendizagem da leitura e da escrita, através da estratégia de jogo como apoio a essas mesmas aprendizagens, elaborando-se assim a seguinte questão de partida: “De que forma pode o jogo apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no 1º ano?”, que se traduz nos objetivos:

- 1) Descrever como as crianças se comportam e participam em cada um dos jogos implementados;
- 2) Identificar quais as aprendizagens relacionadas com a leitura e a escrita foram promovidas em cada um dos jogos implementados;
- 3) Descrever as dificuldades ou barreiras sentidas pelas crianças nas situações de jogo.

O trabalho de investigação desenvolvido está organizado em cinco capítulos. O 1º capítulo referente à *Introdução*, onde nos encontramos, além do presente tópico sobre a organização do trabalho, esclarece também a pergunta de partida e os objetivos da investigação, bem como a pertinência do tema escolhidos. Por seu turno, no 2º capítulo, a *Fundamentação teórica*, consta a pesquisa realizada sobre os temas centrais deste estudo – a leitura e a escrita e o jogo. No 3º capítulo, referente à *Metodologia de Investigação*, apresentam-se e justificam-se as opções metodológicas escolhidas,

descrevem-se os participantes, e explicita-se os instrumentos de recolha e análise de dados, a sequência didática aplicada no âmbito do estudo e os respetivos jogos que a compõem. No 4º capítulo divulgam-se os resultados do estudo de forma refletida e fundamentada. Finalmente no último capítulo apresentam-se as principais conclusões do estudo, bem como as limitações da investigação e sugestões de questões a investigar no futuro.

II – REVISÃO DA LITERATURA

2.1. APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: PRESSUPOSTOS

Vários autores (Viana, 2002, 2007; Valente & Martins, 2004; Viana et al., 2007) relatam que até à década de 60 do séc. XX, a aprendizagem da leitura e da escrita baseava-se numa habilidade mecânica de descodificação do código escrito, para a qual era necessária a existência de pré-requisitos relacionados com a maturidade psicológica, cujo objetivo fosse aprimorar o domínio da técnica de descodificação da linguagem escrita. Porém, no início dos anos 70 altera-se radicalmente a conceção tradicional daquilo que seria a aprendizagem da leitura e da escrita, surgindo investigações que revelavam não só o importante papel da criança na forma como esta aprende a língua, como também que a aprendizagem da linguagem escrita se fazia em estreita relação com a linguagem oral previamente aprendida pela criança, e que essa mesma aprendizagem implicava operações de cariz linguístico, nomeadamente conhecimentos lexicais, semânticos e fonológicos (Adams, 1994 & Goswami & Bryant, 1990, referidos por Viana, 2007).

Na ideia de que a linguagem oral e a linguagem escrita se completam sendo a segunda prolongamento da primeira (Pereira & Azevedo, 2005), para Lopes (2022), a fala, a escrita e a leitura estão intimamente relacionadas, na medida em que “tecnicamente, a escrita constitui uma codificação da fala e a leitura constitui uma decodificação da escrita” (p.110). Ao contrário da linguagem oral, um processo natural que se desenvolve essencialmente através da interação significativa da criança com o meio social envolvente, as capacidades para a linguagem escrita - a leitura e a escrita propriamente ditas - exigem um ensino formal, evidenciando a sua complexidade (Viana et al, 2017; Freitas et al., 2007).

Aprender a ler e a escrever são processos que se iniciam ainda antes da entrada para o 1º ciclo (Viana et al., 2017; Mata, 2008), e a prova disso são os comportamentos emergentes de leitura e da escrita, a literacia emergente, que irrefutavelmente se observam precocemente (Viana et al., 2017; Mata, 2008), sendo fruto dos contactos sociais e experiências vividas pelas crianças nos mais diversos contextos, e demonstram que a leitura e a escrita estão relacionadas, desenvolvendo-se em paralelo (Mata, 2008).

Ainda no pré-escolar, as crianças começam a desenvolver competências relacionadas com a estrutura e o funcionamento da língua que lhes permitem progredir na utilização da mesma, isto é, apresentam um bom vocabulário, compreendem significados de questões, ordens ou histórias e são capazes de distinguir intuitivamente palavras que diferem entre si por apenas um som, por exemplo gato e pato (Valente & Martins, 2004; Sim-Sim et al., 2008). Contudo, os processos utilizados neste sentido acabam por ser ainda automáticos, centrados essencialmente no significado e compreensão da palavra, não existindo ainda manipulação da estrutura da língua, por outras palavras, não existe reflexão sobre a palavra, os seus constituintes ou mesmo como estas se criam e organizam na linguagem oral (Adams et al., 2007).

Viana (2002) identifica, em consonância com investigações das últimas décadas do sec. XX, que para a aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita, as capacidades de cariz linguístico apoiam e facilitam inegavelmente esta aprendizagem, referindo que quando as crianças no pré-escolar apresentam uma consciência fonológica mais desenvolvida tornam-se melhores leitoras. Como se evidenciou, aprender a ler e a escrever não é inato para a criança, porém a capacidade para discriminar e produzir os sons da fala é uma capacidade natural no ser humano e está implícita naquilo que é a consciência linguística, essencialmente na capacidade designada consciência fonológica. Por volta dos 5 anos, como referem Sim-Sim et al. (2008), começa o chamado desenvolvimento fonológico, reconhecido como “capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua” (p.14).

À medida que as crianças se vão tornando capazes, já no final do pré-escolar, tomam a língua como um objeto de reflexão, pensam sobre as suas propriedades formais, sobre os segmentos sonoros das palavras, identificam as palavras nas frases e se as frases estão bem ou mal formuladas, compreendem e produzem diálogos, evidenciando assim a chamada consciência linguística (Duarte, 2008; Sim-Sim et al., 2008), que envolve não só capacidades relacionadas com a consciência fonológica, mas também com a consciência morfológica, a consciência lexical, a consciência sintática, a consciência textual e a consciência discursiva (Duarte, 2008), relacionando-se estas entre si. Desta forma, espera-se que ao ingressarem no 1º ciclo e ao longo do ensino básico, estas

capacidades se alarguem e tornem cada vez mais aprimoradas, fazendo com que as crianças ganhem aptidões de controlo conscientemente da língua (Sim-Sim et al., 2008).

Na perspetiva de Leite (2022) a aprendizagem da leitura e da escrita assenta no desenvolvimento de habilidades que permitam à criança lidar de modo consciente com os vários constituintes da língua oral, nomeadamente os constituintes fonológicos, e às capacidades a estes inerentes que possibilitem identificar, discriminar e manipular fonemas. Ao aprender a ler e a escrever é fulcral que o aprendiz consiga associar os signos escritos e as unidades orais da língua, isto é, os constituintes fonológicos e os ortográficos, de forma a conseguir com esses conhecimentos, identificar e escrever palavras.

Atribui-se igual importância à compreensão do princípio alfabético, uma vez que as habilidades de leitura e escrita em ortografias alfabéticas, como é o caso do português, implicam o seu domínio (Viana, 2002, 2006; Sim-Sim, 2009). Desta maneira, a criança, para se tornar um leitor com autonomia, tem de ter a perceção de que a fala pode segmentar-se e de que os segmentos que a constituem aparecem em diferentes palavras, e ainda, que existem regras de correspondência grafema-fonema, a base do princípio alfabético (Vale, 2014), que permitem codificar fonemas na escrita, e decodificar ou decifrar grafemas para a fala (Vale, 2020b), desenvolvimento que se apoia também na consciência fonológica, pois, por exemplo, uma das particularidades do princípio alfabético é a representação separada de consoantes e vogais, o que exige uma abstração e capacidades inerentes à fala relacionadas com a consciência fonológica, mais concretamente a consciência fonémica. Assim, resumidamente, importa reter que este princípio diz respeito à tomada de consciência de que as letras (grafemas) representam ou transcrevem os sons da fala (fonemas) (Viana, 2006; Leite, 2022; Martins, 2022); contudo, numa escrita alfabética, existe a hipótese de as correspondências letra-som não serem biunívocas, podendo uma letra equivaler a mais do que um som (Martins, 2022; Viana et al., 2014).

Posto isto, em síntese, utilizar o princípio alfabético pressupõe a aprendizagem de: nomes e sons de grafemas (letras); detetar, identificar e isolar fonemas nas palavras (consciência fonémica); e, fazer associação grafema-fonema, dimensões que interagem e se influenciam mutuamente, sendo necessários à aprendizagem dos mecanismos de

decodificação e codificação (Vale, 2020b), fundamentais para aprender a ler num sistema alfabético.

No âmbito do ensino formal, a aprendizagem da leitura e da escrita dá-se essencialmente por via de dois grandes métodos: o método sintético/fónico ou o método global/analítico (Valente & Martins, 2004). O primeiro, o método sintético, incide sobre o princípio de que a letra é a unidade principal da leitura e da escrita, tendo foco na abordagem fonémica e no princípio alfabético, trabalhando-se a partir da associação fonema-grafema, ou grafema-fonema, atribuindo grande importância à descodificação da linguagem escrita (Valente & Martins, 2004; Viana, 2002; Vale, 2022); por sua vez, o método global, parte das unidades maiores para as mais pequenas, ou seja, do texto, frase ou palavra até chegar à sílaba e letra (Valente & Martins, 2004; Viana, 2002).

O método sintético/fónico, amplamente utilizado nas escolas portuguesas, dá ênfase à correspondência grafema-fonema, e utiliza processos de descodificação fonológica, devendo estes processos ser estimulados não só antes, mas durante a aprendizagem e uso do código alfabético (Freitas et al., 2007). Além disso, como dizem Leite (2022) e Valente e Martins (2004), num sistema de escrita alfabética, as crianças precisam de saber que as letras representam fonemas e de saber o nome das letras, pois, tendo em conta que muitas vezes esses nomes representam literalmente os seus fonemas, pode facilitar a compreensão da associação grafema-fonema e do princípio alfabético, tornando-se estas condições básicas ao ensino da leitura e da escrita.

2.1.2. Consciência Fonológica

Vários autores e estudos afirmam a existência de uma relação interativa entre a aprendizagem da leitura e da escrita com as capacidades fonológicas da criança e a sua importância em tal aprendizagem (Silva, 2022; Carvalho & Tomé, 2014; Sim-Sim, 2009; Sim-Sim et al., 2008; Valente & Martins, 2004; Viana, 2002), estando a esta ideia adjacente o princípio de que é necessária a reflexão sobre a linguagem oral, a fim de que se possa compreender os processos de descodificação e codificação da linguagem escrita através dessas mesmas capacidades, e aprender o princípio alfabético, que precisa de competências cognitivas que a criança não tem à entrada para a escola, isto é, a percepção de que este código representa unidades sonoras do oral e de que essas unidades

descodificadas serão então fonemas (Sim-Sim et al., 2008; Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Viana, 2006).

Disto isto, uma das etapas que facilita os processos referidos - ainda que de forma não exclusiva, mas em grande parte - é o reconhecimento de que a língua se segmenta e é composta por unidades linguísticas, ou seja, “que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e estas, por sua vez, as sílabas por unidades menores, que são os fonemas” (Viana, 2006, p.48), que vão corresponder a diferentes caracteres do alfabeto. Este processo requer uma prática constante da capacidade de segmentação dessas mesmas unidades a nível oral, a fim de que a criança possa identificar e manipular tais unidades, desenvolvendo assim a sua consciência fonológica (Freitas et al., 2007), definida por Duarte (2008) como “pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (p.21).

Por seu turno, Freitas et al. (2007) apresentam-nos a seguinte perspetiva sobre as ideias apresentadas:

Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético” (pp.7-8).

Assim, a consciência fonológica apresenta-se como a capacidade de identificar, refletir, analisar, suprimir e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferentes da linguagem oral (Silva, 2022; Viana & Ribeiro, 2017; Freitas et al., 2009; Sim-Sim et al., 2008;), compreendendo-se desta forma que as palavras são constituídas por sons (Mata, 2008). Embora o desenvolvimento da consciência fonológica não ocorra da mesma forma em

todas as crianças, Sim-Sim et al. (2008) e Viana et al. (2014) defendem que esta detém dois níveis: um primeiro que se vincula à análise e manipulação de unidades linguísticas maiores do que os fonemas – consciência fonológica epilinguística -, e um segundo, que se desenvolve depois com algumas habilidades de leitura, e que está relacionado com a análise e manipulação de fonemas propriamente ditos – consciência metafonológica -, sendo por isto, como salientam Freitas et al. (2007), que as crianças conseguem segmentar palavras em sílabas intuitivamente.

Se considerarmos os níveis em que esta competência se apresenta, percebemos que abrange não só a consciência dos fonemas (som de cada letra), como também unidades sonoras maiores, como as sílabas, as rimas e as palavras em si (Silva, 2022; Mata, 2008). Para Freitas et al. (2017) a consciência fonologia subdivide-se em três categorias: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica ou segmental.

A consciência silábica observa-se na capacidade que a criança tem em separar as palavras em sílabas, e adquire-se antes das restantes, sendo bastante comum e observável as crianças iniciarem a discriminação dos sons da fala pela divisão silábica (Freitas et al., 2007), muitas vezes associando o movimento de palmas ou fazendo-o com o suporte de palmas, para contar em quantas sílabas se divide determinada palavra.

A consciência intrassilábica diz respeito à decomposição da sílaba, destacando-se a capacidade de identificar os seus constituintes: ataque – consoante (C) antes do núcleo, núcleo – vogal (V) e coda – consoante depois do núcleo (Correia, 2010); bem como segmentar e manipular os grupos de sons desses mesmas constituintes (Freitas et al., 2007). Este aspeto fonológico deve ser trabalhado com o intuito de que a criança percecionem os modelos possíveis da sua língua materna (CV; VC; V; CVG; CCV; CVC), conseguindo assim, ao fazer a divisão silábica, respeitar a indivisibilidade desses mesmos modelos. Para Valente e Martins (2004) esta é uma consciência intermédia, uma transação entre a consciência da sílaba para a do fonema.

A consciência fonémica ou do fonema é uma das componentes mais abstratas da língua, para a criança (Leite, 2022; Vale, 2020a, 2020c; Correia, 2010), exatamente pelo facto de os fonemas serem entidades que se articulam entre si, não existindo propriamente uma fronteira entre os mesmos quando pronunciados no interior das palavras, podendo

ser confundidos (Sim-Sim et al., 2008; Viana, 2006), e por isso deve ser trabalhada posteriormente à abordagem à sílaba. Esta está relacionada com a capacidade de identificar, manipular e pensar sobre os sons mínimos da fala, os fonemas (Mata, 2008; Vale, 2020c), e com a possibilidade de as crianças perceberem prontamente como se organiza o alfabeto e o código escrito (Leite, 2022; Adams et al., 2007). Tal como refere Correia (2010) esta prende-se com a relação arbitrária entre o fonema e o grafema, apoiando à compreensão por parte da criança de que “uma letra pode ter vários sons e um fonema pode ser representado por diversos grafemas” (p.122). Da mesma forma, o fonema é também considerado a unidade linguística capaz de produzir alterações no significado das palavras quando substituído (Viana et al., 2014), ou seja, ao trocar o fonema [t] na palavra “teia”, pelo fonema [m], a palavra deixará de ser “teia” para passar a ser “meia”, uma nova palavra com significado distinto.

Sim-Sim et al. (2008) e Gonçalves et al. (2011), acrescentam além das subcategorias descritas, a consciência ou identificação da palavra, dizendo esta respeito à palavra enquanto unidade ou elemento da frase. Este tipo de consciência implica que a criança desenvolva ferramentas que lhe permitam perceber a palavra como uma sequência de sons que nomeia algo, e ainda a apreensão sobre o número de palavras que compõem uma dada frase, dividindo assim a unidade maior (frase) em unidades mais pequenas (palavras). Por outro lado, isto permitirá à criança distinguir nas frases as palavras acentuadas das palavras não acentuadas, desmistificando a ideia de que ambas formam uma única unidade, quando na realidade são duas palavras autónomas (Gonçalves et al., 2011). Além disso,

a apreensão de que as palavras são rótulos verbais arbitrários e autónomos em relação aos referentes, e a percepção das unidades lexicais (ou palavras) no fluxo do discurso, facilita a tarefa de compreender as relações entre a fala e a escrita e, nesse sentido, facilita o processo de aprendizagem da leitura. Por outro lado, o contacto com a linguagem escrita e a manipulação das unidades gráficas através da

linguagem escrita vão conduzir a progressos em relação à consciência do conceito de palavra (Sim-Sim et al., 2008, p.62).

É unanime que, embora qualquer aspeto da consciência fonológica tenha a sua devida importância, a que se considera a mais impactante na aprendizagem da leitura e da escrita numa língua de escrita alfabética, é a consciência fonémica (Viana et al., 2014). Sobre este tema, Vale (2020), Pereira e Azevedo (2005), Viana et al. (2014) e Viana e Ribeiro (2017) afirmam que a consciência do fonema se desenvolve em consequência do ensino explícito, mediante atividades e tarefas de leitura e escrita, pois, quando o aluno está a escrever, esta é uma oportunidade de análise fonémica, que por sua vez remete para a correspondência grafema-fonema e as relações impostas entre estas associações impostas.

Entre as várias dimensões da consciência fonológica, a consciência que aparece mais precocemente é a silábica (Viana, 2002), visto que correspondem a sons articulados entre si, que se salienta nas palavras, sendo mais fáceis de identificar; pelo contrário, as consciências intrassilábica e fonémica, como expliquei, são de desenvolvimento mais lento (Freitas et al, 2007; Valente & Martins, 2004). Segundo Gonçalves et al. (2011), no campo da consciência fonémica, as crianças tendem a ter mais dificuldade em identificar o som das consoantes líquidas e dos grupos consonânticos, podendo vir a ter implicações nas relações que a criança estabelece entre os fonemas e os grafemas que se podem prolongar no tempo, tendo posterior impacto em momentos de leitura oral e atividades de escrita.

Relativamente à consciência fonológica, Correia (2010) diz-nos que, para que a aprendizagem da leitura e da escrita não se torne frustrante para as crianças, os professores devem instigar a criança a saber que os sons são unidades que se podem identificar, discriminar, segmentar e manipular. Para isso, na perspetiva da mesma autora (2010), os professores e educadores, para o sucesso dos alunos no que toca a esta aprendizagem, devem trabalhar esta habilidade dentro da sala de aula, promovendo atividades que permitam conceber a relação que há entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Sobre este tópico, Silva (2022) e Sim-Sim et al. (2008) sugerem que as atividades baseadas no jogo para o treino da consciência fonológica passem então por contar, reconstruir, identificar, detetar, dividir, segmentar e manipular as unidades orais (palavras, sílabas, elementos da sílaba e fonemas), bem como detetar e produzir rimas. Este tipo de exercícios permite não só treinar a consciência dos sons da fala, como também avaliar/analisar as capacidades das crianças relativamente a este tipo de habilidades, percebendo, enquanto professores ou educadores, onde devemos atuar.

Não obstante, é importante reter que o desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente da consciência fonémica, não só influencia o aumento das competências de leitura e escrita, como também é influenciado pelas próprias, tendo estes uma relação interativa e recíproca no processo de aprendizagem (Sim-Sim et al., 2008; Leal et al., 2014).

2.1.2. Os processos de descodificação e codificação

A leitura e a escrita são processos complexos que envolvem o treino sistemático de diversos mecanismos linguísticos, muitos dos quais a criança só reconhece ao entrar para o 1.º ciclo, como é o caso de algumas competências relacionadas com a consciência fonológica, e também as capacidades codificação (escrita), e decifração/descodificação (leitura), não sendo estes, segundo Vale (2020) e Castro (2020) processos imediatos. Estes modificam-se consoante a prática e as experiências de leitura e escrita, requerendo inicialmente mais esforço e atenção intencionalmente, controlados pelo próprio leitor, que, entretanto, torna ambos os processos automáticos e fluentes (Castro, 2020).

Na leitura, o reconhecimento da palavra é um processo cognitivo fundamental, entendendo-se este pela associação da representação escrita da palavra à sua forma oral (Sim-Sim, 2009), pois, numa escrita alfabética, como é o caso da língua portuguesa, é necessária a conversão de grafemas (letras) em padrões fonológicos que se traduzem em palavras com respetivo significado, pelo que, no caso português, aprender a descodificar e codificar significa associar os sons da nossa língua com as letras que os representam, isto é que se configuram no alfabeto (Sim-Sim, 2009). Estes processos estão diretamente relacionados com o princípio alfabético e, como refere Viana (2002) com a

consciência fonológica, visto que a existência do mesmo implica a relação entre fonemas e grafemas, na medida em que, na escrita, codificam-se fonemas em grafemas, isto é, sons em letras, e ao contrário, na leitura, descodificam-se os grafemas ou a sequência de grafemas em fonemas, que se manifestam pelos sons da fala (Vale, 2020b).

Assim, no entender de Sim-Sim (2009), “decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respectiva língua” (p.12). Neste sentido, o mecanismo de descodificação centra-se na conversão de grafemas em fonemas com base no princípio alfabético, juntando os fonemas da esquerda para a direita, consoante a regra ortográfica, produzindo uma palavra em síntese da junção dos fonemas (Vale, 2022), sendo esta aprendizagem crucial para o sucesso do aprendiz como leitor autónomo e eficiente. Percebe-se, como anteriormente reconheci, que o grande objetivo do ensino da decifração é então fomentar a habilidade da criança para o reconhecimento automático de palavras (Sim-Sim, 2009), devendo esta ser a grande preocupação nos primeiros anos de ensino formal.

O reconhecimento ou identificação da palavra escrita “é a pedra basilar da leitura” (Sim-Sim, 2009, p.12), e para que isto aconteça, exige-se ao leitor que relacione a sequência de letras com a sequência de sons que lhes estão associados, identificando consequentemente a palavra escrita. Contudo, o processo de identificação da palavra pode seguir duas vias consoante o conhecimento que o leitor tem sobre a palavra: a via familiar e a via desconhecida (Sim-Sim, 2009).

A via familiar remete-se para um acesso direto, rápido e global da palavra, ou seja, através da representação ortográfica – sequência das letras da mesma, consegue aceder-se ao seu significado de imediato, estando a esta via subjacente a chamada recodificação fonológica, um processo cognitivo no qual uma sequência de grafemas se converte numa sequência fonológica que permite identificar com rapidez a palavra que foi lida (Sim-Sim, 2009). Pelo contrário, a via desconhecida, utiliza o processo de tradução fonológica, isto é, para que ocorra o reconhecimento da palavra, a criança socorre-se da correspondência grafema/fonema antes de ler a palavra como um todo, chegando de modo indireto ao seu significado (Sim-Sim, 2009).

A automatização do reconhecimento da palavra permite aceder rapidamente à representação ortográfica da palavra, sendo o grande alicerce que facilita a identificação da palavra lida, dado que ao recorrerem à informação anterior e retida na memória, o padrão ortográfico das palavras leva automaticamente à sua pronúncia e significado (Vale, 2014). A fim de que este processo se torne cada vez mais automático é necessário que o leitor esteja familiarizado não só com as letras do alfabeto, mas também com as palavras em si, tornando-se estas cada vez reconhecíveis para si, pois, do ponto de vista de Rebelo (1997), quando a criança desconhece a palavra, está logo em posição de insucesso, pelo que, para facilitar, a descodificação deve iniciar-se com vocabulário que a criança já dispõe.

Como se pôde aferir, o ensino da decifração está dependente não só da aplicação do princípio alfabético, que regula a correspondência entre o número de sons de uma língua com o número de letras do alfabeto que lhe pertence (Vale, 2014), como também da consciência fonológica, dado que o desenvolvimento desta capacidade concede ferramentas à criança para separar e conjugar as estruturas fónicas (segmentar palavras em rimas, aglutinar sílabas, dividir frases em palavras, identificar rimas, etc.), traduzir letras em sons e reconhecer esses mesmos sons, os fonemas, sendo, por sua vez, esta aprendizagem fundamental para uma descodificação de sucesso (Sim-Sim, 2009).

Ao iniciar a aprendizagem relacionada com a interação dos grafemas com os fonemas é fundamental que o docente concilie o ensino da decodificação com o da codificação, pois são mecanismos que se reforçam e atuam em conjunto, sendo que um diz respeito à escrita e outro à leitura. Na perspetiva de Vale (2022, 2014) isto deve acontecer, uma vez que a combinação da síntese e da análise fonémica relacionadas com a conexão entre letras e sons, auxilia a memorização sobre o conhecimento das correspondências, como também das estruturas sublexicais maiores, que permite chegar tríade forma-pronuncia-significado das palavras, que aumentam a chance de sucesso da criança posteriormente em experiências de descodificação/codificação; quanto mais consistentes forem esses conhecimentos, mais automáticos se tornam, melhor e com mais precisão a criança lê

A identificação da palavra escrita deixa assim de ser sequencial para se fazer em paralelo sobre os seus constituintes, e deixa de ser controlada, isto é intencional, para se tornar automática e inconsciente. (Morais, 2009, pp.16-17)

Partindo das correspondências fonema-grafema e vice-versa, o aluno deve ainda reconhecer ou ter consciência de que essas mesmas associações nem sempre são lineares no caso da língua portuguesa, visto que existem grafemas que podem ser traduzidos em mais do que um som, tornando-se este exercício também crucial no momento de descodificação e na compreensão do nosso sistema de escrita, o que vai apoiar no momento de determinar a pronúncia da palavra escrita (Vale, 2014).

No entanto, esta aprendizagem está dependente de dois fatores muito relevantes que são: a vontade do aluno aprender a ler e a vontade e capacidade do professor, que deve ensinar explicitamente e sistematicamente o processo de decifração, assente num processo interativo que resulta da pronúncia da palavra, o seu significado e a sua identificação ortográfica, que por sua vez são determinadas para ler com fluência (Sim-Sim, 2009; Vale, 2014)

Posto isto, o ensino da descodificação deve, tal como o ensino da consciência fonológica, sustentar-se em conhecimento anteriores da criança sobre a linguagem escrita e partir de situações reais, em contexto de leitura de textos, palavras e práticas de expressão escrita, e não por meio de fichas e exercícios meramente mecânicos; deve estar aliado ao treino da consciência fonológica, nomeadamente a consciência fonémica, existindo conseqüentemente o ensino da correspondência fonema/grafema explícito e transparente para a prática independente do aluno nas correspondências aprendidas, ou seja a prática da recodificação fonológica, como já vimos; e, ainda, deve passar pelo reconhecimento de padrões ortográficos frequentes, como sufixos, prefixos, ditongos, dígrafos, etc. (Sim-Sim, 2009).

2.2. *O JOGO: FONTE DE APRENDIZAGENS*

Desconstruindo-se o brincar, encontramos na sua génese o jogo, fazendo este parte do “universo lúdico infantil” (Rocha, 2017, p.63), e por isso da vida da criança. É através dele que, desde cedo, a criança se relaciona e aprende sobre si, os outros e o mundo. O jogo permite a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural da criança (Neto, 2020), encarando-se como elemento de adaptação social, expressão e liberdade, que apresenta um incontornável papel na construção do ser humano, o que se perpetua na construção de uma sociedade (Rocha, 2017).

Diversos autores admitem a existência de complexidade na definição de jogo, pelo facto de este poder ter para cada indivíduo um significado diferente, não existindo assim um consenso sobre a sua definição ou significado (Kishimoto, 2011; Moykes et al., 2006; Rocha, 2017), podendo, desta forma, diversos fenómenos serem considerados como tal, dentro ou fora do contexto infantil, dificultando e complexificando uma definição. Assim, entende-se a relutância em empregar ao jogo somente um sentido, apostando Kishimoto (2011) na perspectiva do jogo por três vias distintas: “1 o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto.” (p.107).

Embora o jogo possa diferir consoante a cultura, o tempo, o lugar e a importância que lhe é atribuída (Rocha, 2017; Kishimoto, 2011;), concorda-se que o que o distingue da brincadeira, sendo também esta uma das suas especificidades, é o sistema de regras que este comporta e que muitas vezes nos permitem distinguir os vários tipos de jogos (Macedo et al., 2005; Kishimoto, 2011; Rocha, 2017).

Chateau (1987) afirma que o jogo apoia a construção da personalidade da criança, uma vez que no mesmo esta demonstra já traços das suas vontades e da sua inteligência. Acrescentam ainda Piaget e Inhelder (1966) que pelo jogo a criança resolve também os seus conflitos internos, adaptando-se assim à realidade. Ao encontro das ideias mencionadas, sustenta Ortiz (2005) que é através do jogo que, além de construir a sua personalidade, reconhece os valores e condutas humanas, se desenvolve a nível motor e intelectual, tornando-se esta atividade na perspectiva da autora um elemento capaz de potenciar o desenvolvimento integral da criança.

Numa outra perspetiva, salientam Chateau (1976), Piaget e Inhelder (1966), a relação existente entre o jogo (como atividade lúdica), e o preparar da criança, por assim dizer, para aquilo que é o mundo social adulto. Nesta perspetiva, Piaget e Inhelder (1966) referem que a criança, a fim de se adaptar ao universo dos mais velhos, seja este social ou físico, necessita do jogo, pois é através deste que o seu Eu, pelo processo de assimilação, encontra um equilíbrio entre o que sabe e o real de modo seguro, sem represálias.

Por outras palavras, Piaget e Inhelder (1966) defendem que o que a criança conhece, o seu mundo concreto, vai sofrendo transformações consoante as suas vivências através do jogo, e mais tarde, através do pensamento, da reflexão dão-se processos de adaptação. Esta perspetiva vai ao encontro das palavras de Neto (2020) quando este diz que

Brincar (ou jogar) ensina o ser humano a racionalizar a vida, no momento em que se vai ganhando, de forma progressiva, maior maturidade cognitiva, e como consequência, uma maior valorização do lado complexo e subjetivo da vida. Tudo muda, e a atitude e o comportamento lúdicos ensinam-nos a adaptarmo-nos à evolução da Humanidade (p.45).

Pode dizer-se assim que jogar é um ato universal, natural e ancestral que evolui com o ser humano, acompanhando-o nas suas várias etapas ao longo da vida (Ortiz, 2005; Roloff, 2010; Neto, 2020). Em concordância com a linha de pensamento apresentada, percebemos que por intermedio do jogo a criança encontra-se a si, aos outros, ao mundo em que vive, afirma-se, e reinterpreta a realidade (Abrantes & Migueis, 2017), enquanto por via da descoberta e atitude ativa, se desenvolve fisicamente, emocionalmente, socialmente, culturalmente e intelectualmente (Neto, 2020), sendo por esse mesmo motivo mais do que uma atividade, um direito seu que deve ser respeitado (Organização das Nações Unidas, 1990).

2.2.1. O jogo enquanto tarefa de sala de aula

Aprender é um processo complexo que depende de vários fatores, muitas vezes inerentes à escola, dado que, como bem se sabe, a aprendizagem não acontece apenas dentro das instituições escolares, mas em todos os momentos do quotidiano da criança, especialmente por intermédio do jogo, que Sampaio (2007, referido por Silva, 2017) descreve como a melhor forma de as crianças aprenderem tudo.

Só recentemente se reconhece o valor da cultura lúdica enquanto instrumento pedagógico (Moyle, 2017; Wood, 2009), tornando-se nesta medida válidas as aprendizagens que a criança realiza por via desta sua atividade inata, isto é, o brincar como mediador do processo de ensino-aprendizagem (Roloff, 2010). Para Ferland (2006, parafraseado por Silva & Sarmento, 2017) a intervenção educativa deve incluir jogos, permitindo que dentro da sala de aula, se venha a atribuir ao aprender um carácter divertido e entusiasmante, onde se fazem aprendizagens significativas, pois, tal como refere Wassermann (1990) “o jogo é outra área que fornece terreno fértil para a aprendizagem das crianças” (p.117).

O jogo enquanto tarefa de sala de aula favorece o envolvimento das crianças na sua aprendizagem, dado que neste contexto o processo ensino-aprendizagem é estruturado numa tarefa prática, diferente de outras mais estáticas, como é o caso, por exemplo, das fichas de trabalho ou utilização dos manuais escolares, tornando-se assim a aprendizagem muito mais apelativa e motivante (Mangas, 2017; Neto, 2020), lembrada certamente por mais tempo, pensamento este que vai ao encontro das palavras de Moyle (2017), que nos diz que “El juego dentro de la escuela motiva, por fuerza, un aprendizaje distinto y está categorizado por una mayor fragmentación y por concentrarse en segmentos de tiempo” (p.43).

Nesta linha, Macedo (1995, p.10) resume a importância do jogo para a aquisição de conhecimento da seguinte forma:

O jogo pode significar para criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento, da construção de respostas por um trabalho lúdico, simbólico e operativo integrados. Porque pode significar para a criança que conhecer é um jogo de investigação, por

isso de produção de conhecimento, onde se pode ganhar, perder, tentar novamente, usar as coisas, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor, amor pelo conhecimento e talvez considerar as situações de aprendizagem de uma forma mais digna, mais filosófica, mais espiritual, superior [...].

Por outras palavras, o jogo pode ser utilizado enquanto ferramenta pedagógica em qualquer área, possibilitando uma via de acesso direto ao conhecimento. Vários estudos e autores associam a experiência da criança durante o jogo, ao desenvolvimento de capacidades vinculadas não só com a aquisição de conhecimentos, como também relacionadas com habilidades cognitivas de assimilação e a adaptação (Piaget, 1966; Samulski, 1997; Neto, 2020), e outras tantas capacidades transversais do ser humano, precisas em qualquer instância da vida, como a comunicação, a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas, a resolução de conflitos, a atenção e concentração (Samulski, 1997; Wood, 2009; Macedo et al., 2005; Ortiz, 2005; Silva & Sarmiento, 2017; Silva, 2017).

Além disso, no campo da interação, possibilita o fomento da relação com o outro, com o meio, com as regras sociais e a cultura, por via das interações que se estabelecem entre os vários presentes durante a situação de jogo, quer a nível criança-criança, quer criança-adulto, fazendo com que a criança se sinta integrada na sua própria comunidade (Neto, 2020; Viveiros, 2021).

Como afirma Wood (2009), o jogo tem um papel determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, quando o professor cria condições para que o jogo seja desenvolvido, adaptando-o ao que pretende abordar do programa curricular, fornecendo o material e recursos necessários. Por sua vez, sendo os jogadores as crianças, ao professor cabe-lhe mais do que tudo o papel de observador, não participando diretamente, a não ser que a sua intervenção venha a ser imprescindível por algum motivo; do mesmo modo, o professor pode e deve alterar o jogo, repensá-lo, consoante as necessidades e capacidades dos seus alunos, ou se sentir que estes não estão a alcançar os objetivos definidos inicialmente (Wassermann, 1990),

o que confere a esta estratégia – a utilização do jogo em sala de aula – um caráter flexível e reflexivo, o que, conseqüentemente, pode apoiar a prática reflexiva da própria ação educativa do docente.

Em síntese, o jogo enquanto tarefa de sala de aula proporciona novas oportunidades para que a criança aprenda (Wood, 2009). O jogo pode, nas suas diversas vertentes e de inúmeras formas, potencializar a aprendizagem de qualquer criança, preparando-a a nível psicológico, cognitivo, afetivo, social e físico, fazendo-a aprimorar competências de modo ativo e significativo. Barbeiro (1998) compara o jogo a uma situação de trabalho camuflado, em que a aprendizagem através do jogo disfarça o “caráter penoso” atribuído ao trabalho em sala de aula, pelo prazer que proporciona à criança, tornando desta forma o momento de aprendizagem mais agradável e motivante para a mesma.

2.3. O JOGO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Barbeiro (1998) diz-nos que o jogo e a linguagem (escrita ou oral) têm características que podem mobilizar-se em conjunto, em qualquer ano escolar.

As crianças iniciam a sua relação com a leitura e a escrita antes da entrada no primeiro ciclo. Os comportamentos emergentes de leitura e escrita ou a literacia emergente, surgem maioritariamente das experiências que as crianças têm com o material escrito no dia a dia, ao pegar num livro, ao ver os outros ler e escrever, dentro e fora da escola, por via ou não de situações de brincadeira (Mata, 2021; Pinto, 2014); no entanto, vários autores (Pessanha, 1997; Moon & Reifel, 2008; Mata, 2010; Pinto, 2014) constataam a importância do brincar neste tipo de comportamento relacionado com a literacia dizendo que este se manifesta de forma espontânea essencialmente em episódios de jogo sociodramático que podem acontecer em ambientes providos de recursos (por exemplo revistas de culinária, cartas, cartas de menu, etc.), ou espaços em que as crianças possam fazer uso dos vários sentidos da escrita na vida real, como é caso da área da casinha, por exemplo. Nesta mesma perspetiva do jogo em função da literacia emergente, um estudo realizado por Moon e Reifel (2008), apresenta o testemunho de uma educadora cujo grupo era constituído por crianças que falavam diferentes línguas, tendo esta adotado estratégias para trabalhar a literacia emergente sempre com base em jogos, estivessem estes associados ou não ao jogo dramático.

Vários autores (Viana & Ribeiro 2017; Sim-Sim et al., 2008; Freitas et al., 2007) salientam que o estudo e consciência dos sons da língua (a consciência fonológica) e o contacto com a escrita deve iniciar-se ainda em fase pré-escolar, utilizando-se como estratégia, não só, mas essencialmente, atividades lúdicas e jogos.

No que concerne ao ensino formal, Barbeiro (1998) concede relevância à utilização do jogo na aprendizagem da língua, uma vez que, por um lado, utilizar a linguagem constitui por si só um jogo, uma vez que nos momentos de jogo se criam situações de comunicação; e, por outro, os alunos têm uma experiência com e sobre a linguagem.

De acordo com Barbeiro (1998) compreendemos que os jogos que têm por base o reconhecimento de unidades e relações linguísticas permitem a consciencialização sobre o funcionamento da língua a diversos níveis, o que vai ao encontro das palavras de Viana (2006) quando a autora afirma que os jogos de linguagem e análise da língua são uma estratégia que fomenta o desenvolver não só da linguagem no seu todo, mas em particular da consciência fonológica, que nos remete para a análise e segmentação das unidades linguísticas, um dos passos cruciais para a aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas et al., 2007).

A utilização do jogo neste contexto apoia e reforça as ligações que se estabelecem entre os padrões ortográficos e fonológicos das palavras, permitindo um maior rigor e rapidez em tarefas de leitura e escrita (Mangas, 2017). Assim, é possível desenvolver capacidades linguísticas não só de leitura e escrita, mas também orais e auditivas, em vários níveis de ensino e em várias tarefas distintas (Birova, 2013; Sachdeva, 2016).

Vários estudos feitos sobre o jogo na aprendizagem da leitura e da escrita ressaltam ainda que este tipo recursos didáticos são também úteis para a aquisição de vocabulário, novas habilidades linguísticas, aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de capacidades criativas, bem como de resolução de problemas (Blachowicz & Fisher, 2004; Zigler e Boshop-Josef, 2006, mencionados por Pinto, 2014; Mangas, 2017); apoiam a construção de um contexto educativo onde a comunicação acontece, e a língua é utilizada de modo útil e significativo, existindo, por sua vez, uma prática contextualizada da leitura e da escrita (Wright et al., 2006; Sachdeva, 2016).

Segundo a opinião de Mata (2010) e Mangas (2017), os jogos enquanto recursos agregados a outras estratégias didáticas, quando utilizados frequentemente e no seguimento dos conteúdos tratados, potenciam a abordagem a aspetos linguísticos do ponto de vista reflexivo, nomeadamente a reflexão fonológica. No seguimento desta ideia, Pinto (2014) destaca que

Se a abordagem à leitura beneficiar de uma pedagogia também baseada no jogo, não vejo razão para que se atribua um papel quase exclusivo ao conhecimento e reconhecimento de letras e de palavras e ao processamento fonológico nesta fase da entrada no mundo da escrita. Muitas outras habilidades devem estar associadas à leitura e, por essa razão, um curriculum que não seja só académico, mas que se apresente mais plurifacetado não resultará com certeza nem numa perda de tempo, nem num investimento inglório (p.32).

Rebelo (1990), no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também sobre a aprendizagem em geral, defende que a criança precisa de um contexto propício à sua aprendizagem, e que nesse mesmo contexto, se encontram inseridas estratégias, métodos e estímulos que a criança recebe, que potenciam as suas capacidades, pelo que considerar o jogo como estratégia de ensino, proporciona ao aluno, envolver-se de forma ativa na sua aprendizagem, de modo a “criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceptualizações sobre a linguagem escrita e que despertem a motivação para aprender a ler” (Viana et al., 2017, p.11).

Posto isto, e tendo em vista as vantagens que se foram identificando na utilização de uma abordagem lúdica para trabalhar conteúdos linguísticos, declara Mata (2006) que recorrer a este recurso auxilia a criança a demonstrar o que já sabe sobre a linguagem, enquanto se criam ao mesmo tempo hipóteses para a criança praticar e desenvolver essas mesmas capacidades sobre a língua.

Não obstante, sabe-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é um trabalho gradual e simultâneo, complexo, que, por esse mesmo motivo, pode ser encarado como uma circunstância difícil e trabalhosa (Sachdeva, 2016; Wright et al., 2006;) e, por vezes, desmotivante para algumas crianças, pelo que os jogos podem ser uma ferramenta de valor motivacional importante, encorajando não só essas crianças, mas todas, a manter o interesse por esta aprendizagem (Wright et al., 2006;), visto que a motivação é um elemento central para uma boa aprendizagem e envolvimento (Mata, 2021).

III – METODOLOGIA

Neste capítulo descreve-se a metodologia do estudo, apresentando-se, nomeadamente, as questões e objetivos da investigação, as opções metodológicas, o contexto e os participantes, os instrumentos de recolha de dados, a metodologia de análise. Apresenta-se ainda uma descrição das tarefas implementadas.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Fortin (1999) refere que o primeiro momento de uma investigação consiste em descobrir uma área de investigação que interesse ao investigador, pelo que se escolheu para este estudo o tema da utilização do jogo enquanto estratégia pedagógica de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, tópico este de grande interesse pessoal e profissional, que decidi desenvolver na Prática Pedagógica do 1.º ciclo I. Tal como já foi referido na introdução, construí um conjunto de jogos adaptados às aprendizagens de leitura e escrita a realizar no 1.º ano com o intuito de dar resposta à seguinte questão de partida: “De que forma pode o jogo apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no 1º ano?”.

A partir da questão de investigação delinearão-se os seguintes objetivos:

- 1) Descrever como as crianças se comportam e participam em cada um dos jogos implementados;
- 2) Identificar quais as aprendizagens relacionadas com a leitura e a escrita foram promovidas em cada um dos jogos implementados;
- 3) Descrever as dificuldades ou barreiras sentidas pelas crianças nas situações de jogo.

No sentido de dar resposta à questão colocada e aos objetivos definidos, optou-se por desenvolver uma investigação que se enquadra no paradigma qualitativo (Fortin, 1999; Bogdan & Biklen, 1994), visto que, o ponto de interesse desta investigação está em compreender de que forma pode ou não a utilização do jogo como estratégia de ensino-aprendizagem potenciar a aprendizagem da leitura e da escrita, no 1º ciclo de Ensino Básico, nomeadamente no desenvolvimento das capacidades de consciência fonológica

e o ensino da decifração, um fenómeno de contexto real, foco dos investigadores no âmbito do paradigma qualitativo (Yin, 2001).

A investigação qualitativa é um dos modos de investigação mais antigos em educação (Bogdan & Biklen, 1994). Esta centra-se, como dei a entender anteriormente, na compreensão dos fenómenos e processos, traduzindo os resultados obtidos sobretudo de forma descritiva e pormenorizada (Bogdan & Biklen, 1994; Dias, 2009; Sousa & Baptista, 2011). A sua principal fonte é o ambiente natural onde ocorre o estudo, tornando-se o investigador o instrumento principal de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

A atitude investigativa do docente deve ser uma característica natural da sua prática, visto que a mesma exige uma atitude constante de reflexão e adequação, por forma a melhorar a atuação e condições do processo ensino-aprendizagem em função dos alunos e das suas necessidades, um processo que Ponte (2002) diz ser imprescindível e significativo para o desenvolvimento profissional do docente.

Enquanto investigadora pretendia compreender de que forma o jogo poderia apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita, percebendo assim as suas potencialidades neste sentido, refletindo e investigando sobre o assunto, de modo a melhorar práticas futuras. Dito isto, enquadro este estudo no que Ponte (2002) designa como investigação sobre a própria prática, dado que, este surge da necessidade do professor dar resposta a um problema ou entender uma situação que o faz questionar da sua própria prática profissional, e não investigar sem objetivo, o que vai ao encontro do que pretendo.

3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo foi realizado durante a PP do 1.º ciclo I, numa turma de 1º ano, constituída por 15 alunos, tendo a realização das tarefas e a recolha de dados sido concretizadas nos tempos letivos de português, dentro da sala de aula. Apesar de todos os alunos da turma terem realizado as tarefas, a recolha de dados incidiu exclusivamente em 4 desses alunos. Os critérios para a escolha destes participantes no estudo foram: (a) apresentam grande gosto e motivação pela aprendizagem da leitura e da escrita; e (b) aderirem, com entusiasmo, a situações de jogo.

É de salientar que a turma já tinha iniciado a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo até ao início da investigação trabalhado as vogais (a, e, i, o, u), os respetivos ditongos formados pelas vogais (ai, ui, iu, ei, ou, ao), os grafemas <p>, <t> e <l> e respetivas famílias silábicas.

O “D” é um aluno que tem uma grande vontade de aprender, de comunicar, de participar e de partilhar o que sabe com os outros. É bastante extrovertido, demonstrando grande entusiasmo quando aprende algo novo. É autónomo e não apresenta dificuldades de aprendizagem em nenhum aspeto, tendo um bom desempenho dentro da sala de aula.

A “M” é uma criança muito alegre, muito comunicativa e por vezes distraída. Gosta de participar nas atividades propostas e de ajudar os colegas quando estes precisam. É uma criança que se esforça dentro da sala de aula, sendo capaz de alcançar as aprendizagens pretendidas ao seu ritmo; ainda assim, e apesar da autonomia que tem, existem momentos em que necessita que seja o adulto a fazer com que avance no seu trabalho.

A “N” é uma criança calma, perspicaz e muito atenta. Gosta de partilhar o que sabe e demonstra um grande querer aprender. Trabalha de forma autónoma em qualquer circunstância e não apresenta dificuldades em realizar o que é pedido; por ser rápida no seu trabalho em sala de aula, gosta de apoiar os colegas nas suas aprendizagens, tendo a capacidade e paciência de os ajudar.

A “A” é uma das crianças mais calmas e concentradas do grupo, prestando sempre muita atenção ao que é explicado; é capaz de compreender situações que ninguém espera, tendo sempre um ótimo discurso. É por vezes introvertida e a área que menos gosta é a expressão artística. Nota-se que pensa bastante quando não tem a certeza de que atitude ou decisão tomar, e quando tem algum problema esforça-se para o tentar resolver antes de pedir ajuda.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Bogdan e Biklen (1994) referem-se aos dados recolhidos por qualquer investigador como a base da análise do objeto de estudo, sobre o qual se recolheram materiais;

segundo Amado (2014) os instrumentos para o levantamento desses mesmos materiais devem ser escolhidos em função do tipo de investigação que se pretende desenvolver.

Deste modo, os instrumentos de recolha de dados desta investigação foram pensados mediante a natureza do presente estudo, o paradigma qualitativo. A recolha dos dados aconteceu ao longo da implementação da sequência de jogos, que se apresentará detalhadamente na secção seguinte, constituída por 4 jogos. Cada jogo foi utilizado numa semana determinada entre novembro de 2021 e janeiro de 2022.

Uma vez que todos os jogos foram implementados por mim nas aulas, a investigação assenta sobretudo na observação direta participante, por ter existido uma observação e registos diretos das atividades dos sujeitos em estudo, no momento exato em que estas ocorreram, enquanto se estabelece uma estreita interação com o mesmo, estando o observador envolvido total ou parcialmente no contexto, existindo partilha de espaço, tempo e práticas (Amado, 2014; Haro et al., 2016; Dias, 2009; Estrela, 1994).

No contexto da observação participante, as notas de campo revelam-se importantes neste estudo. Foi através das notas de campo que aponte o que ia observando, realizando ao mesmo tempo a minha interpretação sobre o que observava, ouvia, presenciava acontecer durante os jogos, fazendo anotações sobre cada uma das crianças observadas, o que vai ao encontro do que dizem Bogdan e Biklen (1994) quando dizem que as notas de campo são então um relato sobre o que investigador observa, ouve, experiência e pensa ao recolher as informações que pretende.

Adicionalmente, foram feitas gravações áudio dos diálogos das crianças e foram realizados registos fotográficos. Estes dois tipos de registos são recursos muito próprios da investigação qualitativa, dando ao investigador informação de cariz factual (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, através deste tipo de registos, é possível capturar situações ou produções das crianças ao longo dos jogos, que podem fornecer informação adicional sobre esses acontecimentos estudados, podendo igualmente transmiti-las a observadores externos (Fortin, 1999).

3.4. SEQUÊNCIA DE JOGOS IMPLEMENTADA

A sequência de jogos elaborada para este estudo inclui quatro jogos distintos: “Bingo de palavras”, “Dominó silábico”, “Descobre a frase” e “Jogo da glória”, que se colocaram em prática separadamente, tendo ocorrido cada um numa semana diferente. Todos os jogos foram implementados em grande grupo, e nas respetivas horas da área de Português, sem ser necessário recorrer a alterações no horário letivo da turma. Para a realização destes jogos, utilizaram-se o espaço de sala de aula e também o espaço exterior do recinto escolar.

Os jogos foram pensados segundo as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral de Educação, 2018) de Português para o 1º ano, estando estes assim enquadrados com seguintes aprendizagens dos domínios “Leitura-Escrita” e “Gramática”: (a) “Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.” (p.7); (b) “Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra.” (p.7); (c) “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.” (p.8); (d) “Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.” (p.7); (e) “Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.” (p.7); (f) “Identificar especificidades gráficas do texto escrito (direcionalidade da escrita, gestão da mancha gráfica – margens, linhas, espaçamentos – e fronteira de palavra).” (pp. 7-8); (g) “Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação.” (p.8); (h) “Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.” (p.10); e, finalmente, (i) “Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples).” (p.11).

Antes de se dar início às tarefas foram fornecidas as respetivas regras e informações necessárias à realização dos jogos, uma vez que se pretendia que as crianças fossem capazes de jogar autonomamente, partilhando a experiência entre si, discutindo ideias, pensamentos e conhecimentos durante os jogos. No entanto, mantive uma presença constante em cada uma das situações, intervindo apenas na existência de dúvidas ou

dificuldades que surgissem por parte dos alunos. Irei apresentar de seguida cada um dos jogos.

3.4.1. Bingo de palavras

O primeiro jogo implementado foi o “Bingo de Palavras” que ocorreu no dia 28 de novembro de 2021. Este jogo realizou-se com toda a turma e foi jogado individualmente, sendo todos os alunos conhecedores das regras do jogo base, o bingo, ainda que tenha optado por as recordar em função deste jogo em específico. A cada aluno foram distribuídos dois cartões, cada um com seis palavras. O objetivo seria então, que ao ser projetada no quadro interativo uma roleta com imagens que correspondiam às palavras existentes nos cartões, os alunos, conforme fossem saindo as imagens sem reposição, colocassem uma cruz por cima da palavra correspondente que podiam ou não ter no papel, tendo desta forma de associar a imagem às palavras escritas, lendo-as (descodificando-as).

Para a realização deste jogo foram identificados os conteúdos relacionados com a leitura e a escrita trabalhados até então, isto é, as vogais e respetivos ditongos, os grafemas <p>, <t> e os dígrafos provenientes desses mesmos grafemas em conjunto com as vogais. No que respeita às aprendizagens, destacam-se a seguinte: “ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada” (DGE, 2018, p.8), “pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra” (DGE, 2018, p.7). O quadro I sistematiza os aspetos caraterísticos deste jogo

Quadro I – Caraterísticas do jogo “Bingo de palavras” (Elaboração própria)

Bingo de palavras	
Data: 23 de novembro de 2021	Duração: 1 hora
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">• Consciência fonológica: consciência fonémica.• Leitura e escrita: descodificação.
Aprendizagens	<ul style="list-style-type: none">• Ler palavras através da descodificação de fonemas e/ou

O jogo iniciou com uma palavra colocada sobre a mesa por um elemento de cada par, colocando o elemento seguinte uma das suas palavras, que que inicie com a última sílaba da palavra colocada anteriormente, isto é, se a palavra colocada for teto, então o segundo elemento irá colocar uma palavra que se inicie com a sílaba “to”, e assim sucessivamente. O jogo podia terminar de duas formas: 1) quando uma das crianças já não tivesse peças/cartões, ou 2) quando nenhuma das crianças tivesse palavras que continuassem o jogo.

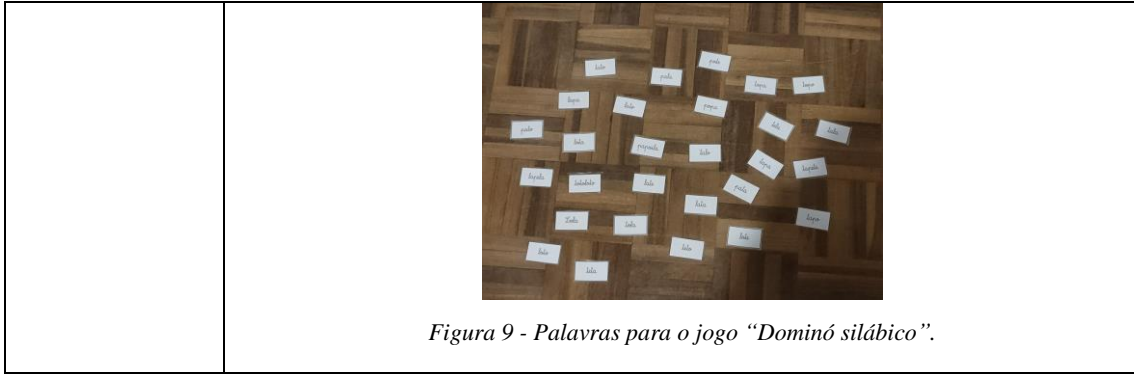
O objetivo desta atividade em particular não é somente segmentar palavras em sílabas, mas também identificar as letras presentes na última sílaba da palavra e fazer corresponder a esta uma palavra que se inicie com a mesma sílaba. Deste modo, pretende-se trabalhar duas categorias da consciência silábica: a segmentação, na medida em que as crianças terão de ler a palavra e dividi-la em sílabas, e a manipulação, na medida em que a criança utiliza a última sílaba de uma palavra “colocando-a” na primeira sílaba de outra palavra, fazendo-as corresponder. Ademais, estava também presente a descodificação de palavras, através dos grafemas que as crianças tinham de identificar fonemicamente. Neste dominó pretendia-se assim, genericamente, que as crianças (i) dividissem a palavra em sílabas, (ii) identificando e descodificando a primeira ou a última sílaba das palavras do jogo.

Este tipo de exploração aprendizagem é valorizada nas Aprendizagens Essenciais de Português (Direção-Geral de Educação, 2018) para 1º ano, quando é referido que o professor deve promover estratégias que envolvam “a consciencialização de elementos e estruturas fonológicas como fonemas, sílabas, palavras por meio de atividades que impliquem: manipular palavras fazendo variar fonemas e sílabas;” (p.10), estando esta estratégia diretamente ligada às aprendizagens “identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas” (p.10) e “ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada” (p.8). No quadro II encontram-se os aspetos caraterísticos deste jogo de forma sucinta.

Quadro II – Caraterísticas do jogo “Dominó silábico” (Elaboração própria)

Dominó silábico

Data: 28 de novembro de 2021		Duração: 1h	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica: consciência silábica e consciência fonémica. • Leitura e escrita: descodificação. 		
Aprendizagens esperadas	<ul style="list-style-type: none"> • Ler pares mínimos e palavras através da descodificação de fonemas e/ou reconhecimento global da palavra. • Articular corretamente palavras. • Identificar, detetar e manipular sílabas de uma palavra. • Identificar palavras que comecem com a sílaba correspondente à última sílaba da palavra anterior. • Emparelhar sílabas. • Saber esperar pela sua vez de jogar, respeitando a vez do outro. • Respeitar regras de jogo. • Compreender situações de ganhar ou perder. 		
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Domino silábico de 28 peças 		
Regras	<ul style="list-style-type: none"> • Cada criança tem 7 peças, estando as restantes ao lado na mesa. • Quando a criança não tem palavra para continuar a jogar, deve ir ao baralho de palavras posto na mesa e retirar uma; caso não saia a palavra de sílaba correspondente, a criança perde a vez para o outro jogador. • O jogo termina quando um dos jogadores ficar sem palavras na sua posse. • O jogo termina quando ambos os jogadores não tiverem em sua posse palavras que completem o dominó. 		
Representação			



3.4.3. Descubra a frase

O jogo “Descobre a frase” foi realizado no dia 7 de dezembro de 2021, na componente letiva de Português durante a manhã. Além dos conteúdos tratados nos jogos anteriores, neste incluíram-se palavras com a família silábica al, el, il, ol e ul, trabalhados em sala de aula na semana e dia anterior.

Este jogo organizou-se em dois momentos. Num primeiro, realizado no espaço do recreio, as crianças tiveram de formar grupos, sendo um desses grupos, a equipa amarela, constituído pelas 4 crianças em estudo - a M, a A, a N, e o D. Depois, deu-se a cada equipa a tarefa de procurar os cartões que continham as palavras da cor atribuída a cada grupo. Ao encontrarem os cartões, cada criança deveria dirigir-se ao circuito motor referente à cor da sua equipa, fazê-lo e por fim, deixar o cartão no arco no fim do circuito.

Ao encontrarem-se todos os cartões, as equipas voltaram para a sala, onde cada uma se juntou numa mesa, para tentar descobrir as frases escondidas, sendo estas:

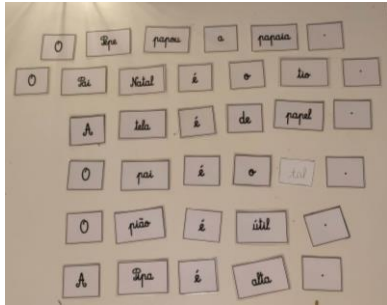
- Equipa amarela: “O Pepe papou a papaia”; “O Pai Natal é o tio.”
- Equipa roxa: “O pião é útil.”; “A Pipa é alta”;
- Equipa azul: “A tela é de papel.”; “O pai é o tal.”;

A organização e construção frásica é uma das estratégias pensadas nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) para alcançar aprendizagens associadas à leitura, escrita e gramática, porém, com este jogo, promoveram-se outras tantas aprendizagens: “identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao

nome da letra” (p.7), “ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada” (p.8), “identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas” (p.10) e “conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples)” (p.11). Este jogo proporcionou ainda um momento de interdisciplinaridade entre o Português e a Educação Física, na medida em que foi elaborado um percurso motor que remetia para o exercício de determinados movimentos físicos previstos no do “Bloco 2 – Deslocamentos e equilíbrios” (p.3). Os vários aspetos relacionados com o este jogo constam em síntese no quadro III.

Quadro III – Características do jogo “Descobre a frase” (Elaboração própria)

Descobre a frase	
Data: 7 de dezembro de 2021	Duração: 1:30h
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica: consciência de fronteira de palavra, consciência silábica e consciência fonémica. • Consciência sintática • Ortografia e pontuação. • Leitura e escrita: descodificação. • Deslocamentos e equilíbrios.
Aprendizagens esperadas	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir e respeitar regras ou instruções. • Identificar unidades da língua: palavras. • Ler palavras através da descodificação de fonemas e/ou reconhecimento global da palavra. • Identificar palavras e o seu significado. • Construir e organizar frases. • Cooperar em situações de jogo para realizar um objetivo comum. • Rastejar deitado ventral. • Saltar sobre obstáculos e em diferentes comprimentos. • Equilibrar-se andando por cima de uma corda. • Saltar a pé juntos.

Material	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com palavras. • Cordas. • Arcos. • Cones. • Barras.
Regras	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo terá uma cor, que corresponderá à cor das palavras que tem de encontrar. • Quando encontram uma palavra as crianças têm de se dirigir para o arco do seu grupo, realizando um circuito motor previamente elaborado, com o intuito de no fim desse circuito deixarem a palavra encontrada, indo à procura de outras palavras.
Representação	 <p data-bbox="676 1122 1134 1151"><i>Figure 10 - Frases do jogo "Descobre a frase".</i></p>

3.4.4. Jogo da glória

O jogo da glória foi o último jogo da sequência a ser implementado no âmbito deste estudo, e que, devido à suspensão das aulas na instituição devido à situação pandémica, levou a que a data de implementação fosse alterada, passando da semana de 13 a 15 de dezembro de 2021, para a semana de 10 a 12 de janeiro de 2022, realizando-se assim no dia 10. Este jogo foi pensando e construindo tendo em consideração os conteúdos linguísticos abordados até então, pelo que se pode entendê-lo como uma revisão das capacidades de leitura e escrita das crianças desenvolvidas até ao momento.

Ao entrarem para a sala, as crianças foram convidadas a jogar um jogo da glória sobre a leitura e a escrita, dividindo-se o grande grupo em três subgrupos, tendo cada um supervisão de um adulto. Um desses grupos foi formado pelas crianças participantes no estudo, a M, a A, a N e o D, tendo-me a mim como responsável. Sendo um jogo da

glória adaptado, as crianças teriam de iniciar o mesmo pelo lançamento do dado, andando cada uma delas as respectivas casas no tabuleiro conforme número representado no dado. O tabuleiro era composto por casas brancas e casas coloridas, existindo as segundas em maior número. Cada cor correspondia a um determinado conteúdo sobre a leitura e a escrita: amarelo – associação fonema-grafema, azul – segmentação e manipulação silábica, rosa – associação imagem-palavras, e laranja – construção frásica.

Assim, para cada cor havia um conjunto de cartões que continha os obstáculos/problemas que teriam de ser resolvidos pelas crianças, a fim de que avançassem no tabuleiro, podendo estas avançar uma casa se resolvessem corretamente o problema colocado. Caso calhassem nas casas brancas, as crianças teriam de andar três casas para trás, esperando novamente até à sua vez de jogar. A criança a chegar primeiro à casa de chegada do tabuleiro, ganha o jogo.

Relativamente às aprendizagens, neste jogo promoveu-se o “representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra” (DGE, 2018, p.7); “escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação” (DGE, 2018, p.8); e “conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples)” (DGE, 2018, p.11). No quadro IV podem consultar-se os aspetos específicos deste jogo.

Quadro IV – Caraterísticas do “Jogo da glória” (Elaboração própria)

Jogo da glória	
Data: 10 de janeiro de 2022	Duração: 1h/1:30h
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Interação discursiva. • Consciência fonológica: consciência de fronteira de palavra, consciência silábica e consciência fonémica. • Ortografia e pontuação: organização frásica.

	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e escrita: codificação e descodificação.
Aprendizagens esperadas	<ul style="list-style-type: none"> • Responder objetivamente a perguntas. • Organizar frases. • Ler palavras e frases através da descodificação de fonemas e/ou reconhecimento global da palavra. • Fazer associação imagem-palavra. • Decifrar palavras, sílabas e grafemas. • Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas. • Reconhecer e manipular sílabas. • Saber esperar pela sua vez de jogar, respeitando a vez do outro. • Identificar unidades da língua: palavras e fronteira de palavra, sílabas e grafemas/fonemas. • Respeitar regras de jogo. • Compreender situações de ganhar ou perder.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Tabuleiro de jogo. • Dados. • Peões de jogo (tampas de garrafa). • Cartões com perguntas relacionadas com os conteúdos do jogo.

<p>Regras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Neste caso, as <u>casas laranjas</u>: problemas de construção frásica, onde à criança será apresentado um cartão com palavras desordenadas, que ela, no seu respetivo cartão terá de ordenar, construindo assim uma frase que faça sentido. • Nas <u>casas amarelas</u>: problemas de associação fonema-grafema, onde podem acontecer duas situações: o cartão conterà uma letra ou uma sílaba, e as crianças terão de identificar as letras ou letra desse fonema, identificando no seu cartão o fonema de forma escrita para poder avançar uma casa no jogo. • Nas <u>casas rosa</u> serão apresentados problemas de associação imagem-palavra, cuja criança terá de escrever no seu cartão de jogo a palavra da imagem apresentada no cartão roxo. Caso a consiga escrever bem, irá em seguida procurar a palavra no tabuleiro, se a encontrar avançará para a casa onde se encontre a mesma. • Nas <u>casas azuis</u>: problemas relacionados com a sílaba, e podem ocorrer 2 situações - 1) a criança terá de identificar determinada sílaba, isto é, por exemplo, se no cartão azul sair a palavra tapete, e no mesmo cartão pedir que a criança identifique o fonema “ta”, a criança terá de dividir a palavra em sílabas, e identificar em que sílaba se encontra o “ta”; 2) no cartão azul sai uma palavra, por exemplo, tato, e a criança terá de dizer uma palavra que comece com a última sílaba dessa palavra, neste caso a última sílaba é to, a criança poderia dizer tola. • Nas casas brancas as crianças terão de andar 3 casas para trás, esperando novamente até à sua vez de jogar. • Ganha o jogador que chegar primeiro ao final do jogo.
---------------	---

Representação



Figure 11 - Tabuleiro e cartões do "Jogo da Glória".

3.5. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

A escolha dos métodos de análise dos dados recolhidos deve ter em conta os aspetos que se consideram importantes e que se querem ver transmitidos aos restantes (Bogdan & Biklen, 1994). Assim sendo, atendendo à questão de partida e aos objetivos estabelecidos para a investigação anteriormente referidos, decidiu analisar-se os dados de uma perspetiva interpretativa, utilizando o método de análise de conteúdo.

Ao comparar e organizar as informações provenientes dos dados recolhidos de cada jogo, emergiram quatro categorias: (1) forma como as crianças se comportaram ao longo dos jogos; (2) situações observadas que demonstram o que as crianças sabem; (3) aprendizagens alcançadas pelas crianças durante as situações de jogo; e, (4) dificuldades apresentadas pelas crianças durante as situações de jogo.

Mais uma vez considerando a linha de investigação pensada, os dados serão apresentados jogo a jogo, destacando-se sobre os mesmos os aspetos referentes a cada uma das categorias.

IV – RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos através da investigação, de acordo com as categorias escolhidas para análise. Os resultados são fruto da implementação de quatro jogos anteriormente descritos, sendo os resultados de cada jogo apresentado em tópicos separados.

4.1. “BINGO DE PALAVRAS”

O “Bingo de palavras” foi o primeiro jogo a ser implementado. Uma vez que as crianças já conseguiam ler palavras formadas pelas consoantes <p> e <t> e vogais, o jogo foi construído somente com palavras que as crianças já eram capazes de decodificar (pai, teia, Pipa, pá, Tito, pão, pé, pote, pata, tatu, pateta, paio, tapete, tato, totó, pauta, pau, pitão e papaia), sendo o principal objetivo do jogo treinar a decodificação de palavras, embora também se pretendesse trabalhar ao nível da consciência fonológica, nomeadamente da consciência fonémica, sendo que, estando as crianças no início da aprendizagem da leitura e da escrita, estivessem ainda no processo de associar os fonemas que ouvem e produzem aos grafemas que aprendem.

Este foi um jogo no qual as crianças evidenciaram ter uma enorme concentração, estando sempre muito atentas à imagem que saía com o intuito de procurarem nos seus cartões se tinham ou não a palavra correspondente. Das quatro crianças em estudo, o D foi o único que tentou ler as palavras antes do jogo iniciar, o que penso ter sido uma boa estratégia para o desempenho dele durante o mesmo, pois, assim, já sabia que palavras tinha no seu cartão, tornando-se, pelo que observei, mais automática a associação imagem-palavra para ele, o que aconteceu com a palavra “Tito”, que, uma vez reconhecida, mostrava-se ansioso para que saísse a imagem da respetiva personagem para poder rodear a palavra.; pelo contrário, a N, a M e a A optaram por ler as palavras apenas durante o jogo.

O D foi o aluno vencedor do jogo, porém, a N e a A conseguiram também completar o seu cartão, ao contrário da M. Embora não tenham existido grandes dificuldades na decodificação das palavras, todas as crianças demoraram mais a decodificar palavras com mais de duas sílabas, como a A que teve alguma dificuldade em ler a palavra

“pitaia”, ainda que tenha conseguido por fim lê-la. Não obstante, a M não conseguiu encontrar correspondência entre a palavra “pote” e a sua respetiva imagem, da mesma forma que associou a imagem do um tatu à palavra “pau”.

Regra geral, observou-se que as crianças tiveram facilidade (dentro do esperado) em associar a imagem à palavra, identificando rapidamente as palavras referentes às imagens que foram aparecendo no quadro interativo, nomeadamente as palavras «pai», «pé» e «pau», contudo existe a possibilidade de, sendo palavras já trabalhadas com as crianças, ter facilitado a descodificação das mesmas, visto que a velocidade com que as crianças reconhecem as representações ortográficas das palavras aumenta quanto maior for o seu contacto com estas, sendo a ortografia das palavras mais facilmente memorizada (Martins, 2022; Fayol, 2016; Leite & Bragança, 2010; Sim-Sim, 2009), o que potencia a leitura por via global. Ou, no caso da palavra «pai» pode ter sucedido que por ser uma palavra significativa para as crianças (supondo que o é), tenham existido uma melhor apreensão da mesma, e ser também por isso uma palavra de destaque (Silva, 2022).

Deste modo, aceitam-se alcançadas as aprendizagens “Ler palavras através da descodificação de fonemas e/ou reconhecimento global da palavra”, “Identificar fonemas e grafemas”, e “Fazer associação imagem-palavra escrita”.

4.2. “DOMINÓ SILÁBICO”

O “Dominó silábico” foi o segundo jogo realizado, e os conteúdos referentes ao mesmo centravam-se na consciência fonológica, nomeadamente a consciência silábica e fonémica, dado que se pretendia que as crianças fossem capazes de segmentar e manipular sílabas, identificando os grafemas que as compunham, utilizando aqui a descodificação dos grafemas em fonemas, lendo-os. Organizados em pares, cada par tinha 28 palavras criadas a partir das consoantes <p>, <t>, <l> e as vogais (popa, Lola, tapa, tato, tela, papoila, talo, lato, tapete, tola, late, lapa, lata, teta, pato, pote, pala, lota, totoloto, tala, pata, pala, topo, lapela, lota, teto, tapo e lote); cada criança tinha 7 palavras, estando as restantes em cima da mesa para o caso de serem necessárias no decorrer do jogo.

Dos participantes do estudo, apenas o D e a M formaram um par, estando a N e a A com outros elementos da turma que não estavam abrangidos pelo estudo, mas que se tornaram bons colegas por dois motivos: terem apoiado a melhoria das aprendizagens da N e a da A, porque fez com que elas efetivamente demonstrassem as suas capacidades de leitura até ao momento, e permitiu um clima de interajuda entre os pares, visto que as duas crianças que não faziam parte do estudo apresentavam mais dificuldades do que a N e a A ao nível da descodificação, o que permitiu que a N e a A se empenhassem para os ajudar a ultrapassá-las durante o jogo.

Creio que a grande dificuldade neste jogo surge da leitura das palavras ainda antes do início do mesmo, quando pedi às crianças que as lessem para si, tentando descodificá-las, o que se deve em parte, considerando as palavras de Fayol (2016) sobre o reconhecimento da palavra, à pouca familiaridade que as crianças tinham com as palavras do jogo, visto existirem palavras que não tinham anteriormente sido trabalhadas. Neste sentido, ainda que a N e a A tenham conseguido fazê-lo, a tarefa foi mais complicada para o D e, em especial, para a M, que necessitou de mais apoio, uma vez que não estava a conseguir fazer a associação grafema-fonema. Pelo que pude constatar, as crianças recorreram sempre à descodificação das palavras partindo da segmentação das palavras em sílabas, começando por lê-las separadamente e, posteriormente lendo-as de seguida, como fez o D com a palavra «lapela», descodificando-a da seguinte forma: “*la... pe... la... lapela*”, que nos dá indícios do que referi acima sobre a pouca familiaridade que as crianças tinham com as palavras, não existindo, no caso desta palavra, de imediato uma representação mental (significado) da mesma, impedindo a sua descodificação

Ainda relacionado com a descodificação, reparei, entre os quatro participantes, que sempre que procuravam uma nova palavra, de facto liam a última sílaba das palavras, que muitas vezes correspondia à junção de uma consoante com uma vogal, e repetiam-no até encontrar uma outra palavra que começasse com aquele mesmo som, por vezes segmentando até a sílaba em fonemas, como fez a N, que ao procurar uma palavra que começasse por «to», dizendo: “*É um t e um o.*”, utilizando a segmentação fonémica (Martins, 2022).

No que concerne ao trabalho com a sílaba propriamente dita, a consciência silábica, foi possível depreender com o jogo que as crianças não apresentam problemas na segmentação silábica das palavras, sendo igualmente capazes de identificar qual a primeira, a última e a sílaba que têm de encontrar para continuar o dominó, mostrando-se competentes na tarefa de emparelhar a última sílaba de uma palavra com a primeira sílaba de outra, o que se observa com o exemplo da A, quando, já depois de ela ter colocado a palavra «lapa» na sequência do dominó, a questioneei: “*“Tola” acaba com que sílaba?”*”, e ela respondeu: “*la*”, tendo eu novamente questionado: “*“Então e lapa começa com que sílaba?”*”, ao que ela respondeu de imediato: “*la*”, notando-se nela a certeza do que estava a fazer.

Um aspeto sobre um dos pares que considerei interessante, foi quando a M e o D, alteraram o registo e regras do jogo, mostrando criatividade e de certa forma a manipulação silábica que se pretendia trabalhar (figura 12). Concordando com as regras explicadas, ao iniciarem com a palavra “tala”, a M e o D deviam ter continuado com uma palavra que tivesse como primeira sílaba “la”, o que não aconteceu, tendo eles posto a palavra “lota”, cuja última sílaba era “ta” e emparelhava com a primeira sílaba da palavra «tala», e não com a última, como se pretendia. Jogaram nesta sequência - primeira sílaba de uma palavra com correspondência com a última sílaba da palavra seguinte -, até meio do jogo, onde, ao mudarem a direção da sequência de palavras que já tinham, emparelharam a primeira sílaba da palavra “loto” com a primeira sílaba da palavra “lote”, o que deu origem a que eles voltassem às regras originais do jogo – emparelhar a última sílaba da palavra colocada com a primeira sílaba da palavra seguinte.



Figure 12 - M a colocar uma peça na sequência do dominó.

Sempre que terminavam um jogo, iniciavam outro com entusiasmo, não demonstrando importar-se sobre o facto de terem ganho, perdido ou empatado. Aparentavam que o importante era jogar e não propriamente ganhar, compreendendo a situação e querendo avançar para o próximo jogo. Noutra perspetiva, também foi claro a cooperação entre os pares, em particular entre os pares onde estavam a A e a N, que, como referi no começo, ajudaram bastante os seus colegas de jogo a descodificar não só as palavras, como a identificar e emparelhar as sílabas, conseguindo fazer transparecer as suas competências ao nível da leitura e da consciência silábica, ajudando os restantes a melhorar as deles, o que é muito positivo.

4.3. “DESCOBRE A FRASE”

O jogo “Descobre a frase” foi o terceiro jogo realizado, e promovia aprendizagens no âmbito da construção e organização frásica, visto que o objetivo era que as crianças organizassem numa frase as palavras encontradas. Também se tencionava, claro, trabalhar a descodificação, e que reconhecessem as palavras como unidades linguísticas que resulta da divisão de uma frase em pedaços, por assim dizer, destacando-se a consciência fonológica e a gramática, presente não só pela consciência referida, mas igualmente pelo reconhecimento de regras ortográficas: início da frase com letra maiúscula e adequação de sinais de pontuação (ponto final), bem como pela presença da consciência sintática, que se remete para a própria organização frásica.

O jogo iniciou no espaço exterior com uma caça às palavras que se encontravam escondidas, tendo cada grupo que as encontrar para, posteriormente, construir as frases pretendidas. No caso do grupo formado pelos participantes deste estudo, a equipa amarela, as frases a organizar eram: “O Pepe papou a papaia.” e “O Pai Natal é o tio.”. Esta primeira parte do jogo correu bastante bem, considerando o entusiasmo das crianças e o seu empenho em encontrar as palavras, colaborando os membros do grupo uns com os outros para encontrarem as palavras todas o mais rápido possível, atingindo já aqui a aprendizagem “Cooperar em situações de jogo para realizar um objetivo comum”. Através do circuito motor formado para esta etapa do jogo, observaram-se capacidades relacionadas com o conteúdo Deslocamentos e Equilíbrios (DGE, 2018), tendo as crianças um bom desempenho nas habilidades rastejar, saltar por cima dos obstáculos e saltar a pé juntos; observou-se alguma dificuldade no encontro do

equilíbrio ao andarem por cima da corda. Já dentro da sala de aula, o grupo juntou-se numa mesa e eu pedi que começassem então a tentar organizar as frases com as palavras que tinham.

A N foi a primeira a tomar a iniciativa e a tentar organizar uma frase com as palavras, acompanhando-a os restantes. As crianças começaram a organizar a frase partindo da palavra “Natal”, e foram acrescentando à frase outras palavras (figura 13), como o artigo definido “O” a conjugação do verbo ser “é” (na 3ª pessoa do singular), e o nome próprio “Pepe”, organizando com essas palavras as hipóteses: “*O Natal é...*” e “*O Natal é o Pepe.*”; ao lerem esta última frase perceberam que a mesma não tinha sentido, retirando o grafema “O” e a palavra “Pepe”.



Figure 13 - Crianças a organizar a frase.

Em seguida, a N decidiu adicionar a palavra “Pai” à frase que estavam a construir, pensando da seguinte forma: “*O Pai... Natal... Não! O Pai Natal! O Pai Natal pápa...*”, até adicionar a palavra «papaia», e, ainda sem a descodificar totalmente, pensou: “*pápa... papai? Pápa o papai? Pápa a papaia?*” que eu questioneei: “*Temos a palavra «pápa»?*”, pois ela estava a utilizar erradamente a primeira leitura que fez da palavra «papaia», assumindo a existência de uma nova, “pápa”.

Ao voltarem a construir uma frase surgiram mais duas ideias: “*O Pai Natal foi dar uma coisa ao Pepe.*” “*O Pai Natal papou tudo.*”, e “*O Pai Natal deu uma papaia.*”. Neste sentido foi muito interessante presenciar o auxílio que as crianças davam umas às outras, pois, no último caso, quando o D disse “*O Pai Natal deu uma papaia.*”, a A

disse de imediato: “*Mas onde é que vamos arranjar «deu»?*”, porque não existia essa palavra no conjunto, uma vez que o grafema <d> não tinha sido aprendido. Por outro lado, também demonstra que eles reconhecem que a frase tem sentido, mas que naquele momento era impossível de concretizar pela inexistência da palavra “deu”. No final, acabaram por desistir da palavra «papaia» e voltaram a adicionar a palavra “Pepe”, ficando “*O Pai Natal é Pepe.*”, percebendo rapidamente a A que faltava na frase o grafema <o> (que mencionou com valor de [u]), ao que todas as crianças concordaram depois de lerem a frase e perceberem onde o deviam colocar, ficando a frase da seguinte maneira: “*O Pai Natal é o Pepe.*”

A N começou por dizer o que lhe fazia sentido com as restantes palavras: “*O... tio... pa... papou... papou...*”, e D, que repetiu o que ela disse, ao fazê-lo percebeu-se que estava a tentar achar sentido no que a N tinha já construído, pensando na palavra que podia vir a seguir. Num momento em que estavam a olhar para as palavras porque não estavam a conseguir completar a frase, pedi a todos que lessem as palavras, e ao fazê-lo houve uma criança que acabou por conseguir terminar a frase dizendo: “*O tio papou a papaia.*”, o que os restantes repetiram em voz alta, acabando por encontrar sentido na frase e concordar que a tinham, finalmente, terminado.

Depois de construídas as duas frases que se queriam ver feitas e que ainda existam grupos que não tinham terminado, permiti que as crianças mexessem nas palavras livremente, o que deu origem a que a A pensasse numa frase que não estava prevista: “*O Pepe é o tio.*”. Depois de a A o ter feito, as crianças decidiram perceber se existia a possibilidade de serem construídas outras frases, o que deu origem a uma nova “*O Pai Natal papou a papaia.*”

No final, a professora cooperante perguntou:

C: Dizer o “Pepe é o tio.” ou “O Pepe é o Pai.” faz sentido das duas maneiras, mas olhando para a frase, porque é que vos estamos a dizer que Pai não pode estar ali [na frase “O Pepe é o Pai.”]. Olhem para as palavras.

N: Porque não rima muito bem.

M: Porque não existe o tio Natal.

C: É verdade, mas há outro motivo...

Embora não tenham chegado de imediato à conclusão pretendida, debruçando-se sobre outros aspetos distintos entre as letras e as palavras, a M acabou por dizer: “*Porque uma é maiúscula e a outra é minúscula.*”. A professora cooperante voltou a perguntar às crianças o porquê de numa frase a palavra “Pai” poder estar com letra maiúscula, mas na outra não, o que nos levou a rever com as crianças a regra de utilização da letra maiúscula, sendo que a palavra “Pai” a que a professora se estava a referir, fazia parte do nome próprio “Pai Natal”, não podendo ser utilizada como nome comum.

Pelas descrições feitas sobre o jogo e os comportamentos das crianças, observa-se que o grande objetivo deste jogo foi alcançado: “Construir e organizar frases”. Assim, foi possível trabalhar a ordem dos constituintes da frase (Duarte, 2008), sem que as crianças se apercebessem do que estavam a fazer ao “encaixar” as palavras nos locais corretos na frase. Por outro lado, relacionado ainda com a sintática, apelou-se à sensibilização sobre o contexto na posterior previsão e seleção das palavras e da sua ordem mais adequada (Siegel, 2010; Duarte, 2008) tratando-se ainda aspetos relacionados com a classe de palavras como observamos com a palavra “Pai” na situação específica apresentada pelo diálogo acima, e quando, por exemplo, o D disse estar a faltar o [u] à frase “O Pai Natal é Pepe.”, ficando completa da seguinte maneira “O Pai Natal é o Pepe.”; o mesmo ocorreu com a pontuação, a qual as crianças sabiam onde e como a colocar. Ademais, considerando a descrição feita sobre a forma como as crianças procederam ao longo do jogo, entendem-se alcançadas as aprendizagens: “Identificar unidades da língua: palavras”, “Ler palavras através da descodificação de fonemas e/ou reconhecimento global da palavra”, “Identificar a palavra e o seu significado”.

De modo geral, todas as crianças tiveram o desempenho que seria de esperar. Embora o D tenha se tenha referido ao grafema <o> como [u], penso que esta foi simplesmente uma troca de fonemas, pois ao procurar pela letra precisa, ele não procurou um <u>, mas sim um <o>, o que me faz crer que ele reconheceu a letra que precisava, porém, conceptualizando-a conforme o valor fonémico da mesma na determinada frase. Este tipo de erro é considerado Romeira e Alves Martins (2010) um erro contextual, o que significa que existe substituição de um fonema por outro que, num contexto grafémico diferente, pode corresponder ao fonema em causa.

Ao nível da leitura, a criança que mais de destacou em termos de dificuldades foi a M, precisando de algum apoio no momento de ler as frases já construídas, o que não aconteceu com os restantes, pois, mesmo que recorressem por vezes à leitura das palavras por conversão grafema-fonema e com apoio à família silábica (e.g. para ler a palavra “papou” a N começou por recordar o “pa, pe, pi, po, pu”, também eram capazes de ler globalmente a palavra, não necessitando de apoio, destacando-se nesta lógica as palavras “Pai” e “tio”, que se identificam como palavras lidas de forma automática e global, não precisando as crianças de se socorrer da conversão grafema/fonema.

4.4. “*JOGO DA GLÓRIA*”

O jogo da glória foi o último jogo a ser implementado. Este jogo idealizou-se pensando na revisão de aprendizagens feitas até então que incidiram sobre as vogais, ditongos, letras <t>, <p> e <l>, tendo o jogo, de certa forma, envolvido quatro componentes: a consciência fonológica, a descodificação, a codificação e a gramática, que estavam relacionadas com as categorias do jogo: construção frásica, associação imagem-palavra, identificar, segmentar e manipular sílabas e correspondências fonema/grafema.

A categoria “Construção frásica” incluía a descodificação, na medida em que as crianças teriam de ler as palavras presentes no cartão, extraíndo-lhes significado para organizar uma frase. Uma vez necessário o reconhecimento das unidades linguísticas presentes no cartão como palavras e a organização das palavras numa estrutura coerente e com sentido, destacam-se assim a consciência fonologia, a consciência sintática e a gramática. Tal como no jogo anterior, a presente categoria faz referência ao exercício de sensibilização para a escolha das palavras numa ordem correta e contextualizada (Siegel, 2010; Duarte, 2008). O reconhecimento das palavras enquanto unidades linguísticas foi conseguido pelos quatro participantes. Embora demonstrassem, no final, serem capazes de ler as palavras e a frase descoberta, foi bastante interessante a forma como cada um decidia proceder primeiro. O D começava por ler cada uma das palavras em voz alta e só depois tentava organizá-las numa frase; a M optava por construir as frases transcrevendo as palavras para a tablet (figura 14) a N e a A faziam a organização frásica de imediato, sem recorrer a qualquer estratégia anterior.



Figure 14 - M a transcrever as palavras para o tablet.

Ao nível da construção frásica somente a A evidenciou algumas dificuldades sobre aspetos que não estavam completamente consolidados, ou seja, a presença do ponto final no cartão com as restantes palavras não teve reconhecimento direto tal como para as restantes crianças, que perceberam de imediato que aquele sinal de pontuação era um ponto final que dá termino à frase; o mesmo aconteceu com uma palavra que começava por letra maiúscula num dos cartões, não conseguindo identificar que a mesma se encontrava escrita com letra maiúscula porque era a primeira palavra da frase a construir, tendo se der os colegas a recordá-la dessa regra ortográfica.

Com a categoria “Associação imagem-palavra” pretendia trabalhar-se a codificação e a consciência fonológica, dado que o objetivo era identificar o nome do que estava na imagem e escrevê-lo na tablet, procedendo à codificação dos sons da fala, tendo as crianças de saber distingui-los para conseguir escrever a palavra pretendida corretamente. Os obstáculos desta categoria não foram grande problema para as crianças, mas ainda assim existiram dificuldades no âmbito da consciência fonológica, a distinção dos sons das unidades mínimas, os fonemas, ou seja, duas das crianças demonstraram dificuldades em associar a palavra oral à palavra escrita. A N ao ter de escrever «tatu» escreveu «tato», o que pode ter acontecido pela questão da pronúncia oral da palavra, escrevendo-a da mesma forma que a diz ou por desconhecimento das regras contextuais (Martins, 2022). Já o D, quando saiu a imagem de uma pétala, ia escrever “pétula”, ao que eu questionei: “*Pétula ou pétala?*” e ele me respondeu: “*Pétala*”, apercebendo-se do erro que estava a cometer.

Neste exemplo, podemos observar traços do desenvolvimento da consciência fonémica do D, pois, embora não tenha reparado no seu erro ao dizer pela primeira vez a palavra “pétala”, quando eu o questionei, ele automaticamente tomou consciência do fonema que tinha dito de forma errada, reformulando a palavra, e fazendo o que Leite e Bragança (2010) dizem ser uma análise intencional da pronúncia da palavra, tomando consciência dos fonemas da mesma.

Relativamente à categoria “Identificar, segmentar e manipular sílabas”, o objetivo era compreender se as crianças conseguiam segmentar as palavras, identificar nas mesmas a sílaba pedida e encontrar uma palavra que começasse por essa mesma sílaba, o que as quatro crianças demonstraram conseguir fazer prontamente, como se tem vindo a perceber com os jogos anteriores. O mesmo sucedeu na correspondência fonema-grafema, na qual as crianças tiveram também um bom desempenho, conseguindo associar rapidamente os fonemas ditos com as famílias silábicas, consoantes, vogais ou ditongos.

Ao longo da descrição fui enumerando aprendizagens evidenciadas pelas crianças, no entanto, penso ser importante destacar as aprendizagens que considero alcançadas de modo resumido, sendo estas: “Responder objetivamente a perguntas”, “Organizar frases”, “Ler palavras e frases através da descodificação de fonemas e/ou reconhecimento global da palavra”, “Fazer associação imagem-palavra”, “Decifrar palavras, sílabas e grafemas”, “Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas”, “Reconhecer e manipular sílabas” e “Identificar unidades da língua: palavras, sílabas e grafemas/fonemas”.

No que respeita às dificuldades sentidas neste jogo, reparei essencialmente em duas. Uma das dificuldades corresponde ao facto de que ao lerem as palavras ou frases, as crianças faziam-no recorrendo ainda à segmentação da palavra em sílabas, não existindo uma total descodificação global da palavra, mas recurso à via grafo-fonética.

A outra dificuldade identificou-se na N e na A e está relacionada com tradução som-grafema (Sim-Sim, 2009, p.15), ou seja, com a representação gráfica do som, pois a N ao escrever a palavra “tatu” trocou o grafema <u> com o grafema <o>, escrevendo “tato” (figura 15); e a A não associou o grafema <é> ao som [ɛ], traduzindo-o num [i],

que, com base nas palavras de Romeira e Alves Martins (2010) se detetando aqui um erro fonético de leitura, o que significa que, ao ler, a A substituição o grafema <é> pelo grafema <e> que corresponde ao fonema [i].

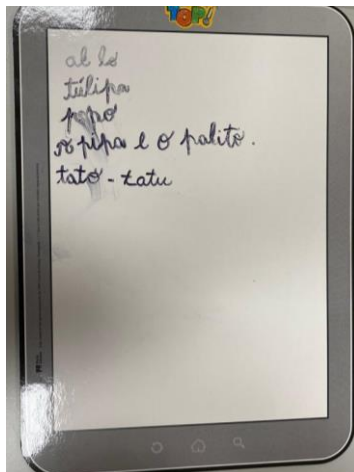


Figure 15 - Tablet da N com a palavra "tatu" escrita por ela e a correção à frente.

Particularmente, embora não considerado uma dificuldade, foi possível reparar, no caso da M, que enquanto esta escrevia as palavras na tablet quando tinha de organizar uma frase, recorria à segmentação das palavras em fonemas, dizendo primeiro o som da letra que pretendia escrever, o que, de acordo com Vale (2022) é uma estratégia intencional e consciente de uma criança que esteja a iniciar o processo de descodificação, tomando assim maior atenção aos elementos que integram a palavra, estabelecendo correspondência entre o grafema e o fonema, um-a-um; por outro lado, Sim-Sim (2009) diz-nos que este tipo de segmentação fonémica e posteriormente a junção desses mesmos fonemas são determinantes para o desenvolvimento da consciência fonémica, por sua vez da leitura e da escrita.

O jogo aconteceu de forma organizada, e as crianças compreenderam bem as regras do mesmo. Foram muito participativas respondendo às questões, demonstrando entusiasmo sempre que acertavam a resposta e avançavam uma casa; mesmo quando não acertavam, acabavam por não se importar de não avançar no tabuleiro, querendo continuar a jogar e participar. Ainda que cada jogador tivesse de jogar sozinho, as crianças tentavam ajudar-se quando necessário, e partilhar ideias, querendo, por

exemplo, ler as frases que calhava a algum jogador organizar. No que respeita à dinâmica do jogo, pode dizer-se que as seguintes aprendizagens foram alcançadas: “Saber esperar pela sua vez de jogar, respeitando a vez do outro”, “Respeitar regras de jogo” e “Compreender situações de ganhar ou perder”. Comparando este último jogo implementado com o primeiro, percebe-se uma evolução na forma como as crianças leem, demonstrando uma leitura de certa forma mais fluente, com menos pausas, mais segura; bem como no processo de escrita, existindo uma associação mais rapidamente dos fonemas aos grafemas.

V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo faz-se novamente menção à questão e objetivos de investigação na tentativa de lhes dar resposta, apresentando-se assim as conclusões do estudo. Em seguida, expõem-se as principais limitações subjacentes ao mesmo e ainda se apresentam sugestões para investigações futuras.

5.1. CONCLUSÕES

A investigação efetuada teve como objetivo aprofundar o conhecimento acerca do jogo como estratégia de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente no desenvolvimento das capacidades de consciência fonológica e do processo de descodificação/codificação por meio de jogos linguísticos. Segundo o tema, elaborou-se a seguinte questão de partida: “De que forma pode o jogo apoiar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no 1º ano?”, e os objetivos:

- 1) Descrever como as crianças se comportam e participam em cada um dos jogos implementados;
- 2) Identificar quais as aprendizagens relacionadas com a leitura e a escrita foram promovidas em cada um dos jogos implementados;
- 3) Descrever as dificuldades ou barreiras sentidas pelas crianças nas situações de jogo.

Com a intenção de ir ao encontro dos objetivos projetados desenharam-se e implementaram-se os jogos “Bingo de palavras”, “Dominó silábico”, “Descobre a frase” e “Jogo da glória”, que nos forneceram informação sobre as condutas dos participantes do estudo ao longo dos jogos, bem como as suas aprendizagens e dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita, o que se evidenciou na apresentação e discussão dos resultados, que foram analisados da perspetiva interpretativa.

Considerando o primeiro objetivo, “Descrever como as crianças se comportam e participam em cada um dos jogos implementados”, aferiu-se que as crianças estavam constantemente motivadas durante as situações de jogo, demonstrando não só vontade de jogar quando se abordava o assunto, mas também mesmo depois de já terem jogado uma primeira vez, o que aconteceu, por exemplo, no “Dominó silábico”, sendo que,

neste caso, as crianças repetiram o jogo várias vezes. Embora entusiasmadas, também foi possível relatar a sua capacidade de concentração, especialmente no “Bingo de palavras” em que tinham de procurar nos seus cartões a palavra correspondente à imagem que aparecia na roleta do quadro interativo, focando-se na procura das palavras, o que vai ao encontro do que defende Macedo et al. (2005) quando refere que em jogos as crianças se apresentam sérias, atentas e concentradas.

Relativamente à compreensão dos jogos e do que se pretendia em cada um deles, penso que não existiu qualquer problema, tendo as crianças cumprido as regras dos jogos, o que se esperava, salvo a situação que aconteceu com o D e a M, em que eles decidiram de livre vontade explorar outra forma de manipular as sílabas no “Dominó silábico”.

Os jogos foram fluindo, cada um com o seu dinamismo. Não existiram constrangimentos no que concerne ao comportamento das crianças, nem comportamentos de desânimo quando um jogador perdia ou empatava; pelo que aparentavam, o mais importante para eles era repetir o jogo e observar como este corria, até onde conseguiam chegar, evidenciando não ficar desmotivadas com situações de ganhar ou perder, mas sim interessadas em continuar a jogar, chamando-se a isto prazer funcional do jogo (Macedo et al., 2005).

Só por si o jogo suporta a sociabilização (Viveiros, 2021), dimensão que é suportada pelas evidências recolhidas, uma vez que existiu de facto interação entre as crianças durante os períodos de jogo. Durante as interações estabelecidas foram notórias a ajuda e a cooperação, observando-se um grande apoio entre crianças quando surgiam dúvidas, estando estas sempre prontas a ajudar os colegas quando estes não sabiam algo, como fizeram a A e a N durante o “Dominó silábico” com os seus pares de jogo, ou mesmo no “Jogo da glória”, quando a A teve dúvidas sobre a finalidade do ponto final. Neste contexto, percebemos a empatia, que Moyles et al. (1990) defende existir em situações de jogo, evidenciando-se entre as crianças que, ao perceberem que existe um par que os pode ajudar, não têm medo de verbalizar as suas dificuldades, recebendo apoio e compreensão por parte dos restantes. Por outro lado, a cooperação também foi muito visível no “Descobre a frase”, no qual se esperava que as crianças encontrassem as palavras e posteriormente organizassem as frases, o que resultou muito

bem no sentido em que todos participaram e deram ideias, ajudando-se mutuamente à concretização de um objetivo.

Relativamente ao segundo objetivo, “Identificar quais as aprendizagens relacionadas com a leitura e a escrita foram promovidas em cada um dos jogos implementados”, com os resultados obtidos, percebe-se que as aprendizagens se encontram efetivamente associadas aos processos de leitura e escrita, designadamente a consciência fonológica e a descodificação, que estiveram presentes em todos os jogos, e ainda a codificação que se destaca no último jogo implementado. Posto isto, fazendo uma comparação entre os jogos, a aprendizagem que mais se salienta nos mesmos é “Ler palavras através da descodificação de fonemas e/ou reconhecimento global da palavra”, colocando-se em perspetiva a evolução das crianças neste aspeto, que, a meu ver, aconteceu, dado que no último jogo já se tornava visível uma maior rapidez na descodificação da palavra escrita, bem como do grafema e por sua vez a correspondência fonema/grafema. Nesta perspetiva, penso que trabalhar com palavras que são incomuns para as crianças, ou menos trabalhadas dentro da sala de aula, como era o caso de muitas das palavras do “Dominó silábico” pode também ter influenciado à melhoria da descodificação de jogo para jogo, sendo que, como constatei anteriormente “quanto mais familiar nos for uma palavra, mais automático é o seu reconhecimento” (Sim-Sim, 2009, p.13), o que implica estender o campo lexical de palavras das crianças, a fim de que os padrões ortográficos se tornem conhecidos.

Não obstante, as aprendizagens relacionadas com a consciência silábica e fonémica encontram-se também de modo geral alcançadas. A consciência silábica é a de desenvolvimento precoce (Viana, 2002), pelo contrário a consciência fonémica adquire-se mais tarde, estando dependente da aprendizagem formal da leitura e da escrita (Leite, 2022; Adams et al., 2007); ainda que com desenvolvimentos distintos, ambas as consciências quando estimuladas podem melhorar consideravelmente. Desta forma, como se esperava, a consciência silábica destacou-se em relação à consciência fonémica, pois, as crianças separam mais facilmente as palavras em sílabas (Silva, 2022), do que em fonemas quando as leem, fazendo igualmente uma melhor manipulação da sílaba do que do fonema propriamente dito, apresentando nesse sentido algumas lacunas, como pudemos perceber com os exemplos dados através do D e da A

na apresentação dos resultados, relacionados com erros de leitura muito característicos durante a aprendizagem da descodificação, o que Romeira e Alves Martins afirmam num estudo realizado em 2010.

Nesta mesma perspetiva, dado resposta ao terceiro objetivo, “Descrever as dificuldades ou barreiras sentidas pelas crianças nas situações de jogo”, considero que a maior dificuldade foi exatamente a questão a associação fonema/grafema e vice-versa, sendo nesta questão que se apresentam mais erros ao longo dos jogos, como foi o caso da palavra «pétala» que o D disse primeiro como “pétula”, ou quando a A leu o grafema <é> como se fosse o fonema [i]. Como mencionei acima, a consciência fonémica apresenta-se como o tipo de consciência fonológica mais tardia e menos intuitiva pela sua natureza abstrata (Silva, 2022; Vale, 2020^a, ; Correia, 2010), tornando-se complexo distinguir não só os sons quando sozinhos, mas fazer também a conversão fonema-grafema e grafema-fonema, devido ao facto de que, no caso da língua portuguesa, essas mesmas conversões nem sempre serem lineares, porque há grafemas que podem estar associados a mais do que um fonema (som) (Vale, 2014).

Numa análise global dos quatro jogos, ponderando as aprendizagens e dificuldades perceptíveis ao longo dos jogos, percebemos que o D, a N e a A estão bastante equilibrados ao nível das suas habilidades de leitura e escrita e que a M demonstra mais dificuldades que os restantes. Relativamente ao desempenho mostrado no decorrer dos jogos, não existem discrepâncias entre as crianças, visto que as quatro foram sempre muito constantes na sua predisposição para jogar, participar, cooperar e ajudar o outro.

Ao analisar os dados compreendemos que o tipo de jogos propostos com base em conteúdos de leitura e escrita, podem, efetivamente, apoiar o desenvolvimento desses mesmos processos, dando a conhecer igualmente capacidades e dificuldades apresentadas pelas crianças neste aspeto. Assim, de forma motivante e interessante para as mesmas, que se entregam ao jogo enquanto estão a exercitar as suas capacidades de ler e escrever, treinando, neste caso, a consciência fonológica, a descodificação e codificação de palavras, conseguem aprimorar essas mesmas competências linguísticas. No entanto, há que reter que, embora o jogo contribua, quando adaptado aos conteúdos de leitura e escrita que se querem ver trabalhados, como mencionei acima, este pode e deve conjugar-se com outras estratégias educativas igualmente pertinentes para a

aprendizagem da leitura e da escrita (Mangas, 2017; Pinto, 2014; Mata, 2010). Ademais, ao utilizar o jogo como estratégia, evidenciam-se ainda o trabalho sobre outras capacidades igualmente importantes previstas por Martins et al. (2017), como o respeito por regras, a cooperação, o trabalho em equipa, a empatia, a resolução de problemas, a criatividade, etc.

5.2. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Na minha ótica, as limitações desta investigação assentam em dois aspetos que podem ter influenciado as conclusões do estudo. Primeiramente, acredito que o pouco aprofundamento que tinha sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, e conseqüentemente sobre a consciência fonológica, a descodificação e a codificação, condicionou a estruturação dos jogos, que podiam ter-se elaborado de forma mais fundamentada e criteriosa. Ademais, ao saber apenas o que se considera básico sobre o assunto na altura do estudo, não estipulei as aprendizagens devidamente adequadas ao que pretendia saber, o que se manifestou na própria recolha de dados.

Em segundo lugar, creio que a pouca experiência enquanto investigadora também teve influência, evidente na forma como elaborei os registos dos jogos, pois, existe uma lacuna de informação sobre um dos jogos cuja informação era relativamente pouca, comparado com os restantes. De outra perspectiva, considero igualmente que podia, enquanto investigadora e também professora, ter questionado mais a forma como os participantes foram pensando ao longo dos jogos, pois talvez fosse interessante perceber, por exemplo, como o D e a M decidiram alterar a sequência de criação do “Dominó silábico”.

Como recomendação para futuros estudos no mesmo âmbito, sugiro o desenvolvimento de investigação que possa estudar a existência de diferenças nas competências de leitura e de escrita antes de depois da implementação de jogos desta natureza, introduzindo uma dimensão de comparabilidade de desempenhos antes e após a realização deste tipo de tarefas.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A elaboração deste relatório retrata não o fim de uma etapa, mas o continuar da mesma, apenas num patamar diferente de conhecimento, pois a realidade é que a educação é para a vida e com ela vem a aprendizagem, que não acaba aqui. Todo o percurso vivido para chegar até aqui foi um desafio, e este relatório torna-se, assim, a prova de muitas das aprendizagens que me fizeram crescer não só profissionalmente, como também a nível pessoal. Assim sendo, o mesmo veio colocar em perspetiva as experiências de PP que tive, e, ainda, a pertinência da investigação como forma de melhorar a ação educativa.

A dimensão reflexiva veio destacar alguns aspetos (não todos) sobre os quais me fui debatendo durante as PP, fazendo-me posicionar criticamente sobre a minha própria ação educativa, as minhas atitudes e que tipo de educadora ou professora quero ser. O contacto com os vários contextos educativos, várias metodologias, formas de pensar, estratégias distintas, métodos de trabalhos diferentes, desde a creche, passando pelo Jardim de Infância, até chegar ao 1.º ciclo, foram experiências que me proporcionaram inúmeras e importantes aprendizagens.

Quanto à dimensão investigativa, esta teve por objetivo aprofundar a utilização do jogo como estratégia de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo feito revelou-se um desafio, mas também uma concretização, uma vez que o consegui fazer ainda que com pouca experiência no campo investigativo. Por outro lado, o mesmo permitiu-me aprofundar dois temas de interesse na minha própria prática, a leitura e a escrita, e o jogo enquanto estratégia de ensino, pelo que, por esse mesmo motivo, considero-o um estudo relevante que me possibilitou aprimorar o cariz investigativo da prática docente, tendo desta forma um impacto positivo na minha formação. Desta forma, destaco enquanto grandes aprendizagens realizadas neste âmbito a própria investigação, por não ter concretizado nenhum trabalho do género até aqui, tendo aprendido imenso, e o esclarecimento do que implica a aprendizagem da leitura e da escrita, particularmente a consciência fonológica e os processos de descodificação e codificação.

Para concluir, este relatório foi não só uma oportunidade de evidenciar as aprendizagens que fui realizando durante o mestrado, como também de pensar sobre novas formas de abordar a ação educativa partindo do caráter investigativo e reflexivo da ação docente

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2007). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Artmed.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Legenda.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre*. Porto Editora.
- Birova, I. L. (2013). The game as a Main Strategy in Language Education. *American Journal of Educational Research*, 1 (1), 7-11. [10.12691/education-1-1-2](https://doi.org/10.12691/education-1-1-2)
- Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. (2004). Keep the “Fun” in Fundamental: Encouraging Word Awareness and Incidental Word Learning in the Classroom through Word Play. In Bauman, J. F., & Kame’enui, E. (Eds.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice*. (219-238). Guilford Publications.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borràs, L. (2002) *Manual da Educação Infantil – Volume 2.* Marina Editores.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), pp. 253-286. <https://doi.org/10.21814/rpe.3259>
- Caldeira, M. (2009). A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da Matemática. In *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. (pp. 3306-3321). Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c244.pdf>
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *AVALIAÇÃO EM CRECHE: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.

Carvalho, A., & Tomé, M. C. (2014). O desafio de formar leitores competentes. In L. Viana, L. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp.237-276). Edições Almedina, SA

Castro, S. L. (2020, setembro 22). *As características dos processos de decodificação e codificação numa fase inicial da aprendizagem*. LER. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/caracteristicas-dos-processos-de-decodificacao-e-codificacao-numa-fase-inicial-da-aprendizagem>

Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança* (4ª ed.). Summus Editorial.

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva Pedagogical differentiation in the early ages for the construction of an inclusive practice. *Revista da UI_IPSantarém-Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1)98-118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>

Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (1ª ed.). Raiz Editora.

Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.

Correia, I. S. (2010). “Isso não Soa Bem”. A Consciência Fonológica do lado de Lá Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo. *Revista Exedra*, 9, 119-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398960>

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação – A Lógica do Processo em Ciências Sociais* (1ª ed.). Psicosoma.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 1º ano*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_1_a_2021_.pdf

Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 1º ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/a_e_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto Editora.

Feyfant, A. (2016). A diferenciação pedagógica em sala de aula. Disponível em <https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Hohman, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. G. S. (2004) *Sabores, Cores, Sons, Aromas*. Artmed.

Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais* (1ª ed.). Pactor.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Katz, L. & Chard, S. (2009) *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (2011). O jogo e a educação infantil. In Bomtempo, E., Penteadó, H. D., Mrech, L. M., de Moura, M. O., Furasi, M. F. R., Ribeiro, M. L. S., Dias, M. C. M., Ide, S. M., & Kishimoto, T. M. (Eds.), *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 13-43) UNICEF (2019).

Kowalski, I. (2000). Educação Estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico, In Santos, A, Gonçalves, E, Santos, M, Leal, M, Nabuco, M, & Fonseca, V (Eds.) *Educação Pela Arte. Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Livros Horizonte.

Leite, I. (2022). A Importância da Consciência Fonémica na Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In Alves, R. A., & Leite, I. (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp.237 - 250). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/62e/14e/53c/62e14e53cc043876255314.pdf>

Lopes, J. A. (2022). Ensino e Aprendizagem da Leitura Fundamentos e Aplicações. In Alves, R. A., & Leite, I. (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp.83 - 98). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/62e/14e/53c/62e14e53cc043876255314.pdf>

Macedo, L. (1995). Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de pesquisa*, (93), 5-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209194>

Macedo, L., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Artmed.

Mangas, C. (2017). Os jogos de (e com) palavras como resposta educativa a crianças com dislexia: algumas propostas. *Saber Educar* (23), 48-57. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol23.297>

Martins, M. A. (2022). Aprendizagem da Ortografia. In Alves, R. A., & Leite, I. (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 281 - 296). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/62e/14e/53c/62e14e53cc043876255314.pdf>

Martins, G. O., Gomes, C. A. S. G., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Alves, M. M. G., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. N., & Rodrigues, S. M. C. V. R. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: Um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância* (90), 31-34. <http://hdl.handle.net/10400.12/1174>

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2021). A emergência da leitura e da escrita na Educação de Infância e no Ensino Básico. In Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (Eds.), *Diálogos sobre a Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão da escola* (pp.167-177).

Migueis, M. R., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. In Sarmento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 123-143). Porto Editora.

Moon, K., & Reifel, S. (2008). Play and Literacy in a Diverse Language Pre-kindergarten Classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9 (12008), 49-65. <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.1.49>

Morais, J. (2009). Representações fonológicas na aprendizagem da leitura e na leitura competente. [Conferência]. *Textos selecionados. XXIV Encontro Nacional da*

Associação Portuguesa de Linguística, pp. 7-21. Lisboa. <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/1-Morais.pdf>

Moyer, P. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulative to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47. pp. 175-197. <https://doi.org/10.1023/A:1014596316942>

Moyles, J. R., Anning, A., Curtis, A., Pascal, C., Brown, D., Hislam, J., Savage, J., Riley, J., Abbott, L., Kitson, N., Hall, N., Heaslip, P., Smith, P. K., Griffiths, R., Prentice, R., Bruce, T., Bertam, T., & Hurst, V. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed.

Moyles, J. R. (2017). *El juego en la educación infantil e primaria (3ª ed.)*. Morata

Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo (1ª ed.)*. Contraponto.

Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho, *Escola Moderna* (1), 27-30.

Oliveira- Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, M. B. C., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Ortiz, J. P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In Murcia, J. A. M. (Ed.), *Aprendizagem através do jogo* (pp. 9-28). Artmed.

Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano (12ª ed.)*. AMGH Editora Ltda.

- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Pessanha, A. M. (1997). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In Neto, C. (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. 151-169. Faculdade de Motricidade Humana.
- Piaget, J.; & Inhelder, B. (1966). *A Psicologia da Criança*. Edições ASA.
- Pinto, M. G. L. C. (2010). Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Linguarun Arena*, 1 (1). 103-132.
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8645.pdf>
- Pinto, M. G. L. C. (2014a). As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia antecipada e a “ciência” do jogo. In Pinto, M.G.L.C. (Ed.), *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. 171-187. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15353.pdf>
- Pinto, M. G. L. C. (2014b). *A escrita. O papel da universidade na otimização*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora, LDA.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J. & Hohmann, M. (2004) *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In Sarmiento, T., Ferreira, F. I, & Madeira, R. (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 57-76). Porto Editora.

Romeira, L. & Alves Martins, M. (2010). Leitura oral de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade. In *Actas do I seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1429 - 1441), Universidade do Minho. https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/romeira_l_alves_martins_m_2010_leitura_oral_de_palavras.pdf

Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.

Sachdeva, M. (2016). Language Games: A diversion from the regular classroom. *Research Journal of English Language and Literature*, 4 (2). 169-173. <http://www.rjelal.com/4.2.16/169-173%20Dr%20MITIMA%20SACHDEVA.pdf>

Samulski, D. (1997). Educar por Meio do Movimento e do Jogo. In Neto, C. (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. 151-169. Faculdade de Motricidade Humana.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna* (9), 6 -51. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em_35_fserralha_caratmem_p5.pdf

Silva, A. C. (2022). Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras. In Alves, R. A., & Leite, I. (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 167 - 183). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/62e/14e/53c/62e14e53cc043876255314.pdf>

Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Porto Editora.

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

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha* (5ª ed.). Factor.

Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores II, S.A.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Valente, F. & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1 (12), 193-212. <https://doi.org/10.14417/ap.141>

Vale, A. P. (2014). Leitura de Palavras. In L. Viana, L. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp.33-60). Edições Almedina, SA

Vale, A. P. (2020a, setembro 22). *Preparação para a leitura e a escrita - Consciência fonológica, relação entre linguagem oral e escrita*. LER. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/consciencia-fonologica-relacao-entre-oral-e-escrita>

Vale, A. P. (2020b, setembro 22). *Apreensão do princípio alfabético*. LER. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita-apreensao-do-principio-alfabetico>

Vale, A. P. (2020c, setembro 22). *Fontes de dificuldade – Tomada de consciência dos fonemas*. LER. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/fontes-de-dificuldade-tomada-de-consciencia-dos-fonemas>

Vale, A. P. (2022). Métodos Fónicos Sistemáticos no Ensino da Leitura. In Alves, R. A., & Leite, I. (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 217 - 236). Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/62e/14e/53c/62e14e53cc043876255314.pdf>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

Viana, F. L. P. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Viana, F. L. (2006, fevereiro). *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?* [Conferência]. Diz-me como lê, dir-te-ei quem és. Literacias: Orientações e práticas, Gondomar. http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/001200_AL.pdf

Viana, F. L., Ribeiro, I. & Santos, V. D. A. M. (2007). Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, (2), 261-270. <https://hdl.handle.net/1822/11926>

Viana, L. F., Sucena, A., Ribeiro, L., & Cadime, L. (2014). Alicerces da Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In L. Viana, L. Ribeiro, & A. Baptista (Eds.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp.15-34). Edições Almedina, SA

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2017). *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância* (1). Lusoinfo Multimédia SA.

Viveiros, A. (2021). *Homo ludens*, tempo livre e animação sociocultural. O lúdico como práxis comunitária. In Vieira, R., Marques, J. C., Silva, P. Vieira, A., Margarido, C., & Matos, R. (Eds.), *Ócio, Jogo e Brincadeira: Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 119-132). Edições Afrontamento.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias Na Escola Primária*. Instituto Piaget.

Wood, E. (2009). Developing a Pedagogy of Play. In Anning, A., Cullen, J., & Fler, M. (Eds.), *Early Childhood Education* (pp. 27-38). SAGE.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning* (3^a ed.). Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2^a ed.). Bookman.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 – 4ª REFLEXÃO SEMANAL DE CRECHE

Reflexão Individual – Semana de 9 a 11 de novembro (4ª reflexão semanal)

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto creche, pretende apresentar as aprendizagens que fiz referentes à 8ª semana de estágio, de 9 a 11 de novembro, e considerar a prática da minha colega Patrícia Lisboa enquanto atuante.

Esta semana, iniciámos a intervenção (na segunda-feira, dia 9 de novembro) com um novo estímulo a explorar de forma sensorial: o arroz colorido. Decidimos trazer uma nova textura à nossa teia de ação, uma vez que a farinha já tinha sido explorada por duas vezes, e partindo do interesse observado nas ações das crianças sobre a farinha, principalmente o encher e o esvaziar, decidimos então trazer outro tipo de objetos que as crianças pudessem encher e esvaziar, como formas de silicone e caixas com tampa. Sendo que íamos utilizar arroz colorido, fez-nos sentido colori-lo com cores outonais, no caso amarelo, castanho e cor-de-laranja, por anteriormente numa provocação termos mostrado as cores das folhas durante a estação de outono. Como indutor da provocação decidimos contar uma história “Um tesouro de outono” criada por nós especificamente para a indução da provocação, e fazer a sua dramatização, na qual utilizamos fantoches e um fundo de floresta. Tomamos esta opção de contar uma história porque há algum tempo que o grupo não ouvia uma contada por nós, e sabendo que o grupo gosta de histórias pensámos que seria uma boa opção, além de que, segundo Carvalho (1984) “O conto infantil é uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança, para a sua formação integral.” (p.18). Para a transição da manta para o anexo projetamos a caixa do tesouro da história para a realidade, contendo esta arroz colorido como sendo o tesouro encontrado pelo esquilo e o ouriço, perguntando depois às crianças se elas queriam ir brincar com o resto do arroz colorido dentro do anexo.

Na quarta-feira, sendo que era dia de São Martinho decidimos levar castanhas com casca, sem casca e ouriços para as crianças explorarem, e ideia inicial era fazer uma exploração dentro do anexo através de uma instalação com castanhas. Como indutor

utilizámos o suspense criado à volta de uma caixa que fazia barulho (porque continha castanhas no seu interior), e ao contrário do que estava planeado, a provocação ocorreu na sala de atividades, iniciando-se na manta e transportada para a mesa sensorial, onde pusemos as castanhas para que as crianças pudessem explorar da forma que quisessem.

Ambas as intervenções não ocorreram da forma que tínhamos planeado. Na primeira intervenção, começando pela organização das crianças, estas deviam ter ficado sentadas em meia-lua na manta para que todas conseguissem ver a dramatização, o que não aconteceu, assim como os mais pequenos deviam ter ficado nos carrinhos, visto que a sua curiosidade normal pelos objetos que trouxemos dificultou a sua concentração e a nossa dramatização, e por consequência a concentração dos restantes. Além disso, temos a noção de que a dramatização não foi de todo a mais cativante, e que um suporte e forma de interpretar diferente teriam feito a diferença, pois com as devidas técnicas de adequação, a história é um centro de interesse e curiosidade inesgotáveis (Carvalho, 1984, p.18). Também a transição para o anexo não ocorreu da forma que tínhamos planeado dando outro rumo à forma como tínhamos organizado o grupo para a provocação, acabando a Patrícia por ficar com os mais pequenos na manta a fazer a exploração do arroz, e eu acabei por ficar com os grandes no anexo, o que não foi necessariamente mau, mas explicarei mais à frente nesta reflexão a minha opinião.

Em relação a quarta-feira, tivemos de alterar no momento a forma como íamos fazer a provocação. Como referi acima, a ideia inicial era criar uma instalação no anexo, porém, ao chegarmos ao anexo da sala de atividades de amanhã, apercebemo-nos de que os fios que iríamos pendurar e onde as castanhas estavam presas estavam enrolados uns nos outros, o que não nos permitiu continuar com a ideia, ainda que os tivéssemos tentado desenrolar, pois eram a atração principal da nossa instalação.

Apesar dos contratemplos, da minha perspetiva enquanto observante e auxílio da Patrícia nas intervenções, não creio que as provocações tenham corrido de todo mal. Recordando os momentos de provocação propriamente dita e ao observar os registos fotográficos, considero que as crianças se encontravam no “Nível 4: Actividade com momentos intensos” da escala de Leavers (Formosinho, 2004, p.87) na provocação com arroz colorido; embora na quarta-feira muitas das crianças se tenham dispersado pela

sala pouco depois de passarmos à provocação para a mesa sensorial, as que estavam envolvidas estavam num também num Nível 4, o que eu acredito ser muito bom.

Como referi, o facto de a Patrícia ter ficado com as crianças pequenas a experimentar o arroz colorido na manta, permitiu que eles fizessem uma exploração mais tranquila e rica sem serem atropelados, passo a expressão, pelo entusiasmo dos mais crescidos dentro do anexo. Na exploração das castanhas, ao ter conseguido adaptar a provocação no momento a Patrícia mostrou-se resiliente, o que eu considero ser importante para futuras situações como esta que possam surgir; possivelmente teria sido interessante, diferente e divertido com a instalação, mas se tivesse sido dentro do anexo também podia acontecer que as crianças que estiveram mais concentradas em explorar as castanhas não o tivessem feito daquela forma tão intensa, nem teriam feito coisas que não esperávamos, como por exemplo enfiar as castanhas dentro de um jarro da área da cozinha, ou meter as castanhas em pratos para brincar. Destas experiências eu sei que ambas retirámos grandes aprendizagens da semana, especialmente de que “O educador/a (...) Terá de organizar de uma forma variada, estimulante e flexível as atividades e os materiais curriculares” (Edebé. G, 2009, p.38), para que seja possível chegar a todas as crianças de forma estimulante, proporcionando bons momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com as provocações que fizemos, conseguimos observar que no geral as crianças continuam a sua exploração através dos sentidos, e bastante interessadas em encher e esvaziar objetos, como podemos ver nas figuras 1 e 2.



Figure 1 - R e G a encher e esvaziar os recipientes com castanhas.



Figure 2 - R a esvaziar uma caixa.

Para além destes interesses também conseguimos observar outros como o abrir e fechar caixas, encher a caixa com arroz e abanar para reproduzir som, afastar o arroz da superfície para ver o que está por baixo, quer no chão quer nas mesas sensoriais, meter o arroz e as castanhas na boca, o agarrar do arroz colorido, etc. De uma forma mais particular, conseguimos observar o interesse de algumas crianças pelas particularidades dos objetos, como o interessa da Carolina pela colher e a quantidade que nela cabe, bem como o interesse do Gonçalo pela seleção e formação de conjuntos.

Depois de abordar a forma como correram as propostas educativas, irei agora falar sobre a intervenção da Patrícia enquanto atuante no decorrer desta semana. Sei que a forma como a intervenção de segunda-feira começou não foi a melhor e que a deixou transtornada para o resto da semana, porém penso que ela teve uma boa atitude quando decidiu ficar as crianças mais pequenas na manta, como já referi, ainda que tenha deixado os nossos papeis na intervenção confusos. A Patrícia mostrou-se sensível ao perceber a necessidade que aquelas crianças tiveram em começar e continuar a explorar o arroz na manta, um espaço mais tranquilo onde se sentiam em segurança, e decidi ficar ali, dado que é importante que as crianças tenham oportunidades de brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protetor (Segurança-Social, 2010, p. 2).

Depois, posso ressaltar a atitude prática com que a Patrícia na quarta-feira lidou com a situação que se instalou. Considero que essa experiência foi bastante importante para o seu crescimento e aprendizagem, assim como para o meu; ela adaptou rapidamente o que tínhamos planeado para o que podíamos fazer com o que tínhamos naquele momento, e isso é uma coisa que pode acontecer várias vezes e onde é preciso saber agir, e ela soube. Ainda que queira apenas falar do que vi de bom, é importante que diga também o que considero que pode a Patrícia pode melhorar, e é com este intuito que refiro que a Patrícia precisa de se focar mais no que está a fazer durante as refeições das crianças, especialmente na hora do lanche, e agir de forma mais pensada, ou seja, interiorizar alguns pormenores que são importantes naquele momento para o bem-estar

das crianças (penso que este seja até um problema que enfrentemos as duas, e não apenas ela).

Tomando por exemplo a dramatização da história que fizemos na segunda-feira e a dramatização que utilizámos na quarta-feira como indutor da provocação, a Patrícia, assim como eu, necessita de teatralizar mais as suas expressões para conseguir cativar as crianças neste tipo de situações. A realidade é que as crianças se mostram bastante interessadas pela teatralidade e exagero que depositamos nas nossas expressões ao contar uma história, e falando pela experiência que tive nos momentos do anexo esta semana, as crianças mostram-se cativadas pelo que lhes estamos a contar quanto mais expressivas estivermos a ser.

Além de estímulo ao jogo lúdico, ao contar histórias ou ler livros às crianças estamos a aproximar-nos delas e a construir ou fortalecer uma ligação de afeto com as mesmas.

Através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.” (Hohmann & Weikart ,1997, p. 547)

Sabemos também, como refere Machado (1994), que uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade (como citado em Silva et al, 2016). Neste aspeto, entendo que o contar histórias é tão importante quanto o brincar ou a exploração livre, pois através das histórias as crianças percebem o mundo ao mesmo tempo que lidam com as suas angústias, e por consequência ajuda ao despoletar do gosto pela literatura.

Para finalizar, sinto que apesar de ter sido a semana de intervenção da Patrícia também eu tive alguma coisa a aprender com a sua atuação, e a forma como as coisas devem ser feitas, tanto por ela como por mim. O facto de planificarmos juntas e por vezes a

planificação não ser linear, permite-nos fazer uma reflexão direta do que observamos na atuação com o que planificámos, o que ao fim ao cabo nos faz perceber que o que há a melhorar passa pelas duas e não apenas por quem está a atuar. Outra coisa da qual nos inteirámos, sendo que ambas experienciámos a divisão de tarefas da semana nestas duas semanas de intervenção individual, foi que a divisão que tínhamos não estava a resultar, e por esse motivo sentimos necessidade de a modificar. Em relação às crianças e às suas aprendizagens julgo que são sempre uma forma de nos fazer aprender também, porque ao proporcionar-lhes momentos ricos de exploração estamos a aprender através da experiência que eles estão a ter, permitindo-nos desenvolver mais provocações que lhes façam sentido.

Bibliografia

Carvalho, B. V. (s.d.). *A Literatura Infantil, Visão Histórica e Crítica* (3ª Edição ed.). São Paulo: global editora.

Cristina Vieira da Silva, M. M. (s.d.). *LER EM FAMÍLIA, IER NA ESCOLA, LER NA BIBLIOTECA: BOAS PRÁTICAS*. Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/55631305.pdf>

Edebé, G. (2009). *Projecto Creche, Educação para a 1ª infância, Livro Guia - 2 anos*. Sintra: Grupo Rafa.

Mary hohmann, D. P. (1997). *EDUCAR A CRIANÇA*. Coimbra: Oficinas da Gráfica de Coimbra.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise psicológica*, 22(1), 81-93

Segurança-Social. (2010). *Manual de processos-chave creche*. Obtido de Segurança Social: http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave

ANEXO 2 - 1ª REFLEXÃO SEMANAL DE CRECHE

Reflexão De grupo sobre o período de observação, recolha de dados e do seminário “ChildDiary enquanto ferramenta digital de apoio à Educação de Infância”

Faz sentido para nós dar início a esta reflexão falando das dúvidas e anseios que sentimos ao começar o mestrado. Habitadas a um ritmo diferente, a uma forma diferente de trabalho por parte da docência, chegamos ao mestrado a pensar que ia tudo correr bem e que estávamos preparadas, dentro do possível, para o que se ia suceder, contudo, ao sair da reunião de mestrado ficamos assustadas com a carga informativa que tínhamos recebido e as nossas ansiedades em relação à prática profissional aumentaram significativamente.

A situação do teste de covid-19 veio deixar tudo ainda mais incerto. Víamos o tempo a avançar, as nossas colegas a começar a desenvolver atividades, a falar sobre a prática e nós sem saber quando iríamos finalmente conhecer o grupo e a educadora. O apoio do supervisor da prática pedagógica e da educadora Ângela ajudou bastante a acalmar-nos, deixando-nos mais tranquilas em relação ao atraso.

Na realidade não sabíamos o que esperar da prática pedagógica, quer dizer, claro que tínhamos uma ideia do que é o estar e ser profissional na creche através dos estágios de observação que efetuamos na licenciatura, porém desta vez seria diferente, porque estaríamos no papel de atuante e não de observador, e isso causou-nos muitas perguntas sobre o que fazer, como fazer e quando fazer. Pensamos que as planificações e o desenvolver das atividades sejam o nosso ponto fraco enquanto grupo e mestrandas. licenciatura, ainda que tenhamos feito algumas planificações, nenhuma foi para creche, ainda para mais tendo de planificar consoante uma abordagem nova, Reggio Emilia, da qual não conhecíamos nada e estamos a aprender e explorar agora. Para além disto, existem ainda algumas ideias que nos foram transmitidas na licenciatura sobre a educação na infância, que não vão ao encontro com o que estamos a aprender agora, e por esse motivo a nossa reflexão tem sido constante, pois temos a noção de que de que é necessário encarar essas ideias e pensar sobre elas, percebendo o que realmente estamos e queremos fazer.

Ao dar início à prática pedagógica percebemos que íamos ser mais dentro de uma sala de creche do que até então tínhamos sido. Ao apercebermo-nos dos movimentos da educadora dentro e fora da sala começou a crescer uma ansiedade dentro de nós relacionada com o medo de errar, insegurança de não fazer a coisa certa perante a educadora, não conseguir chegar afetivamente às crianças, não sermos capazes de cuidar delas da forma adequada, distração em relação às horas da rotina; com o acharmos que não estávamos preparadas para fazer uma planificação com apenas três dias de observação, e com o medo de falhar às expetativas e confiança que nos depositaram.

Quando chegamos à instituição fomos bem recebidas pela educadora e ela deixou-nos completamente à vontade para expor as nossas perguntas sobre o contexto e sobre as crianças, e no decorrer desta primeira semana de prática pedagógica foi-nos sempre apoiando e ajudando a perceber o que não estava certo, e o que podíamos melhorar. A auxiliar e a ajudante de sala também nos receberam bem, ajudando-nos sempre que nos dirigíamos a elas para perceber algumas questões mais rotineiras ou do momento. Quanto às crianças, apesar de também nos terem recebido bem, estranharam a nossa presença no primeiro momento, contudo já se torna visível que estamos a criar uma relação afetiva com elas, que nos permite conhecê-las melhor e atender às suas necessidades e interesses.

A observação na prática pedagógica permitiu-nos conhecer e aprender sobre o meio, a instituição e o grupo de crianças. A observação do grupo ajudou-nos a formar parte da dinâmica da sala e do grupo, a fazer parte da rotina e a tomar consciência das suas características, quer em grupo como a nível individual. Nesta ótica, a observação foi bastante importante e interessante, não só pelo porque nos pudemos aperceber do desenvolvimento deles para planificar e atuar de acordo com o mesmo, como também nos possibilitou estar atentas ao que as crianças nos mostram como interesses, tanto a nível individual como em grupo. Conseguimos ir mais além e olhar para lá da área que eles escolheram brincar dentro da sala, focando-nos também na forma como eles interagem com os objetos, se têm alguma curiosidade mais específica, algum interesse em particular, à forma como estão a segurar ou não o objeto, o que estão realmente a fazer com ele, etc.

No final desta primeira semana de estágio, a conversa com a educadora sobre o balanço da semana foi bastante importante para nós. Sentimos que não estávamos sozinhas. A Ângela ajudou-nos a perceber o que estava errado e o que podíamos aprender com o erro, e como o podíamos melhorar; foi importante partilharmos as nossas ideias com ela, na medida em que nos auxiliou de forma a potenciar as nossas ideias dando-nos também sugestões do que podíamos vir a fazer com o grupo.

Por fim, resta-nos refletir sobre o seminário dinamizado na passada quarta-feira, dia 14 de outubro de 2020, pela Vanessa Biléu sobre a ferramenta educativa ChildDiary.

Vanessa Biléu é uma educadora de infância com um percurso de vida muito rico, e com muitas lições para nos ensinar sobre como podemos experimentar diversas áreas da educação, errar, começar de novo e sobretudo crescer. Ao ir para a Irlanda trabalhar, Vanessa deparou-se com uma realidade educativa completamente diferente do que até então havia presenciado, e percebeu aí que a cultura é realmente um fator muito importante no desenvolver das práticas educativas em todos os países, e que o ser educador em Portugal, não é o mesmo que ser educador noutra sítio.

Ao deparar-se com a falta de comunicação entre os pais e o educador, devido por exemplo à inexistência de reuniões, acabou por desenvolver uma pequena aplicação que conhecemos hoje como ChildDiary. Esta ferramenta parece-nos ser sem dúvida muito útil, na medida em que ajuda na organização, simplificação e poupança de tempo no trabalho do educador. É um utensílio que sobretudo permite uma comunicação muito fácil e transparente entre os pais e o educador, sendo que o educador pode enviar mensagens e recados aos pais, postar fotografias das atividades, registar rotinas e acontecimentos, fazer calendarização de eventos, etc. É essencialmente uma plataforma de partilha e proximidade entre todos os intervenientes da educação.

Tendo em conta o testemunho de Vanessa sobre a relação pais-creche na Irlanda e a situação que vivemos atualmente, em que os pais não podem entrar nas instituições, nem pode haver trocas de cadernetas, livro de registo, etc., este tipo de ferramentas acaba por ser uma forma de manter a participação dos pais dentro da instituição. Relacionando a abordagem educativa com a qual estamos em contacto na prática

profissional, Reggio Emilia, que defende a participação ativa dos pais dentro da creche, pensamos que este tipo de aplicações possa ser uma forma de contornar o problema da falta de comunicação e relação entre pais e educadores que muitas vezes acontece.

Em suma, no mundo cada vez mais tecnológico em que nos estamos a tornar, pensamos realmente haver a necessidade de criar mais plataformas como esta, que incentive à participação dos pais dentro das escolas e a qualquer momento, e que é importante que educação esteja disposta a acompanhar este evoluir tecnológico.

Reflexão Individual – de 11 a 13 de janeiro

A presente reflexão sobre a semana de 11 a 13 de janeiro de 2020, surge no contexto da unidade curricular de prática pedagógica em contexto creche e tende a ter enquanto objetivo dar a conhecer o meu ponto de vista enquanto atuante da semana sobre as propostas educativas, os momentos da rotina, algumas situações educativas que tive a oportunidade de observar, e ainda dar um feedback geral sobre a minha semana como atuante. Desta forma, os tópicos a abordar serão tratados pela ordem acima referida.

Em continuação das semanas anteriores de prática pedagógica, decidimos esta semana voltar a planear propostas educativas com base na exploração de caixas de cartão. Assim sendo, tendo em conta os registos fotográficos observados da proposta educativa do dia 16 de dezembro e 6 de janeiro - nos quais se observa as crianças interessadas em abrir e fechar as abas das caixas, observando de dentro para fora e de fora para dentro, e ainda quem lá estaria dentro -, a proposta de segunda-feira (11 de janeiro) consistiu numa provocação, na qual o grupo pode explorar caixas de cartão com aberturas circulares de vários tamanhos, uns tapados com papel celofane, outros não (figura 1), com a principal intenção de que lhes fosse possível observar para dentro e fora da caixa, de várias perspetivas e através de várias cores.



Figura 1 - Material: caixas de cartão com aberturas circulares com e sem papel celofane.



Figura 2 – Crianças a retirarem o cobertor que cobria a Patrícia para descobrirem quem estaria por baixo dele.

Iniciámos esta provocação com uma caixa surpresa dentro da sala de atividades, que no seu interior escondia a Patrícia (figura 2). As crianças tiveram de adivinhar quem estaria lá dentro, e ainda que achássemos que iriam dizer de imediato que era a Patrícia, isso não aconteceu, dizendo elas que quem estaria lá dentro era o Enzo.

No decorrer desta, as crianças voltaram a repetir ações como entrar e sair das caixas, porém surgiram outras curiosidades como: observar para dentro das caixas e de dentro das caixas para fora pelas aberturas (figura 3), tentar colocar a cabeça dentro das caixas (especialmente nas caixas grandes que tinham aberturas maiores) através das aberturas, e pôr os membros superiores dentro das aberturas para tocar nos colegas que estavam no interior das caixas. O D, a C e a Ca (figura 4) estiveram grande parte da provocação a entrar na caixa maior pelas suas abas, saindo depois pela abertura grande que nela fizemos, passando o corpo por entre a mesma. Para além disto, também reparei que o G se manteve dentro de uma caixa a fazer uma construção de legos amarelos (figura 5), podendo nós por aqui identificar que ele se mantém interessado na seleção e classificação de materiais, o que já se pode observar noutros momentos e propostas educativas. Penso ainda que quase todas as crianças, em algum momento, começaram a arrancar o papel celofane das aberturas circulares das caixas, mostrando grande concentração ao fazê-lo, como a A.



Figura 3 - C a observar para dentro de uma caixa através de uma abertura.



Figura 4 - Ca a atravessar uma abertura para sair da caixa.



Figura 5 - G a fazer uma construção de legos dentro de uma caixa.

De entre todas as situações às que pude assistir, relembro uma que me chamou bastante à atenção: a MB entrar para uma das caixas afirmando que aquela era a sua casa, fechando-lhe as abas como se fossem portas, enquanto dizia “Esta é a minha casa” e ainda “Não quero barulho na minha casa” ao bater sobre as aberturas circulares em sinal de protesto. Cordeiro (2020) diz-nos que a partir dos 2 anos qualquer objeto é utilizado para brincar e que qualquer atividade sobre o objeto é sinonimo de descobrir novas

utilidades para o mesmo, encarando a criança o objeto efetivamente como tal, ou atribuindo-lhe outro símbolo e integrando-o noutros contextos. Refletindo sobre esta ideia conseguimos compreender que a MB ao ter este tipo de atitudes sobre a caixa e proferindo as expressões verbais acima referidas relativamente à mesma, utilizou na sua exploração o jogo simbólico, atribuindo à caixa outro significado, reação esta que eu já tinha presenciado também a AM a ter sobre uma caixa; o que tendo em conta a idade de ambas faz sentido, visto que o mesmo autor nos diz que entre os 2 e os 5 anos existe uma grande vontade da criança em brincar ao faz-de-conta.

Posto referir todos os parâmetros que me pareceram importantes sobre a proposta educativa, afirmo que a mesma foi bem conseguida, uma vez que as crianças se mostraram recetivas ao que lhes estávamos a propor, desfrutando da provocação até ao fim. De entre todos, o V foi a única criança que se mostrou bastante receosa com as caixas, demorando um pouco mais de tempo a adaptar-se ao que estava a acontecer. Depois de pensarmos sobre a provocação, percebemos que o indutor que criámos não tinha sido a melhor escolha para promover a interação do V com as caixas, pois ainda que a maioria das crianças tenham ficado curiosas, o V afastou-se, assustando-se. Porém, depois de algum tempo a observar as restantes crianças, este iniciou a sua interação com as caixas (figura 6), explorando as suas potencialidades.

Em relação à proposta de quarta-feira, dia 13 de janeiro de 2021, esta surge com base na experiência sensorial, que como referem Araújo e Oliveira-Formosinho (2013) é a primeira forma de razão, inteligência e emoção que a criança conhece, além de que este tipo de propostas a nível sensorial foram também anteriormente trabalhadas com o grupo, como por exemplo, a provocação que consistia na exploração com arroz colorido (consultar reflexão da semana de 9 a 11 de novembro), o que nos levou igualmente a desenvolver esta proposta. Assim sendo, construímos 15 caixas sensoriais com os seguintes elementos: paus de canela, barbas de milho, esfregão, guizos e algodão.



Figura 6 - Vasco a observar a Maria Beatriz dentro da caixa através de uma das aberturas da mesma.

Para esta provocação escondemos as caixas sensoriais na sala de atividades, apelando ao ímpeto exploratório das crianças para que as fossem procurar. Ao encontrarem as caixas as crianças mostraram-se confusas pelo tamanho das mesmas e por se encontrarem fechadas, contudo iniciaram as suas explorações sensoriais, imediatamente olhando através das aberturas e pondo as mãos dentro das aberturas das caixas para tocarem no que nelas continha (figura 7). Ainda que a maior parte das crianças se tenha dispersado pela sala, houve tempo para sentirem as texturas existentes dentro das mesmas, tentando ou mesmo descobrindo o material no qual estavam a tocar, a agarrar, a cheirar e a ouvir. Para além disto, ao não conseguirem abrir as caixas, a maior parte das crianças decidiram explorá-las de outras formas, por exemplo saltando por cima ou pondo-se em cima delas (figura 8), tentando abri-las e transportar os materiais possíveis de retirar das caixas para outras brincadeiras, como fez a MB com os guizos e o Gonçalo com o algodão; outras pontapearam-nas, e outras empilharam-nas.



Figura 7 - R a colocar uma mão dentro da caixa para tocar no que ela continha.



Figura 8 - AN em cima de uma caixa.

Penso que de todos os materiais o esfregão e as barbas de milho foram os que as crianças tiveram mais dificuldade em identificar, uma vez que a Carolina, numa interação comigo, me perguntou: “Porque é que os pelos estão no chão?”, associando o que estava a ver e a sentir ao tocar-lhes a pelos.

Ao contrário da proposta de segunda-feira, esta não foi bem conseguida, posto que, como já referi, as crianças dispersaram muito rapidamente pela sala de atividades,

contrariamente ao que esperávamos. Apesar de termos tentado incentivá-las à exploração, elas não se mantiveram concentradas, acabando por se afastar. Deduzimos que o que aconteceu se deve ao facto de as crianças não terem sido informadas do que era suposto fazerem, pois em todas as provocações que temos vindo a organizar com caixas estas têm a possibilidade de entrar nas mesmas, e desta vez isso não era possível, pormenor importante que me esqueci de lhes dizer. Para além de que, talvez pudesse ter resultado melhor se enquanto induzia a provocação lhes tivesse mostrado o que esperava que elas fizessem com as caixas, apresentando-lhes uma caixa e dramatizando sobre a mesma, coisa que não pensei em fazer.

Apesar deste aspeto menos bom, não creio que tenha sido uma proposta completamente perdida. A AN ia explorando as caixas à sua maneira e ao seu tempo, algumas vezes dispersando, mas voltando sempre para junto delas. O P demonstrou-se bastante entusiasmado ao explorar as caixas e o que elas continham (figura 9), bem como o V, que ficou até ao fim da provocação a explorar algumas delas e os seus materiais, não se demonstrando constrangido pelas mesmas, como por exemplo na segunda-feira ou em propostas anteriores com caixas, o que consideramos muito positivo.



Figura 9 - P a observar para dentro de uma caixa.

Ainda que esta proposta tenha corrido menos bem, penso que foi possível observar momentos e situações muito ricas, como por exemplo uma interação do Pedro com a educadora (figura 11), que iniciou com o P a colocar uma caixa sobre a cabeça retirando-a, procurando uma reação da educadora, que lhe correspondeu com um “Olá” e “Cu-cu”, o que fez com que o P repetisse a sua ação. Ao ver a educadora afastar-se ele percebeu que a interação tinha terminado, decidindo ir ter com ela, levando a caixa consigo. Ao ver o P a levar a caixa para junto de si, a educadora abriu-a mostrando-lhe os paus de canela que lá estavam dentro, passando a mão sobre os mesmos e levando-a até ao nariz, de modo a sentir o cheiro da canela presente na sua mão. Para que o P percebesse que ao passar as mãos pelos paus de canela estas ficavam com o cheiro da mesma, a educadora levou a sua mão até ao nariz do Pedro, o que levou a que ele passasse as suas mãos também sobre a canela, tal como a educadora tinha feito antes, o

que resultou no P a passar as suas mãos continuamente sobre a canela, tentando posteriormente transmitir o cheiro da canela para as mãos da educadora, com a intenção de que esta as cheirasse.



Figura 10 - Educadora e P em interação.

Segundo Oliveira Formosinho e Araújo (2013) “As interações adulto-criança são uma dimensão vital da pedagogia” (p.18) e sobre isto Edwards (1998) diz-nos que o educador deve promover, organizar e provocar oportunidades e possibilidade de aprendizagens, através do diálogo e construção de conhecimento em conjunto com a criança (citado por Araújo e Oliveira-Formosinho, 2013). Baseando-me nestas ideias, afirmo que, da minha perspetiva, a educadora estava sem dúvida a proporcionar uma oportunidade de aprendizagem, incentivando o Pedro a tocar na canela e a cheirar as suas mãos depois de lhe tocar, levando-o a conhecer a canela através do olfato e da textura.

Em relação aos restantes momentos da rotina, tive a oportunidade de presenciar outras situações educativas, como por exemplo o J e o P numa interação muito interessante, na qual ambos faziam uma ação de turn-taking, iniciando o P ao fazer um som, esperando um som reação por parte do J e vice-versa; e o momento em que o G estava a encaixar os gomos da sua tangerina uns nos outros (figura 12), afirmando o mesmo que os seus gomos estavam sentados a ver televisão, o para além de ser visível a questão do pensamento lógico sobre o formar conjuntos e selecionar, indica-nos também a sua capacidade para o jogo simbólico.



Figura 11 - G a agrupar os gomos da sua tangerina.

Além disto, queria também referir que fiquei bastante satisfeita por observar o comportamento da Alice Neto e do José no decorrer da aula de jardim das artes na terça-feira. Lembro-me que no início ficavam bastante reticentes a observar muitas vezes o que se passava ao seu redor, e nas últimas aulas, em especial nesta última, tem tido uma presença bastante ativa, participando imenso nos exercícios que a professora propõe, o que eu considero muito importante para o desenvolvimento deles, uma vez que a música é ótimo promotor do desenvolvimento holístico da criança, ademais de acordo com Rodrigues (1998) a aquisição de vocabulário musical nestas idades será uma ferramenta à aquisição de competências cognitivas, como ler, escrever e ouvir.

Para terminar esta reflexão, falta-me apenas falar sobre a minha atuação enquanto interveniente principal da semana. Apesar de saber que a proposta de quarta-feira não correu da melhor forma e de que esse momento e o seu planeamento são importantes, penso que a Prática Pedagógica, assim como o ser educadora, que Lino (2018) nos diz ser um papel multifacetado e complexo, o que me faz deduzir que o mesmo não se resume apenas e somente à realização da proposta educativa.

“O educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento” (Lino, 2018, p.107) como refere ainda a autora, o que me faz crer que este papel é constante e não apenas por um determinado tempo diário, para além de que as aprendizagens

proporcionadas às crianças em prol do seu desenvolvimento não acontecem exclusivamente no decorrer da proposta educativa, mas também nas restantes ocasiões do dia. Posto isto, atrevo-me a dizer que na generalidade foi uma semana muito boa, na qual mais uma vez fiquei à frente do grupo em vários momentos, estando presente para as crianças quando elas de mim necessitavam, empenhando-me nas minhas tarefas e sentindo cada vez mais de que sou capaz.

Bibliografia

Cordeiro, M. (2020). *O LIVRO DA CRIANÇA: DO 1 AOS 5 ANOS* (9ª ed.). Lisboa: A Esfera dos livros

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. I J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

Araújo, S., Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Pedagogia em Participação em creche: A perspetiva da Associação da Criança in J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora

Rodrigues, H. (dezembro de 1998). Música para os pequeninos: Elementos da perspetiva de Edwin Gordon. *Cadernos de educação de infância*. (48), pp. 39 - 41.

ANEXO 4 – 9ª REFLEXÃO SEMANAL DE CRECHE

Reflexão semanal conjunta

A segunda semana de Prática Profissional foi a semana em que iniciamos a nossa intervenção de forma conjunta, com a ajuda da educadora na medida em que esta nos ajudou a organizar as nossas ideias para as provocações e atividades, auxiliando-nos quando necessário. Todas as provocações que apresentamos às crianças foram escolhidas tendo em conta as observações feitas na semana anterior, semana de observação.

Na segunda-feira, decidimos iniciar a intervenção com uma nova canção de “Bom dia” escolhida previamente por nós. Depois, escolhemos contar a história “A fada de outono” como indutor da provocação que incluía um paraquedas e folhas secas. No fim da intervenção refletimos sobre o que tínhamos feito com as crianças, e sobre a forma como elas reagiram. Desta reflexão e ouvindo a perspetiva da educadora, chegamos à conclusão de que havia alguns aspetos que precisavam de ser melhorados, como a maneira como cativamos o grupo para uma história (através de expressões faciais, movimentos corporais, entoações, etc.), ou seja, a dramatização não pode ser estática e tem de ser cativante para todos, pois, no caso, pode levar ao dispersar da atenção das crianças. Também refletimos sobre outros dois pontos que achamos importantes de referir. O primeiro ponto é sobre quando terminar uma provocação ou atividade, sendo que fomos nós a pôr fim à exploração com os vários grupos, pois queríamos que fosse possível que todos explorassem os objetos. Nesse sentido acabamos por ser nós a dizer-lhes que a atividade tinha terminado, embora o tivéssemos feito quando notamos que as crianças já não estavam tão envolvidas na atividade e ao refletirmos sobre isto percebemos que a atitude podia ter sido diferente, e que uma das soluções poderia ter sido deixar a porta do anexo aberta para que as crianças saíssem quando assim o entendessem, não nos preocupando tanto que o tempo chegue para todos, porque a atividade pode sempre ser repetida ou continuada no dia seguinte.

O segundo e último ponto sobre o qual refletimos nesse dia foi termos ficado na dúvida se a atividade de quarta-feira ainda era adequada, tendo em conta que as crianças na

segunda-feira tinham ficado mais cativadas com os movimentos do paraquedas do que com as folhas secas que trouxemos. Posto isto, decidimos refletir em conjunto com a educadora sobre os nossos anseios para quarta-feira, acabando por decidir continuar com a proposta educativa para quarta-feira, contudo modificando-a e introduzindo-lhe o paraquedas, pensando que assim as crianças iriam demonstrar mais interesse na proposta, desfrutando com maior intensidade da mesma.

Na quarta-feira, as crianças aderiram e mostraram bastante interesse pela provocação, contudo, tal como na segunda-feira e em todas as propostas educativas que iremos realizar, sabemos que é sempre importante refletir e chegar à conclusão do que poderia ter sido feito de forma diferente e de que há sempre espaço para melhorar. Desta forma, mais uma vez, deveríamos ter recorrido mais à dramatização e à utilização de expressões faciais e corporais para cativar as crianças. Ao iniciar a provocação, perdemos um pouco de tempo a organizar o material e, ao ficarmos indecisas sobre se deveríamos começar a proposta enquanto o grupo comia na manta o reforço da manhã, ou se deveríamos esperar, as crianças acabaram por dispersar a sua atenção, dessa forma tornando um pouco mais difícil recuperar a sua atenção, tendo a educadora de intervir para nos ajudar.

Sobre a questão da avaliação proposta na planificação da semana, inicialmente não tínhamos compreendido as indicações do professor Hugo Menino. No entanto, depois da reunião de quinta-feira, compreendemos que não estávamos a ver e a refletir sobre a avaliação da forma mais correta. Percebemos que acabamos por não avaliar muitos dos pontos descritos nas intencionalidades educativas, focando-nos apenas no nível de envolvimento das crianças de uma forma muito geral, e que embora tenhamos conseguido perceber o interesse das crianças na atividade, e que a partir do mesmo ter a ideias do que planear na semana seguinte, houve muitos pontos, por exemplo em termos de aprendizagens das crianças, que acabaram por ficar de parte e aos quais não tomamos a devida atenção.

Em relação à rotina, apesar de já nos sentirmos muito mais integradas, proativas e a par dos horários e tarefas que há a realizar em cada momento, apercebemo-nos de que existem ainda coisas a melhorar na nossa atuação. Por vezes há certas falhas em

pequenos pormenores, que já não deveriam acontecer, mas que ainda não estão completamente interiorizados. Por exemplo, na hora da refeição há duas crianças que fazem a sua refeição ainda sem sal, e, na hora da agitação deste momento, acabamos por nos distrair, esquecendo-nos desse pormenor importante. Este assunto é algo para o qual nos estamos a empenhar na hora da refeição (tanto ao almoço, como ao lanche) e que nos vamos ajudando mutuamente a interiorizar este tipo de informação.

Ainda sobre a rotina, começámos também esta semana a fazer parte de mais um momento da mesma: o acolhimento das crianças na parte da manhã, e a hora da partida da parte da tarde. Esta semana fomos alternando para que tivéssemos as duas a oportunidades de participar nos dois momentos, e ainda que na segunda-feira e terça-feira a educadora nos acompanhasse para nos apresentar aos pais e avós, e para que nós tivéssemos um exemplo do que fazer no momento, na quarta-feira começamos a tomar a iniciativa de receber e entregar as crianças de forma autónoma tendo sempre em conta as recomendações e ações da educadora. Pensamos que este tenha sido um dos pontos mais importantes da semana, estabelecer uma relação com os pais e com as crianças na transição família-escola, e escola-família.

Por fim, queremos acrescentar a esta reflexão um assunto sobre o qual temos refletido bastante e que referimos na reflexão anterior: a constante mudança de perspetiva ao nível de atuar e planificar a proposta educativa. Esta semana, conseguimos interiorizar ainda mais o fio condutor das propostas, e o escutar e observar das crianças e os seus interesses. Apesar de por vezes ser complicado pensarmos numa proposta, já temos sempre em mente o partir do interesse que a criança nos mostra, aquilo que ela nos transmite nos vários momentos do dia, e a observação que fazemos nos momentos de brincadeira livre. Ou seja, começamos a interiorizar que existe uma linha de pensamento que parte sempre da criança, que se inicia na criança, e não apenas porque queremos fazer aquela atividade e daquela forma.

Para concluir, pensamos que esta foi uma semana de novas e constantes aprendizagens. Pensamos que o facto de conseguirmos perceber e discutir logo o que não correu tão bem, ou o que temos de mudar seja um ponto a nosso favor para que tenhamos oportunidade de melhorar as nossas intervenções e propostas educativas, pois ao fazê-lo

estaremos a proporcionar aprendizagens adequadas para o grupo e até para nós próprias, mostrando que aprendemos a partir daquela experiência e do erro, tentando melhorá-lo de dia para dia, de semana para semana, ao mesmo tempo que fazemos crescer a nossa relação afetiva com as crianças sempre que nos centramos nelas e temos em atenção as nossas atitudes perante as mesmas.

Reflexão Individual – Semana de 2 a 4 de novembro

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto creche, para dar a conhecer o meu refletir sobre o meu papel como atuante durante o decorrer da semana, os pontos fracos e fortes da intervenção dos dias 2 e 4 de novembro, as aprendizagens que fiz e o que penso que podia ter feito de maneira diferente.

Na segunda-feira a iniciei a intervenção da semana com a provocação sobre o “Dia do Bolinho”, uma celebração da região de Leiria no dia 1 de novembro, uma tradição nacional, conhecido como o “Pão-por-Deus”. O indutor desta provocação foi uma pequena dramatização feita por mim, apoiada pela minha colega Patrícia Lisboa e pela educadora cooperante, na qual fiz o papel de “Tia Celeste”, uma tia que veio até à sala de atividades perguntar se os meninos tinham bolinho para lhe dar, levando consigo um saco de farinha com a ideia de ajudar à confeção do bolinho. No decorrer da dramatização pôs-se o saco com a farinha ao alcance das crianças para que se iniciasse a exploração ainda na manta. A estratégia de transição utilizada da manta para o anexo foi a questão que se colocou sobre quem queria ir até ao anexo continuar a exploração com a farinha e os restantes materiais. Na quarta-feira, a provocação foi idêntica à de segunda-feira, contudo modificamos os materiais, pois decidimos incluir copos translúcidos coloridos, caixas transparentes mais pequenas, e excluir as colheres.

Debruçando-me enquanto atuante sobre os pontos fracos ou menos bons das provocações, penso que, em relação à primeira provocação a organização do espaço e do material não estavam do melhor modo, sendo que o espaço podia ter sido aproveitado de outra forma, potenciando e apoiando as aprendizagens. De acordo com Portugal (2011) “A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas.” (p.12). Segundo Filippini (1990), referido por Edwards et al. (1999), na abordagem Reggio Emilia espaço vê-se como “um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa

e a aprendizagem construtiva.” (p. 147), mas, no caso, a organização e disposição dos materiais no anexo não vai ao encontro a desta ideia. Refletindo sobre o assunto, teria feito mais sentido se a farinha tivesse espalhada nos depósitos das mesas sensoriais em vez de dentro dos sacos, e os materiais para manusear a farinha podiam estar expostos de forma mais chamativa, bem como as mesas sensoriais podiam estar posicionadas em locais diferentes. Devido a esta conclusão, na quarta-feira tive mais atenção à disposição das mesas sensoriais e brio sobre a forma como expus os materiais, resultando melhor esta organização para a dinâmica do espaço, do grupo e da provocação.

Sinto também que o outro aspeto negativo nas duas intervenções foram os momentos de transição da manta para o anexo. “A criança deve ser estimulada e convidada à acção de forma dinâmica, tanto a partir de assuntos ou temas ocasionais como de momentos programados pelo educador.” (Zabalza, 1992, p.301). É neste sentido que penso que os momentos programados para a transição não foram totalmente dinâmicos, tornando o momento de transição pouco estimulante, tendo a educadora de intervir e ajudar-nos a fomentar a curiosidade das crianças para o que os esperava no anexo, principalmente durante a provocação de segunda-feira. Este é um aspeto da nossa intervenção, seja em conjunto ou individual, que temos de melhorar, prepararmo-nos, pensar melhor sobre a estratégia que vamos utilizar, e evitar momentos de silêncio que podem quebrar o ambiente de curiosidade e suspense sobre o que vem a seguir.

Ainda que esses dois fatores não tenham resultado tão bem, e que eu, de princípio me mostrasse apreensiva achando que algumas coisas não tinham corrido era suposto, ambas as provocações foram bem conseguidas, porque citando Leavers (2008) “se houver envolvimento em qualquer que seja a atividade que estamos a realizar há sempre desenvolvimento”. (p.4) De facto, posso dizer que a melhor expressão não-verbal utilizada pelas crianças para mostrar o seu envolvimento durante a provocação de segunda-feira foi o silêncio, o que nos remete para um estado de envolvimento e concentração, sinal que consta na lista de sinais de envolvimento da criança de acordo com Formosinho (2004, p.86). As crianças voltavam ao que estavam a fazer até quando se distraiam. Assim sendo, acredito que, fazendo uso da 2ª Componente da Escala de Envolvimento da Criança, durante esta provocação as crianças encontravam-se no “Nível 4: Atividades com momentos intensos”. (Formosinho, 2004, p.87). Já na

provocação de quarta-feira, qualifico o envolvimento das crianças de “Nível 3: Atividade mais ou menos contínua” (Formosinho, 2004, p.87), pois, desta vez, as crianças estavam mais agitadas, e ainda que algumas mostrassem interesse pela provocação, para outras os estímulos presentes não foram suficientes porque já conheciam a provocação e já tinham explorado a farinha, mostrando assim desejo de voltar para a sala de atividades mais cedo do que esperávamos.

Ao observar os registos e pensar sobre eles, vejo que as crianças vivenciaram através do corpo conceitos como encher e esvaziar, o volume e densidade dos elementos, e experienciaram as texturas da farinha e do açúcar através dos sentidos (principalmente paladar e tato), ainda que no final não conseguissem distinguir um do outro por serem os dois brancos. Estes registos permitem-nos encarar este tipo de exploração através do corpo e dos sentidos como uma mais-valia para o desenvolvimento das nossas crianças, no sentido em que o aprender e conhecer de forma ativa ajudou-as a interiorizar os conhecimentos que lhes queríamos, enquanto par de prática pedagógica, transmitir.

Em relação aos outros momentos da rotina, ainda existem alguns aspetos da minha prática que precisam de ser aperfeiçoados. Apesar de me sentir integrada na rotina, esta semana esqueci-me de pormenores básicos que já deviam estar interiorizados, como o lavar a boca das crianças na higiene depois do almoço e do lanche. Questões como esta podem parecer de fácil memorização, e eu não discordo, contudo há momentos em que eu estou tão focada em avançar no que estou a fazer por causa dos horários a cumprir, ou porque quero ser eficiente nas tarefas, que me esqueço de que este tipo de pormenores são importantes para o bem-estar das crianças e a sua saúde; tentar ser rápida não é o ideal, mas sim parar, pensar na minha ação, fazê-la com calma sem por em causa as necessidades das crianças no momento.

Do meu ponto de vista, estar uma semana longe da prática pedagógica não foi benéfico, especialmente porque ainda existem atitudes como as referidas acima que precisam de ser aprimoradas, sobretudo na hora do lanche. Esta semana, na terça-feira, por não estar completamente familiarizada, e mais uma vez querer ser rápida na tarefa, troquei os iogurtes das crianças que comem iogurtes naturais por iogurtes de aroma, e isso não pode acontecer, porque ao esquecer-me destes pormenores estou a prejudicar as crianças

e a trair, de certa forma, a confiança que os pais depositaram em mim para cuidar dos seus filhos. Apesar destes percalços que aconteceram, sinto que as crianças estão realmente a criar afinidade comigo e com a Patrícia, pois assim que chegamos na segunda-feira apercebemo-nos de que algumas crianças foram bastante calorosas connosco quando as recebemos no momento do acolhimento, e isso fez-me sentir muito bem, realmente integrada e acarinhada pelas crianças.

Para concluir, posso dizer que foi uma semana repleta de aprendizagens, e que os momentos menos bons foram tão importantes quanto os bons, dado que ambos fazem parte do meu crescimento profissional e pessoal. Perceber onde errei, como errei, porque errei é importante para poder melhorar as minhas práticas e atitudes, não apenas nos momentos de intervenção propriamente dita, mas também nos momentos da rotina. O facto de ter proporcionado um momento tão bom e rico às crianças com a provocação da farinha, e ter conseguido não ser tão interventiva na interação das crianças com a provocação, como por vezes acontece, deixou-me muito satisfeita, porque creio que favoreceu o desenvolvimento deles e ao mesmo tempo o meu, pois enquanto estou com eles e os acompanho sei que desenvolvo também as minhas capacidades e competências.

Bibliografia

Carolyn Edwards, G. F. (1999). *As Cem Linguagens da Criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

Leavers, F. (2008). *À conversa com Ferré Leavers. Cadernos de Educação de Infância*, 84(4).

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. Análise psicológica*, 22(1), 81-93.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche. Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

ANEXO 6 – 6ª REFLEXÃO SEMANAL DE CRECHE

Reflexão Individual – Semana de 23 a 25 de novembro

A presente reflexão individual surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto creche. Esta tem como objetivo refletir sobre as propostas educativas que foram concretizadas ao longo da semana, a forma como as crianças as encararam, bem como as observações que fiz referentes às mesmas, apresentar ainda o meu ponto de vista sobre a minha prática enquanto observadora e auxiliar da prática da minha colega enquanto atuante, ponderando ainda sobre a reflexão intermédia que tivemos na quinta-feira com a educadora cooperante e o professor supervisor de prática pedagógica.

O tema sobre o qual edificámos as propostas educativas desta semana foi a luz, visto que no dia 20 de novembro, Dia do Pijama, a educadora Ângela decidiu provocar as crianças com a luz, a sombra e a cor. Nesse sentido, pretendendo dar continuidade ao trabalho da educadora e ao interesse despertado no grupo, planificámos tendo em conta o interesse demonstrado pelas crianças nessas provocações e com o intuito de dar aso à descoberta da luz, pois a “Light and the phenomena of light are doors leading to discovery and knowledge of the world.” (Reggio Children, s.d). Para além de que, a luz potência um jogo de imaginação e descoberta levando a uma exploração e observação dos materiais de maneira diferente, na medida em que é capaz de potenciar novas perspetivas sobre os mesmos (Jorge, 2014, p.37). Posto isto, pensámos em duas provocações distintas para segunda e quarta-feira que tivessem como foco trabalhar a luz, continuando assim com a nossa Teia de propostas sensoriais, neste caso através da exploração ao nível visual; e ainda promovendo o tema da cor (já explorada nas propostas com arroz colorido e areia colorida). Na segunda-feira, queríamos recriar um pouco o que a educadora tinha feito na sexta-feira, ou seja, preparar uma provocação que permitisse a exploração da sombra e da cor através da luz, uma vez que o grupo se tinha mostrado interessado em fazê-lo na provocação organizada pela educadora, ademais as provocações feitas a partir da luz, além de potenciarem a capacidade da criança de se questionar, explorar, inventar e criar, fá-la, desta forma, utilizar as suas cem linguagens para construir o seu próprio conhecimento (Corso & Corso, 2018).

Assim sendo, a nossa provocação organizar-se-ia da seguinte forma: explorar a sombra do corpo e a cor das formas de celofane refletidas pela luz do holofote no lençol branco e explorar a cor das formas de celofane (para as crianças que o desejassem) nas mesas de luz. Apesar de termos ido mais cedo para tratar da organização sala de atividades para a provocação, deparamo-nos com alguns problemas, como o facto de não sabermos construir uma mesa de luz da forma correta, não termos previsto a disposição do lençol, nem a forma como o iríamos pendurar, e não nos lembrámos também de que só seria possível utilizar o holofote a partir das 10h da manhã.

Uma vez que íamos utilizar o holofote para o indutor e não o tínhamos nesse momento para o efeito, tivemos de alterar a forma como induzimos a provocação, alterando por consequência o início da mesma. Assim, decidimos levar as crianças a explorar apenas as formas de celofane nas mesas de luz enquanto não tínhamos o holofote, contudo as crianças começaram a perder o interesse, especialmente porque as formas de celofane, que não estavam plastificadas, outro erro nosso, se estavam a estragar nas suas mãos. Assim que o holofote chegou à sala tratei logo de o ligar, mas a reflexão da sua luz no lençol não foi suficiente para cativar as crianças à exploração da sombra, ainda que tenhamos tentado. Todas as crianças acabaram por ficar dispersas na sala de alguma maneira, ainda que algumas se mostrassem interessadas por momentos em colocar as formas de celofane no holofote e observar a cor da forma incidente na luz (figura 1), ou a tentar fazer a sua sombra com o nosso incentivo (figura 2).



Figura 1 - E a pôr a forma de celofane sobre a luz do holofote para a observar através da cor da forma.



Figura 2 – AM a explorar a sombra no lençol.

Tendo em vista o que referi anteriormente sobre a organização do contexto, de acordo com Horn (2004) o espaço pode ser “estimulante ou limitador de aprendizagens” (p.35). Concordando com a autora, penso que a forma como organizámos o espaço e os materiais foi de facto uma limitação à construção de conhecimento, pois ao dispersarem pelas restantes áreas da sala, as crianças não estavam envolvidas na exploração, e se não estavam envolvidas, significa que não houve aprendizagem, ou pelo menos não através do que lhes estávamos a propor. A realidade é que o ambiente onde ocorre a aprendizagem influencia a conduta das crianças sobre o mesmo (Horn, 2004, p.35), e no caso, o ambiente de desordem e má preparação da nossa parte levou à distração das crianças. Sobre este assunto, os autores Edwards, Forman e Gandini (2016) dizem-nos que “As estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração.” (p.316) e eu sinto que nesta provocação faltou esse convite às crianças da nossa parte, um convite que as agarrasse, que as fizesse querer explorar o que lhes estávamos a propor.

Comparando a proposta de segunda-feira, na qual considerámos que as crianças estiveram num nível 2 de implicação, um nível “Baixo” que se traduz numa “actividade esporádica ou frequentemente interrompida” (Portugal & Leavers, 2010, p. 28), ao contrário de quarta-feira, na qual as crianças mostraram estar no nível 4 de implicação, um nível alto, no qual existe “actividade com momentos intensos” (Portugal & Leavers, 2010, p. 29), acreditamos que a segunda proposta teve um impacto maior e mais significativo para todos, sendo que ao contrário da primeira despertou o interesse de todo o grupo, apelando à exploração ativa e à criatividade, porque “A aprendizagem activa tem também a conotação de criatividade por parte daquele que aprende e está a tentar construir uma melhor «teoria» da realidade e inventar novas combinações de meios e afins.” (Homann, Banet & Weikart, 1979, p.174).

Nesta proposta educativa decidimos criar uma instalação no anexo, na qual suspendemos pinhas fluorescentes no ar, revestimos algumas paredes de cartolina preta, forrámos as janelas com sacos do lixo, espalhámos pinhas e folhas fluorescentes, deixando duas luzes negras ligadas durante o tempo da provocação (figura 3) para que as cores fluorescentes brilhassem chamando a atenção das crianças para o fenómeno. Uma vez que pretendíamos que os “mais crescidos” tivessem uma experiência diferente dos “mais novos” e vice-versa, decidimos dividir o grupo; os primeiros a entrar para a provocação foram os “mais novos”, desta forma acabando por fazer uma exploração mais calma, tirando um melhor proveito da mesma.



Figura 3 - Instalação criada no anexo da sala de atividades.



Figura 4 - AN a explorar o efeito da luz negra sobre o seu ténis.

Todas as crianças se mostraram interessadas pela “surpresa” que tínhamos preparado, desfrutando enquanto exploravam o efeito da luz negra sobre os elementos presentes no anexo. O grupo dos “mais pequenos” interessou-se pelo movimento da pinha quando a puxavam, pelas cores das mesmas e das folhas que estavam no chão, assim como pelo “brilhar” de alguns elementos das suas roupas (figura 4) e das suas mãos quando bocadinhos de tinta das folhas que desfaziam lhes ficavam agarrados.

Os “mais crescidos” interessaram-se maioritariamente pelo movimento das pinhas suspensas no ar, numa primeira instância atirando-as, puxando-as o mais que conseguiam até ao chão, depois tentando apanhá-las enquanto as mesmas se movimentavam no ar, ou fugindo delas quando as faziam movimentar-se. Assim como os mais novos também observavam o que acontecia nas suas mãos quando desfaziam as folhas, e quando lhes expusemos os lápis fluorescentes eles começaram de imediato a pintar as cartolinas pretas (figura 5), e em momentos em que a luz negra se apagava eles procuravam pelos seus desenhos, entendendo o efeito da luz sobre a cor fluorescente. Houve ainda crianças que colocaram os folhas e lápis fluorescentes numa greta

existente entre a lâmpada e o suporte da mesma, de maneira a experienciarem de uma forma diferente o efeito da luz negra sobre a cor (figura 6).



Desta experiência, reconheço, tal como referem Ceppi e Zini (2013), que a luz promove o encontro das crianças com o inesperado, trazendo consigo novas oportunidades de exploração. Apesar de o novo interesse que surgiu, o das trajetórias das pinhas, não ter diretamente a ver com a luz, posso dizer que surgiu à luz da luz negra, desta forma potencializando outras aprendizagens além do que tínhamos em mente. Salvo ainda que, para além de auxiliar a minha colega Patrícia a proporcionar um momento educativo tão rico para as crianças, conseguimos ambas, porque penso que foi um crescimento de ambas as partes e não apenas de uma, empenhar a nossa energia na preparação do espaço e dos materiais para que esta proposta fosse realmente intensa de aprendizagens, sensações e conhecimentos para as crianças, tendo sempre presente que “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Homann & Post, 2007, p.101). Contudo, sei que há coisas que podíamos ter repensado, por exemplo, o facto de a luz negra ter ficado no chão durante a exploração, impossibilitando que as crianças a explorassem como gostariam por esta ser sensível desligando-se ao mínimo toque, o que não foi necessariamente mau a certo ponto, porque num dos grupos dentro do anexo, enquanto estavam a pintar nas cartolinas pretas, a luz desligou-se fazendo com que as

crianças ficassem confusas com o “desaparecer” dos seus desenhos nas cartolinas, desta forma promovendo a percepção das mesmas para o efeito da luz negra sobre a cor.

Além das propostas educativas, também foram observadas por mim outras situações pedagógicas. Sem me recordar do dia ao certo, num dos dias desta semana de prática pedagógica, a educadora Ângela chamou-se à atenção para o que o Rafael estava empenhado a fazer à hora da refeição com os seus gomos de laranja. Ora, apesar de não ter registos fotográficos nem escritos, o Rafael estava a tentar construir ou reconstruir o seu bocado de laranja, selecionando os gomos e pondo-os de uma determinada forma, fazendo-me crer que o Rafael está numa fase do seu desenvolvimento, na qual é capaz de classificar, criando conjuntos segundo critérios coerentes, organizando grupos de objetos iguais nas suas várias dimensões (Banet, Hohmann & weikart, 1979, p.244). Além desta situação observada completamente despoletada pelo Rafael, também observei em conjunto com a minha colega Patrícia uma situação que nós mesmas decidimos proporcionar ao levar plasticina para a sala.

Depois da aula de música da terça-feira, decidimos, partindo de um interesse da Carolina observado anteriormente numa ação da própria sobre Bostik, levar para a sala alguma plasticina, de maneira a provocar uma reação ou não do restante grupo ao estímulo. Na mesa sensorial colocámos a plasticina (feita por nós), começando nós a “brincar” com ela para ver se as crianças ficavam curiosas sobre o que tínhamos nas mãos. Muitas das crianças aproximaram-se, incluindo a Carolina que pediu logo plasticina para brincar com as suas mãos (figura 7); as restantes crianças aproximaram-se, e assim dividimos a plasticina entre todos os que queriam lher mexer, deixando-os explorar à vontade e utilizar a sua criatividade na exploração.



Figura 7 - C a explorar a plasticina através do tato.

As ações que mais observei sobre o material foram o agarrar, o esticar a plasticina com os dedos e o moldar a plasticina com as mãos, fazendo sobretudo bolas. A reação de uma das crianças que mais me chamou a atenção foi a da Emília, que evidenciou desagrado (através das suas expressões faciais) ao tocar na plasticina, creio que pela sua

textura. Na quarta-feira, depois da exploração, juntei-me às crianças que estavam na mesa sensorial a brincar com a plasticina, apercebendo-me de que a estavam a transportar para outras áreas da sala de atividades, utilizando-a em conjunto com outros objetos; nesse momento apercebi-me de que as crianças estavam a sentir necessidade de explorar a plasticina com outras coisas para além das suas mãos, o que me fez entender que seria indicado levar utensílios com os quais as crianças pudessem explorar a plasticina numa próxima vez.

Em relação à prática educativa da minha colega, esta semana senti que a mesma se mostrava mais empenhada e concentrada nas suas tarefas enquanto atuante. É verdade que a proposta de segunda-feira não correu como era suposto, mas penso que a Patrícia, assim como eu, refletiu sobre os seus erros, e a prova disso é que tentou melhorar para que a proposta de quarta-feira corresse como estava planeada, tornando-a numa boa experiência para o grupo. Ainda sobre as propostas educativas, assim como em outros momentos da rotina, penso que está a melhorar na sua forma de agarrar o grupo, contudo penso que ainda haja um caminho a percorrer nesse aspeto, que se vai melhorando de dia para dia, tanto no caso dela como no meu. Sobre a sua postura, o ponto em que mais melhoras vejo é no refeitório, na hora da refeição, evidenciando estar mais calma e concentrada, estando mais atenta às crianças e não se dispersando; fiz esta observação principalmente na terça e quarta-feira, sendo que na segunda-feira observei-a mais stressada pelo facto de ser a primeira vez a distribuir almoços e lanches.

Esta semana foi uma semana atribulada, no sentido em que surgiram imprevistos que não soubemos resolver da melhor forma, faltando-nos a preparação necessária para tal, porém, identifico esses imprevistos como uma forma de aprender e evoluir enquanto prestadoras de um melhor ambiente possível para o grupo. Creio que a experiência de segunda-feira nos fez realmente refletir sobre a nossa prática, e mesmo querendo sempre melhorar de dia para dia, de situação para situação, temos agora a noção de que, por vezes, o nosso caminho de aprendizagem pode ter altos e baixos, e que nós temos de ser capazes de tirar partido dele, quanto mais que não seja para aprender a lidar com as situações e a melhorá-las. Comparativamente, na quarta-feira tivemos a oportunidade de conseguir traduzir a proposta educativa numa experiência mágica para as crianças, e do ponto de vista da nossa formação foi também uma experiência mágica para nós, pois

interiorizámos que com a preparação e empenhos necessários, sempre pensando no bem-estar das crianças e na satisfação das suas necessidades somos capazes de lhes proporcionar momentos maravilhosos.

Sobre a reunião de avaliação intermédia, penso que foi bastante importante para olharmos para nós enquanto educadoras que somos neste momento e que tipo de educadoras queremos ser daqui em diante, e que para atingir o patamar no qual queremos estar é necessário muito trabalho da nossa parte, pois ainda há imensa coisa que temos de melhorar, desde a forma como atuamos, a nossa atitude perante as propostas educativas (como comprovámos esta semana com a organização da proposta de segunda-feira) e pesquisa de informação para as tornar cada vez mais ricas e desafiantes para o grupo, até à forma como encaramos as crianças e lhes damos agencia no processo educativo. Penso que esta prática profissional será uma constante de aprendizagens e reflexões interiores, sempre na busca de alcançar mais e melhor com fim à promoção do desenvolvimento saudável e positivo das nossas crianças, enquanto aprendemos ao mesmo tempo a tornarmo-nos educadoras confiantes e seguras, para que no futuro possamos garantir experiências e rotinas diárias às crianças, que assegurem o seu bem-estar e a satisfação das suas necessidades (físicas, de afeto, segurança, etc.) (Portugal, s.d.).

Bibliografia

Children, R. (s.d.). *Ray of Light Atelier*. Obtido de <https://www.reggiochildren.it/>: <https://www.reggiochildren.it/en/ateliers/ray-of-light-atelier/>

Portugal, G., Leavers, F. (2010). *AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Horn, M. d. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed Editora.

Jorge, L. S. F. (2014). *DIÁLOGOS COM A LUZ – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de

Leiria). Retirado de HYPERLINK

"https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1764/1/Tese%20Liliana%20completa%202014.pdf?fbclid=IwAR28pge_UYe470Cy2JmqrO9FGPdII9JAMYGxd-

6s2gMhirWO_X6t723Sp2Y"

https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1764/1/Tese%20Liliana%20completa%202014.pdf?fbclid=IwAR28pge_UYe470Cy2JmqrO9FGPdII9JAMYGxd-6s2gMhirWO_X6t723Sp2Y

Banet, B., Hohmann, M., Weikart, D. P (1979) A CRIANÇA EM ACCÇÃO. Lisboa: Fundação Calouste Globenkian.

Portugal, G. (s.d) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche.*

ANEXO 7 – 9ª REFLEXÃO SEMANAL DE CRECHE

Reflexão Individual – de 14 a 16 de dezembro

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto creche, surge a presente reflexão sobre a semana de prática pedagógica do dia 14 a 16 de dezembro de 2020. Nesta pretendo abordar o que considero ter sido a minha prática enquanto atuante, bem como descrever de maneira geral como foi a semana. Para além de que irei dar conhecer as propostas educativas realizadas, a forma com aconteceram e o que pude observar a partir delas.

Refletindo primeiramente sobre a semana num contexto geral, penso que esta tenha sido uma semana bastante agitada. Na segunda eramos apenas eu, a educadora e a Patrícia na sala, porque auxiliar da sala não estava presente, e a assistente geral que a iria substituir durante esta semana, também não se encontrava na instituição. Desta forma, eramos apenas 3 adultos para 16 crianças, e quando a educadora se ausentava para tratar de assuntos relacionados com a instituição e/ou o grupo, eu e a Patrícia ficávamos a supervisionar as crianças, nomeadamente nos momentos de refeição e higiene antes da sesta. Também na quarta-feira o dia foi muito intenso, a educadora esteve connosco da parte da manhã, mas depois do almoço das crianças esta teve de se ausentar devido a uma situação importante, ficando eu e a Patrícia na sala com o grupo até chegar a Fátima que nos ajudou a preparar as crianças para o lanche.

Ao recordar isto, reflito de novo sobre o importante ratio adulto-criança dentro de uma sala de creche, visto que considero, com base na minha experiência na prática pedagógica, e nos restantes estágios de observação que efetuei, que 2 adultos para um extenso grupo de crianças é desequilibrado. De acordo Portugal (2017) “o número de adultos e a sua relação com o número de crianças têm influência” (p.58), deste modo quanto maior for o grupo e menor o número de adultos disponíveis, menor será também a proximidade, intimidade e segurança entre adulto-criança, tornando-se difícil oferecer cuidados mais individualizados, empáticos e inclusivos, o que eu vejo como nada benéfico para qualquer criança que se pressupõe que necessite de mais apoio.

Em relação às propostas educativas, eu, enquanto atuante desta semana, decidi, em conjunto com a minha colega Patrícia, planificar tendo em conta várias observações feitas ao nível motor nas crianças, que desde o início da prática pedagógica nos dão indícios da sua forte expressão motora, quer em provocações, quer em momentos da rotina, o que é normal segundo Neto (2020), que nos diz que o movimento e a motricidade são ações fundamentais na primeira infância. Desta maneira, e ao observar na quarta-feira passada situações educativas nas quais as crianças subiam bancos, saltando de seguida para o chão, pensámos ser a oportunidade ideal para as envolver em experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer as suas capacidades motoras básicas (andar, saltar, agarrar, pôr-se de pé, etc.) (Spodek, 2002). Assim, tendo em perspectiva que as “Experiências motoras devem enfatizar a exploração motora e atividades de resolução de problemas para maximizar a criatividade da criança e o seu desejo de explorar” (Gallahue & Ozmun, 2005), para esta segunda-feira organizámos percursos motores, e para quarta-feira à exploração motora, juntámos a exploração de caixas de cartão e plástico – partindo da ideia de volume, encher e esvaziar através do espaço que o corpo ocupa dentro e fora de uma caixa.

Assim sendo, a proposta de segunda-feira ocorreu em dois espaços em simultâneo, e o grupo foi dividido em dois grupos mais pequenos: grupo das crianças dos 18 aos 23 meses e o grupo das crianças dos 24 aos 36 meses, sendo que o 1º grupo mencionado ficou no corredor do 1º andar com a Patrícia (figura 1), e o 2º grupo ficou comigo na criART (sala polivalente) (figura 2).



Figura 1 - Circuito para as crianças dos 18 aos 23 meses.



Figura 2 - Circuito para as crianças dos 24 aos 36 meses.

Sendo um grupo heterogéneo fez-nos sentido fazer esta divisão e planejar percursos motores diferentes consoante as necessidades da etapa de desenvolvimento em que ambos os grupos se encontram, pois para que exista sucesso escolar é necessário que o educador esteja atento às diferenças que existem dentro do grupo e às capacidades de cada um dos seus membros, procurando desenvolvê-las (Bastos, 2003). Posto isto, o circuito feito no 1º andar tinha como principal intenção desenvolver as capacidades de locomoção e o engatinhar; enquanto o circuito feito na criART tencionava potenciar as habilidades de saltar, o equilíbrio, o subir e o descer.

Na criART, depois de mostrar às crianças o que seria suposto fazer em cada percurso, estas começaram a explorar o material ao mesmo tempo que iam fazendo algumas partes de cada percurso. De facto, foi-me difícil organizar o grupo no decorrer da proposta estando sozinha, tornando-se complicado ajudar as crianças que estavam com dificuldade em fazer os circuitos. Instalando-se a confusão, uma das crianças, a C, foi empurrada por outra criança, batendo com a cara no banco, abrindo o lábio. Ao aperceber-me da situação e de que ela estava a sangrar, fui de imediato ao refeitório pedir gelo, mas uma vez que estava sozinha, não podendo deixar o grupo sozinho, sentei-me com a C junto do grupo enquanto esperávamos pelo gelo. Ao observar e pensar sobre o que estava a acontecer, percebi que tinha de agir, alterando assim a dinâmica da situação, tornando os dois percursos apenas num e oferecendo uma atenção mais individualizada às crianças. Contudo, a C voltou a magoar-se, o que me levou a sentar com o grupo no chão e falar sobre que se tinha passado, explicando que para mais ninguém se magoar precisávamos todos de ter cuidado para não nos atropelarmos uns aos outros. Posto isto, continuámos a fazer o percurso, fazendo-o uma criança de cada vez, o que me possibilitou acompanhá-las em todas etapas do mesmo. No fim, perguntei-lhes se me queriam ajudar a arrumar o material e todas se mostraram disponíveis, ajudando-me.

Apesar dos contratempos, não posso dizer que as crianças não estiveram envolvidas na provocação, porque efetivamente houve exploração dos materiais; as crianças ficaram muito interessadas em andar em cima do banco, saltando do mesmo para o chão (figura

3); também a barra para passar por cima foi um foco de curiosidade, especialmente da parte do Enzo (figura 4) que se sentou em cima dela, suscitando o interesse noutras crianças em fazê-lo.



Figura 3 - Crianças em fila em cima do banco para saltar do mesmo para o chão.



Figura 4 - E sentado em cima da barra.

Para além disto, as crianças também tiraram os arcos do chão, colocando-se “dentro” dos mesmos, fazendo-os deslizar pelo corpo (figura 5), ou simplesmente deixando-os ao nível do pescoço (figura 6), algo que eles costumam fazer com os arcos mais pequenos quando estes são disponibilizados no corredor do 1º andar durante o acolhimento.



Figura 5 - R a passar os arcos pelo corpo.



Figura 6 - MB com um arco ao nível do pescoço.

Porém, pondo a proposta em perspectiva, se voltasse a repetir seria de maneira diferente. Em conversa com a educadora cooperante, ela fez-me perceber que as crianças precisavam de gastar a energia da novidade que eram os circuitos, e que para combater todo o alvoroço, podíamos tê-las feito gastar essa energia através de um aquecimento, o que me fez imediatamente sentido. Outra coisa que também faria diferente seria, em vez de dois circuitos fazer apenas um desde o início, chamando algumas crianças de cada vez para que elas o fizessem com o meu acompanhamento. Garvey, citada por Roque e Rodrigues (2005) afirma que “Descobrir o que são as coisas, como funcionam e para que servem, ocupa uma grande parte da atenção e dos esforços das crianças na primeira infância” (p.45), e identificando essa curiosidade e satisfação nas crianças em descobrir por si, talvez tivesse sido benéfico explorarem primeiro os materiais e só depois partir para a criação de um circuito mais complexo, construindo-o com a sua ajuda, dando-lhes agência sobre o seu processo de desenvolvimento, satisfazendo as suas necessidades de reconhecimento e afirmação (Portugal, s.d.).

Na quarta-feira, relacionada ainda com a expressão motora como mencionei, a proposta educativa consistiu numa provocação na qual, ao expormos as caixas às crianças, prepussemos-lhes uma questão problema: o que fazer com as caixas. A nossa intenção principal em relação às crianças era que estas tivessem a oportunidade de explorar a relação do corpo com o espaço que ele ocupa - uma das subcategorias da estrutura espacial básica do desenvolvimento perceptivo-motor (Gallahue & Ozmun, 2005), através do enche e esvaziar, pondo-se dentro e fora das caixas; porém, queríamos que houvesse também uma exploração livre, de maneira que elas resolvessem a questão problema, encontrando uma solução, no caso o que fazer com a caixa. Como indutor contamos a história “Não é uma caixa” que faz alusão à imaginação e ao faz-de-conta. Quando lhes mostramos as caixas, começaram de imediato a pôr-se dentro das mesmas, por exemplo escondendo-se, como foi o caso do E (figura 7).



Figura 7 - E escondido dentro de uma caixa.

Para além disto, muitas crianças se sentaram dentro das caixas sozinhas ou acompanhadas; puseram-nas em cima da cabeça (figura 8), passaram por dentro delas, utilizaram-nas como rampas fazendo deslizar carros e outros objetos (figura 9); como caixas (que efetivamente eram), colocando coisas lá dentro, etc.



Figura 8 - R com a cabeça dentro de uma caixa.



Figura 9 - G a utilizar a caixa como se ela fosse uma rampa.

Houve ainda quem se referisse às caixas como sendo uma casa, como a AM; ou o D, que ao ver o R dentro de uma caixa com as abas fechadas, as abria fazendo “cucu” ao Rafael. Muitas delas também utilizaram diferentes estratégias para caber dentro das caixas, ou até mesmo para entrar e sair de dentro delas, como fez a Ca.

Houve um momento no qual o E, o D e o R estavam a encaixar-se numa caixa que estava deitada, aberta dos dois lados, para que nenhum dos três saísse de dentro da caixa, ou ficasse com as pernas fora dela. Para que a Ca conseguisse entrar, o E saiu dando-lhe o seu lugar. Nesse momento questionei a Ca e o E se eu caberia dentro da caixa com eles, ao qual ambos responderam que não. Para testar a hipótese, perguntei se poderia experimentar, e eles permitiram. O E, o R e o D saíram da caixa para me observarem a atravessá-la, espreitando por ambas as entradas para ver qual a posição em que eu estava lá dentro (deitada, sentada, etc.).

Depois de sair da caixa, os três tentaram arranjar estratégias para tirarem as minhas pernas de dentro da caixa, puxando-as para fora. Considero que este foi um momento muito significativo para todos os intervenientes, porque de acordo com Lino (2013), a “pedagogia das relações”, na qual se traduz a abordagem Reggio Emilia – abordagem pedagógica da instituição – dá ênfase à construção do conhecimento por meio de interações e colaborações, sendo estes importantes no processo educativo; desta forma, penso que ao fazer parte da exploração deles, consegui ajudá-los a compreender que o espaço que um corpo/objeto ocupa dentro de algo, pode, de facto, não ser igual para todos os corpos/objetos. Ademais, para Vygotsky, citado por Lino (2013), as crianças aprendem primeiro ao nível interpessoal e só depois intrapessoal, o que me faz reforçar a ideia presente acima.

Esta provocação foi muito interessante, e na generalidade todas as crianças estiveram envolvidas, tendo espaço para dar asas à sua criatividade com apenas caixas. Para além do volume, do encher e esvaziar, mobilizou-se a imaginação, a resolução de problemas - não só pela forma como utilizaram as caixas, mas pelas diferentes estratégias que encontraram para caberem e se encaixarem dentro delas, quer sozinhas quer acompanhadas -, e o jogo simbólico.

Relativamente a outras situações educativas que ocorreram durante a prática pedagógica desta semana, recordo a visita que fiz com algumas crianças ao atelier, dentro do qual as educadoras da instituição realizaram uma instalação de Natal, para que as crianças celebrassem o Natal a partir dali uma vez que não irá existir festa de Natal com as famílias dentro da instituição. Nesta instalação, as crianças tiveram principalmente contacto com a luz. Ao explorarem os materiais disponíveis as suas expressões faciais e verbais mostravam contentamento e satisfação, por exemplo, a Car ao entrar dentro do atelier proferiu a palavra “uau” inúmeras vezes; já a E pareceu estar bastante contente ao manipular os materiais disponíveis na caixa de luz, empilhando os slimes uns nos outros, e a transportando-os de superfície para superfície, o que vai ao encontro da ideia de Barros e Palhares (2001), que nos diz, com o exemplo de blocos, que a criança com 18 meses os transporta de um lado para o outro, e que é capaz de fazer uma pilha de três a quatro blocos. Para além destas observações particulares, quase todas as crianças que levei até ao atelier, nomeadamente o E, o D, a Ca e a AM, acharam atrativo ligar e

desligar as luzes, ou seja, demonstraram interesse pela ação sobre o objeto e a consequência dessa ação, que neste caso seria o apagar das luzes. Através desta ação de acender e apagar, as crianças estavam a explorar a relação causa/efeito, exploração essa muito própria da fase de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, a pré-operatória, sobre a qual Feldman e Papalia (2013) nos dizem que as crianças começam a perceber que os acontecimentos têm causas.

Depois de focar todos os pontos cruciais desta semana, para terminar, só posso acrescentar que esta semana, para além de agitada como referi no início, foi intensa. Sobre as propostas educativas, pelo que descrevi acima identifica-se que a proposta de quarta-feira correu melhor do que a de segunda-feira, o que não foi necessariamente mau, pois num momento de aflição fui capaz de socorrer a C de forma imediata, o que eu considero algo muito positivo, porque como referi ao falar da proposta anteriormente, eu estava sozinha com o grupo, e podia ter entrado em pânico sem saber como agir, o que não aconteceu. Para além disto, existiram mais momentos da rotina nos quais eu e a Patrícia ficámos sozinhas com o grupo, o que eu não considero de todo mau para o nosso desempenho a curto e longo prazo, visto que penso que estes momentos também são relevantes na construção da nossa identidade enquanto educadoras. Até nas situações mais difíceis me senti capaz de assumir o grupo, ainda que considere que um ratio de 2 adultos para 16 crianças algo desequilibrado. Para terminar, quero referir apenas que dei o meu melhor para priorizar sempre os interesses das crianças e o seu bem-estar físico e emocional, garantindo que as experiências e a rotina assegurassem a satisfação das necessidades de cada criança (Portugal, s.d.), como tenho vindo a aprender e considero que deve ser acima de tudo.

Bibliografia

Bastos, G. (2003). *Diferenciação pedagógica para a diversidade na infância : caderno de apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR: BEBÉS, CRIANÇAS, ADOLESCENTES E ADULTOS*. São Paulo: Phorte Editora Ltda.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª ed.). Porto Alegre: AMGH editora Ltda.

Portugal, G. (2011). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche.

Portugal, G. (2017). Revista Humanidades e Inovação. *O CURRÍCULO EM CRECHE - QUE CIDADÃO DO SÉCULO XXI, AOS 3 ANOS DE IDADE?*

Roque, L., & Rodrigues, S. (Setembro de 2005). Cadernos de Educação de Infância. *Vamos falar de... A vida a brincar*, pp. 45, 45, 47.

Spodek, B. (2002). *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 8 – 8ª REFLEXÃO SEMANAL DE CRECHE

Reflexão conjunta – 9 de dezembro

A presente reflexão conjunta surge no contexto da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto creche, e pretende apresentar a perspetiva vivida pela interveniente; a visão sobre todos os momentos da rotina, comentar a proposta educativa realizada na quarta-feira, dia 9 de dezembro; e, finalmente, retratar algumas situações educativas que se identificaram.

Esta quarta-feira, houve a oportunidade de repetir a proposta educativa de exploração da luz e sombra que pusemos em prática no dia 23 de novembro. Nesse dia, a proposta não correu como estava planeada, como é possível comprovar na reflexão dessa semana; contudo a educadora deu-nos a hipótese de a reformular, apresentando-a de novo às crianças da forma mais dinâmica, interessante e cativante possível, não fosse que “Objectos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.162).

Assim sendo, voltámos a planificar a provocação da seguinte forma: primeiramente induziríamos a mesma durante a hora do reforço da manhã com um pequeno teatro de sombras - para o qual fizemos questão de construir adereços com cartolina e papel celofane (duas ovelhas, uma cenoura, um pai natal e um sapo) - feito com o auxílio de um lençol branco. Escolhemos este indutor porque, como refere Montecchi (2014), “o teatro de sombras é um importante recurso que potencia uma aprendizagem integrada e vivenciada, com recurso a diferentes linguagens possibilitando o desenvolvimento das capacidades expressivas da criança”. Inspirando-nos no livro “O Lobo que queria mudar de cor”, redigimos a história do nosso no qual a personagem principal era uma ovelha branca, que, assim como o lobo do livro de referência, queria mudar a cor do seu pelo, deixando de ser branca como as outras ovelhas, acabando por perceber, ao experimentar algumas cores, que o ideal não era mudar de cor, mas sim, gostar de si como era. Depois de apresentar o teatro, questionaríamos as crianças se elas estavam interessadas em experimentar fazer as sombras como tinham visto, e traríamos a mesa de luz construída

por nós de maneira que as crianças tivessem outro espaço para explorar as formas de celofane coloridas para além do lençol.

Apesar de termos tudo programado e organizado, aconteceu um imprevisto: a atuante desta semana, não pode estar presente e por esse motivo a Bruna teve de assumir a intervenção (figura 1), fazendo-a com o apoio da educadora, que no momento do indutor ficou a gerir o grupo. Ao assumir a proposta educativa planeada para ser dinamizada por duas pessoas e não apenas uma, a Bruna teve de a modificar, adaptando-a às circunstâncias. Alterou-se o teatro de sombras, modificando-se também a forma como foi apresentada a caixa de luz ao grupo, fazendo-o de uma maneira mais simples. Como na sala de atividades estavam apenas a Bruna e a cooperante com o grupo, dividiram-se, ficando a Bruna na manta com as crianças que queriam explorar as formas de celofane na caixa de luz, e a educadora do outro lado do lençol com as que preferiram explorar a sombra. Quando as crianças mostraram sinais desinteresse pela proposta recolheu-se o lençol que dividia a sala de atividades, deste modo trazendo a normalidade da rotina.



Figura 1 - Interveniente a fazer o teatro de sombras.

Ao recolher-se os materiais, a educadora sugeriu que a caixa de luz fosse colocada no atelier da sala, disponibilizando os blocos sensoriais de madeira translúcidos para que as crianças continuassem as suas experiências com a luz e a cor. Vendo a AM, a C e o V empenhados, a Bruna fez questão de se sentar junto deles a observar a manipulação que faziam sobre o material (figura 2), desta forma registando principalmente que mais do que interessados na conjugação das cores, eles estavam a tentar perceber a relação que existente entre os vários blocos, muitas vezes empilhando-os (figura 3) ou encaixando-os uns nos outros. Esta observação leva-nos à ideia de que a maneira como as crianças relacionam os materiais uns com os outros, e até mesmo consigo, fazem parte da sua descoberta sobre aquilo que é o meio que a rodeia, e “O conhecimento que a criança tem de tais relações é adquirido pela experiência directa – reunindo os objectos,

tentando meter um dentro do outro, em pilhando-os, etc.” (Banet, Hohmann & Weikart, 1979, p.81).



Figura 2 - V a manipular um bloco de madeira sensorial, pondo-a sobre a cara.



Figura 3 - AM a empilhar os blocos de madeira sensoriais.

Do que foi possível observar, as crianças estavam envolvidas na exploração das formas de celofane, quer pondo-as sobre a caixa de luz (figura 4), quer sobre o lençol ou a luz do holofote.



Figura 4 - JM a explorar as formas de celofane sobre a caixa de luz.

Muitas das crianças, se não todas, meteram-nas ainda diretamente sobre a cara, de maneira a observar através da cor da respetiva forma de celofane. Houve quem as levasse para outras áreas da sala, dando-lhes outra utilizada e ainda quem as transformasse em mascaras, como a AM (figura 5), o E e o G, quando ao pô-las sobre as suas caras fingiam ser monstros, utilizando ainda sons para dar enfase ao seu propósito. Ora, tendo nós conhecimento de que estas crianças se encontram na fase de

desenvolvimento cognitivo designada por Piaget de fase Pré-Operatória (Piaget, 1978), percebemos que existiu a atribuição de outro tipo de propriedades aos objetos (formas de celofane) além das próprias características do mesmo, dando-lhes outro símbolo ao imaginarem serem mascaras, remetendo-se assim à brincadeira de faz de conta (Papalia & Feldman, 2013, p.259).



Figura 5 - AM a fazer de conta que era um monstro.

Isto leva-nos a concluir que com esta provocação as crianças fizeram uma exploração pelas suas próprias mãos, agarrando nas formas de celofane, utilizando o corpo e os sentidos ao explorar a sombra no lençol, pondo as formas de celofane sobre a cara, na boca, etc., tornando a experiência muito mais significativa e de qualidade, pois segundo Portugal (2017) “um contexto de qualidade para crianças de 0-3 anos de idade, requer oportunidades e experiências de aprendizagem significativas, remetendo para tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente.” (p.57). Mais do que explorar a luz e a sombra, elas exploraram o material em si de uma outra maneira para além da que já conheciam, dando-lhes uma nova funcionalidade. Uma das nossas intencionalidades educativas era sem dúvida potenciar a criatividade e imaginação das crianças, e pensamos, que pelo referido acima, que esta intenção tenha sido conseguida por todos.

Apesar de considerarmos que a proposta foi bem conseguida pelos vários aspetos já referidos, em conversa com o professor Hugo percebemos que a dinâmica da proposta podia ter sido diferente, pois, ao termos noção da perspetiva deste enquanto observador

de todo o processo, entendemos que ao apresentar a caixa de luz às crianças quando elas estavam envolvidas e curiosas pelo que se passava do outro lado do lençol, não foi a melhor estratégia, uma vez que esta se tornou num elemento distrator à exploração da sombra. Posto isto, mesmo que o nosso propósito fosse utilizar a caixa de luz como elemento a explorar e mesmo que a proposta tivesse sido dinamizada na sua plenitude, sem qualquer tipo de alterações, podíamos tê-la planificado de maneira a introduzir a caixa apenas quando as crianças se estivessem a desinteressar pela sombra, ou simplesmente traze-la sem grandes apresentações; da mesma forma que podíamos ter incentivado de outra forma a exploração da sombra, chamando as crianças uma a uma, ou duas a duas por exemplo, para que elas tivessem a perceção de expectador e participante em relação ao que acontece em cada lado do lençol com a sombra.

Ainda que houvesse alguns aspetos a melhorar, ao rever os registos feitos, consideramos que o grupo se mostrou bastante recetivo à provocação, pois no momento do teatro de sombras estavam bastante concentrados no que estava a ver. Para além disto, assim que a Bruna as convidou para experimentar a sombra através das formas de celofane, houve crianças a levantarem-se logo do sítio onde estavam para irem ter com ela, como a Sara por exemplo. Também com a caixa de luz iniciaram estar curiosas sobre o que era e o que fazia, pondo as formas sobre a mesma. De facto, comparando com a proposta do dia 23 de novembro, pode dizer-se que existiu muito mais envolvimento por parte das crianças, e conseqüentemente uma exploração mais rica do que a anterior, o que nos faz pensar que o cuidado na organização dos materiais e da proposta, como temos vindo a reparar, é realmente importante para que as crianças se sintam incentivadas a agir sobre. De acordo com Zabalza (1998), uma das tarefas fundamentais do educador de infância é precisamente saber organizar um ambiente estimulante que possibilite a ação, assim como os seus descobrimentos e experiências (p.53).

Ademais da proposta educativa, houve outras situações educativas que se proporcionaram neste dia, destacando-se a ação motora do Duarte, do Enzo e da Maria Beatriz ao subirem para os bancos verdes da sala (figura 8), saltando dos mesmos para o chão; situação esta que tem vindo a repetir no decorrer das semanas. A eles juntou-se o Gonçalo que procurou um banco para o qual subir e saltar, mas que devido à pequena

área do banco não estava a conseguir manter os dois pés lá em cima (figura 9), dessa forma desequilibrando-se, não conseguindo a ficar em cima do banco. Ao deparar-se com o problema, o Gonçalo procurou outras estratégias que o ajudassem a resolver a situação, inclusive mudar o banco de sítio. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), “As crianças envolvem-se em novas experiências, como subir, pular, correr e arremessar objetos, por conta própria e pela pura alegria de sentir e saber o que são capazes de fazer.” (p.206), isto com a intenção de “assegurar a progressiva compreensão de si e desafiar a complexidade do mundo.” (Neto, 2020, p.74), desafiando neste caso a gravidade, as suas habilidades motoras e a consciência de si e do espaço. Neto (2020) refere que na segunda fase de mudança no jogo de atividade física, do 1 aos 3 anos – relacionada com o jogo de exercício -, existe uma grande exaltação física e motora, com movimentos de corrida, saltos e manipulações (p.65), movimentos esse que observamos regularmente as crianças a fazer.



Figura 8 - E a observar o D a subir para o banco verde.



Figura 9 - G a tentar equilibrar-se em cima do banco branco.

Abordando agora os momentos da rotina, a Bruna sentiu que o momento mais complicado, ou no qual sentiu mais dificuldade foi o da proposta educativa, pelo facto de que estavam apenas duas pessoas a gerir o grupo de 16 crianças, numa proposta que continha dois focos de atenção: as sombras e a mesa de luz, sendo por isso necessário que houvesse uma maior divisão da atenção dos adultos. Aqui a Bruna teve a real perceção do que acontece dentro de uma sala de creche, na qual existem apenas duas

peessoas para 16 crianças, o que até este instante não tinha sido possível perceber, uma vez que nos dias de prática pedagógica estão sempre presentes 3 adultos na sala. Ao ver-se nesta situação deu-se conta de que mais uma pessoa na sala teria feito a diferença, na medida em que ao sermos apenas duas pessoas tornou difícil o fazer registos e o oferecer atenção individualizada que algumas das crianças evidenciaram precisar no momento. Por exemplo, em algumas situações em que na AN era notório o seu desconforto com o que se estava a passar, a Bruna tentava dar-lhe apoio para que ela explorasse as formas de celofane, contudo sempre que isto acontecia existia sempre alguma outra situação que a acontecer naquele preciso momento, fazendo-a desviar a sua atenção da Alice para poder resolver a outra situação, e mesmo que fosse por momentos a sua distração da criança tinha represálias para a mesma que se voltava a afastar de todos.

Ainda que esta semana a prática pedagógica tenha sido apenas de um dia e que alguns contratempos tenham acontecido, podemos dizer que foi um dia muito bem conseguido e de bastantes aprendizagens. Ao ter de se adaptar aos imprevistos de uma maneira rápida, a Bruna pode pôr em prática a sua resiliência e flexibilidade, não se deixando demolir pelo nervosismo. Na hora da sesta a Bruna ficou sozinha dentro da sala com as crianças, o que a deixou motivada, porque mesmo que as crianças se encontrassem a dormir, estavam a confiar-lhas enquanto cuidadora que se está a tornar. Para além disto, como já referimos, conseguimos que a proposta deste dia fosse uma experiência positiva para as crianças, o que nos alicia e motiva continuar a nossa evolução.

Bibliografia

David L. Gallahue, J. C. (2005). *COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR: BEBÉS, CRIANÇAS, ADOLESCENTES E ADULTOS*. São Paulo: Phorte Editora Ltda.

Mary Hohmann, B. B. (1979). *A CRIANÇA EM ACÇÃO* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Globenkian.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª ed.). Porto Alegre: AMGH editora Ltda.

Piaget, J. (1978). *Seis estudos de psicologia* (8ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Portugal, G. (2017). Revista Humanidades e Inovação. *O CURRÍCULO EM CRECHE - QUE CIDADÃO DO SÉCULO XXI, AOS 3 ANOS DE IDADE?*

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXO 9 – 4ª REFLEXÃO SEMANAL DE JARDIM DE INFÂNCIA

Reflexão semanal individual – dias 17, 18 e 19 de maio de 2021

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância, surge a presente reflexão sobre a semana de prática pedagógica de 17 a 20 de maio, nomeadamente os dias 17, 18 e 19 de maio de 2021. Nesta pretendo relatar de forma breve as propostas da semana, destacando a proposta que considero ter sido menos conseguida – sendo esta a proposta “Construção de um pictograma: “Qual o animal favorito das crianças na história “Todos no Sofá?” e o “Jogo da Memória”, ocorrida no segundo tempo de proposta na manhã de segunda-feira -, e a que correu melhor – que na minha perspetiva foi a proposta “O que acontece aos materiais em contacto com a água?” de quarta-feira à tarde. Além disto, enquanto vou relatando os dias, vou também refletindo sobre algumas situações educativas que pude observar e que me despertaram sem dúvida a atenção. No final da reflexão, para terminar irei dar o meu parecer sobre a semana e a intervenção da Patrícia.

Para segunda-feira trabalhou-se essencialmente o domínio da matemática, da área de conteúdo Expressão e Comunicação do documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), nomeadamente processos relacionados com a contagem decrescente e a organização e tratamento de dados utilizando como indutor o livro “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares. Como tal, a primeira proposta do dia foi “Leitura e diálogo sobre a história: “Todos no Sofá””, na qual, para além de promovermos aprendizagens ao nível da contagem decrescente, falámos também sobre o espaço que os materiais e o corpo ocupam (figura 1); assim como a primeira, também a última proposta do dia, “Jogo das Cadeiras”, tratou a temática da contagem decrescente através de um jogo que as crianças gostam bastante, tornando esta tarefa muito mais apelativa para todo o grupo, apesar de este estar dividido em dois pequeno grupos, estando um comigo dentro da sala de atividade a realizar o jogo, e o outro no exterior com a Patrícia.



Figura 1 - Explicação de que o corpo da atuante ocupa mais espaço.

Como referido acima, acredito que a proposta que tenha corrido menos bem, ou pelo menos não da forma que esperávamos, tenha sido as propostas “Construção de um pictograma: “Qual o animal favorito das crianças na história “Todos no Sofá?”” e “Jogo da Memória” que se efetuaram no segundo tempo da manhã de segunda-feira. Ainda que a primeira parte da proposta, a construção do pictograma, tenha sido em grande grupo, o que eu creio até ter corrido bem, tendo em conta a participação das crianças, acabamos, do mesmo modo que estava planeado, por dividir o grupo em dois, pois achámos, levando em consideração as características das crianças mais novas – o G, o G, o V, o M e a M - que a análise e interpretação do pictograma seria mais complexa para estes, ao que escolhemos levar um jogo da memória relacionado com a contagem oral. O facto de ter ficado com este grupo a fazer o jogo da memória, não me permitiu ter uma grande perceção do que aconteceu durante a interpretação do pictograma, o que apenas me leva a comentar e refletir sobre o jogo da memória e em verdade que, apesar de as crianças no início estarem até interessadas no jogo, começaram a distrair-se do objetivo, sendo este encontrar o conjunto de duas cartas que numa apresenta-se um determinado número de animais e na outra o respetivo número de dedos.

Ao perceber que as crianças estavam a ficar desinteressadas, mudei de estratégia e expliquei-lhes que tinham apenas de encontrar o par de cartas que tivessem a mesma cor, o que acabou por resultar com algumas crianças, como o V que se mostrava bastante motivado na sua vez de jogar. Apesar disto, a M, uma das crianças que estava comigo conseguiu perceber a dinâmica do jogo, isto é, quando virava duas cartas contava o número de dedos ou de animais que nestas aparecia, determinando com o meu apoio se estas eram um par ou não. Ainda assim, e considerando todos os aspetos referidos, penso que o jogo fosse um pouco mais complexo para raciocínio das crianças

mais novas do que pensamos inicialmente, pois com os mais velhos, pelo que sei, a dinâmica do jogo foi diferente.

Ainda neste dia, durante o tempo do recreio surgiu uma situação educativa que me deixou bastante pensativa. Esta situação emergiu de uma estratégia que eu decidi utilizar com o V, uma das crianças de três anos do grupo, a fim de que este bebesse o leite que tinha no copo quando ele dizia que não queria mais. Tendo como motivação o entusiasmo dele pela contagem oral, algo que tenho vindo a reparar ao longo da Prática Pedagógica, decidi incentivá-lo a beber o leite dizendo-lhe “bebes só mais dois golinhos de leite” e mostrei-lhe a representação do número dois com os dedos, para que este contasse comigo os golinhos que tinha de beber. Posto isto, o V começou a beber o leite, mas em vez de beber apenas os dois golos, cada vez que bebia um golo contava-o, adicionando a contagem com os dedos à sua contagem oral (figura 2).



Figura 2 - V a fazer contagem pelos dedos.

Depois de procurar explicações para o que tinha observado, percebi que a representação que o Vicente fez com os dedos é uma das mais utilizadas nos cálculos por contagem, sendo estes os primeiros cálculos que as crianças começam por efetuar quando começam a emergir as operações (De Castro & Rodrigues, 2008). Em seguida a este momento, em vez de ir para o recreio o Vicente preferiu ficar dentro da sala de atividades, pedindo que eu lhe lesse alguns livros, um deles, o “Todos no sofá” lido de manhã, que incentiva à contagem oral e à contagem crescente e decrescente como já pude explicar acima; neste livro, à medida que cada animal ia saindo do sofá eu perguntava ao Vicente quantos animais estariam naquele momento no sofá, ao que este me respondeu várias vezes “Vamos contá-los”, o ele com o seu dedo, tocava em cada animal representado na página fazendo-o corresponder a um e um só termo de contagem, trabalhando as suas competências de contagem oral crescente e mostrando ser capaz de contar objetos (De Castro & Rodrigues, 2008). Esta foi uma situação muito interessante de ser observada, ainda mais porque o Vicente é uma criança que evidencia

bastante a sua curiosidade pelos números, estando constantemente no quotidiano a contar oralmente ou através dos dedos.

Passando agora para terça-feira, neste dia pretendíamos dar continuidade ao projeto “Construção de uma Área do Médico para a Nossa Sala”, e assim efetuámos então as pesquisas ao longo do dia para dar resposta às questões “Para que servem as ligaduras?” e “Para que servem as receitas médicas?”. Deste modo, organizamos o grupo em quatro pequenos grupos, em que dois deles fizeram pesquisa em livros comigo e com a educadora Susana, um pesquisou com a Patrícia no computador e o outro, formado pelas crianças que não iriam pesquisar durante a manhã, ficaram a reproduzir construções de lego com base em imagens/moldes de construção, dado este ser um grande interesse do grupo. Durante a parte da tarde a dinâmica foi a mesma, alterando-se apenas os grupos. De modo geral, considero que as pesquisas foram bem conseguidas, o que se pode comprovar com a segunda proposta da manhã de quarta-feira, na qual existiu uma conversa sobre a pesquisa que as crianças tinham realizado, o que irei apresentar mais à frente.

Algo que me surpreendeu bastante pela positiva foi uma das crianças neste dia me ter abordado por duas vezes, em situações diferentes, querendo efetuar as pesquisas por livre-arbítrio. A criança de quem falo é a Ma, que durante as pesquisas da manhã se mostrou muito curiosa por procurar nos livros para que serviam as receitas médicas e as ligaduras, o que eu não lhe neguei, incentivando-a a tal. Este episódio voltou a repetir-se durante a tarde, dirigindo-se esta a mim pedindo se também podia pesquisar no computador, mas, uma vez que já tinha pesquisado sobre as receitas médicas e as ligaduras, queria agora pesquisar sobre o que iria elaborar para a área do médico, as caixas de algodão, o que levou a que fizéssemos uma pesquisa na internet e os registos da mesma sobre o algodão (figura 3), e embora esta pesquisa não estivesse planeada acabou por se tornar numa aprendizagem bastante significativa para ela, pois descobriu que existem três formas de algodão distintas, para que este serve e que a flor que nos fornece o algodão se chama algodoeiro. Disto isto, e tendo pensando sobre as palavras de Gambôa (2011), este tipo de participação torna-se a chave para o trabalho de projeto e da pedagogia de participação que a este sustenta, dado que o aprendente, neste caso a

Ma, com total liberdade procurou conhecimento que não tinha, transformando os conhecimentos anteriormente adquiridos, participando na sua própria construção de aprendizagens, o que por sua vez vai ao encontro da área de conteúdo Formação Social e Pessoal, nomeadamente de uma das componentes que o integra, a Consciência de si como aprendiz (Silva et al., 2016).



Figura 3 – Ma a efetuar os registos da pesquisa no computador sobre o algodão.

Terminando esta ideia, passo agora a relatar o segundo tempo da manhã de terça-feira, que, já que as crianças não tiveram tempo de recreio devido à atividade complementar de dança, tal como acontece todas as terças-feiras, escolhemos que esse tempo ficaria como tempo de recreio, no qual as crianças poderiam explorar o espaço exterior do modo que quisessem e lhes fizesse mais sentido; neste tempo, querendo observar as crianças, acabei por me centrar nas interações da Ma e do Lucas, que despertaram a minha curiosidade, pois estes andavam a tentar apanhar grilos (figura 4), colocando os baldes em cima deles quando estes estavam imóveis num local. Durante a situação, existiram imensas interações verbais entre a Ma e o L, entre as quais destaco a seguinte que eu iniciei: “E tu Ma tens algum grilo?”, ao que a M me respondeu “Só tenho um de estimação que não para de voar!”, e eu digo:

“Então, mas ele salta ou ele voa?”, ao que o L me responde: “Voa!” e a Ma, contrariando a resposta do diz: “Não, o meu salta!” e o L responde: “O meu voa!”, ao que a Ma acaba por concordar dizendo: “O meu é bebe por isso é que ele não voa.”, o que por sua vez faz com que o L pare o que está a fazer, e com uma expressão pensativa diz: “O meu voa... O meu que é grande voa”.



Figura 4 - L a colocar um balde num local onde estava um grilo, para que este não saltasse.

Esta experiência vai ao encontro da seguinte ideia que nos diz que “Entre crianças, a aprendizagem ocorre em forma espontânea, alternando-se papéis de aprendente e ensinante” (Bilton et al., 2017, p. 52), pois, ao que presenciei, deu-me a entender que o Lucas e a Martinha têm perspectivas diferentes sobre os grilos de início, contudo, à medida que me vão respondendo, vão chegando a uma conclusão conjunta, de que os grilos voam, apesar de esta conceção estar errada; e apesar disso, ambos se juntam para os apanhar no espaço exterior, tentando ensinar-se um ao outro o que sabem ou pensam saber sobre este inseto na tentativa de serem mais eficazes nesta “caça” ao grilo, digamos assim. Ainda que quisesse mais observar do que intrometer-me no que estavam a fazer, penso que, quando ambas as crianças afirmaram que o grilo voava, eu lhes podia ter dito que não, que este apenas saltava, ou então, perguntar se elas queriam efetuar uma pesquisa rápida a partir do meu telemóvel para descobrirmos se o grilo de facto voava ou saltava, dado que, segundo Borràs (2002) aos educadores cabe refazer os conceitos errados que as crianças têm sobre os animais. Contudo, considero que esta interação criança-criança tenha sido muito rica para ambos, que estavam a trabalhar em equipa e a partilhar saberes que dentro da sala não acontecem.

Na quarta-feira, no primeiro momento da manhã, a atuante leu um livro ao grupo que se relacionava com a temática do dia anterior, intitulando-se a proposta “Leitura e diálogo sobre a história: “Eu descubro as profissões: Luís, o médico”. Tal e qual referi em cima, a segunda proposta deste dia foi dedicado à partilha de descobertas feitas pelas crianças com as pesquisas, mostrando-se os registos que cada criança efetuou (figura 5). Com esta conversa pudemos concluir a parte da teia do projeto que trata os utensílios médicos e para que este são utilizados; ademais, com esta conversa de conclusão e sumário das pesquisas, as crianças evidenciaram agora ter conhecimentos sobre o que são as ligaduras e as receitas médicas, o que pressupõe que as pesquisas tiveram um efeito positivo nas aprendizagens das crianças.



Figura 5 - Registos das crianças sobre as pesquisas expostos na manta.

Para a última e proposta do dia e da semana, decidimos ter em conta o interesse demonstrado pelas crianças na terça-feira da semana anterior, pela água e o comportamento dos materiais em contacto com esta, dando assim o seguinte nome à proposta “O que acontece aos materiais em contacto com a água?”, disponibilizando nesta um balde ou bacia (figura 6) - que as algumas das crianças quiseram encher (figura 7), outras pediram que o fizéssemos -, alguns materiais da sala, como bolas de ping-pong, peças grandes de lego e tampas de garrafa, a fim de que as crianças as utilizassem, se quisessem, nas suas explorações.



Figura 6 – S a pegar no seu balde já com água.



Figura 7 – Ma a encher o seu balde com água.

Do meu ponto de vista, esta última proposta descrita foi sem dúvida a melhor proposta da semana. Ainda que fosse uma proposta pensada por nós, existiu total liberdade para que as crianças efetuassem uma exploração livre dos objetos que fornecemos, dos materiais que iam arranjando pelo exterior (flores, pétalas, areia, terra, erva, etc.) e da água, o que penso ter sido um dos enormes motores para o grande envolvimento do grupo, que em momento algum se dispersou, demonstrando grande concentração pelo que estavam a fazer, evidenciando também inúmeros momentos de jogo simbólico e interação com o outro. Revivendo o que observei, concordo com Epstein e Hohmann (2019) quando dizem que a este tipo de experiência se chama “Brincadeira exploratória”, envolvendo esta a “manipulação de materiais, a experimentação de novas acções e a sua repetição” (p.280), o que vai ao encontro do que vi acontecer, tendo em

conta que todas as crianças se deslocaram várias vezes até à zona da relva para irem buscar relva e colocar no balde, observando o fenómeno da flutuação da relva inúmeras vezes como fez o L, ou a Mar (figura 8) e a Ma; ou, por exemplo, a M, que ao aperceber-se de que ao colocar terra no seu alguidar com água esta se misturava com a água formando uma substância, o que a levou a repetir o processo até ter uma substância consistente no seu alguidar.



Figura 8 - Mar a explorar o fenómeno da flutuação.

O G explorou bastante o encher e esvaziar com uma peça de lego, enquanto algumas crianças como o V que dizia estar a fazer uma poção de zombies, a Mat uma poção que a transformaria em fada e a C uma “sopa de folha” evidenciaram estar a fazer exploração através do jogo simbólico, no qual se finge que “uma ação ou um objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real” (Moyles, 2006, p.26); outras crianças aperceberam-se de que ao misturar água e areia podiam calcar os pés em cima desta que o pé não ficava submerso na areia (figura 11), ou mesmo o M que ficou fascinado ao ver o movimento da água dentro do balde, que como mo expressava dizendo “Bruna, roda”, algo que para mim foi inédito, tendo em conta que ele pouco comunica com os demais.



Figura 9 - Mat a experimentar a areia molhada nos pés.

Levando em consideração as várias aprendizagens enunciadas, creio que todas as crianças alcançaram as aprendizagens previstas, sendo estas “Descrever e procurar explicações para fenómenos que observa no meio físico e natural”, “Relacionar a reação dos materiais em contacto com a água tendo em conta as suas características” e “Compreensão dos fenómenos “flutua”, “não flutua”, “afunda”, “não afunda” através da ação sobre os materiais e da água”. Contudo, não posso deixar de reparar que as fizeram através de uma brincadeira sem regras ou imposições, sendo esta o mote principal para a pré-disposição de todos.

Esta semana foi muito gratificante a todos os níveis, especialmente pelas situações educativas que tive oportunidade de presenciar. Ainda que existam sempre coisas a melhorar de semana a semana, propostas educativas nas quais sinto que existe um grande envolvimento por parte do grupo, e nas quais é visível que a estão a desfrutar ao máximo, tornam a proposta muito gratificante para as crianças e para mim, que fiz parte da sua elaboração. Em relação à atuação da Patrícia penso que esta tentou sempre dar o seu melhor em cada proposta, mesmo que por vezes, possa a proposta não ter corrido da forma prevista, por um ou outro motivo; esta semana senti que estava segura na maior parte dos momentos, talvez tendo uma ou outra dúvida sobre como tratar determinada situação, o que a mesma fez questão de esclarecer com a educadora, sendo este um ponto positivo da sua atuação, colocando em prática a tal reflexão que o educador/professor deve efetuar sobre as suas atuações e modos como correm as propostas. Além disto, levo desta semana mais uma vez a ideia de que “São funções do educador a organização do ambiente educativo e a seleção e organização do espaço e dos materiais, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas.” (p.48), tal como referem Silva e Sarmiento (2017), sem esquecer também que

Mais do que “ensinar” e “vigiar” as crianças nas suas explorações ao ar livre, importa cuidar para que brincar no espaço exterior seja marcado por sentimentos de fascínio e de proximidade com a Natureza, fomentadores de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem. (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.29)

Bibliografia

Borràs, L. (2002). *Manual da Educação de Infância – Volume 2*. Marina Editores

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização e tratamento de dados*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-EScolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. ARTMED.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., . . . Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

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

ANEXO 10 – 4ª REFLEXÃO SEMANAL - 4º ANO

Reflexão semanal individual – 5ª semana de PP (dias 21, 22 e 23 de março de 2022)

A presente reflexão semanal, no âmbito da 5ª semana de Prática Pedagógica, advém da 1ª semana de intervenção individual, no caso, semana de intervenção da minha colega Patrícia. Falando sobre a intervenção referida apenas no final da reflexão, irei começar por dar destaque às atividades de matemática da semana, tentando focar-me nos aspetos que me suscitaram maior introspeção.

Esta semana, apesar de termos realizado planificação, a turma passou grande parte do tempo letivo envolvida em dois projetos ou atividades extraescola, nomeadamente o projeto “Clim’Arte” e o concurso “Saramago na Escola: Contar por Imagens”, pelo que, nos tempos letivos de português, ainda que tenham sido por nós planificados em conjunto com a professora cooperante, realizamos atividades relacionadas com o discurso de José Saramago quando este ganhou o nobel da literatura. Já os tempos da tarde foram ocupados pelo projeto “Clim’Arte”. Desta forma, além do português, trabalhamos também a matemática, uma vez que o estudo do meio e as expressões seriam durante as tardes que estavam ocupadas com o “Clim’Arte”.

Dito isto, irei, mais uma vez, focar-me na área da matemática e nas atividades que nesta foram efetuadas, focando-me essencialmente na discussão de estratégias de resolução de problemas acontecida na quarta-feira, relacionando-a com o desenvolvimento do cálculo mental.

Na segunda-feira foi novamente distribuída uma ficha de resolução de problemas, que incidia sobre a divisão com números decimais, o algoritmo da divisão com os mesmos, e as regras do algoritmo consoante o posicionalmente das virgulas. Tal como na semana anterior, as crianças voltaram a juntar-se em grupos na tentativa de descobrirem quantos copos de 250 mililitros com água eram necessários para encher um garrafão de 6 litros, dando-se assim introdução à divisão com virgulas; no final da descoberta, existiu uma síntese/discussão sobre o que tinha acontecido, o que foi bastante interessante, tendo em conta que os resultados foram diferentes em cada grupo, existindo apenas um grupo com o resultado correto, sendo este: 24 copos de 250 mililitros. Partindo disto, a Patrícia, mestranda que estava a intervir, deu início ao conteúdo com a turma.

Na terça-feira, para retomar o assunto e fazer síntese das regras a ter em conta com a utilização do algoritmo da divisão em números decimais, a mestranda escolheu três contas, sendo uma delas $6:0,25$, isto é, os 6 litros do garrafão utilizado no dia anterior, a dividir pela capacidade dos copos convertida para 0,25 litros ($250\text{ml}=0,25\text{l}$). Colocando em perspectiva a atitude da mestranda, penso que a estratégia utilizada foi bastante pertinente, dado que se pôde assim compreender se as crianças tinham ou não interiorizado as regras, mobilizando assim conhecimentos anteriores das mesmas; porém, atendendo às questões discutidas em conjunto com o professor Hugo, percebi que as contas podiam também ter sido utilizadas para explorar o cálculo mental das crianças.

A realidade é que, sendo o intuito focar no algoritmo da divisão com virgulas, colocou-se de parte a eficiência da própria conta, não apostando numa resolução da mesma com base no cálculo mental, na estimativa, pensamento este adequado à matemática utilizada no quotidiano, ideia que tem vindo a ser transmitida nas aulas da componente de matemática na unidade curricular de Didática do 1º CEB II, e que saliento com o pensamento de que adequar a matemática ao dia a dia requer o treino do cálculo mental, sendo que este é uma capacidade transversal que deve ser mobilizado e integrado no processo de ensino-aprendizagem da matemática (Carvalho & Ponte, 2019).

Muitas vezes, acontece que se encontra demasiadamente interiorizado em nós o modo como aprendemos (sobre matemática ou outra área de conteúdo) ao longo da escolaridade obrigatória, acabando por, inconscientemente, reproduzir esse modelo para ensinar. Relativamente ao conteúdo que estamos a abordar na PP, temos vindo a perceber, tanto eu como a minha colega, que temos diversas dificuldades em conseguir abstrair-nos da forma como pensamos, na tentativa de prever as estratégias que as crianças irão utilizar para resolver os problemas que propomos, e muito se deve ao tipo de raciocínio que, tal como salientei em cima, fomos adquirindo. No entanto, indo ao encontro mais uma vez das aulas da componente de matemática da UC de Didática do 1º CEB II, temos vindo a perceber que essas aulas nos têm apoiado bastante a melhorar as nossas próprias estratégias de cálculo mental, e, ainda que seja algo que deve ser trabalhado continuamente, conseguimos, neste momento, compreender melhor o tipo de estratégias, até porque é importante a previa preparação das aulas, no caso de matemática, para conseguir intervir o mais corretamente possível consoante as situações que surgem.

Adiante, na quarta-feira deu-se a “correção” dos problemas, que se deve conceber como a discussão de estratégias utilizadas na resolução dos problemas ou exercícios, algo que, novamente, foi abordado com o professor Hugo na reflexão oral semanal.

Nesse seguimento, isto é, relativamente à resolução de problemas e às situações de comunicação e explorar dos raciocínios que a mesma proporciona, “Desenvolver a capacidade de resolver problemas, raciocinar e comunicar matematicamente é, nos primeiros anos, um aspeto central do currículo em matemática.” (Menino & Rodrigues, 2019, p.21). Ao observar a situação desta semana, e já tendo em conta a da semana anterior, comecei a pensar sobre o importante que é explorar em grande grupo a forma como os alunos chegam às suas respostas ou conclusões ao nível da matemática. Debruçando-me então sobre este tema, a discussão de estratégias que, por sua vez, nos remete para a comunicação e raciocínio matemático, é um momento no qual existe um pico da negociação de significados matemáticos, visto ser aqui, na maioria das vezes, que cada aluno partilha as suas estratégias e raciocínios com os restantes, manifestando-se o professor sobre os mesmos (Boavida & Menezes, 2012). Assim, evidencia-se uma situação de comunicação matemática, cujos alunos apresentam os seus argumentos matemáticos, explicitam as suas ideias, compreendem conceitos e procedimentos, e mais ainda, “aprendem a partir da sua experiência matemática e da sua reflexão sobre essa experiência.” (Menino & Rodrigues, 2019, p.22), compreendendo também os seus erros, as suas dúvidas e estratégias de calculo distintas das suas (Boavida & Menezes, 2012), que até lhes podem possibilitar uma melhor apropriação do conteúdo matemático a ser explorado.

Ademais, inúmeras são as vezes que as crianças não conseguem elaborar um discurso matemático, não sendo capazes de transpor por palavras o que, em números, escreveram no papel, tornando-se assim facilmente corroborável a ideia de Ponte (2017, parafraseado por Menino & Rodrigues, 2019) quando este refere que o raciocínio dos alunos não é imediatamente acessível, sendo necessário que estes o comuniquem oralmente ou por escrito. Neste sentido, torna-se fundamental que o professor incentive aos diálogos matemáticos que possibilitem a justificação, a prova e a aquisição de vocabulário referentes ao conteúdo em questão (Boavida. et al., 2012, citados por Menino & Rodrigues, 2019) dentro da sala de aula, apoiando a diversificação de estratégias para resolver um problema, priorizando qualquer tipo de raciocínio dos seus

alunos, até porque, certamente haverá uma ou outra criança que se identificará com o raciocínio de outra.

Relativamente à atuação da minha colega Patrícia, estando na posição de observadora, penso que, em regra, ela esteve uma boa prestação na sua primeira semana de intervenção, mostrando-se segura sobre o que fazia e dizia, algo que a própria tem vindo a demonstrar melhorias ao longo das PP. Embora com aspetos a melhorar, e tomando por exemplo a aula de matemática de terça-feira, na medida em esta devia aproveitar oportunidades que surjam por parte crianças para explorar, caso apareça ocasião, as partilhas que esta fazem sobre os seus raciocínios; a Patrícia fez a sua preparação para todas as aulas que lecionou, esforçando-se para ter a melhor prestação possível, saber sobre o que falava e até mesmo para algum tipo de dúvida que pudesse surgir fora de contexto da parte dos alunos, o que considero de louvar.

Esta opinião que dou sobre o facto de a Patrícia rentabilizar o que as crianças demonstram saber, também a dou sobre mim, pois, penso que no lugar dela talvez agisse da mesma forma, o que é claramente algo que necessitamos priorizar melhorar nas nossas intervenções.

Para terminar, acrescento que considero relevantes as questões sobre as quais refleti esta semana, visto que, ter consciência dos nossos erros, mas ao mesmo tempo ter a ambição de continuar a evoluir e aprender com os mesmos torna-se gratificante quando conseguimos ultrapassá-los, o que espero vir a fazer daqui para a frente. Tanto o cálculo mental como a comunicação matemática têm a sua devida importância dentro e fora da escola, tornando importante a sua boa apropriação para que, quer no presente, quer no futuro, possam utilizar as capacidades que os mesmos desenvolvem no seu dia a dia.

Bibliografia

Boavida, A. & Menezes, L. (2012). Ensinar matemática desenvolvendo as capacidades de resolver problemas, comunicar e racionar: contornos e desafios (pp. 287-295). In: A. Canavarro; L. Santos; A. Boavida; H. Oliveira; L. Menezes; S. Carreira (Eds.), *Investigação em educação matemática – práticas de ensino da matemática*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.

Carvalho, R., & Ponte, J. P. (2019). Cálculo mental com números racionais e desenvolvimento do sentido de número. *Quadrante*, 28(2), 53-71.

Menino, H. & Rodrigues, M. (2019). Resolução de problemas, raciocínio e comunicação matemática. In Tavares, D., Pinto, H., Menino, H., Rocha, I., Rainho, N., Rodrigues, M., Cadima, R. & Costa, R., *DESAFIOS MATEMÁTICOS: 20 anos de problemas para os primeiros anos*. (pp. 13-23). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Politécnico de Leiria.

12ª Reflexão semanal individual – 16, 17 e 18 de maio de 2022

Referente aos dias 16, 17 e 18 de maio de 2022, enquadra-se a presente reflexão com o intuito de apresentar a minha perspectiva sobre a semana de Prática Pedagógica (PP), destacando a relevância do conteúdo abordado ao longo da semana em termos de interdisciplinaridade, bem como da forma como a minha colega Patrícia, mestrandia interveniente, conduziu a semana.

Esta semana colocou-se em prática a metodologia de trabalho de projeto sobre a evolução tecnológica, conseguindo-se enquadrar todas as áreas do saber com o tema. Desta forma, a mestrandia Patrícia começou por abordar a tecnologia e os objetos tecnológicos – relacionado com a área do estudo do meio -, promovendo diálogos bastante interessantes com as crianças em sala de aula, falando-se assim de diversos aspetos que nos remetem para a evolução, como por exemplo os relógios, os robôs de cozinha, os mapas, o computador, os transportes, a roda, etc.

Posteriormente, as crianças foram convidadas a partilhar o que gostariam de saber relacionado com as tecnologias, sendo uma das suas curiosidades, por exemplo, “Como se fazem os jogos?”. Neste contexto, depois de organizada a turma em grupos, a mestrandia distribuiu tópicos relacionados com a evolução de algumas tecnologias, nomeadamente do carro, do telefone, do computador, do avião, e do comboio, com o intuito de que as crianças elaborassem um trabalho de pesquisa, para no fim apresentar então as informações recolhidas sobre os tópicos à turma.

Também neste âmbito, a matemática foi implicada, na medida em que, através dos conteúdos a abordar de Dados, e uma vez que se irá utilizar a aplicação/rede social TikTok – uma tecnologia - para divulgação do projeto, se investigou o impacto desta dentro do meio escolar. Assim, as crianças chegaram à conclusão de que o melhor seria conceber um questionário, escolhendo e elaborando as perguntas que consideraram mais adequadas e pertinentes à recolha da informação que se queria obter, e foram até às restantes turmas da instituição escolar recolher a mesma, a fim de que esta fosse organizada em tabelas, gráficos, e posteriormente interpretada.

Este aspeto da atividade, reproduz o que se preconiza nas novas Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 4º ano (Direção-Geral de Educação, 2021) no que concerne ao conteúdo Dados, nomeadamente as seguintes ideias: “Valorizar questões sobre assuntos relacionados com a turma, a escola ou com outras áreas do saber.” (p.36), “Definir quais os dados a recolher num estudo e onde devem ser recolhidos” (p.36), “Selecionar criticamente um método de recolha de dados adequado a um estudo” (p.37), “Recolher dados através de um dado método de recolha” (p.37), “Representar dois conjuntos de dados sobre a mesma característica através de gráficos de barras justapostas (frequências absolutas), incluindo fonte, título e legenda.” (p.37), “Retirar conclusões, fundamentar decisões e colocar novas questões suscitadas pelas conclusões obtidas” (p.40).

Ao nível das expressões, a turma foi levada a criar a ideia e texto dramático para o TikTok, tendo depois de organizar, pensar nos cenários e arranjar os adereços. O português esteve inerente a cada uma das atividades, através do diálogo, da partilha de ideias, da elaboração do texto dramático, do texto no qual as crianças tiveram de organizar as informações recolhidas, etc.

Bem se sabe que por mais que exista um currículo e um horário semanal para cada área do saber, a gestão e flexibilidade dos mesmos cabe, dentro da sala de aula, ao docente, que em conjunto e em função das suas crianças e dos seus objetivos, deve planear como tenciona abordar os conteúdos.

A questão da interdisciplinaridade, que segundo Pombo, Guimarães & Levy (1994) se trata de “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes”, encarando ainda “alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem” (p13), não é um assunto novo, estando até descrito nos modos do Decreto-Lei n.º 55/2018 que legisla a flexibilidade e autonomia curricular nas escolas, fazendo evidenciar soluções de cariz interdisciplinar, por exemplo através da “Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação (...), promovendo tempos de trabalho interdisciplinar” (Citado por Cosme, 2018, p.16).

Dito isto, tenho vindo a notar que tanto eu como a Patrícia este semestre temos tentando o quanto possível realizar integração curricular, interdisciplinaridade, o que a meu ver está a ser um traço positivo na nossa prática. Ademais, realço que o que me tem vindo a parecer é que quando existe alguma atividade em que as áreas não se distingam por inteiro umas das outras, quando o conteúdo tem uma aplicação prática, relacionada com o quotidiano, e as crianças criam o próprio processo de aprendizagem guiadas pelo professor, acabam por estar mais envolvidas, entusiasmadas e focadas.

Por outro lado, têm-se vindo também afirmar na nossa prática questões que se evidenciam no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), incluindo-se a sequência didática desta semana nessa perspetiva. Várias são as vezes, como até realizamos com o professor Hugo à posteriori, em que, enquanto professoras, apostamos no desenvolvimento de competências dos alunos em sala de aula. Dito isto, compreende-se na sequência referida competências desenvolvidas relacionadas com as seguintes áreas do documento referido: “Informação e Comunicação” (p.22), “Pensamento crítico e pensamento criativo” (p.24), “Relacionamento interpessoal” (p.25), “Desenvolvimento pessoal e autonomia” (p.26), “Sensibilidade estética e artística” (p.28), e ainda “Saber científico, técnico e tecnológico” (p.29).

Associando o que tenho dito com o modo como a Patrícia geriu a semana, considero que ela manteve o seu bom registo de trabalho. Penso que durante as atividades realizadas, se evidenciou o seu papel de guia de aprendizagens, deixando que as crianças participassem no seu processo de aprendizagem, destacando-se as suas atitudes perante as pesquisas das crianças, no sentido em que as orientava dando sugestões de melhoria, levando-as a lembrar os propósitos das pesquisas, o que se pretendia, como se podiam organizar, etc. Concluindo, foi capaz de as colocar a pensar criticamente sobre a seleção de informações e da própria estrutura do trabalho pedido, o que vai ao encontro do que Cosme (2018) identifica como papel do professor durante situações de Trabalho por Projeto, ao mencionar que este se percebe como um tutor, que intervém na necessidade do grupo ao longo das tarefas que desenvolvem, estimulando o pensamento crítico dos alunos.

Um aspeto a salientar, porém não somente relacionado com a Patrícia, mas também comigo, que apesar de tudo não se quer negativo, mas sim a melhorar, tal como todos os

outros, é a gestão dos comportamentos dentro da sala de aula. Esta semana foi um pouco complicada relativamente aos ritmos de trabalho, na realidade como na minha última semana de PP, o que acaba por atrasar determinados pontos da planificação que se querem cumpridos, tendo em conta que existem outras tantas situações pendentes dos mesmos. Em conversa com a professora cooperante, refletimos sobre a necessidade de ser mais assertivas com as crianças a nível de tempos e comportamentos, para que possamos fazer uma melhor gestão do grupo, mais cuidada e atenta. Desta forma, atentando ao que nos sugeriu a professora cooperante, iremos tentar melhorar esta atitude da nossa parte, em busca de uma melhor adequação da mesma ao contexto e grupo.

Terminando com uma reflexão sobre os pontos anteriormente referidos, esta semana compreendi ou tomei consciência do tipo de trabalho que estamos a conseguir desenvolver dentro da sala do 4ºO, na medida em que é este tipo de metodologias que pretendo continuar – e ter a oportunidade para continuar – a implementar quer na prática, quer futuramente em contexto educativo, isto é, estratégias que utilizem a criança como centro da sua própria aprendizagem, implementar atividades ricas que permitam o desenvolver de competências transversais ao currículo e ao que se pretende que seja um cidadão ativo e consciente. Esta ideia não é claramente de agora, contudo apercebi-me de que até então não tinha compreendido que o tipo de trabalho que estava ou tencionava desenvolver dentro da prática, refletia tão explicitamente a minha conceção sobre o que deve ser um contexto educativo.

Ainda que seja necessário continuar a melhorar, como será preciso no decorrer da profissão, encaro o facto de estar a conseguir colocar em ação o que pretendo enquanto professora, como sendo algo muito significativo para mim.

Bibliografia

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*. Obtido de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_1_a_2021_.pdf

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora, LDA.

13ª Reflexão semanal individual – 23, 24 e 25 de maio de 2022

A presente reflexão surge no contexto das minhas intervenções ao longo da semana de prática pedagógica referente aos dias 23, 24 e 25 de maio de 2022. Assim, esta reflexão tem por objetivo dar a conhecer aspetos relevantes da semana, dando-se, neste sentido, destaque à gestão e organização da sala de aula, bem como expondo de forma geral aspetos conseguidos e menos conseguidos da semana no que concerne às atividades efetuadas.

Esta semana foi marcada pela situação caricata que ocorreu logo na segunda-feira à tarde, quando no tempo estipulado para a matemática, eu distribuí uma ficha de trabalho com o intuito de as crianças individualmente fazerem os respetivos problemas e exercícios, com fim à revisão de medidas, trabalhando-se também a interpretação e por sua vez a identificação de estratégias apropriadas para obtenção de soluções válidas aquando da resolução dos mesmos, como preconizado nas novas Aprendizagens Essenciais de Matemática (2021). Neste segundo aspeto, pretendia-se então a identificação dos dados referidos nas tarefas, as estratégias a utilizar, a resolução e o resultado obtido; numa primeira instância, visto que se pretendia que as crianças identificassem tais tópicos, realizei o primeiro exercício em grande grupo, explicando, explicitamente e com a colaboração dos alunos, o que se pretendia em cada tópico mencionado.

Posteriormente, sem dar a resposta à tarefa utilizada como exemplo, pedi então que as crianças a completassem, passando também as ideias colocadas no quadro para a ficha de trabalho, explicitando, novamente, que o que se pretendia, além da realização das tarefas, era a compreensão das mesmas, identificando informações e estratégias que permitissem resolver as situações mais facilmente e com mais praticidade,

Embora algumas crianças tenham compreendido o que se pedia, a maior parte acabou por nem registar o que estava no quadro na folha, avançando nas tarefas sem nem completar o que se tinha começado no quadro... Enquanto interveniente, ao reparar na situação, chamei novamente à atenção, fazendo referência ao que tinha sido pedido: que se identificassem os dados, as estratégias de resolução, a própria resolução e o resultado, o que acabou por não acontecer. Esta situação repetiu-se algumas vezes, até que percebi

que o chamar a atenção não estava a resultar, levando a que eu tomasse a atitude de pedir que parassem o que estavam a fazer e passassem de imediato o que estava no quadro para a folha, porque íamos fazer os restantes exercícios com aquele esquema e em conjunto no quadro.

As crianças acabaram por ficar sem um dos tempos de expressões, mas, considerando a situação, e mesmo sem saber se a minha atitude foi a mais correta ou a mais errada, fez-me naquele momento sentido que assim fosse, na medida em que eu percebi que daquela forma não estava a resultar, e que se eu continuasse apenas a chamar a atenção também não ia resultar, optando assim pela estratégia de fazer as tarefas idealizadas em conjunto com a turma e reforçando da ideia da identificação dos dados, estratégias, resoluções e resultados.

No momento questionei-me sobre o que estava a acontecer: será que tinha explicitado bem a tarefa? Será que tinha explicado corretamente o que se pretendia com o esquema proposto? A verdade, é que tal como Silva (2010 referida por Valente, 2015) afirma, o claro discurso do professor sobre o que pretende em determinada situação, verificando posteriormente a compreensão dos alunos sobre o que foi transmitido e proposto. Também questionei se seria o recurso a estar desadequado à situação.

A realidade é que não sei ao certo, não penso que exista uma conclusão certa ou errada sobre a situação, nem uma forma mais certa ou errada de agir do que aquela que se sucedeu, porém reconheço que algo falhou, tal como reconheci de imediato. Deste ponto de vista, compreende-se a falha na gestão da sala de aula, algo que se torna importante, na medida em que por esta o professor cria ferramentas necessárias e adapta estratégias que ajudam os seus alunos a construir as suas aprendizagens, estimulando-lhes o desejo de aprender (Valente, 2015).

Coloquei em perspetiva a situação, ponderando as atitudes das crianças e as minhas. De facto, existiram crianças que fizeram o que era pedido, mas outras tantas não, pelo que nem tentaram fazer o que tinha sido explicado ou transpor o que estava no quadro para a folha, e neste sentido não creio que o problema tenha sido a falta de explicação, nem o modo como esta aconteceu, mas apenas que não houve vontade por parte das mesmas em concretizar as tarefas propostas, o que pode ter acontecido por diversos fatores, alguns até externos à aula.

Por outro lado, talvez a forma como pedi que colocassem o esquema não tivesse sido o mais correto, na medida em que, efetivamente não existia grande espaço entre as perguntas para a colocação de um esquema. Este aspeto foi algo sobre o qual de imediato me dei conta ao distribuir as fichas, pedindo às crianças, caso percebessem não ter espaço, resolvessem as tarefas na folha do dia, identificando apenas o nome da ficha e o número da questão. Além disto, se a interpretação da informação das tarefas através daquela forma não é algo rotineiro, então, numa primeira fase não existiria qualquer problema em ter algumas das tarefas com o esquema, retirando-o das restantes de forma que as crianças utilizassem o procedimento já sem um suporte.

Depois, isto já referindo alguma reflexão com o professor supervisor, podia ter distribuindo uma folha de registo complementar (como pudemos observar na fig.1), onde se pudesse registar o que era pedido para cada uma das tarefas, com bastante espaço até para o fazerem por texto, caso achassem pertinente, desenvolvendo assim também não só o seu raciocínio matemático, como também a comunicação matemática que se prende com os vários tipos de representação (Direção Geral de Educação, 2021), essencialmente a escrita e menos sintética – só a apresentação da conta -, sendo este um problema bastante comum entre os alunos.

Folha de registo da ficha "Vamos resolver!"

Nome: _____ Data: _____

Tarefa 1.

a)

Dados	
Estratégia	
Resolução	
Resultado	

Figura 1 - Folha de registo complementar

Outro aspeto que durante a situação me passou pela cabeça foi deixar que as crianças fossem até ao recreio espalhar uns minutos, podendo isto levar a que voltassem mais predispostas a continuar o bom trabalho e ritmo que se manteve durante a manhã para a tarde. No entanto, não sei ao certo se esta estratégia iria resultar ou deixar a turma menos desperta para o trabalho dentro da sala, levando-me isto a recuar. Outra forma de contornar a situação, podia ter sido colocar as crianças a fazer alguns exercícios de

respiração, ou seja, pararem o que estavam a fazer, respirar fundo algumas vezes, e voltar então ao trabalho.

Considerando tudo o que mencionei até aqui, relaciono a situação com a precisa gestão de sala de aula, dado que esta está assim interligada a ações desenvolvidas pelos professores, para que se criem condições propícias ao ensino e à aprendizagem (Valente, 2015). A mesma autora, pelas palavras de Arends (1995), alega que o desafio mais importante com que os professores se confrontam, em especial os que estão em início de carreira, é a gestão de sala de aula, algo com que, falando por mim e pela minha colega Patrícia, nos temos deparado.

Neste propósito, encaro a gestão de sala de aula como algo que se vai transformando e melhorando com a experiência que vamos adquirindo, sendo também assim algo que se modifica e adapta consoante os propósitos que temos enquanto professores e os grupos com os quais lidamos. Algo que pode facilitar esta gestão, e à qual Valente (2015) faz também referência como parte da mesma, é a comunicação entre o professor e os alunos, pois, embora ache que não foi um problema de explicação do que se pretendia, podia ter promovido uma conversa de poucos minutos com a turma, a fim de com os alunos negociar o que naquele momento podiam ser alternativas ao que se estava a passar, isto é, se existiria algum problema com eles, se existia alguma coisa que os estivesse a incomodar, ou o que poderíamos fazer em conjunto para que conseguíssemos melhores resultados.

Embora não o tenha feito, penso que fosse uma boa alternativa, até porque as crianças têm todo o direito de participar no seu processo de ensino-aprendizagem, e se eu percebi que algo não estava bem dentro da sala de aula, talvez tivesse feito sentido promover o diálogo entre as partes em vez de tomar qualquer decisão sobre a situação. Assim sendo, considero relevante abordar este assunto em conselho de turma, questionando e refletindo em conjunto com as crianças o que é que falhou, e o que é que podia ter sido alterado, para que as coisas tivessem corrido de forma mais ordeira e justa para todos.

Para terminar, relato apenas que esta foi um acontecimento que me deixou de algum modo desmotivada, contudo não considero que a semana se defina pelo mesmo, tendo em conta que existiram tantas outras ocasiões interessantes dentro da sala de aula ao longo da semana, nomeadamente a abordagem aos media com a turma e o jogo da glória

que as crianças realizaram. Penso que o segundo acabou até por ser a atividade que despertou mais o interesse das crianças, por ser algo com o qual estabeleceram afinidade, uma vez que foram as próprias que construíram a maior parte das perguntas do mesmo; por outro lado, evidenciou aspetos sobre as aprendizagens das crianças, levando-as a compreender em que conteúdos de gramática tinham ou têm mais dificuldades, o que se considera positivo.

Bibliografia

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_1_a_2021_.pdf

Valente, S. (2015). *Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/18326>

10ª Reflexão semanal individual – 6 e 7 de novembro de 2021

A presente reflexão semanal individual, referente aos dias 6 e 7 de dezembro de 2021, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto de ensino do 1º CEB, pretende dar a conhecer resumidamente as atividades ocorridas nestes dois dias, bem como, da minha perspetiva de observador, dar o meu parecer sobre a intervenção da minha colega, sendo ela a mestranda atuante da semana. Porém, tenciono ainda concentrar esta reflexão sobre o trabalho que realizei com a Y durante esta semana, dado que, as atividades com ela realizadas são adaptadas à própria, e, conseqüentemente, distintas das dos restantes elementos da turma.

Esta semana ao nível do português foram, na segunda-feira, introduzidos o “al, el, il, ol, ul” com o contar de uma pequena história e a escrita de uma carta ao Pai Natal. Nesta carta teriam de constar algumas palavras que tivessem então o “al, el, il, ol, ul”, pelo que a mestrada interveniente começou por evocar com as crianças palavras que as mesmas conhecessem com esses casos de leitura, escolhendo com elas no fim quais deveriam fazer parte da carta ao Pai Natal. Na terça-feira, trabalhou-se o português em interdisciplinaridade com a expressão físico-motor, na medida em que se realizou o jogo “Descobre a frase” (figuras 1) com o grupo no espaço exterior da escola, cujo objetivo era que, em grupos, as crianças encontrassem palavras perdidas pelo recinto e, ao encontrá-las, teriam de as colocar dentro do arco da sua equipa, e para lá chegarem teriam de realizar um percurso motor; no fim, já dentro da sala, cada grupo ordenou as palavras que encontrou formando assim frases.



Figura 1 - AJ a apanhar uma palavra da sua equipa, a equipa amarela.

Além dos casos de leitura, esta semana também o número 8 foi introduzido e trabalhado, começando a mestranda por introduzir o número, pedir às crianças que realizassem o grafismo do mesmo no manual, para posteriormente se trabalhar a decomposição desde número através da estratégia do tapete com as barrinhas de cuisenaire. Finalmente, relativamente à expressão artística as crianças elaboraram a bota de Natal (figura 3) pedida pelo agrupamento escolar, o que acabou por se tornar um processo de construção muito interessante, pois as crianças puderam experienciar a técnica de pintura *Dripping*, técnica essa que ainda não tinham trabalhado, mostrando muito agrado pelo efeito final obtido na bota com esta.



Figura 2 - Bota de Natal feita com a colaboração das crianças.

Tal como mencionei na introdução desta reflexão, pretendo, sobre esta semana, focar-me nas atividades que realizei com a Y, dado que estive a trabalhar com ela individualmente na maioria das atividades.

Uma vez que a Y não consegue acompanhar o restante grupo nas aprendizagens realizadas até agora no âmbito do português e da matemática, o trabalho que se tem vindo a desenvolver com ela tem sido bastante adaptado às suas necessidades, característica e capacidades, para que, de algum modo, a Y consiga progredir sem que se sinta frustrada em relação aos colegas e ao facto de não conseguir realizar o que normalmente é pedido numa atividade banal, por assim dizer, de português e matemática. Deste modo, todas as semanas, tanto durante as minhas semanas de intervenção, como nas da mestranda Patrícia, temos tentando colocar em prática uma diferenciação pedagógica mais profunda, adaptando quer os conteúdos, quer as aprendizagens a trabalhar com a Y.

Relativamente ao português, durante esta semana recordei com ela o som /ss/ através da identificação de imagens que tivessem esse som, para que estas em seguida fossem recortadas e coladas na carta ao Pai Natal adaptada para este fim. Contudo, embora o som /ss/ tivesse sido trabalhado com a Patrícia na semana anterior, apercebi-me que existiu alguma dificuldade no início desta atividade por parte da Y na identificação das imagens com esse som, recorrendo-me ela sempre que dizia que “sim” (sim, tinha) ou “não” (não, tinha), mostrando alguma insegurança sobre o que estava a fazer. No fim,

com algum apoio, conseguiu, à medida que lhe fui repetindo as palavras, identificar o som /ss/, o que me deixou muito contente, sendo que esta estava a conseguir alcançar as aprendizagens pretendidas.

No que concerne às atividades de matemática, na segunda-feira, a Y começou por realizar uma ficha que tinha como objetivo a contagem de objetos, traduzindo essa contagem para o número correspondente. Escolheu-se esta ficha com o propósito de perceber se a Y conseguia ou não fazer graficamente a representação numérica, isto é, se conseguia, com algum número efetivamente escrevê-lo, o que acabou por não se verificar, tendo em conta que ela só foi capaz de escrever os números com a minha ajuda. Porém, esta ficha permitiu-me perceber que a Y consegue contar consecutivamente até 5, o que até então não acontecia, e que naquele momento considerei muito positivo.

Depois da realização da ficha, mostrando ela já algum cansaço e frustração, acabei por mudar de estratégia e jogar com ela o “domino da atenção” (figura 3) (atividade que também estava planeada), sendo que, ainda que fosse uma forma de tentar que ela voltasse a prestar atenção ao que estávamos a fazer, iria ainda trabalhar com a mesma o seu raciocínio lógico e perceção visual. Com este jogo, pude perceber, mais uma vez, a pouca capacidade de concentração que a Y apresenta, pois, muitas vezes o que acontecia era que a Y dizia não ter peças, porque simplesmente não as observava como deve ser, não conseguindo completar assim o dominó.



Figura 3 - Y a jogar com o dominó da atenção.

Tomlinson e Allan (2002) dizem-nos que

A diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes. (p.14)

Neste sentido, penso na relevância que temos dado à diferenciação pedagógica, e à sua existência dentro da sala de aula, não somente com cada uma das crianças da turma, pois cada uma tem as suas necessidades e características de aprendizagem, mas em especial a que se tem construído em função da Y. De acordo com os autores citados acima (2002), existem princípios-chave que orientam o processo de diferenciação pedagógica, sendo um deles o facto de se fazer uma avaliação diária e eficaz das necessidades dos alunos, algo que temos efetuado com a Y de forma regular, pois, no seu caso, atender às necessidades delas e das suas capacidades cognitivas é um desafio constante, e que requer uma avaliação reflexiva de qualquer atividade que a mesma faça, até porque, ainda que não tenha acontecido, podia surgir o caso de as atividades dela serem alteradas de dia para dia, consoante o desempenho diário perante determinada proposta.

Penso que o facto de termos alterado as estratégias que estávamos a utilizar com a Y tem resultado bastante bem em vários aspetos, especialmente, se a estratégia que utilizamos se relaciona de algum modo com jogos ou a pintura, algo que ela adora fazer. Assim, temos tido o cuidado de nos adaptar às dificuldades que a Y nos apresenta, tentando sempre que esta consiga dar o seu melhor, ao mesmo tempo que estamos atentas à sua evolução.

Porém, ainda que este seja um trabalho essencial, porque de outro modo a Y não teria o acompanhamento e as oportunidades que lhe achamos ser adequadas, questiono-me se por vezes não a estamos a segregar em vez de a incluir dentro da turma. A realidade é que a Y nos apresenta características muito diferentes dos colegas a nível cognitivo e intelectual, tendo esta ainda o seu id muito visível, tornando-se complicado para ela seguir qualquer tipo de regra, e dizer facilmente que não quer fazer ou, por exemplo, fazer algo que não esteja de acordo com o que lhe pedimos porque ela simplesmente o

quer fazer. Isto faz-me questionar se o que fazemos dentro da sala de aula será o melhor para ela; se será a melhor forma de a apoiarmos... Ainda que Stainback e Stainback (1992) expliquem que a participação ativa de alunos com dificuldades de aprendizagem em turmas ditas regulares seja um fator essencial para a inclusão, pergunto-me de que modo pode esta diferenciação afetar as interações da Y tem dentro da escola, com os seus colegas, uma vez que a mesma muitas vezes se apercebe que está a fazer algo diferente dos colegas, o que vir a gerar algum tipo de frustração e fragilidade relativamente às suas próprias capacidades.

Na terça-feira, considerando que as atividades a realizar eram coletivas, a Y participou na construção da bota de Natal, bem como no jogo “Descobre a frase”, podendo desta forma não estar tão distante, por assim dizer, das atividades que os colegas realizam, convivendo com eles nos momentos de aula. A realidade é que tentamos incluí-la em todos os momentos de jogo que existem, seja dentro ou fora da sala, visto que é para nós importante que ela se sinta então parte da turma, e que de algum modo é efetivamente capaz de alcançar determinadas aprendizagens (estando estas mais ligadas à parte motora e das expressões) que os colegas também conseguem, até porque é bastante visível que a mesma disfruta deste tipo de acontecimentos, pelo que fazemos sempre esta questão, pois acima de tudo queremos que se sinta bem e não que está sozinha.

Reservando a última parte da minha reflexão para falar sobre a atuação da mestrandia Patrícia, penso que a atividade da carta ao Pai Natal não correu de todo com a mesma esperança, deixando-a frustrada e talvez um pouco perdida sobre a forma como poderia resolver a situação, até porque as crianças começaram a mostrar sinais de falta de atenção e cansaço sobre a atividade em questão. Talvez realizar com elas uma carta onde elas apenas colocassem imagens, tal como realizou a Y, e posteriormente aumentar a dificuldade da atividade para uma etapa na qual as crianças tivessem de escrever com apoio uma pequena frase do género “Querido Pai Natal, este ano peçote...”, e depois então escrever por baixo das imagens a palavra respetiva, tivesse corrido melhor, tornando-se esta parte da escrita um exercício menos exaustivo. Pelo contrário, a atividade de construção da bota de Natal, correu muito bem. Tendo em conta que a construção da bota foi em paralelo com a atividade de decomposição do 8, e que existiam 3 grupos a trabalhar dentro da sala de aula (um comigo, um com a professora Liliana, e um com a Patrícia), tenho a afirmar que a dinâmica e orientação desse momento, na minha visão, foi muito bem conseguido pela mestrada.

Bibliografia

Tomlinson, C.; Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores II, S.A.

Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes Publishing.

8ª Reflexão semanal individual – 8 a 10 de novembro de 2021

A presente reflexão semanal, pertencente aos dias 14, 15 e 16 de novembro de 2021, surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, mais propriamente no seguimento da minha intervenção/atuação durante os dias referidos. Deste modo, irei descrever sucintamente as atividades realizadas durante a semana, focando-me seguidamente na atividade de matemática de segunda-feira, que, de forma unânime, se entende como a atividade que não correu bem, tendo imensos aspetos a melhorar.

Como é hábito, na segunda-feira iniciamos pelo português, a hora das novidades, realizando depois exercícios de leitura e caligrafia de pequenas frases. Relativamente à matemática trabalhou-se a decomposição dos números até 5, algo que se voltou a repetir no apoio ao estudo de matemática à quarta-feira. Durante a terça-feira iniciamos o estudo da subtração e dos seus sentidos: retirar, completar e comparar, através da resolução de problemas, contextualizados com o livro “O que veem as estrelas”; além disto, ainda na terça e também durante a quarta-feira iniciamos o estudo da letra t (maiúscula e minúscula), e das sílabas “ta”, “te”, “ti”, “to” e “tu”. Na área das expressões terminámos na segunda-feira a produção com a técnica da tinta soprada, e na quarta-feira, uma vez que para o estudo do meio íamos abordar as partes do corpo – cabeça, tronco, membros superiores e membros inferiores -, achei por bem trabalhar ao nível da expressão dramática, essencialmente a consciência corporal.

Como mencionei no primeiro parágrafo desta reflexão, irei debruçar-me essencialmente sobre a atividade de matemática relacionada com a decomposição e composição de números até 5, tendo esta atividade consistido numa tarefa matemática, um problema (Ponte, 2005), que se apresentou da seguinte forma: “Um parque de estacionamento tem 5 lugares. Sabendo que podem estacionar carros de duas cores diferentes, quantos carros de cada cor podem estacionar no parque?”. Com este, pretendia-se então que as crianças chegassem, com o recurso a material manipulável, às 6 decomposições do número 5. “Um ensino eficaz da matemática envolve os alunos na resolução e discussão de tarefas que promovem o raciocínio matemático e a resolução de problemas, além de permitirem diferentes abordagens e várias estratégias.” (Associação de Professores de Matemática, 2017, p.17) pelo que me faz todo o sentido iniciar uma nova matéria pela resolução de

problemas, onde se podem ainda questionar e pensar as várias formas de resolução que as crianças fizeram, o que acaba por ser bastante rico, porque assim não existe uma estreita maneira de chegar à resolução, mas sim a percepção de que vários raciocínios podem estar certos.

Contudo, esta atividade, e tendo em conta as várias perspetivas dos presentes enquanto esta decorrida, não correu da melhor forma. A realidade é que não me consegui apropriar das potencialidades do desafio que o professor Hugo me lançou ao sugerir a utilização do problema, o que claramente me deixou insegura e mal preparada, pois em vez de “envolver os alunos em atividades que promovam o raciocínio e a resolução de problemas, que facilitem o discurso e que levem os alunos a uma compreensão partilhada da matemática.” (APM, 2017, p.11) como era meu papel, fiz exatamente o oposto.

Ademais, existiram ainda outros três fatores que contribuíram, para que esta não estivesse adequada: a falta de material – tendo em conta que cada criança precisava de 5 cubos de duas cores distintas, o que não existia -, a má compreensão do problema por parte das crianças – pois, se eu não consegui apropriar-me das suas intencionalidades, não as consegui transmitir às crianças -, e, por fim, a falta de um bom registo síntese que torna-se evidente e significativo para as crianças a sua experiência.

Para a estratégia de ensino exploratório, a qual tentei implementar na atividade em questão, Canavarro, Oliveira e Menezes (2012, mencionados por Guerreiro et al., 2015) propõem quadro fases nas quais uma aula de ensino exploratório se deve organizar, sendo estas: “(i) introdução da tarefa; (ii) realização da tarefa; (iii) discussão da tarefa; e (iv) sistematização das aprendizagens matemáticas.” (p. 287). Ponte (2005) diz-nos que a característica principal desta abordagem “é que o professor não procura explicar tudo, mas deixa uma parte importante do trabalho de descoberta e de construção do conhecimento para os alunos realizarem.”, porém, se desde a primeira fase a função do professor não estiver a ser bem desempenhada, pode levar a que as fases seguintes não de desenrolem como seria suposto.

O facto de não ter verificado o material levou a que as crianças não chegassem hipóteses de resposta que tinha planeado, o que conseqüentemente levou a que eu verificasse o material, percebendo que o mesmo não estava adequado à intenção do

problema; ademais, ao perceber que não sabia como resolver o problema, o que podia ter sido evitado se apenas tivesse parado e distribuído devidamente o material novamente, comecei a forçar, por assim dizer, a situação, não conseguindo chegar a uma síntese segura e elaborada a transmitir ao grupo, que podia apenas ter sido uma simples ilustração ativa com cubos, tal como refleti com o professor Hugo, até por que as representações visuais têm bastante importância dentro da aula matemática, visto que apoiam os alunos a compreender os procedimentos e conceitos, dando estes assim sentido aos problemas que resolveram (Arcavi, 2003; Stylianou e Silver, 2004 mencionados por APM, 2017).

Em contraste, a atividade de resolução de problemas de subtração realizado na terça-feira correu muito bem. Sobre esta já tinha uma grande apropriação sobre a atividade, os paços a ser dados, como ia explicar, como ia promover os momentos de discussão e fazer a síntese. Esta foi uma atividade muito interessante na minha perspectiva, dado que tive a oportunidade de calmamente acompanhar os raciocínios das crianças com e sem o material manipulável – desta vez bem distribuído. Foi um processo muito significativo para mim, porque toda a sequência que fiz, desde contextualizar o problema, apresentar os problemas, dar indicações explícitas, etc., fez sentido, quer para mim, quer para as crianças, o que foi possível ser observado.

Ao perguntar à Noa como esta tinha resolvido o problema de retirar – “Havia 5 estrelas no céu, no entanto, quando a Rita olhou pelo telescópio do Alfredo, passou um cometa que tapou 2 delas.

Quantas estrelas viu a Rita?” -, esta explicou-me deste modo: “eu pus 5 bolinhas e tirei 2 e ficaram 3”, resultado ao qual todas as crianças chegaram, praticamente com a mesma estratégia, a de retirar às 5 estrelas as 2 estrelas que o cometa tinha tapado, o que fez com que a Rita só tivesse visto 2 estrelas.

Relativamente ao problema de completar – “O Alfredo estava a observar pelo seu telescópio o sistema solar, e avistou 3 planetas diferentes. Contudo, achou que 3 planetas eram pouco, pois o sistema solar tem no total 8 planetas.” - também existiram raciocínios bastante semelhantes entre as crianças, por exemplo a Ana João pensou da seguinte forma “o Alfredo viu três planetas, mas eram 8, e os planetas que lhe faltavam ver eram 5” e eu disse “Ok, muito bem, mas como é que tu chegaste a essa conclusão?”,

ao que me respondeu “porque contei.”, tal como a ML que me explicou o seu raciocínio, ainda com alguma ajuda, da seguinte forma “havia 3 planetas, e o senhor sabia que havia 8 planetas, então... significa que...”, ao que eu disse “como é que tu chegaste ao 8 depois?” e ela respondeu “eu acho se... havia 3 e tinha de haver 8...”, pelo que eu perguntei se esta tinha juntado bolinhas ao 3 até chegar ao 8 e a mesma me respondeu que sim.

Infelizmente não tenho qualquer registo de áudio do problema com sentido de comparar - “Da janela do Alfredo viam-se 5 estrelas, e da janela da Rita ela conseguia observar 4 estrelas. Quantas estrelas estava o Alfredo a ver a mais que a Rita?” -, porém, o primeiro exemplo que observamos no problema que tem a figura humana, a Rita (fig. 1), a criança que efetuou a sua resolução por registo gráfico, percebeu que o Alfredo (A) via uma estrela a mais do que a Rita (R), destacando essa estrela com uma cor diferente, com se verifica. Esse pensamento foi também o da maior parte das crianças, embora algumas apresentassem mais dificuldade na sua resolução, compreendendo apenas no momento de síntese como podiam chegar ao resultado.

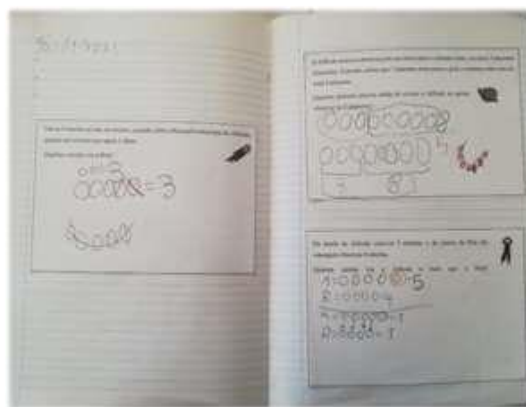


Figura 1 - Registos feitos por uma das crianças sobre os três problemas propostos.

Independentemente do dia das atividades de segunda-feira, no geral, não terem sido as que durante esta PP me correram melhor, e isso eu admito de plena consciência, sei que tenho feito um grande esforço para conseguir estar à altura desta PP desde o início. Ao falar com a professora Liliana depois da atividade, ainda na segunda-feira, percebi que o que estava a transmitir a quem me observava era uma figura insegura sobre a sua posição, mal preparada e talvez até um pouco assustada, o que me fez automaticamente mudar de atitude, uma vez que não é de todo de mim ser esse tipo de pessoa à frente de um grupo. Sei que sou capaz de fazer melhor, e quero fazê-lo, tento fazê-lo, e desde então que me tenho tentado preparar o melhor que consigo para todos os aspetos das aulas, o que foi possível retificar logo na terça e na quarta-feira, onde, me consegui sentir e mostrar mais eu e mais segura sobre o que fazia.

Apenas para concluir, quero deixar a ideia de que errar e compreender onde está o erro, e agir posteriormente sobre o mesmo, tem sido um trabalho que tenho feito em conjunto com a Patrícia quando percebemos que algo está menos bem, ou que algo poderia ser melhorado.

Bibliografia

Guerreiro, A., Ferreira, R. A. T., Menezes, L. & Martinho, M. H. (2015) Comunicação na sala de aula: a perspetiva do ensino exploratório da matemática. *Zetetiké – fe/unicamp & feuff*, 23 (44), pp. 279-295

Associação de Professores de Matemática (2017). *Princípios para a Ação: Assegurar a todos o sucesso em matemática*. ACD PRINT.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. *O professor e o desenvolvimento curricular*. 11-34. Lisboa: APM.

14ª Reflexão semanal individual – 30 e 31 de maio, e 1 de junho de 2022

Considerando a realidade da semana de intervenção da minha colega Patrícia Lisboa, dias 30, 31 de maio e 1 de junho, pretendo, nesta reflexão semanal, falar sobre a pertinência do Conselho de Cooperação Educativa na gestão de conflitos dentro e fora da sala de aula. Assim, irei começar por destacar o porquê da escolha deste tema para refletir esta semana, bem como enunciar alguns aspetos que nos levam a perceber a sua pertinência em contexto educativo. Por fim, irei falar sobre a atuação da mestrandia interveniente no que toca ao Conselho e relatar brevemente o que penso das suas atuações ao longo da semana. Considerando o Conselho de Turma, que se dá também pelo nome de Conselho de Cooperação Educativa, realizado na segunda-feira, dia 30 de maio, e todos os outros até à data, este é uma prática bastante característica do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna. Várias vezes esta sessão semanal tem servido para conversar entre turma assuntos que a todos dizem respeito, situações que acontecem dentro e fora da sala de aula, atitudes boas e menos boas, deixar em ata o trabalho desenvolvido ao longo da semana, e determinadas aprendizagens que as crianças queiram destacar.

Este conselho, segundo Serralha (2009, p.43)

Trata-se, no essencial, de uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude. Isto é, o espaço público de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita, ou seja, as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção colectiva como da vida em comum.

Dito isto, o conselho é um mediador (Niza, 1991), que se foca na cooperação, negociação e comunicação entre os elementos que nele participam - a turma e o professor -, sendo este em prol da construção de regras de vida em comunidade e do planeamento, avaliação e análise dos acontecimentos significativos que a todos os

intervenientes diz respeito (Serralha, 2009; Movimento Escola Moderna, 2021); ademais, é neste que se conversa sobre as situações decorrentes do dia a dia de trabalho dentro da sala de aula e os conflitos existentes dentro do mesmo contexto (Serralha, 2009), o que vai ao encontro das ideias por mim mencionadas ao falar sobre a experiência dentro da prática pedagógica (PP).

Ainda que a esta prática pertençam diversos temas, o meu objetivo nesta reflexão é realçar aquilo a que Serralha (2009) chama “gestão cooperada de conflitos” (p.43), pois sinto que é neste aspeto que em vários momentos esta ação se tem focado ao longo das semanas de PP. Refere a mesma autora (2009) que esta permite que os alunos reflitam sobre os seus comportamentos, permitindo por sua vez a aquisição de atitudes e valores por parte dos mesmos, o que a torna um agente importante, transformador e formador do grupo e até do professor. O conselho permite uma prática compartilhada de comunicação sobre a ação, que tenciona a análise e reflexão dos problemas da vida do grupo. Ao falar dos sucedidos, ao explicá-los, as crianças estão a racionalizá-los, a pensar sobre eles, fazendo com que esse processo os transforme, a eles e aos outros (Serralha, 2009); para mais, sendo um ambiente coletivo, existe a possibilidade de se reconstruir as relações instáveis existentes dentro da sala entre alunos.

A meu ver, as ideias apresentadas encontram-se de acordo com as competências que se querem ver desenvolvidas no âmbito do “Relacionamento interpessoal” (p.25), competência prevista no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), sendo estas:

[1] adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; [2] trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; [3] interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (p.25)

Posto isto, importa ainda referir que, até mesmo pela experiência que tenho tido, o conselho de turma não é um fim em si próprio, ou seja, embora seja visível a sua

pertinência dentro da sala de aula e para os grupos que com este trabalham, isto não significa que os comportamentos e atitudes negativam se erradiquem por completo, pois penso que depende de outras variáveis, tanto quando, por exemplo, a gestão de emoções que as crianças têm de fazer nas várias situações, e que por vezes pode ser confuso – precisando de mais apoio do que aquele se que prende com o conselho de turma.

Ainda assim e para terminar este tópico da reflexão, penso que esta prática é inconscientemente relevante para os alunos, no sentido de, como tenho vindo a referir até aqui, mais do que evidenciar ou potenciar aprendizagens, estimula a formação de cidadãos mais competentes, conscientes sobre as suas ações para com os outros e com eles próprios, que, mal ou bem, vão experienciando aquilo que é fazer parte de uma democracia, que tem de base a cooperação, a comunicação e a interação, que, por seu turno, apoiam ao desenvolvimento psicológico e social dos alunos (Niza, 1998).

Abordando agora o segundo tópico a que me propus refletir: as atuações da mestrandia Patrícia, relativamente ao conselho de turma penso que a mesma fez uma boa gestão da situação. Tanto nestas situações, como noutras, a Patrícia tem a capacidade de se conseguir manter sempre calma, tendo uma postura de compreensão perante o que os alunos dizem, tentando compreender todos lados e questionando sempre o porquê de determinado acontecimento, como se sucedeu, as atitudes das crianças, etc., levando-as a refletir sobre o assunto e o que pode ser melhorado, o que me parece ser um aspeto muito interessante não só da sua personalidade, como na gestão do grupo naquele momento.

Dito isto, desta vez não foi exceção e a mestrandia conseguiu em conjunto com a docente cooperante chamar as crianças à razão, ressaltando-se também o facto de a mestrandia dar ênfase ao quão é importante ter em atenção a que se diz sobre os outros, pois não sabemos de que forma é que o que dizemos os irá afetar ou não, que tipo de consequência é que as nossas ações podem ter na vida dos demais, levando assim as crianças a compreender que esse aspeto é importante e que o devemos ter sempre presente.

Sobre as restantes intervenções, julgo que foram igualmente interessantes e importantes para o crescimento da Patrícia enquanto professora, e que os aspetos menos bons destas são igualmente relevantes para que esta possa refletir e melhorar a sua prática de dia para dia, como tem feito, adequando-se isto também a mim, uma vez que o trabalho que desenvolvemos é conjunto e a ambas diz respeito.

Embora a PP esteja a terminar, todos os dias são alvo de aprendizagens e reflexões constantes sobre as nossas atitudes, intervenções e aprendizagens, e como tal, esta semana decidi assim refletir essencialmente sobre o Conselho de Cooperação Educativa, porque, para mim, não desfazendo das restantes atividades e outros, este foi o que mais significado teve pelo tema que nele foi discutido, levando-me a reconhecer ainda mais este instrumento de gestão de grupo pela sua potencialidade dentro da sala de aula.

Bibliografia

Direção-Geral da Educação. (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática. Obtido de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_1_a_2021_.pdf

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB, Inovação (11). 77-98.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S. G., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Alves, M. M. G., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. N. & Rodrigues, S. M. C. V. R. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. Escola Moderna (9). 5- 51.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em_35_fs_serralha_caratmem_p5.pdf

