



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**ANDREIA FILIPA
MORAIS OSÓRIO**

**CONTO TRADICIONAL, LITERATURA INFANTIL E
CONHECIMENTO DO MUNDO.
O SER HUMANO E OS OUTROS ANIMAIS.**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**ANDREIA FILIPA
MORAIS OSÓRIO**

**CONTO TRADICIONAL, LITERATURA INFANTIL E
CONHECIMENTO DO MUNDO.
O SER HUMANO E OS OUTROS ANIMAIS.**

Relatório de Estágio Supervisionado apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedicatória

Este trabalho é dedicado à minha família e aos meus amigos pelo apoio, pela compreensão e pelo amor que sempre me dedicaram.

O júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Pedro Balaus Custódio
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Coimbra

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de muita de dedicação e empenho pessoal, mas também de muita amizade e de muito amor das pessoas que estiveram sempre comigo, principalmente nos momentos de maior desânimo e aos quais quero dirigir o meu muito obrigada.

À minha orientadora, Cristina Manuela Sá, que, apesar das suas imensas ocupações, se disponibilizou para orientar o meu trabalho com empenho e dedicação, dando-me sempre um reforço positivo e fazendo-me acreditar nas minhas capacidades.

À minha colega de estágio, Elisabete Amaral, por todos os momentos partilhados, pelo seu companheirismo, pela sua ajuda nos momentos menos fáceis durante a licenciatura, bem como no mestrado.

Aos meus pais, Margarida e Nuno, porque sempre me deram força e acreditaram em mim e pelos sacrifícios que fizeram durante todos estes anos.

Aos meus irmãos, Nuno e João, pelos sacrifícios que também tiveram de fazer ao longo destes cinco anos para que eu pudesse concretizar este meu sonho.

Aos meus amigos, Carina Capela, Cátia Carvalho, Daniela Couto, Ana Rita Sousa, Ana Cristina Pepolim, Joana Nunes e Ricardo Sá, que sempre me ouviram e partilharam comigo momentos de angústia, dúvidas, alegrias dando-me conselhos e força durante todos estes anos.

À minha família, avós, tios e primos, por acreditarem no que valia e por me encorajarem a seguir em frente, apesar de todos os obstáculos que foram surgindo.

Agradecimentos (continuação)

Ao Leonardo Costa Oliveira, porque apesar de não ser do meu sangue, considero-o como membro da minha família, e foi um suporte indispensável para eu atingir esta meta.

À Educadora Ana Maria Rocha, que me acolheu a mim e à minha colega de estágio, Elisabete Amaral, onde implementámos o nosso projeto de intervenção, pela sua boa disposição e por nos ter recebido tão bem.

Às crianças do Jardim de Infância de Esgueira, porque foram peças fundamentais para este projeto. Sem eles este estudo não seria possível.

À Professora Marinela Oliveira e Costa, orientadora cooperante do estágio do primeiro semestre, porque se tornou muito mais que uma orientadora, mas sim uma amiga incentivando-me e nunca duvidando do que valia.

Aos restantes colegas da Licenciatura e do Mestrado que, de algum modo, colaboraram comigo contribuindo para que este ciclo chegasse ao fim.

Palavras-chave

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo, Animais, Conto tradicional, Literatura infantil

Resumo

O presente estudo pretendia cruzar a área do Conhecimento do Mundo (Ciências Naturais) e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Leitura).

Pretendia-se promover o conhecimento do mundo (relacionado com a comparação entre o Homem e os outros animais) em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar (3 a 5 anos de idade), através da exploração de narrativas tradicionais e da literatura infantil.

Paralelamente, trabalhámos com as crianças estratégias centradas na compreensão na leitura, nomeadamente, a formulação de hipóteses antes da leitura, a obtenção de informação durante a leitura e a confirmação/infirmação das hipóteses formuladas após a leitura. Foram também propostas atividades que implicavam o uso da informação recolhida com diversas finalidades: neste caso, um pequeno projeto de pesquisa sobre um animal.

Recolhemos dados relativos ao desempenho das crianças em compreensão na leitura e às aprendizagens na área de Conhecimento do Mundo, a partir das atividades em que estas participaram.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que as crianças tinham efetivamente evoluído em termos de compreensão na leitura e adquirindo conhecimentos que lhes permitiram comparar o ser humano com os restantes animais, em função de determinados fatores.

Keywords

Transversal approach of the teaching/learning of the mother tongue, Reading comprehension, Science Education, Kindergarten

Abstract

This study aimed to develop competencies in reading comprehension and promote the knowledge in Sciences (concerning certain characteristics of the human being and other animals) in children attending a kindergarten (3-5 year old) through the use of oral literature and picture books.

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention which concerned two content areas: mother tongue and sciences.

It was focused on tasks involving the use of certain reading strategies: producing hypotheses before reading, gathering information while reading, validating the hypotheses after reading and identifying main ideas in texts. The selected texts dealt with characteristics of the human being and other animals, allowing a comparison between them.

We collected data on the performance of the children that took part in this experiment, through the activities included in the didactic intervention. The content analysis of these data revealed that these children had improved in reading comprehension and acquired knowledge on certain characteristics of the human being and other animals.

Mots-clés

Approche transversale de l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle, Compréhension écrite, Enseignement des Sciences, Jardin d'enfants

Résumé

Cette étude avait pour but d'identifier le rôle joué par le recours à certaines stratégies de lecture dans le développement de compétences en compréhension écrite, ainsi que dans l'acquisition de connaissances en sciences à travers le recours à des albums pour enfants et des contes traditionnels.

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique comprenant des tâches demandant le recours à la formulation d'hypothèses avant la lecture, au recueil d'information pendant la lecture, à la validation des hypothèses posées après la lecture et à l'identification d'idées principales dans les textes. Tous les textes utilisés permettaient d'étudier certaines caractéristiques de l'Homme et des animaux. Ce travail a été fait avec des enfants âgés entre 3 et 5 ans.

On a recueilli des données concernant la performance des enfants en compréhension écrite et leurs apprentissages en Sciences, à partir des tâches intégrées dans l'intervention didactique.

L'analyse de contenu de ces données a révélé que les enfants avaient amélioré leurs compétences en compréhension écrite à différents niveaux. D'autre part, on a constaté qu'ils avaient acquis des connaissances qui leur permettaient de comparer l'être humain et les animaux en fonction de certaines caractéristiques.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Problemática	3
2. Questões de investigação	4
3. Objetivos de investigação	4
4. Metodologia de investigação	4
5. Organização do relatório	5

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - Conhecimento do Mundo e Educação em Ciência

1.1. Evolução das conceções sobre o ensino das ciências na educação de infância	9
1.2. Conceções atuais sobre ensino das ciências nos primeiros anos	12
1.3. Estratégias de ensino das Ciências na Educação Pré-Escolar	15
1.4. Considerações finais	17

Capítulo 2 – Leitura e Educação em Ciências

2.1. Leitura e Conhecimento do Mundo	19
2.2. Leitura, transversalidade da língua portuguesa e Educação em Ciência	21
2.3. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura	22
2.4. Conto tradicional vs literatura infanto-juvenil	25
2.5. Considerações finais	30

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 – Metodologia de investigação

3.1. Caracterização do estudo	33
3.2. A intervenção didática	34

3.2.1. Contextualização	34
3.2.2. Organização e implementação	34
3.2.2.1. Primeira sessão	35
3.2.2.2. Segunda sessão	36
3.2.2.3. Terceira sessão	38
Capítulo 4 – Análise e interpretação dos dados	
4.1. Relativos ao Conhecimento do Mundo	41
4.1.1. Identificação de animais conhecidos das crianças	41
4.1.2. Caracterização dos animais em função de alguns fatores	42
4.1.3. Trabalho de pesquisa sobre um animal	43
4.1.4. Comparação entre o ser humano e outros animais	43
4.2. Relativos ao desenvolvimento da compreensão na leitura	44
4.2.1. Alargamento do vocabulário das crianças	44
4.2.2. Identificação de ideias principais de textos	45
4.2.3. Formulação de hipóteses	46
4.2.4. Confirmação/Infirmação de hipóteses	49
Capítulo 5 – Conclusões e sugestões	
5.1. Conclusões	55
5.1.1. Relativas ao Conhecimento do Mundo	55
5.1.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura	56
5.2. Sugestões pedagógico-didáticas	58
5.2.1. Relativas ao Conhecimento do Mundo	58
5.2.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura	58
5.3. Limitações do estudo	59
5.4. Sugestões para outros estudos	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Animais referidos pelas crianças	41
Quadro 2 – Caracterização dos animais em função de diversos fatores	42
Quadro 3 – Caracterização do ser humano em comparação com outro animal	44

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Natureza dos seres indicados pelas crianças	46
Gráfico 2 – Razões para o uso do barrete apresentadas pelas crianças	47
Gráfico 3 – Causas para o aparecimento das orelhas de burro apresentadas pelas crianças	48
Gráfico 4 – Previsões das crianças sobre o desenlace do conto	49
Gráfico 5 – Natureza dos seres indicados pelas crianças após a exploração do conto	50
Gráfico 6 – Razões para o uso do barrete apresentadas pelas crianças após a exploração do conto	51
Gráfico 7 – Causas para o aparecimento das orelhas de burro apresentadas pelas crianças após a exploração do conto	51
Gráfico 8 – Respostas das crianças sobre o desenlace do conto após a sua exploração	52

ANEXOS

Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática	69
Anexo 2 – Tabela “Mini Jardim Zoológico”	115
Anexo 3 – Tabela “Mini Jardim Zoológico” preenchida	115
Anexo 4 – Tópicos definidos para a pesquisa sobre a serpente	116
Anexo 5 – Guião para o trabalho de pesquisa	115
Anexo 6 – Capa do álbum “O alfabeto dos bichos”	117

Anexo 7 – Livro relativo às características da serpente	118
Anexo 8 – Imagem alusiva ao príncipe com orelhas de burro	119
Anexo 9 – Registos escritos relativos às hipóteses formuladas pelas crianças sobre a imagem do príncipe com orelhas de burro	119
Anexo 10 – Registos escritos relativos às hipóteses formuladas pelas crianças sobre a imagem do príncipe com o barrete	120
Anexo 11 – Registos escritos relativos às hipóteses formuladas pelas crianças sobre o aparecimento das orelhas ao príncipe	120
Anexo 12 – Registos escritos relativos às hipóteses formuladas pelas crianças sobre o final da história	120
Anexo 13 – Partes do corpo de um humano e de outro animal	121

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Problemática

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Freire (1976: 21)

No jardim-de-infância, dá-se início ao processo de ensino/aprendizagem que levará a criança a estruturar o seu pensamento e as suas ideias.

Através do projeto que desenvolvemos, procurámos ligar a Educação em Ciência (associada à área curricular de *Conhecimento do Mundo*) ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (associado ao domínio de *Linguagem oral e abordagem à escrita*).

Esta temática pareceu-nos interessante, dado que valoriza, simultaneamente, a Educação em Ciência, fundamental numa sociedade cada vez mais tecnológica, e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, essenciais em contexto escolar e extra-escolar.

No que se refere à componente de Educação em Ciência, escolhemos como tópico a abordar a comparação entre o Homem e os restantes animais. Tomámos como ponto de partida para essa comparação um conto tradicional (*“O príncipe com orelhas de burro”*) e um álbum da literatura infantil (*“O alfabeto dos bichos”*). E, assim, pudemos contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte das crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, que acompanhámos em Prática Pedagógica Supervisionada A2.

É de salientar que as crianças mais pequenas adoram esta temática. O mesmo acontece connosco. A nível pessoal e ao longo da nossa formação académica, sempre nos interessámos pela área do Conhecimento do Mundo.

2. Questões de investigação

Através do nosso estudo, procurávamos obter resposta para a seguinte questão de investigação:

- Será possível, a partir da leitura e exploração de narrativas tradicionais e da literatura infantil, promover o Conhecimento do Mundo (comparação entre o Homem e os outros animais)?

3. Objetivos de estudo

Da mesma forma, através do nosso estudo, pretendíamos atingir os seguintes objetivos:

- Promover o Conhecimento do Mundo (centrado na comparação entre o Homem e os outros animais);
- Desenvolver nas crianças competências em compreensão na leitura;
- Dar a conhecer às crianças o conto tradicional e a literatura infanto-juvenil.

4. Metodologia de investigação

Num estudo em que se pretendia estudar o papel da exploração de narrativas tradicionais e da literatura infantil na construção do Conhecimento do Mundo e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, pareceu-nos adequado optar por uma abordagem qualitativa, associada a uma metodologia de estudo de caso (dado que levámos a cabo a intervenção didática com um grupo de crianças que acompanhámos de perto) e com uma componente de investigação-ação (já que a intervenção didática que levámos a cabo nos permitiu refletir criticamente sobre as nossas próprias práticas).

Uma das técnicas de recolha de dados a que recorremos foi a observação direta feita pelo investigador. Assim, observámos a atividade das crianças durante as três sessões de implementação da intervenção didática. Esta opção deveu-se ao facto de que os métodos de observação direta constituírem *“os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho”* (Quivy e Campenhoudt, 1992:

196). Fizemos também registos fotográficos dos momentos que nos pareceram mais significativos.

Paralelamente, recolhemos trabalhos produzidos pelas crianças ao participarem nas atividades que lhes foram propostas durante a intervenção didática.

Para analisar os dados recolhidos, recorreremos a algumas técnicas associadas à estatística descritiva (frequências e percentagens) e, sobretudo, à análise de conteúdo.

5. Organização do relatório

Este relatório está dividido em duas partes.

A primeira parte está inteiramente ligada ao enquadramento teórico, sendo composta por dois capítulos.

No Capítulo 1, discute-se a problemática do Conhecimento do Mundo e da Educação em Ciência.

No Capítulo 2, tenta-se relacionar a Leitura e a Educação em Ciência.

A segunda parte, consagrada ao estudo, é constituída por três capítulos.

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia de investigação adotada, descrevemos a intervenção didática levada a cabo e tecemos algumas considerações sobre a forma como decorreu a sua implementação.

No Capítulo 4, damos a conhecer a análise de dados feita.

O quinto e último capítulo está centrado na apresentação das conclusões do nosso estudo e de algumas sugestões pedagógico-didáticas delas decorrentes. Nele refletimos igualmente sobre algumas limitações do trabalho levado a cabo e apresentamos propostas para possíveis futuros projetos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Conhecimento do Mundo e Educação em Ciência

1.1. Evolução das concepções sobre o ensino das ciências na educação de infância

Como Einstein e Infield (1938, citados por Howe, 2002: 503) diziam, “*as ciências não são apenas um conjunto de leis, um catálogo de factos sem qualquer relação uns com os outros. São uma criação da mente humana, como as suas ideias e conceitos inventados livremente.*”

O principal objetivo da Educação em Ciência consiste em fornecer o contexto de aprendizagem, as experiências e as oportunidades de discussão e reflexão necessários à construção de esquemas mentais articulados, coerentes e interligados, para a compreensão dos fenómenos naturais.

Desde os tempos coloniais que os educadores americanos acreditavam que as ciências deviam fazer parte da educação das crianças. No entanto, estas só começaram a ser incluídas no currículo escolar antes do final do século passado.

Em 1956, John Dewey foi considerado como o maior defensor da integração das ciências no currículo desde a infância. Propunha que os conteúdos tratados se centrassem em aspetos do quotidiano, de modo a conduzir os alunos a um conhecimento das ciências de acordo com o seu nível de compreensão. Foi responsável pela fundação de um centro de educação científica para crianças: a *Laboratory School*.

Sob a influência de Dewey, também Jackman defendeu o ensino das ciências às crianças, incluindo no seu currículo tópicos como física, química, meteorologia, astronomia, geologia e mineralogia, a par da botânica e da zoologia.

Um outro movimento que viria a ter grande impacto na educação científica das crianças foi o trabalho do grupo de Cornell, que teve grande influência nas escolas primárias, nomeadamente de Nova Iorque, de 1890 a 1940. Focava, essencialmente, o que hoje designamos por educação ambiental, ou seja, centrava-se no estudo da fauna e da flora locais e advogava a observação e a experiência como bases da aprendizagem.

Por volta de 1940, todo o entusiasmo e interesse dedicados à educação científica para crianças tinham-se perdido gradualmente e, assim, era pouquíssima a Ciência ensinada nos dois primeiros anos na escola primária.

Foi só nos anos 60 que as atenções se voltaram de novo para a educação científica para crianças. De facto, o começo desta década trouxe energia e recursos renovados à educação científica elementar, culminando em vários projetos, cujo principal objetivo era produzir materiais didáticos articulados para crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico. Em 1971, havia quase 7 milhões de crianças a utilizarem esses materiais. Esse período foi marcado por um intenso desenvolvimento curricular, mas pouca investigação.

Segundo Howe (2002), de entre os vários projetos curriculares criados nos anos 60, é de destacar o *Elementary Science Study*, que procurava incorporar tanto o espírito como a substância da ciência num conjunto de unidades que punham a criança em contacto direto com os materiais. Neste projeto, as crianças eram livres, o que lhes permitia brincarem com a Ciência, questionando sempre que quisessem. Para além disso, como os professores não dispunham de nenhum manual, teriam de dominar, minimamente, os conhecimentos científicos e, assim, poucos eram os que conseguiam usar materiais com sucesso sem formação especial. O ESS estava imbuído de um espírito lúdico e criativo e de uma consciência da infância, que ainda hoje são raros nos materiais pedagógicos para a Educação em Ciência. Todos os projetos curriculares tinham certos elementos em comum: mais confiança depositada na experiência do que na autoridade do professor e o enfoque na interação do aprendente com os materiais e na sua ação sobre eles. Hoje em dia, todos os projetos sofreram profundas alterações e, de um modo geral, não estão disponíveis na sua forma original. Muito dinheiro e muito tempo e energia intelectual foram gastos no desenvolvimento destes currículos e na promoção do ensino das ciências nos anos iniciais do ensino básico, mas pouco foi o espaço reservado à avaliação. Os projetos criados foram desenvolvidos de forma limitada e assistemática e nunca foram objeto de uma avaliação, abrangente e devidamente planificada.

A década de 70 assistiu ao crescimento da investigação piagetiana. Por conseguinte, os currículos propostos nessa época eram fundamentados em teorias de desenvolvimento cognitivo ou da aprendizagem, diretamente derivadas dos estudos de Piaget, Bruner e Gagné. É de salientar que nenhum destes programas compreendia manuais para o aluno. Os materiais escritos eram dirigidos aos professores, incluindo uma

explicação detalhada das atividades a realizar com as crianças e dos métodos de ensino adequados a cada atividade. Pretendia-se que a criança brincasse com a Ciência, de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento, seguindo os seus próprios interesses e fazendo as perguntas que lhe parecessem mais adequadas para satisfazer a sua curiosidade. Para uma implementação bem-sucedida destes programas, eram necessários competência e conhecimentos por parte dos professores, que tinham de dar sequência às lições, enunciar, dirigir e controlar as atividades das crianças e impor-se algumas restrições apoiadas pela sua confiança e respeito pelos alunos. Era, sem dúvida, uma tarefa difícil para os professores, acostumados a ensinar com a ajuda de um manual e pouco confiantes nos seus conhecimentos científicos. Poucos eram aqueles que conseguiam usar os materiais com sucesso sem uma formação especial. Este tipo de programa teve uma influência marcante nas ideias dos professores de ciências sobre o ensino.

Desde o início do século XXI, o interesse voltou-se para as concepções alternativas que as crianças têm dos fenómenos naturais e qual a melhor maneira de elaborar e reestruturar conceitos. Parte-se do princípio de que as crianças não podem aprender novos conceitos, sem se tomar em consideração aquilo que elas já sabem, ou seja, os conhecimentos prévios que as mesmas detêm são importantes para a aquisição de novos conhecimentos ou para a reestruturação dos mesmos.

Será que o ensino de conceitos não espontâneos, ou daqueles que requerem uma reestruturação radical, é adequado às crianças mais pequenas? Vários estudos mostraram que não é praticável, nem possível, mudar conceitos através de uma intervenção direta. A este propósito, Vygotsky (1962, citado por Howe, 2002: 520) escreveu: *"A experiência prática também mostra que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. O educador que tente fazê-lo não consegue geralmente alcançar mais do que um verbalismo vazio, uma repetição papagueada de palavras."*

De acordo com esta concepção recente do ensino das ciências, ensinar conceitos que as crianças não possam experienciar não é adequado à Educação Pré-Escolar. Por exemplo, as mudanças que ocorrem na vida de uma borboleta podem ser visíveis para as

crianças e elas podem tirar as suas conclusões do que observaram, mas não lhes é possível observar que a matéria é composta de partículas ou que a Terra não é plana.

O vocabulário deve seguir-se à experiência, não o inverso. Como diz Flick (1991, citado por Howe, 2002: 521), “*para a criança são muitas as palavras cujo significado não tem qualquer relação com a sua experiência pessoal ou com a vida quotidiana*”. Tal facto, leva as crianças a pensarem que há dois tipos de palavras: palavras para serem compreendidas e usadas e palavras para serem memorizadas.

Assim sendo, na opinião de Howe (2002), para contornar estes problemas é necessário que os Educadores de Infância e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolvam uma colaboração produtiva, que contribua para atenuar o fosso entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico.

1.2. Concepções atuais sobre ensino das ciências nos primeiros anos

A sociedade atual é eminentemente científica e tecnológica e as crianças, desde cedo, contactam com diversos equipamentos que são o reflexo dos avanços tecnológicos e da divulgação da tecnologia típicos da época em que vivemos. Logo, a formação de indivíduos capazes de exercer uma cidadania crítica, ativa e responsável é uma das finalidades da educação atual e, particularmente, da Educação em Ciência.

De modo a cumprir este propósito, defende-se, cada vez mais, a necessidade de uma Educação em Ciência desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual. Aliás, as atividades da criança estão recheadas de Ciência: quando brinca na banheira com brinquedos que flutuam na água, quando se observa em espelhos diferentes, quando faz construções na areia, ...

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), devidamente acompanhada por um adulto, a criança poderá ir estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia. Estarão, assim, criadas as condições para dar os primeiros passos em pequenas investigações, que se pretendem progressivamente mais complexas. A partir destas situações, as crianças constroem as suas próprias explicações, que não correspondem ao conhecimento científico atual, mas que, um dia mais tarde, se irão converter no ponto de

partida para novas aprendizagens, levando-as a tomar consciência dessas ideias e a confrontá-las com outras, num processo conducente à sua (des)construção.

Tradicionalmente, *“a educação científica baseava-se na aprendizagem das matérias básicas consideradas essenciais para a formação no futuro de especialistas nas áreas científicas”* (Pereira, 2002: 149).

Ninguém poderá pôr em causa que a Ciência está no cerne de todo o desenvolvimento. Os conhecimentos científicos continuam válidos e esse deverá ser o objeto de ensino privilegiado nas aulas de ciências. O que se conhece, hoje em dia, do planeta Terra, não se conhecia no passado. É ao conhecimento científico que se deve todo o avanço e progresso do saber, e, portanto, *“é o conhecimento vivo que conduz a grande aventura da descoberta do universo...”* (Morin, 1994: 13). Por isso mesmo, o impacto da tecnologia está sempre presente na Ciência. Por conseguinte, não se pode privar a criança do acesso a formas científicas de pensar, porque tal atitude equivaleria a privá-la de uma parcela importante do conhecimento e das competências essenciais à vida nas sociedades contemporâneas.

Muitos estudos realizados têm evidenciado que os alunos, quando iniciam a sua educação formal, possuem já muitas conceções que foram adquirindo na sua vivência pessoal anterior. São disso exemplo os vários estudos de Piaget, que revelaram que, nos primeiros anos de vida, a criança constrói gradualmente muitas noções fundamentais, como, por exemplo, as que estão associadas ao espaço, ao tempo e à causalidade. Piaget recorreu a estudos psicológicos com crianças desde tenra idade procurando determinar de que forma se passa de um conhecimento menos elaborado para formas de conhecimento mais elaborado. Chegou à conclusão de que o conhecimento se constrói através de mudanças qualitativas, por etapas. Cada etapa é marcada por reorganizações e criações de estruturas mentais, segundo dois mecanismos complementares: a assimilação e a acomodação. A assimilação corresponde ao mecanismo que leva um indivíduo a interpretar os dados do meio ambiente de acordo com as estruturas cognitivas que já possui. Contudo, se a realidade não se encaixa nas suas estruturas cognitivas, o indivíduo modifica ou amplia o esquema que detinha e é esse processo que constitui o cerne da acomodação. Face a um desafio ou a um estímulo não assimilável pelas estruturas

cognitivas já formadas, desencadeia-se um conflito cognitivo, que motiva um ciclo de assimilações e acomodações até ao estabelecimento de um novo equilíbrio.

O conceito de conflito cognitivo é de grande importância no ensino das ciências. A curiosidade inerente aos primeiros anos de vida do ser humano precisa de ser satisfeita e alimentada. Estimular o gosto pelo estudo da Ciência, aprendendo o que é elementar e tomando consciência de como esse saber é importante, será fundamental para que a criança continue, um dia mais tarde, a estudar ciências e a aprofundar os seus conhecimentos técnicos.

Na atual didática das ciências, pretende-se que a curiosidade natural que a criança manifesta nos primeiros anos de vida seja estimulada. É hoje aceite por muitos que o gosto pela Ciência se desenvolve desde muito cedo. É importante proporcionar à criança vivências em que a mesma seja confrontada com a insuficiência ou a inadequação das suas ideias para interpretar uma determinada situação. É também importante dar-lhe a possibilidade de viver situações de aprendizagem que eliminem completamente as contradições.

Assim sendo, de acordo com esta linha de pensamento, como afirmam Martins e Veiga (1999: 29) *“a investigação educacional tem vindo a mostrar a necessidade de repensar o modo como tradicionalmente vem sido praticado o ensino das ciências, pondo em causa a adequação dos currículos aos jovens de hoje, a imagem da Ciência transmitida e as práticas de ensino usadas por muitos professores”*.

Neste contexto, para Vieira (2003), uma das tarefas prioritárias da investigação na área da didática das ciências deverá ser a de lançar as bases de uma formação de professores direcionada para a mudança das práticas didático-pedagógicas. De facto, os professores revelam pouca compreensão sobre o que é Ciência, dado o percurso educativo que fizeram neste âmbito, baseado na memorização, o que entra em conflito com as concepções de ensino.

Na sequência destas concepções e da formação que procura divulgá-las, a postura de alguns professores relativamente ao ensino das ciências está a mudar, ainda que de modo lento e gradual.

1.3. Estratégias de ensino das ciências na Educação Pré-Escolar

“Sem uma aposta efetiva na formação de professores qualquer reforma curricular na educação em geral e na Ciência em particular, provavelmente falhará.”
(Vieira, 2003: 15)

Segundo Cachapuz (2002), existem quatro perspetivas sobre o ensino das ciências.

O *ensino por transmissão* é aquele em que o professor transmite as suas ideias aos alunos, que se convertem em meros recetores da mensagem. Esta perspetiva cria nos alunos a ideia de que a Ciência *“é um corpo objetivo de conhecimentos, repleta de certezas e marcada, aos olhos do professor, por um realismo ingénuo* (Cachapuz, 2002: 9).

Por volta dos anos 70, surgiu o *ensino pela descoberta*, que se afirmou como uma perspetiva inovadora no ensino das ciências. Esta perspetiva acabou por se confrontar com algumas das dificuldades encontradas no *ensino por transmissão*, já que também não valorizava o saber acumulado pelos alunos, adquirido a partir das suas vivências e de outras situações de aprendizagem.

A perspetiva de *ensino por mudança concetual* assenta, essencialmente, na importância de contribuir para mudar conceitos, compreender algumas das dificuldades que tal mudança exige e encontrar estratégias de ensino para ajudar os alunos a concretizá-la. Não visa apenas a alteração ou a mera substituição de um dado conceito, mas envolve uma re(organização) concetual. Na opinião de Cachapuz (2002: 152), compete ao professor *“ajudar a transformar estruturas concetuais e, assim sendo, contribuir para que os alunos reorganizem os seus conceitos de uma outra maneira, de uma forma qualitativamente diferentes”*. São os alunos que constroem e re(constroem) os seus conhecimentos, que transformam a informação em conhecimento e que, de forma progressiva – contínua ou descontínua –, irão adquirir e desenvolver instrumentos para pensar melhor. Do professor exige-se um outro papel, já que passa a ser um organizador de estratégias intencionais, em particular, provocadoras muitas vezes de conflito cognitivo, através das quais, ao mesmo tempo, estimula a problematização e a interrogação acerca de um possível significado que os alunos atribuem aos seus saberes.

No *ensino por pesquisa*, os conteúdos científicos servem quase unicamente de base para a compreensão dos problemas trazidos pelos próprios alunos e que eles pretendem estudar. Isto significa que os tópicos a estudar nascem no seio da sociedade de que os alunos são parte integrante. Os saberes são construídos pelos alunos, partindo de algo concreto que os preocupa, motiva e interessa. O professor surge como um moderador, uma vez que o seu papel principal será organizar os saberes dos alunos, incentivar a partilha e ensiná-los a fazê-lo, para o enriquecimento dos saberes de cada um. Obviamente, esta é a perspetiva mais adequada aos atuais objetivos da Educação em Ciência.

Daqui decorre a necessidade de diversificar métodos e estratégias, de forma a incrementar o desenvolvimento cognitivo, social e emotivo das crianças. É necessário criar as melhores condições, para que estas possam adquirir algumas ideias científicas básicas e ainda iniciar-se na apropriação de processos e procedimentos científicos e no desenvolvimento de atitudes decisivas na formação de uma mentalidade científica.

Não se pode perder de vista o princípio de que os conhecimentos e as ideias anteriores do aluno determinam sempre a forma como interpreta as sugestões do professor e como procura resolver uma dada tarefa. Logo, quando não há conformidade entre a ideia da criança e a do professor, este não deverá resolver o conflito dizendo que a ideia da criança está incorreta. Deverá, sim, pedir à criança que tente explicar por que razão é que pensa desse modo.

A interação do professor com as crianças é um factor decisivo para tirar partido de atividades de Educação em Ciência, porque permite valorizar a sua atividade, incentivando-as a exprimirem-se, oralmente ou através de desenhos, tendo em conta as suas tentativas para realizar uma tarefa ou resolver um pequeno problema e ainda reforçar o seu entusiasmo por saber mais, incentivar a sua imaginação.

Fazer por si mesmo, ver e tocar por si mesmo, é importante para as crianças, sobretudo para as mais novas. Trata-se de experiências em primeira mão, fazendo apelo à interação entre as crianças e o mundo físico.

As investigações de Piaget mostraram quão importante essa interação é para o desenvolvimento do pensamento da criança. Contudo, não é suficiente pôr as crianças a

manipularem objetos. É necessário que possam discutir com outras e com o professor o que vêem e experimentam.

É preciso surpreendê-las com atividades interessantes, desde o Jardim-de-Infância. Devem vivenciar situações diversificadas, que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionem aprendizagens conceituais, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência e pela atividade dos cientistas.

Além disso, o educador deve promover um ambiente em que as crianças possam construir experiências e apreciar a Ciência. Em consonância com teorias construtivistas, a construção de aprendizagens, decorrentes de observações, envolve sempre a integração de conhecimentos anteriores. O confronto com novas situações deverá ocorrer o mais precocemente possível, para facilitar a construção posterior de novos conceitos.

A linguagem utilizada deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico. Caso contrário, poder-se-á, ainda que inconscientemente, fomentar a construção de concepções alternativas. As crianças mais pequenas são capazes de compreender alguns conceitos científicos e de estabelecer relações entre aquilo que pensam e os factos que observam. A curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) fazem referência à área de *Conhecimento do Mundo* como uma via de sensibilização às ciências, que deve proporcionar às crianças experiências relacionadas com diferentes domínios do conhecimento humano. Constata-se, contudo, que, na Educação Pré-Escolar, a Educação em Ciência é, muitas vezes, relegada para segundo plano.

1.4. Considerações finais

No nosso estudo, adotámos a perspectiva do *ensino por pesquisa*, relativamente à aquisição de novos conhecimentos na área do Conhecimento do Mundo.

Pretendíamos que o grupo de crianças com quem desenvolvemos a nossa intervenção didática se sentisse tentado a saber mais sobre o mundo que o rodeia, suscitando assim a sua curiosidade e direcionando-o para a descoberta do porquê de alguns fenómenos.

Era importante que o grupo se questionasse e quisesse encontrar respostas para todas as questões que tinha formulado.

Para além disso, na preparação da intervenção didática, tivemos o cuidado de pensar em atividades interessantes e diversificadas, não rotineiras, para que as crianças estivessem implicadas e sentissem prazer em aprender ciências.

Capítulo 2 – Leitura e Educação em Ciência

“Proporcionar à criança o encontro com textos diversos, mas de qualidade, aos mais diversos níveis, lendo-os, contando-os, mostrando-os, ... com grande expressividade e clareza, por forma a despertar na criança essa espécie de aflição que desencadeia nela o desejo de aprender a ler bem, porque, lendo bem, pensa bem, desenvolve a imaginação criativa e, sobretudo, é induzida à ação.”

(Couto, 2003:212)

2.1. Leitura e Conhecimento do Mundo

O crescente domínio da Ciência e da Tecnologia vem sublinhar a importância da divulgação de informação relacionada com estas áreas do conhecimento, o que passa inevitavelmente pela comunicação oral e escrita e ainda pelo multimédia.

Como forma de aquisição de conhecimentos, a compreensão na leitura desempenha um papel de relevo neste contexto.

É considerada como uma atividade básica para os cientistas, que necessitam de ser capazes de ler de modo atento, ativo e crítico. Por outro lado, quando a generalidade dos alunos sai do sistema educativo, é pela leitura que podem manter um contacto privilegiado com a informação acerca da Ciência fornecida pelos meios de comunicação. Para além disso, todos sabemos o importante papel que a compreensão na leitura desempenha no processo de ensino/aprendizagem, qualquer que seja a área do conhecimento a que esteja associada.

Segundo Wellington e Osborne (2001, citados por Vítor, 2005: 164), *“no futuro, a leitura deve ser um elemento-chave no currículo da educação em Ciência”*.

Contudo, vários estudos acerca deste tema têm mostrado que a leitura na aprendizagem da Ciência, na prática, tem sido deixada ao acaso.

Wellington e Osborne (2001) confirmaram que, na generalidade, a leitura que ocorre durante as aulas de ciências tende a ser largamente feita a partir do quadro, de projeções ou de fichas contendo instruções para a realização de experiências. Os manuais são, geralmente, utilizados como suportes de trabalho extensivo e, sobretudo, para transmitir instruções para trabalho prático. Estes investigadores afirmam ainda que, nas aulas de ciências, não se dedica tempo expressamente à leitura.

Assim sendo, não é de admirar que os cidadãos em geral e os alunos em particular estejam tão pouco sensibilizados para a leitura de escritos relacionados com a Ciência: uma revista, um jornal, um sítio da Internet, a biografia de um cientista ou um livro científico. Por isso mesmo, como afirma Oliveira (1997: 364-365), *“atualmente, a informação científica ultrapassa a que é trabalhada na Escola... a forma e a qualidade dessa informação provenientes destas fontes diversas leva os alunos a desenvolver tarefas complicadas de análise e de síntese da informação que não é acompanhada, normalmente, na Escola, e que tem subjacente um domínio da linguagem científica. Se esta não é conhecida nem compreendida, leva ao afastamento do conhecimento científico o que poderá resultar numa iliteracia científica por parte do aluno”*.

Davies e Greene (1984) defendem que a leitura estratégica, ativa e reflexiva é uma competência que deve ser ensinada/treinada. No seu entender, a leitura ativa envolve, no mínimo, três aspetos: objetivo (a leitura deve ser empreendida com objetivos específicos); treino (requer orientação por parte do professor, que deve agir como mediador); colaboração (a leitura ativa pode ser empreendida de modo colaborativo, ou seja, ser vista como uma atividade partilhada).

É de salientar que os professores devem dar ênfase à importância e aos modos de ler as representações da Ciência. Com efeito a compreensão de textos relacionados com a Educação em Ciência tem muitos aspetos em comum com a compreensão de quaisquer outros textos, mas tem também a sua especificidade. Neste sentido, é relevante que se promova nos alunos a leitura ativa, que envolva ler para objetivos específicos e para a partilha do conhecimento.

Para ultrapassar a ausência de práticas de leitura ativa, Wellington e Osborne (2001) e Davies e Greene (1984) sugerem que se proporcione aos alunos atividades de leitura orientada na área de Ciências (ALOC). Segundo Wellington e Osborne (2001), estas atividades pretendem que os alunos focalizem a respetiva atenção nas partes mais importantes do texto e que se envolvam na reflexão acerca do respetivo conteúdo.

Integram estas atividades em duas categorias:

- ALOC de reconstrução, que são, essencialmente, atividades de resolução de problemas, cujo exercício procura incentivar o aluno a adquirir pistas, de modo a completar a tarefa; este tipo de atividade requer textos previamente modificados;

- ALOC de análise, que consistem essencialmente em atividades de pesquisa de informação realizadas a partir de textos não modificados; neste tipo de tarefas, poderá ser necessário localizar informação, atribuir designações, fazer uma síntese.

2.2. Leitura, transversalidade da língua portuguesa e Educação em Ciência

Como já foi referido anteriormente, a língua portuguesa é transversal, uma vez que está presente em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, sendo o seu domínio – oral e escrito – essencial para o sucesso escolar. Grande parte do insucesso, nas diferentes áreas curriculares, deve-se às dificuldades relacionadas com o domínio da língua portuguesa. Além disso, é um elemento essencial da vida quotidiana, nomeadamente no que diz respeito à inserção socioprofissional.

Os princípios da organização curricular do ensino básico e secundário valorizam o ensino da língua portuguesa como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas.

Tendo em conta as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), pode-se afirmar que é essencial fazer uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. O mesmo documento refere que a valorização do ensino da língua portuguesa como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas faz parte dos princípios da organização curricular dos ensinos básico e secundário. Por isso mesmo, é fundamental haver uma abordagem transversal da língua portuguesa em todos os conteúdos.

Essa abordagem transversal implica contemplar o uso da língua portuguesa feito em todas as atividades que implicam ensinar e aprender Ciência.

De facto, no que se refere ao 1º Ciclo do Ensino Básico, na área de Estudo do Meio, a língua portuguesa está presente em atividades como, por exemplo, a realização de experiências (em que, na maioria dos casos, o aluno tem um guião escrito a seguir e,

posteriormente, deverá redigir um relatório escrito) e a elaboração de um mapa de conceitos, entre outras.

Neste contexto, a compreensão na leitura desempenha um papel de relevo, quanto mais não seja porque uma parte do ensino/aprendizagem das ciências passa pela leitura e exploração de textos, presentes no manual escolar e noutros recursos didáticos.

Assim sendo, é importante criar-se estratégias para que, em contexto de sala de aula, os alunos possam ultrapassar as dificuldades sentidas no domínio da compreensão na leitura.

Esse trabalho tem de ser iniciado muito cedo, quando a criança ainda está a frequentar a Educação Pré-Escolar.

O livro – frequentemente identificado com o álbum de literatura infantil – é um recurso didático essencial neste contexto, porque através dele as crianças descobrem o prazer da leitura e podem ter acesso a informação que as ajude a sistematizar o conhecimento que já possuem e a construir novo conhecimento.

Esse prazer da leitura deve ser estimulado pelo educador que *“através de ações estruturadas e pensadas, gera leitores despertos, tendo sempre em mente as indissociáveis vertentes estéticas, emocionais e intelectuais do texto literário destinado aos mais pequenos”* (Velooso e Riscado, 2002: 28).

Um estudo realizado por Robert Thorndike (1973, in Hohmann & Weikart, 1997, citado por Brito, 2004: 37) permitiu verificar que as crianças a quem são lidas histórias desde tenra idade são aquelas que, posteriormente, se tornarão mais hábeis na leitura.

Segundo Sobrino (2000: 31), *“O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.”*

Além disso, a estruturação do pensamento é estimulada pelo enriquecimento do vocabulário e pela exigência de concentração, relação, reflexão, comparação e previsão inerentes às atividades de compreensão na leitura.

2.3. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura

Tradicionalmente, tanto os investigadores como os professores concebiam a compreensão na leitura como um conjunto de habilidades a ensinar sucessivamente de

forma hierarquizada (descodificar, encontrar a sequência das ações, identificar a ideia principal...). Julgavam que o domínio destas habilidades era sinónimo de domínio da leitura.

No entanto, parece ser difícil limitar a leitura a um conjunto de habilidades específicas, visto que nunca se conseguiu elaborar uma lista única das habilidades que contribuem para a compreensão (Irwin, 1986). Com efeito, no processo de leitura, qualquer habilidade está em constante interação com as outras. Por exemplo, a sintaxe influencia a descodificação, o sentido orienta a sintaxe e os conhecimentos pragmáticos orientam o sentido que será atribuído a uma palavra.

Num estudo sobre o ensino da compreensão na leitura que realizou, Durkin (1978-1979) pôde constatar que as estratégias de ensino ocupavam menos de 1% de tempo da lição de leitura. Esperava encontrar nas aulas uma sequência do tipo ensino/aplicação/exercício. No entanto, identificou, com surpresa, uma sequência do tipo mencionar/dar exercícios/verificar as respostas. O tempo era, principalmente, dedicado a dar indicações e a avaliar os alunos, através de perguntas sobre o texto.

É importante referir que, com o passar dos tempos, as estratégias de ensino adotadas pelos docentes foram-se alterando. Assim sendo, a estratégia que Durkin esperava encontrar nas salas (ensino/aplicação/exercício) talvez não fosse a mais correta, nem a mais bem-sucedida, nos dias de hoje.

Tradicionalmente, acreditava-se que o facto de se fazer perguntas sobre o conteúdo do texto levava os alunos a compreendê-lo melhor. E, por isso mesmo, o melhor meio para resolver os problemas de compreensão identificados seria fazer perguntas adicionais.

Hoje em dia, fazer perguntas sobre o texto em estudo continua a ser uma atividade popular no que se refere ao ensino/aprendizagem da compreensão na leitura. No entanto, complementarmente, também se admite a possibilidade de ser o aluno a formular as questões, cabendo ao professor e a outros alunos a incumbência de responder.

Em qualquer dos casos, quem formula a questão, se obtiver uma resposta que considere errada, não deverá limitar-se a fornecer a resposta correta. É importante que

explique que caminho o interlocutor deveria ter seguido para chegar à resposta adequada ou, pelo menos, a uma resposta mais adequada.

Por conseguinte, o ensino explícito da compreensão na leitura deve ir mais longe do que o simples facto de mandar os alunos ler os textos ou fazer-lhes perguntas sobre estes a que eles deverão responder.

Para começar, o aluno deve ser ativo. Antigamente, o aluno era considerado como um “recipiente vazio” e era um dado adquirido que o professor era detentor dos conhecimentos e os transpunha para a sua mente. Atualmente, este é visto como um aprendiz, que procura sentido naquilo que faz, com o apoio do seu professor. Este surge como um modelo e um guia da criança na sua atividade intelectual e, enquanto leitor, pode explicar aos alunos quais são as estratégias utilizadas por um leitor consumado e como elas podem ser aplicadas num contexto funcional.

Assim sendo, podemos concluir que, quando os professores se lamentam dizendo que os seus alunos *“não sabem relacionar as ideias, separar as informações relevantes das irrelevantes, não reconhecem a estrutura do texto, não conseguem captar o sentido, regular e avaliar a própria compreensão”* (Mantero Morais, 1988), estão a identificar problemas pelos quais também são responsáveis.

Sá (2009) refere algumas estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

O professor poderá trabalhar a apreensão de ideias veiculadas pelos textos lidos através de atividades centradas:

- em elementos do texto, tais como
 - ordená-los,
 - identificar ligações entre eles, explícitas ou implícitas,
 - fazer previsões;
- na manipulação das ideias por ele veiculadas, como, por exemplo,
 - recontar o texto lido,
 - responder a questões sobre este, que podem ser apresentadas oralmente ou por escrito, pelo professor ou os próprios colegas,
 - formular as suas próprias questões sobre o texto e pedir a resposta aos

seus colegas ou ao próprio professor.

Se pretender trabalhar as ideias principais dos textos lidos, poderá propor atividades centradas no tema do texto (a partir do seu título, de algum sumário que o acompanhe) ou na distinção entre as suas ideias principais e secundárias, levando os alunos a elaborar um resumo do texto lido, a associar partes do texto a enunciados que resumam o seu conteúdo ou a mesmo formular perguntas sobre o texto.

O professor poderá também trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido, através de atividades centradas na identificação das diferentes categorias da estrutura característica do texto e da sua organização no texto lido ou na identificação de marcas textuais que ajudem a definir as diferentes partes características da respetiva estrutura num dado texto.

Tal implica realizar atividades orientadas para:

- as categorias da estrutura do texto, tais como
 - formular ou responder a questões, preencher quadros relativos à estrutura do texto lido com elementos retirados deste,
 - completar textos lidos respeitando a sua estrutura,
 - elaborar esquemas que traduzam a sua estrutura e a forma como a informação está organizada no seu interior;
- a identificação de marcas textuais que ajudam a identificar essas diferentes partes.

2.4. Conto tradicional vs literatura infanto-juvenil

De acordo com o nosso projeto e uma vez que iríamos explorar um conto tradicional, foi importante colocar uma questão sobre a qual diversos investigadores trabalham há quase dois séculos: Qual a origem dos contos?

A tentativa de dar resposta a esta questão deu origem a várias teorias, enumeradas por Traça (1992):

- a teoria indo-europeia, defendida pelos Irmãos Grimm e desenvolvida por Max Muller, segundo a qual os contos vieram de mitos cosmológicos arianos, em circulação na pré-história da Índia;

- a teoria indianista, criada por Theodore Benfey, que considerava que todos os contos provinham da Índia;

- a teoria etnográfica, defendida por Andrew Lang, que afirmava que o conto tinha surgido em vários locais ao mesmo tempo;

- a teoria ritualista, retomada e sistematizada por Pierre Saint-Yves, que defendia que as personagens dos contos eram lembranças de personagens cerimoniais de ritos populares caídos no esquecimento;

- a teoria marxista, apresentada por Vladimir Propp, que estabelecia ligações entre os contos maravilhosos, ritos e crenças das sociedades de clãs.

Cada teoria sobre a origem do conto teve o seu momento de vigência, mas todas suscitaram polémicas que fizeram com que fossem substituídas por novas teorias. No entanto, todas elas têm uma característica em comum: procuram explicar a origem do conto partindo de um fenómeno único.

Segundo estudos feitos sobre os tipos de contos, estes podiam-se transmitir de forma estável durante grandes períodos de tempo, enquanto passassem de geração em geração na mesma região. A partir do momento em que mudavam de região, sofriam alterações, para se adaptarem aos novos contextos culturais.

A intrincada rede de reorganizações, classificações, definições e hipóteses, construídas através dos séculos, apenas nos permite detetar algumas linhas de conexão entre as épocas, pontuadas por livros e autores que, de maneira indiscutível, se transformaram em marcos históricos do percurso do conto como género textual.

Por muitas que tenham sido as discordâncias entre escritores e teorizadores acerca da forma “conto”. Um dado persiste como indiscutível, ao analisarmos em conjunto os que foram consagrados pelos tempos: a brevidade ou densidade dramática e a sedução da linguagem. Enquanto o romance se constrói com várias células dramáticas, pois procura expressar a vida humana no seu todo complexo, através de um conflito individual, o conto expressa apenas uma “fatia”, um “momento” dessa vida, um fragmento expressivo do todo.

Segundo Traça (1992), é dessa intencionalidade que decorre a técnica de construção do conto: concentração de elementos (e não, expansão, como acontece no

romance); uma só célula dramática, um único eixo temático, um único conflito. Os quatro elementos básicos que entram na sua composição (personagens, factos, ambiente e tempo) existem também no romance, mas, no conto, apresentam-se condensados, conduzidos sem desvios para o desfecho final.

Segundo Propp (1978, citado por Ramos, 2008), de facto, o conto é definido, formalmente, pela *brevidade*: trata-se de uma narrativa curta e linear, envolvendo poucas personagens, concentrada numa única ação, de curta duração temporal e situada num só espaço. Dessa brevidade intrínseca, deriva a grande arte do conto, que, mais do que qualquer outro género em prosa, exige que o escritor seja um verdadeiro alquimista na manipulação da palavra. O conto exige, acima de tudo, a arte da alusão, da sugestão... daí se ter transformado na forma predileta das narrativas fantásticas e de suspense.

Para as crianças na idade da pré-leitura ou da aprendizagem da leitura, o essencial do “corpus” literário parece ser constituído por contos, sejam tradicionais ou modernos.

Tal como a generalidade dos livros para crianças, são agentes do processo de socialização, oferecem modelos e uma representação adequada da sociedade.

Se assim é, poderemos perguntar: Que valores, que imagens, que modelos são transmitidos? Que “horizontes de espera” da Família e da Sociedade contemplam?

Os contos (atualmente fechados na denominação cómoda, redutora e mais ou menos inofensiva de “leitura infantil”) são portadores de mensagens produzidas por uma sociedade que lhes deu origem e pelos escritores que os (re)escreveram. Os mestres indestronáveis do conto continuam a ser Perrault e os irmãos Grimm, cujas versões de contos da tradição popular continuam a ser as primeiras histórias lidas e contadas às crianças e das primeiras histórias lidas por elas. Se os contos ainda têm sucesso nos dias de hoje, não é graças ao estilo de escritores famosos, mas porque representam as reações das crianças enquanto jovens da humanidade.

A descoberta do mundo faz nascer a curiosidade por parte das crianças. No entanto, quando estas questionam os pais, muitas vezes os mesmos respondem dizendo: “Que disparate!”. É aí que entra o conto, que sabe para onde a Lua vai quando não a vemos, quanto tempo dura a eternidade, por que é que os elefantes têm tromba. A partir do conhecimento dos contos, as crianças poderão sentir-se tentadas a construir as suas

próprias narrativas, a inventar outras respostas às questões que a natureza lhes põe. Graças aos contos, ficarão despertas para o conhecimento do mundo e da natureza, que um dia mais tarde poderão aprofundar em álbuns documentais ou livros de divulgação científica.

O conto pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da observação, da memória das crianças, além do alargamento dos conhecimentos e da experiência. São uma fonte de divertimento, mas, paralelamente, têm uma função educativa.

Uma vez que o nosso projeto se centra no conto tradicional e na literatura infantil e como nos questionámos relativamente ao aparecimento do conto, foi também importante interrogarmo-nos sobre a origem a literatura infantil.

A literatura infantil surge associada às tradições literárias dominantes e à crítica destas. O cânone literário sempre esteve ligado à escolarização e formação das crianças das classes médias. Os interesses económicos sempre visaram ligar a literatura infantil à indústria, tendo conseqüentemente convidado a um olhar de desconfiança em relação a esta e a uma apreciação negativa por parte dos críticos de literatura, atitudes acentuadas, no século XIX e XX, pelo alargamento do livro infantil às crianças das classes trabalhadoras.

Subjacente a ambas posições, que definem a literatura infantil como material essencialmente pedagógico e estético e como um subproduto da literatura, encontra-se uma complexa relação entre adulto e criança, determinada pela conceção cultural de infância em cada época histórica e espaço cultural. Basicamente, poderíamos considerar dois modos gerais de concetualização crítica da literatura infantil: um que a mede contra a literatura em geral e outro que procura considerá-la na sua especificidade própria.

A comparação com a literatura para adultos leva a que a literatura infantil seja classificada como forma simplificada de ficção, que serve os leitores menos experientes e funciona como um patamar para aprendizagens estéticas, linguísticas e culturais futuras, configurando-a como opção para leitores menos experientes.

Carpenter (1985) considera que a ficção para crianças representa uma versão ideal do mundo, enquanto a ficção adulta se proporia representá-lo tal como ela é. Assim sendo, o conteúdo de uma obra integrada na literatura infantil necessita de ser de fácil

entendimento para a criança que irá ler. Precisa também de ser interessante e, acima de tudo, de estimular a criança.

Atualmente, a literatura infantil é utilizada para proporcionar à criança uma nova visão da realidade, diversão e lazer. Geralmente, os livros destinados às crianças mais pequenas são muito apelativos, apostando nas cores e apresentando muitas imagens e fotos. À medida que a idade do público-alvo vai aumentando, o livro irá conter mais informação escrita, cada vez mais complexa, e apostar menos no recurso às cores e às imagens.

No entanto, apesar destas diferenças ao nível do público-alvo, a literatura infantil apresenta algumas características em comum. Aguiar e Silva (1981, citado por Ramos, 2008) afirma que os livros são relativamente curtos, ou seja, não apresentam mais de 80 a 100 páginas. Todos os livros apresentam estímulos visuais como imagens, fotos e cores. Estão escritos numa linguagem simples, apresentando um facto ou uma história de forma clara. As crianças são as principais personagens da história.

À semelhança do conto, o álbum da literatura infantil também tem uma função pedagógica, ensinando ao jovem leitor regras e/ou comportamentos sociais. Quer isto dizer que a literatura infantil retrata problemas, não só das crianças, como também da sociedade: as condições de acesso à vida adulta, o casamento, os laços entre famílias, a morte, a i/emigração, entre outros. A história tenta transmitir à criança determinados valores ou padrões comportamentais a serem respeitados e incorporados pelos indivíduos, contribuindo tanto para o desenvolvimento das suas potencialidades naturais, como para o seu amadurecimento na transição da infância para a fase adulta.

Através do livro infantil, são apresentadas às crianças versões de aspetos da realidade, adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Os bons autores de livros para crianças são os que escrevem para si próprios ou para as crianças que foram, uma vez que é através da experiência de infância, vivida ou observada, que o adulto, quando redige, pensa nos gostos das crianças e produz representações narrativas dos desejos delas.

A autêntica literatura infantil não deve ser feita essencialmente com intenção pedagógica, didática ou para incentivar o hábito da leitura. Este tipo de texto deve ser

produzido pela criança que há em cada um de nós. Assim, o poder de cativar um público tão exigente e importante aparece.

Como afirma Couto (2003: 40) *“a literatura infantil oferece à criança a possibilidade de voar por terras e mundos insondáveis, de construir e explorar mundos imaginários e simbólicos, que se revelam fundamentais na consolidação da sua personalidade; diga-se, aliás, que a criança comunga naturalmente, por inerência, da simplicidade simbólica das coisas, sobre as quais ainda conserva um olhar transparente, deslumbrado e deslumbrante, de mágico fascínio e encanto”*.

2.5. Considerações finais

Na conceção da nossa intervenção didática, tivemos em consideração um álbum vindo da literatura infanto-juvenil e um conto popular, que focassem o Conhecimento do Mundo e, mais concretamente, as semelhanças e diferenças entre o ser humano e os outros animais.

Paralelamente, era também importante que a sua exploração contribuísse para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, o que nos levou a adotar estratégias didáticas a partir das quais construímos atividades que levaram as crianças a recorrer a determinadas estratégia de leitura: identificação de ideias principais do texto, formulação de hipóteses e confirmação/infirmação de hipóteses.

É essencial, nos dias de hoje, que as crianças, desde tenra idade, se comecem a familiarizar com a leitura e que consigam compreender o que lhes é lido. Uma vez que a língua portuguesa é transversal a todas as áreas é realmente importante sensibilizar as crianças para esse facto.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 – Metodologia de investigação

No presente capítulo, expomos a metodologia de investigação adotada no nosso estudo.

Para além disso, apresentamos o contexto onde desenvolvemos o nosso projeto, bem como toda a intervenção didática que levámos a cabo e alguns comentários sobre a sua implementação.

3.1. Caracterização do estudo

Devido à limitação de meios e tempo, recorreremos a uma metodologia de estudo de caso, com o intuito de dar resposta à questão de investigação por nós formulada,

Segundo Boyd e Stasch (citado por Campomar, 1991: 96) *“o estudo de caso envolve a análise intensiva de um número relativamente pequeno de situações (...). É dado ênfase à completa descrição e ao entendimento do relacionamento dos fatores de cada situação”*. De acordo com a definição de Yin (citado por Carmo e Ferreira, 1998: 216), o estudo de caso é uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, não podendo o investigador exercer controlo sobre os acontecimentos. A partir da análise de dados provenientes de diversas fontes, procura-se responder às questões de investigação formuladas.

Recolhemos dados relativos ao desempenho das crianças nas atividades ligadas à construção do conhecimento aliadas à exploração de narrativas tradicionais e da literatura infantil.

Os dados a analisar foram recolhidos nas três sessões que implementamos o estudo a partir das atividades levadas a cabo com as crianças durante a intervenção didática.

Para analisar os dados recorreremos a algumas técnicas de estatística descritiva (frequências e percentagens) e à análise de conteúdo.

A análise feita permitiu avaliar o sucesso das atividades propostas, no decurso da intervenção didática.

3.2. A intervenção didática

3.2.1. Contextualização

O nosso projeto foi implementado no Jardim de Infância de Esgueira, localidade pertencente ao concelho de Aveiro.

Embora funcionem em edifícios independentes, o Jardim-de-Infância de Esgueira e a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico a ele associada partilham o espaço exterior, a biblioteca, o bufete e a Unidade de Ensino Estruturado para Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Têm também a mesma coordenadora.

A população que frequenta estes dois estabelecimentos educativos é muito heterogénea, incluindo um número elevado de alunos estrangeiros.

O nosso projeto foi desenvolvido com um grupo de 21 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Incluía uma criança de 3 anos, sete com 4 anos e treze com 5 anos.

Na grande maioria, já frequentavam este jardim-de-infância e faziam parte do mesmo grupo, tendo apenas entrado 7 crianças novas. Do grupo faziam ainda parte duas crianças com necessidades educativas especiais do espectro do autismo, o menino A e o menino B. No entanto, é de salientar, que têm diferentes níveis de desenvolvimento. Estas crianças, fazem parte deste grupo de alunos mas, na maior parte do tempo, frequentam outras atividades, especialmente uma das crianças, o menino A, que raramente está na sala. Relativamente ao menino B, o mesmo já se encontra muito mais integrado no grupo e além disso, não apresenta nenhum problema de socialização com as restantes crianças. É também de referir que o menino B, apesar de ter apenas 4 anos de idade, já sabe ler corretamente.

Ao nível das habilitações literárias, verificámos que havia muitos encarregados de educação licenciados, tanto do sexo feminino, como do sexo masculino. Havia também um grande número de pais que detinham o 3º Ciclo do Ensino Básico como habilitação literária máxima.

No que diz respeito à sala, a mesma está organizada por áreas de interesse bem definidas permitindo um maior estímulo e uma maior autonomia por parte da criança.

Assim sendo a sala possui 11 áreas distintas. Das diversas áreas é de salientar, que existe o cantinho das ciências onde se encontra uma tartaruga, a “Francisca” e também variados livros que estejam ligados ao domínio do Conhecimento do Mundo.

3.2.2. Organização e implementação

A intervenção didática concebida no âmbito das atividades do Seminário de Investigação Educacional A2 incluía três sessões, que decorreram em dois dias inteiros e na manhã de um terceiro dia.

Em anexo, o leitor encontrará as planificações destas sessões (Anexo 1).

3.2.2.1. Primeira sessão

Nesta sessão, procurámos motivar as crianças para a abordagem do tema da intervenção didática.

Estas sentaram-se na manta e viram que, no meio da mesma, estava a caixa das surpresas. Formularam hipóteses sobre o conteúdo da caixa, que foram registadas por escrito. De acordo com essas hipóteses, na caixa das surpresas estaria algo relacionado com animais ou brinquedos, mas a maioria dos palpites recaiu em animais e foram informadas de que não estavam muito longe da verdade.

Depois, cantaram a canção da caixinha e, de seguida, o chefe desvendou o que estava na caixa das surpresas: as fotografias de uma tartaruga e de um coelho. Questionámo-las sobre o que achavam que ia acontecer. Depois de darem as suas respostas, dissemos-lhes que iam ver um pequeno vídeo, em que estes dois animais eram as personagens principais.

Terminado o visionamento do vídeo, dialogámos sobre o que tinham visto, com particular referência aos animais. Não tiveram dificuldade em responder às perguntas formuladas para orientar o diálogo:

- Que animais estavam presentes no vídeo?
- Em que estação do ano se passa a “história”? Porquê?

- O que é que tinha a menina tartaruga?
- Por que é que a menina tartaruga estava sempre a comer há dois dias e por que é que andava sempre a bocejar?
- Qual a estação do ano é que a menina tartaruga iria estar em hibernação?
- A menina tartaruga conseguiu encontrar o local certo para a sua hibernação?

Depois, foi pedido a cada criança que indicasse um animal que conhecia e que o caracterizasse, focando aspetos como a alimentação, o revestimento, o habitat e o modo de locomoção. Estas informações foram registadas por escrito.

Após o almoço, foi-lhes apresentada uma tabela com o título “Mini Jardim-Zoológico” (cf. Anexo 2). Solicitámos à menina que já conseguia ler para ler o título aos colegas. De seguida, explorámos o seu sentido com as crianças, de modo a que estas compreendessem a que se destinava a tabela. Pretendia-se que as crianças, em grande grupo, preenchessem os campos nela incluídos (“O que comem”, “O que vestem”, “Onde vivem” e “Como se mexem”), tendo em conta certos animais. Para tal, colámos na tabela imagens de animais e outras alusivas a tipos de comida (para distinguirem animais carnívoros, herbívoros e granívoros), de habitat (para distinguirem animais selvagens, domésticos e aquáticos), de revestimento (pelo, penas, escamas) e de locomoção (saltar, correr, andar, rastejar).

Esta tabela foi preenchida com as ideias iniciais das crianças. Uma vez que a atividade foi realizada em grande grupo, o que ficou registado na tabela correspondia ao consenso (cf. Anexo 3).

Após o preenchimento da tabela, perguntámos às crianças se não gostavam de saber mais alguma coisa relativamente aos animais que nela figuravam. Do diálogo resultou que, na sessão seguinte, iriam fazer um trabalho de investigação sobre um animal escolhido: a serpente.

Dialogámos um pouco sobre este animal, procurando determinar o que as crianças já sabiam sobre ele e o que gostariam de saber. Estas afirmaram que a serpente era carnívora e rastejava. Queriam saber como era o seu corpo por dentro e se punha ovos. Em anexo, o leitor encontrará registos relativos aos tópicos sobre os quais iria

incidir a pesquisa (cf. Anexo 4), que serviram de base para a elaboração de um guião para o trabalho de investigação (cf. Anexo 5).

Ficou também decidido que todos iriam tentar trazer livros para a pesquisa.

É de referir que o entusiasmo era tanto que houve dois meninos que foram, de imediato, para as áreas das ciências da sala procurar informação nos livros disponíveis.

3.2.2.2. Segunda sessão

Nesta sessão, foi explorado o álbum “O alfabeto dos bichos”, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria. O álbum apresenta animais de A a Z, tendo em conta a inicial do respetivo nome. Em cada página, o leitor pode uma ilustração alusiva a um animal, o seu nome e um poema que faz referência a algumas das suas características (cf. Anexo 6). Dá a conhecer variados animais de diversos meios.

Pretendia-se que o grupo conseguisse entrar no mundo animal com a ajuda das ilustrações.

Começámos por trabalhar a capa, a contracapa e as guardas do livro. As crianças identificaram sem dificuldades os animais que nelas figuravam e o mesmo aconteceu em relação às letras aí apresentadas. A partir destes indícios, procurámos determinar de que trataria o livro. Houve uma criança que disse que achava que o livro deveria falar da letra correspondente ao nome do animal.

A leitura em voz alta foi acompanhada por um diálogo apoiado em algumas perguntas relativas aos animais apresentados no livro (“Que animais são referidos?”, “De que características dos animais se lembram?”, “Que animais não conheciam?” e “De que animal do livro gostaram mais?”) e às letras que nele figuravam.

Procurou-se também estabelecer associações entre a letra apresentada em cada página e o som que surgia no início do nome do animal apresentado. A certa altura, as crianças identificaram o I associado a *impala*, mas usaram a palavra *cabra* para designar o animal. Partindo desta resposta, percebemos que as crianças nem sempre estavam a associar a letra ao som inicial da palavra.

De seguida, as crianças desenharam um animal que estivesse presente no livro e indicaram, oralmente, uma característica deste. Numa folha, escrevemos os nomes dos

animais desenhados e cada criança copiou o nome do seu animal para a folha onde tinha feito o desenho. Algumas crianças quiseram desenhar animais exóticos apresentados no livro explorado, pelo que pediram que o mostrássemos de novo para verem que aspeto tinham.

Depois do almoço, deu-se início ao trabalho de investigação. As crianças tinham trazido informação de casa, o que mostra como estavam interessadas na pesquisa.

A partir de um diálogo, combinando o que estas sabiam e a informação contida nos livros que tinham trazido, reunimos dados sobre o animal em questão (a serpente).

Houve momentos em que a comunicação se tornou difícil: por exemplo, quando se procurou estabelecer a distinção entre *ovíparo* e *ovovíparo*. Pensávamos que as crianças sabiam que as cobras põem ovos, sendo que há umas que retêm os ovos dentro de si e outras que os largam. Cremos que tiveram dificuldade em reter os dois termos e o respetivo sentido.

De seguida, procedeu-se ao registo escrito da informação reunida, a cargo de três voluntários.

O produto final foi um pequeno livro, com respostas para as seguintes questões de investigação: “O que sabemos”, “O que queremos saber”, “Onde vamos procurar” e “Quem o fez” (cf. Anexo 7).

De seguida, os responsáveis pela sua elaboração apresentaram-no às outras crianças e às educadoras.

3.2.2.3. Terceira sessão

Passou-se à exploração do conto tradicional “O príncipe com orelhas de burro”.

Foi apresentada às crianças uma imagem representando o príncipe com orelhas de burro e pediu-se-lhes que formulassem hipóteses sobre a personagem em questão (cf. Anexo 8). As hipóteses apresentadas faziam referência a animais (por exemplo, coelho e burro) e ao estatuto da personagem (um menino com uma coroa). Mas a resposta mais surpreendente foi a de um menino que disse que era um “princeburro”.

As respostas das crianças foram registadas por escrito (cf. Anexo 9).

De seguida, em diálogo, comparámos a imagem apresentada com a capa do livro (cf. Anexo 10 a 12), partindo de uma pergunta: “Por que é que o príncipe tem um barrete na cabeça?” As respostas dadas pelas crianças fizeram surgir outras questões: “Como apareceram as orelhas de burro ao pequeno príncipe?” e “Como acabará a história?”.

A história foi contada, com recurso às imagens do livro.

Seguiu-se um diálogo, que forneceu as respostas às questões previamente formuladas sobre a história.

Depois, teve lugar uma atividade centrada na identificação das partes que constituem o corpo, realizada a partir da montagem do corpo de um animal e de um ser humano e de legendas relativas às respetivas partes (cf. Anexo 13). Como as crianças ainda não sabiam ler, foi a menina que já o conseguia fazer que selecionou as palavras adequadas e as colocou por cima de cada parte do corpo.

Aquando da montagem das figuras, verificámos que as crianças não apresentavam grandes dificuldades ao nível da lateralidade. Esta conclusão deve-se ao facto de, quando faltavam os pés ao corpo, termos apontado para o local do pé esquerdo e dito que era o pé direito, tendo as crianças feito imediatamente a retificação.

Por último, questionámo-las sobre as características do ser humano e do outro animal – o burro –, que o grupo indicou sem hesitações e que foram registadas na tabela “Mini Jardim-Zoológico”.

Capítulo 4 – Análise e interpretação dos dados

4.1. Relativos ao Conhecimento do Mundo

Para avaliar a nossa intervenção didática, foram recolhidos dados que posteriormente foram analisados, o que nos permitiu ter noção dos sucessos e insucessos da intervenção.

Uma vez que o nosso estudo pretendia cruzar o ensino/aprendizagem do Conhecimento do Mundo e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, era essencial recolher dados relativos aos dois domínios.

4.1.1. Identificação de animais conhecidos das crianças

Como já foi referido, na primeira sessão da intervenção didática desenvolvida, após a visualização do pequeno vídeo sobre um animal, foi pedido ao grupo que indicasse alguns animais do seu conhecimento. É de referir que se pedia sempre o nome de um animal diferente a cada criança, pelo que não era possível repetir nomes.

No Quadro 1, estão referidos os nomes dos animais que as crianças indicaram:

Animais que as crianças conhecem
Cão
Gato
Coelho
Cavalo
Borboleta
Vaca
Porco
Galinha
Vitela
Pato
Joaninha
Tartaruga
Elefante
Porco-da-índia
Passarinho
Girafa
Hipopótamo
Zebra

Quadro 1 – Animais referidos pelas crianças

É de salientar, que, nas respostas dadas, as crianças não se cingiram aos nomes de animais domésticos. Também referiram alguns animais selvagens como, por exemplo, o hipopótamo, a girafa, o elefante, a zebra. Assim sendo, podemos afirmar que o grupo detinha já conhecimento relativamente a animais domésticos e selvagens.

Para além disso, o grupo enumerou também alguns insetos, o que nos leva a pensar que nesse campo também já possuíam saberes.

4.1.2. Caraterização dos animais em função de alguns fatores

Foi feita a partir do preenchimento da tabela "Mini Jardim-Zoológico", o que implicava que as crianças tivessem em conta certos fatores que correspondiam a características dos animais mencionados: i) a alimentação, ii) o habitat, iii) o revestimento do corpo e iv) o tipo de locomoção.

No Quadro 2, apresentamos uma síntese das respostas dadas pelas crianças.

Animais	Alimentação	Habitat	Revestimento	Locomoção
Jacaré	Carnívoro	Água	Escamas	Saltar
Águia	Carnívoro	Deserto	Penas	Voar
Canguru	Herbívoro	Selva	Pêlo	Saltar
Foca	Carnívoro	Água	Pêlo	Rastejar
Galo	Granívoro / Herbívoro	Quinta	Penas	Andar
Serpente	Carnívoro	Selva	Escamas	Rastejar
Macaco	Granívoro	Selva	Pêlo	Saltar
Camelo	Herbívoro	Quinta	Pêlo	Andar

Quadro 2 – Caraterização de animais em função de diversos fatores

No geral, caraterizaram corretamente os diversos animais referidos. Assinalámos a uma cor diferente as respostas erradas, que depois foram corrigidas.

De facto, houve falhas relativamente às características de alguns deles, para os diversos fatores a ter em conta:

- a alimentação – por exemplo, as crianças disseram que o macaco comia grãos, logo era granívoro;

- o habitat – em relação ao camelo, algumas crianças afirmaram que vivia numa quinta; para a águia, alguns indicaram o deserto e outros, o céu, tendo sido pedido que concretizassem;

- o meio de locomoção – por exemplo, referiram que o jacaré saltava.

Não houve equívocos relativamente ao revestimento do corpo dos animais, talvez por ser a característica mais diretamente observável.

Através da realização desta atividade, o grupo também conseguiu fazer outras aprendizagens, nomeadamente ao nível da aquisição de novo vocabulário, como veremos mais adiante.

4.1.3. Trabalho de pesquisa sobre um animal

O preenchimento da tabela acima referida serviu de pretexto para levar as crianças a fazerem uma pequena pesquisa sobre um animal dos que nela eram referidos. Foi escolhida a serpente.

A pesquisa realizada (cf. Anexo 7) revelou às crianças que as serpentes:

- relativamente ao modo de reprodução, são ovíparas e ovovíparas;
- têm um esqueleto constituído por muitas espinhas;
- têm os órgãos dispostos no corpo de tal forma que um fica à frente do outro.

Este trabalho de pesquisa foi muito importante para as crianças, uma vez que elas apenas sabiam que as serpentes rastejavam e eram carnívoras. No final do trabalho de pesquisa, os seus conhecimentos relativamente a este animal aumentaram, uma vez que puderam satisfazer a sua curiosidade, encontrando resposta para as questões de investigação que tinham formulado.

4.1.4. Comparação entre o ser humano e outros animais

Partindo da exploração do conto tradicional *O príncipe com orelhas de burro*, pudemos abordar mais um aspeto relativo ao Conhecimento do Mundo: caracterização do ser humano tendo em conta os fatores acima referidos para os restantes animais.

Essa caracterização também foi feita a partir do preenchimento da tabela “Mini Jardim Zoológico”.

Tendo em conta que o conto popular apresenta uma personagem que combina características do ser humano com as de um outro animal, procedeu-se à caracterização dos dois.

No Quadro 3, apresentamos uma síntese das respostas dadas pelas crianças.

Animais	Alimentação	Habitat	Revestimento	Locomoção
Homem	Carnívoro	Casa	Pêlo	Andar
Burro	Herbívoro	Quinta	Pêlo	Andar

Quadro 3 – Caraterização do ser humano em comparação com outro animal

Pudemos comprovar que as crianças não apresentavam muitas dificuldades, ao nível do Conhecimento do Mundo. Não revelaram quaisquer problemas na caraterização do ser humano por comparação com um outro animal.

É de salientar que, apesar de o Homem ser omnívoro (os omnívoros são os animais que se alimentam tanto de produtos de origem animal como vegetal), partindo dos cartões disponíveis na tabela relativamente à alimentação (carnívoro, herbívoro e granívoro), as crianças caraterizaram o homem como sendo carnívoro. Aceitámos esta resposta como correta, porque não tínhamos inserido a opção *omnívoro* nos tipos de alimentação.

4.2. Relativos ao desenvolvimento da compreensão na leitura

No que se refere a este aspeto, recolhemos dados que nos permitiram determinar se as crianças tinham desenvolvido competências relacionadas com:

- o alargamento do seu vocabulário;
- a identificação de ideias principais do texto;
- a formulação de hipóteses;
- a confirmação e infirmação de hipóteses de acordo com a informação dada na história.

história.

4.2.1. Alargamento do vocabulário das crianças

A análise da tabela “Mini Jardim-Zoológico” permitiu que o grupo alargasse os seus conhecimentos ao nível do vocabulário.

Assim, no que se refere à alimentação, foram introduzidos os termos *granívoro*, *carnívoro* e *herbívoro*. Por exemplo, as crianças sabiam que as galinhas comem grãos de milho, mas não conheciam o termo que designa os animais que fazem este tipo de alimentação. Por isso mesmo, lhes demos a conhecer uma nova palavra: *granívoro*.

No que diz respeito ao revestimento do corpo dos animais, introduzimos os termos *escamas*, *pelo* e *penas*. Por exemplo, quando se falou da foca, as crianças sabiam identificar a sua pele, mas não sabiam que a esse tipo de pele se designava por *escamas*.

É importante salientar que, apesar de terem alargado o vocabulário nas quatro categorias analisadas, foi na categoria da alimentação que se notou uma maior aquisição de conhecimentos, por ser a que reunia mais termos que as crianças não conheciam previamente.

Quando estávamos a explorar com o grupo a capa e a contracapa do álbum “O alfabeto dos bichos”, as crianças souberam identificar, sem problemas, os animais que já conheciam. Contudo, havia animais de que o grupo nunca tinha ouvido falar, como por exemplo, o nandu, o urubu, o quivi e o ornitorrinco. Como a ilustração relativa a cada animal era acompanhada por um pequeno poema alusivo às suas características, as crianças ficaram a conhecer animais que não sabiam que existiam e algumas das suas características. Logo, a análise deste livro fez com que o grupo adquirisse novos conhecimentos relativos a animais e às suas características e alargasse o seu vocabulário nestes domínios.

4.2.2. Identificação de ideias principais de textos

Para o preenchimento da tabela “Mini Jardim-Zoológico”, foram dadas às crianças imagens de animais por baixo das quais estava escrito o respetivo nome. As crianças tinham de associar a imagem às categorias incluídas na tabela que diziam respeito àquele animal (revestimento do corpo, alimentação, locomoção e habitat).

Ao realizarem esta atividade com bastante êxito, as crianças mostraram-se capazes de apreender o significado das categorias que figuravam na tabela e associá-las de forma correta aos animais em questão, fazendo uso do que conheciam sobre as suas características.

Uma outra atividade que permitiu desenvolver competências em compreensão na leitura associadas à identificação de ideias principais de textos estudados foi o trabalho de investigação (sobre a serpente), realizado através da consulta de livros e da internet.

É de salientar que as crianças formularam duas questões de investigação, a que se propuseram responder: i) As serpentes põem ovos? ii) Como é o corpo de uma serpente por dentro? Estas questões orientaram a pesquisa, logo a leitura dos textos consultados.

Através das pesquisas realizadas, as crianças conseguiram responder a estas duas questões. Logo, pode-se dizer que conseguiram compreender a informação apresentada nas fontes que consultaram e selecionar a mais pertinente para esta finalidade.

4.2.3. Formulação de hipóteses

Como já foi referido, a introdução à exploração do conto tradicional “O príncipe com orelhas de burro” foi realizada através da apresentação de algumas imagens, que deveriam servir de base para as crianças formularem hipóteses relativas à natureza da personagem principal da história.

Assim sendo, a primeira questão colocada, partindo de uma imagem do príncipe com orelhas de burro, foi “ Quem seria esta personagem?”

No Gráfico 1, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelas crianças.

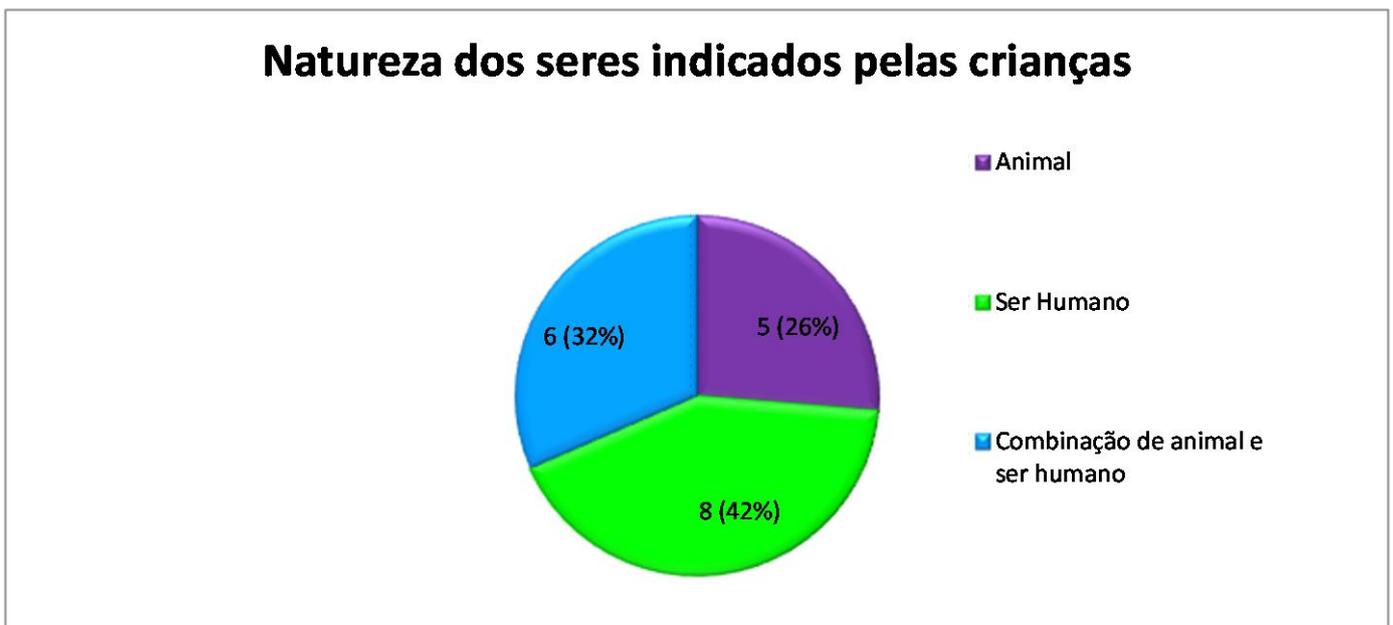


Gráfico 1 – Natureza dos seres indicados pelas crianças

É curioso constatar que algumas das crianças se cingiram ao lado animal, outras ao lado humano e outras ainda uniram no mesmo ser o humano e o animal (cf. Anexo 9, onde são apresentadas todas as respostas dadas pelas crianças).

Partindo deste gráfico podemos constatar que as respostas ligadas ao ser humano prevaleceram. Além disso, 5 crianças (26%) disseram que era um animal, neste caso, um coelho e um burro. E por último, 6 crianças (32%) combinaram o animal com o ser humano, dizendo que era uma pessoa com uma coroa e um princeburro.

De seguida, foi apresentada ao grupo uma segunda imagem, em que o personagem usava um barrete. Desta vez, as hipóteses a formular pelas crianças tinham a ver com as razões pelas quais a personagem usava esse acessório. No Anexo 9, o leitor encontrará todas as respostas dadas pelas crianças.

No Gráfico 2, apresenta-se os resultados da análise das respostas dadas pelas crianças a esta questão:

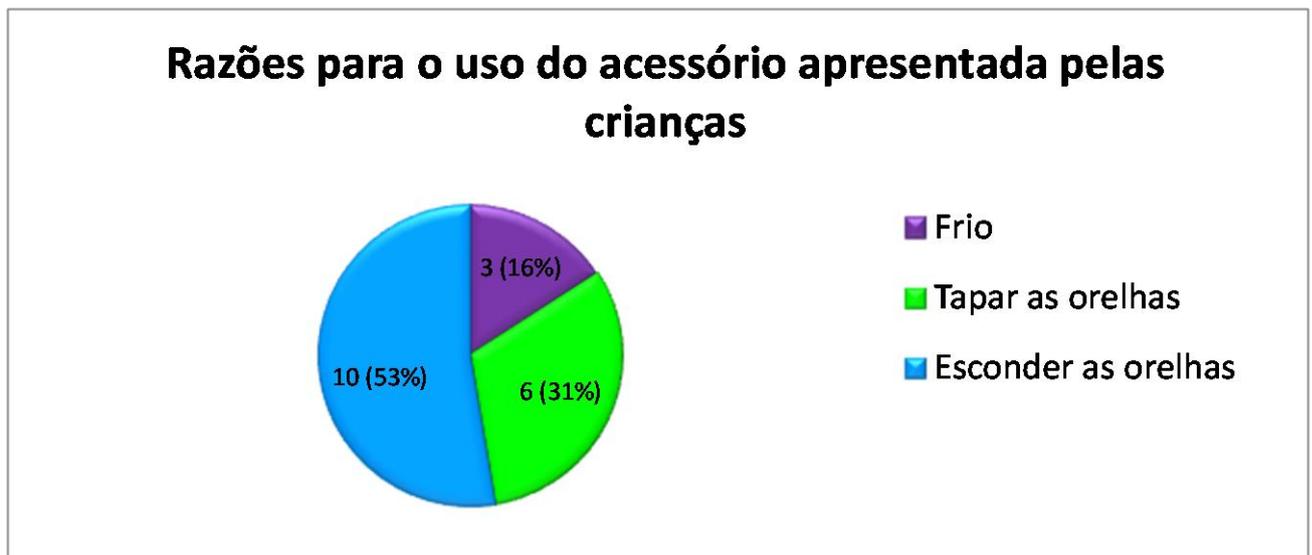


Gráfico 2 – Razões para o uso do barrete apresentadas pelas crianças

Constatamos que algumas das respostas dadas pelas crianças se relacionavam com usos habituais deste tipo de acessório (cobrir as orelhas e proteger do frio). Sendo assim, 3 crianças (16%) afirmaram que o príncipe estava com frio e 6 (31%) disseram que estava a tapar as orelhas.

A maioria das crianças conseguiram descobrir que o objetivo era esconder as orelhas de burro: 10 crianças (o que equivale a 53% das respostas) declararam que o príncipe estava a esconder as orelhas.

A apresentação desta segunda imagem serviu também para que as crianças começassem a imaginar a história que iria ser lida. Foi-lhes pedido que formulassem hipóteses relativas às razões do aparecimento das orelhas de burro num ser humano. No Anexo 9, o leitor poderá encontrar todas as respostas dadas pelo grupo.

No Gráfico 3, apresentamos o resultado da análise dessas respostas.

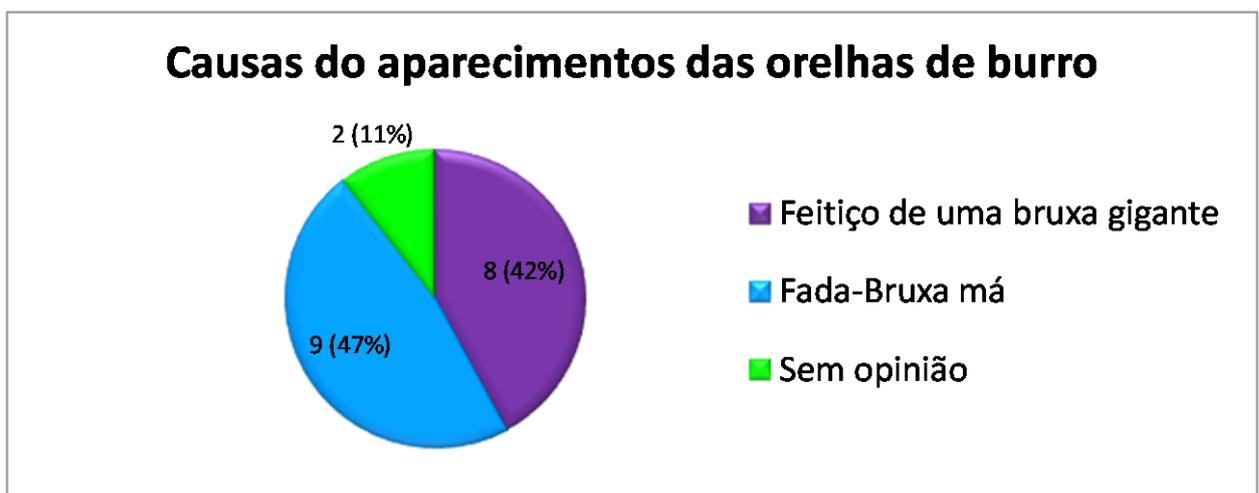


Gráfico 3 – Causas para o aparecimento das orelhas de burro apresentadas pelas crianças

Partindo da análise do gráfico, verificamos que 8 crianças (42%) afirmaram que as orelhas de burro tinham aparecido na cabeça do príncipe devido a um feitiço de uma bruxa gigante. Além disso, 9 crianças (47%) declararam que tinha sido uma fada-bruxa má que tinha feito com que o príncipe tivesse orelhas de burro. Partindo destas respostas, podemos afirmar que todo o grupo associou o fenómeno em questão à intervenção de personagens do imaginário.

É de salientar que 2 crianças (11%) não quiseram responder a esta pergunta, o que nos parece decorrer essencialmente do facto de não compreenderem como é que seria possível um ser humano ter umas orelhas de animal.

A última pergunta levava as crianças a formularem hipóteses sobre o desfecho da narrativa.

No Anexo 9, o leitor encontrará todas as respostas dadas pelas crianças, no que se refere ao final do conto.

No Gráfico 4, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelas crianças.



Gráfico 4 – Previsões das crianças sobre o desenlace do conto

Mais uma vez, constata-se que as hipóteses formuladas eram coerentes com o material fornecido e que 8 crianças (42%) conseguiram prever um fim semelhante ao da narrativa. No entanto, 6 (32%) acreditavam que o príncipe iria ficar com as orelhas para sempre. Os restantes 26% consideraram que, no final, o príncipe ficaria livre das orelhas de burro: 10% acreditava que as orelhas lhe iriam ser cortadas e 16% mencionou que o príncipe ficava sem orelhas, mas não indicou a razão.

Partindo das respostas dadas pelo grupo, podemos constatar que as crianças usam bastante a sua imaginação e criatividade, não se cingindo apenas a um final. Como podemos verificar foram apontados quatro possíveis finais para a história.

4.2.4. Confirmação/Infirmação de hipóteses

Após a exploração do conto tradicional “O príncipe com orelhas de burro”, as crianças tiveram de responder novamente às perguntas acima apresentadas.

No Gráfico 5, figura o resultado da análise da natureza dos seres indicados pelas crianças.

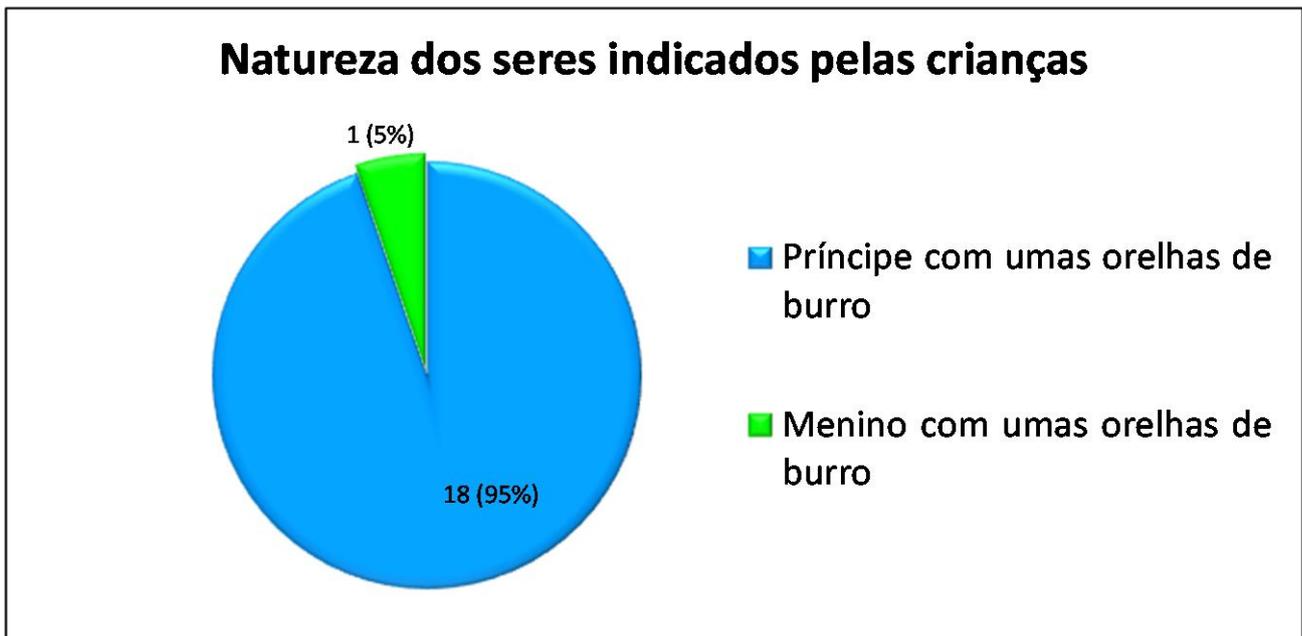


Gráfico 5 – Natureza dos seres indicados pelas crianças após a exploração do conto

Constata-se que, após a exploração do conto, houve crianças que caracterizaram a personagem principal como sendo um príncipe. No entanto, pode-se verificar que a grande maioria (95%) não se referiu ao seu estatuto social, dizendo apenas que era um menino. A resposta foi considerada correta, uma vez que, de facto, apesar de ser um príncipe, era também um menino.

No Gráfico 6, apresentamos o resultado da análise das novas respostas dadas pelas crianças à segunda questão.

Razões para o uso do acessório apresentada pelas crianças



Gráfico 6 – Razões para o uso do barrete apresentadas pelas crianças após a exploração do conto

Observa-se que as respostas indicavam três razões, todas consideradas como corretas por serem coerentes com o enredo do conto.

No Gráfico 7, apresentamos o resultado da análise das novas respostas dadas pelas crianças à terceira questão.

Causas apresentadas pelas crianças

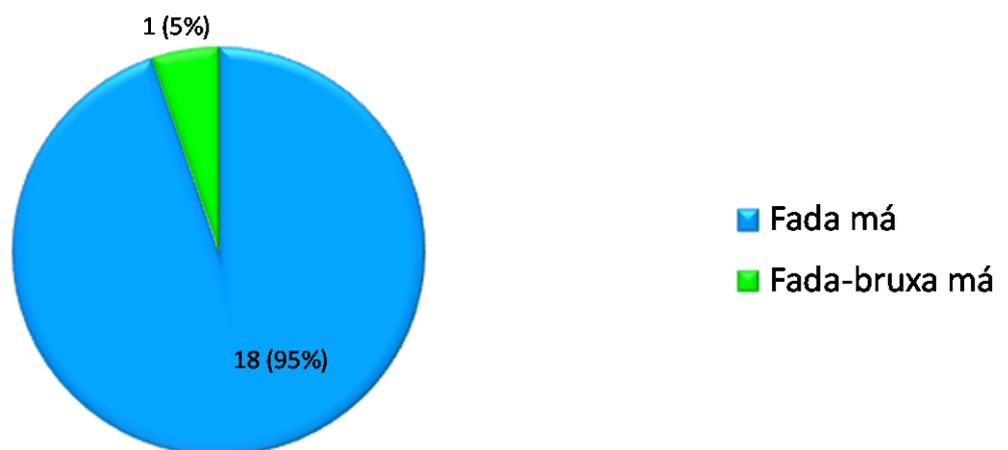


Gráfico 7 – Causas para o aparecimento das orelhas de burro apresentadas pelas crianças após a exploração do conto

No que concerne à Questão 3 (“Como apareceram as orelhas de burro ao príncipe?”), a grande maioria das crianças (95%) considerou que a responsável tinha sido uma fada má. Uma criança, que antes da exploração tinha imaginado que teria sido uma fada-bruxa má, manteve a sua resposta.

No Gráfico 8, apresentamos o resultado da análise das novas respostas dadas pelas crianças à quarta e última questão.



Gráfico 8 – Respostas das crianças sobre o desenlace do conto após a sua exploração

Verifica-se que apenas uma parte das crianças (63%) indicou uma razão para o desaparecimento das orelhas de burro. As restantes (37%) limitaram-se a referir que o príncipe tinha ficado sem orelhas.

Partindo destes quatro gráficos, podemos concluir que o grupo conseguiu responder a todas as questões acertadamente, o que revela que as crianças tinham conseguido apreender as ideias expressas na narrativa. Para além disso, verificámos que as crianças conseguiam dar mais que uma resposta acertada para cada pergunta formulada, o que demonstra a sua capacidade de pensar e de raciocinar.

CONCLUSÕES

Capítulo 5 – Conclusões e sugestões

5.1. Conclusões

Podemos agora passar à apresentação das conclusões do nosso estudo, relacionando as observações feitas a partir da análise dos dados com os objetivos definidos para o projeto e a questão de investigação formulada.

Através do nosso estudo, pretendíamos atingir os seguintes objetivos:

- Promover o conhecimento do mundo (centrado na comparação entre o Homem e os outros animais);

- Desenvolver nas crianças competências em compreensão na leitura;

- Dar a conhecer às crianças o conto tradicional e a literatura infanto-juvenil.

Procurávamos também resposta para uma questão de investigação:

- Será possível, a partir da leitura e exploração de narrativas tradicionais e da literatura infanto-juvenil, promover o conhecimento do mundo (comparação entre o Homem e os outros animais)?

5.1.1. Relativas ao Conhecimento do Mundo

Fazendo o balanço de toda a intervenção didática, no que concerne à área do Conhecimento do Mundo, constatámos que o grupo conseguiu desenvolver competências neste domínio. As crianças já tinham alguns conhecimentos sobre o tema e adquiriram novos conhecimentos a partir das atividades em que as envolvemos, que lhes deram também a oportunidade de os aplicar.

Relativamente a todas as tarefas propostas ao grupo, de um modo geral, as crianças conseguiram caracterizar os animais em questão sem grandes dificuldades, apresentando apenas algumas lacunas, que posteriormente foram corrigidas.

Para além disso, mostraram-se bastante interessadas na temática em questão, uma vez que sentiram curiosidade em saber mais acerca de um desses animais (a serpente). As questões de investigação que formularam eram muito pertinentes e, a partir da pesquisa realizada, conseguiram efetivamente encontrar respostas para elas.

Na distinção das características do humano e de um animal, o grupo demonstrou, mais uma vez, que não tinha dúvidas.

Em suma, notámos que o tema proposto era de interesse para crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e que estas detinham alguns conhecimentos relacionados com o domínio do Conhecimento do Mundo.

A maior dificuldade registada prendeu-se com a capacidade de reter terminologia específica e as definições a ela associadas: por exemplo, a distinção em *ovíparo* e *ovovíparo*.

A análise dos dados relativos ao Conhecimento do Mundo permitiu constatar que, após a intervenção didática, o grupo tinha adquirido novos conhecimentos no que diz respeito à temática dos animais.

Para além disso, constatou-se que a curiosidade revelada pelas crianças relativamente à temática em questão, nomeadamente no trabalho de investigação, permitiu o sucesso no trabalho de pesquisa levado a cabo e também nas restantes atividades desenvolvidas.

5.1.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

As atividades relativas a esta componente do nosso estudo foram planificadas de modo a permitirem desenvolver nas crianças competências relacionadas com a formulação de hipóteses, a sua confirmação e infirmação e a identificação de ideias principais do texto. Visava-se ainda contribuir para o alargamento do seu vocabulário.

As crianças tiveram êxito nas atividades relacionadas com a formulação de hipóteses e a sua confirmação/infirmação. Segundo Giasson (2000: 181) *“previsões são hipóteses que o leitor levanta sobre o que acontecerá a seguir no texto”*.

A formulação de perguntas sobre o texto em estudo antes da sua leitura e após a sua exploração, por parte do educador, favoreceu respetivamente a formulação de hipóteses e a sua confirmação ou infirmação. Por exemplo, quando, no início da exploração do conto tradicional, apresentámos a imagem do príncipe com orelhas de burro e questionámos o grupo sobre quem seria essa personagem, as crianças já tiveram de formular algumas hipóteses. Além disso, tiveram também de responder a mais

algumas questões, inicialmente: “Por que é que o príncipe usava um barrete?”; “Por que é que o príncipe tinha orelhas de burro?”; “Como é que acabaria a história?” Após a leitura do conto tradicional, o grupo teve de responder às mesmas questões, o que levou à infirmação/confirmação das hipóteses formuladas pelas crianças.

Paralelamente, estas atividades favoreceram a interação em torno dos textos e levaram as crianças a estarem mais atentas durante a leitura feita pela educadora, uma vez que elas queriam verificar se as ideias acerca dos textos estariam corretas.

No que se refere à identificação de ideias principais dos textos, de um modo geral, constatou-se que o grupo conseguia apreender bem a informação que um determinado texto fornecia, através da sua exploração.

Tal facto verificou-se aquando a exploração do conto tradicional “O príncipe com orelhas de burro”, no decurso da qual fomos formulando perguntas a que o grupo conseguiu sempre responder sem dificuldade.

É também de salientar que as crianças se mostravam capazes de distinguir as informações mais importantes das menos importantes para o desenvolvimento de uma determinada atividade.

Por exemplo, aquando do projeto de investigação, o grupo propôs-se, inicialmente, responder a algumas questões para as quais não tinham resposta e em relação às quais sentiam curiosidade. Ao realizar a pesquisa, o grupo deparou-se com bastante informação relativa ao animal sobre o qual estava a investigar. Por isso mesmo, aquando do tratamento da informação recolhida, souberam que havia aspetos que, de facto, eram importantes para o trabalho de investigação, mas também conseguiram detetar que havia informações menos importante, que eliminaram do seu projeto.

Neste contexto, o gosto por atividades relacionadas com a leitura também se tornou evidente, visto que, ao longo da exploração do conto tradicional e do álbum de literatura infantil, as crianças se mostraram bastante implicadas e motivadas.

5.2. Sugestões pedagógico-didáticas

5.2.1. Relativas ao Conhecimento do Mundo

Constatámos que a aquisição de novos conhecimentos no domínio do Conhecimento do Mundo deve ter em conta atividades que vão de encontro ao interesse e às necessidades do grupo.

Para além disso, é também imprescindível que o educador tenha em conta os conhecimentos anteriores dos alunos, para que os possa re(utilizar).

Deste modo, nesta intervenção didática, teve-se em conta os conhecimentos prévios dos alunos relativos à temática dos animais, bem como as suas fortes motivações pessoais para a abordagem deste tema.

Parece-nos que é importante o educador diversificar ao máximo as estratégias utilizadas e as atividades preparadas a partir destas, para reforçar a motivação das crianças.

5.2.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

Tendo em conta os resultados da análise de dados feita, verificámos que, ao explorar um conto tradicional ou um álbum de literatura infantil, o educador poderá propor às crianças um conjunto de atividades que permitirá desenvolver a compreensão na leitura.

Antes de dar início à leitura, o educador poderá levá-las a formular hipóteses acerca do texto que vai ser explorado. Durante a audição da leitura, a partir de algumas questões (que geram a interação e mantêm o interesse), deverá zelar para que estas se mantenham atentas e recolham o máximo de informação possível. Após a leitura, poderá orientá-las, para que estas procedam à confirmação/infirmação das hipóteses formuladas, com base em informação recolhida durante a audição da leitura do texto feita pelo educador.

Por último, é essencial que, ao explorar um determinado texto, o educador/professor tenha em conta estratégias que permitam à criança, de uma forma autónoma, identificar as ideias principais do texto. Por exemplo, ao analisar um texto com

as crianças, o educador poderá formular perguntas a que estas deverão responder após a sua exploração, de uma forma clara e concisa.

Este tipo de atividades permite à criança desenvolver competências ao nível da compreensão na leitura, contribuindo para a aprendizagem do próprio processo de leitura.

O recurso a imagens é uma mais-valia na exploração de textos. Por um lado, a imagem motiva a criança e, por outro, facilita a compreensão na leitura. As imagens constituem o primeiro veículo de abordagem do livro e da leitura.

É igualmente importante que o educador/professor motive as crianças para a leitura. Por exemplo, pode-se dedicar um dia da semana à leitura, em que cada criança trará um livro de casa, decidindo-se em conjunto qual o que vai ser explorado nesse dia. Este tipo de estratégia promove a leitura, valorizando a criança.

5.3. Limitações do estudo

Constatámos que as principais limitações do nosso estudo se deveram ao tempo.

Implementámos o nosso projeto no âmbito da prática pedagógica supervisionada, o que foi realmente importante, uma vez que já conhecíamos o grupo e o contexto que iríamos desenvolver o nosso estudo.

Contudo, tal facto condicionou fortemente o tempo disponível para a implementação do nosso estudo. Como nos foi explicado, não poderíamos estar a utilizar tempo destinado à prática pedagógica supervisionada para a realização do mesmo.

Apesar desta limitação, pensamos que as atividades foram um sucesso e, por isso, se tivéssemos tido mais tempo, era um tema que poderia ser mais desenvolvido.

5.4. Sugestões para outros estudos

A realização deste projeto permitiu-nos refletir sobre alguns aspetos do estudo que levámos a cabo no Jardim-de-Infância.

Apesar de, na área do Conhecimento do Mundo, termos abordado vários tipos de animais, seria interessante poder explorar os animais que os alunos não conhecem tão bem. Esta ideia surgiu no momento em que foi explorado o álbum de literatura infanto-

juvenil “O alfabeto dos bichos”, em que os meninos se mostraram bastante entusiasmados e interessados em conhecer animais de que nunca tinham ouvido falar.

Para além disso, ainda nesta área, se tivéssemos tido mais tempo, poderíamos ter estudado com as crianças outras características dos animais.

No domínio da leitura, seria interessante recorrer a outras estratégias, nomeadamente, a exploração de outro tipo de textos, como, por exemplo, textos de enciclopédias infantis.

Para além disso, também poderia ser interessante realizar atividades de criação de texto. Apesar de se ter trabalhado com um grupo heterogéneo (incluindo crianças de idades compreendidas entre os 3 aos 5 anos), poderíamos tê-las levado a criar uma pequena história relacionada com a temática abordada: os animais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDS, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill (trad.).
- AGUIAR E SILVA, V., (1981). “Nótula sobre o conceito de literatura infantil” in Guimarães de Sá. *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- BRITO, A. (2004). *Literatura para a infância: Estudo sobre as concepções e vivências numa amostra de educadores*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CACHAPUZ, A., J., JORGE, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- CAMPOMAR, M., (1991). *Do uso de estudos de caso “em pesquisas para dissertações e teses em administração”*. S.Paulo: Revista de Administração.
- FERREIRA, C. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COUTO, J. (2003). *Potencialidades pedagógicas e dramáticas da literatura infantil e tradicional oral, a criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas – atas do 1º encontro internacional*. (pp. 209-223). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- FREIRE, P., (1976). *Pedagogia da autonomia*. S.Paulo: Artmed.
- GIASSON, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA (trad.).
- GOUVEIA, M. (1987). *A capacidade inferencial na compreensão do texto*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FERNANDES, R. (2007). *Estratégias de ensino/aprendizagem nas ciências: contributo da formação de professores do 1º CEB*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- HOWE, A. (2002). *As Ciências na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (trad.).
- JOLIBERT, J. (1998). *Formar crianças leitoras*. 3ª ed. Porto: Edições ASA (trad.).
- MANTERO MORAIS, M. (1988). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação dos alunos do 7º ano na disciplina de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Projeto Dianoia.

- MARTINS, I. P. (2003). Das potencialidades da Educação em Ciência nos primeiros anos aos desafios da educação global. In VEIGA, I., *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 33 – 45). Coimbra: IPC.
- MARTINS, I. *et al.* (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MARTINS, I. P., VEIGA, M. L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspetiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MORIN, E., (1994). *Ciência com consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América (trad.).
- MORAIS, M. (1988). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos do 7º ano na disciplina de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa/Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- OLIVEIRA, T. (1997). *A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem: Uma abordagem didática*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- PAUSAS, A. (2004). *A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- PEREIRA, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PROPP, V., (1978). *Morfologia do Conto*. Lisboa: Editorial Veja.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT., (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, A. M. (2005). As fábulas e os bestiários na literatura infantil contemporânea. *Forma Breve. Revista de literatura*, 3, pp.169-194.
- RAMOS, A. M.- (2007). *Livros de palmo e meio – reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.

- RODRIGUES, C. (2008). *O livro no jardim-de-infância: um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (documento policopiado).
- SANTOS, J. (2005). *Importância da educação em ciências no 1º CEB: um estudo com pais*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SIMONSEN, M. (1987). *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes (trad.).
- SOBRINO (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora (trad.).
- TRAÇA, M. E. (1992). *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Coleção "Mundo de Saberes". Porto: Porto Editora.
- VELOSO, R. M., RISCADO, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude)*, 10, 26-29.
- VIEIRA, R. M. (2003). *Formação continuada do 1º e 2º ciclos do ensino básico para uma educação em Ciências com orientação CTS/PC*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- VÍTOR, A. (2005). *Linguagem e educação em ciência: um estudo sobre a compreensão da leitura*. Tese de doutoramento. Lisboa: A.Vítor.

ANEXOS

Anexo I – Planificações das sessões da intervenção didática

Jardim-de-Infância: Jardim-de-Infância de Esgueira

Estagiária responsável: Andreia Osório

Educadora Cooperante: Ana Maria Rocha

Orientadora da Universidade: Carlota Thomaz

Planificação Semanal: 21 a 23 de novembro 2011

Expressão Motora, Plástica, Dramática e Musical

- Cantar a canção dos bons-dias;
- Cantar a canção de arrumar;
- Registo escrito do livro: “ O alfabeto dos bichos”;
- Registo do trabalho de investigação;
- Apresentação da imagem do príncipe com orelhas de burro;
- Montagem dos dois corpo: humano e animal irracional;

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Diálogo sobre os animais;
- Preenchimento da tabela: “Mini Jardim-Zoológico”;
- Trabalho de investigação;
- Pesquisa para o trabalho de investigação e o seu registo através da construção do livro;
- Leitura do livro: “O alfabeto dos bichos” e o seu registo escrito;
- Leitura do livro: “O príncipe com orelhas de burro”.

Matemática

- Contagem dos meninos e meninas existentes na sala;
- Identificação das rotinas diárias;
- Leitura de uma tabela de dupla entrada.

Formação Pessoal e Social

- Respeitar os colegas quando estão a dar a sua opinião;
- Arrumar as áreas onde estiveram a trabalhar;
- Identificação das rotinas diárias;
- Cooperação no trabalho em grupo;
- Ter consciência da estrutura corporal do ser humano.

Conhecimento do Mundo

- Conhecimento das características dos animais estudados;
 - Trabalho de investigação relativamente ao animal escolhido;
- Comparação do corpo humano do ser humano e do animal irracional.

Novas Tecnologias

- Visualização de um filme;
- Apresentação do livro: “O príncipe com orelhas de burro”.

Metas de Aprendizagem

• **Conhecimento do Mundo**

- **Meta Final 8:** No final da educação pré-escolar, a criança nomeia, ordena e estabelece sequência de diferentes momentos da rotina diária (...);
- **Meta Final 10:** No final da educação pré-escolar, a criança representa (através de desenhos) lugares reais ou imaginários e descreve-os oralmente;
- **Meta Final 18:** No final da educação pré-escolar, a criança identifica, designa e localiza corretamente diferentes partes externas do corpo, e reconhece a sua identidade sexual;
- **Meta Final 21:** No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que o ser humano tem necessidades fisiológicas (sede, fome, repouso...), de segurança (abrigo e proteção), sociais (pertença e afeto), de estima (reconhecimento, estatuto) e de auto-realização e que passa por um processo de crescimento e desenvolvimento, explicando semelhanças e diferenças entre estas necessidades humanas e as de outros seres vivos;
- **Meta Final 23:** No final da educação pré-escolar, a criança verifica que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupados segundo diferentes critérios (exemplos: locomoção, revestimento, reprodução);
- **Meta Final 24:** No final da educação pré-escolar, a criança identifica as diferentes partes constituintes de vários tipos de animais e reconhece alguns aspetos das suas características físicas e modos de vida (exemplos: formigas, caracóis, caranguejos e piriQUITOS);
- **Meta Final 35:** No final da educação pré-escolar, a criança usa e justifica algumas razões práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança.

• **Expressão Plástica**

- **Meta Final 1:** No final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, moldagem, entre outros meios expressivos):
- **Meta Final 3:** No final da educação pré-escolar, a criança descreve o que vê em diferentes formas visuais através do contato com diferentes modalidades expressivas e em diferentes contextos;
- **Meta Final 5:** No final da educação pré-escolar, a criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si;

- **Meta Final 7:** No final da educação pré-escolar, a criança produz plasticamente, de um modo livre ou mediado, a representação da figura humana integrada em cenas do quotidiano, histórias inventadas ou sugeridas, utilizando diferentes modos de expressão: desenho, pintura, colagem e/ou em suportes digitais;
- **Meta Final 9:** No final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros);
- **Expressão Dramática**
 - **Meta Final 10:** No final da educação pré-escolar, a criança interage com outros em actividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo também à utilização de formas animadas (marionetas, sombras...) como facilitadores e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal;
 - **Meta Final 13:** No final da educação pré-escolar, a criança utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em actividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano;
 - **Meta Final 14:** No final da educação pré-escolar, a criança inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização;
 - **Meta Final 15:** No final da educação pré-escolar, a criança expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação;
 - **Meta Final 20:** No final da educação pré-escolar, a criança participa em práticas de faz-de-conta, espontâneas ou estruturadas, e de representação, distinguindo e nomeando diferentes técnicas de representação (...);
 - **Meta Final 23:** No final da educação pré-escolar, a criança conta, reconta, inventa e recria histórias e diálogos, oralmente ou desempenhado “papéis” (...);
- **Expressão Musical**
 - **Meta Final 40:** No final da educação pré-escolar, a criança utiliza e reconhece auditivamente um repertório diversificado de canções e de música gravada de diferentes géneros, estilos e culturas, presente em actividades do quotidiano.

- **Formação Pessoal e Social**

- **Meta final 4:** No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar actividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar;
- **Meta Final 6:** No final da educação pré-escolar, a criança identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um dele e para quê;
- **Meta Final 7:** No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma;
- **Meta Final 8:** No final da educação pré-escolar, a criança escolhe actividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo;
- **Meta Final 9:** No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- **Meta Final 10:** No final da educação pré-escolar, a criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;
- **Meta Final 12:** No final da educação pré-escolar, a criança conhece e pratica normas básicas de segurança e cuidados de saúde e higiene, compreendendo a sua necessidade;
- **Meta Final 16:** No final da educação pré-escolar, a criança partilha brinquedos e outros materiais com colegas;
- **Meta Final 17:** No final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir;
- **Meta Final 18:** No final da educação pré-escolar, a criança demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;
- **Meta Final 19:** No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros;
- **Meta Final 21:** No final da educação pré-escolar, a criança colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final;

- **Meta Final 22:** No final da educação pré-escolar, a criança avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorara;
- **Meta Final 23:** No final da educação pré-escolar, a criança contribui para a elaboração das regras de vida e grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las;
- **Meta Final 24:** No final da educação pré-escolar, a criança aceita a resolução de conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário, contribuindo com sugestões válidas;

- **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

- **Meta Final 8:** No final da educação pré-escolar, a criança reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano;
- **Meta Final 9:** No final da educação pré-escolar, a criança sabe onde começa e acaba uma palavra;
- **Meta Final 11:** No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (do seu nome);
- **Meta Final 12:** No final da educação pré-escolar, a criança usa diversos instrumentos de escrita;
- **Meta Final 13:** No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome;
- **Meta Final 16:** No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- **Meta Final 17:** No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos;
- **Meta Final 18:** No final da educação pré-escolar, a criança conhece o sentido direcional da escrita;
- **Meta Final 26:** No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- **Meta Final 27:** No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informações sobre algo que lhe interessa;
- **Meta Final 29:** No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;

- **Meta Final 30:** No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler;
- **Meta Final 35:** No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

- **Matemática**

- **Meta Final 3:** No final da educação pré-escolar, a criança enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares;
- **Meta Final 7:** No final da educação pré-escolar, a criança conta com correcção até 10 objetos do dia a dia;
- **Meta Final 9:** No final da educação pré-escolar, a criança reconhece os números de 1 a 10;
- **Meta Final 23:** No final da educação pré-escolar, a criança conhece a rotina da semana e do dia da sua sala;
- **Meta Final 28:** No final da educação pré-escolar, a criança coloca questões e participa na recolha de dados acerca do meio circundante, e na sua organização em tabelas.

Planificação Diária

Jardim-de-Infância: Jardim-de-Infância de Esgueira **Data:** 21 de novembro de 2011

Estagiária responsável: Andreia Osório

Educadora Cooperante: Ana Maria Rocha

Competências a desenvolver

- **Formação Pessoal e Social**

1. Organizar/arrumar o seu material;
2. Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outros;
3. Utilizar expressões de agradecimento;
4. Colaborar em atividades/tarefas com o grupo no seu todo;
5. Saber esperar a sua vez para falar;
6. Saber escutar o outro;
7. Realizar tarefas em grupo;
8. Possuir hábitos de higiene;
9. Saber escolher uma tarefa /atividade e os materiais que necessita;
10. Assumir preferências por atividades, tarefas ou materiais;
11. Tomar decisões;
12. Participar democraticamente na vida em grupo;
13. Definir, aceitar e cumprir regras;
14. Ser participativo;
15. Reconhecer que cada um é distinto dos outros de forma a aumentar a sua auto-estima e autonomia pessoal;
16. Ter consciência de si e dos outros;
17. Revelar atitudes de respeito, colaboração, partilha, ajuda e cooperação;
18. Ser capaz de cumprir regras estabelecidas;
19. Ser capaz de ter atitudes de tolerância, solidariedade e compreensão.

- **Expressão e Comunicação**

- **Expressão Plástica**

1. Explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos;
2. Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais;
3. Saber utilizar destrezas manipulativas como cortar, colar, rasgar, pegar e pintar;
4. Saber recriar imagens partindo de diferentes estimulações ambientais.

- **Expressão Musical**

1. Ser capaz de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.

- **Expressão Dramática**

1. Saber tomar decisões em conjunto respeitando o outro;
2. Saber estar e agir em grupo numa relação de colaboração e cooperação e interagida;
3. Saber utilizar o seu corpo para se expressar de forma espontânea e criativa.

- **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

1. Ser capaz de participar em diálogos e conversas de grupo;
2. Saber utilizar corretamente na expressão oral o vocabulário adequado a diferentes situações e temas;
3. Ser capaz de escrever o seu nome;
4. Ser capaz de realizar ordens orais e tarefas simples.

- **Novas Tecnologias**

1. Utilizar o audiovisual como meio de informação e registo;
2. Reconhecer a funcionalidade das Tecnologias de Informação e Comunicação.

- **Conhecimento do Mundo**

1. Ser capaz de respeitar regras e normas sociais;
2. Ser capaz de interagir com o meio natural;
3. Ser capaz de observar e compreender as necessidades a ter com os animais.

Objetivos de Aprendizagem

1. Desenvolver a própria autonomia pessoal;
2. Identificar os próprios sentimentos, emoções e necessidades e comunicá-los aos outros, assim como identificar e respeitar os dos outros;
3. Adquirir confiança nas próprias possibilidades e atuar com segurança;
4. Desenvolver a iniciativa e a tomada de decisões em atividades usuais;
5. Desenvolver o sentido de responsabilidade e compromisso;
6. Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação;
7. Desenvolver diferentes formas de expressão/comunicação criativas e espontâneas;
8. Desenvolver a imaginação e a criatividade através de jogos dramáticos;
9. Favorecer a vertente lúdica da própria atividade;
10. Aumentar a capacidade de vivenciar e assumir papéis sociais;
11. Promover atitudes de participação e cooperação em atividades musicais;
12. Conhecer e aplicar as possibilidades plásticas dos diversos materiais do desenho;
13. Desenvolver a criatividade;
14. Expressar-se livremente, mediante as diversas técnicas pictóricas;
15. Obter um progressivo controlo da motricidade fina;
16. Desenvolver a coordenação visual-motora;
17. Desenvolver as capacidades de atenção, concentração e memorização;
18. Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objetivos diversificados;
19. Utilizar frases compostas;
20. Segurar o lápis com a tríade perfeita;
21. Fazer reproduções de imagens e de grafismos;
22. Participar em registos escritos;
23. Copiar o seu nome em letras maiúsculas;
24. Orientar-se e atuar com autonomia nos espaços da sala, do jardim-de-infância e do edifício escolar conhecendo e respeitando as regras;
25. Tomar consciência de pertencer ao contexto de jardim-de-infância e ao grupo da sala;

26. Iniciar a aquisição de estratégias de descoberta;
27. Valorizar a importância dos animais.

Atividades

- **Visionamento de um pequeno filme (25 minutos)**

Regressados do recreio, os meninos sentar-se-ão na manta. Quando se sentarem na manta, virão que no meio da mesma estará a caixa das surpresas. Perguntarei às crianças o que acham que poderá estar na caixa. Após registar as respostas dadas, os meninos irão cantar a canção da caixinha e pedirei ao chefe que desvende o que estará na caixa das surpresas. Dentro da caixa, estará a fotografia de uma tartaruga e de um coelho¹. Questionar-lhes-ei sobre o que acham que irá acontecer. Quando derem os seus palpites, direi que irão ver um pequeno vídeo em que estes dois animais são as personagens principais. O vídeo² será projetado através de um computador.

- **Diálogo (30 minutos)**

Terminado o visionamento do filme, perguntar-lhes-ei o que é que viram e quais os animais que conseguiram visualizar. Depois, perguntarei a cada menino, individualmente, um animal que conheçam e que tentem caracterizá-lo através da alimentação, do revestimento, do habitat e da locomoção. Irei fazer o registo dos animais que as crianças me forem dizendo numa folha. Após os registos, pedirei que o chefe se levante e que comande a fila.

- **Preenchimento de uma tabela 3 (50 minutos)**

Após o almoço, através dos animais que os meninos dirão, eu irei apresentar-lhes uma tabela. Primeiramente, na tabela, apenas irão ver que se encontra o título da mesma: “Mini Jardim-Zoológico”. Por isso mesmo, pedirei à menina que já consegue ler, para ler o título aos restantes colegas. Quando o título for lido, irei explorar com eles o mesmo de modo a conseguir perceber que ideias a tabela, com esse nome, lhes

¹ Em anexo, na página 9, encontra-se a fotografia da tartaruga e do coelho.

² O vídeo poderá ser visualizado através deste link:
<http://www.youtube.com/watch?v=9A7f4yOKqPA>

³ Em anexo, na página 10, encontra-se a tabela que os meninos irão preencher.

suscita. Nessa tabela, pedirei às crianças que, em grande grupo, preencham os diversos campos: “o que comem; o que vestem; onde vivem e como se mexem. Para tal, terei diversas imagens de animais onde as colarei na tabela e também imagens de tipos de comida (carnívoro, herbívoro, granívoro), de tipos de habitat (selvagens, domésticos, aquáticos), tipo de revestimento (pêlo, penas, escamas); e o tipo de deslocamento (saltar, correr, andar, rastejar). Esta tabela será preenchida com as ideias iniciais das crianças. Uma vez que será em grande grupo, as crianças irão dar a sua ideia, individualmente, e o que a maioria achar é o que se irá colocar na tabela.

- **Diálogo – Trabalho de investigação (20 minutos)**

Após o preenchimento da tabela, eu perguntarei aos meninos se não gostavam de saber mais alguma coisa relativamente aos animais que estarão na tabela. Assim sendo, do animal que lhe suscitar maior curiosidade, irão realizar um trabalho de investigação. Para tal, após terem escolhido o animal, eu irei dizer que para o dia seguinte, terça-feira, poderão trazer livros, pesquisas sobre o animal referido. Contudo, em grande grupo, eu irei registar o que sabem e também registar o que querem saber. É de salientar que para o trabalho de investigação irá ser utilizada uma grelha⁴.

- **Trabalho autónomo nas áreas (20 minutos)**

À minha ordem, depois de escolhido qual o animal que querem investigar, o chefe irá distribuir o cartão pelos meninos. No final, irei pedir ao chefe que cante a canção de arrumar para os meninos começarem a arrumar. Ião sentar-se na manta quando a área que estiveram a trabalhar estiver arrumada.

- **Realização da avaliação do dia (20 minutos)**

A última tarefa do dia será a realização da grelha de avaliação. Essa grelha de avaliação é feita em conjunto com os meninos, uma vez que eles darão a sua opinião acerca das atividades realizadas ao longo do dia.

Recursos Utilizados

Materiais

⁴ Em anexo, na página 11, encontra-se a grelha que eu irei utilizar para o trabalho de investigação.

- Computador;
- Caixinha das surpresas;
- Imagens do coelho e da tartaruga;
- Tabela: “Mini Jardim-Zoológico” – ideias iniciais;
- Imagens dos animais;
- Imagens das características dos animais;
- Folha de papel;
- Grelha de Avaliação.

Humanos

- Estagiárias;
- Grupo de alunos da sala 1;
- Educadora Cooperante;
- Auxiliar;

Avaliação

Formativa Contínua: à medida que vão sendo desenvolvendo as atividades, as estagiárias vão percebendo e analisando:

- Participação oportuna dos alunos;
- A forma como os alunos estruturam o seu diálogo;
- Possuem um vocabulário alargado;
- Resposta eficaz e clara às questões colocadas;
- Registo de comportamentos;
- Utilização de uma grelha de avaliação⁵
 - O que fizeram?
 - O que gostaram mais?
 - O que gostaram menos?
 - O que aprenderam?
 - Como se sentiram ao realizar a atividade?

⁵ Em anexo, na página 12, encontra-se a grelha de avaliação.

Anexos da planificação

Anexo 1 – Imagens da tartaruga e do coelho



Anexo 3 – Tabela que os meninos terão de preencher

"MINI JARDIM-ZOOLOGICO"

ANIMAIS	O QUE COMEM	ONDE VIVEM	O QUE VESTEM	COMO SE MEXEM
JACARÉ	CARNIVORO	MAR	ESCAMAS	RASTEJAR
ÁGUA	CARNIVORO	SELVA	PENAS	VOAR
CANGURU	HERBIVORO	SELVA	PÉLO	SALTAR
FOCA	CARNIVORO	MAR	PÉLO	RASTEJAR
GALO	GRANIVORO	QUINTA	PENAS	ANDAR
SERPENTE	CARNIVORO	SELVA	ESCAMAS	RASTEJAR
GIRafa	HERBIVORO	SELVA	PÉLO	ANDAR
MACACO	HERBIVORO	SELVA	PÉLO	SALTAR

Anexo 4 – Grelha utilizada para o trabalho de investigação

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESGUEIRA – 160945

JARDIM DE INFÂNCIA DE ESGUEIRA—COD. 612327

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O que sabemos	
O que queremos saber	
Quem faz	
Onde vamos procurar	
Como vamos comunicar o que aprendemos	

SALA 1

2011/2012

Anexo 5 – Grelha de avaliação



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESGUEIRA – 160945

JARDIM DE INFÂNCIA DE ESGUEIRA—Cod. 612327

Ficha de Avaliação de Grupo

Data: ____ - ____ - ____

ATIVIDADE:
O QUE FIZEMOS:
O QUE GOSTÁMOS MAIS DE FAZER:
O QUE GOSTÁMOS MENOS DE FAZER:
O QUE APRENDEMOS:
COMENTÁRIOS:

Com esta atividade sentimo-nos:

																					Total
																					Total
																					Total

Planificação Diária

Jardim-de-Infância: Jardim-de-Infância de Esgueira **Data:** 22 de novembro de 2011

Estagiária responsável: Andreia Osório

Educadora Cooperante: Ana Maria Rocha

Competências a desenvolver

- **Formação Pessoal e Social**

1. Organizar/arrumar o seu material;
2. Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outros;
3. Utilizar expressões de saudação;
4. Utilizar expressões de agradecimento;
5. Colaborar em atividades/tarefas com o grupo no seu todo;
6. Ajudar os colegas;
7. Saber esperar a sua vez para falar;
8. Saber escutar o outro;
9. Partilhar materiais com o colega;
10. Realizar tarefas em grupo;
11. Possuir hábitos de higiene;
12. Utilizar adequadamente materiais e outros instrumentos;
13. Saber escolher uma tarefa /atividade e os materiais que necessita;
14. Assumir preferências por atividades, tarefas ou materiais;
15. Tomar decisões;
16. Participar democraticamente na vida em grupo;
17. Definir, aceitar e cumprir regras;
18. Ser responsável pelas decisões e materiais;
19. Cumprir tarefas combinadas;
20. Ser participativo;
21. Ser cooperante;
22. Resolver conflitos com os colegas;

23. Reconhecer que cada um é distinto dos outros de forma a aumentar a sua auto-estima e autonomia pessoal;
24. Ter consciência de si e dos outros;
25. Revelar atitudes de respeito, colaboração, partilha, ajuda e cooperação;
26. Ser capaz de ter atitudes de tolerância, solidariedade e compreensão.

- **Expressão e Comunicação**

- **Expressão Plástica**

1. Explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos;
2. Representar espontaneamente imagens que interiormente construiu;
3. Representar momentos de uma história;
4. Interagir com o outro num trabalho de grupo;
5. Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais;
6. Saber utilizar destrezas manipulativas como cortar, colar, rasgar, pegar e pintar;
7. Saber recriar imagens partindo de diferentes estimulações ambientais.

- **Expressão Musical**

1. Ser capaz de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.

- **Expressão Dramática**

1. Recriar experiências da vida quotidiana;
2. Recriar situações imaginárias;
3. Utilizar objetos livres, atribuindo significados múltiplos;
4. Saber tomar decisões em conjunto respeitando o outro;
5. Saber estar e agir em grupo numa relação de colaboração e cooperação e interajuda;
6. Saber utilizar o seu corpo para se expressar de forma espontânea e criativa.

- **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

1. Ser capaz de participar em diálogos e conversas de grupo;
2. Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo;

3. Saber explorar a linguagem como caráter lúdico (rimas)
4. Imitar a escrita;
5. Escrever o seu nome;
6. Utilizar o livro como meio narrativo;
7. Utilizar/esplorar diferentes tipos de suportes escritos (livros, jornais, revistas)
8. Interpretar imagens ou gravuras de um livro;
9. Ser capaz de realizar ordens orais e tarefas simples;
10. Saber utilizar corretamente na expressão oral o vocabulário adequado a diferentes situações e temas;
11. Ser capaz de participar em diálogos e conversas em grupo.

○ **Matemática**

1. Ter noção do tempo;
2. Estabelecer correspondência entre quantidade e número.

● **Conhecimento do Mundo**

4. Ser capaz de respeitar regras e normas sociais;
5. Ser capaz de interagir com o meio natural;
6. Ser capaz de observar e compreender as necessidades a ter com os animais;
7. Revelar curiosidade e desejo pelo saber;
8. Questionar-se sobre o que o rodeia;
9. Mostrar gosto pela pesquisa;
10. Ser capaz de compreender a organização do tempo e do espaço, de forma a poder ser autónoma nos espaços do seu quotidiano.

Objetivos de Aprendizagem

1. Progredir no reconhecimento da autoria dos próprios atos;
2. Desenvolver a própria autonomia pessoal;
3. Desenvolver a iniciativa e a tomada de decisões em atividades usuais;
4. Desenvolver o sentido de responsabilidade e compromisso;

5. Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação;
6. Desenvolver diferentes formas de expressão/comunicação criativas e espontâneas;
7. Favorecer a vertente lúdica da própria atividade;
8. Aumentar a capacidade de vivenciar e assumir papéis sociais;
9. Conseguir uma expressão criativa através de formas dramáticas;
10. Promover atitudes de participação e cooperação em atividades musicais;
11. Expressar livremente, através de imagens espontâneas, as próprias vivências;
12. Conhecer e aplicar as possibilidades plásticas dos diversos materiais do desenho;
13. Desenvolver a criatividade;
14. Expressar-se livremente, mediante as diversas técnicas pictóricas;
15. Obter um progressivo controlo da motricidade fina;
16. Desenvolver a coordenação visual-motora;
17. Desenvolver destrezas manipulativas como cortar, rasgar e pegar;
18. Desenvolver as capacidades de atenção, concentração e memorização;
19. Exprimir-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objetivos diversificados;
20. Utilizar frases compostas;
21. Segurar o lápis com a tríade perfeita;
22. Fazer reproduções de imagens e de grafismos;
23. Participar em registos escritos;
24. Copiar o seu nome em letras maiúsculas;
25. Desenvolver a noção de número;
26. Tomar consciência de pertencer ao coletivo escolar e ao grupo da sala;
27. Orientar-se e atuar com autonomia nos espaços da sala, do jardim-de-infância e do edifício escolar conhecendo e respeitando as regras;
28. Tomar consciência de pertencer ao contexto de jardim-de-infância e ao grupo da sala;
29. Conhecer os diversos modos de locomoção;
30. Valorizar a importância dos animais;
31. Observar e explorar o ambiente, centrando a atenção nos animais.
32. Iniciar a aquisição de estratégias de descoberta;

Atividades

- **Rotina diária (20 minutos)**

Os meninos irão sair da sala do prolongamento em direcção à sala. Quando entrarem na sala, sentar-se-ão na manta. Com todas as crianças sentadas na manta, irei perguntar quem é o chefe desse dia. Uma das funções do chefe é cantar a canção dos bons-dias e é isso que lhe será pedido.

Dados os bons-dias a todos os meninos, perguntarei às crianças que dia é hoje. Os meninos terão de dizer a data (dia, mês, ano) e qual o dia da semana em que se encontram. Seguidamente, o chefe irá chamar à vez, por ordem alfabética, cada criança para marcar a presença no mapa de presenças.

Quando finalizarem, verificarão quantos alunos faltam, olhando para o mapa de presenças e ainda o chefe, irá contar quantos meninos e quantas meninas estão na sala.

- **Diálogo (20 minutos)**

Depois de marcadas as presenças, eu irei dizer ao grupo que tenho um livro que lhes gostava de lhes mostrar. Com eles irei explorar, inicialmente, a capa e a contracapa e irei pedir opiniões sobre o que acham como será a história. Seguidamente, irei ler-lhe o título do livro. Quando todas as crianças (as que quiserem) tiverem dado a sua opinião, irei ler-lhes o livro.

- **Leitura do livro – “O alfabeto dos bichos”⁶ (20 minutos)**

Para lhes contar a história, irei utilizar como suporte o livro: “O alfabeto dos bichos”. É de salientar que, o livro está escrito em forma de poesia e em cada página é apresentado um animal com algumas das suas características⁷. Terminada a leitura e apresentação do livro, farei algumas questões: “Que animais é que o livro referia? Que características, partindo dos animais referidos por eles, é que se lembram? Que animais é que não conheciam? Que animal é que gostaram mais do livro?”

- **Registo escrito – “O alfabeto dos bichos”⁸ (30 minutos)**

⁶ Em anexo, na página 10, encontra-se a capa do livro que irei utilizar.

⁷ Em anexo, na página 11, encontra-se a história do livro.

⁸ Em anexo, na página 15, encontra-se o registo escrito que as crianças irão utilizar.

Quando me responderem as estas questões, dir-lhes-ei que irão fazer o registo escrito do livro. Esse registo escrito irá consistir na realização de um desenho. Os meninos terão de desenhar um animal que estivesse presente no livro e terão de dizer, oralmente, uma característica, do animal desenhado. É de salientar que a característica será dita oralmente, mas eu irei escrevê-la numa folha de papel, o que a criança me tiver dito, e o menino terá de a copiar para o registo escrito. Quando estiver na hora do intervalo, os meninos irão à casa-de-banho, numa fila comandada pelo chefe do dia, e irão ao recreio.

- **Trabalho autónomo nas áreas (45 minutos)**

Depois do intervalo, irão terminar o registo escrito. À medida que vão acabando, eu direi que pode ir buscar o seu cartão à caixinha e colocá-lo no plano diário de atividades. No final, irei pedir ao chefe que cante a canção de arrumar para os meninos começarem a arrumar. Irão sentar-se na manta quando a área que estiveram a trabalhar estiver arrumada. Com a minha ordem, o chefe irá fazer uma fila, em direção à casa de banho, para depois irem almoçar.

- **Trabalho de investigação - “Mini Jardim-Zoológico”(40 minutos)**

Depois do almoço, irei sentar-me com o grupo na manta. Perguntarei aos meninos se trouxeram algum material relacionado com o animal escolhido por eles para serem explorados. Com este material, e com a ajuda da criança responsável pela sua pesquisa, eu irei satisfazer as curiosidades e responder às questões que formularam.

- **Registo escrito do trabalho de investigação (30 minutos)**

Após terem respondido às questões que formularam, eu direi aos meninos que irão fazer o registo escrito do trabalho de investigação. Para tal, pedirei três voluntários para irem para a mesa de trabalho fazerem o registo. É de salientar, que o produto final, será uma espécie de livrinho com o formato do animal tratado. O referido livro irá conter as seguintes questões de investigação: o que sabemos; o que queremos saber; onde vamos procurar e quem o fez.

Enquanto que as três crianças estarão a fazer o registo escrito do trabalho de investigação, o restante grupo irá trabalhar autonomamente nas áreas. O chefe desse dia irá distribuir os cartões aos colegas de forma a escolherem uma área. Na altura de

arrumar, pedirei ao chefe que cante a canção de arrumar para que todos os meninos arrumem as áreas em que estiveram a trabalhar.

- **Apresentação do registo escrito (15 minutos)**

Quando todo o grupo estiver sentado na manta, os meninos que estiveram a fazer o registo escrito do trabalho de investigação, irão apresentá-lo aos colegas. No final, em conjunto, decidiremos aonde é que irá ficar o livrinho. Para além disso, nesse momento também irei rever com eles a tabela do dia anterior de forma a vermos as ideias que eles tinham das características dos animais que estavam corretas e as que estavam incorretas.

- **Realização da avaliação do dia (20 minutos)**

A última tarefa do dia será a realização da grelha de avaliação. Essa grelha de avaliação é feita em conjunto com os meninos, uma vez que eles darão a sua opinião acerca das atividades realizadas ao longo do dia.

Recursos Utilizados

Materiais

- Livro: “*O alfabeto dos bichos*”;
- Registo escrito da história;
- Material de plástica;
- Material de pesquisa: Livros, pesquisa de internet;
- Cartolinas para a realização do livro;
- Tabela: “Mini Jardim-Zoológico”;
- Grelha de Avaliação.

Humanos

- Estagiárias;
- Grupo de alunos da sala 1;
- Educadora Cooperante;

- Auxiliar;

Avaliação

Formativa Contínua: à medida que vão sendo desenvolvendo as atividades, as estagiárias vão percebendo e analisando:

- Participação oportuna dos alunos;
- A forma como os alunos estruturam o seu diálogo;
- Possuem um vocabulário alargado;
- Resposta eficaz e clara às questões colocadas;
- Registo de comportamentos;
- Utilização de uma grelha de avaliação⁹
 - O que fizeram?
 - O que gostaram mais?
 - O que gostaram menos?
 - O que aprenderam?
 - Como se sentiram ao realizar a atividade?

⁹ Em anexo, na página 16, encontra-se a grelha de avaliação.

Anexos da planificação

Anexo 1 – Capa do livro” O alfabeto dos bichos”



O ALFABETO DOS BICHOS

TEXTO > JOSÉ JORGE LETRIA + ILUSTRAÇÕES > ANDRÉ LETRIA



OTICIPA
D'ALTO

Anexo 2 – História: “O alfabeto dos bichos”

<p><u>A – águia</u> Com um porte soberano É rainha das alturas, Voa alto todo o ano Sem nunca sentir tonturas; E a imagem que deixa É sempre de grandeza, Até se vier da rapina O que enche a sua mesa</p>	<p><u>B- Burro</u> De estúpido não tenho nada Então burro não será, Só é de nome e de forma E mais teimoso não há Mas a sua teimosia Que o deixa pregado ao chão Só revela que afinal Também tem opinião</p>	<p><u>C - Camelo</u> O camelo tem duas dunas no dorso E um colar berbere à volta do pescoço, E quando lhe dá a sede Olha para o fio do horizonte Que fica depois do deserto, ali defronte; E começa assim a cantar Só para se pôr à prova, Pois o seu nome maior É ser rei da Bossa-Nova</p>
<p><u>D – Doninha</u> Dona doninha é danada Pois o aroma que deita Afugenta qualquer bicho Que em redor esteja à espreita; É essa arma secreta Que tem para se defender Pois o cheiro que a protege Inalado é de morrer</p>	<p><u>E – Elefante</u> Tem este bicho de peso O que tem de sapiência, Já que o viu e viveu Deu-lhe saber e paciência; Mesmo se está divertido Nunca a festa é de arromba Pois se lhe dá para dançar Ainda tropeça na tromba</p>	<p><u>F – Foca</u> Seja no mar ou na terra É alegre e brincalhona E quando adormece ao sol Às vezes até ressona; Não tem perdão quem a caça Pois é espécie protegida; Como peixe, ama as ondas E lá vai, ondulando, à sua vida.</p>
<p><u>G – Girafa</u> É tão gira a girafa Que até faz do torcicolo Um pretexto divertido</p>	<p><u>H – Hiena</u> Nem tudo pode ser belo Neste alfabeto animal, Mas o que a hiena faz</p>	<p><u>I – Impala</u> É ágil e elegante E cobiça perfeição Quando alta e quando corre</p>

<p>Para procurar no solo Pequenas coisas sem sentido. Do cimo da sua altura Trata-as sempre com lenta E delicada ternura.</p>	<p>Mesmo feio é natural; Como os restos do banquete Do leopardo ou do leão E ainda se ri por cima Para aumentar a confusão</p>	<p>Como atleta de eleição; Se põe pressa na corrida E fulgor no movimento É porque o amor à vida A faz veloz como o vento</p>
<p><u>J – Jacaré</u> Gosta de risos e de charcos, Dando lugar à preguiça, E prefere águas sem barcos E sem areia movediça; É manhoso e é matreiro, Pele rija, dentes de aço, E ai de quem se atreva A tê-lo só a um passo.</p>	<p><u>L – Leopardo</u> Podia chamar-se Leonardo Este felino elegante Que na copa de uma árvore Parece um bicho distante; Nem esculpido em madeira Teria maior perfeição, Arco de corda esticada Correndo ao sol do verão. A pelagem pintalgada Lembra doença infantil, não é sarampo ou varicela Nem um vírus feio e hostil.</p>	<p><u>M – Macaco</u> Nos vários géneros que tem Faz-nos lembrar o que somos, Macacos de imitação Nas poses em que nos pomos; Gorila ou orangotango, Babuíno ou chimpanzé, É um primo afastado, Mas na aparência chegado, Que é sempre bom ter ao pé.</p>
<p><u>N – Nandu</u> Este nome é tão raro Como aquela que o usa; De uma ave pouco vista Que da fama não abusa; É na América do Sul Que o Nandu também é</p>	<p><u>O – Ornitorrinco</u> Nas águas doces da Austrália É discreto e reservado Com o seu bico de pato E o seu pêlo aveludado; É mamífero mas põe</p>	<p><u>P- Polvo</u> Senhor polvo, o que nos traz de novo? Eu sei que não tem tentáculos a medir E que sem sair do mesmo sítio Parece que está sempre a partir.</p>

<p>Ema; Dois nomes para uma ave Que bem merece um poema; E se alguém o não fizer, Acreditem que é uma pena.</p>	<p>ovos Só para contrariar Certas ideias feitas Das galinhas de ensinar. Ornitorrinco, ornitorrinco, não ponhas o bico no trinco Que te podes entalar.</p>	<p>Senhor polvo, o que nos traz de novo? Eu sei que é veloz e inteligente E que até usa para escrever A mais negra tinta permanente.</p>
<p><u>Q – Quivi</u> Gosta do escuro da noite, Do sossego que ela dá, É uma ave sem asas Que nunca se viu por cá; O nome vem-lhe do som Que o seu grito sugere; É uma galinha bizarra Que põe ovo onde quer, Desde que seja a hora E lhe esteja a apetecer. É um nome a não esquecer.</p>	<p><u>R – Rinoceronte</u> Parece um guerreiro antigo Com a sua férrea carapaça E aquele corno eriçado Para assaltar qualquer praça. E nem por isso é menos pachorrento, Focinho virado ao vento, Não vá vir um inimigo Saído de um qualquer abrigo Só para o afrontar Num combate sem quartel Em que um terá de ganhar.</p>	<p><u>S – Serpente</u> Serpenteia como um S Esta cobra sibilante Que assusta bichos e homens Com o seu silvo enleante; Mas há línguas mais perigosas Nas bocas de alguma gente Que as dentadas venenosas Que pode dar a serpente.</p>

<p><u>T – Tubarão</u> Já foi vedeta de filmes De mistério e de terror E olhando para os seus dentes Sentimos frio e suor; Nas águas é tão temido Que a barbatana dorsal Quando se avista da praia Lança o alarme geral.</p>	<p><u>U – Urubu</u> É um tipo de abutre Que no Brasil ganhou fama; Nunca jogou futebol Nem entrou em teledrama, Comida, só da estragada, Que é esse o seu prato forte; Não tem penas no pescoço E gosta do cheiro da morte. Quem se perde no deserto Só o evita por sorte.</p>	<p><u>V – Veado</u> É elegante e vistoso Com a pomposa armação Que faz da sua cabeça Uma autêntica atracção; Escapando aos caçadores, Vira os olhos para a Lua E lamenta numa queixa Essa sorte que é a sua.</p>
<p><u>X – Xarroco</u> Se nunca ouviste este nome, Podes então anotar: dá-se a um tipo de peixe Com uma boca de assustar. Se tens boca de xarroco, O que é que hás-de fazer? Ri, mas com a mão à frente, Para ninguém se aperceber.</p>	<p><u>Z – Zebra</u> Conta-se que certa mosca Numa zebra foi pousar, Não lhe dando nem descanso Nem tempo para se coçar. Disse a zebra irritada: “para não fugir à regra, Aviso-te de que estás Na minha lista negra!”</p>	

Anexo 3 – Registo escrito

NOME: _____

DATA: _____

REGISTO DA HISTÓRIA: “O ALFABETO DOS BICHOS”

Anexo 4 - Grelha de avaliação



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESGUEIRA – 160945

JARDIM DE INFÂNCIA DE ESGUEIRA—COD. 612327

Ficha de Avaliação de Grupo

Data: ____ - ____ - ____

ATIVIDADE:
O QUE FIZEMOS:
O QUE GOSTÁMOS MAIS DE FAZER:
O QUE GOSTÁMOS MENOS DE FAZER:
O QUE APRENDEMOS:
COMENTÁRIOS:

Com esta atividade sentimo-nos:

																					Total
																					Total
																					Total

Planificação Diária

Jardim-de-Infância: Jardim-de-Infância de Esgueira **Data:** 23 de novembro de 2011

Estagiária responsável: Andreia Osório

Educadora Cooperante: Ana Maria Rocha

Competências a desenvolver

- **Formação Pessoal e Social**

1. Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outros;
2. Utilizar expressões de saudação;
3. Utilizar expressões de agradecimento;
4. Colaborar em atividades/tarefas com o grupo no seu todo;
5. Ajudar os colegas;
6. Saber esperar a sua vez para falar;
7. Saber escutar o outro;
8. Realizar tarefas em grupo;
9. Possuir hábitos de higiene;
10. Tomar decisões;
11. Participar democraticamente na vida em grupo;
12. Aceitar e cumprir regras;
13. Ser responsável pelas decisões e materiais;
14. Ser cooperante;
15. Ser participativo;
16. Resolver conflitos com os colegas;
17. Ter o domínio da sua identidade pessoal;
18. Ser capaz de identificar as suas características;
19. Ter consciência de si e dos outros;
20. Revelar atitudes de respeito, colaboração, partilha, ajuda e cooperação.

- **Expressão e Comunicação**

- **Expressão Plástica**

1. Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais;
2. Saber utilizar destrezas manipulativas como colar;
3. Saber recriar imagens partindo de diferentes estimulações ambientais.

- **Expressão Musical**

1. Ser capaz de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.

- **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

2. Ser capaz de participar/manter um diálogo;
3. Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo;
4. Construir frases mais corretas e complexas;
5. Utilizar adequadamente frases simples de diversos tipos;
6. Distinguir a escrita do desenho;
7. Fazer comparações entre letras, palavras;
8. Utilizar o livro como meio narrativo;
9. Interpretar imagens ou gravuras de um livro;
10. Ser capaz de realizar ordens orais e tarefas simples;
11. Saber utilizar corretamente na expressão oral o vocabulário adequado a diferentes situações e temas;
12. Ser capaz de participar em diálogos e conversas de grupo.

- **Matemática**

1. Ter noção do tempo;
2. Estabelecer correspondência entre quantidade e número.

- **Conhecimento do Mundo**

1. Ser capaz de respeitar regras e normas sociais;
2. Ser capaz de interagir com o meio natural;
3. Ser capaz de observar e compreender as necessidades a ter com os animais;
4. Revelar curiosidade e desejo pelo saber;
5. Questionar-se sobre o que o rodeia;
6. Ser capaz de compreender a organização do tempo e do espaço, de forma a poder ser autónoma nos espaços do seu quotidiano.

Objetivos de Aprendizagem

1. Progredir na consecução do próprio esquema corporal;
2. Desenvolver uma imagem correta do próprio esquema corporal;
3. Conhecer as diferentes partes do corpo;
4. Progredir no reconhecimento da autoria dos próprios atos;
5. Desenvolver a própria autonomia pessoal;
6. Desenvolver o sentido de responsabilidade e compromisso;
7. Desenvolver atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação;
8. Promover atitudes de participação e cooperação em atividades musicais;
9. Adquirir hábitos de observação visual;
10. Desenvolver a criatividade;
11. Ampliar a conquista da superfície como suporte gráfico – plástico;
12. Desenvolver a coordenação visual-motora;
13. Desenvolver as capacidades de atenção, concentração e memorização;
14. Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objetivos diversificados;
15. Conhecer o sentido da leitura: da esquerda para a direita;
16. Desenvolver a noção de quantidade;
17. Desenvolver a noção de número;
18. Tomar consciência de pertencer ao coletivo escolar e ao grupo sala;
19. Orientar-se e atuar com autonomia nos espaços da sala, do jardim-de-infância e do edifício escolar conhecendo e respeitando as regras;
20. Iniciar a aquisição de estratégias de descoberta;

21. Observar e explorar o ambiente, centrando a atenção nos animais;
22. Valorizar a importância dos animais.

Atividades

- **Rotina diária (20 minutos)**

Os meninos irão sair da sala do prolongamento em direção à sala. Quando entrarem na sala, sentar-se-ão na manta. Com todas as crianças sentadas na manta, irei perguntar quem é o chefe desse dia. Uma das funções do chefe é cantar a canção dos bons-dias e é isso que lhe será pedido.

Dados os bons-dias a todos os meninos, perguntarei às crianças que dia é hoje. Os meninos terão de dizer a data (dia, mês, ano) e qual o dia da semana em que se encontram. Seguidamente, o chefe irá chamar à vez, por ordem alfabética, cada criança para marcar a presença no mapa de presenças.

Quando finalizarem, verificarão quantos alunos faltam, olhando para o mapa de presenças e ainda o chefe, irá contar quantos meninos e quantas meninas estão na sala.

- **Diálogo – Conto tradicional: “O príncipe com orelhas de burro”¹⁰ (30 minutos)**

Após terem marcado as presenças, eu perguntarei aos meninos o que, geralmente, acontece à quarta-feira. Assim sendo, irei colocar no placard de cortiça, uma imagem com o príncipe com orelhas de burro. Os meninos irão visualizar a imagem e dir-me-ão o que será esta personagem. Irei registar as respostas que as crianças me forem dizendo numa folha. Seguidamente, irei confrontar a imagem que está no placard com a capa do livro formulando uma questão: Porque é que o príncipe tem um barrete na cabeça? Com as respostas das crianças, surgirão outras questões como: como aparecem as orelhas de burro ao pequeno príncipe? Como acabará a história?

¹⁰ Em anexo, na página 8, encontra-se a capa do livro: “O príncipe com orelhas de burro”

- **Leitura do livro: “Príncipe com orelhas de burro” (20 minutos)**

Com as imagens digitalizadas do livro¹¹, eu irei, em suporte digital, contar-lhes a história. Para tal, as imagens irão ser projetadas num computador. Quando acabar de lhes contar a história, irei questionar: Então como é que é possível um humano ter as orelhas de um animal? Os meninos irão dar as suas respostas.

- **Corpo Humano vs Corpo Animal Irracional (30 minutos)**

Após as suas respostas, eu direi que estou muito confusa em relação às partes constituintes do ser humano e de um animal e, para isso, precisarei da ajuda deles para montarem o corpo de um animal e o corpo de um animal irracional. É de salientar, que lhes direi que só irão fazer a montagem após o intervalo. Para essa atividade, irei ter na mesma caixa as partes de corpo humano e do animal irracional e também as palavras para eles colocarem em cima de cada parte do corpo¹². Como eu sei que as crianças ainda não sabem ler, será a menina que já o consegue fazer a ir procurar as palavras e colocá-la por cima de cada parte do corpo. É de salientar que, a montagem dos dois corpos será realizada no placard.

Recursos Utilizados

Materiais

- Livro: “O príncipe com orelhas de burro”;
- Imagem do príncipe com orelhas;
- Computador;
- Caixa com as partes dos dois corpos: humano e animal irracional;
- Placard.

Humanos

¹¹ Em anexo, na página 9, encontra-se as imagens que irei utilizar para recontar a história.

¹² Em anexo, na página 13, encontra-se as partes do corpo humano e do animal irracional que serão utilizadas.

- Estagiárias;
- Grupo de alunos da sala 1;
- Educadora Cooperante;
- Auxiliar;

Avaliação

Formativa Contínua: à medida que vão sendo desenvolvendo as atividades, as estagiárias vão percebendo e analisando:

- Participação oportuna dos alunos;
- A forma como os alunos estruturam o seu diálogo;
- Possuem um vocabulário alargado;
- Resposta eficaz e clara às questões colocadas;
- Registo de comportamentos;
- Utilização de uma grelha de avaliação¹³
 - O que fizeram?
 - O que gostaram mais?
 - O que gostaram menos?
 - O que aprenderam?
 - Como se sentiram ao realizar a atividade?

¹³ Em anexo, na página 16, encontra-se a grelha de avaliação

Anexos da planificação

Anexo 1 – Conto Tradicional: “Príncipe com orelhas de burro”



Anexo 2 – Imagens que irei apresentar às crianças









Anexo 3 – Membros do corpo humano



CABEÇA



TRONCO



PERNAS



PÉ DIREITO



PÉ ESQUERDO



BRAÇO ESQUERDO



BRAÇO DIREITO

Anexo 3 – Membros do animal irracional



FOCINHO



DORSO



PATAS TRASEIRAS



PATAS DA FRENTE



RABO

Anexo 3 – Palavras que colarão em cima de cada parte do corpo

CABEÇA

TRONCO

PERNAS

PÉ DIREITO

PÉ ESQUERDO

**BRAÇO
ESQUERDO**

**BRAÇO
DIREITO**

FOCINHO

**PATAS DA
FRENTE**

DORSO

RABO

**PATAS
TRASEIRAS**

Anexo 4 – Grelha de Avaliação



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ESGUEIRA – 160945

JARDIM DE INFÂNCIA DE ESGUEIRA—COD. 612327

Ficha de Avaliação de Grupo

Data: ____ - ____ - ____

ATIVIDADE:
O QUE FIZEMOS:
O QUE GOSTAMOS MAIS DE FAZER:
O QUE GOSTAMOS MENOS DE FAZER:
O QUE APRENDEMOS:
COMENTÁRIOS:

Com esta actividade sentimo-nos:

																				Total
																				Total
																				Total

Anexo II: Tabela “Mini Jardim Zoológico”



Anexo III: Tabela “Mini Jardim Zoológico” preenchida pelo grupo



Anexo IV: Tópicos definidos para a pesquisa sobre a serpente

Pesquisa	Resposta
O que sabemos	<ul style="list-style-type: none"> • A serpente rasteja • A serpente é carnívora
O que queremos saber	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que elas são por dentro; • Se as serpentes põem ovos;
Onde vamos procurar	<ul style="list-style-type: none"> • Livros; • Internet

Anexo V: Guião para o trabalho de investigação (serpente)

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O que sabemos	
O que queremos saber	
Quem faz	
Onde vamos procurar	
Como vamos comunicar o que aprendemos	

SALA 1

2011/2012

Anexo VI: Capa do álbum “O alfabeto dos bichos”



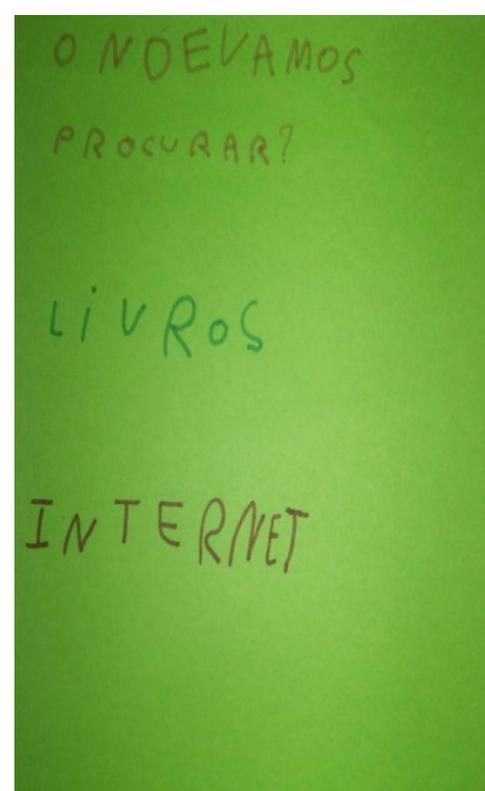
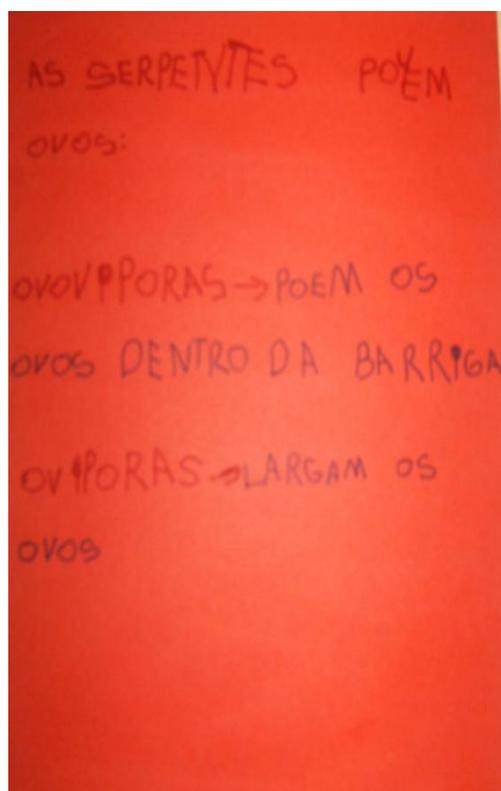
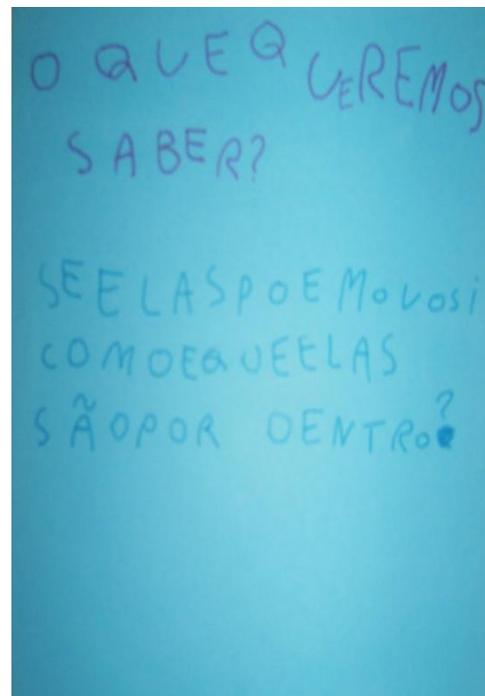
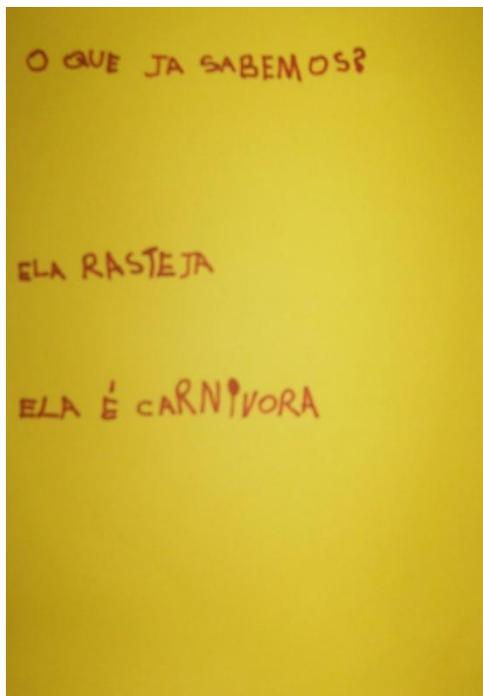
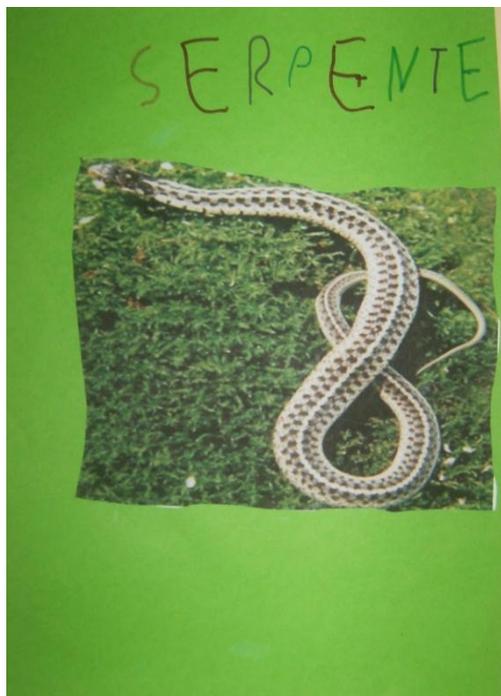
O ALFABETO
DOS BICHOS

TEXTO > JOSÉ JORGE LETRIA + ILUSTRAÇÕES > ANDRÉ LETRIA



OTICSA
O LITRO

Anexo VII: Livro relativo às características da serpente



Anexo VIII: Imagem alusiva ao príncipe com orelhas de burro



Anexo IX: Registos escritos sobre as hipóteses formuladas pelas crianças sobre a imagem do príncipe com orelhas de burro

Imagem do príncipe com orelhas de burro	Quem será esta personagem?
	Coelho (1 criança)
	Burro (4 crianças)
	Rei (4 crianças)
	Pessoa com uma coroa e com orelhas (5 crianças)
	Príncipe (4 crianças)
	Princeburro (1 criança)

Anexo X: Registos escritos relativos às hipóteses formuladas pelas crianças sobre a imagem do príncipe com o barrete

Imagem apresentada	Hipóteses formuladas
	Está com frio (3 crianças)
	Está a tapar as orelhas (6 crianças)
	Está a esconder as orelhas de burro (10 crianças)

Anexo XI: Registos escritos relativos às hipóteses formuladas pelas crianças sobre o aparecimento das orelhas ao príncipe

Como apareceram as orelhas ao príncipe	Respostas
	Feitiço de uma bruxa gigante (8 crianças)
	Fada-bruxa má (9 crianças)

Anexo XII: Registos escritos relativos às hipóteses formuladas pelas crianças sobre o final da história

Como acabará a história?	Respostas
	O príncipe vai ficar sem orelhas.
	Iráo ser cortadas as orelhas ao príncipe.
	O príncipe vai ficar com as orelhas para sempre.
	O feitiço vai ser desfeito.

Anexo XIII: Partes do corpo de um humano e de outro animal

