

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Falar,
Ler e Escrever Notícias com as crianças no Jardim de
Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Elisabete Rafael Dias

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, março 2019

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que sempre acreditaram, confiaram e permitiram que este sonho se tornasse real. Agradeço-vos do fundo do coração o sacrifício que fizeram ao longo destes anos para que pudesse seguir o caminho que o meu coração ditava.

À minha afilhada Leonor, a criança mais alegre, sorridente e traquina, a criança do meu mundo, por me mostrar o lado mais bonito da vida. Obrigada por me fazeres sorrir, mesmo nos dias mais difíceis!

À Mara, parceira e amiga, por ter caminhado comigo ao longo destes dois anos. Sofremos, sorrimos, chorámos e sobretudo fomos felizes. Sem ti teria sido bem mais difícil, fomos o porto seguro uma da outra no meio da tempestade. Obrigada!

À professora Maria José Gamboa por ter acreditado que o meu crescimento seria possível, por querer sempre mais e melhor. Obrigada por toda a disponibilidade, compreensão e tolerância. Obrigada por ter sido um exemplo.

Às educadoras e professoras cooperantes, obrigada por todos os ensinamentos e partilhas. Às crianças, obrigada pelo amor e carinho demonstrado, e por me desafiarem a ser e fazer mais e melhor, todos os dias!

Não lhes podemos ensinar o sorriso,
Mas devemos dar-lhes motivos
Para sorrir.
É nossa tarefa mostrar-lhes as asas
Que trazem consigo.
Podemos ajudar a que elas as abram,
Mas não as podemos fazer voar.
No máximo, podemos fazer
Com que não temam o céu.

A nossa função é preparar o futuro
Do presente.

Não nos compete indicar caminhos,
Mas preparar os pés para a viagem.

Devemos ser plantadores de sonhos.
Temos de ser plantadores de sonhos.

Fábio Nobre, 2016

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte refere-se à prática de ensino supervisionada em contexto de educação de infância e a segunda parte à prática de ensino supervisionada em contexto de 1.º ciclo.

Na primeira parte abordam-se assuntos relacionados com a educação de infância nomeadamente, o papel das dimensões pedagógicas: o tempo e o espaço e o ciclo de ação pedagógica. A metodologia de trabalho por projeto é vivenciada em contexto de Jardim de Infância e por isso, apresenta-se um breve relato sobre o projeto e uma reflexão acerca das aprendizagens realizadas com as crianças, como também o papel da documentação pedagógica como suporte à aprendizagem. Ainda nesta parte, apresenta-se um estudo de caso realizado em torno da temática da educação para os *media*, com um grupo de quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este estudo de índole qualitativo visa conhecer as conceções das crianças do pré-escolar acerca do universo dos *media*, especificamente, as notícias, seus meios de difusão com vista a uma ação pedagógica sustentada na investigação-ação. Na generalidade, os resultados apontam para a importância de o educador de infância potenciar precocemente aprendizagens em torno dos *media*, desenvolvendo a sensibilidade e conhecimentos que permitam alargar os conhecimentos das crianças, expandindo o seu universo de referências, enquanto consumidores e produtores de texto noticioso.

Na segunda parte, respeitante à dimensão reflexiva em contexto de 1.º ciclo, apresenta-se um relato reflexivo em torno de uma experiência interdisciplinar realizada com uma turma de 3.º ano de escolaridade.

Palavras chave

Brincar, Educação para os *Media*, Jardim de Infância, Literacia, Notícias, Reflexão

ABSTRACT

This report was done as part of the master's degree in preschool education and primary school which is divided into two parts. The first concerns the supervised teaching practice in preschool and the second concerns the supervised teaching practice in primary school.

In the first part are approached subjects related to pre-school, in particular the role of pedagogical dimensions: the time, the space and pedagogical action cycle. The work methodology by project is experienced in the context of preschool and so this is a brief report of each experiences and a reflection regarding the children's learnings, and also the role of pedagogical documentation as a learning support. Still in this part, I introduce a case study made in the context of education for the media, with a group of four children with ages between 3 and 6 years. This qualitative study aims to know the conception of the media universe from the eyes of children from preschool, specifically the news, it's broadcast methods in order to pedagogical action sustained in the investigation/action. In general, the results scores to the importance of the preschool teacher enhance premature learnings along the media, developing the sensibility and knowledge that will allow to enlarge the children knowledge, enhancing their references universe, while consumers and producers of news.

On the second part regarding to the reflexive dimension in primary school context, a brief reflexive report is presented along the interdisciplinary experience in a third-grade class.

Keywords

Play, Education for the Media, Preschool, Literacy, News, Reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de Fotografias	ix
Índice de Tabelas	xi
Índice de Esquemas	xii
Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
Parte I – Um percurso em Educação de Infância.....	3
1. Notas Introdutórias	3
Capítulo 1 – Dimensão Reflexiva.....	3
1. A prática pedagógica em creche: o início de um novo desafio	3
1.1.Desenvolvimento e aprendizagem das crianças: caracterização do grupo.....	4
1.2. O papel das dimensões pedagógicas: o espaço e o tempo.....	5
1.3. Observar, planificar, agir, avaliar e refletir – fundamentos e princípios de uma prática educativa.....	9
2. A prática pedagógica em Jardim de Infância: continuando a caminhada dos desafios.....	14
2.1.Desenvolvimento e aprendizagem das crianças: caracterização do grupo.....	14
2.2.Uma experiência com a Metodologia de Trabalho por Projeto.....	16
2.3.A Documentação Pedagógica como suporte à aprendizagem.....	20
Capítulo 2 – Dimensão Investigativa	22
2.1. Introdução.....	22
2.2 Enquadramento Teórico.....	24
2.3. Metodologia de Investigação.....	29
2.4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados.....	38

2.5 Conclusões.....	49
2.6 Limitações.....	50
Parte II – O 1.º ciclo do Ensino Básico: uma nova etapa	52
2. Notas Introdutórias	52
Capítulo 3 – Dimensão Reflexiva.....	52
3. A prática pedagógica em 1.º ciclo – os primeiros anos de escolaridade	52
3.1.Expetativas e receios iniciais.....	53
3.2.Relato reflexivo de uma experiência educativa em 1.º ciclo.....	54
Conclusão geral do relatório.....	70
Bibliografia.....	71
Anexos	77
Anexo I – Plano de observação e recolha de dados – creche	1
Anexo II – Ficha de verificação para avaliação dos critérios.....	4
Anexo III – Avaliação do Processo	5
Anexo IV – 7.ª Reflexão semanal – Jardim de Infância.....	6
Anexo V – Relato reflexivo sobre o projeto “Os golfinhos”.....	9
Anexo VI – Guião da 1.ª e 2.ª entrevista semiestruturada.....	18
Anexo VII – 1.ª Entrevistas realizadas às crianças L., M., T. e D.....	19
Anexo VIII – 2.ª Entrevistas realizadas às crianças L., M., T. e D.	25
Anexo IX – Autorização dos encarregados de educação	33
Anexo X – Jornalinho “O Campo Amarelo”.....	34
Anexo XI – Planificação 1.º Ciclo – semana de 7 a 9 de maio	40
Anexo XII – Planificação 1.º Ciclo – semana de 4 a 6 de junho.....	48
Anexo XIII – 5.ª Reflexão semanal – 1.º ciclo do ensino básico I.....	54
Anexo XIV – 10.ª Reflexão semanal – 1.º ciclo do ensino básico I.....	58
Anexo XV – Planificação 18 de abril.....	61
Anexo XVI – Guião de visita – alunos.....	62

Anexo XVII – Guião de visita – professores.....	68
Anexo XVIII – Planificação 30 de abril de 2018	74
Anexo XIX – História e Lenda das grutas da Moeda.....	77
Anexo XX – Tarefa “Resolvo e Descubro!”	78
Anexo XXI – Planificação dia 2 de maio de 2018	81

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Votação do animal para o projeto.....	17
Fotografia 2 - Registo da votação.....	17
Fotografia 3 - Registo "O que já sabemos!".....	17
Fotografia 4 - Registo "O que queremos saber?".....	17
Fotografia 5 - Registo "Como vamos descobrir?".....	18
Fotografia 6 - Pesquisa de informação em livros.....	18
Fotografia 7 - Cartaz elaborado com as famílias.....	18
Fotografia 8 - Registo "O que descobrimos (Livros)".....	19
Fotografia 9 - Registo "O que descobrimos (Filmes)".....	19
Fotografia 10 - Mural do projeto "Os golfinhos".....	20
Fotografia 11 - Material impresso disponibilizado pela investigadora.....	32
Fotografia 12 - Momento de exploração e discussão.....	32
Fotografia 13 - Dramatização de notícias relatadas na TV.....	34
Fotografia 14 - Dramatização de notícias relatadas na TV.....	34
Fotografia 15 - Dramatização de notícias relatadas na TV.....	34
Fotografia 16 – Visita à quinta da senhora H.....	35
Fotografia 17 – Entrevista à senhora H.....	35
Fotografia 18 - Registo do esquema de acontecimentos.....	57
Fotografia 19 - Mapa google Maps.....	58
Fotografia 20 - Exemplo de resposta da aluna L.....	61
Fotografia 21 - Exemplo de resposta da aluna M.....	61

Fotografia 22 - Indicação do Trilho proposto no guião.....	61
Fotografia 23 - Observação de aspetos físicos do meio local.....	62
Fotografia 24 - Observação de aspetos físicos do meio local.....	62
Fotografia 25 – Representação de morcegos	63
Fotografia 26 – Representação de árvores autóctones (pinheiro bravo).	63
Fotografia 27 - Representação de esquilos.	63
Fotografia 28 - Representação da raposa.....	63
Fotografia 29 - Registo no guião do aluno G.	64
Fotografia 30 - Registo no guião da aluna M.	64
Fotografia 31 - Registo no guião do aluno T.....	65
Fotografia 32 – Fósseis do Maciço Calcário Estremenho	65
Fotografia 33 – Observação de fósseis.	65
Fotografia 34 - Maquete do Maciço Calcário.....	65
Fotografia 35 - Simulação da formação de um fóssil.....	66
Fotografia 36 – Simulação da ação das chuvas no processo de formação de grutas.....	66
Fotografia 37 – Ação da chuva ácida no desgaste das rochas calcárias e respetiva criação de fendas.	66
Fotografia 38 - Visita à gruta.....	67
Fotografia 39 - Exemplo da avaliação da visita realizada pelos alunos.	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação da intervenção pedagógica e respectivos objetivos.....	37
Tabela 2 - Categorias e subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas	38
Tabela 3 - Concepções da criança L. na 1. ^a e 2. ^a entrevista semiestruturada.	39
Tabela 4 - Concepções da criança M. na 1. ^a e 2. ^a entrevista semiestruturada.	40
Tabela 5 – Concepções da criança T. na 1. ^a e 2. ^a entrevista semiestruturada.....	41
Tabela 6 – Concepções da criança D. na 1. ^a e 2. ^a entrevista semiestruturada.	42

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Fases do microestudo.	31
--	----

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESCES) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), nos anos letivos de 2016 a 2018. Este documento tem como objetivo ilustrar, de forma reflexiva, o meu percurso e aprendizagens em três contextos distintos: Creche, Jardim de Infância e 1.º ciclo do Ensino Básico. Apresento ainda um estudo de caso desenvolvido em torno da temática da Educação para os *Media*. Deste modo, o relatório apresenta-se dividido em duas grandes partes, a primeira parte referente à minha prática pedagógica em Educação de Infância e a segunda parte referente ao 1.º ciclo do Ensino Básico.

A primeira parte refere-se às práticas pedagógicas vividas em Educação de Infância em dois contextos distintos entre os meses de setembro de 2016 e junho de 2017 e subdivide-se em dois capítulos. O primeiro capítulo refere-se às vivências e aprendizagens em contexto de creche e jardim de infância onde são abordados assuntos como o papel do espaço e do tempo enquanto dimensões pedagógicas, a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão como fundamentos de uma prática educativa, a metodologia de trabalho por projeto e por fim a documentação pedagógica como suporte à aprendizagem. O segundo capítulo, referente à dimensão investigativa, tem por base um estudo de caso desenvolvido em torno da temática da Educação para os *Media* em contexto de jardim de infância. Neste micro estudo de natureza investigativa pretendo proporcionar às crianças ambientes linguísticos e culturais que lhes permitam conhecer o universo dos *media*, pensar sobre eles, com a língua e através da língua. Neste capítulo surge uma breve introdução onde é apresentada a motivação para o estudo, a pergunta de partida e respetivos objetivos. De seguida será apresentado um enquadramento teórico, as opções metodológicas e definição de técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os participantes do estudo. Segue-se a apresentação, análise e discussão dos resultados, que foram a base para a elaboração das conclusões do estudo e suas limitações.

A segunda parte do relatório refere-se à experiência em contexto de 1.º ciclo vivida em duas instituições de rede pública. As experiências do primeiro contexto decorreram entre setembro de 2017 e janeiro de 2018 e no segundo contexto entre fevereiro a junho de 2018.

Nesta parte, considerando a importância da abordagem interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem, apresento de forma reflexiva uma experiência interdisciplinar realizada no 4.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico com uma turma de 3.º ano.

Por fim será apresentada uma conclusão geral do presente relatório, que sendo o culminar do meu percurso enquanto mestranda, espelha as aprendizagens, que contribuíram para a minha formação e crescimento pessoal e profissional.

PARTE I – UM PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nesta primeira parte do relatório apresento alguns dos aspetos que considere cruciais para ilustrar o meu percurso ao longo desta caminhada pela Educação de Infância, bem como para o meu processo de ensino-aprendizagem enquanto educadora de infância. Estes aspetos contribuíram para o melhoramento das minhas práticas educativas e consequente promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No primeiro capítulo - dimensão reflexiva apresento as minhas aprendizagens no âmbito da educação de infância (Creche e Jardim de Infância), assim como as minhas expectativas e receios relativos aos diferentes contextos vivenciados.

No segundo capítulo – dimensão investigativa apresento um estudo de caso desenvolvido em torno da temática da Educação para os *Media* realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância.

Devo referir ainda que por razões éticas, de modo a garantir a confidencialidade das crianças com quem realizei as práticas pedagógicas, todos os nomes que surgem durante o relatório são fictícios.

CAPÍTULO 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE: O INÍCIO DE UM NOVO DESAFIO

A Prática Pedagógica Supervisionada (PES) em contexto de creche decorreu, entre setembro de 2016 e janeiro de 2017, numa instituição de cariz privado e cooperativo, constituída pelas valências de creche e jardim de infância, no concelho de Leiria. Esta foi a primeira etapa de um novo desafio pela educação dos 0 aos 3 anos de idade.

A PES teve a duração de 15 semanas, envolvendo inicialmente um grupo de doze crianças, das quais oito eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino, tendo terminado esta prática com um grupo de quinze crianças, dez do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 30 meses (em setembro de 2016).

Quando iniciei o percurso em creche sentia-me um pouco ansiosa e apreensiva, uma vez que, o meu conhecimento sobre este contexto era bastante reduzido. Inicialmente tinha a perceção que o trabalho de um educador em contexto de creche apenas se resumiria a cuidados básicos de saúde como a higiene, o sono e a alimentação. Se este facto me deixava, por um lado, receosa, por outro deixou-me curiosa e com vontade de saber mais sobre este contexto específico. Procurei observar atentamente o grupo de crianças e as ações didáticas da educadora cooperante perante cada situação para poder aprender e crescer como profissional.

Para ultrapassar os meus receios e as minhas dificuldades li textos de referência de investigadores da área da Educação de Infância (Portugal, 1998, 2012; Post & Hohmann 2007; Parente 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Freitas, 2016) e partilhei conhecimentos com a educadora cooperante, a professora supervisora e restantes professores das unidades curriculares. Todos eles sempre se mostraram disponíveis para me ajudar, respondendo às minhas dúvidas e inquietações, explicando e comentado situações educativas, mas também refletindo comigo antes, durante e após a minha ação educativa. Este apoio foi fundamental pois ajudou-me a ganhar confiança nas minhas práticas, a ultrapassar fragilidades, tendo-se revelado uma oportunidade única para construir, em conjunto, aprendizagens significativas para todos.

1.1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

No início desta prática pedagógica, em termos gerais, o grupo era caracterizado por alguma heterogeneidade, a nível da faixa etária, causando algumas diferenças no desenvolvimento. Ao nível do **desenvolvimento físico-motor**, verifiquei que três, do grupo de doze crianças, ainda não tinham adquirido a marcha, apenas gatinhavam, sendo que uma delas conseguia manter-se de pé, sem auxílio. “Os seres humanos parecem estar geneticamente programados para a execução de muitas atividades diferentes, como sentar, ficar de pé e andar.” (Olds & Papalia, 1981, p.128). As restantes nove crianças já tinham adquirido a marcha, tendo a capacidade de subir e descer degraus sozinhas, corriam e saltavam (Olds, Papalia & Feldman, 2000). A maioria das crianças deste grupo já conseguia manipular vários objetos (como por exemplo, pinceis, lápis de cor e livros) e reagiam ao seu nome (as crianças com menos de 24 meses viravam a cabeça ou sorriam, e as crianças com mais de

24 meses respondiam através de palavras e ações). Das doze crianças, oito conseguiam comer sozinhas, precisando de auxílio esporádico. As restantes quatro crianças necessitavam de ajuda para se alimentar. O controlo dos esfíncteres ainda não estava adquirido pela maioria das crianças do grupo. Sete crianças do grupo de doze utilizavam fralda o dia inteiro, quatro para dormir e apenas uma criança já não necessitava de fralda o dia inteiro.

A **nível cognitivo**, havia uma grande diferença entre as crianças da faixa etária com 12-24 meses e as crianças de 24-36 meses. As segundas associavam objetos ao seu nome, reconheciam e nomeavam partes do corpo. As primeiras imitavam palavras que o adulto dizia ou tentavam emitir sons. Três das crianças com 12-24 meses não pronunciavam palavras, sendo que conseguiam realizar ações sob instruções simples como trazer um objeto específico ou fechar uma porta. Algumas crianças do grupo recorriam a holófrases para expressar uma ideia como por exemplo, “água!” querendo dizer “Eu quero beber água.”. Relativamente à linguagem as crianças mais velhas do grupo conseguiam formar frases simples como “Eu quero fruta!”; “Eu gosto.” (Cordeiro, 2008).

Por fim, a **nível psicossocial**, as crianças da sala mostravam-se sociáveis, interagindo entre pares e com os adultos. Reagiam a pessoas estranhas, sabendo distingui-las de pessoas conhecidas e adultos de referência.

Durante o decorrer da prática o crescimento da linguagem das crianças do grupo “[...] ilustra a interação entre todos os aspetos do desenvolvimento: físico, cognitivo e social.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 215).

Estas características constituíram um ponto de partida fundamental para a prática, na medida em que me permitiram adequar as propostas a este contexto específico, uma vez que, não há ação educativa sem o conhecimento das potencialidades e necessidades das crianças.

1.2. O PAPEL DAS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS: O ESPAÇO E O TEMPO

O dia a dia em Creche é bastante diversificado, repleto de desafios, experiências e aprendizagens. Contudo é necessário que essas experiências e aprendizagens sejam realizadas num contexto educativo favorável, existindo uma pluralidade de dimensões, sendo o espaço e o tempo duas dessas dimensões (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

1.2.1 O espaço

Um ambiente físico bem organizado, com materiais diversificados e estimulantes proporciona à criança “uma variedade de escolhas e de desafios visuais, tácteis e motores [...]” (Portugal, 2012, p.9) que lhe permite explorar os objetos ao seu ritmo.

Todo o trabalho em Educação de Infância é desenvolvido numa lógica de experimentação, manipulação... e exploração, sendo necessário a criação de espaços responsivos que possam dar resposta à multiplicidade de necessidades que as crianças vão tendo no seu processo de desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Um ambiente educativo bem pensado e organizado oferece inúmeras oportunidades à criança, convidando-a à exploração, à ação e à descoberta (Fernandes, 2016), tornando-se na primeira dimensão curricular (Oliveira-Formosinho, 2001).

Neste sentido procurei, durante a minha PES, organizar o espaço de forma a que este proporcionasse as condições necessárias para que a criança fosse ativa, curiosa, e desenvolvesse a sua autonomia.

A sala de atividades estava organizada em áreas, devidamente delimitadas para que as crianças as conseguissem reconhecer. Todo o material era adequado, diversificado e pensado de forma a que as crianças o pudessem explorar utilizando todos os sentidos. De forma geral o grupo gostava de explorar livros ficando algum tempo a observar as imagens. Os brinquedos também eram foco de interesse principalmente os brinquedos com sons, que cativavam a atenção de todo o grupo, o brincar assumia assim “um lugar central [...] considerando-se como veículo promotor de aprendizagem.” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.15).

Ao longo da prática fui observando que era necessário adequar o espaço às características do grupo. À medida que as crianças se iam desenvolvendo precisavam de múltiplos desafios, diferentes espaços e novos materiais que lhes permitisse novas experiências e aprendizagens, uma vez que, “o espaço na educação de infância tem que oferecer oportunidades únicas à criança e convidá-la à ação, à exploração, à aventura.” (Fernandes, 2016, p. 63). Este aspeto foi notório quando uma das crianças que ainda não caminhava, gatinhou até a uma mesa de plástico e tentou colocar-se de pé para caminhar apoiando-se na mesa. O facto de a mesa ser de plástico e ter pouca estabilidade fez com que a criança caísse e a partir daquele momento ficou assustada. Percebi que a organização do espaço e

dos materiais estava, naquele momento, a ser um obstáculo para as crianças que estavam a adquirir a marcha.

Perante esta situação reorganizei o espaço numa lógica de encorajamento à crescente mobilidade destas crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), tornando o espaço mais amplo.

Neste contexto aprendi ainda que os espaços pedagógicos têm de ser plurais, não devendo as crianças ficarem restringidas a um espaço didático monolítico, necessitando de viver experiências nos mais diversos espaços (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Torna-se cada vez mais importante implementar práticas centradas nas potencialidades do espaço exterior, uma vez que, “ao ar livre, em contacto com a natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança.” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 28).

O espaço exterior à sala de atividades também foi explorado pelo grupo em contexto de brincadeira livre e brincadeira orientada. Nesta última, consoante a minha intencionalidade pedagógica, disponibilizava materiais como andarilhos, mesas temáticas, jogos de encaixe, por exemplo para incentivar as crianças a movimentarem-se a interagir entre si, sendo também mais uma forma de motivar as crianças que ainda não tinham adquirido a marcha de a desenvolver. Ao diversificar as experiências proporcionadas tentei enriquecer as oportunidades para as crianças se desenvolverem e aprenderem.

1.2.2 O tempo

A entrada da criança para a Creche não pode ser vista única e exclusivamente como uma alternativa de resposta às necessidades das famílias, mas sim como uma “resposta educativa, centrada em rotinas pedagógicas e em experiências [...]” (Freitas, 2016, p. 130). Por isso, o dia a dia da criança deve ser organizado em torno de rotinas diárias que lhe possibilite experiências agradáveis e aprendizagens enriquecedoras (Portugal, 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Freitas, 2016).

Criar uma rotina diária consistente permite que as crianças adquiram um sentimento de pertença a um ambiente educativo seguro e com significado, dando-lhes a possibilidade de prever determinados acontecimentos do seu quotidiano (Hohmann & Weikart, 1997; Post & Hohmann, 2007; Freitas, 2016). É através da rotina que as crianças “[...] exploram,

treinam e ganham confiança nas suas competências em desenvolvimento [...]” (Post & Hohmann, 2007, p.15).

Quando iniciei a minha prática pedagógica em creche não estava muito desperta para as rotinas diárias, uma vez que, pensava que serviam apenas para organizar o dia do educador. Com o passar do tempo fui-me apercebendo que estava errada e que a rotina tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, quando comecei a prestar mais atenção à rotina do grupo de crianças e compreendi as suas potencialidades a minha ação educativa mudou.

Comecei a planificar e a organizar o dia a dia com uma lógica de rotina de cuidados, previsíveis e repetitivos de forma a garantir que as experiências proporcionadas fossem ao encontro das necessidades (físicas, afetivas, de segurança, de autonomia e valores) das crianças (Portugal, 2012; Freitas, 2016). O grande desafio, na gestão da rotina diária, foi conseguir tornar as minhas intencionalidades educativas flexíveis o suficiente para irem ao encontro das necessidades de desenvolvimento e ritmos de cada criança do grupo.

Optei por, nas minhas intervenções, seguir, em traços gerais, a rotina que já estava implementada pela educadora cooperante, no grupo de crianças. Contudo, fui introduzindo outros momentos/elementos à rotina diária do grupo consoante a sua evolução. Assim, o dia era organizado em seis momentos diferentes sendo eles o acolhimento/bons dias, onde se cantava a canção dos bons dias e marcavam-se as presenças no placar, propostas de atividades mais ou menos orientadas, onde se realizavam atividade em pequeno grupo, grande grupo ou individualmente que permitissem a promoção de competências nas diferentes áreas de desenvolvimento, momento para a higiene, alimentação, descanso e despedida. Importa referir que as rotinas e respetivas intencionalidades educativas foram sendo alteradas em conformidade com os comportamentos e necessidades observados nas crianças.

A partir do momento que as minhas conceções mudaram e conseqüentemente as minhas práticas, fui observando que as crianças foram evoluindo e tornaram-se cada vez mais autónomas nos diferentes momentos do dia. Por exemplo a Margarida (30 meses) quando, de manhã, chegava à sala dirigia-se ao móvel, onde estava a caixa com as fotografias das presenças, retirava a caixa e sentava-se na manta. Com esta ação a criança demonstrava saber que para iniciar o dia tínhamos o momento do acolhimento/bons dias. O Salvador, no

final da manhã e depois da higiene, dirigia-se para a porta da sala e esperava pela formação do “comboio”. Ao observar o seu comportamento percebi que a criança sabia o que era esperado dela, demonstrando conhecer e prever determinados acontecimentos do seu dia a dia na creche, uma vez que, depois da higiene, formávamos um comboio à porta da sala de atividades para seguirmos todos juntos até ao refeitório.

Este tempo de Prática Pedagógica em Creche permitiu-me aprender a observar os tempos do grupo e de cada criança, mostrando-me que é muito importante o educador conseguir “[...] otimizar os tempos em creche [...]” (Freitas, 2016, p. 142) para que a rotina seja um momento que oferece às crianças “[...] oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais.” (Portugal, 2012, p.9), tornando-se num suporte para a criança e para o educador (Portugal, 1998).

1.3. OBSERVAR, PLANIFICAR, AGIR, AVALIAR E REFLETIR – FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

Neste contexto de prática foram-me apresentados cinco conceitos chave da educação: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. E no centro a criança.

Inicialmente foi para mim difícil olhar de forma integradora estes diferentes processos, uma vez que, comecei por realizar cada um deles de forma isolada. Ao longo das 15 semanas de prática em contexto de creche comecei a compreender a importância dos processos de observação, planificação, avaliação e reflexão na construção das minhas práticas educativas.

Este tempo de prática permitiu-me perceber que a observação é a primeira etapa da nossa ação pedagógica (Estrela, 2008), uma vez que, é a partir deste processo que escutamos e conhecemos a criança, podendo adequar as nossas propostas, quer ao nível de cuidados, quer ao nível da educação, tendo em conta as características de desenvolvimento e as potencialidades do grupo de crianças (Parente, 2012).

1.3.1. Observação

O trabalho em contexto de creche, segundo Parente (2012), “deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesse das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade,

aos cuidados [...] Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas [...]” (p. 5).

Quando iniciei a prática em contexto de creche tinha algumas dúvidas em relação ao processo de observação. Não sabia por onde começar a observar e como observar. Sabia que tinha de recolher dados e organizá-los de forma a ficar a conhecer a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças, mas não sabia como fazê-lo.

Depois de algumas pesquisas comecei a perceber se planificasse os referentes para as minhas observações e construísse instrumentos de observação seria mais fácil, saber o que observar e quando observar, o que me ajudou na organização da recolha de dados (Anexo I).

Neste contexto tive a oportunidade de aprender que observar a crianças e as suas ações é um processo complexo que nos permite conhecer a criança, sendo “uma competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche.” (Parente, 2012, p. 6). Aprendi ainda que o processo de observação não se pode limitar ao ato de ver e registar o que se vê. Deve haver uma interpretação e uma análise cuidada, uma interpretação para um agir pedagógico mais consistente e adequado às características do grupo e de cada criança. Este é o primeiro passo para transformar o processo de observação em documentação pedagógica (Parente, 2012). Só realizando observações e interpretações cuidadas utilizamos este processo da ciência como o principal para a recolha de informação que “constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

1.3.2. Planificação

Quando iniciei o meu percurso neste contexto, sabia que a planificação era um instrumento que auxiliava os docentes na sua prática educativa, mas não dominava este instrumento. Foi determinante, na unidade curricular de Didática de Educação de Infância – Creche, debruçarmo-nos neste documento. Percebi que não há uma regra ou um modelo a seguir e que cada profissional cria o seu modelo. Após alguma discussão e partilha de ideias, aprendi que o modelo é indiferente, contudo há itens que têm de estar presentes como a descrição das propostas educativas, a avaliação, as competências, a intencionalidade educativa, o local, o tempo, os recursos humanos e materiais (Zabalza, 1992). Segundo

Arends (1995) é importante que se domine o processo de planificação e as suas especificidades, uma vez que, é a partir dele que temos uma visão geral do trabalho a realizar bem como a sua organização.

Após este momento de partilha reuni com a minha colega e percebemos que a nossa planificação não continha alguns dos itens referidos anteriormente. Compreendemos assim a importância da reflexão e questionamento constante no nosso trabalho. Por isso, restructurámos o nosso documento de forma a enriquecê-lo e torná-lo num instrumento de qualidade que guiasse a nossa prática educativa.

Este processo de reflexão e constante aprendizagem levou-nos a mudar a nossa lógica de trabalho, uma vez que, inicialmente pensávamos primeiro nas propostas educativas e só depois pensávamos nas suas intencionalidades. Ao observarmos o grupo, reunirmos com a nossa professora supervisora e refletirmos sobre o trabalho realizado percebemos que o primeiro pensamento deveria ser as intencionalidades educativas, ou seja, o que queríamos que as crianças desenvolvessem e só depois as propostas. Este foi um grande desafio que obrigou a uma mudança interior, o que se revelou um grande estímulo.

Quando iniciei a prática e fazia o balanço do dia, o meu primeiro pensamento era se a planificação tinha sido cumprida. Quando não era cumprida ficava um pouco frustrada e acabava por fazer um balanço menos positivo. Com o decorrer das semanas percebi que o importante não é cumprir a planificação, mas sim a exploração e os momentos vividos com as crianças. Aprendi então que a planificação não deve ser estanque, pode e deve ser alterada de acordo com alguns fatores como por exemplo, o estado de espírito do grupo, o número de crianças, fatores meteorológicos e situações emergentes. Percebi que este documento deve ser flexível e que os profissionais de educação devem conseguir adaptar e modificar a planificação sempre que necessário em função dos desafios que a imersão no contexto com as crianças proporciona.

1.3.3. Avaliação

A circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 apresenta o processo de avaliação “como um elemento regulador da prática educativa, devendo ser **formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança** como aprendiz ativo.” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21). Nesta perspetiva, a avaliação tem como função a adequação do processo educativo às necessidades das crianças, uma vez que, é a partir deste processo que o educador

consegue perceber qual o caminho que deve seguir para ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças (Carvalho & Portugal, 2017). Deste modo, a avaliação torna-se num elemento regulador das nossas práticas educativas.

Segundo Carvalho & Portugal (2017), a avaliação, no contexto de educação de infância, tem como objetivo a recolha de informação a nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças para isso, esta deve ser baseada na observação. Só partindo de uma observação cuidadosa é que o educador compreende o que as crianças pensam, sentem e quais são os seus interesses, permitindo que este “dê *feedback* à criança sobre os seus progressos, ofereça experiências desafiadoras e agradáveis, e documente, valorize e planeie os próximos passos na promoção da aprendizagem.” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

É importante que a avaliação não fique apenas na recolha de informação a partir das observações realizadas, mas que haja uma interpretação e análise da informação recolhida. Este foi um aspeto que aprendi durante a PES em contexto de creche, uma vez que, não tinha qualquer conhecimento acerca do que era avaliar em creche. Durante este contexto percebi ainda que o processo de avaliação deve ter como foco a promoção da aprendizagem e não atribuição de uma “classificação”, uma vez que avaliar a aprendizagem e avaliar **para a** aprendizagem são processos diferentes (Carvalho & Portugal, 2017).

Inicialmente, a avaliação era planificada de forma simples e desarticulada com as competências e registada através de uma lista de verificação, como é possível observar no anexo II “Ficha de verificação para avaliação dos critérios”. Ao longo das semanas apercebi-me que este tipo de registo era deficitário dando pouca informação e que não era objeto de reflexão. Depois de alguma pesquisa reestruturei este documento e transformei-o numa grelha intitulada “Avaliação do processo” (anexo III), enquadrando-se, segundo Parente (2012), em registos de incidentes. Esta forma de registo ajudou-me a registar e organizar as observações de forma a que fossem objeto de análise e consequente reflexão. Como vantagem saliento a riqueza de informação que foi alvo de análise e a possibilidade de ter formulado novas questões para futuras observação. O tempo despendido e a dificuldade de observar e registar toda a informação pertinente, foi para mim uma desvantagem deste tipo de registo (Parente, 2012).

Durante esta prática aprendi ainda que a avaliação não se deve cingir a situações educativas previstas e planificadas, mas também, pode surgir em situações emergentes. A partir da observação, registo, análise e interpretação dessas situações podemos pensar em implicações pedagógicas vindas dessa avaliação, o que nos orientará planificações futuras.

Ao longo desta prática aprendi em contexto que o ciclo de ação pedagógica é formado pela observação, planificação, ação, avaliação e posterior reflexão (Carvalho & Portugal, 2017). É este ciclo que orienta as práticas educativas sendo um processo contínuo e que nunca está completo, uma vez que, é através da observação que identificamos os interesses e necessidades do grupo, planeamos, de acordo com as situações observadas, propostas e estratégias. Por fim, segue-se a avaliação e reflexão e o ciclo inicia-se novamente. Por isso, a avaliação nos múltiplos domínios da ação pedagógica, torna o processo educativo um desafio constante.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA: CONTINUANDO A CAMINHADA DOS DESAFIOS

A Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância decorreu, entre fevereiro de 2017 e junho de 2017, numa instituição pública, no concelho de Leiria.

A PES teve a duração de 15 semanas, envolvendo inicialmente um grupo de dezanove crianças, das quais oito eram do sexo feminino e onze do sexo masculino, tendo terminado esta prática com um grupo de vinte e uma crianças, oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo por isso um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades e também ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Apenas oito do grupo de vinte e uma crianças frequentavam a instituição no ano letivo anterior sendo que as restantes treze crianças entraram no ano letivo em que realizei esta prática, sete no início do 1.º período, quatro no 2.º período e duas no 3.º período.

2.1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

À semelhança do contexto anterior de creche, também neste contexto o meu olhar observador prendeu-se com as características das crianças. Este grupo era caracterizado por alguma heterogeneidade, causando algumas diferenças no seu desenvolvimento.

A nível do **desenvolvimento físico-motor**, as crianças controlavam os seus movimentos, subiam e desciam as escadas alternando os dois pés, corriam, saltavam e gostavam muito de andar de triciclo. As crianças com 3 anos de idade interessavam-se pelo desenho, pegando o lápis verticalmente, elaborando a figura humana tipo “girino” (Avô, 1988). Indo ao encontro das características apresentadas como expectáveis para esta faixa etária (Avô, 1998; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

As crianças do grupo com 5 anos realizavam as suas tarefas de forma mais metódica demonstrando “uma maior capacidade de equilíbrio e de controlo do seu organismo” (Avô, 1988 p.84). Estas crianças desenhavam a figura humana com mais pormenor que as crianças de 3 e 4 anos, conseguindo descrever o que desenhavam, confirmando o que

refere Avô (1998) “nesta idade, é curioso assistir à descrição que a criança faz dos seus desenhos [...]” (p. 85).

Relativamente ao controlo dos esfíncteres as crianças do grupo, na sua maioria, eram autónomas nas idas à casa de banho, existindo apenas um caso em que o controle dos esfíncteres não estava totalmente adquirido, necessitando mais apoio dos adultos. Segundo Cordeiro (2015) o desenvolvimento da capacidade descrita acima “faz-se por etapas e com uma lógica sequencial. Não negando que o controlo dos esfíncteres possa ser um bocadinho atrasado, em algumas crianças.” (p.121).

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

No que se refere à linguagem, Avô (1998) refere que com a entrada da criança para o jardim de infância esta melhora significativamente, devendo-se esse facto “à diversificação de interesses, à ação educativa e ao contacto, sempre estimulante com as crianças da mesma idade” (p. 69). No grupo existem cinco crianças com dificuldades ao nível da linguagem oral, nomeadamente pouco vocabulário para o nível de desenvolvimento em que se encontram, dificuldade na construção frásica, na articulação de palavras e na expressão de ideais e vivências. Foi pedido um rastreio para estas crianças, tendo sido sugerido o seu acompanhamento por uma Terapeuta da Fala e num caso específico exames complementares. “O atraso no desenvolvimento da linguagem pode ter consequências cognitivas, sociais e emocionais de grande alcance.” (Rice, et al., 1994; Scarborough, 1990, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 325). A observação e registo destas características permitiu-me planificar e rotinizar práticas linguísticas com o grupo de crianças, dando especial atenção a estas cinco crianças como por exemplo, o momento das rimas, jogos de consciência fonológica, lengalengas e canções, tal como defende (Viana, et al., 2014).

Por fim, a **nível psicossocial**, as crianças da sala mostravam-se sociáveis, interagindo entre pares e com os adultos.

2.2. UMA EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

De entre as múltiplas propostas educativas que realizei com o grupo de crianças, optei por apresentar uma proposta que se insere na metodologia de trabalho por projeto.

A metodologia de projeto assenta na conceção de “estudos em profundidade, conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo [...]” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 112) que têm como característica principal uma investigação “[...] que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que eles próprios formulam [...]” (Katz & Chard, 2009, p. 3). Percebi então que o processo de observação iria ser fundamental nesta metodologia de trabalho, uma vez que, devemos estar despertos para orientar e fazer observações que motivem as crianças a procurar experiências de aprendizagens (Post & Hohmann, 2007).

A caracterização acima apresentada tornou-se relevante para a construção de uma intervenção sólida com as crianças. O projeto construído com as crianças teve como referente as etapas de uma metodologia de projeto, conforme indicada por Vasconcelos (2011).

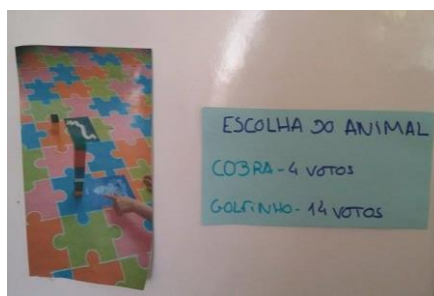
O projeto “Os golfinhos”, intitulado pelas crianças do grupo, iniciou-se pela *Fase I – definição do problema* (Vasconcelos, 2011), com uma partilha de ideias onde foi selecionado o assunto a ser abordado. Após a visita ao Jardim Zoológico, as crianças partilharam oralmente o que tinham visto, o que tinham aprendido, o que mais gostaram e o que menos gostaram. Quando as questionámos sobre o animal de que mais tinham gostado, o grupo dividiu-se entre as cobras e os golfinhos e todo o grupo manifestou interesse em saber mais sobre estes dois animais.

Talvez o desejável fosse ter abraçado dois projetos, um sobre golfinhos e outro sobre cobras. Contudo o tempo que nos restava era pouco e a nossa pouca experiência com esta metodologia de trabalho deixou-nos receosas, pois não sabíamos se iríamos ser capazes de gerir dois projetos em simultâneo. Assim, criou-se um espaço para discussão e escolha do animal a investigar.

Para a escolha do animal, procedeu-se a uma votação em que as crianças tinham ao seu dispor duas fotografias (uma de cada animal) e cada criança tinha uma peça de lego que teria de colocar junto da fotografia do animal que desejasse investigar (fotografias 1 e 2)

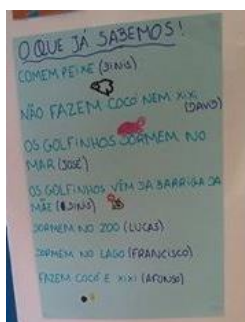


Fotografia 1 -
Votação do animal
para o projeto.

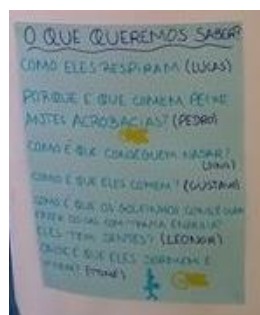


Fotografia 2 - Registo da votação.

De seguida, as crianças partilharam, em grande grupo, os saberes que possuíam acerca do assunto e o que queriam saber. No nosso projeto algumas questões que emergiram das crianças foram: “Como é que os golfinhos respiram?”, “Como é que eles dormem?”, “Onde é que eles vivem?”, “Eles têm dentes?”, entre outras perguntas. Estas questões foram registadas e tornadas públicas no mural da sala (fotografias 3 e 4).



Fotografia 3 -
Registo "O que já
sabemos!".



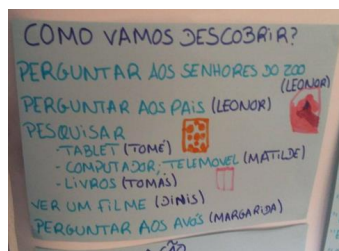
Fotografia 4 - Registo
"O que queremos
saber?".

Seguiu-se a *Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho* (Vasconcelos, 2011), onde as crianças planificaram as tarefas para tentarem encontrar respostas às questões elaboradas na fase anterior (fotografia 5). Para isso, em grande grupo, as crianças iam dando sugestões de formas de recolher dados para obter as informações pretendidas (Katz & Chard, 2009). Nesta fase, os adultos tiveram um papel de mediadores da discussão, tentando organizar e registar as ideias que iam emergindo do grupo e desafiando as crianças a colocar novas questões e formas de procurar informação e de a comunicar.

Neste momento as crianças definiram estratégias para dar resposta às questões colocadas por estas, decidiram quando, como e com que materiais iriam trabalhar para tentar dar resposta às suas questões. [...] Senti que o grupo estava bastante empolgado, sentindo-se ouvido. Aqui dei espaço para que fossem as crianças a participar no processo de planificação, onde houve lugar para a partilha de ideias e conhecimentos. [...] as crianças foram dinâmicas, contribuíram para o desenvolvimento da sua aprendizagem, onde

reconheci as suas potencialidades, olhando para elas como sujeitos e agentes do processo educativo.

(Anexo IV – 7.^a Reflexão semanal – Jardim de Infância)



Fotografia 5 - Registo "Como vamos descobrir?".

Numa fase posterior, denominada de *Fase III – Execução* (Vasconcelos, 2011), as crianças pesquisaram informação em livros (fotografia 6), notícias, filmes, reportagens, a partir de recursos disponibilizados pela educadora, e ainda realizaram pesquisas com as suas famílias (fotografia 7). Semanalmente realizávamos reuniões/momentos de partilha de conhecimentos, onde havia a possibilidade de reorganizar o trabalho e fazer o balanço do projeto à medida que este ia avançando. A educadora, à semelhança da fase II, teve um papel de mediadora da discussão, tentando organizar e registar as ideias que iam emergindo do grupo, registos esses que foram afixados no mural da sala de atividades.



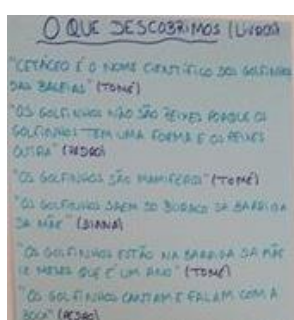
Fotografia 6 - Pesquisa de informação em livros.



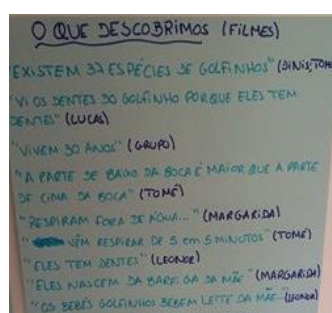
Fotografia 7 - Cartaz elaborado com as famílias.

Por fim, na *Fase IV – Divulgação/Avaliação* (Vasconcelos, 2011), as crianças, como forma de divulgação, decidiram dar a conhecer o projeto aos pais e à comunidade educativa através de uma notícia descrita no Jornalinho “O Campo Amarelo”. Decidiram ainda esquematizar e sintetizar a informação através de um “bilhete de identidade”. Toda a construção de aprendizagens realizada neste projeto foi mediada por um educador atento aos processos e não apenas aos produtos.

Importa salientar que a avaliação do projeto e do trabalho desenvolvido foi realizada numa perspetiva reflexiva, onde as crianças puderam identificar aprendizagens, fazer o balanço do projeto, partilhar (oralmente) o que tinham aprendido, o que mais e o que menos tinham gostado de fazer. As crianças partilharam ainda o que gostavam de ter feito. Algumas evidências de aprendizagens podem ser colhidas nas verbalizações das crianças: “Os golfinhos são mamíferos.”, “Respiram fora de água”, “Respiram pelo espiráculo.”, “Vivem nos oceanos que são o mar.”, “Sai um golfinho da barriga da mãe e está lá dentro um ano”, são alguns exemplos do que as crianças descobriram durante as pesquisas e que foi objeto de partilha nas reuniões semanais (fotografia 8 e 9).



Fotografia 8 - Registo "O que descobrimos (Livros)".



Fotografia 9 - Registo "O que descobrimos (Filmes)".

O projeto acima descrito potenciou diversas aprendizagens nas diferentes áreas do saber, conforme sugere as OCEPE. Na **área de formação pessoal e social**, as crianças esperaram pela sua vez para falar; ouviram as opiniões dos colegas e respeitaram-nas; deram a sua opinião; resolveram situações problema entre pares; colaboraram no processo de ensino-aprendizagem; experienciaram valores democráticos como a cooperação, responsabilidade e participação. Na **área de expressão e comunicação**, as crianças representaram e registaram informação recolhida através do desenho, utilizando os diferentes elementos da linguagem plástica; utilizaram a comunicação visual para dar a conhecer o que pesquisaram e aprenderam; recolheram, organizaram, interpretaram e comunicaram informação; alargaram o léxico; familiarizaram-se com o código escrito; organizaram e trataram dados. Por fim, na **área do conhecimento do mundo**, conheceram as características físicas dos golfinhos, o seu habitat, a sua locomoção, reprodução, alimentação e algumas curiosidades; contactaram com as novas tecnologias e adquiriram competências de pesquisa (Silva, et al., 2016). Um indicador da dinâmica de intervenção construída neste projeto pode ser visto no anexo V.

Com a realização deste projeto aprendi que esta abordagem permite envolver as crianças no seu processo de ensino aprendizagem. Através dela vemos a criança como um sujeito investigador, capaz de tomar decisões e com conhecimentos acerca de diversos assuntos. “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas.” (Lopes da Silva, 2016, citado por Reis & Martins, 2017, p. 61). Aprendi ainda que esta metodologia de trabalho permite que a criança adquira capacidades de trabalho em grupo, partilhe saberes e experiências, sendo uma mais-valia para o seu desenvolvimento interpessoal.

2.3. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE À APRENDIZAGEM

No início do meu percurso em Jardim de Infância associava a documentação pedagógica apenas a documentos escritos como as planificações e registos de avaliação. Com algumas leituras (Edwards, Gandini & Forman 1999; Lino 2007; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) e pesquisas percebi que a documentação pedagógica é um processo que nos ajuda a revelar as aprendizagens das crianças, uma vez que, documentar permite-nos descrever, compreender, refletir e significar o quotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2011, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Por esta razão a documentação permite-nos descobrir novos caminhos para que a criança seja vista como competente e com espaço de participação no seu processo de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

No âmbito da metodologia de trabalho por projeto acima descrito, a documentação pedagógica permitiu-nos criar modos e pontos de comunicação para educadores, auxiliares, crianças e famílias. Assim foi elaborado um mural na sala de atividades (fotografia 10) com todos os passos do nosso projeto, com perguntas e respostas elaboradas pelas crianças e também com trabalhos realizados pelas famílias. Este mural permitia-nos fazer um balanço constante do que sabíamos e o que queríamos saber, mas também tudo aquilo que já tínhamos descoberto. Por outro lado, constituía um excelente meio de comunicação com os pais.



Fotografia 10 - Mural do projeto
"Os golfinhos".

Ao longo de todo o projeto foram muitos os pais que foram dando *feedback* sobre trabalho desenvolvido, mostrando-se a par do nosso dia-a-dia. Também davam sugestões ou teciam comentários acerca do que tinham falado com os filhos sobre o que as crianças já tinham descoberto sobre os golfinhos, admitindo também que eles próprios ficaram com mais conhecimentos acerca desta espécie. A metodologia de projeto revelou-se um lugar pleno de potencialidade de envolvimento parental reforçando a ligação escola-família.

No âmbito desta PES fomos ainda desafiadas a construir um portefólio que funcionasse como instrumento de avaliação, com o intuito de acompanhar e registar o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Segundo Shores & Grace (2001), “as avaliações com portefólio [...] encorajam a criança a refletir sobre o seu trabalho [...]” (p. 21).

Para a construção deste documento participaram as educadoras, a criança e a sua família. Assim começámos por apresentar uma breve introdução onde eram apresentados os objetivos do portefólio, de seguida apresenta-se a criança ao seu olhar, a criança ao olhar da família e por fim a criança ao olhar das educadoras. Após estas apresentações surge uma pequena contextualização e breve enquadramento teórico centrado no documento orientador “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” e por fim registos de evidências.

Este documento permitiu-nos compilar algum do material recolhido por nós aquando das observações de forma a evidenciar as aprendizagens da criança bem como a sua evolução ao longo dos meses. Permitiu ainda, refletir sobre a nossa prática, ajustando a nossa ação educativa com as necessidades e interesses da criança.

Neste contexto de prática pedagógica, a documentação pedagógica revelou-se um modo de utilizar diferentes códigos de comunicação, que se tornaram, sobretudo, em pontos de comunicação e reflexão para educadores, crianças, e famílias, possibilitando a construção de conexões e reforçando também a relação escola-família (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

CAPÍTULO 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Neste capítulo do relatório apresento um estudo de caso desenvolvido em torno da temática da Educação para os Media realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância. Este estudo desenvolveu-se em torno de três etapas: o levantamento das concepções iniciais das crianças através de entrevistas individuais, a criação de uma sequência pedagógica, dinamizada com os participantes em torno do universo pedagógico dos *media* e, por fim, a repetição das entrevistas individuais.

Este capítulo encontra-se organizado em subcapítulos, sendo o primeiro a introdução onde se apresenta a problemática do estudo investigativo, os objetivos e a relevância do estudo. Segue-se o enquadramento teórico que sustenta a realização do estudo, as opções metodológicas assumidas e a apresentação e discussão dos resultados. Conclui-se com as conclusões e limitações do estudo.

2.1. INTRODUÇÃO

A centralidade dos media na vida do quotidiano e a investigação que tem vindo a ser realizada neste campo (Silva, et al., 2016; Silveira, 2015, 2011; Tomé, 2011) desafiam a escola a construir ambientes de educação para os *media* capazes de dotar precocemente a criança com capacidades, conhecimentos e atitudes que lhes permitam compreender, refletir e intervir criticamente sobre o mundo onde vive, nomeadamente “o conhecimento de aspetos relevantes da sociedade e do mundo, ao mesmo tempo que permite a formação de opinião sobre o que se passa.” (Silveira, 2015, p. 388). Por esta razão “[...] é necessário intervir junto destes públicos, auxiliando-os a gerir o impacto de certos eventos e capacitando-os para uma compreensão mais eficaz dos assuntos” (Silveira, 2015, p. 389), devendo essa intervenção começar desde o berço (Gonnet, 1999, citado por Tomé, 2011).

Sendo a educação pré-escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, como refere a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), torna-se imprescindível integrar a educação para os media neste contexto específico em ordem ao desenvolvimento pessoal e social da criança. Neste sentido, tendo por base o *Referencial Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Secundário* (Santos & Pedroso, 2014), enquanto quadro de referência orientador da ação pedagógica para Educadores de Infância, pretendeu-se no âmbito deste estudo conhecer as concepções das crianças do pré-escolar acerca do universo dos media, especificamente, as

notícias, seus agentes e meios de difusão com vista a uma ação pedagógica sustentada na investigação-ação (Dias & Gamboa, 2017).

Importa em Educação Pré-escolar levar as crianças a contactar com diferentes géneros textuais, nomeadamente o texto informativo noticioso, uma vez que, este é parte integrante do quotidiano das crianças. A relevância desta temática tem estimulado esta investigação a refletir sobre a necessidade de utilizar os *media* como um campo para ensinar as crianças a expressarem-se, a comunicar e conhecer as especificidades deste meio.

Segundo Pereira, et al., (2014) a “Educação para os *Media* nas escolas advém do facto de as crianças e jovens se constituírem, de forma cada vez mais intensa, como consumidores e produtores de *media* [...]” (p.5). Deste modo, os *media* (televisão, rádio e imprensa) têm um papel fundamental na experiência cultural das crianças, logo, “a educação para os *media* deve começar tão cedo quanto possível [...]” (Santos, 2003, p.15).

Consciente da importância educativa desta temática e do desenvolvimento da literacia mediática em crianças e jovens surgiu a minha vontade de investigar esta temática.

2.1.1. Pergunta de partida e objetivos

O presente microestudo de natureza investigativa, que se insere na temática da Educação para os *Media*, pretende proporcionar às crianças ambientes linguísticos e culturais que lhes permitam conhecer o universo dos *media*, pensar sobre eles, com a língua e através da língua. Assim, reconhecendo a importância da educação para os *media* (Santos, 2003) e a necessidade de criar ambientes potenciadores do desenvolvimento de capacidades de expressão, comunicação, reflexão e espírito crítico através dos *media*, pretende-se implementar um projeto de intervenção para desenvolver nas crianças as capacidades acima descritas. Ambiciona-se ainda ampliar os comportamentos emergentes de leitura e escrita das crianças através das propostas interventivas.

Surge assim a pergunta de partida “De que forma as crianças em idade pré-escolar percebem, constroem e comunicam o género jornalístico: notícia?”. Face a esta pergunta de partida, definiram-se os seguintes objetivos:

- i) Conhecer as conceções das crianças acerca da notícia;
- ii) Identificar os meios de comunicação social mais utilizados pelas crianças para aceder a notícias;
- iii) Criar atividades pedagógicas potenciadoras de experiências que permitam às

crianças conhecer e compreender a especificidade do gênero jornalístico notícia, enquanto produtores e consumidores de notícias;

iv) Refletir sobre as implicações didáticas e pedagógicas dos resultados obtidos.

2.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tendo em conta a problemática e objetivos definidos para a investigação, apresento a fundamentação que serve como suporte teórico ao estudo realizado.

2.2.1 A Educação para os Media e a Educação Pré-Escolar

A Educação para os *Media* é um “processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a “ecologia comunicacional” dos nossos dias.” (Pereira, et al., 2014, p. 5), pressupondo a capacidade de “ler criticamente” os *media*.

Segundo os autores acima citados esta aptidão

Supõe ser capaz de reconhecer e valorizar aquilo que neles contribui para o alargamento de horizontes, para o conhecimento do que se passa no mundo, para o acolhimento da diversidade de valores e mundividências e para a construção das identidades (p. 6).

Uma das muitas funções da escola é “dotar as crianças dos instrumentos e das capacidades para compreenderem a realidade em que vivem, e fazendo os *media* para integrante dessa realidade, esta é uma temática que a escola não pode ignorar.” (Santos, 2003, p.17).

A investigação realizada nesta área defende que a Educação para os *Media* “[...] deve começar tão cedo quanto possível e continuar durante toda a escolaridade obrigatória.” (Santos, 2003, p.15), sendo Educação Pré-escolar a primeira etapa da educação básica (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) é imprescindível que os educadores integrem os *Media* nas suas práticas educativas em ordem ao seu desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido a Educação para os *Media* “e para as novas tecnologias deve desempenhar um papel libertador e securizante, ajudando a preparar os alunos para agirem como cidadão de uma democracia. [...] Encorajando a expressão criadora e a elaboração, pelos alunos, das próprias mensagens mediáticas [...]” (Oliveira, 1997, p.21). Através destas práticas os educadores dotam as crianças de instrumentos e capacidades que lhes permitam compreender e refletir sobre o mundo em que vivem, expandindo o seu universo de referência (Santos, 2003; Pereira, et al., 2014).

2.2.2 Referencial de Educação para os *Media* e a Educação Pré-escolar

O Referencial de Educação para os *Media* é um documento que

visa propor um quadro de referência para o trabalho pedagógico em torno das questões da Educação para os *Media* na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, tomando como referência documentos análogos de diversos países, bem como tomadas de posição recentes de instituições europeias e internacionais (Pereira, et al., 2014, p. 5).

Este documento encontra-se dividido em 12 temas, sendo que cada um deles engloba subtemas e objetivos “com o propósito de fornecer aos educadores e professores uma referência acerca do que pode ser considerado mais geral ou mais específico, sem prejuízo da adequação dos mesmos ao nível etário e ao percurso educativo das crianças e dos jovens.” (Pereira, et al., 2014, p. 8).

Existem ainda descritores de desempenho, para cada nível de ensino, adequados ao desenvolvimento e faixa etária das crianças onde “integram um conjunto de conhecimentos e capacidades, atitudes/valores e comportamentos necessários à concretização da aprendizagem pretendida.” (Pereira, et al., 2014, p. 9).

O Referencial foi construído tendo em conta a literatura científica na área de Educação para os *Media* e várias experiências desenvolvidas no nosso país, nos últimos anos. Este documento faz ainda referências a bibliografia e a recursos que podem auxiliar e orientar os docentes na sua ação pedagógica nos diferentes campos da Educação para os *Media* (Pereira, et al., 2014), “assim, este documento constitui-se como referência para a implementação da Educação para os *Media* em meio escolar e pré-escolar.” (Pereira, et al., 2014, p. 8).

Do referencial tomámos por medida, para o estudo investigativo, o **tema 2: *Compreender o mundo atual***, tendo como foco o objetivo “**ser capaz de dar e de receber uma notícia**” (Pereira, et al., 2014, p. 18), o **tema 11: *Os Media como construção social***, nomeadamente o objetivo “**aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes**” (Pereira, et al., 2014, p. 35) e por fim o **tema 12: *Nós e os Media*** tendo em vista os objetivos “**criar os seus próprios meios de comunicação: um jornal [...]; colocar-se no papel (o faz de conta) de alguns profissionais dos media.**” (Pereira, et al., 2014, p. 37).

Procurámos desta forma, operacionalizar pedagogicamente gestos que permitissem às crianças expressar as suas conceções sobre o universo dos media, especificamente as conceções de notícia, levando-os também a escutar, a ler, a produzir notícias e a comunicá-las a outros públicos.

2.2.3 Educação para os *Media* e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) têm como base objetivos pedagógicos bem definidos que se destinam a apoiar os Educadores de Infância na construção e gestão do currículo (Silva, et al., 2016).

No que diz respeito à Educação para os *Media*, o documento orientador supracitado, contempla esta temática em diferentes momentos, com diferentes objetivos e de forma mais ou menos direta. Numa primeira abordagem, na **Área de Formação Pessoal e Social**, a Educação para os *Media* está intimamente ligada com a Educação para a Cidadania, uma vez que, esta se relaciona “com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, incluindo nomeadamente os diferentes meios de comunicação com que contacta no dia a dia.” (Silva, et al., 2016, p. 40). A investigação refere que a escola deve olhar a Educação para os *Media* numa perspetiva integradora permitindo uma abordagem metodológica diversificada, já que esta é uma “temática transversal e transdisciplinar da Educação para a Cidadania.” (Pereira, et al., 2014, p. 7). Desta forma, através da Educação para os *Media* podemos promover na criança o desenvolvimento de “uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.” (Silva, et al., 2016, p. 40), indo ao encontro do que refere Silveira (2015), “[...] as notícias desempenham um papel importante para o desenvolvimento de valores cívicos [...]” (p.389).

As orientações curriculares também fazem alusão aos *Media* na **Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** já que sugerem que o educador deve favorecer o contacto com diferentes tipos de texto, nomeadamente o texto informativo noticioso. Esta abordagem pedagógica parece ir ao encontro da defesa de uma educação que permita que a criança compreenda “[...] a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos do código escrito e as suas convenções [...] bem como a utilidade da linguagem escrita.” (Silva, et al., 2016, pp. 67-

68), corroborando o que defende Viana, et al. (2014), ao referir que “as interações em torno do material impresso, como, por exemplo, o comentário acerca de uma notícia acabada de ler no jornal, a consulta de uma revista [...] ajudam à consciencialização acerca do impresso.” (p.14).

Atualmente as crianças, quando ingressam na educação pré-escolar, já possuem algumas ideias sobre a escrita por isso, os profissionais de educação devem tirar partido desse conhecimento e desenvolver contextos de envolvimento das crianças com práticas linguísticas e textualidades diversificadas que as levem a “[...] compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva, et al., 2016, p. 67), indo assim ao encontro do que refere Ferreiro e Taberosky (1999), citado por Horta (2018), que explicam que as crianças “antes de saberem ler e escrever formalmente, possuem muitos conhecimentos sociais sobre a linguagem escrita, o que os leva a afirmar que as crianças são letradas antes de serem alfabetizadas.” (pp. 8-9). É importante referir que “não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.” (Silva, et al., 2016, pp. 66).

Segundo Rios (2014), as propostas de escrita passam pela “elaboração oral de diferentes tipos de textos, ficando a escrita gráfica à responsabilidade do educador.” (p. 28). Desta forma, as experiências linguísticas proporcionadas às crianças “devem contribuir para a construção de um conhecimento intuitivo sobre o que é escrever, para quê escrever, os vários tipos de texto e as suas finalidades.” (Rios, 2014, p. 27). Estes gestos pedagógicos permitem que a criança vá reconhecendo que a linguagem escrita “[...] é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura [...]” (Silva, et al., 2016, pp. 66). Torna-se por isso desejável que a abordagem à linguagem escrita, em contexto de educação de infância, seja realizada por um educador que cria intencionalmente “uma cultura pedagógica que promova a motivação para a leitura e para a escrita (...) envolvendo as crianças em tarefas e atividades de literacia autênticas e significativas.” (Alves Martins, 2017, citado por Horta, 2018, p. 2). Esta abordagem pedagógica é, assim, um modo de o educador desenvolver na criança gosto por comunicar, despertando a sua curiosidade natural (Horta, 2018), tornando assim, o Jardim de Infância num contexto de excelência

“para criar oportunidades em que as crianças construam conhecimentos sobre o impresso e sejam motivadas para a leitura.” (Viana, et al., 2014, p. 21).

O documento orientador, OCEPE, faz ainda referência aos *Media* na **Área do Conhecimento do Mundo**. É através da Educação para os *Media* que as crianças contactam com realidades distantes, mas que também são parte integrante do seu mundo (Silva, et al., 2016). De facto, através da Educação para os *Media*, as crianças conhecem o mundo, alargam os seus horizontes, aprendem e relacionam assuntos no contexto em que vivem. “A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreenderem outras situações mais distantes.” (Silva, et al., 2016, p. 85).

Verificamos assim que os documentos oficiais orientadores dos educadores lançam-lhes desafios no âmbito de uma educação para os *media* que se quer articulada e integrada.

2.2.4 Notícias na Educação Pré-Escolar: que desafios para o educador?

A notícia é um género jornalístico constituído pelo conjunto de dados essenciais sobre qualquer acontecimento ou ideias atuais, que possuam fatores de interesse informativo. Este género jornalístico “[...] cumpre uma função básica: relatar a informação máxima sobre um facto no menor tempo ou espaço possíveis e com a maior eficácia comunicativa.” (Fontcuberta, 2010, p. 64). Para que este objetivo seja cumprido, a redação da notícia deve obedecer a uma estrutura interna e técnicas de redação específicas (Fontcuberta, 2010).

A estrutura interna da notícia possui dois elementos básicos o *lead* e o corpo. O *lead*, ou núcleo fundamental da notícia, corresponde ao primeiro parágrafo da notícia e é nele que se encontra os elementos mais importantes. Estes devem obedecer a dois requisitos: explicar a essência do acontecimento e captar a atenção do recetor (Fontcuberta, 2010). O corpo da notícia desenvolve-se a partir do *lead* com os restantes elementos devendo conter “dados que explicam e ampliam o «lead»; dados que ajudem a situar a notícia num determinado contexto (se necessário); material secundário ou de menor importância (se necessário).” (Fontcuberta, 2010, p. 61).

Segundo Silveira (2015), as notícias são parte integrante do quotidiano das crianças e “estão implicadas nas suas vidas e experiências, e modos de olhar o mundo. Por esse

motivo, é necessário intervir junto destes públicos, auxiliando-os a gerir o impacto de certos eventos e capacitando-os para uma compreensão mais eficaz dos assuntos.” (p. 389). O grande desafio dos educadores é preparar as crianças para viverem num mundo em constante mudança quer ao nível da comunicação, quer ao nível da distribuição de informação. Devendo por isso, os educadores capacitarem as crianças para um envolvimento consciente e participativo nas questões da sociedade atual (Silveira, 2015). Por este motivo os educadores devem organizar e gerir o seu ambiente educativo de forma a disponibilizar na sua sala de atividades diferentes suportes escritos, incluindo jornais e revistas. As investigações realizadas nesta área mostram-nos “que as estratégias para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita começam a ser pensadas através da linguagem utilizada em contexto: uma linguagem oral e/ou escrita mediada por interações sociais.” (Signor & Santana, 2017, citado por Horta, 2018, p. 7).

Importa igualmente criar contextos que permitam à criança ir interiorizando, em contexto de grande ludicidade, as características de género da notícia, percebendo a sua função e natureza.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto apresenta-se a metodologia utilizada ao longo do estudo, nomeadamente a descrição do estudo e as opções metodológicas, o contexto e os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha de dados. Por fim apresento os métodos e as técnicas utilizadas para analisar os dados recolhidos.

2.3.1 Descrição do Estudo e Opções Metodológicas

Para Coutinho (2011) a “Investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.” (p.7). Assim, investigar é um método de aquisição de novos conhecimentos (Sousa & Baptista, 2011), que problematiza e que procura respostas que necessitem de ser investigadas (Fortin, 2009).

O presente micro estudo de natureza investigativa decorreu durante a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância numa instituição pública dos arredores da cidade de Leiria. O grupo era constituído por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Este estudo emergiu da minha curiosidade, preocupação acerca desta temática e sua relevância educativa, com crianças em idade pré-escolar, bem como do interesse demonstrado, por algumas crianças do grupo, pelo universo dos *media* e teve a duração de 5 semanas (15 de maio a 12 de junho). O estudo iniciou-se com a realização de entrevistas individuais e criação de uma sequência pedagógica, dinamizada com os participantes em torno do universo pedagógico dos *media*, tendo-se no final passado nova entrevista.

2.3.2 Participantes

Os participantes deste estudo foram um conjunto de 4 (identificados no estudo como L, T, M e D), do grupo de 21 crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, tendo as suas idades cronológicas (4, 5 e 6 anos, em maio de 2017) e a boa capacidade de expressão oral e relacional de cada criança, constituído os critérios da sua seleção. Optei assim por uma amostra de conveniência, deste modo a amostra não é representativa e os resultados do estudo apenas se aplicam a esta situação.

2.3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Como técnicas de recolha de dados optei por utilizar a observação que se caracteriza por ser uma “técnica direta de recolhas de dados, que se baseia na presença do investigador no local recolha desses mesmos e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos” (Sousa & Batista, 2011, p.88). Optei assim por realizar uma observação participante, onde “é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a “investigar” podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles” (Sousa & Batista, 2011, p.88).

Decidi também recorrer a uma entrevista semiestruturada que se caracteriza por já ter um guião, “com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. Também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema” (Sousa & Batista, 2011, p.80), embora haja um guião deixa margem para outras questões que surjam durante a entrevista.

Para o efeito, construiu-se como instrumento de recolha de dados, um guião de entrevista para me auxiliar neste processo, com o objetivo de compreender as conceções das crianças relativamente à notícia (anexo VI). Segundo Sousa & Batista (2011) “o guião de entrevista

é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista.” (p. 83).

Foram ainda utilizadas, ao longo da investigação, gravações audiovisuais (entrevista semiestruturada) e registos fotográficos.

2.3.4 Procedimentos de Recolha de Dados

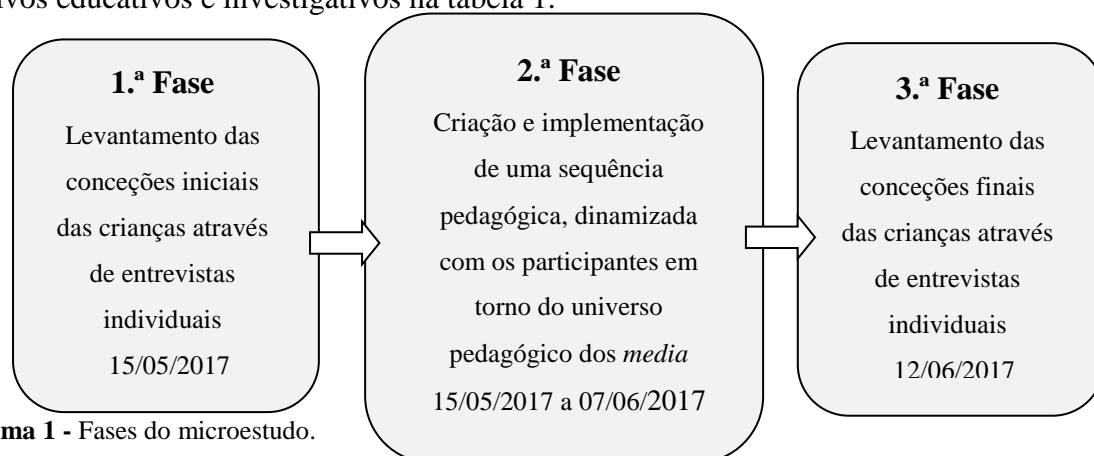
Os dados do estudo foram recolhidos através de duas entrevistas semiestruturadas (realizadas a 15 de maio de 2017 e 12 de junho de 2017) (anexo VII e VIII), registos fotográficos e gravações audiovisuais, com a autorização dos encarregados de educação (anexo IX). A recolha de dados realizou-se entre o dia 15 de maio de 2017 e 12 de junho de 2017, ou seja, entre a 10.^a e a 15.^a semanas de intervenção, durante a realização das entrevistas, propostas educativas e em momentos de brincadeira livre. Esta recolha foi feita na sala de atividades e no espaço exterior.

Numa primeira fase do estudo, cada participante, individualmente, respondeu a 11 perguntas. Desta forma efetuou-se um primeiro levantamento das conceções iniciais das crianças acerca do universo dos *media*.

Após realizadas as entrevistas, estas foram analisadas e procedeu-se ao preenchimento das grelhas de análise de conteúdo. De forma a garantir a confidencialidade dos participantes do estudo, durante a apresentação, análise e discussão dos resultados, será atribuída uma letra a cada um deles.

2.3.4.1. Apresentação da intervenção pedagógica

O estudo estruturou-se em três fases, ilustradas no esquema 1 e clarificados nos seus objetivos educativos e investigativos na tabela 1.



Esquema 1 - Fases do microestudo.

Na primeira e terceira fases foi realizada a cada um dos participantes do estudo uma entrevista semiestruturada, a partir da qual se pretendeu identificar as concepções das crianças do pré-escolar acerca do universo dos *media*, especificamente, as notícias, seus agentes e meios de difusão.

A segunda fase do estudo consistiu no desenvolvimento e concretização de uma sequência pedagógica, dinamizada com os participantes em torno do universo pedagógico dos *media* com vista ao cumprimento do terceiro objetivo do presente estudo: “Criar atividades pedagógicas potenciadoras de experiências que permitam à criança conhecer e compreender a especificidade do género jornalístico notícia, enquanto produtores e consumidores de notícias. Esta sequência pedagógica foi estruturada em sete atividades:

Atividade 1 – Exploração de revistas e jornais (15 de maio de 2017)

A atividade 1 teve por base a exploração de revistas e jornais tendo como objetivos investigativos: “Conhecer diferentes meios de comunicação de notícias”; “Compreender porque é que se informa” e “Aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes”. Segundo Viana, et al. (2014), “o discurso sobre o impresso é condicionado pelo contacto que as crianças têm com este tipo de material.” (p. 14). Nesta atividade, para trabalhar os objetivos enunciados, a investigadora dividiu as crianças em pequenos grupos de trabalho e disponibilizou diferentes revistas e jornais (fotografia 11) com vista a exploração e respetiva discussão, como sugere a fotografia 12.



Fotografia 11 - Material impresso disponibilizado pela investigadora.



Fotografia 12 - Momento de exploração e discussão.

Atividade 2 – Elaboração de notícias (17 e 31 de maio; 07 de junho de 2017)

A atividade 2 refere-se à proposta de escrita e pretendia-se que as crianças fossem produtoras de notícias. Segundo Rios (2014), “A [...] proposta de escrita nos anos pré-

escolares passa por uma concepção que enfatiza a elaboração oral de diferentes tipos de texto, ficando a escrita gráfica à responsabilidade do educador.” (p. 28). Durante as propostas de escrita, o diálogo entre crianças e educadora foi fundamental para conduzir ideias das crianças, para as ajudar a pensar e para as estimular ao uso de uma linguagem oral formal, como sugere Rios (2014).

A elaboração de notícias com as crianças passou por 5 fases conforme indicado por Rios (2014). A **primeira fase – Falar e pensar antes de escrever** consistia na seleção dos acontecimentos a serem noticiados. Nesta fase “enceta-se uma planificação oral do texto escrito, na qual se selecionam as ideias para escrever e se discutem os conteúdos concretos que o texto deve conter.” (Rios, 2014, p. 29). A sistemática orientação da educadora permitiu que as crianças convocassem os acontecimentos ocorridos durante a semana de forma a ajudá-las a selecionar o que seria mais significativo a ser noticiado, atendendo às características de uma notícia. Após a conversa prévia à escrita passou-se à fase seguinte denominada de **Pensar, falar e planificar**. Esta fase era dedicada à “enumeração dos conteúdos a incluir no texto e à organização dos mesmos.” (Rios, 2014, p. 32). À semelha da fase anterior, também nesta fase, o diálogo com as crianças permitiu aprofundar a notícia, auxiliando-as na descrição dos acontecimentos com vista a um melhoramento dos contributos dados por cada uma delas. Terminada a planificação, passou-se à fase seguinte: **Falar, pensar, ler e sistematizar – a reformulação do texto tentado**. Esta era a fase de organizar a informação proveniente dos diálogos e contributos das crianças de forma a passar do texto oral tentado, para o texto escrito tentado. Seguiu-se a quarta fase denominada de **Pensar, ler e escreve – a textualização** e por fim a **Falar, pensar, escrever e rever – a revisão**, a última fase. Esta última implicava a leitura, por parte da educadora, da notícia elaborada pelas crianças. A revisão, por vezes, deu lugar à reescrita de algumas partes do texto ou apenas a substituição de palavras/ expressões.

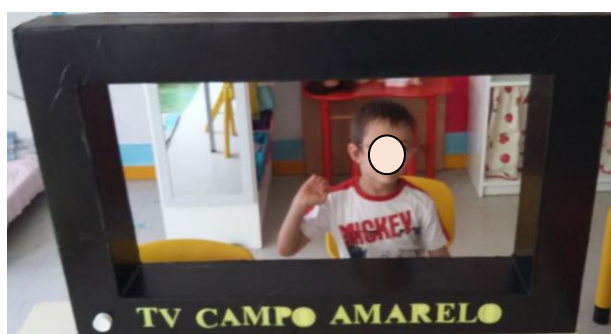
Ao longo das diferentes fases acima enunciadas, a educadora não tinha apenas o papel de mediadora do que as crianças diziam. Esta também tinha o papel de “guia que ajuda à extração, ordenação e construção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o texto oral e escrito.” (Rios, 2014, p. 41), revelando assim uma intencionalidade de organizar o discurso das crianças e à produção do texto escrito.

Atividade 3 – *Visualização de excertos de notícias do telejornal e jornal* (24 de maio de 2017)

Esta proposta tinha como objetivos investigativos “conhecer diferentes meios de comunicação de notícias” e “aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes”. Para isso, a educadora, selecionou alguns excertos do telejornal da TVI, tendo como critério de escolha os interesses das crianças. Após a seleção e visualização dos excertos houve uma discussão sobre o que tinha sido visto para fazer um levantamento de semelhanças e diferenças entre as notícias relatadas no telejornal e impressas em suporte escrito.

Atividade 4 – *Dramatização* (24 de maio de 2017)

Concluída a atividade 3, as crianças tiveram oportunidade de, através do jogo simbólico, recriar e experienciar os excertos das notícias visualizadas anteriormente, tendo oportunidade de se colocarem no papel dos profissionais dos *media*, como mostram as fotografias 13, 14 e 15.



Fotografia 13 - Dramatização de notícias relatadas na TV.



Fotografia 15 - Dramatização de notícias relatadas na TV.



Fotografia 14 - Dramatização de notícias relatadas na TV.

Atividade 5 – Construção de um guião de entrevista (29 de maio de 2017)

Esta atividade pretendeu que as crianças, oralmente, enumerassem algumas questões que queriam perguntar à proprietária da quinta a ser visitada no dia 30 de maio. Desta forma as crianças puderam perceber que para a realização de entrevistas há um conjunto de etapas que constituem a sua preparação. À semelhança da produção de notícias, nesta atividade, a educadora teve um papel de moderadora e guia das verbalizações das crianças de forma a ajudá-las a saber o que perguntar orientando-as no processo.

Atividade 6 – Realização de uma entrevista (30 de maio de 2017)

Esta atividade constituiu uma visita à quinta da senhora H. e permitiu que as crianças compreendessem que visitar locais e questionar pessoas constituem fontes de informação. Durante esta visita, as crianças observaram os animais que existiam na quinta, quem os alimentava, entre outros acontecimentos. No final da visita realizaram a entrevista à senhora H., colocando em prática o guião de entrevista elaborado no dia anterior, podendo colocar-se no papel dos profissionais dos *media*. Esta visita à quinta e posterior entrevista serviu de suporte à elaboração do texto a ser noticiado pelas crianças.



Fotografia 16 - Visita à quinta da senhora H.



Fotografia 17 - Entrevista à senhora H.

Atividade 7 – Elaboração de um jornal

A sétima e última atividade foi sendo contruída ao longo de toda a investigação. A partir desta atividade as crianças puderam criar os seus próprios meios de comunicação. Importa referir que não foram exploradas todas as dimensões inerentes à construção de um jornal, uma vez que, esse não era o foco do estudo. A construção do jornal serviu como suporte e meio de divulgação às notícias produzidas pelas crianças (anexo X).

Na Tabela 1 clarificam-se os objetivos educativos e investigativos de cada uma das fases de investigação.

Fases do estudo	Data	Atividades realizadas	Objetivos educativos	Objetivos investigativos
1. ^a Fase	15/05/2017	Implementação das entrevistas semiestruturadas	—	Conhecer as conceções iniciais das crianças através de entrevistas individuais.
2. ^a Fase	15/05/2017	Atividade 1 – Exploração de revistas e jornais	Contactar com diferentes géneros textuais. Conhecer as especificidades do universo dos <i>media</i>	Conhecer diferentes meios de comunicação de notícias. Compreender porque é que se informa. Aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes.
	17/05/2017 31/05/2017 07/06/2017	Atividade 2 – Elaboração de notícias	Elaborar oralmente diferentes tipos de texto. Compreender que a linguagem escrita serve para comunicar.	Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos <i>media</i> . Ser capaz de dar e receber uma notícia.
	24/05/2017	Atividade 3 – Visualização de excertos de notícias de telejornal e jornal	Conhecer aspetos relevantes da sociedade. Compreender e refletir sobre o mundo em que vivem.	Conhecer diferentes meios de comunicação de notícias Aprender que as notícias também são contadas e relatadas de formas diferentes
	24/05/2017	Atividade 4 – Dramatização	Representar de forma intencional experiências da vida quotidiana.	Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos <i>media</i>

	29/05/2017	Atividade 5 – Exploração e elaboração de um guião de entrevista	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões. Utilizar novo vocabulário. Elaborar frases completas. Formular questões.	Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos <i>media</i> .
	30/05/2017	Atividade 6 – Realização de uma entrevista	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos <i>media</i> . Compreender que entrevistar pessoas constitui uma fonte de informação Conhecer fontes de informação.
	15/05/2017 a 07/06/2017	Atividade 7 – Elaboração de um jornal	Facilitar a emergência da abordagem à leitura e escrita.	Criar os seus próprios meios de comunicação.
3.ª Fase	12/06/2017	Implementação das entrevistas semiestruturadas	—————	Conhecer as conceções finais das crianças através de entrevistas individuais.

Tabela 1 - Apresentação da intervenção pedagógica e respetivos objetivos.

2.3.5 Técnica de Análise de Dados

O tratamento de dados consiste na seleção e organização dos dados recolhidos para facilitar a sua análise. Assim, para analisar os dados recolhidos e tendo em conta a quantidade de informação descritiva recolhida foi necessário compilar, organizar e reduzir a informação, por isso, procedeu-se à análise de conteúdo que “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2004, p.27). Como tal, a técnica de tratamento de dados utilizada foi uma grelha de análise de conteúdo.

A partir da definição de categorias e subcategorias de análise, como mostra a tabela 2, foram analisadas as 1.ª e 2.ª entrevistas dos participantes do estudo. Através desta técnica,

foi possível encontrar “estruturas e regularidades nos dados e [...] inferências com base nessas regularidades.” (Myers, 1997, citado por Coutinho, 2011, p. 193).

Proposta	Categoria	Subcategoria
1.^a e 2.^a Entrevista	Conceções das crianças sobre notícias	Conceito de notícia
		Lugares/ Meios de contacto com as notícias
		Finalidades da notícia
		Profissionais dos <i>media</i>
		Fontes de informação
	Características da notícia	Verdadeira
		Atual
	Nós e os <i>media</i>	Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos <i>media</i>

Tabela 2 - Categorias e subcategorias de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

2.4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados deste estudo, após a sua recolha e tratamento. Estes dados surgiram, como foi referido anteriormente, da realização de uma 1.^a entrevista semiestruturada, a criação e dinamização de uma sequência pedagógica dinamizada com os participantes do estudo em torno do universo dos media e, por fim, a realização de uma 2.^a entrevista, cujas perguntas são as mesmas da 1.^a entrevista.

As categorias de análise são **Conceções das crianças sobre notícias**, com cinco subcategorias (conceito de notícia, meios de comunicação, finalidades da notícia, profissionais dos media e fontes de informação), **Características da notícia**, com duas subcategorias (verdadeira e atual) e **Nós e os media**, com apenas uma subcategoria (colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos media).

A partir da análise de conteúdo da entrevista semiestruturada foi possível identificar algumas conceções das crianças, sintetizados nas tabelas (3, 4, 5 e 6) a seguir apresentadas. Os dados de cada criança presentes nas tabelas serão analisados e discutidos neste capítulo.

Criança: L		1.ª entrevista – bloco 3	2.ª entrevista – bloco 3
Categoria	Subcategoria	Descrição	Descrição
Conceções da criança sobre notícias	Conceito de notícia	“É sobre umas coisas nos programas.” (pergunta 2)	“É uma coisa que conta às pessoas coisas que aconteceram.” (pergunta 2)
	Lugares/ Meios de contacto com as notícias	“Televisão e Tablet.” (pergunta 3)	“Na Correia Mateus, na escola da minha mana, no Campo Amarelo, em Leiria.” (pergunta 1) “Televisão, revistas e jornais.” (pergunta 3)
	Finalidades da notícia	“Para ver se aconteceu uma coisa.” (pergunta 4)	“Para contar coisas às pessoas para elas saberem.” (pergunta 4)
	Profissionais dos <i>media</i>	“Não sei.” (pergunta 5)	“Jornalistas.” (pergunta 5)
	Fontes de informação	“Tenho que ir às montanhas e aos países de jipe.” (pergunta 7)	“[...] andar a ver nos sítios e fazer entrevistas às pessoas.” (pergunta 7)
Dimensões da notícia	Verdadeiro	“Não, porque isso é enganar as pessoas.” (pergunta 6)	“Não, porque assim as pessoas não sabem as coisas de verdade.” (pergunta 6)
	Atual		
Nós e os <i>media</i>	Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos <i>media</i>	“Não, porque quero ser enfermeira para cuidar as dores de barriga.” (pergunta 10)	“Não, porque não gosto e quero tirar bebés da barriga.” (pergunta 10)

Tabela 3 - Conceções da criança L. na 1.ª e 2.ª entrevista semiestruturada.

Criança: M		1.ª entrevista – bloco 3	2.ª entrevista – bloco 3
Categoria	Subcategoria	Descrição	Descrição
Conceções da criança sobre notícias	Conceito de notícia	“Não sei.” (pergunta 2)	“É uma coisa para ficarmos a saber que aconteceu coisas.” (pergunta 2)
	Lugares/ Meios de contacto com as notícias	“Televisão.” (pergunta 3)	“[...] na escola [...]” (pergunta 1) “Televisão, no computador, nos jornais.” (pergunta 3)
	Finalidades da notícia	“Para contar coisas às pessoas.” (pergunta 4)	“Para sabermos coisas que acontecem.” (pergunta 4)
	Profissionais dos <i>media</i>	“Não sei.” (pergunta 5)	“Jornalistas.” (pergunta 5);
	Fontes de informação	“Não sei.” (pergunta 7)	“[...] perguntar às pessoas, ver os sítios.” (pergunta 7);
Dimensões da notícia	Verdadeiro	“Não, porque assim as pessoas estão a mentir.” (pergunta 6)	“[...] as notícias são de verdade.” (pergunta 6)
	Atual		
Nós e os <i>media</i>	Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos <i>media</i>	“Sim, mas não sei porquê.” (pergunta 10)	“Sim, porque faz perguntas e fica a saber muitas coisas novas [...]” (pergunta 10)

Tabela 4 - Conceções da criança M. na 1.ª e 2.ª entrevista semiestruturada.

Criança: T		1. ^a entrevista – bloco 3	2. ^a entrevista – bloco 3
Categoria	Subcategoria	Descrição	Descrição
Conceções da criança sobre notícias	Conceito de notícia	“Informações sobre algumas coisas importantes.” (pergunta 2)	“É uma novidade que foi feita de coisas importantes.” (pergunta 2)
	Lugares/ Meios de contacto com as notícias	“Na minha casa.” (pergunta 1) “Na televisão e ipad da mamã.” (pergunta 3)	“Aqui na escola [...]” (pergunta 1) “Na televisão, nos jornais e revistas.” (pergunta 3)
	Finalidades da notícia	“Para ficar a saber coisas.” (pergunta 4)	“Servem para nós sabermos coisas.” (pergunta 4)
	Profissionais dos <i>media</i>	“Não sei.” (pergunta 5)	“Jornalistas.” (pergunta 5);
	Fontes de informação	“Tinha que me lembrar enquanto o <i>Apanha se Puder</i> esta a dar, tinha que pensar e depois dizer.” (pergunta 7)	“[...] ir entrevistar as pessoas, filmar os sítios.” (pergunta 7)
Dimensões da notícia	Verdadeiro	“Não, porque isso não é ser bom cidadão porque se está a mentir.” (pergunta 6)	“[...] as notícias só têm coisas de realidade.” (pergunta 6)
	Atual		“É uma novidade que foi feita de coisas importantes.” (pergunta 2)
Nós e os <i>media</i>	Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos <i>media</i>	“Não, porque eu não gostava e não quero dizer mentiras.” (pergunta 10)	“Não, porque é difícil ser jornalista.” (pergunta 10)

Tabela 5 – Conceções da criança T. na 1.^a e 2.^a entrevista semiestruturada.

Criança: D		1. ^a entrevista – bloco 3	2. ^a entrevista – bloco 3
Categoria	Subcategoria	Descrição	Descrição
Conceções da criança sobre notícias	Conceito de notícia	“É quando há problemas e homens que dizem coisas de verdade. É um homem a falar de coisas que aconteceram.” (pergunta 2)	“É uma coisa para ouvir algumas coisas importantes.” (pergunta 2)
	Lugares/ Meios de contacto com as notícias	“Na televisão, no computador, no telefone.” (pergunta 3)	“Na televisão, nas revistas e nos jornais.” (pergunta 3)
	Finalidades da notícia	“Para ouvir coisas que existem.” (pergunta 4)	“Para ouvir algumas coisas importantes e para ficar a conhecer os problemas.” (pergunta 4)
	Profissionais dos <i>media</i>	“Não sei.” (pergunta 5)	“Jornalistas.” (pergunta 5)
	Fontes de informação	“Precisava de ver coisas nos jornais.” (pergunta 7)	“[...] ver as coisas, fazer perguntas aos senhores.” (pergunta 7)
Dimensões da notícia	Verdadeiro	“Não, porque depois é mentira e mentir é feio.” (pergunta 6) “[...] homens que dizem coisas de verdade.” (pergunta 2)	“[...] as notícias têm que ser coisas que aconteceram de verdade.” (pergunta 6)
	Atual		
Nós e os <i>media</i>	Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos <i>media</i>	“Não, porque não gosto e gosto de jogar futebol.” (pergunta 10)	“Sim, porque queria filmar.” (pergunta 10)

Tabela 6 – Conceções da criança D. na 1.^a e 2.^a entrevista semiestruturada.

Categoria: *Concepções das crianças sobre notícias*

Subcategoria: *Conceito de notícia*

Os dados referentes à criança L. permitem constatar que, quanto à subcategoria *Conceito de notícia*, esta apresenta inicialmente um entendimento frágil de notícia “**é sobre uma coisa dos programas.**” (L, 1.^a entrevista). Posteriormente após a dinamização das propostas educativas em torno da temática e do universo dos *media*, acima descritas, verifica-se, através da segunda entrevista, que esta criança declara saber mais sobre este universo referindo que a notícia “**é uma coisa que conta às pessoas coisas que aconteceram**” (L, 2.^a entrevista), parecendo evidente que a criança interiorizou a concepção de notícia como narrativa, acontecimento contado por alguém a outras pessoas indo ao encontro da definição de notícia segundo Fontcuberta (2010).

Por sua vez, **os dados referentes à criança M.** permitem perceber que, quanto à subcategoria *Conceito de notícia*, inicialmente esta parece apresentar um total desconhecimento sobre o conceito de notícia, não sendo capaz de verbalizar a sua definição. De modo diferente, no final do estudo e após a dinamização das propostas educativas, esta criança declara conhecer este universo conseguindo descrever o conceito de notícia como “**É uma coisa para ficarmos a saber que aconteceu coisas.**” (M, 2.^a entrevista). Embora o seu conceito de notícias ainda seja frágil, a criança demonstra conhecer mais sobre este universo, olhando-a como um lugar para aceder à informação.

No que se refere à criança T., os dados apontam para que, quanto à subcategoria *Conceito de notícia*, esta apresente inicialmente algum entendimento sobre notícias referindo que são: “**Informações sobre algumas coisas importantes.**” (T. 1.^a entrevista). No final do estudo, esta criança revela ter ampliado a sua concepção de notícia, mantendo o traço de notícia como algo de importante, relevante, mas passando a perceber o seu carácter de novidade, interiorizando assim um critério de noticiabilidade muito importante ao referir “**É uma novidade que foi feita de coisas importantes.**” (T. 2.^a entrevista).

Por fim, **os dados referentes à criança D.**, no que diz respeito à subcategoria *Conceito de notícia*, apontam inicialmente para algum conhecimento acerca desta temática, referindo-se a notícias como “**É quando há problemas e homens que dizem coisas de verdade. É um homem a falar de coisas que aconteceram**” (D, 1.^a entrevista). No final do estudo, após a dinamização das propostas interventivas, a criança demonstra não haver alterações às suas

conceções iniciais referindo-se a notícias como “**É uma coisa para ouvir algumas coisas importantes.**” (D, 2.^a entrevista). Esta criança revela assim ter interiorizado a dimensão comunicacional da notícia, pensada na perspetiva da produção e receção oral, associando-lhe uma característica de verdade, que a define. Esta afirmação da criança parece confirmar a definição de notícia apresentada por Fontecuberta (2010).

Subcategoria: *Lugares/Meios de contacto com as notícias*

Os dados referentes à criança L. permitem constatar que, quando à subcategoria “Lugares/Meios de contacto com as notícias”, esta apresenta inicialmente um conhecimento redutor dos lugares/meios de contacto com as notícias nomeando apenas “**Televisão e Tablet.**” (L, 1.^a entrevista), como meios de aceder a notícias. Posteriormente após a dinamização das propostas educativas em torno da temática e do universo dos *media*, verifica-se, através da segunda entrevista, que esta criança declara conhecer mais lugares de contacto com o texto jornalístico nomeando a escola as revistas e jornais também como meios de contacto com as notícias, parecendo evidente que os contextos de intervenção pedagógica e de envolvimento com o universo dos *media* construídos no âmbito do estudo ajudaram esta criança a ampliar os contextos e meios de construção e difusão das notícias.

Por sua vez, os **dados referentes à criança M.** permitem perceber que, quando à subcategoria *Lugares/Meios de contacto com as notícias*, inicialmente esta aponta apenas a televisão como lugar/meio de aceder a notícias. De modo diferente, no final do estudo e após a dinamização das propostas educativas, esta criança declara, à semelhança da sua colega L., conhecer outros lugares e meios de contacto com o texto informativo, nomeando “**na escola, na televisão, no computador, nos jornais**” (M, 2.^a entrevista), como meios e lugares de contacto com as notícias.

No que se refere à criança T. os dados apontam nesta mesma subcategoria para uma nomeação inicial da casa, da televisão e do ipad como meios de contacto com notícias. No final do estudo, esta criança passa a nomear a escola, os jornais, as revistas e a televisão como lugares ou meios de contacto com o texto jornalístico: notícia, mostrando ter expandido o seu universo de referência.

Por fim, **os dados relativos à criança D.** revelam que quanto à subcategoria *Lugares/Meios de contacto com notícias*, inicialmente a criança apenas nomeasse a

televisão, o computador e o telefone como formas de contactar com notícias. De modo diferente, no final do estudo, a criança passou também a referir as revistas e os jornais como meios possíveis de aceder e contactar com notícias. Estes dados permitem-nos inferir que a sequência pedagógica criada e dinamizada com esta criança, em torno do universo dos *media*, ajudou-a ampliar os seus conhecimentos acerca deste universo. Reforça-se, portanto o que têm vindo a dizer os investigadores desta área: que a educação para os *media* é uma área que a escola não pode ignorar e que deve começar tão cedo quando possível, permitindo expandir o universo de referência das crianças (Santos, 2003; Pereira, et al., 2014).

Subcategoria: *Finalidades da notícia*

Os dados referentes à criança L. apontam para algum conhecimento sobre as finalidades da notícia, referindo que as notícias servem “**para ver se aconteceu alguma coisa**” (L., 1.^a entrevista). Após a dinamização das propostas interventivas, a criança demonstra ter interiorizado a dimensão comunicacional da notícia afirmando que a notícia serve para “**Contar coisas às pessoas para elas saberem.**” (L., 2.^a entrevista). Esta afirmação da criança vai ao encontro da definição de notícia apresentada por Fontecuberta (2010), que refere que este género jornalístico “[...] cumpre uma função básica: relatar a informação máxima sobre um facto no menor tempo ou espaço possíveis e com a maior eficácia comunicativa.” (p. 64).

No que se refere à criança M., os dados apontam para que quanto à subcategoria *Finalidades da notícia*, esta apresente algum conhecimento afirmando que serve “**para contar coisas às pessoas**” (M., 1.^a entrevista). No final do estudo, esta criança revela ter ampliado as suas concepções iniciais, mas passando a perceber que as notícias também servem “**para sabermos coisas que acontecem.**” (M., 2.^a entrevista). Estes dados permitem-nos inferir que após a criança estar emersa na cultura dos *media* compreendeu que as notícias são lugares para receber informação e comunicar algo a alguém, indo ao encontro da investigação nesta área.

Por sua vez, **os dados referentes à criança T.** revelam não haver grandes alterações das suas concepções quando à subcategoria *Finalidades da notícia*, antes e após a dinamização das propostas interventivas, uma vez que, na 1.^a entrevista a criança afirma que as notícias

servem **“para ficar a saber coisas”** e na 2.^a entrevista afirma **“servem para nós sabermos coisas.”**

Por fim, **os dados relativos à criança D.** revelam que quanto à subcategoria *Finalidades da notícia*, inicialmente a criança afirma que as notícias servem **“para ouvir coisas que existem”**, (D., 1.^a entrevista). De modo diferente, no final do estudo, a criança passou a referir que as notícias servem também **“Para ouvir algumas coisas importantes e para ficar a conhecer os problemas”** (D., 2.^a entrevista). Esta criança revela assim ter interiorizado a dimensão comunicacional da notícia, associando-lhe uma característica de verdade, que a define. Esta última afirmação da criança parece confirmar o que refere Silva, et al., (2016) que através da Educação para os *Media* as crianças conhecem o mundo, alargam os seus horizontes, aprendem e relacionam assuntos no contexto em que vivem. “A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreenderem outras situações mais distantes.” (p. 85).

Subcategoria: *Profissionais dos media*

Os dados relativos às crianças L., M., T. e D. revelam que quanto à subcategoria *Profissionais dos media* existe inicialmente um total desconhecimento acerca desta profissão, uma vez que, quando questionados “Como se chamam as pessoas que contam notícias?” todos os participantes afirmaram **“Não sei”**. De modo diferente, no final do estudo, as crianças passaram a saber que os profissionais que contam as notícias chamam-se jornalistas. Estes dados permitem-nos inferir que a sequência pedagógica criada e dinamizada com estas crianças, em torno do universo dos *media*, ajudou-a ampliar os seus conhecimentos acerca deste universo, nomeadamente porque puderam colocar-se no papel do jornalista, procurando fontes e noticiando acontecimentos.

Subcategoria: *Fontes de informação*

Os dados referentes à criança L. apontam para um conhecimento redutor sobre fontes de informação referindo que para encontrar notícias os jornalistas têm “que ir às montanhas e aos países de jipe.” (L., 1.^a entrevista), podendo, no entanto, ser lida aqui também uma associação a ideia de aventura e de um certo fascínio pela profissão de jornalista. De modo diferente, no final do estudo, a criança passou a referir as pessoas e diferentes locais como meios possíveis de fontes de informação. Esta afirmação da criança leva a crer que o facto

desta criança, durante a realização das propostas interventivas, ter brincado aos jornalistas, ter criado um guião de entrevista e ter realizado entrevistas fez com que expandisse o seu conhecimento sobre este universo.

No que se refere à criança M., os dados apontam para um total desconhecimento inicial sobre fontes de informação. No final do estudo, à semelhança da sua colega L., a criança M. também nomeia as pessoas e os locais como possíveis fontes de informação.

De igual modo, **os dados referentes à criança T.** demonstram uma alteração das suas conceções ao nomear, na segunda entrevista, as pessoas e os locais dos acontecimentos como possíveis fontes de informação para a elaboração de notícias.

Por fim, **os dados referentes à criança D.**, apontam para que, quanto à subcategoria *Fontes de informação*, esta apresente inicialmente algum entendimento referindo os jornais como fonte de informação. No final do estudo, esta criança revela ter ampliado os seus conhecimentos, passando a nomear a observação de acontecimentos e questionar pessoas, como fontes de informação para a elaboração de notícias.

Categoria: Dimensões da notícia

Subcategoria: *Verdadeira*

No que se refere à criança L. os dados referentes à subcategoria *verdadeira* apontam para a criança parecer compreender que uma notícia é feita de acontecimentos verdadeiros, embora pareça ter dificuldade em verbalizar, afirmando apenas que “**Não, porque isso é enganar as pessoas.**” (L., 1.^a entrevista) e “**Não, porque assim as pessoas não sabem as coisas de verdade.**” (L., 2.^a entrevista). Parece haver, portanto, uma preocupação em contar a verdade, sendo esta assumida como uma característica da notícia.

Por sua vez, **os dados referentes à criança M.** revelam uma maior consciência da criança no final do estudo relativamente a esta dimensão da notícia, uma vez que, afirma claramente que “**as notícias são de verdade**” (M., 2.^a entrevista), contrariamente ao que havia revelado no início do estudo.

No que se refere à criança T., os dados apontam para uma maior consciência desta criança no final do estudo no que respeita a esta dimensão do texto jornalístico: notícia,

uma vez que, a criança afirma na segunda entrevista que **“as notícias só têm coisas de realidade.”**

Por fim, **os dados relativos à criança T.** apontam para existir algum conhecimento da criança sobre esta dimensão específica da notícia afirmando na primeira entrevista que as notícias são elaboradas por **“homens que dizem coisas de verdade.”** No final do estudo, esta criança revela ter ampliado a sua conceção inicial, mantendo a sua conceção de notícia como algo de verdade ao afirmar que **“as notícias têm que ser coisas que aconteceram de verdade”** (T., 2.^a entrevista).

Subcategoria: *Atual*

Não foram conseguidos dados das crianças L., M. e D., antes e depois da dinamização das propostas interventivas, relativamente à *subcategoria atual*. Apenas a criança T. revelou saber, após a dinamização das propostas em torno da temática da educação para os *media*, que a notícia **“É uma novidade que foi feita de coisas importantes”** (T., 2.^a entrevista). A criança revela ter ampliado a sua conceção de notícia, mantendo o traço de notícia como algo de importante, relevante, mas passando a perceber o seu carácter de novidade, tal como foi explicado na subcategoria conceito de notícia.

Categoria: *Nós e os media*

Subcategoria: *Colocar-se no papel (o faz de conta) dos profissionais dos media*

De um modo geral todos os participantes do estudo demonstraram, inicialmente, desinteresse pela profissão de jornalista. De modo diferente, no final do estudo, os participantes M. e D. revelaram atitudes de forte adesão e simpatia pela profissão de jornalista afirmando, quando questionados: “Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê?”, **“Sim, porque faz perguntas e fica a saber muitas coisas novas.”** (M., 2.^a entrevista) e **“Sim, porque queria filmar.”** (D., 2.^a entrevista). Estes dados parecem confirmar a importância de precocemente as crianças vivenciarem, ludicamente, experiências que lhes permitam alargar o seu horizonte de conhecimentos no universo dos *media*, (Santos, 2003; Pereira, et al., 2014). Provavelmente esta mudança de conceções decorre do facto de as crianças brincarem aos jornalistas, procurarem fontes e produzirem notícias, como se pôde constatar nas fotografias (13, 14, 15, 16 e 17).

2.5 CONCLUSÕES

Neste capítulo apresentam-se as principais conclusões do presente microestudo, bem como algumas limitações sentidas durante a sua realização.

2.5.1 Conclusões

Este estudo teve como base a pergunta de partida: “De que forma as crianças em idade pré-escolar percebem, constroem e comunicam o género jornalístico: notícia?” e os objetivos de investigação:

- i) Conhecer as conceções das crianças acerca da notícia;
- ii) Identificar os meios de comunicação social mais utilizados pelas crianças para aceder a notícias;
- iii) Criar atividades pedagógicas potenciadoras de experiências que permitam às crianças conhecer e compreender a especificidade do género jornalístico notícia, enquanto produtores e consumidores de notícias;
- iv) Refletir sobre as implicações didáticas e pedagógicas dos resultados obtidos.

Os resultados obtidos, confrontados os dados recolhidos antes e depois da sequência pedagógica dinamizada em torno do universo dos *media*, permitem identificar uma evolução das conceções das crianças quanto à natureza, funções, agentes e lugares de produção e difusão das notícias. Efetivamente inicialmente os participantes revelam: i) alguma dificuldade em identificar lugares/meios de contacto com as notícias (nomeando apenas a televisão, o computador e o telemóvel e o espaço casa como lugares e meios de contacto com a notícia); ii) revelam igualmente desconhecer as finalidades das notícias e respetivas fontes de informação, assim como os profissionais desta área; iii) confinam-se a um entendimento frágil de notícia (“é sobre umas coisas nos programas”. L, 1.^a entrevista). De modo diferente, no final do estudo, estes participantes declaram conhecer mais sobre este universo, sabendo que a notícia “é uma novidade que foi feita de coisas importantes” (T. 2.^a entrevista), que serve “para nós sabermos coisas” (T. 2.^a entrevista) e que realizar entrevistas a pessoas e ir aos locais dos acontecimentos, representam fontes de informação para a elaboração de notícias. As crianças mostram assim ter ampliado a noção de notícia associando-a à função informativa e à ideia de relevância e de novidade.

Os participantes nomeiam igualmente, na fase final do estudo, a escola, os jornais e as revistas como lugares e meios de contacto com este género jornalístico, tendo metade dos

participantes do estudo revelado também atitudes de forte adesão e simpatia pela profissão de jornalista.

O facto de as crianças transportarem o universo dos *media* para contextos de brincadeira livre, dados recolhidos a partir de gravações audiovisuais, vem reforçar e demonstrar o conhecimento e importância que os *media* passaram a ter nas suas vidas. Brincar aos jornalistas parece ter permitido não só saber mais sobre os *media*, mas sobretudo vivenciar momentos de prazer e de fruição em torno deste universo

Na generalidade, os resultados apontam para a importância de o educador de infância potenciar precocemente aprendizagens em torno dos *media*, desenvolvendo a sensibilidade e conhecimentos que permitam alargar os conhecimentos das crianças, expandindo o seu universo de referências, enquanto consumidores e produtores de texto noticioso.

Importa referir ainda que este microestudo permitiu criar ambientes de participação oral e escrita em torno dos textos dos *media*, criando-se assim não só condições para o alargamento de conhecimentos sobre o universo dos *media*, mas também para o desenvolvimento de comportamentos linguísticos, indo ao encontro do que defende Rios (2014), ao referir que

Esta abordagem pretende [...] contribuir para que a criança em idade pré-escolar possa ampliar os seus conhecimentos culturais sobre a leitura e a escrita, facilitar a emergência da linguagem escrita [...] e aumentar a sua motivação e necessidade de aprender a ler e a escrever (p. 42).

Tornando por isso o Jardim de Infância num contexto de excelência para a execução destas práticas (Viana, et al., 2014).

2.6 LIMITAÇÕES

No decorrer do estudo surgiram diversos fatores que influenciaram as conclusões do mesmo. De entre os múltiplos fatores destaca-se, em primeiro lugar, a falta de experiência da investigadora neste tipo de estudo bem como o curto espaço de tempo que houve para a realização do mesmo. Num projeto de maior horizonte temporal poderia ter envolvido as crianças na construção dos materiais para a dramatização, como por exemplo a TV e a camera de filmar. Em segundo lugar, destacam-se as limitações na construção do guião da entrevista, por inexperiência da investigadora, nomeadamente no tipo de questões a fazer e

sua sequência em ordem à obtenção de dados que permitisse a consecução dos objetivos definidos.

Apesar das limitações acima referidas, este pequeno estudo levanta desafios ao educador comprometido com o desenvolvimento das suas crianças. Efetivamente, este estudo confirma a importância de o educador criar contextos e tempos para as crianças se envolverem em atividades em torno dos *media*, observando, descobrindo, colaborando, lendo, procurando factos relevantes e interessantes para partilhar, escrevendo e comunicando notícias para estar informado. O estudo mostra que é possível envolver as crianças em contextos de grande ludicidade, levando-as a descobrir o universo dos *media* e a querer tomar parte dele.

PARTE II – O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UMA NOVA ETAPA

2. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nesta segunda parte do relatório apresento alguns dos aspetos que considerei cruciais para ilustrar o meu percurso ao longo da caminhada pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como para o meu processo de ensino-aprendizagem enquanto professora de 1.º ciclo. Estes aspetos contribuíram para o melhoramento das minhas práticas educativas e consequente promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO 3 – DIMENSÃO REFLEXIVA

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO – OS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

As Práticas Pedagógicas Supervisionadas em contexto de 1.º ciclo decorreram, entre setembro de 2017 e junho de 2018, no 3.º e 4.º semestres do segundo ano do mestrado. Ambas as práticas foram desenvolvidas em instituições públicas do concelho de Leiria: a primeira, no 1.º ano de escolaridade, na união de freguesia de Marrazes e Barosa, e a segunda, no 3.º ano de escolaridade, na união de freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes.

A Prática Pedagógica do 1.º CEB I, desenvolvida com uma turma do 1.º ano de escolaridade, envolveu uma turma com 22 alunos, dos quais 11 eram do sexo femininos e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos (idades cronológicas a 30 de setembro de 2017). Dois alunos da turma apresentavam dificuldades na comunicação oral, sendo que um dos alunos era acompanhado em consultas de terapia da fala e foi feito um pedido de observação para o outro aluno.

Os alunos revelavam ritmos de trabalho distintos, interesses e necessidades. A turma ainda se encontrava em fase de adaptação ao contexto de 1.º CEB o que era notório a nível do comportamento.

A Prática Pedagógica do 1.º CEB II decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade constituída por 26 alunos, 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos (idades cronológicas em fevereiro de 2018). A turma revelava empenho na realização das diversas tarefas propostas. Na área curricular disciplinar de Português existiam alunos que revelavam algumas dificuldades na leitura, na compreensão de textos e em alguns conteúdos gramaticais. No que diz respeito à área curricular disciplinar de Matemática as maiores dificuldades apresentadas por alguns alunos era nas unidades de medida de comprimento e na aplicação do algoritmo da multiplicação.

Os alunos que revelavam maiores dificuldades nos conteúdos das áreas curriculares disciplinares supracitadas beneficiavam de um programa de promoção de sucesso escolar intitulado “Projeto Fénix”. Este projeto incidia nas áreas curriculares disciplinares de Português e Matemática onde os alunos tinham um acompanhamento mais individualizado.

Na turma existia um aluno com dislexia que se caracteriza por “uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico” (Hennign, 2003, p.5). Este aluno além do acompanhamento que tinha no Projeto Fénix era ainda acompanhado por uma professora de Ensino Especial.

3.1. EXPECTATIVAS E RECEIOS INICIAIS

Quando iniciei o segundo ano do Mestrado mudei de realidade e de contexto. Passei da primeira e segunda infância para os primeiros anos de escolaridade e esta transição deixou-me um pouco ansiosa, mas, também, muito expectante.

Algumas questões e inquietação acompanharam-me durante todo o percurso e foram essas mesmas questões e inquietação que me ajudaram a trilhar o caminho percorrido durante o 1.º CEB.

Na bagagem trouxe comigo algumas das aprendizagens realizadas durante o percurso em Educação de Infância que sabia que iriam ser valiosas em 1.º ciclo: a importância da observação e reflexão, escutar a criança e permitir que esta tenha um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, olhar a turma como um todo, mas tendo em conta a singularidade de cada criança, a importância de diversificar estratégias para chegar a todos os alunos. A interdisciplinaridade, também foi uma preocupação constante em 1.º ciclo,

para mim era importante que as aprendizagens das crianças não fossem segmentadas, mas que os alunos realizassem conexões entre as diferentes áreas curriculares disciplinares, cruzando assim os saberes.

Inicialmente foi um pouco difícil de lidar com todas estas questões e inquietações. Muitas foram as questões/reflexões ao longo das PES: Será que geri o comportamento da turma de forma adequada?; As estratégias que utilizei foram ao encontro de todos os alunos?; O que poderei mudar na minha ação pedagógica para “unir” os diferentes ritmos de trabalho?; Tenho conhecimentos didático pedagógicos suficientes para lecionar os conteúdos?, entre outras questões.

3.2. RELATO REFLEXIVO DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM 1.º CICLO

As práticas educativas em contexto de 1.º ciclo contemplaram diferentes propostas educativas nas diferentes áreas curriculares disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Físico-motora, Dramática, Plástica e Musical), tendo sempre em conta os programas em vigor, o novo documento orientador “O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória” e os interesses e necessidades dos alunos.

No âmbito desta prática criámos contextos de aprendizagem envolvendo objetivos e conteúdos de natureza linguística, literária, matemática e científica, conforme planificações e reflexões apresentadas (anexos XI, XII, XIII, XIV). No entanto por economia de espaço, e dada a pertinência de uma abordagem interdisciplinar, optei por apresentar, neste relatório, uma experiência educativa interdisciplinar preparada por mim e pela minha colega de prática pedagógica no último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1.1 Contextualização

A experiência educativa realizou-se no âmbito de preparação, realização e avaliação de atividades relacionadas com uma visita de estudo. Esta decorreu, nos dias 30 de abril e 2 de maio de 2018, num Centro Escolar, inserido na união de freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes e na visita de estudo às Grutas da Moeda, com uma turma de 3.º ano.

A turma é composta por 26 alunos, 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Segundo Fontinha (2017) nos dias de hoje “privilegiam-se as metodologias ativas, em que o aluno tem um papel central na descoberta e na construção da sua própria aprendizagem e o professor surge como o promotor e o orientador dessas mesmas aprendizagens.” (p.79).

As visitas de estudo integram as metodologias ativas, uma vez que, permitem “realizar um ensino activo e interessante [...] contribuindo para uma aprendizagem integradora da realidade.” (Proença, 1989, p.197).

Conhecendo as potencialidades desta estratégia de ensino tentámos, de forma interdisciplinar, realizar uma visita de estudo às Grutas da Moeda e ao Centro de Interpretação Científico-Ambiental, partindo do conteúdo a trabalhar no 3.º ano: as rochas (anexo XV), na área curricular disciplinar de Estudo do Meio.

A visita de estudo supracitada assumiu duas vertentes distintas. Se por um lado foi uma visita de verificação, uma vez que, foi realizada após um módulo teórico lecionado, onde os alunos puderam consolidar os conhecimentos adquiridos, por outro lado assumiu uma vertente de observação/motivação, porque também permitiu anteceder aos módulos teóricos que ainda iam ser trabalhos a Estudo do Meio (Brito & Poeira, 1991). Assim, os alunos tiveram a oportunidade de contactar com os fenómenos que posteriormente foram lecionados, permitindo que estes pudessem desenvolver a sua capacidade de observação e de contactar novas formas de abordar os problemas e de os comunicar, partindo do contacto real dos fenómenos (Brito & Poeira, 1991).

2.1.2 Relato Reflexivo

Seguindo a estratégia de organização de uma visita de estudo dos autores Alexandre & Diogo (1990), preparámos a visita acima mencionada em 4 fases.

Numa primeira fase denominada de “Planificação” tentámos pensar nos diferentes contributos que cada área disciplinar curricular poderia dar a esta visita. Assim sendo, começámos por recolher informação no local da visita e nos programas das diferentes áreas do currículo, de forma a encontrarmos um fio condutor onde pudéssemos interligar os conteúdos e definir objetivos.

Para Alexandre & Diogo (1990),

O professor, quando a visita de estudo se realiza pela primeira vez, terá de proceder ao exame minucioso da área de estudo, a fim de recolher elementos que permitam uma organização mais produtiva, bem como a adequação das estratégias aos objetivos (p.104).

De seguida, já numa segunda fase, elaborámos um guião (anexo XVI e XVII) que orientasse os alunos e os professores no decorrer da visita. Construámos este recurso com linguagem clara e acessível, ilustrando-o com mapas, fotografias e esquemas, para que os alunos conseguissem utilizá-lo facilmente, tornando-se num recurso mais eficiente e proveitoso durante a visita. Deste guião também faziam parte pequenas explicações que serviam de contextualização e desafios que, à medida que íamos avançando na visita, tinham que ser completados.

Os alunos também tiveram um papel importante na preparação desta visita. Sendo eles os sujeitos e o centro da nossa ação pedagógica, tinham que ter uma participação ativa neste processo. Proença (1989) afirma que “os alunos podem colaborar na preparação da visita recolhendo informação sobre o tema e o local a visitar e preparando materiais [...]” (p. 198).

Como tal, na segunda-feira dia 30 de abril (anexo XVIII), na área disciplinar curricular de **Português** optámos por trabalhar com os alunos a história e a lenda das Grutas da Moeda, criando oportunidades de desenvolvimento linguístico.

Começámos a aula por explorar o site da instituição onde iria decorrer a visita de estudo, despertando o interesse dos alunos e motivando-os para as tarefas que se seguiam, e orientando-os na atividade de pesquisa de informação. Através da exploração do site demos início ao nosso mini projeto “À descoberta das Grutas da Moeda...”.

De seguida distribuámos pelos alunos dois pequenos textos, o primeiro texto era dedicado à história da descoberta da gruta e o segundo à lenda da moeda (anexo XIX).

Os alunos começaram por realizar uma leitura individual e silenciosa dos textos seguindo-se uma leitura em grande grupo e respetiva exploração oral do texto “História da descoberta”.

Durante a exploração oral lançámos questões orientadoras para a turma de forma a que compreendessem o texto e se expresassem sobre ele, por exemplo: “onde se situam as Grutas da Moeda”; “Quem descobriu as grutas?”; “Como foi descoberta?”; “Quantas galerias tem

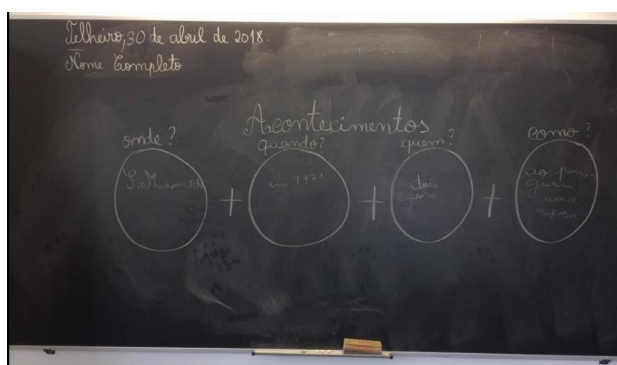
as grutas?"; “Qual a sua temperatura média?”, entre outras questões que surgiram durante a exploração oral.

Através desta exploração oral, os alunos puderam desenvolver, na área de **Português**, competências no domínio da oralidade tais como: o princípio da cortesia (escutar os outros e esperar pela sua vez para falar), responder adequadamente a perguntas, partilhar ideias, falar de forma audível, articular corretamente as palavras e usar vocabulário adequado ao tema e à situação. Segundo Buescu, et al., (2015)

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

Após esta primeira exploração do texto “História da descoberta” os alunos, individualmente, sublinharam a verde, as frases que se referiam à descoberta da gruta (quando, quem e porquê) e a vermelho as frases que se referiam às características da gruta, orientado assim o processo de identificação e reorganização, assumindo que o professor ensina a compreender (Pereira & Azevedo, 2005).

De facto, ao destacar, a cores diferentes, a informação os alunos desenvolveram competências tais como: “reconhecer num texto determinadas informações, identificar tópicos sobre essas informações e verificar diferentes modos de organizar informação.” (Pereira & Azevedo, 2005, p.56), o que os ajudou a selecionar a informação para a organizar num esquema de acontecimentos (fotografia 18).



Fotografia 18 - Registo do esquema de acontecimentos.

Através destes textos os alunos puderam aprender mais sobre o local da visita, mas também puderam desenvolver competências a nível da oralidade e de leitura e escrita,

como por exemplo: compreensão de texto de características expositivas/informativas, alargamento do vocabulário e sentido de texto (assunto e informação essencial).

Após terminada a exploração do texto “História da descoberta”, realizou-se a leitura em voz alta e a exploração do segundo texto intitulado “A lenda da Moeda”. Para isso lançámos questões ao grupo como por exemplo: “Que diferenças encontram do texto da história e da lenda?”; “o que é uma lenda?”; “porque é que o segundo texto é uma lenda e o primeiro é uma história?”.

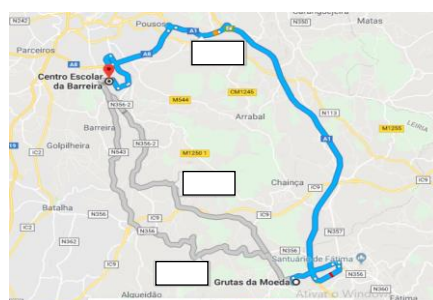
Com exploração da lenda acima referida os alunos puderam desenvolver na área curricular disciplinar de **Estudo do Meio**, no bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, competências ao nível do passado do meio local, nomeadamente o conhecimento e factos de datas importantes para a história local como as lendas históricas.

Ao trabalharem estes dois textos os alunos verificaram as diferenças entre um texto expositivo/informativo de uma lenda e também as características de ambos os textos.

Com esta lógica de trabalho ajudámos os alunos a aceder aos textos de múltiplas formas, facilitando a sua compreensão.

Neste mesmo dia, na área curricular disciplinar de **Matemática**, revimos as unidades de comprimento e resolvemos problemas relacionados com as medidas de comprimento, partindo da situação real “que caminho devemos realizar para chegar às Grutas da Moeda”.

Iniciámos a tarefa com a seguinte motivação: “Turma, já sabemos que vamos realizar, na quarta-feira, uma visita de estudo.”; “Vamos onde?”; “Às Grutas da Moeda – responderam os alunos.”; “Muito bem, vamos às Grutas da Moeda!”; “Agora que já sabemos onde vamos e conhecemos um pouco da sua história, só precisamos de saber como vamos.”; “Alguém tem sugestões?”. Após esta conversa inicial projetamos no quadro um mapa onde os alunos puderam observar onde se situa o Centro Escolar da Barreira e a as Grutas da Moeda, verificando que existem vários caminhos possíveis, tal como mostra a fotografia 19.



Fotografia 19 - Mapa google Maps.

Depois de observarem o mapa questionámos: “Será que podemos ir a pé?”; “não porque eu já fui a Fátima e é muito longe – disse um aluno”; “podemos ir de autocarro – sugeriu outra criança”; “boa sugestão, vamos de autocarro!”; “Agora voltamos a ter outro problema, já repararam que existem 3 caminhos possíveis?”; “Vamos ter de resolver este problema!”, desafiando assim os alunos para a tarefa seguinte.

A partir deste desafio um aluno disse: “temos que saber qual é o caminho mais perto e decidimos”. Aproveitando a intervenção do aluno distribuímos a tarefa intitulada “Resolvo e descubro!” (anexo XX).

Para Heuvel-Panhuizen e Buys (2005, citado por Boavida, et al., 2008)

a orientação é uma componente importante que leva à compreensão do espaço e um dos seus aspectos fundamentais é a localização [...] As tarefas escolhidas, sendo de complexidade crescente, pretendem fomentar a ligação do aluno, nos primeiros anos de escolaridade, ao exterior da escola, isto é, ao espaço em que diariamente se movimenta, à realidade envolvente (p. 38).

Durante a realização da tarefa acima descrita sentimos, por parte dos alunos, algumas dificuldades nas conversões das unidades de comprimento. Como tal, decidimos rever todas as unidades e realizar as conversões, em grande grupo, recorrendo a uma tabela elaborada no quadro. Desta forma uniformizamos o ritmo da turma e todos os alunos foram chamados a intervir.

A partir desta proposta os alunos puderam desenvolver, na área curricular disciplinar de **Matemática**, competências no domínio da geometria e medida nomeadamente: unidades de medida de comprimento do sistema métrico (relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento do sistema métrico, medir distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico), realizar conversões e resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de diferentes grandezas.

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

É por isso de extrema importância que os alunos resolvam problemas desde cedo, uma vez que, é uma “actividade que envolve o recurso sistemático às capacidades básicas do pensamento” (Lopes, et al, 2007, p.8). Assim, é durante a resolução de problemas que os

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

Destacamos ainda a pertinência de termos dado lugar, no final da aula, para os alunos apresentarem e explicarem a sua resolução. Este método de trabalho deu a possibilidade aos alunos de terem contacto com diferentes resoluções, desenvolvendo a sua capacidade de comunicar matemática.

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

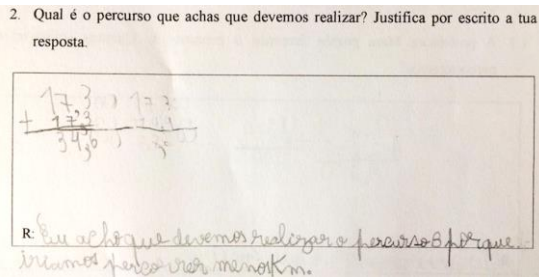
A comunicação é, então, entendida como um meio para se aprender. Ponte & Serrazina (2000) corroboram a importância da comunicação em sala de aula, afirmando que “compreendemos mais facilmente as nossas ideias e argumentos matemáticos quando as articulamos oralmente ou por escrito.” (p. 60).

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

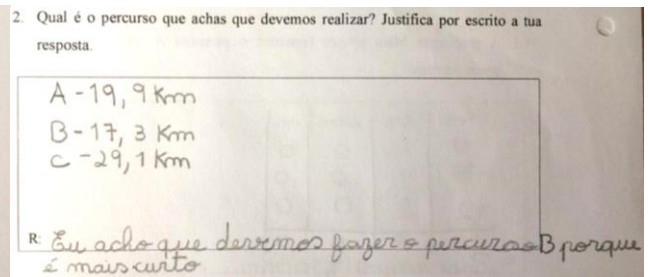
A partir da discussão inicial e da resolução da tarefa “Resolvo e descubro”, os alunos puderam fazer a conexão dos conteúdos aprendidos na escola com a sua vida real. Desta forma valorizaram as aprendizagens realizadas percebendo a importância que tiveram para o seu quotidiano. Segundo Boavida, (2008)

ligar a Matemática à vida real permite realçar a sua importância no desenvolvimento da sociedade actual, quer do ponto de vista científico, quer social. Para desenvolver, na sala de aula, conexões com a realidade, as experiências anteriores dos alunos e os seus focos de interesse são uma ótima fonte de trabalho [...] (p.38).

Esta tarefa desenvolveu também a argumentação matemática dos alunos, uma vez que, após resolverem os problemas tinham de justificar o caminho pelo qual devíamos optar, como mostram as fotografias 20 e 21.



Fotografia 20 - Exemplo de resposta da aluna L.



Fotografia 21 - Exemplo de resposta da aluna M.

Estes exemplos indicam que a argumentação dada pelas alunas é realizada apoiada nas evidências e conclusões que foram retirando ao longo da tarefa. Assim, demonstram que compreenderam a tarefa realizada, mostrando que conseguem posicionar-se de forma crítica e consciente em relação ao assunto estudado.

Dia 2 de maio, realizou-se a visita às Grutas da Moeda (anexo XXI). Começámos o dia por realizar um percurso pedestre pela natureza onde os alunos puderam observar a fauna e a flora envolvente ao espaço das Grutas.

Para iniciar o percurso os alunos tiveram de traçar o itinerário, no mapa presente no guião (fotografia 22), localizando os pontos de partida e de chegada.



Fotografia 22 - Indicação do Trilho proposto no guião.

Segundo o documento, Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º ciclo (s.d)

a criança tem um percepção subjetiva do espaço que foi adquirido ao longo da sua vida através das relações que estabeleceu com os objetos. É importante sublinhar que as noções de espaço se constroem através da acumulação de experiências práticas em todas as situações que envolvam deslocações, localizações, distâncias... (p. 119).

Torna-se por isso importante que, nós professores, programemos atividades que permitam o desenvolvimento e conseqüente alargamento das noções, acima descritas, nos nossos alunos. Desta forma estimulamos “o espírito de observação, conduzindo a atenção dos alunos para os diferentes aspetos que a paisagem evidencia, de modo a enquadrar, sempre que possível a teoria com a prática” (Alexandre & Diogo, 1990, p.105).

Durante o percurso a turma pode ainda observar e recolher amostras de diferentes tipos de solo, identificar algumas das suas características (cor, textura, cheiro e permeabilidade), procurar elementos existentes no solo (animais, rochas e restos de seres vivos) e reconhecer a utilidade de algumas rochas, nomeadamente do calcário e da argila, como mostram as fotografias 23 e 24.



Fotografia 23 - Observação de aspetos físicos do meio local.



Fotografia 24 - Observação de aspetos físicos do meio local.

Para Fontinha (2017) é “por meio do contacto direto com o terreno, que os alunos têm oportunidade de vivenciar e analisar, de forma mais espontânea, a paisagem, podendo favorecer a desmistificação da informação organizada e presente no programa escolar da disciplina” (p. 88).

A realização do Trilho permitiu que os alunos, na área de **Estudo do Meio**, no bloco 3 – À descoberta do ambiente natural e no bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços, desenvolvessem competências relacionadas com a observação, identificação e descrição de fenómenos existentes na natureza, como as descritas anteriormente.

A observação “[...] é um aspeto fundamental do processo de aprendizagem e, embora a habilidade seja considerada algo óbvio na vida cotidiana, ela é crucial para entender o mundo [...]” (Roden, 2010, p. 54). Devemos então permitir que os nossos alunos tenham a possibilidade de desenvolver esta capacidade, uma vez que, “a observação proporciona a

oportunidade para os alunos explorarem a natureza dos objetos e a relação entre eles. A observação e, à medida que cresce a observação crítica, promove o pensamento científico e contribui para o entendimento sobre a ciência.” (Roden, 2010, p. 54).

Durante a pausa para o almoço, os alunos em conjunto com as mestrandas, realizaram atividades lúdico-expressivas relacionadas com as aprendizagens efetuadas durante o Trilho da manhã.

As atividades consistiram em mimar locais, sons da natureza e animais, que viram e aprenderam no percurso pedestre, como mostram as fotografias 25, 26, 27 e 28.



Fotografia 25 - Representação de morcegos.



Fotografia 26 - Representação de árvores autóctones.



Fotografia 27 - Representação de esquilos.



Fotografia 28 - Representação da raposa.

Com esta sequência de propostas, na área de **Expressão e Educação Dramática**, no bloco 1 – Jogos de Exploração, os alunos puderam desenvolver competências a nível do **corpo** (explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais: diferentes formas e atitudes corporais.), da **voz** (reproduzir sons do meio ambiente e aliar a emissão sonora a gestos/movimentos) e do **espaço** (explorar diferentes formas de se deslocar: de diferentes seres em locais com diferentes

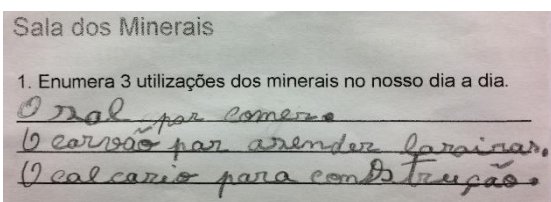
características), mas também puderam, no bloco 2 – jogos dramáticos, improvisar sons, atitudes, gestos e movimentos constituindo uma sequência de ações a partir de um animal.

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

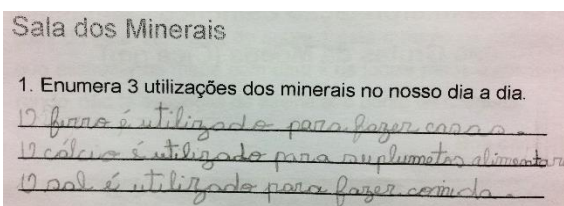
Observámos que esta atividade, foi um momento prazeroso tanto para os alunos como para os professores, corroborando a ideia de que as visitas de estudo devem apresentar atividades de carácter lúdico. Segundo Alexandre & Diogo (1990) “Estas actividades servirão, por certo, para criar um clima de são convívio, para melhorar as relações entre os participantes e funcionar como um incentivo à aprendizagem [...]” (p. 105).

Após o almoço iniciou-se a visita ao Centro de Interpretação Científico-Ambiental onde os alunos visitaram duas salas.

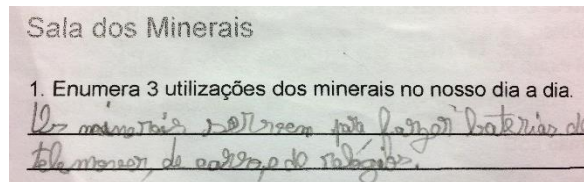
Na primeira sala intitulada “Sala dos minerais” os alunos observaram diferentes minerais que existem um pouco por todo o mundo como por exemplo: a calcite, a fluorite, a pirite, o quartzo, a biotite, o cobre, o gesso, o diamante, entre outros. Nesta sala puderam ainda aprender através de um filme e da explicação do geólogo a utilização que o minerais podem ter no nosso dia a dia, como mostram as fotografias (29, 30 e 31).



Fotografia 29 - Registo no guião do aluno G.



Fotografia 30 - Registo no guião da aluna M.



Fotografia 31 - Registo no guião do aluno T.

Já na segunda sala intitulada “Sala da maquete” os alunos observaram fósseis (fotografia 32 e 33), exploraram a maquete do Maciço Calcário Estremenho (fotografia 34) e ainda realizaram várias atividades práticas como por exemplo: a simulação da formação de um fóssil (fotografia 35), simulação da ação das chuvas no processo de formação das grutas (fotografia 36), ação da chuva ácida no desgaste das rochas calcárias e respetiva criação de fendas (fotografia 37).



Fotografia 32 - Fósseis do Maciço Calcário Estremenho.



Fotografia 33 - Observação de fósseis.



Fotografia 34 - Maquete do Maciço Calcário.



Fotografia 35 - Simulação da formação de um fóssil.



Fotografia 36 - Simulação da ação das chuvas no processo de formação de grutas.



Fotografia 37 - Ação da chuva ácida no desgaste das rochas calcárias e respetiva criação de fendas.

A investigação refere que as tarefas de carácter prático são consideradas importantes para os alunos, sobretudo para os alunos em anos iniciais, como forma de fomentar a compreensão do mundo exterior (Martins, et al., 2007).

Com a realização destas atividades, os alunos tiveram a oportunidade, através da exploração prática dos materiais, construir aprendizagens baseadas na exploração dos fenómenos e na resolução de diferentes problemas. Contudo, é preciso que tenhamos presente que a simples manipulação de objetos e instrumentos não gera o conhecimento.

É necessário “questionar, refletir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas [...] confrontar opiniões [...] relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões.” (Martins, et al., 2007, p.38). Assim, foi através da discussão gerada em grande grupo, das observações realizadas, que os alunos apoiados, pelo geólogo, construíram e adquiriram os conhecimentos pretendidos.

O guião, tornou-se mais uma vez, num recurso importante nesta sala porque possibilitou que os alunos registassem as suas aprendizagens ajudando-os a consolidar os conhecimentos adquiridos.

No final da tarde a turma realizou a visita guiada à Gruta (fotografia 38).



Fotografia 38 - Visita à gruta.

O facto de termos organizado a visita de estudo na sequência apresentada (Trilho, visita ao Centro de Interpretação Científico-Ambiental e por fim visita à Gruta) permitiu que os alunos compreendessem melhor os processos naturais inerentes aquela formação cársica específica. Assim, puderam ter um olhar mais crítico e interventivo em relação à formação da Gruta, sabendo colocar questões, relacionar assuntos e efetuar conexões entre os fenómenos.

A visita ao Centro de Interpretação Científico-Ambiental e à Gruta, desenvolveram nos alunos, na área disciplinar curricular de **Estudo do Meio**, competências inerentes aos processos básicos da ciência, à compreensão de fenómenos presentes na natureza, bem como a importância de preservar o meio ambiente e o património natural.

Observámos que a nossa lógica de trabalho permitiu que as crianças fossem preparadas de algum modo para a visita. Estas partiram para a visita com algum conhecimento do local e das aprendizagens que teriam de adquirir.

Foi notório durante a realização do Trilho e da visita à Gruta que as crianças sabiam colocar questões, responder a questões colocadas e ainda procuraram curiosidades acerca do local visitado.

Aprendemos assim a importância de todas as fases de preparação de uma visita para que esta não seja encarada apenas como um dia de passeio, mas como uma estratégia importante no processo de ensino-aprendizagem.

No final do dia, os alunos fizeram um balanço da visita, registrando as suas ideias no questionário presente no guião (fotografia 39).

A visita de estudo vista por mim...

1. Gostaste de participar na visita de estudo às Grutas da Moeda?
 Sim Não

2. Com esta visita de estudo aprendi...
coisas sobre as rochas, especialmente calcário, os minerais, os fósseis e como se forma uma gruta.

3. O que mais gostaste na visita de estudo?
Na visita de estudo o que mais gostei foi de andar nas grutas.

4. O que menos gostaste na visita de estudo?
Na visita de estudo o que menos gostei foi de dar o passeio na floresta.

A visita de estudo vista por mim...

1. Gostaste de participar na visita de estudo às Grutas da Moeda?
 Sim Não

2. Com esta visita de estudo aprendi...
coisas sobre o núcleo mineral que existem e também sobre os materiais que há na gruta, também aprendi por quem foi descoberta e o que aconteceu depois.

3. O que mais gostaste na visita de estudo?
O que eu mais gostei foi de visitar a gruta porque aprendi muitas coisas novas e ela era maravilhosa.

4. O que menos gostaste na visita de estudo?
Não gostei da viagem de autocarro nem de ver a loja dos minerais porque já os tinha visto anteriormente.

Fotografia 39 - Exemplo da avaliação da visita realizada pelos alunos.

Através deste questionário procurámos “obter dados sobre a avaliação da visita pelos alunos e sobre o tipo de actividades que foram desenvolvidas.” (Proença, 1989, p.199).

3.2.4 Considerações Finais

Esta experiência educativa revelou-se um lugar único para trabalhar de forma interdisciplinar diferentes áreas do saber, onde os alunos puderam **interligar conceitos, desenvolver competências de trabalho em grupo, desenvolver competências de comunicação** (saber ouvir e ser ouvido), **de observação, de análise, de interpretação de fenómenos naturais e desenvolver a sua criatividade expressando-se através do corpo.** Os alunos puderam ainda **desenvolver competências relacionados com o seu desenvolvimento pessoal e social, competências essas tão importantes para a formação de indivíduos.**

Aprendemos assim que uma visita de estudo não pode ser encarada só como um dia de passeio, mas que para ter uma componente educativa, nós, professores, temos que conhecer muito bem o local a visitar, os conteúdos programáticos que estamos a lecionar e tentar adequar todos estes fatores aos nossos alunos. Para isso, é necessário que disponibilizemos tempo, dedicação e amor pelo aquilo que fazemos.

Esta experiência sensibilizou-nos para a importância de trabalhar de forma articulada todos as áreas curriculares disciplinares bem como as vantagens que traz para o processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, “[...] numa abordagem interdisciplinar, o aluno aprende os conceitos de diferentes pontos de vista, cognitivo e experiencial. Espera-se, desta forma, que a criança aprenda a entender a informação estudada numa área, conseguindo transferir esses conhecimentos para outras áreas e vice-versa.” (Cosenza, 2005, citado por Leandro, Monteiro & Melo, 2018, p.25).

Importa referir igualmente que esta dimensão articulada da aprendizagem foi também potenciada pela dinâmica de trabalho colaborativo que procurámos construir.

CONCLUSÃO GERAL DO RELATÓRIO

A elaboração do presente relatório constituiu o culminar de umas das etapas mais importantes do meu percurso académico, uma vez que, espelha todas as minhas vivências, dificuldades, desafios e principalmente aprendizagens realizadas durante todo o mestrado. Foi um percurso rico em experiências e aprendizagens que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aprendi, nos diferentes contextos, que cada criança é única e deve ser valorizada na sua singularidade e que o educador/professor deve observar atentamente cada criança a fim de conhecer os seus interesses, as suas necessidades e dificuldades. Através de planificações apoiadas nas observações, avaliações e posteriores reflexões podemos atuar de forma mais eficaz e apoiar a criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É este ciclo que orienta as nossas práticas educativas sendo um processo contínuo e que nunca está completo.

Contactei ainda com uma nova metodologia de trabalho, a metodologia de trabalho por projeto, onde aprendi a valorizar a criança colocando-a no centro de todo o processo educativo, dando-lhe voz para a construção do seu próprio conhecimento. Nesta metodologia o educador/professor tem um papel de mediador e facilitador do processo educativo partindo sempre dos interesses manifestados pelo grupo de crianças.

A dimensão investigativa permitiu-me compreender a importância que o ato de investigar tem na nossa ação pedagógica, uma vez que permite um melhoramento e aperfeiçoamento das práticas educativas, visando a promoção de uma educação de qualidade e consciente.

Em suma, este percurso fez-me compreender que educadora/professora quero vir a ser. Espero vir a ser uma profissional em constante formação, uma profissional reflexiva, com capacidade de observar atentamente cada criança, valorizando as suas capacidades e ajudando-a a ultrapassar possíveis dificuldades. Uma profissional que nunca se esqueça dos alicerces que este mestrado facultou, mas que dia após dia, vá aumentando e melhorando as suas práticas.

BIBLIOGRAFIA

- Avô, A. B. (1988). *O desenvolvimento da criança* (1.^a Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Alexandre, F. & Diogo, J. (1990). *Didáctica da Geografia: contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, A. M. R., et al. (2008). *A experiência matemática no ensino básico – Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brito, R. S. & Poeira, M. L. (1991). *Didáctica da Geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). Qualidade e avaliação na creche. In C. Carvalho, & G. Portugal, *Avaliação em creche CRECHendo com qualidade* (pp. 17-33). Porto: Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança do 1 aos 5 anos* (8.^a Ed.). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República: I série – A n.º 34*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Dias, E. & Gamboa, M. J. (2018). *Falar, ler e escrever notícias com crianças no jardim de infância*. Poster apresentado na Conferência Internacional “VII Investigação, Práticas e Contextos em Educação”. Instituto Politécnico de Leiria: Leiria.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. L. P. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. In T. Sarmiento (Ed.), *Juntos... Pela criança na creche!* (pp. 57-93). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
- Fontinha, F. (2017). Saídas de Campo no Ensino da Geografia: uma metodologia ainda atual?. *Revista de Educação Geográfica, n.º1*, pp. 79-81.
- Fontcuberta, M. (2010). *A Notícia: pistas para compreender o mundo* (3.ª Ed.). Alfragide: Casa das Letras.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In T. Sarmiento (Ed.), *Juntos... Pela criança na creche!* (pp. 129-148). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia – um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Horta, M. H. (2018). A especificidade da linguagem escrita na educação de infância à luz das OCEPE 2016. In Azevedo, A. M., et al. *Cadernos de Educação de Infância* (n.º 113, pp. 2-9). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L. & Dichtelmiller, L. M. (2009). *O poder da observação – do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, C. R., Monteiro, E. & Melo, F. (2018). *Manual de dança criativa – Uma aprendizagem interdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico*. Viseu: Psicossoma.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. V., et al. (2007). *Atividades Matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editores.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Martins, et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d). *Notícias de Educação para a cidadania*. Consultado a 8 de jun. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/caderno-de-educacao-financeira-para-o-1o-ciclo>
- Olds, S. W., Papalia, D., & Feldman, R. D. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Oliveira, I. (1997). Os media nas práticas educativas: situação em 1993/94. In Oliveira, I., Vieira, A. & Palma, B., *A integração dos media nas práticas educativas* (pp. 9-53). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A Construção Social da Moralidade Pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Educação Pré-Escola. A construção social da moralidade*. (pp.51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação*. Porto: Porto editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L.da.
- Papalia, D., & Olds, S. (1981). *O Mundo da Criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Ponte, J. P & Serrazina, M. L, (2000). *Didáctica da Matemática do 1º. Ciclo*. Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche, das relações atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, I., & Martins, L. (2017). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. In Pereira, F. M., & Serralha, F. (Eds), *Revista do Movimento da Escola Moderna* (n.º 5, pp. 61-67). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Rios, I. (2014). Falar para escrever. Tens alguma coisa a dizer? In Viana, F. L. (Ed.), et al., *Falar, Ler e Escrever – propostas integradoras para jardim de infância*. (pp. 22-43). Carnaxide: Santillana.
- Roden, J. (2010). Observação, mensuração e classificação. In *Ensino de ciências*. (pp. 52-65). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. M. N. (2003). *A educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, L. F. & Pedroso, J. V. (Eds.). (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. L. (Ed.), et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silveira, P. (2015). As crianças as notícias e o conhecimento do mundo. In Pereira, S. & Toscano, M. (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 3.º Congresso* (pp. 387 - 398). Disponível em [file:///C:/Users/elisa/Downloads/Literacia%20media%20tica%20e%20cidania%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/elisa/Downloads/Literacia%20media%20tica%20e%20cidania%20(1).pdf)
- Silveira, A. P. S. (2011). A Educação para os Media: uma abordagem teórica acerca do conceito e da sua aplicação no contexto educativo. In Pereira, S. (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Actas do 1.º Congresso Nacional* (pp. 797-809).

Disponível em file:///C:/Users/elisa/Downloads/[2011]_atasIcongresso-literacia-UM.pdf

Sim- Sim., I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sousa, M. & Batista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tomé, V. (2011). Educação para os Média: é urgente formar professores. In Pereira, S. (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Actas do 1.º Congresso Nacional* (pp. 59-70). Disponível em file:///C:/Users/elisa/Downloads/[2011]_atas-Icongresso-literacia-UM.pdf

Vasconcelos, T. (Ed.). (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L. (Ed.), et al. (2014). *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO I – PLANO DE OBSERVAÇÃO E RECOLHA DE DADOS – CRECHE

20 de setembro			
	O quê?	Quem?	Como?
Meio Envoltente	<ul style="list-style-type: none"> - Localização geográfica; - Densidade Populacional; - Recursos/ Serviços existentes - Caracterização do espaço; - Eventos e tradições locais. 	Mestrandas	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e análise documental; - Observação direta através de grelhas de observação; - Registo fotográfico; - Notas de campo.
Porquê?	<p>É importante haver um conhecimento do meio onde se está inserido para que haja um envolvimento entre o meio e a escola.</p>		

20 de setembro

20 de setembro			
	O quê?	Quem?	Como?
Instituição	<ul style="list-style-type: none">-Tipo de Instituição;-Valências;-Funcionamento/organização da instituição;-Recursos Físicos e Materiais;-Recursos Humanos;-Tipo de documentos existentes na instituição:<ul style="list-style-type: none">-Projeto Educativo;-Regulamento Interno;-Plano Anual de Atividades;-Plano de Emergência.-Espaços Exteriores;-Projetos dinamizados junto da comunidade;-Acessibilidades;-Parcerias.	Mestrandas	<ul style="list-style-type: none">- Pesquisa e análise documental;- Observação direta através de grelhas de observação;- Registo fotográfico;- Notas de campo.
Porquê?	É crucial conhecer a instituição em que vamos trabalhar para que a nossa atuação esteja em conformidade com as regras da mesma.		

26 de setembro			
	O quê?	Quem?	Como?
Sala de Atividades	-Organização da sala; -Materiais lúdico-pedagógicos; -Condições de segurança e luminosidade; -Acesso aos materiais; -Decoração da sala em termos de trabalhos expostos.	Mestrandas	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e análise documental; • Observação direta através de grelhas de observação; • Registo fotográfico; • Notas de campo.
Porquê?	Com a recolha desta informação poderemos planificar/planear propostas educativas adequadas ao espaço e ao grupo de crianças.		


26 de setembro			
	O quê?	Quem?	Como?
Grupo de Crianças	-Número de crianças; -Idades; -Género; -Domínios: cognitivo, físico e psicossocial -Nacionalidade; -Agregado Familiar; -Nível socioeconómico; -Rotinas diárias.	Mestrandas	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e análise documental; • Observação direta através de grelhas de observação; • Registo fotográfico; • Notas de campo.
Porquê?	Como estagiárias temos de planificar propostas educativas, para tal necessitamos de conhecer o grupo de crianças, os seus interesses, níveis de desenvolvimento, as suas idades, o género, se existem crianças com dificuldades e qual o tipo de agregado familiar. Ao identificarmos estes		

	aspectos podemos planificar atividades adequadas ao grupo de crianças.
--	--

ANEXO II – FICHA DE VERIFICAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DOS CRITÉRIOS

Criança	Reconhece as crianças do seu grupo		Coloca a sua fotografia no mochinho		Percebe os pontos fulcrais da história		Consegue manipular os diferentes materiais		Observações
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	
C.	x		x		x		x		

ANEXO III – AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Nº da situação: 28				
Nome: M.	Idade: 2 anos	Sexo: F	Data: 10/01/2017	Hora: 10h35
Intervenientes: 1	Local: Sala de atividades			
Descrição da situação		Análise da situação		Registo fotográfico
<p><u>Desenvolvimento físico</u></p> <p>A criança (M.) puxou, com a sua mão direita, o prato com tinta azul para junto de si. De seguida, esticou o seu dedo indicador (da mão direita) e mergulhou-o na tinta azul. Olhou para o seu dedo e após este momento pressionou o seu dedo na gota de água.</p> <p>Depois de ter repetido estes movimentos várias vezes, esticou o seu dedo para a estagiária e disse: “Está sujo!”, a estagiária com um pano limpou o seu dedo, a criança voltou a olhar e disse: “já está!”, levantou-se e foi brincar.</p>		<p>A criança demonstra ser capaz de controlar os seus movimentos, sendo capaz de manipular (sem dificuldades) os objetos. Esta criança demonstra ter a motricidade fina bastante desenvolvida.</p>		

ANEXO IV – 7.^a REFLEXÃO SEMANAL – JARDIM DE INFÂNCIA

O presente documento tem como objetivo dar a conhecer alguns dos momentos mais marcantes desta semana de prática pedagógica, as minhas aprendizagens e também as aprendizagens que as crianças revelaram.

Esta semana voltei a estar no papel de interveniente, contudo senti-me muito mais tranquila do que na minha primeira semana de intervenção. Estava confiante, alegre e penso que este meu modo de estar contribuiu para que a semana corresse de uma forma tranquila em que me senti bem e em que senti que o grupo estava interessado, recetivo às propostas fazendo parte integrante das mesmas.

Na segunda-feira de manhã iniciei o dia com a caixa surpresa, recurso já conhecido pelo grupo de crianças. Quando questionei as crianças: “Quem se lembra o que é esta caixa?” a M. respondeu com um ar muito feliz “A caixa da magia”, “Muito bem M. – exclamei”, “Porque será que vos trouxe esta caixa hoje?” e sem demora o D. disse “hoje deve ser um dia especial e por isso vamos fazer magia!”. Aproveitando a deixa desta criança convidei-os a fazer a magia. Quando o T. foi ver o que estava dentro da caixa disse: “olha é um livro! A caixa trouxe-nos uma história!”.

Comecei por explorar a capa da história para poder observar as ideias prévias das crianças e levá-las a interessar-se pelo que iria acontecer ajudando-as a compreender também um pouco do que iria ser lido. Esta estratégia utilizada por mim antes da leitura tinha como objetivos ativar o conhecimento das crianças sobre o tema que ia ser lido e antecipar conteúdos através do título e das imagens presentes na capa, o que pela minha observação das crianças pude comprovar que os objetivos foram atingidos.

Após a leitura questionei as crianças de modo a conseguir perceber o que estas tinham compreendido da história.

Como o grupo é heterogéneo tive que ter em atenção à forma como questionava e o tipo de questões que formulava às crianças de diferentes idades. Assim, tentei formular questões de compreensão, análise, interpretação e avaliação tendo sempre em conta a idade da criança questionada. Uma das estratégias utilizadas foi para as crianças de 3 anos perguntar questões do tipo “que animais existiam na história?”, “Qual foi o animal que mais gostaste? Porquê?”. Por outro lado, para as crianças de 4/5 anos tentei formular questões como por exemplo: “A toupeira foi ter com que animal primeiro?” e “qual foi o último animal com que a toupeira esteve?”. Por fim para as crianças de 6 anos perguntei “Afinal o que é que a toupeira tinha na cabeça?”, “Quem tinha feito aquilo na cabeça da

toupeira?”, “A toupeira tapou o nariz. Porquê?”, “Por que razão pensava a toupeira que as moscas a podiam ajudar?”, entre outras.

Pela observação das crianças e das suas respostas penso que as estratégias utilizadas por mim, antes, durante e depois da leitura, ajudaram-nas a compreender o que tinha acabado de ser lido. Segundo Borges, (2000, citado por Sim-Sim, 2007, p.15). As

Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos.

Um outro momento que achei muito enriquecedor foi a quarta-feira de tarde em que as crianças estiveram a desenvolver a fase II do projeto “Os golfinhos”. Neste momento as crianças definiram estratégias para dar respostas às questões colocadas por estas, decidiram quando, como e com que materiais iriam trabalhar para tentar dar respostas às suas questões. Segundo Vasconcelos,

Na fase 2 de um projeto denominada, planificação e desenvolvimento do trabalho, elaboram-se mapas conceptuais, onde “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se as tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, Professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças.” (Vasconcelos, et al, S.D, p.15).

Senti que o grupo estava bastante empolgado, sentindo-se ouvido. Aqui dei espaço para que fossem as crianças a participar no processo de planificação, onde houve lugar para a partilha de ideias e conhecimentos. “O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social em que a criança desempenha um papel dinâmico.” (Silva, et al, 2016, p.9).

Assim, as crianças foram dinâmicas, contribuíram para o desenvolvimento da sua aprendizagem, onde reconheci as suas potencialidades, olhando para elas como sujeitos e agentes do processo educativo. “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo.” (Silva, et al, 2016, p. 9).

Termino dizendo que faço um balanço muito positivo desta semana, onde me senti uma melhor profissional, capaz de gerir o grupo, as suas vontades e aprendizagens. Esta semana fez-me acreditar cada vez mais em mim e nas crianças que tenho à minha “frente”.

Bibliografia

Silva, I. L. et al (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim- Sim., I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

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

ANEXO V – RELATO REFLEXIVO SOBRE O PROJETO “OS GOLFINHOS”

Os projetos consistem em investigar/explorar um dado assunto e caracterizam-se por serem “estudos em profundidade, conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores.” (Formosinho, Lino, Niza, 2007, p.112). Segundo Katz & Chard, (2009),

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

Fase I – Definição do Problema

Após a visita ao Jardim Zoológico as crianças puderam partilhar o que tinham visto, o que tinham aprendido, o que mais gostaram e o que menos gostaram no Zoo.

Quando questionamos as crianças sobre o animal que mais tinham gostado o grupo estava dividido entre as cobras e os golfinhos e todas as crianças demonstraram interesse em saber mais coisas sobre estes dois animais.

Ainda durante este momento de partilha uma das crianças referiu que o Jardim Zoológico cheirava muito a cocó. Uma outra criança interferiu e disse: “mas os golfinhos não cheiravam mal porque eles não fazem cocó!”, “os golfinhos não fazem cocó? – perguntou outra criança.”. Após estas questões sugeri que poderíamos ir pesquisar para tentar descobrir.

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

Talvez o desejável seria ter abraçado dois projetos, um dos golfinhos e outro das cobras já que as crianças estavam divididas entre estes dois animais. Contudo o tempo não era muito, então desafiamos as crianças a votarem num dos dois animais e o que obtivesse mais votos seria o animal do nosso projeto.

Para a votação as crianças tinham ao seu dispor duas imagens (um



golfinho e uma cobra) e cada criança tinha uma peça de lego que teria que colocar junta da imagem do animal que queria.

Após terminar a votação as crianças puderam observar qual o ani Figura 1 – Votação. disse: “o golfinho ganhou porque a torre é maior”, uma outra criança disse: “não, não a cobra é que ganhou”. Então as crianças procederam à contagem do número de peças de cada torre e verificaram que o golfinho tinha tido mais votos.

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

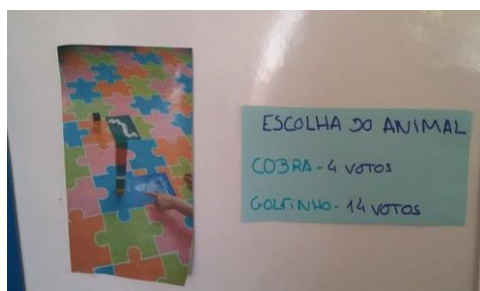


Figura 2 – Resultado da votação.

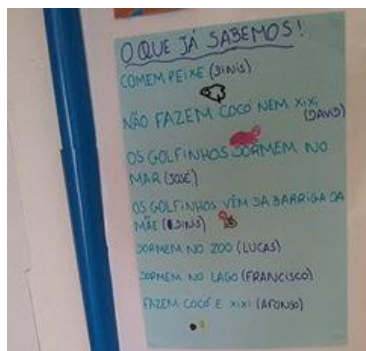


Figura 3 – Registo no placard.

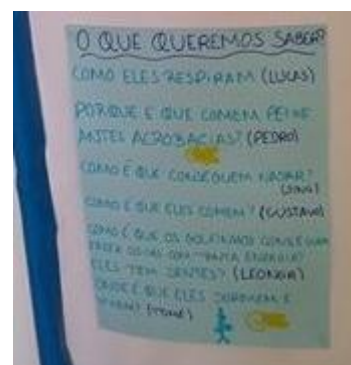


Figura 4 – Registo no placard.

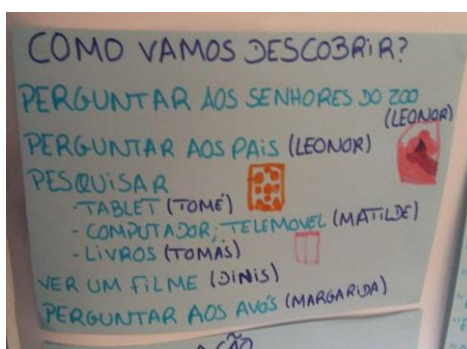


Figura 5 – Registo no placard.

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

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

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

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

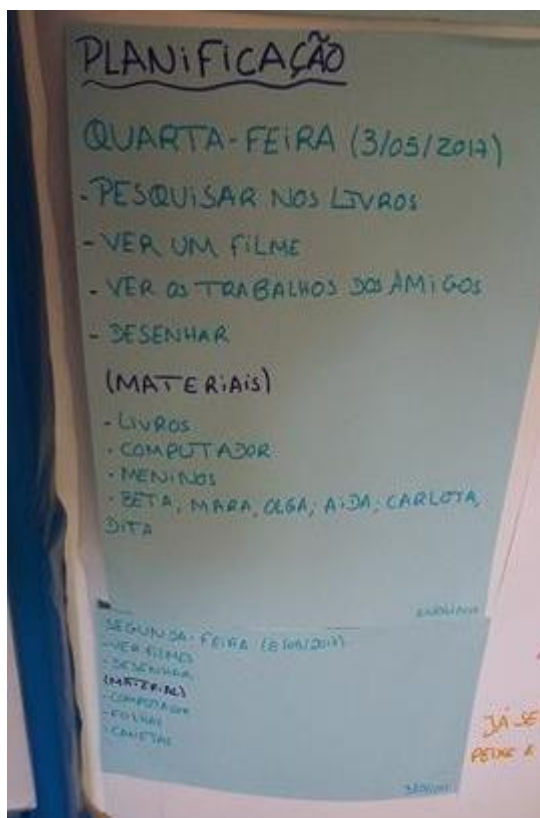


Figura 6 – Exemplo de planificação conjunta com as crianças – registo.

Fase III – Execução

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

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



Figura 7 – Pesquisa em livros.



Figura 8 – Pesquisa em livros.



Figura 9 – Pesquisa com as famílias.



Figura 10 – Pesquisa com as famílias.



Figura 11 – O que descobrimos nos livros.

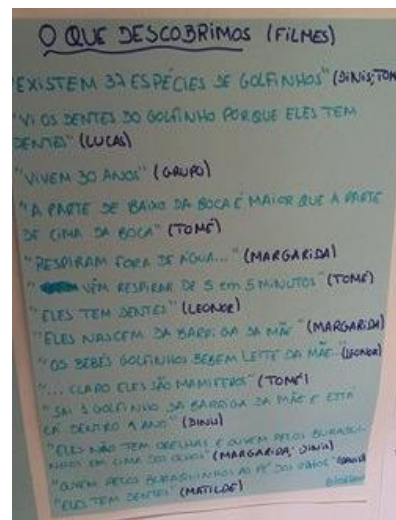


Figura 12 – O que descobrimos nos filmes.

Exemplos do que as crianças descobriram durante as pesquisas

“Existem 37 espécies de golfinhos” (D; T)

“A parte de baixo da boca é maior do que a parte de cima” (T)

“Eles não têm orelhas e ouvem pelos buraquinhos em cima dos olhos” (Mrg)

“Eles são mamíferos... bebem leite da mãe” (L, Mrg)

“Respiram fora de água” (Mrg)

“Respiram pelo espiráculo” (J)

“Sai um golfinho da barriga da mãe e está lá dentro um ano” (Mrg)

“Vivem nos oceanos que são o mar” (Da)

“Comem peixe, chocos e lulas” (To)

“Vivem 30 anos.” (Grupo)



Figura 13 – Registos das

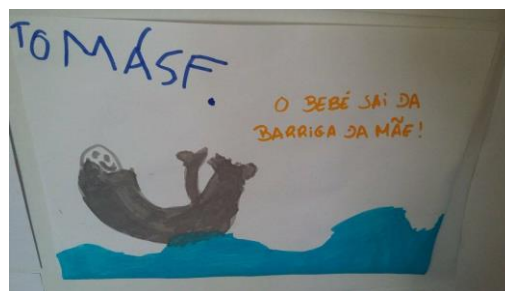


Figura 14 – Exemplo mais

Como forma de registo e divulgação do trabalho desenvolvido ao longo das diferentes fases do projeto as crianças construíram, com o auxílio das estagiárias, um placard na sala. Este placard continha as pesquisas realizadas, os registros, os desenhos, os trabalhos das famílias.

Esta foi a forma, encontrada por todos, para irmos organizando o nosso projeto.



Figura 15 – Placard.

Fase IV – Divulgação/Avaliação

Como forma de divulgação as crianças decidiram dar a conhecer o projeto aos pais e à comunidade educativa através de uma notícia descrita no Jornalinho “O Campo Amarelo”. Decidiram ainda esquematizar e sintetizar a informação através de um “bilhete de identidade”.



Figura 15 – Construção do “BI”.



Figura 16 – “BI”.

Projeto “Os Golfinhos”



Os meninos do Campo Amarelo fizeram um projeto sobre os golfinhos.

Primeiro votaram num animal e o escolhido foi o golfinho.

Depois de escolherem o animal começaram o projeto e procuraram informação nos livros, nos filmes e em notícias.

Descobriram que os golfinhos não têm orelhas, que comem peixe, que têm um espiráculo para respirar e ainda descobriram algumas curiosidades.

O projeto está na parede da sala do Campo Amarelo para quem quiser ir ver.

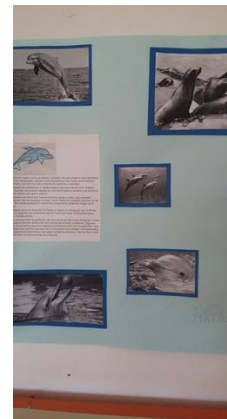


Figura 17 – Notícia publicada no jornal.

A avaliação do projeto e do trabalho desenvolvido foi realizada numa perspetiva reflexiva, onde as crianças puderam fazer o balanço do projeto, partilharam o que tinham aprendido, o que mais e o que menos tinham gostado de fazer durante todo o processo. As crianças partilharam ainda o que gostavam de ainda ter feito.

Vozes das crianças:

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

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

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

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

“Gostei de tudo” (F)

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

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

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

(...)

Aprendizagens que o projeto potencializou

A nossa preocupação ao longo de todo o projeto foram as aprendizagens das crianças, tentámos que estas abrangessem o maior número de áreas de conteúdo possíveis e que as aprendizagens fossem realizadas de forma holísticas e não segmentada por áreas curriculares.

Área de Formação Pessoal e Social:

- Esperar pela sua vez para falar;
- Ouvir as opiniões dos colegas e respeitar;
- Dar a sua opinião;
- Resolver situações problema entre pares;
- Colaborar no processo de ensino-aprendizagem;
- Experienciar valores democráticos como a cooperação, responsabilidade e participação.

Área de Expressão e Comunicação:

- Representar e registar informação recolhida através do desenho utilizando os diferentes elementos da linguagem plástica;
- Utilizar a comunicação visual para dar a conhecer o que pesquisou e aprendeu;
- Recolher, organizar, interpretar e comunicar informação
- Alargamento do léxico;
- Familiarizar-se com o código escrito;
- Organizar e tratar dados.

Área do Conhecimento do Mundo:

- Conhecer as características físicas dos golfinhos, o seu habitat, a sua locomoção, reprodução, alimentação e algumas curiosidades;
- Contactar com as novas tecnologia;
- Competências de pesquisa.

Bibliografia

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

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

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

ANEXO VI – GUIÃO DA 1.ª E 2.ª ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 15/05/2017	Local: Jardim de Infância de Campo Amarelo	Entrevistador: Elisabete Dias	Entrevistados: 3 crianças do Jardim de Infância de Campo Amarelo.
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender quais as conceções das crianças relativamente à notícia.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as intenções do entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		
Bloco 2 Dados dos entrevistados	- Conhecer os entrevistados.	1 - Como te chamas? 2 – Que idade tens?	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre a notícia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem os diferentes meios onde estão presentes notícias; - Compreender se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais que contam notícias; - Perceber se as crianças sabem que as notícias devem de ir ao encontro dos interesses dos leitores; - Compreender se as crianças gostavam de se colocar no papel de profissionais dos <i>media</i>. 	1 – Alguma vez ouviste falar em notícias? <ul style="list-style-type: none"> • Ouviste onde? • Quando? • Com quem? • Lembras-te de alguma notícia? 2- O que é uma notícia? 3 – Onde existem notícias? 4 – As notícias servem para quê? 5 - Como se chamam as pessoas que contam notícias? 6 - Achas que as pessoas que contam notícias/jornalistas podem escrever sobre coisas inventadas, coisas que não aconteceram na realidade? Porquê? 7 - Imagina que és a pessoa que conta as notícias/jornalista o que tens de fazer para as encontrar? 8 – Depois de encontrares notícias importantes, será que podes noticiar tudo? As pessoas que leem notícias querem saber novidades sobre tudo? 9 - Quando conseguires ler o que gostavas de ler? 10 - Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê?	

ANEXO VII – 1.ª ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS L., M., T. E D.

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 15/05/2017	Local: Jardim de Infância de Campo Amarelo	Entrevistador: Elisabete Dias	Entrevistados: 4 crianças do Jardim de Infância de Campo Amarelo.
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender quais as conceções das crianças relativamente à notícia.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as intenções do entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		
Bloco 2 Dados dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os entrevistados. 	1 - Como te chamas? R: L 2 – Que idade tens? R: 4 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre a notícia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem os diferentes meios onde estão presentes notícias; - Compreender se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais que contam notícias; - Perceber se as crianças sabem que as notícias devem de ir ao encontro dos interesses dos leitores; - Compreender se as crianças gostavam de se colocar no papel de profissionais dos <i>media</i>. 	1 – Alguma vez ouviste falar em notícias? R: Não. 2- O que é uma notícia? R: É sobre umas coisas nos programas. 3 – Onde existem notícias? R: Televisão e Tablet. 4 – As notícias servem para quê? R: Para ver se aconteceu uma coisa. 5 - Como se chamam as pessoas que contam notícias? R: Não sei. 6 - Achas que as pessoas que contam notícias/jornalistas podem escrever sobre coisas inventadas, coisas que não aconteceram na realidade? Porquê? R: Não, porque isso é enganar as pessoas. 7 - Imagina que és a pessoa que conta as notícias/jornalista o que tens de fazer para as encontrar? R: Tenho que ir às montanhas e aos países de jipe. 8 – Depois de encontrares notícias importantes, será que podes noticiar tudo? As pessoas que leem notícias querem saber novidades sobre tudo? R: Sim 9 - Quando conseguires ler o que gostavas de ler? R: Um livro de histórias.	

		10 - Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê? R: Não, porque quero ser enfermeira para cuidar as dores de barriga.
--	--	--

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 15/05/2017	Local: Jardim de Infância de Campo Amarelo	Entrevistador: Elisabete Dias	Entrevistados: 4 crianças do Jardim de Infância de Campo Amarelo.
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender quais as conceções das crianças relativamente à notícia.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as intenções do entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		
Bloco 2 Dados dos entrevistados	- Conhecer os entrevistados.	1 - Como te chamas? R: M 2 – Que idade tens? R: 5 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre a notícia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem os diferentes meios onde estão presentes notícias; - Compreender se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais que contam notícias; - Perceber se as crianças sabem que as notícias devem de ir ao encontro dos interesses dos leitores; - Compreender se as crianças gostavam de se colocar no papel de profissionais dos <i>media</i>. 	1 – Alguma vez ouviste falar em notícias? R: Não. 2- O que é uma notícia, sabes? R: Não sei. 3 – Onde existem notícias? R: Televisão. 4 – As notícias servem para quê? R: Para contar coisas às pessoas. 5 - Como se chamam as pessoas que contam notícias? R: Não sei. 6 - Achas que as pessoas que contam notícias/jornalistas podem escrever sobre coisas inventadas, coisas que não aconteceram na realidade? Porquê? R: Não, porque assim as pessoas estão a mentir. 7 - Imagina que és a pessoa que conta as notícias/jornalista o que tens	

		<p>de fazer para as encontrar?</p> <p>R: Não sei.</p> <p>8 – Depois de encontrares notícias importantes, será que podes noticiar tudo? As pessoas que leem notícias querem saber novidades sobre tudo?</p> <p>R: Sim</p> <p>9 - Quando conseguires ler o que gostavas de ler?</p> <p>R: Um jornal.</p> <p>10 - Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê?</p> <p>R: Sim, mas não sei porquê.</p>
--	--	---

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 15/05/2017	Local: Jardim de Infância de Campo Amarelo	Entrevistador: Elisabete Dias	Entrevistados: 4 crianças do Jardim de Infância de Campo Amarelo.
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender quais as conceções das crianças relativamente à notícia.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as intenções do entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		
Bloco 2 Dados dos entrevistados	- Conhecer os entrevistados.	1 - Como te chamas? R: T 2 – Que idade tens? R: 6 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre a notícia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem os diferentes meios onde estão presentes notícias; - Compreender se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; 	1 – Alguma vez ouviste falar em notícias? R: Sim, E: Onde? R: Na minha casa. E: Quando? R: A seguir ao “Apanha se Puderem”. E: Com quem? R: Com a mamã.	

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais que contam notícias; - Perceber se as crianças sabem que as notícias devem de ir ao encontro dos interesses dos leitores; - Compreender se as crianças gostavam de se colocar no papel de profissionais dos <i>media</i>. 	<p>2- O que é uma notícia? R: Informações sobre algumas coisas importantes.</p> <p>3 – Onde existem notícias? R: Na televisão e Ipad da mamã.</p> <p>4 – As notícias servem para quê? R: Para ficar a saber coisas.</p> <p>5 - Como se chamam as pessoas que contam notícias? R: Não sei.</p> <p>6 - Achas que as pessoas que contam notícias/jornalistas podem escrever sobre coisas inventadas, coisas que não aconteceram na realidade? Porquê? R: Não, porque isso não é ser bom cidadão porque se está a mentir.</p> <p>7 - Imagina que és a pessoa que conta as notícias/jornalista o que tens de fazer para as encontrar? R: Tinha que me lembrar enquanto o “Apanha se Puderem” esta a dar, tinha que pensar e depois dizer.</p> <p>8 – Depois de encontrares notícias importantes, será que podes noticiar tudo? As pessoas que leem notícias querem saber novidades sobre tudo? R: Só algumas coisas, porque talvez eles não queiram saber de coisas que são mentira. Se eu fosse jornalista dizia que fui ao Zoomarine um dia e era verdade.</p> <p>9 - Quando conseguires ler o que gostavas de ler? R: Uma coisa difícil para ficar a saber como se lê e revistas porque são giras e tem imagens a cores. Os jornais não têm quase cor e em qualquer lado as revistas leem-se bem.</p> <p>10 - Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê? R: Não, porque eu não gostava e não quero dizer mentiras.</p>
--	--	---

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 15/05/2017	Local: Jardim de Infância de Campo Amarelo	Entrevistador: Elisabete Dias	Entrevistados: 4 crianças do Jardim de Infância de Campo Amarelo.
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender quais as concepções das crianças relativamente à notícia.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as intenções do entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		
Bloco 2 Dados dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os entrevistados. 	1 - Como te chamas? R: D 2 – Que idade tens? R: 6 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Concepções das crianças sobre a notícia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem os diferentes meios onde estão presentes notícias; - Compreender se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais que contam notícias; - Perceber se as crianças sabem que as notícias devem de ir ao encontro dos interesses dos leitores; - Compreender se as crianças gostavam de se colocar no papel de profissionais dos <i>media</i>. 	1 – Alguma vez ouviste falar em notícias? R: Sim, todos os dias na televisão com os avós e com a mãe e com todos. 2- O que é uma notícia? R: É quando há problemas e homens que dizem coisas de verdade. É um homem a falar de coisas que aconteceram. 3 – Onde existem notícias? R: Na televisão, no computador, no telefone. 4 – As notícias servem para quê? R: Para ouvir coisas que existem. 5 - Como se chamam as pessoas que contam notícias? R: Não sei. 6 - Achas que as pessoas que contam notícias/jornalistas podem escrever sobre coisas inventadas, coisas que não aconteceram na realidade? Porquê? R: Não, porque depois é mentira e mentir é feio. 7 - Imagina que és a pessoa que conta as notícias/jornalista o que tens de fazer para as encontrar? R: Precisava de ver coisas nos jornais. 8 – Depois de encontrares notícias importantes, será que podes noticiar tudo? As pessoas que leem notícias querem saber novidades sobre tudo? R: Não, as pessoas querem saber algumas coisas. 9 - Quando conseguires ler o que gostavas de ler? R: Tudo de futebol.	

		<p>10 - Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê?</p> <p>R: Não, porque não gosto e gosto de jogar futebol.</p>
--	--	--

ANEXO VIII – 2.ª ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS L., M., T. E D.

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 12/06/2017	Local: Jardim de Infância de Campo Amarelo	Entrevistador: Elisabete Dias	Entrevistados: 4 crianças do Jardim de Infância de Campo Amarelo.
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender quais as conceções das crianças relativamente à notícia.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as intenções do entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		
Bloco 2 Dados dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os entrevistados. 	1 - Como te chamas? R: L 2 – Que idade tens? R: 4 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre a notícia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem os diferentes meios onde estão presentes notícias; - Compreender se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais que contam notícias; - Perceber se as crianças sabem que as notícias devem de ir ao encontro dos interesses dos leitores; - Compreender se as crianças gostavam de se colocar no papel de profissionais dos <i>media</i>. 	1 – Alguma vez ouviste falar em notícias? R: Sim. E: Onde? R: Na Correia Mateus, na escola da minha mana, no Campo Amarelo, em Leiria. E: Com quem? R: Com o papá, com a mamã e com os avós. 2- O que é uma notícia? R: É uma coisa que conta às pessoas coisas que aconteceram. 3 – Onde existem notícias? R: Televisão, revistas e jornais. 4 – As notícias servem para quê? R: Para contar coisas às pessoas para elas saberem. 5 - Como se chamam as pessoas que contam notícias? R: Jornalistas. 6 - Achas que as pessoas que contam notícias/jornalistas podem escrever sobre coisas inventadas, coisas que não aconteceram na realidade? Porquê? R: Não, porque assim as pessoas não sabem as coisas de verdade. 7 - Imagina que és a pessoa que conta as notícias/jornalista o que tens de fazer para as encontrar? R: Contar as notícias bem, tenho que andar a ver nos sítios e fazer	

		<p>entrevistas às pessoas.</p> <p>8 – Depois de encontrares notícias importantes, será que podes noticiar tudo? As pessoas que leem notícias querem saber novidades sobre tudo?</p> <p>R: Não, porque as pessoas só gostam de saber algumas coisas.</p> <p>9 - Quando conseguires ler o que gostavas de ler?</p> <p>R: Não gostava de ler.</p> <p>10 - Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê?</p> <p>R: Não, porque não gosto e quero tirar bebés da barriga.</p>
--	--	---

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 12/06/2017	Local: Jardim de Infância de Campo Amarelo	Entrevistador: Elisabete Dias	Entrevistados: 4 crianças do Jardim de Infância de Campo Amarelo.
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender quais as conceções das crianças relativamente à notícia.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as intenções do entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		
Bloco 2 Dados dos entrevistados	- Conhecer os entrevistados.	1 - Como te chamas? R: M. 2 – Que idade tens? R: 5 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre a notícia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem os diferentes meios onde estão presentes notícias; - Compreender se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais que contam notícias; - Perceber se as crianças sabem que as notícias devem de ir ao encontro dos interesses dos leitores; - Compreender se as crianças gostavam de se colocar no papel de profissionais dos <i>media</i>. 	1 – Alguma vez ouviste falar em notícias? R: Sim. E: Onde? R: Na televisão, no telefone, na escola com a Beta e com a Mara. E: Lembras-te de alguma notícia? R: Sim, ouvi ontem com a mãe e com o pai. Duas pessoas que comeram e foram logo para a piscina e morreram. 2- O que é uma notícia, sabes? R: É uma coisa para ficarmos a saber que aconteceu coisas. 3 – Onde existem notícias? R: Televisão, no computador, nos jornais. 4 – As notícias servem para quê? R: Para sabermos coisas que acontecem. 5 - Como se chamam as pessoas que contam notícias? R: Jornalistas. 6 - Achas que as pessoas que contam notícias/jornalistas podem escrever sobre coisas inventadas, coisas que não aconteceram na realidade? Porquê? R: Não, porque isso é mentir e as notícias são de verdade. 7 - Imagina que és a pessoa que conta as notícias/jornalista o que tens de fazer para as encontrar? R: Escrevemos, perguntar às pessoas, ver os sítios. 8 – Depois de encontrares notícias importantes, será que podes	

		<p>noticiar tudo? As pessoas que leem notícias querem saber novidades sobre tudo?</p> <p>R: Não, querem saber coisas que encontram e lhes interessa.</p> <p>9 - Quando conseguires ler o que gostavas de ler?</p> <p>R: O que aconteceu, notícias no jornal.</p> <p>10 - Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê?</p> <p>R: Sim, porque faz perguntas e fica a saber muitas coisas novas, como os golfinhos que eles tinham orelhas e depois vimos no filme que eles não tinham.</p>
--	--	--

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 12/06/2017	Local: Jardim de Infância de Campo Amarelo	Entrevistador: Elisabete Dias	Entrevistados: 4 crianças do Jardim de Infância de Campo Amarelo.
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender quais as conceções das crianças relativamente à notícia.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as intenções do entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		
Bloco 2 Dados dos entrevistados	- Conhecer os entrevistados.	1 - Como te chamas? R: T. 2 – Que idade tens? R: 6 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre a notícia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem os diferentes meios onde estão presentes notícias; - Compreender se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais que contam notícias; - Perceber se as crianças sabem que as notícias devem de ir ao encontro dos interesses dos leitores; - Compreender se as crianças gostavam de se colocar no papel de profissionais dos <i>media</i>. 	1 – Alguma vez ouviste falar em notícias? R: Sim. E: Onde? R: Aqui na escola já fizemos notícias na TV mas nunca fiz notícias em casa. E: Quando é que ouves ou vês notícias? R: Na TVI depois do Apanha se Puderem com a mãe e ela vê as notícias comigo. E: Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto? R: O Benfica foi tetracampeão. 2- O que é uma notícia? R: É uma novidade que foi feita de coisas importantes. 3 – Onde existem notícias? R: Na televisão, nos jornais e revistas. 4 – As notícias servem para quê? R: Servem para nós sabermos coisas. 5 - Como se chamam as pessoas que contam notícias? R: Jornalistas. 6 - Achas que as pessoas que contam notícias/jornalistas podem escrever sobre coisas inventadas, coisas que não aconteceram na realidade? Porquê? R: Coisas que aconteceram, porque as notícias só têm coisas de	

		<p>realidade.</p> <p>7 - Imagina que és a pessoa que conta as notícias/jornalista o que tens de fazer para as encontrar?</p> <p>R: Tinha que ir entrevistar as pessoas, filmar os sítios.</p> <p>8 – Depois de encontrares notícias importantes, será que podes noticiar tudo? As pessoas que leem notícias querem saber novidades sobre tudo?</p> <p>R: Algumas coisas porque se não nunca mais começavam as novelas.</p> <p>9 - Quando conseguires ler o que gostavas de ler?</p> <p>R: Gostava de ler rimas, histórias, revistas e jornais.</p> <p>10 - Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê?</p> <p>R: Não, porque é difícil ser jornalista.</p>
--	--	--

Guião – Entrevista Semiestruturada			
Data: 12/06/2017	Local: Jardim de Infância de Campo Amarelo	Entrevistador: Elisabete Dias	Entrevistados: 4 crianças do Jardim de Infância de Campo Amarelo.
Tema	Os <i>Media</i> no Jardim de Infância		
Objetivo geral	Compreender quais as conceções das crianças relativamente à notícia.		
1.ª Parte da Entrevista			
Blocos	Objetivo(s)	Questões	
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as intenções do entrevistador; - Explicar o objetivo da entrevista; - Assegurar a confidencialidade dos entrevistados e suas respostas; - Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		
Bloco 2 Dados dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os entrevistados. 	1 - Como te chamas? R: D. 2 – Que idade tens? R: 6 anos	
2.ª Parte da Entrevista			
Bloco 3 Conceções das crianças sobre a notícia	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças sabem o que é uma notícia; - Perceber se as crianças conhecem os diferentes meios onde estão presentes notícias; - Compreender se as crianças conhecem as finalidades da notícia; - Perceber se as crianças sabem que a notícia serve para informar acontecimentos reais e atuais; - Compreender se as crianças sabem como se chamam os profissionais que contam notícias; - Perceber se as crianças sabem que as notícias devem de ir ao encontro dos interesses dos leitores; - Compreender se as crianças gostavam de se colocar no papel de profissionais dos <i>media</i>. 	1 – Alguma vez ouviste falar em notícias? R: Sim. E: Onde? R: na TV, nas revistas, nos jornais. E: Com quem? R: com a Beta e com a Mara. E: Lembras-te de alguma notícia que tenhas visto? R: Por exemplo a do Benfica ele foi tetracampeão. 2- O que é uma notícia? R: É uma coisa para ouvir algumas coisas importantes. 3 – Onde existem notícias? R: Na televisão, nas revistas e nos jornais. 4 – As notícias servem para quê? R: Para ouvir algumas coisas importantes e para ficar a conhecer os problemas. 5 - Como se chamam as pessoas que contam notícias? R: Jornalistas. 6 - Achas que as pessoas que contam notícias/jornalistas podem escrever sobre coisas inventadas, coisas que não aconteceram na realidade? Porquê? R: Não, porque assim é mentira e as notícias têm que ser coisas que aconteceram de verdade. 7 - Imagina que és a pessoa que conta as notícias/jornalista o que tens de fazer para as encontrar? R: Ir ver as coisas, fazer perguntas aos senhores.	

		<p>8 – Depois de encontrares notícias importantes, será que podes noticiar tudo? As pessoas que leem notícias querem saber novidades sobre tudo?</p> <p>R: Não, só o que as pessoas querem saber.</p> <p>9 - Quando conseguires ler o que gostavas de ler?</p> <p>R: Nada, não gosto de ler.</p> <p>10 - Gostavas de ser a pessoa que conta notícias/jornalista? Porquê?</p> <p>R: Sim, porque queria filmar.</p>
--	--	--

ANEXO IX – AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Excelentíssimo Encarregado de Educação,

Na qualidade de aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, venho por este meio solicitar a sua autorização para realizar registos fotográficos e vídeos do seu educando(a). Estes registos serão importantes para o desenvolvimento do microestudo que estou a realizar em torno da temática da Educação para os *Media*. Comprometo-me a salvaguardar o anonimado do seu educando(a) e não publicarei/divulgarei as suas imagens com finalidades que não sejam as referidas anteriormente.

Agradeço a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

(Elisabete Dias)

Eu, _____(nome do Encarregado de Educação)
Encarregado de Educação de _____ (nome do Educando)

Autorizo _____

Não autorizo _____

que a mestrada Elisabete Dias realize registos fotográficos e vídeos do meu educando para os efeitos supracitados.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ___/___/___

JORNALINHO “O CAMPO AMARELO”



Pequenos Jornalistas



A quinta da dona Helena



Projeto “Os Golfinhos”



As histórias e os Fantoques



Desfile de moda no Campo Amarelo

Pequenos jornalistas

No dia 24 de maio de 2017, os meninos do jardim de infância de Campo Amarelo, brincaram aos jornalista e festejaram o tetra campeonato do Benfica na escola.

Durante a tarde de quarta-feira brincámos aos jornalistas e fizemos uma festa do Benfica. Uns meninos foram os adeptos e outros os jornalistas.

Durante a festa entrevistamos os adeptos do Benfica e ainda os do clube do Sporting e de Portugal, filmámos a festa e ainda contamos a notícia na televisão da escola, foi muito divertido!



As histórias e os Fantoches

Os meninos do jardim de infância do Campo Amarelo têm ouvido muitas histórias.

No final das histórias aparecem quatro fantoches, a Íris, a Ariel, a Sky e o Rocky.

Os fantoches fazem muitas perguntas.



Rocky—Se estivesses no lugar de...



Íris—Porquê?



Ariel—Conheces alguma história, lengalenga ou canção?



Sky—Alguma vez te aconteceu?

Uma das histórias que os meninos mais gostaram de ouvir foi “A casa da mosca fosca”.



A quinta da dona Helena

Os meninos do jardim de infância de Campo Amarelo foram, no dia 30 de maio de 2017, terça-feira, à casada dona Helena ver os animais.

A dona Helena mostrou-nos a sua casa e os seus animais. Durante a visita vimos um porco, um cão, coelhos, galinhas e vimos um pintainho bebé.

No final da visita brincámos aos jornalistas e entrevistamos a dona Helena porque queríamos saber coisas sobre os animais, o Zé filmou a entrevista.

Gostámos muito de visitar a d. Helena e os seus animais.



Projeto “Os Golfinhos”



Os meninos do Campo Amarelo fizeram um projeto sobre os golfinhos.

Primeiro votaram num animal e o escolhido foi o golfinho.

Depois de escolherem o animal começaram o projeto e procuraram informação nos livros, nos filmes e em notícias.

Descobriram que os golfinhos não têm orelhas, que comem peixe, que têm um espiráculo para respirar e ainda descobriram algumas curiosidades.

O projeto está na parede da sala do Campo Amarelo para quem quiser ir ver.



Desfile de moda no Campo Amarelo

Os meninos do Campo Amarelo fizeram um desfile de moda no dia 6 de junho.

Desfilaram com perucas, chapéus, gravatas e vestidos.

O desfile foi muito bonito e apareceu na televisão do Campo Amarelo.

No final do desfile os meninos dançaram ao som do “Panda e os Caricas”. Um dos meninos disse que a dança foi muito bonita.



ANEXO XI – PLANIFICAÇÃO 1.º CICLO – SEMANA DE 7 A 9 DE MAIO

		<p align="center">Prática Pedagógica do 1.º CEB II</p>	<p align="center">Planificação – 7, 8 e 9 de maio</p>	
<p>Mestranda a intervir: Elisabete Dias n.º 1160083 Mestranda a observar: Mara Henriques n.º 1160089</p>		<p>Professora Cooperante: Professora Supervisora: Maria José Gamboa</p>		
<p>Participantes: 26 alunos (8-9 anos); 1 professora; 2 professoras estagiárias</p>			<p>Local: - Sala 5; exterior</p>	<p>Ano – 3.º ano</p>
<p>Rotina Diária – Descrição</p>				
<p>- <u>Acolhimento dos alunos (9h – 9h10)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste momento os alunos entram na sala, sentam-se na sua secretária e começam por retirar o material de escrita; • A professora estagiária escreve a data no quadro; <p>- <u>Intervalo da manhã (11h – 11h30)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos dirigem-se ao seu cabide, vão buscar as lancheiras e voltam ao seu lugar para comer; • Após terminarem o lanche vão para a rua brincar. <p>- <u>Almoço (12h30 -14h)</u></p> <p>- <u>Higiene oral (14h – 14h10)</u></p> <p>- <u>Intervalo da tarde (15h30 – 16h)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos dirigem-se ao seu cabide, vão buscar as lancheiras e voltam ao seu lugar para comer; • Após terminarem o lanche vão para a rua brincar. <p>- <u>Segunda-feira (9h – 11h) – Fénix (Português)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação a cargo da professora titular de turma em parceria com a professora do projeto Fénix. As mestrandas auxiliam a professora titular a dinamizar a sessão. <p>- <u>Segunda-feira (14h – 15h)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades na biblioteca orientadas pela professora bibliotecária. <p>- <u>Terça-feira (14h – 15h30) – Fénix (Matemática)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação a cargo da professora titular de turma em parceria com a professora do projeto Fénix. As mestrandas auxiliam a professora titular a dinamizar a sessão <p>Nota: Estes momentos são transversais a todos os dias da semana.</p> <p>Abreviatura: ACD (Área Curricular Disciplinar)</p>				

Data: 7 de maio (segunda-feira)

ACD	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos
Português/ Estudo do Meio 9h10 – 11h	Oralidade Leitura e Escrita Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural	<p>Interação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedido de esclarecimento. <p>Fluência de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Velocidade, precisão e prosódia <p>Compreensão de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos de características: expositivos/ informativos. - Vocabulário: alargamento temático. <p>Os astros</p>	<p>Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu. <p>Ler em voz alta palavras e textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler um texto com articulação, entoação e velocidade correta. <p>Ler textos diversos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler pequenos textos informativos. <p>Apropriar-se de novos vocabulários</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o significado de novas palavras. - Conhecer os astros. - Reconhecer o Sol como fonte de luz. - Distinguir estrelas de planetas. - Conhecer características de astros: Sol, Terra, Lua, Mercúrio, Vénus e Marte. 	<p><u>Abertura:</u> (20')</p> <p>1 – Diálogo sobre o fim de semana.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> (60')</p> <p>2 – A mestranda utiliza como indutor um pequeno texto (anexo I). Para isso, procede à sua leitura e faz o levantamento das ideias dos alunos relativas ao tema a trabalhar e sobre as questões levantadas no final do texto, sendo elas: “Quem somos e onde vivemos?”; “Para onde vamos e como foi que tudo começou?”; “Como surgiram as estrelas, os planetas e as galáxias?”; “Afim, de que é feito o universo?”.</p> <p>3 - Visualização do recurso interativo “Os astros”.</p> <p>4 – Leitura individual e silenciosa do texto: “Os astros” (anexo II).</p> <p>5 – Leitura em voz alta do texto.</p> <p>6 – Exploração oral do texto, com questões orientadoras: “do que fala o texto?”; “o que são astros?”; “existem muitos ou poucos astros?”; “que astros existem?”; “como se chamam?”; “quais são as suas características?”.</p> <p>7 – Elaboração, em grande grupo, de um esquema síntese do texto (anexo III).</p> <p>8 – Os alunos preenchem o esquema para uma ficha de trabalho (anexo IV).</p> <p><u>Fecho:</u> (40')</p> <p>9 - Realização de um trabalho em grupo sobre os astros.</p> <p>A mestranda organiza os alunos em 6 grupos de trabalho. Será distribuído a cada grupo um astro: Sol, Terra, Lua, Mercúrio, Vénus e Marte.</p> <p>Cada grupo terá de organizar a informação para que, durante a apresentação aos colegas, apresente o seu astro.</p> <p>Nota: A mestranda irá disponibilizar a informação referente a cada astro aos grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Colonas - Textos - Quadro
14h – 15h	Vinda de um encarregado de educação à turma falar sobre os astros.				

<p>Matemática 15h – 15h30</p>	<p>Números e Operações</p> <p>Geometria e Medida</p>	<p>Representação decimal de números naturais</p> <p>- Leitura por classes e por ordens.</p> <p>Figuras geométricas</p> <p>- Poliedros: vértice, aresta e face.</p> <p>Números racionais não negativos</p> <p>- Numerais fracionários;</p>	<p>Sistema de numeração decimal</p> <p>- Identificar o valor posicional dos algarismos - Efetuar a leitura por classes e por ordens.</p> <p>Reconhecer propriedades geométricas</p> <p>- Distinguir poliedros e utilizar corretamente os termos «vértice», «aresta» e «face».</p> <p>- Identificar poliedros segundo a sua composição. Frações</p> <p>- Utilizar corretamente termos como: «terça parte de».</p> <p>- Corresponder frações à nomenclatura correta.</p>	<p><u>Abertura:</u> (30')</p> <p>1 – Apresentação à turma do desafio “Loto Quiz”</p> <p>Loto Quiz</p> <p>São necessários grupos de 4 ou 5 elementos cada. Será rodada uma tombola com 20 bolas (cada bola corresponde a uma questão). Após sorteada a questão, os alunos, terão o tempo estipulado em cada questão para resolver a adivinha matemática. No final desse tempo a mestranda escolhe um grupo para apresentar a sua resposta. Caso a equipa selecionada não consiga responder corretamente a mestranda dará, a outro grupo, a oportunidade de responder. A cada resposta correta os alunos pintam uma estrela num cartão previamente distribuído pela mestranda.</p>	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Tombola</p> <p>- Cartões de registo</p>
<p>Matemática 16h - 17h</p>	<p>Geometria e Medida</p>	<p>Medida</p> <p>- Comprimento: Unidades de medida de comprimento do sistema métrico; conversões.</p> <p>Problemas</p> <p>- Problemas de até 3 passos envolvendo medidas de diferentes grandezas</p>	<p>Medir comprimentos e áreas</p> <p>- Relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento do sistema métrico.</p> <p>- Reconhecer que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes.</p> <p>Resolver problemas</p> <p>- Resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de diferentes grandezas.</p>	<p><u>Desenvolvimento:</u> (50')</p> <p>3 – Apresentação à turma da tarefa “Vou praticar!” (Anexo V). A tarefa consiste na resolução de diferentes exercícios e problemas envolvendo conteúdos já abordados: áreas e perímetros.</p> <p><u>Fecho:</u> (10')</p> <p>6 - Correção e discussão, em grande grupo, da tarefa “Vou praticar!”. Para isso, a mestranda escolhe 5 alunos para registarem no quadro a estratégia de resolução que utilizaram.</p>	<p>- Ficha de trabalho</p> <p>- Quadro</p>
<p>Avaliação</p>	<p>A mestranda irá avaliar os alunos, por observação indireta e com o auxílio de uma grelha de registo. Esta avaliação decorrerá no momento da resolução do 5.º problema da tarefa “Vou praticar!”.</p> <p>Nota: Ver anexo VI</p>				

Data: 8 de maio (terça-feira)

ACD	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos
Português / Estudo do Meio / Expressão e Educação Plástica 9h – 11h	Oralidade Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão	<p>Interação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedido de esclarecimento. <p>Produção de discurso oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução aos géneros escolares: apresentação oral. <p>Os astros</p> <p>Cartaz</p>	<p>Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu. <p>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma apresentação oral sobre um tema. <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os astros. - Reconhecer o Sol como fonte de luz. - Distinguir estrelas de planetas. - Conhecer características de astros: Sol, Terra, Lua, Mercúrio, Vénus e Marte. - Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem e a palavra): recortando, colando elementos e escrevendo. 	<p><u>Abertura:</u> (35’)</p> <p>1 – Conclusão dos trabalhos de grupo iniciados na aula anterior.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> (85’)</p> <p>2 - Visualização do recurso interativo “Cartaz”: https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/1046010/E</p> <p>3- Exploração oral do vídeo “cartaz”: “O que observaram neste vídeo?”; “Então agora já sabem o que é um cartaz?”; “Exatamente, é um meio de comunicação visual! Mas o que quererá isso dizer?”; “Será que podemos colocar muita informação num cartaz?”; “Qual é o critério que devemos usar para selecionar a informação que deve constar nos cartazes?”; “E qual deve ser o tipo de letra a usar? Deve ser sempre o mesmo?”.</p> <p>Nota: a mestranda vai registando no quadro as várias fases de elaboração de um cartaz informativo, que serão determinadas ao longo da exploração oral.</p> <p>4- A mestranda propõe aos grupos de trabalho a elaboração de um cartaz informativo sobre o tema anteriormente estudado “os astros”.</p> <p>5 - Apresentação oral dos trabalhos à turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Video “Cartaz” - Quadro -Giz -Computador - Projetor -Colunas - Trabalhos realizados pelos alunos - Cartolinas - Tesouras - Colas
Português 11h30 – 12h30	Oralidade Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural	<p>Interação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedido de esclarecimento. <p>Produção de discurso oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução aos géneros escolares: apresentação oral. <p>Os astros</p>	<p>Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu. <p>Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma apresentação oral sobre um tema. <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os astros. - Reconhecer o Sol como fonte de luz. - Distinguir estrelas de planetas. - Conhecer características de astros: Sol, Terra, Lua, Mercúrio, Vénus e Marte. 	<p><u>Desenvolvimento:</u> (35’)</p> <p>4 – Apresentação oral dos trabalhos à turma – continuação.</p> <p><u>Fecho:</u> (25’)</p> <p>5 – Visualização de um filme “O Universo”, como forma de consolidar aprendizagens e conhecer algumas curiosidades sobre o Sistema Solar. https://www.youtube.com/watch?v=KCIWzw-YliY</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos realizados pelos alunos - Computador - Projetor - Coluna

<p style="text-align: center;">Matemática 14h10 – 15h30</p>	<p style="text-align: center;">Geometria e Medida</p>	<p style="text-align: center;">Massa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação de massas. - O quilograma como unidade de medida de massa. - Unidades de massa do sistema métrico: conversões - Pesagens em unidades do sistema métrico. 	<p style="text-align: center;">Medir massas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as diferentes unidades de massa do sistema métrico. - Relacionar pesagens utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. 	<p><u>Abertura:</u> (10')</p> <p>1 – A mestranda começa por contar uma breve história sobre a necessidade de os Homens arranjamem uma maneira justa de determinar a massa dos produtos para que a sua troca comercial fosse feita de uma forma justa.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> (55')</p> <p>2 – “Que instrumentos acham que é preciso para determinar massas?”. Visualização de diferentes tipos de balanças.</p> <p>3 – “Toca a perceber para depois resolver” – O quilograma (Kg) é a unidade principal das medidas de massa, e é a mais usada no nosso dia a dia. “Será que utilizamos sempre esta unidade para medir a massa de todos os objetos?”; “Para medir a massa de objetos mais pequenos que unidade de medida utilizamos?”. Exploração das relações: $1\text{Kg} = 1000\text{g}$ $\frac{1}{2}\text{Kg} = 500\text{g}$ $\frac{1}{4}\text{Kg} = 250\text{g}$ $\frac{1}{8}\text{Kg} = 125\text{g}$</p> <p>4 – A mestranda coloca uma reta no quadro e apresenta à turma diferentes imagens de produtos e respetivas massas. Os alunos terão que localizar na reta os valores de cada produto e coloca-los no respetivo sítio.</p> <p>5 – Realização de pequenos exercícios de conversão Kg para g e de g para Kg.</p> <p>6 - “Será que existem outras unidades de medida de massa para além de Kg e do g?”; “Quais são?” Apresentação à turma da tabela:</p> <table border="1" data-bbox="1003 507 1890 609" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #f4b084;">Kg</th> <th style="background-color: #f4b084;">hg</th> <th style="background-color: #f4b084;">dag</th> <th style="background-color: #f4b084;">g</th> <th style="background-color: #f4b084;">dg</th> <th style="background-color: #f4b084;">cg</th> <th style="background-color: #f4b084;">mg</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #f4b084;">Quilograma</td> <td style="background-color: #f4b084;">Hectograma</td> <td style="background-color: #f4b084;">Decagrama</td> <td style="background-color: #f4b084;">Gramma</td> <td style="background-color: #f4b084;">Decigrama</td> <td style="background-color: #f4b084;">Centigrama</td> <td style="background-color: #f4b084;">Miligrama</td> </tr> </tbody> </table> <p>Exploração oral da tabela e respetivas relações.</p> <p>7 – Realização de pequenos exercícios de conversões.</p> <p><u>Fecho:</u> (25')</p> <p>8 – Realização de uma ficha de aplicação de conhecimentos intitulada “Vamos aprender, pois é bom saber!” (anexo VII).</p>	Kg	hg	dag	g	dg	cg	mg	Quilograma	Hectograma	Decagrama	Gramma	Decigrama	Centigrama	Miligrama	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor -Reta - Imagens de produtos - Ficha de trabalho
Kg	hg	dag	g	dg	cg	mg													
Quilograma	Hectograma	Decagrama	Gramma	Decigrama	Centigrama	Miligrama													
<p style="text-align: center;">Avaliação</p>	<p>A professora estagiária irá avaliar 10, por observação indireta e com o auxílio a uma grelha de registo. Esta avaliação decorrerá no momento da tarefa de matemática “Vamos aprender, pois é bom saber!”, última questão. Nota: Ver anexo VIII.</p>																		

Data: 9 de maio (quarta-feira)

ACD	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos
Expressão e Educação Físico-Motora 9h – 10h	Bloco 4 – Jogos	Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. - Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física. - Passar a bola a um companheiro ou rematar (para acertar no adversário), de acordo com as posições dos jogadores. - Criar linhas de passe para receber a bola deslocando-se no espaço. 	<p><u>Abertura:</u> Aquecimento (5')</p> <p>1 – Início da aula com marcha, corrida e alguns exercícios de aquecimento das articulações.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> Parte fundamental (20')</p> <p>2 - “Jogo do mata”</p> <p>Inicialmente, são formadas duas equipas com o mesmo número de elementos. Em cada equipa é selecionado um dos elementos, para desempenhar o papel de “piolho”. Cada equipa ocupa uma parte do campo e o respetivo “piolho” situa-se no campo atrás da equipa contrária. Para iniciar a partida, uma equipa tem de conseguir efetuar 3 lançamentos, sobrevoando a equipa adversária e chegando até ao “piolho” da sua equipa, sem que a bola seja intercetada pelos adversários. Após 3 lançamentos sem deixar cair a bola no chão ou que esta seja intercetada, a equipa pode tentar “matar” os adversários, tentando acertar-lhes no corpo (apenas do pescoço para baixo). Quando o primeiro elemento de cada equipa é alvejado este, troca de posição com o “piolho”. Os restantes elementos ao serem alvejados juntam-se ao segundo piolho e permanecem lá até ao fim do jogo. Após os 3 lançamentos efetuados, sempre que a equipa recuperar a bola, antes de tentar alvejar os adversários tem que fazer um lançamento até ao “piolho” sem a bola cair no chão ou ser trocada pelos adversários. O jogo termina quando todos os elementos de uma equipa forem alvejados e por isso encontram-se na zona do “piolho”. Vence a equipa que mantiver o maior número de elementos na sua área de jogo.</p> <p><u>Fecho:</u> Relaxamento (5')</p> <p>5 – Momento de relaxamento dos músculos com exercícios de alongamento.</p> <p>Nota: A proposta educativa será repetida com o turno 2.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Arcos - Bolas - Coletes
Matemática 10h – 11h	Geometria e Medida	<p>Massa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação de massas. - O quilograma como unidade de medida de massa. - Unidades de massa do sistema métrico: conversões - Pesagens em unidades do sistema métrico. <p>Problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de até três passos envolvendo medidas de diferentes grandezas. 	<p>Medir massas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as diferentes unidades de massa do sistema métrico. - Relacionar pesagens utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. <p>Resolver Problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de diferentes grandezas. 	<p><u>Abertura:</u> (5')</p> <p>1 – Apresentação à turma da tarefa “Unidades de Massa”.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> (30')</p> <p>2 – Realização da tarefa “Unidades de Massa” (anexo IX).</p> <p><u>Fecho:</u> (25')</p> <p>3 – A mestranda apresenta à turma a receita de um bolo de iogurte e questiona os alunos: “Se quisesse fazer dois bolos, que quantidades precisava?”; “e se quisesse fazer metade da receita original, que quantidades teria que utilizar?”. Após este momento de exploração, os alunos apoiados pela mestranda irão confeccionar o bolo de iogurte. Para tal terão que medir as quantidades indicadas na receita e seguir o modo de preparação.</p> <p>Nota: Os alunos poderão, no lanche da tarde, comer um pedaço de bolo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho - Taça - Ingredientes - Papel - Colher - Balança

- Distinguir formas de relevo: elevações, vales, planícies, planaltos e montanhas.
 - Observar ilustrações.
 - Localizar formas de relevo no mapa.
- Distinguir meios aquáticos existentes: curso de água, mares, oceanos, lagoas, rios e ribeiras.
- Reconhecer nascente, foz, margem e afluente.
- Localizar em mapas.

Abertura: (10')

1 – A mestranda apresenta à turma a seguinte imagem:



“O que veem na imagem?”; “O que será que cada algarismo representa”. Após este primeiro momento de discussão, partilha de ideias e levantamento das conceções dos alunos a mestranda introduz o conteúdo dizendo: “A superfície da Terra não é lisa. Ela apresenta-se sob formas muito diversas (planas, inclinadas, pouco ou muito elevadas...). Ao conjunto de formas existentes na superfície da Terra chamamos de relevo.”

Desenvolvimento: (80')

2 – Exploração, em grande grupo, da imagem introduzindo os conceitos (montanha (base ou sopé, encosta, cume ou cimo), planalto, planície e vale) fazendo-os corresponder aos algarismos presentes na figura.

3 – A mestranda projeta o seguinte mapa de Portugal:



“O seguinte mapa representa a distribuição das várias formas de relevo em Portugal.”; “O que era o relevo?”; “Já repararam que o mapa tem diferentes cores?”; “O que será que significam?”; “Os mapas têm legendas que nos ajudam a interpretá-lo e compreendê-lo, vamos ver o que estas legendas nos dizem?”; “O verde e o amarelo indicam regiões pouco elevadas (planícies e vales); o cor de laranja e o castanho indicam regiões de altitude mais elevada (serras e planaltos).” – Exploração do mapa seguindo as indicações das legendas (a mestranda vai dando exemplos de serras, planícies e vales, oralmente e através de imagens).

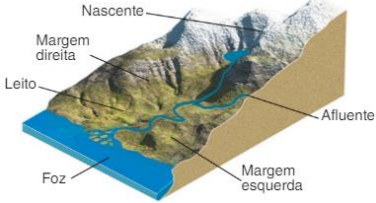
4 – Momento de registo: os alunos serão convidados a passar o conceito de planície, planalto, montanha e vale, como forma de sintetizar as aprendizagens.

5 – “Será que no nosso planeta só existem montanhas, planaltos, planícies e vales?”; “O que poderá existir mais?”; “Muito bem, água.”; “Onde será que podemos encontrar água?”. A partir das ideias dos alunos a mestranda introduz o conteúdo “Os meios aquáticos.”

6 – Exploração dos conceitos, mar, rio, ribeira, lago e lagoa, recorrendo a exemplos concretos e a imagens.

7 – Exploração, em grande grupo, da imagem e dos conceitos nela representados.



- Computador
- Projetor
- Cadernos diários

Estudo do meio 16h – 16h30	Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural	Aspetos Físicos do Meio Local Os astros	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir formas de relevo: elevações, vales, planícies, planaltos e montanhas. - Observar ilustrações. - Localizar formas de relevo no mapa. - Distinguir meios aquáticos existentes: curso de água, mares, oceanos, lagoas, rios e ribeiras. - Reconhecer nascente, foz, margem e afluente. - Localizar em mapas. - Conhecer os astros. - Reconhecer o Sol como fonte de luz. - Distinguir estrelas de planetas. - Conhecer características de astros. 	 <p><u>Fecho:</u> (30')</p> <p>11 – Avaliação formativa: realização de um questionário, através do recurso digital plickers, os alunos irão aplicar conhecimentos sobre os conteúdos abordados anteriormente: relevo, meios aquáticos e astros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Telemóvel - Plickers
Apoio ao estudo 16h30 – 17h	Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural	Aspetos Físicos do Meio Local Os astros	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir formas de relevo: elevações, vales, planícies, planaltos e montanhas. - Observar ilustrações. - Localizar formas de relevo no mapa. - Distinguir meios aquáticos existentes: curso de água, mares, oceanos, lagoas, rios e ribeiras. - Reconhecer nascente, foz, margem e afluente. - Localizar em mapas. - Conhecer os astros. - Reconhecer o Sol como fonte de luz. - Distinguir estrelas de planetas. - Conhecer características de astros. 	Apresentação, discussão e reflexão da avaliação formativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Telemóvel
Avaliação	A professora estagiária irá avaliar os alunos a partir do recurso digital “Plickers”. Nota: Ver anexo X				

Bibliografia:

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., C. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Lima, E.; Barrigão, N.; Pedroso, N. & Rocha, V. (2017). *Alfa – Estudo do Meio 3.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (s.d). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, A. & Azevedo, L. (2015). *Matemática – Livro de fichas*. Porto: Areal Editores.

ANEXO XII – PLANIFICAÇÃO 1.º CICLO – SEMANA DE 4 A 6 DE JUNHO

		<p align="center">Prática Pedagógica do 1.º CEB II</p>	<p align="center">Planificação – 4, 5 e 6 de junho</p>	
<p>Mestranda a intervir: Elisabete Dias n.º 1160083 (<u>4 e 5 de junho</u>) Mestranda a intervir: Mara Henriques n.º 1160089 (<u>6 de junho</u>)</p>		<p>Professora Cooperante: Fernanda Tomás Santos Professora Supervisora: Maria José Gamboa</p>		
<p>Participantes: 26 alunos (8-10 anos); 1 professora; 2 professoras estagiárias</p>			<p>Local: - Sala 5</p>	<p>Ano – 3.º ano</p>
<p>Rotina Diária – Descrição</p>				
<p>- <u>Acolhimento dos alunos (9h – 9h10)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Neste momento os alunos entram na sala, sentam-se na sua secretária e começam por retirar o material de escrita; • A professora estagiária escreve a data no quadro; <p>- <u>Intervalo da manhã (11h – 11h30)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos dirigem-se ao seu cabide, vão buscar as lancheiras e voltam ao seu lugar para comer; • Após terminarem o lanche vão para a rua brincar. <p>- <u>Almoço (12h30 -14h)</u></p> <p>- <u>Higiene oral (14h – 14h10)</u></p> <p>- <u>Intervalo da tarde (15h30 – 16h)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos dirigem-se ao seu cabide, vão buscar as lancheiras e voltam ao seu lugar para comer; • Após terminarem o lanche vão para a rua brincar. <p>- <u>Segunda-feira (9h – 11h) – Fénix (Português)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação a cargo da professora titular de turma em parceria com a professora do projeto Fénix. As mestrandas auxiliam a professora titular a dinamizar a sessão. <p>- <u>Segunda-feira (14h – 15h)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades na biblioteca orientadas pela professora bibliotecária. <p>- <u>Terça-feira (14h – 15h30) – Fénix (Matemática)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação a cargo da professora titular de turma em parceria com a professora do projeto Fénix. As mestrandas auxiliam a professora titular a dinamizar a sessão <p>Nota: Estes momentos são transversais a todos os dias da semana.</p> <p>Abreviatura: ACD (Área Curricular Disciplinar)</p>				

Data: 4 de junho (segunda-feira)

ACD	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos																					
Matemática 15h – 15h30	Geometria e Medida	<p>Capacidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidades de capacidade do sistema métrico: conversões. - Medições de capacidades em unidades do sistema métrico. 	<p>Medir capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as diferentes unidades de capacidade do sistema métrico. - Medir capacidades utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. 	<p><u>Abertura:</u> (30')</p> <p>1 – Vamos recordar!</p> <p>A mestranda começa por relembrar o conceito de capacidade.</p> <p>Exploração das unidades de medida de capacidade: a unidade principal (l), os seus múltiplos, kl, hl, dal, unidades maiores do que o litro; submúltiplos, dl, cl, ml, unidades menores do que o litro e respetivas relações.</p> <p>Exemplo: O decilitro é a 10.^a parte do litro, ou seja, o decilitro é a unidade de medida de capacidade 10 vezes menor que o litro.</p> <p>A unidade de medida de capacidade 10 vezes menor que o decilitro chama-se centilitro. O centilitro é a 10.^a parte do decilitro e a centésima parte do litro.</p> <p>2 – Construção, em grande grupo, da seguinte tabela no quadro interativo.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>quilolitro</th> <th>hectolitro</th> <th>decalitro</th> <th>litro</th> <th>decilitro</th> <th>centilitro</th> <th>mililitro</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>kl</td> <td>hl</td> <td>dal</td> <td>l</td> <td>dl</td> <td>cl</td> <td>ml</td> </tr> <tr> <td>1000litros</td> <td>100litros</td> <td>10litros</td> <td>1litro</td> <td>0,1litros</td> <td>0,01litros</td> <td>0,001litros</td> </tr> </tbody> </table> <p>3 – Realização, em grande grupo, de um exercício</p> <p style="text-align: center;">1l = ____ dl = ____ cl = ____ ml</p> <p style="text-align: center;">3l = ____ dl = ____ cl = ____ ml</p> <p>4 – Visualização dos recursos interativos: “Os recipientes e as unidades de medida de capacidade”; “Os submúltiplos de litro”.</p>	quilolitro	hectolitro	decalitro	litro	decilitro	centilitro	mililitro	kl	hl	dal	l	dl	cl	ml	1000litros	100litros	10litros	1litro	0,1litros	0,01litros	0,001litros	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Colunas
quilolitro	hectolitro	decalitro	litro	decilitro	centilitro	mililitro																				
kl	hl	dal	l	dl	cl	ml																				
1000litros	100litros	10litros	1litro	0,1litros	0,01litros	0,001litros																				
Matemática 16h - 17h	Geometria e Medida	<p>Capacidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidades de capacidade do sistema métrico: conversões. - Medições de capacidades em unidades do sistema métrico <p>Problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de até 3 passos envolvendo medidas de diferentes grandezas 	<p>Medir capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as diferentes unidades de capacidade do sistema métrico. - Medir capacidades utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. <p>Resolver problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de diferentes grandezas. 	<p><u>Desenvolvimento:</u> (50')</p> <p>3 – Apresentação à turma da tarefa “Unidades de massa - Capacidades” (Anexo I).</p> <p>A tarefa consiste na resolução de diferentes exercícios e problemas envolvendo medidas de capacidade.</p> <p><u>Fecho:</u> (10')</p> <p>6 - Correção e discussão, em grande grupo, da tarefa “Vou praticar!”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho - Quadro 																					

Avaliação	<p>A mestranda irá avaliar 5 alunos, por observação indireta e com o auxílio de uma grelha de registo.</p> <p>Esta avaliação decorrerá no momento da resolução do 8.º exercício da ficha de trabalho “Unidades de massa - Capacidades”</p> <p>Nota: Ver anexo II</p>
------------------	--

Data: 5 de junho (terça-feira)					
ACD	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos
Português 9h – 11h	Oralidade Leitura e Escrita	<p>Interação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedido de esclarecimento. <p>Produção de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto de características narrativas. - Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema - Textualização: caligrafia, ortografia, vocabulário. 	<p>Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu. <p>Escrever textos narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes: quem, quando, onde e quando. - Introduzir diálogos em textos narrativos. <p>Planificar a escrita de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. <p>Redigir corretamente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma caligrafia legível. - Respeitar as regras de ortografia. - Usar vocabulário adequado. - Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, adjetivos e verbos. 	<p><u>Abertura:</u> (20’)</p> <p>1 – Para motivar e cativar os alunos para a tarefa de produção de textos, a mestranda coloca um pequeno filme intitulado “A Fada da Floresta Encantada” da Zon Kids https://www.youtube.com/watch?v=R8htNyzUzjQ&index=20&list=PLHmzzRecPFMXI1pRunXX_EGEgBwTzxCH5</p> <p>2 – Discussão oral do filme.</p> <p>Exemplo: Que personagens existiam na história? Onde se passava a história? Qual foi o problema que surgiu? Como é que resolveram esse problema? Quem resolveu o problema?</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> (90’)</p> <p>3 - A mestranda apresenta a tarefa à turma dizendo: “Vamos escrever uma história, mas não é uma história qualquer!”, “Vou distribuir, por cada um de vós, um papel com o nome de um colega, ninguém diz em voz alta o nome do colega que lhe calhou, é surpresa!”, “O objetivo é que presenteis o teu colega com a tua história e o divirtas.”; “A vossa história terá que conter algumas das palavras apresentadas por mim, terão que escolher 5. Regista-as no teu caderno para não te esqueceres.”.</p> <p>4 – Exploração oral da lista de palavras e breve revisão de nomes, verbos, adjetivos, advérbios e conectores.</p> <p>5 – Os alunos colam no seu caderno diário a tabela acabada de explorar.</p> <p>6 – Produção individual do texto.</p> <p><u>Fecho:</u> (10’)</p> <p>7 – Balanço final da proposta.</p> <p>Exemplo: “Como se sentiram enquanto escreviam a vossa história?”; “o que mais gostaram?”; “o que menos gostaram?”; “dificuldades?”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Coluna - Cadernos diários - Cola - Ficha de trabalho
Expressão e Educação Plástica 11h30 – 12h30	Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies	Desenho	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades técnicas de lápis de grafite e lápis de cor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno irá ilustrar o seu livro individual. <p>Nota: A mestranda irá colocar música ambiente para acompanhar os alunos na sua tarefa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis de grafite - Lápis de cor - Computador - Coluna

14h – 16h	- Ida ao teatro José Lúcio da Silva
Avaliação	A professora estagiária irá avaliar 3 produções de 3 alunos escolhidos previamente, por observação indireta e com o auxílio a uma grelha de registo. Nota: Ver anexo III.

Data: 6 de junho (quarta-feira)					
ACD	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos
Expressão e Educação Plástica 9h – 10h	Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies	Desenho	- Explorar as possibilidades técnicas de lápis de grafite e lápis de cor.	Continuação das ilustrações dos livros individuais dos alunos Nota: A proposta educativa será repetida com o turno 2.	- Lápis de grafite - Lápis de cor - Computador - Coluna
Matemática 10h – 11h	Geometria e Medida	Capacidade - Unidades de capacidade do sistema métrico: conversões. - Medições de capacidades em unidades do sistema métrico Problemas - Problemas de até 3 passos envolvendo medidas de diferentes grandezas	Medir capacidades - Relacionar as diferentes unidades de capacidade do sistema métrico. - Medir capacidades utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. Resolver problemas - Resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de diferentes grandezas	<u>Abertura:</u> (10') 1 – A mestranda para motivar e a relembrar os alunos para a tarefa que se segue leva para a sala alguns recipientes, nos quais a quantidade venha indicada, e questiona “já repararam que os diferentes recipientes por vezes têm a mesma quantidade?”; “Esta garrafa de água, sabem qual é a capacidade dela?”; “Exatamente, então e se eu quisesse apenas saber a quantidade expressa em ml? Quantos mililitros de água tenho eu nesta garrafa?”; “e quantos litros tenho neste pacote de leite?”. <u>Desenvolvimento:</u> (30') 2 – Realização dos exercícios das páginas 150 e 151 do manual “A Grande Aventura”. <u>Fecho:</u> (20') 3- Correção dos exercícios anteriormente realizados.	- Manual “A Grande Aventura” - Quadro -Giz.

<p style="text-align: center;">Estudo do meio 14h10 – 15h30</p>	<p>Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.</p>	<p style="text-align: center;">A agricultura do meio local. A criação de gado do meio local. A exploração florestal do meio local. A atividade piscatória do meio local. A exploração mineral do meio local. A indústria do meio local.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a agricultura como fonte de matéria-prima; - Identificar técnicas utilizadas pelo homem para superar as dificuldades originadas pelos fatores naturais. <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir entre exploração pecuária familiar e industrial. - Reconhecer a criação de gado como fonte de alimento e matéria-prima. - Relacionar algumas atividades com a criação de gado (pastorícia, tosquia...). - Identificar problemas de poluição provocados pela criação de gado. - Identificar produtos derivados da exploração florestal. - Reconhecer a floresta como fonte de matéria-prima. - Relacionar algumas atividades com a exploração das florestas. - Conhecer algumas normas de prevenção de incêndios florestais. - Reconhecer a pesca como fonte de alimento e matéria-prima. - Reconhecer formas de criação de peixes em cativeiro. - Identificar algumas técnicas de pesca, comercialização e conservação de peixe. - Conhecer os perigos da pesca nas espécies aquáticas. - Reconhecer a exploração mineral como fonte de matéria-prima. - Identificar alguns perigos para o homem e para o ambiente decorrente da exploração mineral. <ul style="list-style-type: none"> - Identificar algumas matérias-primas usadas na indústria. - Reconhecer as fontes de energia usadas na transformação dos materiais. - Reconhecer as indústrias como fontes de poluição. 	<p><u>Abertura:</u> (15')</p> <p>1- A mestranda inicia a aula projetando um texto (retirado do manual alfa 3 ano):</p> <p style="text-align: center;"><i>“- Pai, preciso que me compres uma mochila nova.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>- Certamente, já disseste à tua mãe ou ao teu pai uma frase semelhante a esta, manifestando a tua necessidade de obter um objeto. De facto, na nossa vida quotidiana, sentimos necessidade de obter certos bens para podermos satisfazer as nossas necessidades de alimentação, vestuário, habitação, conforto, educação, cuidados de saúde, divertimento... Os seres humanos desenvolvem as mais diversas atividades para produzirem os bens que satisfazem as nossas necessidades.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Quando cresceres, terás uma profissão, isto é, irás desempenhar determinadas funções numa atividade económica, contribuindo para a satisfação das necessidades de outras pessoas... e também das tuas.”</i></p> <p style="text-align: right;">Transcrito do manual “alfa 3”</p> <p>2- Os alunos leem o texto silenciosamente.</p> <p>3- Leitura do texto em voz alta.</p> <p>4- Exploração oral: “Que conclusões conseguem retirar do texto que acabaram de ler?”; “Já pensaram na quantidade de necessidades que temos diariamente?”; “Que atividades económicas serão estas?”; “Então e se eu vos disser que existem três setores de atividade?”.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> (50')</p> <p>5- A mestranda divide a turma em grupos de 5 elementos para que cada grupo se dedique à esquematização de uma atividade económica. Para isso, a mestranda distribui um manual escolar “alfa 3” a cada grupo e um esquema pré-definido.</p> <p>6- Os alunos leem as páginas do manual que falam da atividade económica que lhes foi atribuída.</p> <p>7- A mestranda distribui frases misturadas das várias atividades económicas pelos alunos. Os alunos terão de diante todas as frases terão de selecionar as que pertencem à atividade económica que lhes foi atribuída e cola-la no esquema.</p> <p><u>Fecho:</u> (15')</p> <p>8- Apresentações à turma dos esquemas produzidos em grupo.</p> <p>9- Registo de informação nos cadernos diários.</p> <p><u>Nota:</u> No intervalo de cada apresentação cada aluno regista no seu caderno diário toda a informação importante fornecida pela mestranda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folha com o esquema; - Manual “Alfa 3”; - Projetor; - Computador.
--	--	---	--	--	--

Estudo do meio 16h - 16h30				Continuação das apresentações iniciadas na aula anterior.	
Apoio ao estudo 16h30 - 17h	Gramática	Classes de palavras -Determinantes demonstrativos, determinantes possessivos e Adjetivos. Morfologia e lexicologia - Conjugação de verbos	Conhecer as propriedades das palavras - Identificar determinantes demonstrativos e possessivos; -Identificar as conjugações verbais; - Conjugar verbos;	<u>Abertura:</u> (5') 1 – A mestranda revê oralmente com os alunos conceitos importantes para a resolução da tarefa que se segue. <u>Desenvolvimento:</u> (25') 2- Realização da tarefa “À descoberta da gramática!” (anexo IV)	- Tarefa “À descoberta da gramática!”. (anexo IV)
Avaliação	A professora estagiária irá avaliar 10 alunos, por observação indireta e com o auxílio a uma grelha de registo. Esta avaliação decorrerá no momento da tarefa de matemática “À descoberta da gramática!”. Nota: Ver anexo V				

Bibliografia:

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., C. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Lima, E.; Barrigão, N.; Pedrosa, N. & Rocha, V. (2017). *Alfa – Estudo do Meio 3.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (s.d). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. P., et al. (2013). *Atividades para o Ensino da Língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A. & Azevedo, L. (2015). *Matemática – Livro de fichas*. Porto: Areal Editores.

ANEXO XIII – 5.^a REFLEXÃO SEMANAL – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

A 6.^a semana de prática pedagógica deu início à minha primeira intervenção individual, por isso o desafio aumentou.

A minha preocupação inicial era conseguir com que a turma realizasse aprendizagens significativas e que fizessem sentido para cada aluno. Assim, o meu primeiro passo foi elaborar uma planificação com um conjunto de propostas que estivessem de acordo com o programa mas que fossem ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Na área de Português o conteúdo a ser lecionado foi o grafema <e> e por, na semana passada, termos observado o quanto foi importante a construção de recursos para apoiar a turma na compreensão dos diferentes valores fonológico do grafema <a> achámos por bem manter alguns desses recursos, como por exemplo a árvore das palavras e os cartões com palavras e imagens mas, decidimos ainda construir fantoches para ser outra estratégia diferente para trabalhar com os alunos.

Pude observar que os alunos têm apresentado menos dificuldades no desenho dos grafemas (à exceção do <e> maiúsculo), na diferenciação dos valores fonológicos bem como no aumento do seu léxico. Na minha opinião estes progressos devem-se ao facto dos alunos já estarem familiarizados com os recursos disponibilizados e recorrerem a eles para os auxiliar na compreensão dos conteúdos.

Esta semana a grande dificuldade apresentada pelos alunos foi no desenho do grafema <e> maiúsculo por isso, tive que arranjar várias estratégias para os ajudar a desenhar este grafema. Assim, comecei por desenhar a letra no quadro e os alunos, cada um na sua vez, passavam com dedo por cima e de seguida desenhavam sozinhos o grafema no quadro branco. Como esta estratégia não funcionou para todos os alunos tive que arranjar outras estratégias para auxiliar os alunos que ainda apresentavam dificuldades, como por exemplo segurar na mão do aluno e ajudá-lo com o movimento.

Uma outra estratégia foi utilizar uma sequência com palavras-chave para que os alunos soubessem os movimentos que tinham que realizar até desenhar corretamente o grafema. Para Baptista, Viana & Barbeiro, (2011)

Conhecer os elementos mínimos que compõem os sinais gráficos é fundamental. Todos os grafemas, [...] compõem-se de pequenas secções (segmentos de recta, linhas oblíquas, círculos, linhas curvas, etc.) articuladas entre si por características gráficas particulares. A tipografia identificou e nomeou frequentemente estes elementos com metáforas

antropomórficas: as letras têm pernas, barrigas, orelhas, ombros, caudas, braços, cabeças, dentes [...] e alguma dessa metalinguagem pode ser recuperada com sucesso no ensino da caligrafia junto das crianças, para que a estranheza do sinal gráfico diminua e o aprendiz se aproprie das suas características através de uma linguagem familiar (p. 38).

Optei ainda por desenhar o grafema por partes e mostrar aos alunos os vários passos que são necessários realizar para conseguirmos desenhar o grafema, mostrando onde se começa por desenhar a letra e onde se termina.

É importante que os professores saibam que a orientação do traço não é fruto de uma qualquer opção sem sentido. Na grande maioria dos casos, ensinar por onde se começa o desenho da letra e o sentido do traço ajuda a flexibilizar o gesto, a aceder à caligrafia com menor esforço muscular (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 41).

Para estes autores

O desenho da letra não deverá ser a única forma de contacto com o grafema na iniciação à escrita, mas apenas uma das vertentes desse contacto. A manipulação do material de escrita (caracteres móveis, caracteres recortados [...]) pode ser fundamental para a consciência gráfica (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 37).

Vimos assim, uma vez mais, a importância dos recursos para que os alunos tenham um contacto o mais variado possível com a escrita de modo a alcançarem o sucesso.

Na área da matemática os conteúdos a serem lecionados foram as ordens crescente e decrescente, os sinais $<$; $>$; $=$ e a adição.

Na minha opinião as propostas em torno desta área foram muito dinâmicas envolvendo os alunos na aula e nos conceitos que estavam a ser apresentados tornando os alunos agentes das suas próprias aprendizagens.

As situações matemáticas partiram sempre de objetos e situações reais de modo a que os alunos compreendem-se a importância dos conteúdos e onde poderiam ser aplicados. Segundo Boavida, et al, (2008)

[...] muitas teorias sobre o ensino e aprendizagem da Matemática, tendem a valorizar a natural motivação das crianças e a sublinhar a importância de [...] serem agentes activos da sua própria aprendizagem.

Como tal, tornar a Matemática viva para os alunos, nos primeiros anos do ensino básico, pressupõe tarefas que simultaneamente reflectam contextos significativos e a integridade dos conteúdos matemáticos (p.37).

Por isso cabe aos professores apresentarem propostas que vão ao encontro dos interesses dos alunos e que ao mesmo tempo estimulem a sua aprendizagem.

Para introduzir os sinais $<$; $>$; $=$ apresentei à turma três patos, contei-lhes a sua história, a história dos patos gulosos que abriam o bico sempre para o número ou conjunto maior. O terceiro pato é muito indeciso e sempre que vê dois números iguais não sabe qual comer.



Figura 1: Pato guloso que representa o sinal $<$.

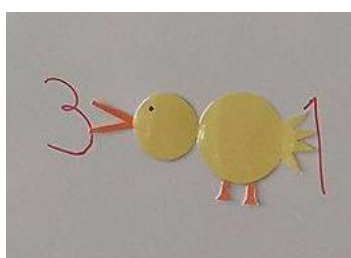


Figura 2: Pato guloso que representa o sinal $>$.

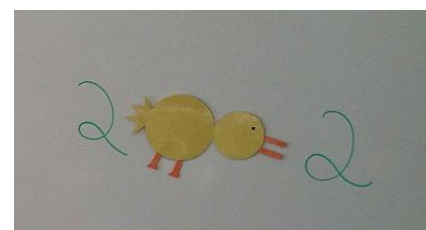


Figura 3: Pato guloso que representa o sinal $=$.

Após este jogo, em grande grupo, pude observar que apenas dois, dos vinte e dois alunos da turma, apresentaram dificuldades aquando da realização das fichas de consolidação deste conteúdo. Este facto mostra-me que este recurso foi vantajoso para a maioria da turma tornando-se um facilitador de aprendizagens.

No caso dos dois alunos com dificuldades optei por fazer uma explicação individual recorrendo a exemplos e aos patos, novamente. Depois da explicação individual os alunos conseguiram resolver as fichas de consolidação.

Por fim, na área de Estudo do Meio o conteúdo a ser trabalhado foi “os membros da sua família”. A estratégia para trabalhar este conteúdo foi começar por ouvir e explorar a canção “Que grande família” e de seguida realizar os exercícios do manual.

Após refletir sobre a minha intervenção penso que este exercício se tornou um pouco monótono tanto para os alunos como para mim. Hoje sei que trabalharia este conteúdo de uma outra forma como por exemplo, pedir aos alunos que, com a ajuda dos seus pais, elaborassem uma árvore genológica e a apresentassem à turma.

Penso que esta estratégia seria mais interessante cativando o interesse dos alunos, para além de que seria um espaço onde os alunos desenvolveriam competências de comunicação.

Esta foi uma das muitas aprendizagens que realizei, esta semana, e que levo comigo para o futuro enquanto profissional de educação.

Bibliografia

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráficas e Ortográficas*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Boavida, A. M. R., et al. (2008). *A experiência matemática no ensino básico – Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ANEXO XIV – 10.^a REFLEXÃO SEMANAL – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I

Esta reflexão incide sobre a 12.^a semana de prática pedagógica onde a minha colega foi a mestranda atuante e tem como objetivo fazer uma retrospectiva acerca de alguns momentos que ocorreram nas áreas disciplinares de matemática e de português.

Na área de matemática, na segunda-feira, foi introduzido o cardinal 9 e, tal como aconteceu na semana passada, optou-se por iniciar este cardinal através da continuação da lengalenga dos números.

A minha colega de prática optou por, de seguida, explorar um recurso interativo do projeto TOP e passar para uma ficha de trabalho. Contudo, tal como referi na minha 9.^a reflexão

Observei que a maior dificuldade demonstrada por alguns alunos da turma, aquando da realização dos exercícios de consolidação, foi na decomposição do número 8. Este dado leva-me a pensar que terei de em intervenções futuras, sistematizar e diversificar estratégias de ensino para ajudar os alunos a compreenderem como podem realizar a decomposição dos números brincando com eles (Reflexão Semanal – 11.^a semana: Intervenção).

Enquanto observava a turma durante a realização, em grande grupo, da ficha de trabalho voltei a verificar que alguns alunos demonstraram dificuldades na decomposição do número.

Na minha opinião e, já como dado recolhido em semanas anteriores, a introdução do cardinal deveria ter sido feita através de materiais didáticos como por exemplo o ábaco, as barras de cuisenaire ou até colares de contas construídos pelos alunos. Assim, a exploração e manipulação deste tipo de material, teria auxiliado os alunos na compreensão do conteúdo a ser lecionado bem como facilitaria a correspondência do número à sua quantidade, pois não partiam do abstrato mas sim do concreto.

De seguida, deveria ser feito em grande grupo e através de material de contagem, alguns exercícios da decomposição do algarismo 9.

Penso que, este modo didático de pequenas sequências de atividades teria ajudado os alunos na realização da ficha de trabalho pois já tinham treinado os exercícios propostos com exemplos concretos o que facilitaria a compreensão dos mesmos, tornando os alunos mais autónomos na realização da ficha.

Nos primeiros anos é essencial que a aprendizagem dos conteúdos matemáticos parta do concreto, pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino da Matemática, se faça de forma gradual, respeitando os tempos próprios dos alunos e promovendo assim o gosto por esta ciência e pelo rigor que lhe é característico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p.1).

Esta é uma aprendizagem que não podemos descorar, a importância da observação para a construção de planificações futuras e consequente atuação. Assim, planifiquei para a próxima semana, um jogo “a moldura do 10” onde serão os alunos que terão que organizar, o número de meninos e meninas, de forma a representarem diferentes formas de obter o 10.

No que diz respeito à área de português reflito sobre um momento que ocorreu na quarta-feira e que, na minha opinião, foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos.

Antes de iniciarem o desenho da letra <m> no quadro ou numa ficha os alunos tiverem a oportunidade de explorar o recurso interativo “como desenhar a letra m” e de manipularem plasticina, o que facilitou a consciência gráfica dos alunos. Para Pereira & Azevedo, 2005 “[...] deverá, desde já, ser salientada a importância da mestria gráfica para o progresso na produção escrita. Para progredir neste aspecto, a criança deverá aprender a escrever em suportes variados [...]” (p.25).

A minha afirmação surge da observação da turma durante a realização de uma ficha de trabalho, uma vez que, depois destas atividades os alunos demonstraram uma maior ligeireza e facilidade no desenho da letra na ficha de trabalho.

Segundo Baptista, Viana & Barbeiro, 2011:

O ensino explícito e sistemático da dimensão caligráfica deve ser entendido como um processo. O desenho da letra não deverá ser a única forma de contacto com o grafema na iniciação à escrita, mas apenas uma das vertentes desse contacto. A manipulação do material de escrita (caracteres móveis, caracteres recortados, esculpido e/ou gravado em areia, plasticina, barro, etc.) pode ser fundamental para a consciência gráfica (p.37).

Termino com algumas produções dos alunos de forma a ilustrar as minhas afirmações acima descritas.



Figura1: Produção da S.

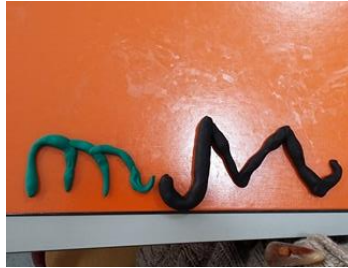


Figura 2: Produção do D.



Figura 3: Construção do grafema do aluno P.

Bibliografia

Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Pereira, L. A., Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

ANEXO XV – PLANIFICAÇÃO 18 DE ABRIL

Data: 18 de abril (quarta-feira)					
ACD	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos
Estudo do meio 14h10 – 15h30	Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural	- Aspetos físicos do meio local	- Identificar algumas características das rochas como: cor, textura, dureza e cheiro - Explorar/manipular as rochas - Comparar e classificar rochas - Conhecer a utilidade das rochas no quotidiano - Reconhecer locais onde se podem encontrar as rochas	<u>Abertura:</u> (15') 1 – “Vamos recordar” A mestranda começa por conversar com os alunos pedindo que estes recordem o que já sabem sobre as rochas: “Quem é que se lembra do texto que estivemos a trabalhar ontem?”; “Do que é que nos falava esse texto informativo?”; “Então, já sabemos muitos conteúdos importantes?”; “Quais são?”; “Vamos pegar no esquema que organizamos ontem para não nos faltar informação?”; “O que é que faltava dizer que seja importante?”. <u>Desenvolvimento:</u> (65') 2 – A mestranda questiona os alunos “Vocês sabem onde é que podemos encontrar rochas?” 3- Visualização do vídeo: “As rochas na natureza”. A mestranda volta a questionar os alunos: “Faltava-nos identificar algum sítio onde pudemos encontrar rochas?”; “Qual?”; “O que é que conseguimos aprender mais com a visualização deste vídeo?”; “Então já sabemos que podemos distinguir as rochas. Como?” Os alunos no decorrer da conversa identificam os meios pelos quais podem distinguir os tipos de rochas através da cor, dureza, cheiro e textura. 4 – A mestranda propõe aos alunos a realização de um exercício de exploração de rochas. É atribuído a cada grupo uma rocha e a ficha “Vamos explorar as rochas!” (anexo VIII) que deve ser preenchida com as informações recolhidas pela análise da rocha em questão. 5- Os alunos são desafiados a apresentar à turma as características analisadas na sua amostra. Após cada apresentação a mestranda mostra a parte do vídeo “Características das rochas” que se refere ao tipo de rocha apresentado pelos alunos. Assim, os alunos podem conferir se as suas análises estão corretas e corrigir caso seja necessário.	- Rochas -Ficha “Vamos explorar as rochas!”
	Oralidade	Produção de discurso oral - Introdução aos géneros escolares: apresentação oral	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor - Fazer uma apresentação oral sobre a amostra rochosa.	<u>Fecho:</u> (30') 6- A mestranda começa por perguntar aos alunos: “Vocês sabem para que é que estas rochas podem ser usadas?”; “Alguém me sabe dizer o que estivamos a fazer ontem em expressão plástica?”; “Então e de que material estamos a falar?”; “Então já sabemos um uso possível para a argila e para o barro. Será que podemos encontrar mais?” Desencadeia-se uma partilha de ideias sobre os possíveis usos das rochas no nosso quotidiano. 7- A mestranda apresenta o PowerPoint: “Rochas em Portugal”.	- PowerPoint “Rochas em Portugal”

ANEXO XVI – GUIÃO DE VISITA – ALUNOS



Grutas da
Moeda



Centro de Interpretação
Científico-ambiental das
Grutas da Moeda

A descoberta das Grutas da Moeda...

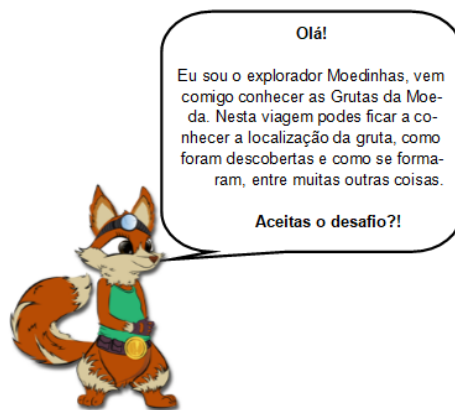
Guião de Visita

Nome: _____

2 de maio de 2015

Itinerário

- 9h30** Partida do Centro Escolar da Barreira
- 10h** Chegada às Grutas da Moeda
- 10h - 10h30** Lanche da manhã
- 10h30 - 12h** Trilho pedestre pela natureza
- 12h - 13h30** Almoço
- 13h30 - 15h** Centro de Interpretação Científico-ambiental das Grutas da Moeda (Cica gm)
- 15h - 16h** Visita às Grutas da Moeda
- 16h - 16h30** Lanche da tarde
- 17h** Chegada ao Centro Escolar da Barreira



Este guião vai acompanhar-te ao lado de toda a visita. Nele, vais encontrar informações sobre os locais pelos quais vais passar e questões às quais deverás responder à medida que fores avançado.

Presta atenção a todas as informações dadas pelos guias e pelas professoras pois serão muito úteis.

Trilho

Toma muita atenção ao percurso que vais fazer e às indicações do guia. No mapa da figura 1 está o ponto de partida. Terás que assinalar no mapa com uma x os locais pelos quais fores passando, não te esqueças de assinalar o porto de chegada.

Boa caminhada!

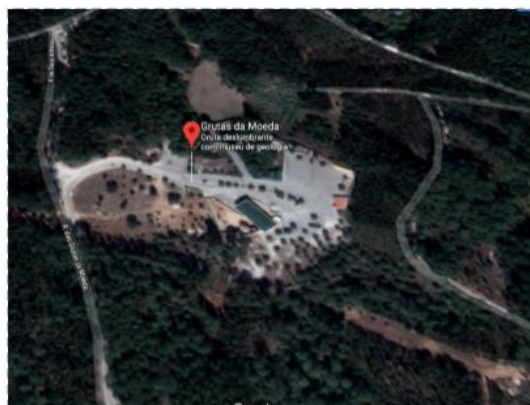


Figura 1: Mapa Google Earth.

Centro de Interpretação Científico - ambiental das Grutas da Moeda (Cica gm)

Ao visitar o (Cica gm) vamos perceber os vários fenómenos geológicos que originaram o Maciço Calcário Estremenho (MCE) e a Gruta. Será possível também **conhecer as várias utilizações do calcário; observar e identificar uma grande variedade de fósseis e minerais**, tanto de Portugal como de outros países, descobrindo assim a sua importância, riqueza e variedade.



Figura 2: Fóssil de Amonite.



Figura 3: Paralelo - rocha sedimentar.

Aplica o que aprendeste!

Sala dos Minerais

1. Enumera 3 utilizações dos minerais no nosso dia a dia.

Sala da Maquete

1. Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) a seguinte afirmação.

1.1 Fósseis são restos, marcas ou vestígios da atividade de seres vivos que ficaram preservados nas rochas ou outros materiais naturais.

1.2 As partes dos animais/plantas que podem fossilizar são as partes moles.



As **Grutas da Moeda** estão situadas no **Maciço Calcário Estremenho**. Aqui a rocha mais abundante é o **calcário**, que se forma a partir de pequenas partículas chamadas de sedimentos, por isso é designada por **rocha sedimentar**.

Observa a figura 4 e aprende: a formação da gruta começou com a infiltração da água pelas fendas da rocha calcária - **dissolução**, que ao longo de muitos anos foram formando várias galerias repletas de fantásticas formações calcárias.

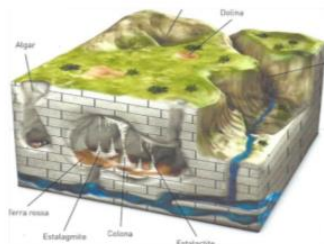
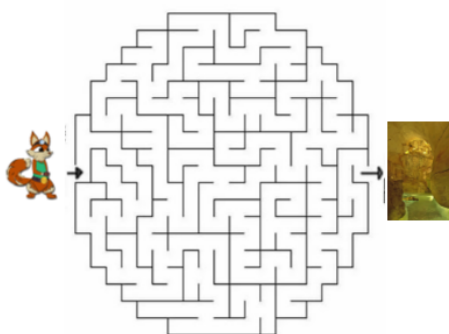


Figura 4: Formação da gruta.

Descobre a gruta!

O explorador Moedinhas perdeu-se no labirinto. Para poderes continuar a viagem tens de o ajudar a encontrar o caminho.

Boa sorte!



Observa...

Toma muita atenção ao percurso que vais fazer. Vais poder ver 12 espaços naturais e identificar muitas formações cársticas...



Figura 5: Mapa da Gruta da Moeda.

Aplica o que aprendeste!

1. Assinala com um X a resposta certa.

1.1 Quem descobriu as Grutas da Moeda?

- Raposa Caçadores Turistas

1.2 Ao longo de todo o ano as grutas mantêm uma temperatura de...

- 25°C 16°C 18°C

1.3 As salas/galerias da gruta formaram-se devido à passagem de...

- Água Animais Pessoas

1.4 Os dois caçadores entraram por uma abertura à qual se dá o nome de...

- Coluna Cortina Algar

A visita de estudo vista por mim...

1. Gostaste de participar na visita de estudo às Grutas da Moeda?

Sim Não

2. Com esta visita de estudo aprendi...

3. O que mais gostaste na visita de estudo?

4. O que menos gostaste na visita de estudo?

Chegámos ao fim...
Espero que te tenhas divertido e
aprendido muitas coisas novas!

Até à próxima visita!



ANEXO XVII – GUIÃO DE VISITA – PROFESSORES



A descoberta das Grutas da Moeda...

Guião de Visita

2 de maio de 2018

Itinerário

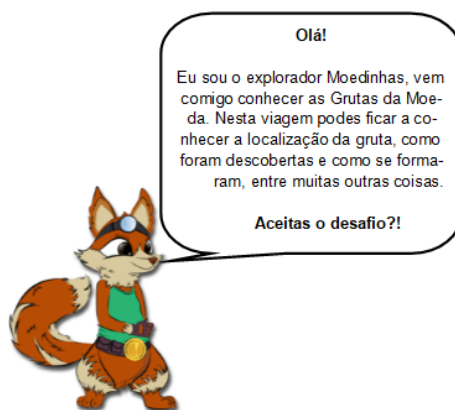
- 9h30** Partida do Centro Escolar da Barreira
- 10h** Chegada às Grutas da Moeda
- 10h - 10h30** Lanche da manhã
- 10h30 - 12h** Trilho pedestre pela natureza
- 12h - 13h30** Almoço
- 13h30 - 15h** Centro de Interpretação Científico-ambiental das Grutas da Moeda (Cica gm)
- 15h - 16h** Visita às Grutas da Moeda
- 16h - 16h30** Lanche da tarde
- 17h** Chegada ao Centro Escolar da Barreira

Objetivos gerais:

- Dar a conhecer aos alunos este Património Natural sensibilizando-os para a sua importância e preservação;
- Conhecer algumas lendas locais;
- Criar nos alunos hábitos de cooperação;
- Despertar nos alunos o gosto pelo estudo e investigação;
- Despertar nos alunos o interesse pela preservação do Património Ambiental.

Objetivos específicos:

- Compreender os fenómenos geológicos que deram origem à formação da gruta;
- Perceber os vários fenómenos geológicos que originaram o Maciço Calcário Estremenho;
- Conhecer a utilidade das rochas;
- Observar diferentes tipos de solo;
- Identificar características dos diferentes tipos de solos;
- Observar diversas formas cársticas;
- Explorar os conceitos aprendidos durante a visita através de atividades práticas.



Este guião vai acompanhar-te ao lado de toda a visita. Nele, vais encontrar informações sobre os locais pelos quais vais passar e questões às quais deverás responder à medida que fores avançado.

Presta atenção a todas as informações dadas pelos guias e pelas professoras pois serão muito úteis.

Trilho

Toma muita atenção ao percurso que vais fazer e às indicações do guia. No mapa da figura 1 está o ponto de partida. Terás que assinalar no mapa com uma x os locais pelos quais fores parando, não te esqueças de assinalar o porto de chegada.

Boa caminhada!



Figura 1: Mapa Google Earth.

Centro de Interpretação Científico - ambiental das Grutas da Moeda (Cica gm)

Ao visitar o (Cica gm) vamos perceber os vários fenómenos geológicos que originaram o Maciço Calcário Estremenho (MCE) e a Gruta. Será possível também **conhecer as várias utilizações do calcário; observar e identificar uma grande variedade de fósseis e minerais**, tanto de Portugal como de outros países, descobrindo assim a sua importância, riqueza e variedade.



Figura 2: Fóssil de Amonite.



Figura 3: Paralelo - rocha sedimentar.

Aplica o que aprendeste!

Sala dos Minerais

1. Enumera 3 utilizações dos minerais no nosso dia a dia.

Quarto

Janela/ Espelho (quartzo e alumínio)

Computador (cobre, volframate; prata; quartzo; silício)

Cozinha

Bancada: (calcário; quartzo)

Sala da Maquete

1. Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) a seguinte afirmação.

1.1 Fósseis são restos, marcas ou vestígios da atividade de seres vivos que ficaram preservados nas rochas ou outros materiais naturais. **V**

1.2 As partes dos animais/plantas que podem fossilizar são as partes moles. **F**



As **Grutas da Moeda** estão situadas no **Maciço Calcário Estremenho**. Aqui a rocha mais abundante é o **calcário**, que se forma a partir de pequenas partículas chamadas de sedimentos, por isso é designada por **rocha sedimentar**.

Observa a figura 4 e aprende: a formação da gruta começou com a infiltração da água pelas fendas da rocha calcária - **diaclases**, que ao longo de muitos anos foram formando várias galerias repletas de fantásticas formações calcárias.

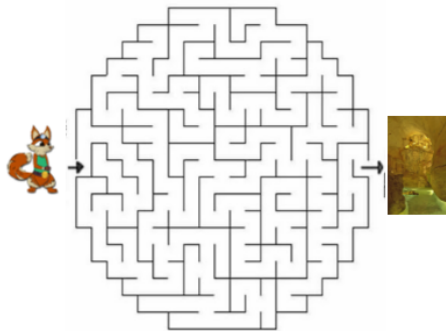


Figura 4: Formação da gruta.

Descobre a gruta!

O explorador Moedinhas perdeu-se no labirinto. Para poderes continuar a viagem tens de o ajudar a encontrar o caminho.

Boa sorte!



Observa...

Toma muita atenção ao percurso que vais fazer. Vais poder ver 12 espaços naturais e identificar muitas formações cársicas...



Figura 5: Mapa da Gruta da Moeda.

Aplica o que aprendeste!

1. Assinala com um X a resposta certa.

1.1 Quem descobriu as Grutas da Moeda?

- Raposa Caçadores Turistas

1.2 Ao longo de todo o ano as grutas mantêm uma temperatura de...

- 25°C 16°C 18°C

1.3 As salas/galerias da gruta formaram-se devido à passagem de...

- Água Animais Pessoas

1.4 Os dois caçadores entraram por uma abertura à qual se dá o nome de...

- Coluna Cortina Algar

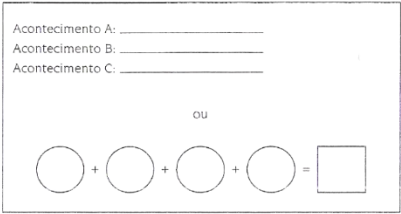
Chegámos ao fim...
Espero que te tenhas divertido e
aprendido muitas coisas novas!

Até à próxima visita!



ANEXO XVIII – PLANIFICAÇÃO 30 DE ABRIL DE 2018

Data: 30 de abril (segunda-feira)					
ACD	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos
Português/ Expressão e Educação Plástica 9h – 11h	Oralidade Leitura e Escrita Educação Literária Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão	Interação discursiva - Pedido de esclarecimento. Compreensão de textos -Textos de características: narrativas. - Vocabulário: alargamento temático. - Antecipação de conteúdos. Tecelagem e costura	Escutar para aprender e construir conhecimentos - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu. Apropriar-se de novos vocabulários - Conhecer o significado de novas palavras. Compreender o essencial dos textos escutados - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. Organizar os conhecimentos do texto - Referir o essencial do texto - Formular inferências -Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. - Entrançar - Alinhavar	Abertura: (20') 1 – Leitura da história “Coração de mãe” de Isabel Martins e Bernardo Carvalho. <ul style="list-style-type: none">• <u>Antes da leitura</u>: a mestranda lê o título da história e pergunta: “porque será que este livro se chama “coração de mãe?”; “como será o coração de uma mãe?”, entre outras questões que surjam no momento da discussão.• <u>Leitura integral da história</u>: A mestranda realiza a leitura da história.• <u>Depois da leitura</u>: Interpretação oral – questionamento: “O que é na nossa história o coração de mãe?”; “O que acontece no coração das mães quando os filhos estão felizes?”; “E quando estão doentes?”. Desenvolvimento: (30') 2 - A mestranda questiona: “Sabem o que se comemora sempre no primeiro domingo do mês de maio?”; “E sabem porque é que é sempre nesta data?”; entre outras questões. 3 - Os alunos transcrevem os poemas, que elaboraram na quinta-feira com a professora cooperante, para um cartão que acompanhará o presente do dia da mãe. Desenvolvimento: (70') 4 - Elaboração do presente do dia da mãe: construção de pulseiras.	- Livro: “Coração de mãe” - Lápis de grafite - Fio de pesca; - Perolas; - Agulha; - Fio de seda; - Tesoura; - Cartões.

<p style="text-align: center;">Português 14h10 – 15h30</p>	<p style="text-align: center;">Oralidade</p> <p style="text-align: center;">Leitura e Escrita</p> <p style="text-align: center;">Educação</p> <p style="text-align: center;">Literária</p>	<p>Interação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedido de esclarecimento. <p>Compreensão de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Textos de características: narrativas. - Vocabulário: alargamento temático. - Antecipação de conteúdos. - Sentidos do texto: tema, assunto. - Informação essencial. <p>Leitura e audição</p> <ul style="list-style-type: none"> Formas de leitura: Silenciosa e em voz alta. 	<p>Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu. <p>Apropriar-se de novos vocabulários</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o significado de novas palavras. <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. <p>Organizar os conhecimentos do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema ou o assunto do texto. <p>Ler e ouvir ler textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Praticar a leitura silenciosa; - Ler em voz alta, após preparação da leitura 	<p><u>Abertura:</u> (10')</p> <p>1- A mestranda apresenta o site - https://www.grutasmoeda.com/pt e questiona: “porque será que abri este site?” partindo das ideias dos alunos desencadeia-se a exploração da visita de estudo “À descoberta das grutas da moeda...”.</p> <p>2- Leitura silenciosa e individual dos textos – “História da Descoberta” e “A Lenda da Moeda”, disponibilizados no site das Grutas da Moeda.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> (60')</p> <p>2 – Leitura em voz alta em grande grupo do texto “História da descoberta”</p> <p>3 – Exploração oral do texto.</p> <p>4 – Os alunos irão sublinhar no texto “História da Descoberta” a verde, as frases que se referem à descoberta da gruta (quando, quem e porquê), a vermelho, as frases que falam sobre as suas características.</p> <p>5 – Em grande grupo, com o auxílio da mestrada, os alunos organizam a informação do texto através do esquema:</p> <div style="text-align: center;">  <p>Acontecimento A: _____ Acontecimento B: _____ Acontecimento C: _____</p> <p>ou</p> <p>○ + ○ + ○ + ○ = □</p> </div> <p>6 – Leitura em voz alta em grande grupo do texto “A Lenda da Moeda”.</p> <p>7 – Exploração oral do texto.</p> <p>8 – A mestranda fornece aos alunos, em desordem, os vários períodos do texto “A Lenda da Moeda” e solicita-lhes que os coloquem por ordem.</p> <p>Após estar ordenado os alunos devem comparar com o texto inicial e proceder à colagem, no caderno diário, dos vários períodos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Textos (anexo I) - Cadernos diários
<p style="text-align: center;">Matemática 16h - 17h</p>	<p style="text-align: center;">Geometria e Medida</p>	<p>Medida:</p> <p>Comprimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidades de medida de comprimento do sistema métrico; Conversões. <p>Problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de até três passos envolvendo medidas de comprimento. 	<p>Medir comprimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medir distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. <p>Resolver problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de até três passos envolvendo medidas de comprimento. 	<p>9 – “Turma, já sabemos que vamos realizar, na quarta-feira, uma visita de estudo.”; “Vamos onde?”; “Muito bem! Vamos às Grutas da Moeda.”; “Agora que já sabemos onde vamos e conhecemos um pouco da sua história, só precisamos de saber como vamos.”; “Alguém tem sugestões?”. A mestranda projeta no quadro um mapa onde os alunos podem observar onde se situa o Centro Escolar da Barreira e a as Grutas da Moeda, verificando que existem vários caminhos possíveis.</p> <p>“Será que podemos ir a pé? – questiona a mestranda”; “Boa sugestão, vamos de autocarro!”; “Agora voltamos a ter outro problema, já repararam que existem 3 caminhos possíveis?”; “Vamos ter de resolver este problema!”.</p> <p>10 – Os alunos resolvem, numa ficha distribuída pela mestranda, o problema que se levantou com a discussão anterior (ver anexo II).</p> <p><u>Fecho:</u> (10')</p> <p>Correção, em grande grupo, da ficha de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Tarefa “Resolvo e descobro!”

Avaliação	<p>A mestranda irá avaliar os alunos 13, 14 e 15 por observação indireta e com o auxílio de uma grelha de registo.</p> <p>Esta avaliação decorrerá no momento da resolução de problemas.</p> <p>Nota: Ver anexo III</p>
------------------	---

ANEXO XIX – HISTÓRIA E LENDA DAS GRUTAS DA MOEDA

Vamos conhecer as Grutas da Moeda

História da descoberta

As Grutas da Moeda situam-se em S. Mamede, concelho da Batalha, apenas a 2 km de Fátima. A sua descoberta aconteceu em 1971, por dois caçadores que perseguiram uma raposa que se terá refugiado num algar existente no meio do bosque. Movidos pela curiosidade, entraram e percorrendo o seu interior aperceberam-se da sua beleza natural, com galerias repletas de inúmeras formações calcárias.

Durante vários meses o local foi sendo explorado pelos dois homens, permitindo a descoberta de várias galerias que se viriam a revelar de interesse científico e turístico e que hoje fazem parte da área visitável da gruta. Posteriormente, uma equipa de geólogos e espeleólogos confirmou o seu interesse científico, havendo desde esta fase e até aos dias de hoje, uma profunda preocupação na preservação rigorosa da gruta e de toda a área envolvente.

A cada uma das salas e galerias foram atribuídas denominações, sugerindo diferentes imagens: Lago da Felicidade, Sala do Presépio, Pastor, Cascata, Cúpula Vermelha, Marítima, Capela Imperfeita, Abóbada Vermelha e Fonte das Lágrimas. A extensão visitável da Gruta é de 350 metros e a sua profundidade é de 45 m abaixo da cota de entrada. A temperatura ronda os 18.º C, mantendo-se constante todo o ano.

A LENDA DA MOEDA

Segundo a tradição, em tempos idos, um homem abastado destas redondezas ao passar por um bosque, em torno de um algar, foi assaltado por um bando de malfeitores que lhe tentaram saquear a bolsa de moedas que trazia à cintura. Com a confusão do assalto, o homem caiu para dentro do algar, levando consigo a bolsa de moedas tão cobiçada pelos assaltantes. Pelo precipício se espalharam e perderam irremediavelmente as moedas, dando ao algar o nome pelo qual ainda hoje é conhecido - Algar da Moeda.

Texto retirado do site oficial das Grutas da Moeda: <https://www.grutasmoeda.com/pt/pages/history.html>.

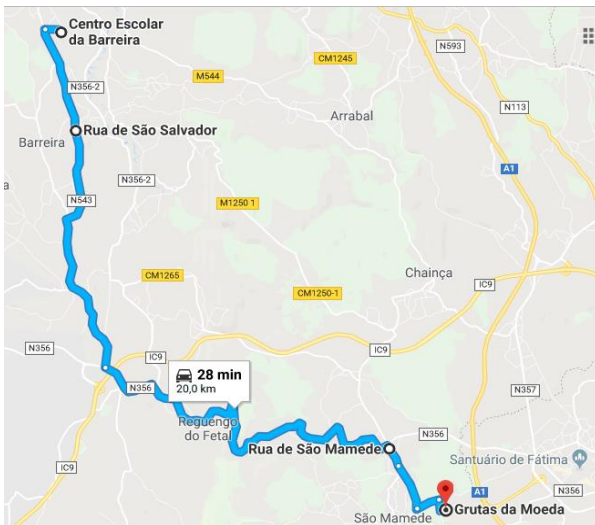
Consultado a [23/04/2018].

ANEXO XX – TAREFA “RESOLVO E DESCUBRO!”

Resolvo e descubro!

1. Para chegarmos às Grutas da Moeda podemos percorrer 3 caminhos diferentes. Observa os mapas que se seguem.

A

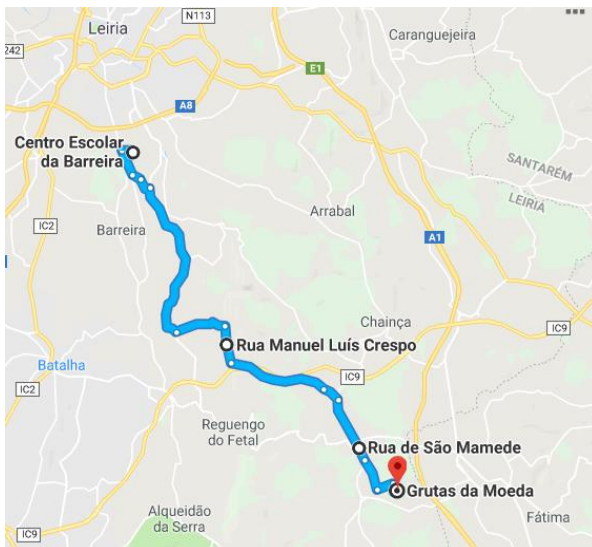


Centro escolar da Barreira até à Rua de São Salvador -> 2600 m

Rua de São Salvador até à Rua de São Mamede -> 15,1Km

Rua de São Mamede até às Grutas da Moeda -> 2200 m

B

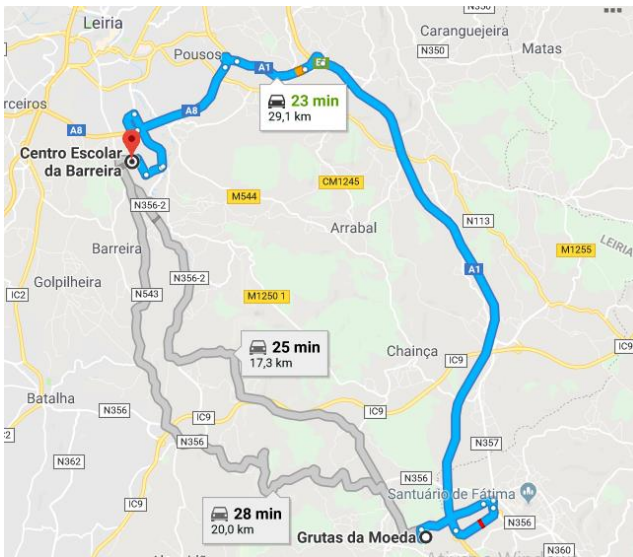


Centro escolar da Barreira até à Rua Manuel Luís Crespo -> 9300 m

Rua Manuel Luís Crespo até à Rua de São Mamede -> 5,8 Km

Rua de São Mamede até às Grutas da Moeda -> 2,2Km

C

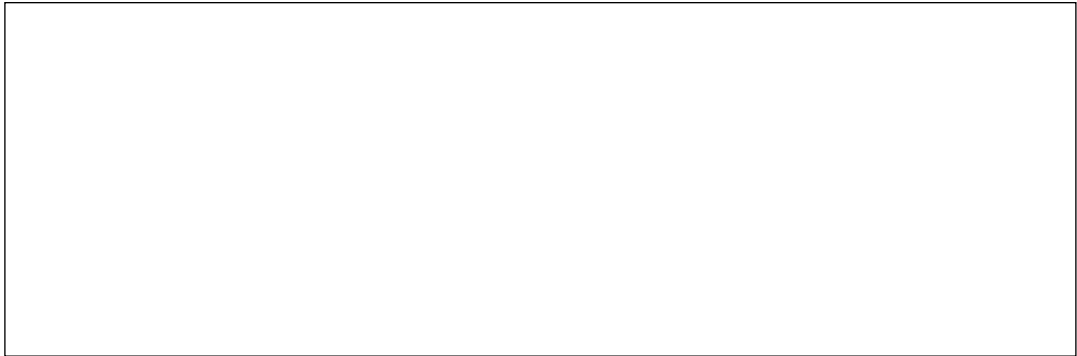


Distância: 291 hm

1.1A professora Mara propôs fazermos o percurso A. Quantos quilómetros percorreremos?

1.2A professora Fernanda propôs o percurso B. Qual das duas professoras propôs o caminho mais curto?

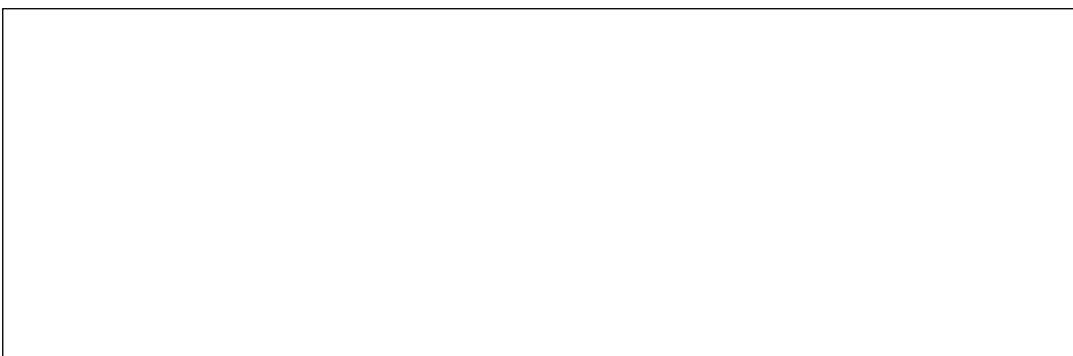
1.3 Para o regresso a professora Elisabete sugeriu realizarmos o percurso C.
Percorreríamos mais quilómetros na ida ou na volta?



2. Qual é o percurso que achas que devemos realizar? Justifica por escrito a tua resposta.



3. Quantos quilómetros percorreremos na viagem de ida e volta se optarmos pelo percurso C? Regista todos os teus cálculos.



ANEXO XXI – PLANIFICAÇÃO DIA 2 DE MAIO DE 2018

Data: 2 de maio (quarta-feira)					
ACD	Domínio	Conteúdos	Objetivos e Descritores	Proposta de Atividades e Estratégias	Recursos
Visita de estudo às grutas da moeda 9h 30 – 17h	Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	O passado do meio local Os seres vivos do ambiente próximo Os seus itinerários	- Conhecer vestígios do passado local	Visita de estudo às Grutas da Moeda 9h30 Partida do Centro Escolar da Barreira 10h Chegada às Grutas da Moeda 10h - 10h30 Lanche da manhã 10h30 - 12h Trilho pedestre pela natureza 12h - 13h30 Almoço 13h30 - 15h Centro de Interpretação Científico -ambiental das Grutas da Moeda (Cica gm) 15h - 16h Visita às Grutas da Moeda 16h - 16h30 Lanche da tarde 17h Chegada ao Centro Escolar da Barreira	- Guiões
	Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural		- Conhecer a utilidade das plantas.		
	Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços		- Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais.		
	Bloco 6 – Atividades rítmicas e expressivas		- Realizar experiências.		
	Bloco 7 – Percursos na natureza		- Observar amostras de diferentes tipos de solos: identificar algumas das suas características (cor, textura, cheiro, dureza e permeabilidade)		
		- Observar o que se encontra no solo (animais, plantas, restos de seres vivos...)			
		- Observar as rochas existentes no ambiente próximo: identificar algumas das suas características (cor, textura, cheiro, dureza...)			
		- Reconhecer a utilidade das rochas.			
		- Localizar os pontos de partida e os de chegada.			
		- Traçar os itinerários em mapas.			
		- Realizar um percurso na mata.			