

Refletindo sobre a prática pedagógica em contexto de  
Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

*Experiências de aprendizagem realizadas através da  
banda desenhada*

Relatório da Prática Pedagógica

Tatiana dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

E sob a coorientação de

Professora Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, abril, 2014

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

Apesar de poucas palavras, quero manifestar o meu sincero agradecimento a todos os que me ajudaram de certa forma a cumprir este objetivo pessoal.

À Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano expresso o meu maior agradecimento pela sua disponibilidade, orientação, incentivo e ajuda durante este processo de aprendizagem.

À Professora Sónia Cristina Lopes Correia agradeço o auxílio e o apoio manifestados ao longo do percurso em educação de infância.

Aos meus pais e à minha irmã por me ajudarem a concretizar este sonho, por acreditarem nas minhas capacidades e por me apoiarem em todos os momentos.

Aos meus avós maternos por acompanharem de perto as minhas vitórias.

Ao Francisco agradeço por me ouvir e pelas palavras de apoio em todos os momentos que passei.

À minha amiga e companheira de prática pedagógica e de casa, Sara Lucas Faria, pelos momentos vivenciados e por me ajudar a contornar todos os obstáculos que surgiram ao longo desta caminhada. Obrigada por tudo do fundo do coração.

Aos meus amigos por ouvirem os meus desabafos e pela força que me deram para continuar este percurso.

Ao professor Nuno Cruz o meu sincero agradecimento por me ter apoiado num momento de grande angústia.

Aos professores cooperantes por me terem proporcionado condições para o meu crescimento pessoal e profissional.

E por fim, mas não menos importante, a todas as crianças que tive o privilégio de conhecer e que me permitiram realizar um conjunto de aprendizagens significativas.

## RESUMO

O presente relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é constituído por duas dimensões distintas, a reflexiva e a investigativa.

Na dimensão reflexiva são apresentadas reflexões críticas e fundamentadas que procuram evidenciar as minhas aprendizagens mais significativas realizadas ao longo dos diferentes contextos de intervenção, nomeadamente o contexto de educação de infância e de 1.º ciclo do ensino básico.

A dimensão investigativa apresenta dois ensaios investigativos realizados em contexto de educação de infância que me permitiram realizar aprendizagens importantes para o meu papel enquanto futura educadora/professora investigadora.

Apresenta-se, ainda, o estudo realizado com cinco alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade. O principal objetivo foi conhecer como é que os alunos organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem oralmente uma narrativa tendo em conta a organização efetuada por eles da tira de banda desenhada. Trata-se de um estudo de caso que se situa num paradigma qualitativo e que assume um caráter interpretativo. Para atingir os objetivos definidos, os dados foram recolhidos através de entrevistas individuais. Após a análise dos dados, constatou-se que todos os participantes do estudo organizaram a tira de banda desenhada de maneira diferente e detêm uma compreensão literal, o que parece sugerir que a banda desenhada pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento de competências de compreensão e produção de textos.

### **Palavras chave**

Educação de infância; leitura; níveis de compreensão leitora; produção oral de textos; reflexão sobre a prática pedagógica; 1.º ciclo de ensino básico

## ABSTRACT

This Preschool Education and Teaching 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education Master report consists of two distinct dimensions, reflective and investigative.

The reflective dimension presents critical reflections that intend to show my most significant learning conducted over the different intervention contexts, including the contexts of Childhood Education and 1<sup>st</sup> Cycle.

The investigative dimension has two investigative trials developed in the context of Childhood Education that enabled me to achieve important learning's that are important for my future role as educator / teacher researcher.

It also presents the study carried out with five students of 1<sup>st</sup> year. The main objective was to understand how students organize four previously shuffled vignettes and orally produce a narrative considering their comic strip organization. This research is a case study, and in turn, lies in a qualitative paradigm and assumes an interpretative character. To achieve the defined objectives, the data was collected through individual interviews. After analysing the data, we found that all study participants organized differently the comic strip and hold a literal and inferential comprehension, which seems to suggest that comics can be an important tool for developing skills comprehension and texts production.

### **Keywords**

Childhood education; reading; comprehension levels; oral texts production; reflection about pedagogical practice; 1<sup>st</sup> cycle of basic education



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas.....	x
Abreviaturas.....	xi
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 – Prática pedagógica em educação de infância.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Reflexão da prática pedagógica em contexto de creche.....</b>	<b>4</b>
1.1.1. <i>Introdução.....</i>	4
1.1.2. <i>Contexto de aprendizagem.....</i>	4
1.1.3. <i>Processo de aprendizagem.....</i>	6
1.1.4. <i>Breve síntese conclusiva.....</i>	11
<b>1.2. Reflexão da prática pedagógica em contexto de jardim-de- infância</b>	<b>14</b>
1.2.1. <i>Introdução.....</i>	14
1.2.2. <i>Contexto de aprendizagem.....</i>	14
1.2.3. <i>Processo de aprendizagem.....</i>	15
1.2.4. <i>Breve síntese conclusiva.....</i>	26
<b>Capítulo 2 – Prática pedagógica em 1.º ciclo.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1. Reflexão da prática pedagógica com uma turma de 1.º ano de</b>	<b>28</b>
<b>escolaridade.....</b>	<b>28</b>

2.1.1. <i>Introdução</i> .....	28
2.1.2. <i>Contexto de aprendizagem</i> .....	28
2.1.3. <i>Processo de aprendizagem</i> .....	29
2.1.4. <i>Breve síntese conclusiva</i> .....	37
<b>2.2. Reflexão da prática pedagógica com uma turma de 3.º ano de escolaridade</b> .....	<b>39</b>
2.2.1. <i>Introdução</i> .....	39
2.2.2. <i>Contexto de aprendizagem</i> .....	39
2.2.3. <i>Processo de aprendizagem</i> .....	39
2.2.4. <i>Breve síntese conclusiva</i> .....	44
<b>CAPÍTULO 3 – META-REFLEXÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>46</b>
<b>PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA</b> .....	<b>49</b>
<b>Capítulo 1 – Ensaio investigativos</b> .....	<b>50</b>
1.1. Primeiro ensaio investigativo – contexto de creche .....	50
1.2. Segundo ensaio investigativo – contexto de jardim-de-infância	50
1.3. Reflexão sobre os ensaios investigativos.....	53
<b>Capítulo 2 – Processo de investigação</b> .....	<b>54</b>
2.1. Contextualização .....	54
2.2. Problema e objetivos do estudo .....	55
<b>Capítulo 3 - Enquadramento teórico</b> .....	<b>56</b>
3.1. Leitura de imagens .....	56
3.2. Níveis de compreensão leitora.....	57
3.3. Processos de leitura.....	59
3.4. Escrita e produção oral de textos.....	61
3.5. Papel da banda desenhada na aprendizagem .....	64
<b>Capítulo 4 – Metodologia</b> .....	<b>66</b>
4.1. Descrição do estudo.....	66

4.2. Instrumento e técnica de recolha de dados.....	68
4.2.1. <i>Instrumento de recolha de dados</i> .....	68
4.2.2. <i>Técnica de recolha de dados</i> .....	69
4.3. Participantes do estudo .....	70
4.3.1. <i>Participantes na implementação da sequência didática</i> .....	70
4.3.2. <i>Participantes nas entrevistas individuais</i> .....	70
4.4. Escolha da tira de banda desenhada.....	71
4.5. Procedimentos de recolha de dados .....	72
4.5.1. <i>Entrevistas individuais</i> .....	72
4.5.2. <i>Desenvolvimento e implmentação da sequência didática</i> .....	72
<b>Capítulo 5 - Apresentação e discussão de resultados .....</b>	<b>74</b>
5.1. Organização da tira de banda desenhada.....	75
5.2. Produção da história .....	77
5.3. Personagens da história.....	80
5.4. Justificações dos alunos sobre a organização da tira de banda desenhada....	82
5.5. Contributo da sequência diática para a minha aprendizagem.....	83
<b>Capítulo 6 - Considerações finais .....</b>	<b>85</b>
6.1. Limitações do estudo .....	87
6.2. Sugestões para trabalhos futuros .....	87
<b>Conclusão .....</b>	<b>88</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>89</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>1</b>
<b>Anexo I</b> - Planificações implementadas em contexto de creche.....	1
<b>Anexo II</b> - Reflexão n.º 2 da prática pedagógica em jardim-de- infância.....	12
<b>Anexo III</b> - Projeto de pluri-docência.....	14
<b>Anexo IV</b> - Projeto de investigação em contexto de creche .....	17
<b>Anexo V</b> - Projeto de investigação em contexto de jardim-de- infância.....	20

<b>Anexo VI</b> – Guião da entrevista da investigação em contexto de jardim-de-infância .....	24
<b>Anexo VII</b> – Projeto de investigação em contexto de 1.º ciclo.....	26
<b>Anexo VIII</b> – Validação do instrumento de recolha de dados.....	29
<b>Anexo IX</b> – Transcrição do pré-teste .....	30
<b>Anexo X</b> – Guião da entrevista da investigação em contexto de 1.º ciclo .....	31
<b>Anexo XI</b> – Transcrição das entrevistas .....	33
<b>Anexo XII</b> – Sequência didática .....	39

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Desenho da investigação.....	68
<b>Figura 2</b> - Tira de banda desenhada.....	71

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Organização das vinhetas efetuada pelos alunos.....	75
<b>Tabela 2</b> – Transcrição da produção oral dos alunos.....	77
<b>Tabela 3</b> – Resposta dos alunos à pergunta: “Quais são as personagens da história?” .....	80
<b>Tabela 4</b> – Resposta dos alunos à pergunta: “Porque organizaste a história desta maneira?” .....	82

## ABREVIATURAS

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

## INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito ao meu processo de aprendizagem nas atividades realizadas no âmbito da prática pedagógica, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo deste percurso tive a oportunidade de vivenciar experiências em contextos diversificados com o intuito de desenvolver conhecimentos, competências e atitudes subjacentes ao exercício da função docente.

Nesse sentido, este relatório está dividido em duas partes, na primeira apresenta-se a dimensão reflexiva e na segunda a dimensão investigativa, tal como sugere o título. A escolha do título procura integrar essas duas valências, uma vez que o relatório de mestrado retrata o processo de aprendizagem desenvolvido no contexto de sala de aula que exigiu momentos de reflexão e de investigação importantes para a minha formação.

A dimensão reflexiva é constituída por quatro reflexões críticas e fundamentadas onde estão presentes as experiências vivenciadas e as aprendizagens mais significativas que realizei nos quatro contextos onde desenvolvi as atividades de prática pedagógica. Apresenta-se também, uma meta-reflexão que resulta da análise das situações de aprendizagem verificadas nos quatros contextos.

A dimensão investigativa inicia-se com a descrição de ensaios investigativos realizados em contexto de educação de infância. Considerei oportuno inclui-los no relatório, uma vez que foram importantes no meu percurso, proporcionando o desenvolvimento de competências enquanto educadora/professora investigadora. Apresenta-se, ainda, um trabalho de investigação realizado com cinco alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade em torno da organização de quatro vinhetas de banda desenhada previamente baralhadas e a produção oral de uma narrativa tendo em conta essa organização. Nesta dimensão está presente uma contextualização que remete para a relevância do estudo, para a problemática e os objetivos do estudo. Segue-se a apresentação do enquadramento teórico revelante para a concretização deste trabalho, a descrição e os participantes do estudo, o instrumento e a técnica de recolha de dados, os procedimentos, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.



Após a apresentação das duas dimensões, o relatório termina com uma breve síntese conclusiva que procura sublinhar também o processo de desenvolvimento do relatório e as aprendizagens por mim percebidas. Considero que este relatório resulta de um percurso marcado pelo meu empenho, esforço e dedicação com o intuito de concretizar um objetivo pessoal: ser educadora/professora.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Esta primeira parte do relatório diz respeito à dimensão reflexiva e procura evidenciar o meu percurso e as minhas aprendizagens resultantes de trabalhos de pesquisa, de observações, da elaboração e análise de planificações, da intervenção e da reflexão realizadas nos diferentes contextos educativos.

A parte I do relatório encontra-se organizada em dois capítulos; o primeiro referente à prática pedagógica realizada em contexto de educação de infância, que é constituída por duas reflexões, uma delas, relativa ao contexto de creche e a segunda, ao contexto de jardim-de-infância, e o segundo à prática pedagógica em contexto do 1.º ciclo do ensino básico, que engloba a reflexão do processo vivido com uma turma de 1.º ano de escolaridade e uma segunda reflexão com as situações vivenciadas com uma turma de 3.º ano de escolaridade.

Neste olhar reflexivo, procurei escolher referentes comuns que, segundo Rodrigues (n.d.) se referem àquilo que o sujeito do enunciado remete ou designa, tendo-me permitido refletir sobre aspetos que considerei serem transversais em todas as práticas pedagógicas. Nesse sentido, procurando ir do mais lato para o particular, em cada reflexão, comecei por caracterizar o contexto de aprendizagem, as crianças com quem interagi e a instituição onde estava inserida, destacando de seguida, as aprendizagens mais significativas que realizei. No entanto, de modo a valorizar as especificidades existentes e o trabalho desenvolvido em cada contexto, optei por redigir as reflexões sobre cada um deles, separadamente.

No final, apresento uma meta reflexão do meu processo de aprendizagem, repensando sobre a reflexão da ação, uma vez que esta é uma condição necessária para a (re) construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências (Oliveira & Serrazina, 2002).

# CAPÍTULO 1 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Neste primeiro capítulo serão apresentadas as reflexões relativas ao contexto de creche e de jardim-de-infância com as evidências das aprendizagens realizadas.

## 1.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

### *1.1.1. INTRODUÇÃO*

Esta reflexão refere-se à prática pedagógica realizada em contexto de creche que decorreu ao longo de quatro dias por semana, no primeiro semestre, entre 25 de setembro e 25 de outubro de 2012. As duas primeiras semanas foram dedicadas essencialmente à observação e as restantes à planificação e à intervenção.

Ao longo das cinco semanas desenvolvi um conjunto de tarefas, entre as quais, um trabalho de pesquisa acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças dos 24 aos 36 meses, atividades de observação do grupo de crianças e do contexto onde estavam inseridas e elaborei planificações e duas reflexões críticas e fundamentadas acerca da minha ação educativa. Desta forma, na presente reflexão procuro analisar o desenvolvimento do meu processo de aprendizagem e as situações educativas vivenciadas que considere serem mais significativas.

### *1.1.2. CONTEXTO DE APRENDIZAGEM*

Tendo em conta o desenvolvimento da minha prática pedagógica em contexto de creche, e a consciência do pouco que ainda conhecia sobre este contexto, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre o que é a creche e quais as suas finalidades. Nesse sentido, depois de efetuar algumas leituras percebi que a creche é uma,

(...) das modalidades formais de oferta educativa existentes em Portugal para as crianças entre os 3 meses e os 3 anos, corresponde a uma resposta social de âmbito socioeducativo, sendo enfatizado que se destina a receber as crianças durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais (Coelho, 2007, p. 9).

A creche encontra-se organizada num sistema externo ao meio familiar e visa apoiar “(...) o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe

possível nesse processo” (Didonet, 2001, p. 15). Descobri que a creche está sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e como tal, não tem enquadramento curricular ou educativo (Estrela, 2008). Contudo, são-lhe atribuídas algumas finalidades que assentam essencialmente em proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança, apoiar a família no processo evolutivo dela e de forma a evitar qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado e promovendo a sua integração na vida em sociedade (Coelho, 2007). Com a continuidade das pesquisas, percebi ainda que a creche deve garantir que as rotinas diárias e as experiências proporcionadas às crianças assegurem a satisfação das suas necessidades, sejam elas físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação ou necessidade de se sentir competente (Portugal, 2012). Só dessa forma estão reunidas as condições necessárias para que a criança possa conhecer o bem-estar emocional e estar disponível para se envolver em diferentes situações, que levam ao seu desenvolvimento e aprendizagem (idem).

A minha prática pedagógica decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada na zona de Leiria, possuindo valências em creche e em jardim-de-infância. Este tipo de instituição é constituída “por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos (...)” (Instituto da Segurança Social, n.d.).

As crianças estavam distribuídas pelas salas da instituição de acordo com as suas idades cronológicas e/ou o seu estado de desenvolvimento. Apesar de não existir um documento orientador do trabalho educativo para o contexto de creche, a instituição regia-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (Ministério da Educação, 1997c).

O grupo de crianças com quem interagi tinha idades compreendidas entre 24 e os 36 meses e era constituído por quinze crianças, das quais oito eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. Em relação aos aspetos observados sobre o seu desenvolvimento, verifiquei que todas as crianças andavam e se expressavam verbalmente, ainda que de uma forma pouco clara. Relativamente à sua autonomia, duas crianças não controlavam os esfíncteres e algumas necessitavam de ajuda para comerem e para irem à casa de banho.

A sala de atividade encontrava-se dividida em quatro áreas: a casinha, a manta, a oficina e a de trabalho. Em cada área estavam disponíveis objetos para as crianças brincarem. Na área da

manta estava colada no chão uma fotografia com o respetivo nome de cada criança para que cada uma delas soubesse onde se deveria sentar. Na sala existiam ainda duas mesas de trabalho, cadeiras e algumas prateleiras abertas com jogos, livros e objetos de forma que as crianças pudessem ver e alcançar sozinhas o que pretendiam.

### *1.1.3. PROCESSO DE APRENDIZAGEM*

Antes de iniciar a prática pedagógica, estava expectante relativamente às crianças e ao contexto onde estavam inseridas, pelo que procurei estar disponível e atenta para as conhecer um pouco. Por outro lado, estava receosa pois, considerava complexo desenvolver experiências educativas com crianças que, dadas as características da sua idade, ainda não desenvolveram a sua expressão oral a um nível que me permitisse comunicar verbalmente com elas. Temia ainda, que as crianças não gostassem de mim, e que, por sua vez, não me conseguisse aproximar delas.

No início desta experiência e tendo em conta que as duas primeiras semanas se destinavam à observação, julguei ser importante para mim, no âmbito do meu processo de aprendizagem, saber um pouco mais acerca do conceito de observação. Depois da realização de várias leituras descobri que o conceito de observação “pode ser entendido como o processo de recolha de dados de informação como via de acesso à representação de uma realidade” (Dias, 2009, p. 28). Percebi que a observação fornece informações necessárias para que se possa construir relações positivas com as crianças e tomar decisões em relação às experiências a proporcionar-lhes (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Mas, para Parente (2012), o processo de observação não se limita à ação de ver e de registar, ou seja, “envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências (...)” (p. 8).

Para planear a fase de observação, a minha colega de prática pedagógica e eu fizemos diversas pesquisas e decidimos construir um guião de observação. Escolhemos este instrumento de apoio à recolha de dados porque continha os indicadores necessários para descrever o objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 2008). Além disso, considerámos tratar-se de uma forma prática e eficaz de registar dados. Hoje continuo a pensar que é um suporte da observação que incide em indicadores que permitem ao observador registar diretamente as informações (Quivy & Campenhoudt, 1997).

Ao chegar à sala de atividades, procurei observar cuidadosamente as crianças, as interações que estabeleciam umas com as outras e com outros intervenientes (educadora cooperante e auxiliares da ação educativa), as experiências educativas que lhes eram propostas e a forma como a sala estava organizada. Tentei também interagir com as crianças porque, segundo Parente (2012), dessa forma pode-se descobrir “(...) o que a criança já sabe e já faz (pontos fortes) e sobre o que a criança tem potencial para saber ou fazer (zona de desenvolvimento próximo)” (p. 8).

Estando inserida num contexto desconhecido, queria apreender o máximo de informação possível. Mas, ao contrário do que pensava, por vezes, a interação com as crianças dificulta o registo dos dados em tempo real. Para colmatar essa dificuldade, optei por registar as observações durante o período de descanso das crianças e no final do dia. Decidi também, como forma de complementar os dados recolhidos através da observação, realizar conversas informais com a educadora cooperante. Isto porque,

a partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo (idem, p. 6).

Fui gradualmente tentando integrar-me no grupo de crianças procurando trocar olhares, falar, cantar e brincar com cada uma delas, e por sua vez, tentando construir relações de confiança com elas. Senti essa preocupação porque,

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível (Portugal, 1998, p. 198).

Além disso, só é possível promover a aprendizagem se o educador desenvolver relações de confiança com as crianças (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). “Quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a criança, por fim, de se tornar independente do adulto e desenvolver boas relações com os outros” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 251).

Num primeiro contato, fiquei surpreendida com a autonomia das crianças. Embora no início deste percurso, pensasse que as crianças desta faixa etária dependiam em grande parte da

ajuda do adulto, nomeadamente para alcançarem objetos e para a realização de cuidados de higiene, à medida que fui interagindo com elas e refletindo sobre as minhas aprendizagens e sobre a minha ação educativa, desconstruí essa ideia. Experienciei alguns momentos nos quais senti necessidade de ajudar as crianças, e outros, nos quais oralmente elas manifestavam frequentemente a sua vontade de serem elas próprias a fazerem as tarefas (“A menina consegue”). Foram essas situações que me permitiram perceber que a criança “(...) é competente e hábil em muitas coisas” (Didonet, 2001, p. 8) e, como tal, cabe ao educador, acreditar que elas são capazes e que vão ser bem-sucedidas nas tarefas ou na resolução de problemas que eventualmente possam surgir (Papalia, Feldman & Olds, 2004).

Ao longo das primeiras semanas realizei um conjunto de aprendizagens importantes para a minha formação e para a construção do meu perfil enquanto futura educadora. Percebi que grande parte do dia das crianças, em contexto de creche, se centra nas rotinas, nomeadamente nos cuidados diários à criança. Embora banalizasse um pouco essas tarefas, gradualmente percebi que “(...) os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2012, p. 9). Além disso, permitem que as crianças se sintam seguras e confiantes, uma vez que sabem o que irá acontecer no momento seguinte (Post & Hohmann, 2003). Hoje entendo que as rotinas são tempos (e lugares) com intencionalidade educativa por parte do educador e que se transformam em oportunidades de aprendizagem para as crianças.

Um dos momentos da rotina é a brincadeira livre. Ao contrário do que pensava, o brincar não é apenas uma atividade lúdica. A título exemplificativo da minha mudança de conceção sobre a importância do ato de brincar para a aprendizagem da criança, relato um momento de brincadeira livre que tive com uma criança, onde ela foi buscar um livro e colocou-o no meu colo. Sem saber bem o que fazer, comecei a folheá-lo e a criança começou a apontar para os animais. Deduzindo a sua intenção, perguntei-lhe se queria saber o nome deles, ao qual ela acenou afirmativamente. Esta situação levou-me a entender que a criança manifestava gosto e curiosidade por animais, que o ato de brincar proporciona um meio de aprendizagem e permite aos educadores aprender sobre as crianças e as suas necessidades (Moyles, 2002). Além disso, permitiu-me perceber que a linguagem oral das crianças não é um entrave para o desenvolvimento de experiências educativas. Mesmo que criança não fale, “a comunicação não-verbal estará sempre presente” (Portugal, 2000, p. 96), uma vez que elas “(...) utilizam o

seu corpo, as expressões faciais e vocalizações para comunicar as suas respostas” (idem, p. 95). Noutro momento de brincadeira livre, observei algumas crianças a subirem para as cadeiras e empurrarem-se umas às outras. Inicialmente, não compreendia a razão destas ações, mas num momento de reflexão conjunta, ao partilhar estas experiências com colegas da turma, percebi que as crianças desta idade têm necessidade de explorar e procurar as potencialidades do seu corpo, assim como de levar ao limite as suas forças e capacidades (Hohmann & Weikart, 2003). Portanto, é fundamental que o educador perceba “(...) quando é conveniente intervir ou quando pode dar espaço para que as crianças resolvam por elas próprias os conflitos” (Parente, 2012, p. 12).

Depois de duas semanas destinadas somente à observação, seguiu-se o período de planificação e intervenção. Para Zabalza (1998), a planificação “(...) em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p. 47). Embora o processo da ação educativa fosse individual, a minha colega de prática pedagógica e eu, decidimos planear os momentos educativos em conjunto pela riqueza que podíamos retirar da partilha de ideias. Nesse sentido, procurámos saber quais os itens a incluir na planificação e como a organizar. Decidimos elaborar o plano de ação em grelha, uma vez que esta organização é de fácil consulta e incluímos itens como: a intencionalidade educativa, as competências a desenvolver, a descrição da proposta educativa, os recursos físicos e a avaliação. Ao elaborar o plano de ação, tentámos ainda ter em conta as características das crianças desta faixa etária, os seus interesses e as suas necessidades, para que pudéssemos oferecer-lhes um ambiente de qualidade e promotor de desenvolvimento e aprendizagem.

Durante as observações, apercebemo-nos que as crianças gostavam de ouvir histórias e canções, cantar, dançar, brincar com diferentes objetos e que manifestavam gosto pelos animais. Tendo em conta essas evidências e o facto das crianças desta faixa etária aprenderem ao explorarem as propriedades do mundo físico, utilizando os sentidos e a ação motora (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007), decidimos planificar experiências em torno desses aspetos. De acordo com Post e Hohmann (2003) os educadores devem proporcionar materiais e experiências que permitam às crianças perseguir os seus interesses “(...) em vez de tentarem estimular ou sobrecarregar-las com as coisas pelas quais os adultos gostariam que as crianças se interessassem” (p. 83). Desse modo, foram oferecidos momentos onde as crianças tiveram a oportunidade de identificarem sons de animais; visualizarem algumas imagens reais de animais; construir fantoches de dedo e puzzles; observar, utilizando



os cinco sentidos, alguns alimentos, como a cenoura; desenhar; pintar com esponjas e de preparar de uma sopa (Ver Anexo I). Tivemos ainda a preocupação de semanalmente ler uma história, porque a leitura de histórias em voz alta e o questionamento sobre a mesma, contribuem para o desenvolvimento a nível cognitivo, social e emocional (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Os momentos educativos decorreram em grande e pequenos grupos. Na maioria das vezes, as propostas educativas foram desenvolvidas em grande grupo porque a socialização é um processo importante e desenvolve nas crianças hábitos, competências, valores e motivos que as tornam seres responsáveis e produtivos na sociedade (idem). Contudo, também foram realizadas algumas tarefas em pequenos grupos porque o número reduzido de crianças permite que os educadores estabeleçam relações de confiança com elas, promovam o contato pessoal entre as crianças, a exploração, a atenção individualizada e que ofereçam conforto e um sentido de pertença ao grupo (Post & Hohmann, 2003).

Ao longo das minhas intervenções, deparei-me com algumas dificuldades. Inicialmente, talvez devido à minha insegurança, assumi a planificação como algo que tinha de ser rigidamente cumprido, manifestei alguma dificuldade em captar a atenção das crianças durante as intervenções e na prática da avaliação, e nem sempre pensei cuidadosamente sobre as experiências a oferecer-lhes.

A reflexão sobre a ação levou-me a perceber que a planificação deve ser vista como um documento flexível. Ainda que a planificação seja previamente realizada, deve ser sensível a ideias e contributos, revista e melhorada na ação com as crianças, sempre que não estiver a fazer sentido para elas (Zabalza, 1998).

Inicialmente considerei que conseguiria captar a atenção das crianças com facilidade, mas ao intervir, vim a perceber que nem sempre esta é uma tarefa fácil. As situações por mim vividas, ao longo do tempo, levaram-me a perceber que falar não chega, por vezes, torna-se crucial alterar o tom de voz, utilizar gestos, expressões faciais ou objetos. Importa igualmente propor as tarefas com entusiasmo, uma vez que, “Não é possível promover o desenvolvimento de um sujeito ou de um grupo se não houver motivação nem envolvimento por parte dos intervenientes no processo” (Almeida & Morais, 1997; Lima, 2004 citado por Dias, 2009, p. 43). Torna-se também fundamental diversificar as estratégias utilizadas porque

as crianças desta faixa etária prestam mais atenção a novos estímulos (Papalia, Olds & Feldman, 2004) e isso, por sua vez, pode fazer com que estejam mais interessadas nos momentos educativos.

Percebi ainda que é fundamental refletir antecipadamente acerca das propostas educativas a providenciar às crianças. Numa das intervenções propus-lhes a construção de uma minhoca com antenas. No momento, não tive noção do quão podia influenciar a forma das crianças verem o mundo, mas, mais tarde, ao refletir com a minha colega, com a educadora cooperante e com a professora supervisora, vim a perceber que as crianças desta faixa etária absorvem e integram “(...) cada experiência vivida, passando esta a fazer parte da sua forma de sentir e pensar o mundo (...)” (Portugal, 2012, p. 14). Portanto, é fundamental que as propostas educativas sejam previamente ponderadas para que as crianças possam ver o mundo tal como é. Mas, mais do que isso, importa ter consciência da intencionalidade educativa, daquilo que pretendemos que a criança desenvolva e do rigor científico.

No que concerne à avaliação, senti dificuldade em recolher evidências que me levassem a avaliar as aprendizagens realizadas pelas crianças. Contudo, aprendi que a avaliação serve para capturar as suas competências, os seus interesses, as suas limitações e as suas aprendizagens ao longo do tempo (Sousa, 2008) e que é necessário documentar as situações de forma credível e sustentada, pois serve de “suporte da planificação e da regulação da acção educativa” (Dias, 2009, p. 31).

#### *1.1.4. BREVE SÍNTESE CONCLUSIVA*

Considero que a duração da prática pedagógica neste contexto foi muito curta, mas que foi sem dúvida uma experiência desafiadora e gratificante, na medida em que tive a possibilidade de aprender um pouco sobre o que é a creche, sobre o que é observar e planificar neste contexto, sobre as crianças desta faixa etária, sobre a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem e sobre o papel do educador de infância neste contexto. Nesse sentido percebi que (...) A creche é, em essência, um ambiente educativo, interaccional, ou seja, um contexto de desenvolvimento de práticas e vivências que operam de forma transaccional” (Cardoso, 2010, p. 7).

Considero que as duas primeiras semanas foram essenciais porque é através da observação que se podem recolher dados importantes, como as singularidades de cada criança, os seus

interesses, os seus pontos fortes, as suas características e a forma como se relacionam com os outros, e que por sua vez, nos ajudaram a decidir que experiências de aprendizagem providenciar às crianças (Parente, 2012). Além disso, vim a perceber que a observação deve ser uma prática constante do educador, uma vez que a criança “transforma-se e modifica-se a todo o instante” (Barbosa & Fochi, 2012, p. 8) e importa adequar a ação educativa consoante essas mudanças.

Percebi que ao ter realizado observações e escutado as crianças, tive a oportunidade de conhecer e aprender um pouco sobre cada uma delas, e dessa forma posicionar-me para planear, estimular e responder aos interesses e necessidades de cada uma (Parente, 2012).

Aprendi que para planificar é necessário que o educador observe e reflita antecipadamente sobre plano de ação para que, futuramente, se possa criar um contexto estimulante (Bartolomeu, 2010). Mas, contextualizar a ação educativa não passa somente por observar, é preciso estabelecer uma interação próxima com as crianças, para que se possa conhecer, compreender e apoiar cada uma delas (Post & Hohmann, 2003). Assim como importa também conhecer o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, as suas rotinas, os conteúdos das aprendizagens que as crianças podem construir, e, acima de tudo, conhecer cada criança para estar em condições para planificar “(...) tendo em conta as características específicas, os interesses e necessidades de cada uma” (Parente, 2012, p. 8).

As situações por mim experienciadas permitiram-me perceber que os momentos oferecidos às crianças podem ser de diversas naturezas, nomeadamente relacionados com a higiene ou com as refeições, pois “as experiências de aprendizagem dizem respeito àquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente” (Portugal, 2012, p. 104).

Ao longo das cinco semanas, fui desconstruindo as ideias pré-concebidas e aprendendo outros aspetos importantes. Inicialmente não valorizava suficientemente o ato de brincar, achando que era reservado para depois das crianças terminarem o “trabalho”. No entanto, vim a perceber que é fundamental disponibilizarmos tempo às crianças para brincarem, porque só dessa forma podem crescer e desenvolver-se de forma significativa (Moyle, 2002). Além disso, envolvermo-nos com as crianças nas suas brincadeiras, possibilita-nos ver e ouvi-las de perto, observar como brincam, descobrir o que lhes interessa, o que chama a sua atenção, como compreendem o mundo e criar relações de confiança com elas (Hohmann & Weikart, 2003).

Aprendi que é importante criar um ambiente promotor de desenvolvimento, onde haja a oportunidade de explorar o meio envolvente, porque as crianças até aos 3 anos de idade recolhem informação a partir de todas as suas ações e, por sua vez, constroem conhecimento. Ou seja, “(...) os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção” (Post & Hohmann, 2003, p. 23). Neste sentido, a organização do espaço é importante porque “(...) pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

A minha conceção acerca da criança também mudou, uma vez que comecei a encará-la como alguém competente, “(...) que tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2003, p. 71).

Ao longo deste percurso fui tentando construir a minha identidade como educadora, e hoje sei que é essencial transmitir confiança à criança, respeitar as suas preferências e responder às suas necessidades e chamadas de atenção (idem). Assim como considero que é crucial utilizar um vocabulário e uma postura correta para que as aprendizagens que muitas vezes são feitas através da imitação diferida se estabeleçam de forma adequada (Arribas & Cols, 2004).

No final, considero que as dificuldades e os desafios por mim vividos foram importantes porque me ajudaram a perceber um pouco melhor como é trabalhar com crianças de tenra idade. Contribuíram também para o meu processo de formação e para a tomada de consciência em relação aos aspetos nos quais devo investir no futuro de forma a minimizar algumas fragilidades enquanto educadora de infância.

## 1.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

### 1.2.1. INTRODUÇÃO

A reflexão crítica e fundamentada que agora se apresenta refere-se à prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância. Esta prática decorreu no primeiro semestre durante quatro dias por semana, entre 29 de outubro de 2012 a 17 de janeiro de 2013. Tal como no contexto anterior, também neste contexto as duas primeiras semanas foram dedicadas à observação, designadamente com o intuito de conhecer o contexto educativo e as crianças. As restantes semanas foram destinadas à planificação e à intervenção.

Ao iniciar a segunda prática pedagógica tive alguns receios e levantei algumas questões como escrevi na reflexão n.º 2 (Ver Anexo II),

Será que vou conseguir responder de forma adequada às questões que as crianças me possam fazer?, Será que vou conseguir utilizar uma linguagem adequada a faixa etária?, Será que vou conseguir proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e aprendizagens ricas?.

Como todas as perguntas têm uma resposta, ao longo deste percurso fui conseguindo responder a algumas delas e encontrando outras, para outras questões que se foram colocando. Nesse sentido, esta reflexão retrata o processo de aprendizagem desenvolvido ao longo das dez semanas de intervenção.

### 1.2.2. CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

No contexto anterior, percebi que as pesquisas são um elemento crucial na adaptação a uma nova realidade. Nesse sentido, procurei saber um pouco mais sobre educação pré-escolar e o jardim-de-infância. Assim, descobri que a educação pré-escolar é a primeira etapa no processo de educação de um indivíduo, que se destina à crianças dos 3 até à idade de ingresso no ensino básico. É uma etapa ministrada em estabelecimentos de jardim-de-infância, sejam eles públicos ou privados (Ministério da Educação, 1997b; Ministério da Educação, n.d.).

Ao contrário do contexto de creche, em educação pré-escolar existe um documento orientador para o trabalho pedagógico que se designa de OCEPE (Ministério da Educação, 1997c). Este documento contém um conjunto de linhas orientadoras que apoiam “(...) o

educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, que conduzem o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Ministério da Educação, 1997a, p. 9377).

A prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância decorreu na mesma instituição que a prática anterior.

O grupo com quem contatei e interagi neste contexto era constituído por vinte e quatro crianças de 5 anos, sendo doze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, exceto uma criança que era de nacionalidade francesa. Existia uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais - NEE. Embora o diagnóstico não fosse definitivo, os especialistas suspeitavam que ela era portadora de autismo. Esta criança tinha apoio de uma educadora de educação especial e de uma terapeuta da fala.

As crianças usufruíam de atividades extra-curriculares, como o Jardim das Artes (englobava expressão musical e expressão dramática), inglês e psicomotricidade. Estas três atividades eram lecionadas por professores que não pertenciam à instituição, onde eu tinha a oportunidade de participar.

A sala de atividades estava organizada em seis áreas diferentes, nomeadamente a da casinha, da manta, de trabalho, dos jogos de chão, das pinturas e da biblioteca. Todas elas estavam devidamente identificadas por uma fotografia e tinham materiais disponíveis para as crianças utilizarem e brincarem.

À entrada da sala de atividades existia um quadro onde, semanalmente, eram escritas pela educadora as propostas educativas a desenvolver com o grupo de crianças para que os pais pudessem delas ter conhecimento.

### *1.2.3. PROCESSO DE APRENDIZAGEM*

Ao iniciar a prática pedagógica neste novo contexto, à semelhança do contexto anterior, senti receio da receção e da reação das crianças, e que isso, por sua vez, dificultasse a minha interação com elas.

Para o período de observação e como forma de apoiar a recolha de dados, a minha colega e eu elaborámos grelhas de observação, que incluíam um conjunto de itens (como por exemplo: rotinas, dinâmicas educativas, quadro médico, interesses e necessidades das crianças,

disposição da sala de atividades, material disponível, mobiliário existente, entre outros), que facilitavam a recolha de informação e permitiam melhor caracterizar a realidade, para posteriormente agir sobre ela (Carmo & Ferreira, 2008). Decidimos, à semelhança do contexto anterior, participar na vida da população observada – observação participante (idem), uma vez que nos dava a possibilidade de captar uma variedade de situações que de outra forma só teríamos acesso por meio de perguntas realizadas (Lima, Almeida & Lima, 1999, p. 132).

Ao iniciar esta segunda prática pedagógica, pensava que permanecer na mesma instituição seria melhor para mim porque não teria que me adaptar novamente ao espaço e aos intervenientes do processo educativo. Mas, ao contatar com as crianças deste novo contexto, senti alguma ansiedade devido ao facto das experiências realizadas no contexto de creche estarem ainda tão próximas, tanto emocionalmente como fisicamente. Essa ansiedade fez com que no primeiro contacto com as crianças houvesse alguma resistência emocional da minha parte, nomeadamente em conversar e brincar com elas. Além disso, apercebi-me que existiam diferenças significativas entre um contexto e o outro, especialmente, no que respeita à autonomia das crianças, às suas rotinas e à sua linguagem. Essas diferenças faziam-me sentir um pouco insegura e com uma aparente sensação de falta de preparação para estar e observar neste novo contexto.

Mais tarde, ao conversar com a professora supervisora, com a educadora cooperante e com a minha colega de prática pedagógica e já um pouco mais serena e consciente do processo emocional vivido, tentei aproximar-me das crianças nomeadamente durante os períodos de brincadeira livre. Nessa altura os meus receios iniciais dissiparam-se porque elas colocaram-me algumas questões que me fizeram sentir acolhida, tais como “Onde é que vives?”, “Tens quantos anos?”, “Vocês são irmãs?”, “Como é que se chamam os teus pais?” e “Queres brincar comigo?”.

Após esse momento, preocupei-me em observar as interações que as crianças estabeleciam na sala de atividades, durante os períodos do recreio e de almoço, a educadora cooperante e a auxiliar da ação educativa. Tentei também fazer parte das brincadeiras das crianças e mostrar-me totalmente disponível para elas com o intuito de conhecê-las um pouco melhor. Nesse sentido, tive a oportunidade de ler para as crianças, de cantar com elas e de realizar jogos de tabuleiro.

Para complementar esse processo de recolha de informações, decidi realizar conversas informais com a educadora cooperante e analisar documentos por ela facultados, nomeadamente o Projeto Curricular de Grupo. Esse processo permitiu-me conhecer que a maioria das crianças tinha pelo menos um irmão, que algumas crianças tinham pais de outras nacionalidades e saber quais as profissões dos pais.

Com base nas observações realizadas, percebi que as crianças eram curiosas e que gostavam de mostrar os seus trabalhos, de visualizar livros, ouvir histórias, fazer desenhos e de realizar construções com objetos didáticos e peças de Lego, jogos de faz de conta e de tabuleiro.

Fiquei a saber que diariamente uma criança diferente era designada de chefe de grupo, que tinha um conjunto de funções, entre as quais, distribuir as bolachas pelos colegas, identificar o dia no calendário e conduzir os colegas até ao refeitório. Percebi também, que existiam algumas regras estabelecidas na sala de atividades, como por exemplo, o número de crianças por área, a tarefa de arrumar os objetos nos respetivos lugares depois de os utilizar, brincar com os objetos nas respetivas áreas e andar devagar na sala de atividades.

Observei ainda que a educadora cooperante antes de planear os momentos educativos, questionava o grupo de crianças acerca do que gostariam de descobrir ou saber mais, e posteriormente desencadeava um conjunto de experiências em torno dos seus interesses. Foi num desses momentos observados que tive a oportunidade de aprender que as crianças podem envolver-se em experiências de pesquisas, mesmo que não saibam ler, podem recolher informação a partir das imagens dos livros.

Passada a fase que se destinava somente à observação, era altura de planificar e intervir. Tal como no contexto anterior, a minha colega e eu sentimos a necessidade de preparar o plano de ação em conjunto, porque para nós o trabalho colaborativo é muito importante, uma vez que permite o debate acerca das ideias documentadas e a tomada de decisões para a concretização dos objetivos definidos, tornando a aprendizagem mais eficaz (Hohmann & Weikart, 2003).

Para esta fase decidimos usar a mesma estratégia pedagógica que a educadora cooperante e questionámos as crianças acerca das suas curiosidades, visto que durante o período de observação percebemos que elas partilhavam as suas vivências com os pais e pediam-lhes ajuda para procurar mais informação acerca do que estava a ser tratado.



Ao delinear os planos de ação tivemos em conta as OCEPE, uma a vez que contém algumas indicações de possíveis aprendizagens a fazer pelas crianças (Ministério da Educação, 1997c), o que conhecíamos delas, os seus interesses, as suas necessidades, o seu nível de desenvolvimento, as suas curiosidades e as suas rotinas. Houve ainda a preocupação de articular as diferentes áreas e os seus vários domínios, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças. Mas mais do que isso, tentávamos pensar na organização do ambiente educativo que pretendíamos criar, principalmente como iríamos organizar as crianças durante as propostas educativas, se iríamos incentivar os pais a participar no processo educativo e como é que iríamos contribuir para o desenvolvimento das crianças de modo a orientá-las para a compreensão do mundo.

Apesar de existir uma criança com NEE optou-se por não elaborar um plano diferenciado, uma vez que durante o período de observação verificou-se que ela participava nas mesmas experiências educativas que eram propostas aos colegas, sendo apoiada sempre que necessário pelas outras crianças e pelos intervenientes do processo educativo. Além disso, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997c), defendem que as crianças com NEE devem ser incluídas no grupo, beneficiando das propostas educativas que são proporcionadas a todos.

Quando comecei a intervir apesar de me sentir insegura face às atividades educativas planificadas, tentei ser positiva e manter-me calma para que o ambiente educativo reunisse as condições favoráveis à aprendizagem das crianças, nomeadamente o seu bem-estar e a sua segurança.

Ao longo das intervenções, semanalmente, desenvolveram-se “pequenos projetos”. Denominei-os dessa forma, embora se tratasse de um conjunto de experiências pedagógicas que visavam envolver as crianças em pequenas investigações e que partiam de um assunto do seu interesse ou considerado por nós passível de despoletar a sua curiosidade (Helm, Beneke & Cols, 2005; Prado, 2005). Ou seja, eram momentos nos quais as crianças tinham a oportunidade de manifestar as suas curiosidades de questionar, de investigar, resolver os problemas e de descobrir respostas para as suas perguntas ou confirmar as suas ideias iniciais (Mesquita-Pires, 2007). Adotou-se este tipo de experiências pois a criança é um ser competente, que deve ser estimulada para pensar. Além disso essas experiências contribuem para ampliar o ensino e preparar as crianças para enfrentar os desafios com que se deparam no seu dia-a-dia (Helm, Beneke & Cols, 2005).

Após a introdução do assunto, fosse por meio de uma história ou de uma imagem, havia uma conversa inicial com as crianças onde elas eram incentivadas a expressar as suas ideias e as suas questões face a um determinado assunto. Este momento servia essencialmente para conhecermos os seus conhecimentos prévios e as suas dúvidas, isto porque deve-se procurar partir daquilo que as crianças sabem, valorizar os seus saberes para que se possa proporcionar momentos que desencadeiem novas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997c).

De um modo geral, após esta primeira fase, seguiam-se momentos de pesquisa que tinham como finalidade conferir alguma autonomia às crianças e dar-lhes a oportunidade de procurarem responder às suas dúvidas (Craidy & Kaercher, 2001). As crianças eram organizadas em grupos de dois ou três elementos para que pudessem envolver-se em diálogos, e, por sua vez, “ (...) discutir ideias e confrontar pontos de vista diversos sobre a mesma realidade” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 126). Ou seja, este trabalho em grupo tinha como finalidade levar as crianças a selecionarem informações relevantes, tomarem decisões, confrontarem-se com ideias diferentes das suas, desenvolverem a competência colaborativa com os seus pares e as competências interpessoais (Prado, 2005).

Para apoiar este processo, colocámos ao dispor das crianças livros baseados sobretudo em imagens e relacionados com o que estava a ser abordado de modo a que elas pudessem manuseá-los livremente e descobrir mais sobre aquilo que as interessava. Em determinados momentos, houve também a oportunidade de levar as crianças à biblioteca da junta de freguesia com o intuito de promover o seu contato com os livros e envolvê-las na escolha dos mesmos.

Associado ainda às experiências de pesquisa, surgiu a oportunidade de pedir a colaboração dos pais na partilha de conhecimento, nomeadamente de uma mãe de uma criança que era médica para conversar com o grupo de crianças acerca do corpo humano. Achámos pertinente envolver os pais e os familiares no processo de aprendizagem das crianças, pois a sua colaboração e o seu contributo “(...) é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997c, p. 45). Durante a conversa, ao observar as crianças, percebi que estavam entusiasmadas e participativas, levando-me a suspeitar que a colaboração dos pais pode ter efeitos positivos sobre a sua motivação na aprendizagem. Nesse sentido e concordando com Hohmann e Weikart (2003) é fulcral colocar o foco naquilo que as famílias das crianças conseguem fazer, dar-lhes a oportunidade para acompanharem de perto as vivências dos seus filhos e compreender o trabalho desenvolvido

na sala de atividades, uma vez que também é da sua responsabilidade contribuir para que as crianças se desenvolvam num ambiente rico, estimulante e de apoio. Esta situação fez-me perceber o quão importante é conhecer as profissões dos pais, uma vez que este conhecimento pode traduzir-se numa forma importante de envolvê-los no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Subjacente aos momentos de pesquisa, eram oferecidas experiências educativas acerca do assunto que estava a ser tratado, que tinham a finalidade de levar as crianças a aprenderem fazendo, descobrirem respostas para as suas dúvidas e para outros aspetos que eventualmente emergissem durante o seu desenvolvimento. Foi dada ainda, a oportunidade às crianças de apresentarem, oralmente, representarem por meio do desenho ou do jogo dramático as suas descobertas, o que tinham aprendido, aos colegas. Optou-se por envolvê-las neste tipo de experiências para que elas pudessem ganhar uma compreensão mais profunda daquilo que descobriam (Hohmann & Weikart, 2003).

Ao longo deste processo, as situações vivenciadas permitiram-me desconstruir algumas ideias pré-concebidas e realizar um conjunto de aprendizagens, que contribuíram para a minha formação enquanto educadora de infância.

Inicialmente considerava que as crianças desta faixa etária só se envolviam em atividades de leitura e escrita muito simples, tais como escrever o seu nome e a data. Porém, o processo contínuo de observação permitiu-me reparar que as crianças já conheciam algumas letras, que contactavam com alguma frequência com o material escrito, nomeadamente com livros e que durante os seus períodos de brincadeira livre “liam” livros, com base na sua memória e em pistas visuais contidas nas imagens (Hohmann & Weikart, 2003). Nesse sentido, desconstruí essa ideia e percebi a importância da literacia neste contexto, ou seja, que “(...) as crianças precisam de instrumentos para poderem funcionar no mundo real” (Vasconcelos, 1997, p. 192). Desse modo, houve a preocupação de oferecer às crianças algumas experiências relacionadas com a escrita e a leitura, nomeadamente o recorte de letras de jornais e o reconto oral de histórias. Do ponto de vista de Lopes (2006), a linguagem deve ser encarada como uma área importante a estimular e a desenvolver porque “(...) apoia, suporta e otimiza todas as outras áreas de desenvolvimento” (p. 10). Por outras palavras, promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações humanas e o bem-estar dos indivíduos e da comunidade onde se está inserido (idem).

Durante a minha ação educativa tentei desempenhar o papel de “educadora” observante ao longo de todo o dia, preocupei-me em estar atenta aos sinais que as crianças nos davam e às suas curiosidades para posteriormente planificar de modo a apoiar a sua aprendizagem. Tive o cuidado de circular pela sala, observar, intervir sempre que achei oportuno para fazer algumas leituras, alguns comentários sobre aspetos que despertavam o interesse nas crianças, para elogiá-las ou para gerir o seu comportamento. Numas das situações observadas apercebi-me que algumas crianças tinham curiosidade em saber o nome de alguns órgãos e ossos e em construir um “boneco”. Tentando atender às suas chamadas de atenção, levantei-lhes o problema, “Como vamos construir o boneco?”, e dei oportunidade a cada criança de manifestar as suas opiniões. Procurando gerir a diversidade de ideias, e uma vez que as crianças não chegavam a um acordo, devido à incapacidade de ver as coisas de um ponto de vista que não o delas próprias (Papalia, Olds & Feldman, 2001), lancei-lhes outro problema: “Todos nós temos ideias diferentes, mas só podemos fazer um “boneco”, como podemos resolver o problema?”. Perante o mesmo, as crianças sugeriram realizar-se uma votação para se obter a maioria. Penso que toda esta situação foi importante porque, nós “educadores”, devemos incentivar as crianças a resolverem e encontrarem soluções para os problemas, a tomarem decisões, uma vez que esse exercício prepara-as para enfrentarem os possíveis problemas que possam surgir no seu dia-a-dia, contribuindo para formar pessoas com autoconfiança, autocontrolo e autonomia (Mesquita-Pires, 2007).

No final da realização das propostas educativas em torno deste assunto, fiquei bastante surpreendida com as crianças pois mostraram-se interessadas, manifestaram vontade de dar o nome ao “boneco” e de fazer uma exposição para que os pais e a comunidade escolar pudessem ver e conhecer os efeitos do seu trabalho. Esta situação levou-me a suspeitar que as propostas educativas tinham sido significativas para o grupo de crianças e a perceber que é importante estar atenta e responder aos seus interesses, uma vez que só dessa maneira se pode contribuir para o seu desenvolvimento pleno e para o alargamento dos seus conhecimentos (Post & Hohmann, 2003).

Com base nessa aprendizagem, de semana para semana, tentei observar cuidadosamente o ambiente educativo e as crianças e, numa das intervenções deparei-me com uma situação inesperada. Quando estava a conversar com as crianças acerca dos fenómenos naturais, fui surpreendida com a seguinte pergunta “Como é que nós sabemos que o ar está em todo o lado?”. Na altura fiquei um pouco embaraçada, uma vez que se tratavam de crianças com 5 anos e eu não sabia se ia encontrar uma forma para as ajudar a compreender e a responder a

essa dúvida. No entanto, tendo em conta os conhecimentos que possuía acerca do seu nível de desenvolvimento, ou seja, que as crianças no período de pré-escolar usam o pensamento simbólico e ainda não capazes de pensar logicamente (Papalia, Olds & Feldmann, 2001), resolvi chamar uma criança, colocá-la à minha frente, pegar numa folha de papel e abaná-la. Nesse momento, a criança referiu: “isto é vento”. Embora eu suspeitasse que “vento” e “ar” na mente das crianças não fossem a mesma coisa, dei a oportunidade a algumas delas para sentirem o que acontece quando se abana uma folha de papel. Senti essa preocupação porque as crianças recolhem informação a partir das suas ações (Post & Hohmann, 2003). Assim como “(...) tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram” (Papalia, Olds & Feldmann, 2001, p. 332). Desse modo, deve-se valorizar a competência da criança e apelar à sua implicação como elemento ativo na construção das suas aprendizagens (Mesquita-Pires, 2007).

Esta situação permitiu-me entender, mais uma vez, que o plano de ação serve como um instrumento de orientação da ação educativa e que podemos e devemos alterá-lo de modo a responder às necessidades das crianças e às situações imprevistas, porque se assim não for, a própria dinâmica imprevisível do grupo de crianças acabará por impor-se (Zabalza, 1994). Nesse sentido e de acordo com o Ministério da Educação (1997c), importa concretizar as nossas intenções educativas, “(...) adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (p. 27).

Ao longo da ação educativa decidi propor experiências educativas relacionadas com a luz, através das quais as crianças tiveram a oportunidade de fazer sombras chinesas e de explorar um foco de luz com papéis de celofane de diversas cores e outros objetos. Esta oportunidade permitiu às crianças fazerem algumas descobertas, nomeadamente que ao sobreporem os papéis de celofane se formavam outras cores e que os livros eram opacos. Também durante as suas brincadeiras no recreio, descobriram autonomamente que o sol gera sombras. Nesse sentido, aprendi que “cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)” (idem, p. 26).

Para além de tentar desenvolver uma aprendizagem pela descoberta, foquei-me ainda em criar momentos onde as diferentes áreas das OCEPE fossem trabalhadas em simultâneo e de modo articulado. Retrato agora uma dessas situações. Numa das intervenções, as crianças tiveram a oportunidade de representar a figura humana com formas geométricas e, por sua

vez, de identificar, entre outros aspetos, quais as figuras que utilizaram e quantas foram necessárias. Ou seja, por um lado, tiveram a possibilidade de desenvolver relações matemáticas e de contatar com as formas geométricas, e por outro, de identificar as partes que constituem o corpo humano, tais como a cabeça, tronco, braços e pernas. Nesse sentido, percebi que é importante planificar de forma integrada as aprendizagens das crianças, porque segundo o Ministério da Educação (1997c), a construção do saber processa-se de forma integrada e “(...) há interrelações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (p. 48).

De forma a promover a aprendizagem pela descoberta, decidiu-se proporcionar experiências onde as crianças tivessem a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos com vista a potenciar o desenvolvimento das tarefas sem ajuda ou acompanhamento imediato do educador, contribuindo para elas adquirissem um certo grau de autonomia e colaborassem no processo de aprendizagem umas das outras (Arribas & Cols, 2004; *idem*). No desenrolar das atividades em pequenos grupos apercebi-me que eram úteis algumas estratégias para agrupar as crianças. Nesse sentido e tendo em conta a intencionalidade educativa, aprendi que, por vezes, é importante agrupar as crianças mais tímidas com as mais desinibidas, pois contribuía para que as primeiras não se sentissem frustradas e as segundas apoiassem os colegas no processo de aprendizagem; as crianças que manifestavam ter mais vivências e conhecimentos, com as que tinham menos, pois contribuía para uma maior partilha de ideias e oportunidades para alargarem o seu leque de conhecimentos; as crianças mais calmas com as mais agitadas uma vez que contribuía para um ambiente menos agitado na sala. Penso que a experimentação da utilização destas estratégias, entre outras, e a reflexão sobre elas, foram importantes não apenas para a minha formação mas também para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Porém, no decurso das tentativas para criar um ambiente rico no qual as crianças pudessem desenvolver-se de forma integral, deparei-me com algumas dificuldades que procurei colmatar.

Ao longo das primeiras intervenções apercebi-me que estava centrada em mim e que atribuía grande ênfase ao produto final. Sempre que colocava uma questão às crianças esperava obter uma determinada resposta e quando isso não acontecia expunha rapidamente a informação porque achava que elas não conseguiam responder-me. Ao refletir com a professora supervisora, com a educadora cooperante e com as minhas colegas sobre esta situação vim a

perceber que as crianças devem ser encaradas como um sujeito competente e não como um objeto do processo educativo (Ministério da Educação, 1997c). Que é importante dar tempo às crianças para pensarem ou procurarem informações, para construir os seus próprios conhecimentos, uma vez que cada uma delas tem o seu ritmo para comunicar e precisa de tempo para decidir como vai responder. Percebi ainda que “a ajuda do educador deve ser a menos possível, intervindo sobretudo no sentido de encorajar as crianças a se posicionarem autonomamente diante da tarefa” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 240). Que o papel do professor passa por criar momentos que proporcionem às crianças ferramentas úteis para que possam continuar a aprender ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997c).

Para colmatar essa fragilidade, tentei alterar a minha ação e planei algumas propostas educativas que valorizassem mais o processo de cada criança do que o produto final esperado, de entre as quais destaco, por exemplo, o desenho com os olhos vendados. Ao refletir com as crianças sobre esta experiência, elas conseguiram tomar consciência dos efeitos produzidos pelo processo e de identificar quem é que teve mais dificuldades em permanecer com os olhos vendados.

Numa intervenção, para tentar responder às curiosidades das crianças, delineou-se a construção de um instrumento – pluviómetro, para medir a quantidade da chuva que caía por dia. Apesar de fazer algumas pesquisas para construir o instrumento e de tentar englobar nesta experiência de aprendizagem momentos de registo num quadro e momentos para a interpretação de dados, ao refletir sobre a sua implementação percebi que as crianças tinham manifestado algumas dificuldades essencialmente no registo dos dados no quadro. Para tentar colmatar essa dificuldade, conversei com a professora da Unidade Curricular de Didática do Estudo do Meio Físico e percebi que deveria encontrar uma estratégia que facilitasse esse registo, uma vez que o quadro não era, neste contexto, o instrumento mais eficaz. Após esta conversa decidi fazer o registo num gráfico de barras. Para tal, as crianças colocavam uma folha junto ao pluviómetro, mediam a quantidade de água, cortavam um retângulo que posteriormente colavam no gráfico. Esta experiência ajudou-me a perceber que é muito importante refletir antes da ação educativa, e que o planeamento pressupõe uma análise pormenorizada das experiências que tencionámos proporcionar às crianças, de modo que estas sejam adequadas e respondam não só aos seus interesses mas também às situações que eventualmente possam surgir. Aprendi ainda, que devemos propor situações “(...) nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis, dando, assim, a possibilidade à criança de ter êxito

nas experiências que realiza, mas colocando também obstáculos e desafios a vencer” (Brickman & Taylor, 1996, p. 32). Ou seja, que as experiências devem ir ao encontro das características e do desenvolvimento das crianças de modo a prevenir potenciais frustrações ou o seu desinteresse.

Neste contexto, observei diversas vezes a existência de vários conflitos entre as crianças e deparei-me com algumas situações que perturbavam o clima na sala de atividades.

Embora no início, a resolução dos conflitos das crianças fosse uma novidade para mim, comecei por tentar apoiá-las e decidi intervir somente quando achei oportuno. Na maior parte das vezes, em situações de partilha de objetos optei por não intervir, uma vez que achava que as crianças eram capazes de resolver os seus conflitos sozinhas. Quando as disputas envolviam choro, tentava abordar calmamente as crianças e conversar com elas com o intuito de perceber o problema e de juntos encontrarmos uma solução. Penso que estas experiências deram-me uma visão para que no futuro esteja mais atenta e procure conhecer melhor as crianças nomeadamente o seu temperamento visto que parte da solução desses conflitos reside no conhecimento das suas especificidades (Post & Hohmann, 2003).

A observação das propostas educativas permitiu-me perceber que as crianças ao realizarem a mesma atividade demasiado tempo podem ficar aborrecidas, e por sua vez, pode criar situações de perturbação na sala. Para contornar essa situação, em determinados momentos, utilizei algumas estratégias, entre as quais, o recurso a expressões, tais como: “Gostava muito que ficassem atentos à apresentação dos vossos amigos” e “Estou muito triste com o vosso comportamento hoje” e ao silêncio ou a uma intensidade de voz mais baixa para captar a atenção delas e desse modo gerir o seu comportamento. Noutros momentos, utilizei estratégias que tentassem prevenir situações de agitação ou que responsabilizem a criança na gestão do seu comportamento e dos colegas. Assim, tive a oportunidade de experimentar uma estratégia utilizada por colegas da minha turma denominada de “cadeira do silêncio”. Esta estratégia consistia em conferir a cada criança um papel de destaque e de responsabilidade na gestão do comportamento dos colegas. Ao longo do tempo, esta estratégia revelou-se aquela que mais utilizei, dado que todas as crianças queriam sentar-se na cadeira para observar e identificar qual o colega que se comportava melhor.

Considero que a prática da avaliação foi umas das minhas maiores dificuldades, nomeadamente na construção de instrumentos de avaliação, como as grelhas de avaliação.



No entanto, no final de cada dia, procurava proporcionar, através de diálogos, momentos de reflexão com as crianças, nos quais as incentivava, por exemplo, a falar sobre o que tinham gostado mais e sobre o que tinham gostado menos. Esta reflexão em conjunto tinha o intuito de conhecer as fragilidades e interesses das crianças, para posteriormente reajustar o trajeto de aprendizagem. Ainda assim, e uma vez que avaliar pressupõe reflexão acerca da ação das crianças no seu dia-a-dia e adequação do processo educativo com vista a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Gonçalves, 2008), sinto que tenho de aprender mais acerca das modalidades de avaliação.

#### *1.2.4. BREVE SÍNTESE CONCLUSIVA*

Depois do caminho percorrido em contexto de jardim de infância, embora com alguns receios e momentos de insegurança, considero que foi uma experiência muito enriquecedora e gratificante, na medida que me permitiu realizar aprendizagens fundamentais para o meu futuro profissional.

Neste contexto de aprendizagem percebi que a observação é fundamental não só nas duas primeiras semanas mas ao longo de todo o processo educativo. Dessa forma, tentei adotar a postura de observadora, isto porque o “(...) Educador de Infância deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa” (Dias, 2009, p. 29). É com base nas evidências recolhidas que se consegue responder às chamadas de atenção das crianças e resolver as situações imprevistas em consonância com as suas especificidades.

Embora no início das intervenções estivesse um pouco insegura face às atividades planificadas ao longo deste percurso, vim a perceber que “(...) as crianças no período pré escolar são muito curiosas, tem um espírito explorador e uma sede de aprender incomparável” (Lopes & Silva, 2008, p. 9). Desse modo, ao longo de toda a ação pedagógica procurou-se criar um ambiente educativo, onde as oportunidades oferecidas ao grupo de crianças tivessem o intuito de proporcionar uma verdadeira vivência do papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem, uma vez que ela é capaz e curiosa.

Ao longo de toda a ação educativa, procurei também construir o meu perfil enquanto educadora de infância. Desse modo, tentei circular pela sala, observar, analisar cada evidência que recolhia, refletir, como o objetivo de proporcionar momentos educativos cada

vez mais ricos, diversificados e que contribuíssem para o desenvolvimento integral das crianças. Porém, em determinados momentos deparei-me com dificuldades e com algumas situações que me levaram a encontrar estratégias para as colmatar e a repensar a minha forma de agir. Mas hoje acredito que sem elas, este percurso não teria sido tão rico, pois foi com base nessas fragilidades que tive oportunidade de crescer a nível pessoal e profissional.

Tenho consciência que vivi e aprendi muito mais do que consegui aqui evidenciar, mas procurei destacar as minhas principais aprendizagens. Considero que este percurso foi, sem dúvida, um desafio muito recompensador, porque a interação com as crianças permitiu-me perceber que elas são por natureza bem dispostas e capazes de nos proporcionar momentos únicos de alegria e de aprendizagem, mesmo quando não estamos tão bem emocionalmente.

Embora por vezes as pessoas digam que o trabalho do educador de infância passa somente por cuidar de crianças, eu considero que é muito mais do que isso: é abrir-lhes as portas para conhecerem o mundo e dar-lhes a oportunidade de crescerem de forma harmoniosa.

## CAPÍTULO 2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO

Neste tópico serão apresentadas as reflexões relativas à prática pedagógica em contexto de 1.º ciclo.

### 2.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM UMA TURMA DE 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

#### *2.1.1. INTRODUÇÃO*

A reflexão crítica e fundamentada que se apresenta diz respeito à prática pedagógica em contexto de 1.º ciclo com uma turma de 1.º ano de escolaridade. Decorreu no segundo semestre ao longo de três dias por semana.

Durante a primeira semana de prática pedagógica observou-se e recolheram-se dados com o intuito de caracterizar a escola, o meio onde esta está inserida e a turma. Na segunda semana apoiou-se a concretização dos momentos educativos planificados pelo professor cooperante. Nas restantes semanas concretizaram-se as propostas de planificação elaboradas por mim e pela minha colega de prática pedagógica.

De semana para semana um dos aspetos essenciais da reflexão centrou-se sobre a consecução dos objetivos definidos para cada uma das áreas disciplinares, as estratégias utilizadas, as atividades nas quais os alunos tiveram mais e menos dificuldades e os aspetos a manter e a alterar no plano de ação.

Desse modo, a presente reflexão procura retratar algumas das vivências e aprendizagens que considero mais relevantes neste contexto educativo.

#### *2.1.2. CONTEXTO DE APRENDIZAGEM*

Esta prática pedagógica decorreu numa escola na zona de Leiria, com uma turma de 1.º ano de escolaridade. A turma era constituída por vinte e dois alunos, sendo oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Um dos alunos era de etnia cigana e outro era de nacionalidade russa, tendo Português como língua não materna.

Esta turma estava inserida num projeto de pluri-docência que envolvia os dois docentes das turmas de 1.º ano de escolaridade, e cada um deles, devido à sua formação contínua, lecionava, uma das seguintes áreas curriculares em ambas as turmas: o português ou a matemática. Para além deste projeto, a turma estava ainda inserida noutra que envolvia os professores das turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade e que consistia na distribuição da carga horária da expressão plástica, expressão musical e dramática, expressão físico motora e tecnologias de informação e comunicação por quatro professores e na respetiva mobilidade pelas quatro turmas às sextas-feiras durante o período da tarde. Ou seja, cada professor lecionava uma destas áreas em todas as turmas. Estes projetos tinham como finalidade promover a melhoria da qualidade do ensino, a cooperação entre docentes durante a elaboração das planificações e a interação entre os alunos.

A existência deste projeto, implicava o cumprimento de um horário atribuído a cada uma das áreas disciplinares dificultando, por vezes, a implementação de propostas educativas na área das expressões (Ver Anexo III).

### *2.1.3. PROCESSO DE APRENDIZAGEM*

No início desta prática pedagógica, sabia que existia um currículo do ensino básico com um conjunto de conteúdos e objetivos devidamente articulados que orientam o ensino e a avaliação do desempenho dos alunos (Ministério da Educação, 2012a). Este documento engloba os conhecimentos e capacidades que os alunos devem adquirir e desenvolver, organizados por nível e ciclo de ensino, tendo como referência os programas das áreas disciplinares e as metas curriculares (idem). Nesse sentido, o meu maior receio prendia-se em não conseguir proporcionar momentos significativos e de aprendizagem aos alunos.

Para a fase de observação, e uma vez que este período se caracteriza como “um olhar para aprender” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009), construí grelhas de observação, uma vez que este instrumento facilita o processo de registo dos dados e o levantamento de informações relativas aos alunos, às suas rotinas, aos seus interesses, às estratégias de ensino-aprendizagem e de controlo da turma. A utilização deste instrumento permitiu-me posteriormente uma caracterização mais detalhada das situações observadas (Estrela, 1984).

Ao invés dos contextos anteriores, nesta prática pedagógica decidi observar diretamente, isto é, proceder diretamente à recolha de informação sem me dirigir aos alunos (Quivy &

Campenhoudt, 1997), uma vez que se tratava de um ensino formal onde os alunos têm um conjunto de conteúdos e competências a desenvolver.

Ao entrar na sala de aula, apesar de me sentir um pouco perdida devido ao projeto de pluri-docência, tentei observar essencialmente a turma, a metodologia de trabalho utilizada pelos professores cooperantes, quais os conteúdos que estavam a ser trabalhados, como é que os professores geriam o comportamento da turma e quais as regras da sala de aula. Em conversa com os professores cooperantes, tentei conhecer o que os alunos já sabiam, quais as atividades que já tinham realizado, que material existia na escola e que conteúdos teria de abordar nas semanas de intervenção.

Nos primeiros dias, apesar da liberdade e dos incentivos fornecidos pelos professores cooperantes, não circulei muito na sala de aula. Talvez se tenha devido à minha insegurança, fazendo com que a única aproximação às crianças acontecesse nos intervalos.

Também de dia para dia, fui começando a perceber que os professores cooperantes adotavam metodologias de trabalhos distintas, e que, por sua vez, os alunos se comportavam de maneira diferente nas duas salas. Desse modo, para que pudesse adaptar-me e posteriormente intervir, tentei adotar um postura de observação permanente, uma vez que esta situação exigia de mim um olhar mais atento e cuidado face às interações que aconteciam em ambas as salas de aula.

Durante este período de observação, tive a oportunidade de observar a realização de uma ficha de avaliação sumativa de português. Considero que foi uma experiência importante porque me permitiu conhecer melhor qual o clima em sala de aula a proporcionar aos alunos, conhecer como se processa este tipo de atividades com crianças de 1.º ano de escolaridade e qual o papel do professor nestas situações. Nesse sentido, percebi que se deve tentar criar um clima de silêncio para que os alunos se possam concentrar e que o professor deve ler o enunciado da ficha de avaliação, e ao longo da sua realização, deve circular pela sala de forma a esclarecer as dúvidas que eventualmente possam surgir. Esta situação levou-me a procurar saber um pouco mais acerca de avaliação em contexto de 1.º ciclo. Depois das leituras que fiz, aprendi que a avaliação ajuda a regular o processo de ensino-aprendizagem, isto é, ajuda a tomar decisões para promover uma melhor aprendizagem (Lopes & Silva, 2012). Percebi ainda que a avaliação sumativa se centra somente em averiguar se os alunos atingiram as metas definidas para o nível de ensino que frequentam, descrevendo e quantificando os seus conhecimentos, as suas atitudes e as suas competências. Desse modo,

torna-se fulcral desenvolver uma avaliação *para* a aprendizagem e *como* aprendizagem de forma a ajudar os alunos a melhorarem o seu rendimento escolar (idem).

No período de apoio ao professor cooperante nas suas propostas educativas, a minha colega e eu tivemos a possibilidade de explicar alguns exercícios matemáticos à turma. Para a concretização desta tarefa e de modo a proceder uma explicação eficaz, foi necessário ter em conta as informações recolhidas até àquela data. Porém, as experiências nem sempre ocorrem como idealizámos e, após a minha explicação, observei que alguns alunos manifestavam ainda dúvidas na resolução dos exercícios. Nesta altura, apavorada, sem saber muito bem o que fazer, tentei responder aos sinais que os alunos me davam, alterando a minha estratégia, resolvendo os exercícios no quadro e explicando-os dando um passo de cada vez e em grande grupo. No final, ao refletir sobre esta primeira experiência, cheguei à conclusão que a metodologia usada consumiu mais tempo, impedindo a realização de todos os exercícios previstos. Contudo, retirei uma primeira aprendizagem, ou seja, que é fundamental ter em conta as situações emergentes do contexto e encontrar soluções que resolvam os problemas e promovam a aprendizagem dos alunos, mesmo que isso implique consumir mais tempo, uma vez que, assim, podemos conduzir à sua aprendizagem.

Depois de algumas explicações, refletindo sobre as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, apercebi-me de algumas das minhas fragilidades, nomeadamente a dificuldade em afirmar-me perante a turma e a linguagem utilizada. Estas fragilidades precisavam de ser ultrapassadas para que a fase de intervenção decorresse num ambiente onde as condições fossem mais propícias à aprendizagem. Nesse sentido, decidi procurar saber mais sobre esses dois aspetos para que essas dificuldades fossem minimizadas. Assim, aprendi que, as crianças de 6 e 7 anos compreendem melhor se se usarem frases curtas e diretivas, com um vocabulário simples e que explicitem diretamente o objetivo da tarefa (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Do mesmo modo, que percebi que é essencial que o professor seja firme nas suas convicções e que implemente algumas regras para que a longo prazo não se crie uma situação insustentável na sala de aula (Moreira, 2002).

Após a fase dedicada meramente à observação, a minha colega e eu começámos a preparar e organizar as propostas educativas tentando fazer com que todo o processo educativo fosse integrado, funcional e eficaz (Zabalza, 1994).

Como a turma estava inserida no projeto de pluri-docência, as áreas de português e de matemática eram lecionadas de forma independente. De qualquer forma, na elaboração das planificações, a minha colega e eu tentámos interligar as áreas disciplinares para que, dessa forma, se criasse um ambiente de alguma continuidade e mais enriquecedor para os alunos. Houve essa preocupação, porque a interdisciplinaridade, ou seja, a combinação de duas ou mais disciplinas permite criar espaços onde se pode trabalhar em conjunto de acordo com as metas educativas (Roldão, 2009). É essa integração recíproca entre várias disciplinas que visam a compreensão de um determinado objeto (Pombo, Guimarães & Levy, 1994). Tivemos ainda a preocupação de criar condições onde os alunos pudessem fazer certos tipos de descobertas, construir o seu próprio conhecimento tendo por base a análise e a resolução de problemas concretos (Haigh, 2010).

Embora a turma tivesse um aluno com NEE, não foi feita uma planificação diferenciada. Esta escolha tinha a intenção de integrar o aluno na turma dando-lhes as mesmas oportunidades que eram oferecidas aos colegas tendo contudo um acompanhamento mais individualizado por parte do professor cooperante.

Quando comecei intervir neste contexto, receava que as propostas educativas planificadas fossem um fracasso, ou seja, que os alunos não se envolvessem e que não manifestassem vontade de aprender. No entanto, tentei adotar uma postura positiva e ter em conta todos os conhecimentos e aprendizagens que tinha feito anteriormente.

Embora soubesse que os planos de ação devessem ser ajustados e melhorados durante a prática educativa face aos sinais que os alunos nos dão, nem sempre o fiz nas primeiras intervenções. A título de exemplo, retrato agora uma dessas situações onde concretizei a planificação tal como a tinha idealizado. Numa das semanas, para a aula de matemática, a minha colega e eu planificámos a leitura da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle e traçámos um plano para ser desenvolvido em grande grupo e que envolvia a recolha de dados, o seu registo numa tabela, a construção de um pictograma e de um gráfico de barras. A planificação parecia estar de acordo com os nossos objetivos, isto é, tentava despertar a curiosidade das crianças e atribuía-lhes um papel participativo no desenrolar das atividades nomeadamente indo ao quadro, comunicando as suas ideias mas não exigindo delas um registo escrito. No entanto, ao implementar a atividade, apercebi-me que o processo educativo não estava a ser eficaz, não tendo sido capaz, naquele momento, de encontrar uma estratégia para resolver a situação. Deste modo, desenvolvi o plano de ação tal como tinha

previsto. Esta situação levou-me a entender, mais uma vez, que é crucial observar e analisar constantemente o que ocorre na sala de aula, de modo a responder em consonância com os problemas que eventualmente possam surgir. É este olhar crítico face às situações e a tentativa de melhorar a atividade docente que distingue uma boa aprendizagem de uma má (Font, 2007). Ao refletir sobre a situação relatada anteriormente percebi que as situações de ensino exigem “(...) reflexão e capacidade individual para resolver os problemas” (Arends, 1997, p. 18) e naquela situação poderia ter incentivado os alunos a copiarem a tabela para o caderno, uma vez que o registo é uma forma de estruturar o pensamento e de apreender a informação (Pereira, 2002). Além disso, “permite voltar atrás, dias, meses depois, rever o que se fez, o que se pensou, comparar com outros registos, ter a percepção da mudança de ideias que entretanto operámos” (idem, p. 103).

Num momento inicial da minha prática educativa, tinha a ideia que neste contexto poderia ser um pouco complicado atender aos pedidos dos alunos, porque isso exige tempo e dificulta o desenvolvimento do conjunto de aprendizagens que eles devem realizar. Mesmo assim, ao longo do tempo, tentei estar atenta às manifestações dos alunos, recolher evidências, refletir durante e sobre a ação e ajustar a planificação de acordo com os seus interesses. Um dos pedidos frequentes dos alunos prendia-se com a realização de jogos. Neste sentido, a minha colega e eu decidimos responder a esse pedido e proporcionar-lhes algumas propostas lúdicas, como por exemplo, o jogo da memória. Ao realizar este tipo de atividades, os alunos manifestaram ter gostado e pediram-nos para voltar a realizá-las. Esta situação ajudou-me a perceber tinha sido uma atividade de aprendizagem significativa para os alunos e, por sua vez, pudemos responder aos seus pedidos, uma vez que “(...) pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer” (Perrenoud, 2000, p. 70). Ou seja, “há maneiras mais lúdicas do que outras de propor a mesma tarefa cognitiva” (idem). Além disso, ao respondermos às suas chamadas de atenção poderemos contribuir para que se interessem pelo jogo da aprendizagem (idem).

Ainda numa fase de adaptação, decidi usar as metodologias de trabalho que os alunos estavam familiarizados, isto é, para a aula de português o trabalho mais individualizado e para as restantes aulas a realização das tarefas em grande grupo. Porém, a certa altura, apercebi-me que o predomínio do trabalho individual sobre o do grande grupo contribuía para uma agitação maior na sala de aula, isto porque cada aluno tinha o seu ritmo de trabalho, e por vezes alguns deles tinham de esperar demasiado tempo pelos colegas. Nas mesmas circunstâncias observei que o trabalho em grande grupo proporcionava momentos de partilha



e discussão onde a maioria dos alunos tinha a oportunidade de responder e de ir ao quadro. Assim decidi adotar, na maior parte das vezes, essa metodologia para todas as aulas. Considero que o desenvolvimento do trabalho em grande grupo foi importante, uma vez que este tipo de metodologia exige cooperação, permite aos alunos compartilharem, falarem à vez, escutarem e ajudarem-se mutuamente (Haigh, 2010). Assim como “(...) disponibiliza recursos para a utilização partilhada e estimula, através da interação entre alunos e entre professor e alunos, o desenvolvimento social dos alunos, área que as escolas começam a entender como fundamental nos seus objectivos” (Morgado, 2004, p. 69).

Desde que comecei a intervir surgiu a necessidade de perguntar aos alunos quais as atividades e os conteúdos desenvolvidos nas aulas anteriores. Esta estratégia de abertura de aula tinha como finalidade levar os alunos a perceber que a aula estava prestes a começar, dar um fio condutor à ação educativa mas também recordar e conhecer o que os alunos tinham aprendido anteriormente. De modo a atribuir um papel ainda mais ativo aos alunos na sala de aula, surgiu a oportunidade de criar uma rotina designada de “Mensagem do dia”. Este acontecimento rotineiro estava também inserido na área disciplinar de português e tinha como objetivo os alunos construírem uma frase relativa ao dia. Através das experiências observadas, verificou-se progressivamente que existiam cada vez mais alunos a dar o seu contributo pelo que se decidiu criar também uma rotina para a aula de matemática. A rotina criada compreendia um desafio no geoplano que envolvia perímetros e áreas e que atribuía pontos aos alunos sempre que eles acertavam. Esta tarefa, para além de ser uma rotina, consistia numa estratégia de motivação extrínseca premiando os alunos, para que eles vissem os efeitos positivos dos seus trabalhos e construíssem uma autoestima positiva (Moreira, 2002). Considero que estas oportunidades foram muito importantes porque “os alunos precisam de sentir-se seguros e uma parte disso passa por conhecer as rotinas, o que fazer, o que acontece a seguir (...)” (Haigh, 2010, p. 95). Desse modo, torna-se fundamental estabelecer rotinas, estabelecer horários para os eventos que ocorrem durante o dia (idem), uma vez que facilita a adaptação das crianças ao meio e às suas exigências (Moreira, 2002).

Ao longo do processo educativo, em vez de proceder a uma estratégia mais expositiva dos conteúdos, tentei envolver ativamente os alunos na realização das atividades e privilegiar uma abordagem participativa, na qual tivessem mais oportunidades para expressar as suas ideias, opiniões e descobertas. Por exemplo, nas atividades práticas de estudo do meio, em vez de apresentar os materiais e descrever diretamente quais os procedimentos a seguir, tentei levar os alunos a pensarem e a elaborarem por eles próprios, uma questão-problema, a

planificarem os procedimentos e a construir algumas hipóteses (Martins et al., 2007). Também nas aulas de matemática foi dada a oportunidade aos alunos de desempenharem o papel de professor e de colocarem questões aos colegas. Tentei assim criar condições propícias à aprendizagem atribuindo aos alunos um papel ativo, pois o processo de aprendizagem está sob a responsabilidade exclusiva de quem aprender que neste caso é a criança (Jonnaert & Borght, 2002).

Neste contexto, e tentando criar condições para os alunos aprenderem, uma das minhas grandes preocupações passou por partir dos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que eles não são uma tábua rasa, uma mente vazia, ou seja, trazem consigo uma bagagem de conhecimentos que são fruto das suas experiências (Perrenoud, 2000). Dessa forma, torna-se importante utilizar essa estratégia, pois “o aluno constrói os seus conhecimentos a partir daquilo que sabe, em uma dialética que estabelece entre os antigos e novos conhecimentos” (Jonnaert & Borght, 2002, p. 29).

É com seus próprios conhecimentos (as concepções e teorias que têm na cabeça e que constituem seu já-dado) que os alunos vão entrar em contato com o saber, objeto da relação didática. Quaisquer que sejam esses conhecimentos prévios, são eles que, em primeiro lugar, vão questionar o saber proposto pelo professor na relação didática. É com a ajuda desses conhecimentos anteriores que eles vão decodificá-lo, colocá-lo em relação com outros conhecimentos de que já dispõem, tentar compreendê-lo... (idem, p. 102).

Para auxiliar os alunos, e uma vez que eles ainda não tinham desenvolvido a capacidade de pensar de modo abstrato (Papalia, Olds & Feldman, 2001), em determinadas atividades, recorri à utilização de materiais didáticos nomeadamente ao geoplano, ao ábaco, às barras referentes às dezenas e aos cubos referentes às unidades. Houve essa preocupação durante a minha ação pedagógica porque a exploração de materiais, a sua manipulação e experimentação é essencial para uma boa aprendizagem, essencialmente nos primeiros anos de escolaridade, pois permite aos alunos estabelecer relações e chegar a conclusões, facilitando a compreensão de conceitos (Ponte & Serrazina, 2000; Ministério de Educação, 2008).

Quando comecei a implementar as propostas educativas, tinha tendência em permanecer junto ao quadro e circulava pouco pela sala. No entanto, numa das reflexões com o professor cooperante, fui chamada a refletir sobre o meu posicionamento e percebi que deveria procurar um local onde conseguisse ter uma visão geral de todos os alunos e circular pela sala, uma vez que é uma forma de valorizá-los e a mostrar-lhes que podem contar com a minha ajuda sempre que dela necessitem (Pereira, 2002). Além disso, a circulação pela sala de aula

permite-me observar como os alunos estão a desenvolver as tarefas, encorajá-los e dar-lhes feedbacks sempre que necessário.

Dessa forma, comecei a circular cada vez mais e sempre que achava oportuno dava um feedback, piscando o olho ou dizendo “Boa, estás a ir bem”, “Pensa melhor”, “ Nem tudo está bem, vê melhor e tenta corrigir”. Optei por utilizar esse tipo de expressões para levar os alunos a olharem novamente para o que tinham feito e identificarem o seu erro mas também para acreditarem nas suas capacidades, contribuindo para a construção de uma auto-estima positiva. Penso que esta mudança de atitude foi sem dúvida fundamental porque de outra forma o processo de aprendizagem não teria sido tão eficaz.

Uma das minhas maiores dificuldades foi a gestão da sala de aula, nomeadamente o comportamento dos alunos e da duração das atividades.

Nas minhas primeiras intervenções observei que alguns alunos não se envolviam nas tarefas e perturbavam o clima em sala de aula. De modo a procurar entender esta situação realizei algumas leituras, e ao longo do tempo, tive a oportunidade de experimentar e utilizar um conjunto de estratégias para os tentar envolver na aprendizagem e prevenir esse ambiente em sala de aula.

Num primeiro momento relativamente à agitação que por vezes se instalava na sala, comecei por explicar aos alunos de maneira cuidadosa, que essas condições dificultavam a aprendizagem. Assim, exprimia os meus sentimentos e desejos de modo a sensibilizar as crianças para que alterassem a sua forma de agir, utilizando expressões como “Gostava muito que te virasses para a frente” ou “Recordem-me as regras” e deixava participar somente os alunos que tinham o dedo no ar, de modo direcionar o seu comportamento para que houvesse ordem na sala de aula (Moreira, 2002).

Porém, a certa altura, apercebi-me que as estratégias referidas não estavam a ser suficientemente eficazes e tentei encontrar outras para resolver esse clima de perturbação. Como os alunos gostavam de ir ao quadro fazer a correção dos exercícios, gostavam de expressar as suas ideias e opiniões e de ir brincar no recreio, optei por retirar essas recompensas percebidas para desencoraja-los a persistirem com esses comportamentos.

No final, percebi que é importante diversificar as estratégias, ser-se firme nas regras que se impõe e levá-las até ao fim de igual forma para todos os alunos para que não se gerem sentimentos de injustiça nas crianças. Caso as regras não sejam consistentes e iguais para todos os alunos, estes podem desacreditar nas regras e gerar um clima de inconsistência de disciplina – mau comportamento (idem).

A gestão da duração das atividades foi outra das dificuldades que manifestei. Por vezes, apesar de definir um tempo para a concretização da tarefa, perdia demasiado tempo nas transições entre atividades ou nas respostas necessárias à manifestação de comportamentos menos bons. Para colmatar essa dificuldade decidi usar uma ampulheta para regular o tempo de algumas atividades. Considero que estas novas estratégias funcionaram pois os alunos esforçavam-se para cumprir o tempo estipulado, o que, por sua vez, me permitiu melhor gerir a duração das tarefas.

A prática da avaliação foi a componente na qual manifestei mais dificuldades, nomeadamente na elaboração das grelhas de avaliação.

Numa intervenção um aluno referiu: “este símbolo (nocivo) que está na cola chama-nos atenção para termos cuidado porque faz mal à saúde”. Este comentário permitiu-me perceber que é importante estar atenta aos sinais que aos alunos nos dão, uma vez que nos fornecem informações acerca das suas aprendizagens. Desse modo só podemos apoiar a aprendizagem deles e torná-la significativa se utilizarmos sistematicamente a avaliação no dia-a-dia da sala de aula (Lopes & Silva, 2012). Assim, avaliar torna-se importante porque o sucesso escolar dos alunos depende da avaliação realizada pelo professor (idem).

#### *2.1.4. BREVE SÍNTESE CONCLUSIVA*

Durante a prática pedagógica neste contexto, senti necessidade de olhar, fazer perguntas a mim mesma, escutar, fazer anotações, refletir e preparar um plano didático que desse resposta aos aspetos observados (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). De acordo com Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) “a reflexão sobre os dados recolhidos é fundamental, uma vez que nos permite adaptar a atividade docente ao longo do tempo”, ou seja, “(...) tomar decisões significativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (idem, p. 106).

Quando iniciei a ação educativa estava insegura mas, aos poucos, percebi que isso causava instabilidade na minha forma de agir. Nesse sentido, comecei a perceber que devia acreditar

nas minhas capacidades se pretendia proporcionar um ambiente seguro e de confiança às crianças (Haigh, 2010).

Ao longo da ação educativa percebi que nem sempre é fácil com uma turma de vinte e dois alunos, gerir os ritmos de aprendizagem existentes na sala. Desse modo, torna-se fundamental encontrar estratégias para apoiar os alunos na realização das tarefas e na construção dos seus próprios conhecimentos. Aprendi também que é importante utilizar estratégias facilitadoras de aprendizagem onde os conteúdos ensinados se traduzam em aprendizagem dos alunos.

Embora durante o caminho percorrido tivesse manifestado dificuldades na gestão do contexto educativo sobretudo na prevenção de possíveis perturbações na sala, conheci, experimentei e refleti sobre algumas estratégias reguladoras do comportamento dos alunos e que serão essenciais no meu futuro profissional.

Considero que esta prática pedagógica foi intensa, com grandes fragilidades e desafios, uma vez que se tratava de uma turma de 1.º ano de escolaridade, mas também foi aquela onde tive a oportunidade de realizar mais aprendizagens que me enriqueceram enquanto futura professora.

## 2.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM UMA TURMA DE 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

### 2.2.1. INTRODUÇÃO

A presente reflexão refere-se à prática pedagógica desenvolvida com uma turma de 3.º ano de escolaridade e decorreu entre 23 de setembro de 2013 e 14 de janeiro de 2014 ao longo de dois dias por semana. A prática pedagógica é constituída formalmente por um período dedicado unicamente à observação e à recolha de dados para posterior planificação, atuação e reflexão.

### 2.2.2. CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

A escola na qual realizei a última prática pedagógica localizava-se nos arredores de Leiria e era uma instituição pública. A turma era constituída por doze alunos, dos quais sete eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa exceto um que era de nacionalidade inglesa. A maioria dos alunos tinha irmãos, sendo que dois alunos eram irmãos gémeos. Em conversa com a professora cooperante, percebeu-se que nove dos alunos frequentavam as atividades de enriquecimento curricular de inglês, música e de expressão motora. Para o reforço de aprendizagens, a turma usufruía de uma oferta educativa de educação para a cidadania e de apoio ao estudo.

### 2.2.3. PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ao iniciar a última prática pedagógica, ansiava poder experimentar tudo o que ainda não tinha feito, nomeadamente desenvolver mais tarefas da área disciplinar das expressões e o trabalho em pequenos grupos.

Para a fase de observação, a minha colega e eu decidimos ter em atenção alguns itens de observação já tidos em conta nos contextos anteriores pelo que tentámos anotar todas as informações que íamos observando ao longo do tempo. Senti necessidade de observar constantemente a turma e as interações que os alunos estabeleciam com os intervenientes do processo educativo porque, quanto mais observasse mais conhecia as crianças e mais poderia contribuir “(...) para o seu sucesso enquanto aprendizes” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 21).

A observação do contexto escolar e dos trabalhos realizados pelos alunos permitiu-me conhecer que o que eles já sabiam, onde é que tinham mais dificuldades, o tipo de exercícios que tinham realizado até aquela data e apoiar a tomada de algumas decisões para as futuras intervenções.

Tal como em contextos anteriores, ao elaborar os planos de ação, tivemos a preocupação de organizá-los de modo a atender às características dos alunos. A título de exemplo, retrato agora uma situação onde foi possível verificar esta preocupação. Numa das intervenções, para introduzir e abordar as regiões autónomas de Portugal, escolhemos a história “A ilha” de João Gomes Abreu. No entanto, como achávamos que era extensa para a faixa etária dos alunos, decidimos dividi-la e lê-la em dois dias. Considero que esta forma de resolver o problema foi a mais eficaz, uma vez que respondeu ao seu nível de desenvolvimento e permitiu os alunos antecipar acontecimentos (Sim-Sim, 2007).

Tivemos a preocupação de estruturar o plano de ação de forma que os alunos desempenhassem um papel atuante no desenvolvimento de cada tarefa, uma vez que eles devem ser sujeitos ativos e protagonistas do seu processo de desenvolvimento e formação (Morgado, 2004). Além disso, tal como Estanqueiro (2010) refere, também nós acreditamos que “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse” (p. 39).

Planeámos, ainda, desenvolver as propostas educativas em pequenos grupos porque considerávamos que seria uma mais valia para os alunos, uma vez que este tipo de trabalho promove o seu sucesso e permite-lhes explicar as suas ideias, questionar e aprender com os colegas. Morgado (2004) defende que este tipo de abordagem produz efeitos positivos em termos de ensino-aprendizagem pois permite às crianças desenvolver mais confiança em si próprias como construtoras dos seus saberes, adotar atitudes e comportamentos de solidariedade tentando ajudar os que tem mais fragilidades.

Quando iniciei a minha ação educativa estava receosa por contatar com uma turma de 3.º ano de escolaridade e manifestava algumas inquietações em relação a alguns aspetos designadamente na gestão da duração das atividades e na resolução de eventuais situações mais complexas que casualmente poderiam emergir. Porém, preocupei-me em estar atenta aos alunos e em estabelecer uma relação próxima com eles para que, desse modo, pudesse responder de acordo com as suas curiosidades e necessidades e oferecer-lhes um clima relacional e positivo em sala de aula.

Ao intervir e ao desenvolver as propostas educativas em grande grupo deparei-me com uma situação que não esperava, quando questionados os alunos permaneciam em silêncio. Nesse sentido, percebi que tinha de reajustar as planificações e, neste primeiro momento as atividades planeadas para serem desenvolvidas em pequenos grupos não poderiam ser postas em prática, uma vez que envolviam por parte dos alunos a apresentação das suas ideias aos colegas.

Para contornar essa situação tentei criar momentos educativos onde envolvesse os nomes dos alunos nos exercícios, onde eles pudessem relatar alguns dos momentos mais importantes da sua vida ou experiências relacionadas com a sua família e recorrer constantemente ao questionamento para toda a turma. Penso que foi importante esta dimensão afetiva para motivar os alunos a expressarem as suas ideias, assim como o recurso ao questionamento, uma vez que são instrumentos muito úteis durante o desenrolar de qualquer atividade e são formas que o professor tem para interagir com os alunos (Pereira, 2002).

Progressivamente, os alunos começaram a sentir-se cada vez mais à vontade para partilharem as suas ideias, porém outro problema se colocou. Isto é, não conseguiam esperar pela sua vez e falavam todos ao mesmo tempo. Desse modo, a minha colega e eu decidimos definir algumas regras do funcionamento da sala de aula, tais como, colocarem o dedo no ar sempre que queriam expressar as suas ideias, isto porque,

as regras são fundamentais para criar um ambiente de ordem e previsibilidade. Ao definir os comportamentos apropriados e inapropriados, as regras ajudam o aluno a regular o seu comportamento e oferecem segurança interna, uma vez que permitem à criança sentir que está a cumprir o que é esperado dela (Moreira, 2002, p. 62).

Quando os alunos começaram a manifestar autonomamente vontade de partilharem as suas opiniões, decidimos desenvolver as atividades em pequenos grupos. Os alunos eram organizados de forma aleatória, existindo um único critério, ou seja, dar-lhes a oportunidade de trabalharem com todos os colegas. Na maior parte das vezes, os alunos tinham uma fonte de informação, selecionavam as ideias mais importantes e de seguida apresentavam-nas oralmente ou por escrito aos colegas ou era-lhes colocado um problema que eles tinham de resolver.

Durante as situações de aprendizagem tentei acompanhar, orientar, encorajar e apoiar cada grupo, cada criança, na realização das tarefas. Considero que esta atitude foi importante porque permitiu-me perceber o porquê das dificuldades das crianças e como superá-las



(Perrenoud, 2002). Além disso, permitiu-me estar atenta às relações sociais mantidas pelos alunos (Marchesi, 2008).

Sabendo que o trabalho em grupos poderia gerar alguma confusão na sala de aula, dado que envolvia a troca de ideias, decidiu-se definir um conjunto de regras com os alunos porque na opinião de Haigh (2010), os alunos cumprem melhor as regras que eles próprios criam. Esta situação permitiu-me confirmar esta ideia, ou seja, que ao incentivar as crianças a refletir e a criar possíveis soluções, há maior tendência para um ambiente mais propício à aprendizagem.

Reconheço que esta dinâmica em pequenos grupos é muito enriquecedora pois, por um lado, envolve a troca de ideias entre os alunos e, por outro, a concretização da tarefa depende do contributo de todos os elementos. Também a verbalização, por parte dos alunos, nas propostas educativas “(...) amplia a capacidade de aprendizagem e de integração das competências envolvidas” (Morgado, 2004, p. 66). Além disso, levou-me a ser cada vez mais tolerante ao ruído existente na sala de aula, porque é impossível desenvolver trabalho de grupo sem a troca de ideias, e a perceber que o desenvolvimento e implementação das situações educativas em pequenos grupos permitia uma gestão mais eficaz da duração das atividades, uma vez que era definido um tempo para a realização da tarefa, fazendo com que cada grupo quisessem concluí-lo para posteriormente apresentá-lo aos colegas.

Durante o processo educativo, comecei gradualmente a estabelecer uma relação cada vez mais próxima dos alunos, dialogando frequentemente ao longo do dia com eles, sendo mais flexível e aberta às suas ideias, dando-lhes opção de escolha nas tarefas ou no modo de as desenvolver e negociando com eles, para que pudessem, por sua vez, contribuir para um clima positivo na sala de aula.

A relação de confiança que entretanto se começou a desenvolver entre mim e os alunos e entre os alunos foi “(...) indispensável para estabelecer um bom clima de convivência na escola” (Marchesi, 2008, p. 74).

Considero que as estratégias de negociar e de dar oportunidade de escolha aos alunos foram importantes pois “a atividade que não tem nenhum componente escolhido pelo aluno tem poucas chances de envolvê-los” (Perrenoud, 2002, p. 74). Dessa forma, no futuro, pretendo não impor as atividades de forma rígida mas oferecer-lhes atividades opcionais que se possam adaptar aos ritmos de trabalho dos alunos, às suas preferências e à sua visão das coisas (idem).

Ao longo do processo educativo, nomeadamente para o desenvolvimento da compreensão leitora, houve necessidade de recorrer ao ensino mais expositivo. Mas, com o decorrer das atividades, os alunos tiveram cada vez mais um papel autónomo na realização das mesmas. A repetição desta estratégia fez com que os alunos a incorporassem na sua memória (Papalia, Olds & Feldman, 2001), contribuindo para que se tornassem cada vez mais autónomos, participativos e mais envolvidos na sua aprendizagem.

Em determinados momentos os alunos solicitaram a utilização de alguns materiais didáticos, nomeadamente o dicionário de língua portuguesa. Como os alunos já tinham consciência que o dicionário era uma ajuda mnemónica externa, que os ajudava a aprender, foi-lhes dada a oportunidade de utilizarem esse material, uma vez que os apoia a terem êxito e a compreenderem os conteúdos (idem).

Sempre que os alunos manifestavam dúvidas, resolvi colocá-las e dirigi-las à turma, isto porque promove a participação dos alunos na sua aprendizagem (Estanqueiro, 2010). Além disso, o papel do professor passa por criar oportunidades onde os alunos possam descobrir por si mesmo e envolver-se ativamente na sua aprendizagem (Haigh, 2010).

Neste contexto em particular senti necessidade, nomeadamente na aula de matemática de criar momentos de correção dos exercícios para possibilitar a apresentação de diferentes resoluções. Houve essa preocupação porque, de acordo com Smole e Diniz (2001), importa,

aceitar e analisar as diversas estratégias de resolução como válidas e importantes etapas do desenvolvimento do pensamento permitem a aprendizagem pela reflexão e auxiliam o aluno a ter autonomia e confiança na sua capacidade de pensar matematicamente (p. 121).

Além disso aprendi que esta é uma forma que nos permite trabalhar a partir dos erros dos alunos ou das suas fragilidades. Considero que esta competência educativa é importante, uma vez que aprender não se baseia somente na memorização, mas também na reestruturação do sistema de compreensão (Perrenoud, 2002). Nesse sentido, importa que os professores entendam os erros antes de os tentarem atenuar (idem). Além disso, Astolfi (1997) citado em Perrenoud (2002), acredita que o erro é uma ferramenta útil para ensinar, uma vez que é “um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz” (p. 32).

Neste contexto tivemos a oportunidade de oferecer tarefas de expressão plástica e de expressão dramática. Embora receasse que esse tipo de atividades pudesse gerar alguma

agitação nos alunos, tentei adotar a postura que só se aprende fazendo, experimentando, avaliando, modificando e voltando a experimentar (Morgado, 2004). Nesse sentido, considero que estas experiências foram bastante ricas, uma vez que os alunos manifestaram interesse e entusiasmo no decorrer destas atividades perguntando-nos com alguma regularidade se iríamos desenvolver outras atividades desta natureza. No futuro pretendo desenvolver este tipo de tarefas porque podem constituir elos muito importantes para o desenvolvimento de outras aprendizagens. Além disso, estas experiências são fundamentais “(...) para o desenvolvimento de diferentes competências no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (Ministério da Educação, 2001, p. 249). Ou seja, podem promover o desenvolvimento integral dos alunos (idem). Considero que a expressão musical foi um dos domínios menos explorados, contudo, no futuro, pretendo promover mais atividades neste âmbito, uma vez que é importante não só proporcionar aos alunos oportunidade para desenvolverem a sua literacia musical, mas também pode constituir um meio importante para o estabelecimento de relações entre várias áreas.

Ao longo da ação educativa houve uma grande preocupação face à prática da avaliação neste contexto, tendo havido um esforço para tentar melhorar a construção das grelhas de avaliação nomeadamente os parâmetros e os respetivos critérios de avaliação. Houve ainda momentos onde se privilegiou a avaliação formativa. A título exemplificativo de uma destas práticas de avaliação formativa, no final do dia era feita uma reflexão juntamente com os alunos de modo a perceber quais os aspetos por eles mencionados como bons e passíveis de serem melhorados e se estes iam ao encontro das evidências por nós recolhidas, assim como as aprendizagens por eles percebidas.

Ao longo da ação educativa deparei-me com a manutenção de algumas fragilidades anteriormente identificadas, entre as quais destaco a gestão da duração das atividades. Porém, percebo que este é ainda um dos aspetos que vai ser adquirido com a experiência da ação educativa.

#### *2.2.4. BREVE SÍNTESE CONCLUSIVA*

No final desta última prática pedagógica percebi que o processo de ensino e aprendizagem com uma turma de doze alunos pode ser muito interativo possibilitando a participação constante de todos os alunos sem que eles fiquem aborrecidos ou se desinteressem.

Ao longo de todo o processo tentei estar atenta às interações que aconteciam na sala de aula e reajustar a ação educativa sempre que necessário. Penso que esta é a atitude mais adequada se tivermos a intenção de proporcionar experiências com sentido para os alunos e de promover um ambiente favorável à aprendizagem. Segundo Perrenoud (2002), as estratégias e a forma como orientamos as propostas influenciam a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, percebi que é fundamental recorrer a algumas estratégias facilitadoras da aprendizagem e procurar diversificá-las durante a ação educativa para a criação de um clima em sala de aula agradável e promotor de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste contexto realizei duas grandes aprendizagens, por um lado a de que as atividades das expressões artísticas são fundamentais para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural dos alunos e “(...) que articulam imaginação, razão e emoção” (Ministério da Educação, 2001, p. 149), por outro que o desenvolvimento das atividades em pequenos grupos “traz” grandes vantagens no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Depois deste percurso tenho consciência que a responsabilidade do professor em ensinar passa por apoiar as crianças “(...) a aprender de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares” (Font, 2007, p. 15). Logo, é crucial propor situações de aprendizagem onde os alunos sejam construtores ativos dos seus saberes e vejam nas propostas educativas as respostas para as suas necessidades e interesses.

Considero que ainda tenho muito para aprender, mas acredito que levo uma preparação repleta de experiências e aprendizagens que as crianças me proporcionaram e que vão ser úteis no meu futuro profissional.

## CAPÍTULO 3 – META-REFLEXÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Olhando para o processo de aprendizagem vivenciado ao longo das práticas pedagógicas, percebi que todos os momentos foram imprescindíveis para o meu crescimento como futura profissional da educação. Embora em determinados momentos reconhecesse que eram muitas as incertezas e as dificuldades para atenuar, hoje percebi que foram essas situações que me permitiram fazer cada vez mais e melhor ao longo da ação educativa.

Em todos os contextos educativos onde realizei a prática pedagógica, embora distintos, percebi que têm aspetos que são transversais em todos eles. Percebi, por exemplo que a observação e a reflexão são sem dúvida dois processos que devem estar presentes de forma contínua na ação educativa de qualquer educador/professor.

Em todos os contextos senti sempre necessidade de anotar alguns comportamentos, algumas perguntas que as crianças iam colocando, todas as informações que me fornecessem visões acerca das suas potencialidades, conhecimentos, interesses, habilidades e fragilidades (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Considero que a reflexão sobre as evidências recolhidas foram um ponto de partida para a elaboração das planificações e para o reajustamento da ação educativa. Ou seja, a reflexão sobre as situações observadas permitiu-me tomar consciência de algumas das minhas fragilidades e dos meus pontos fortes e, de dessa forma, colocar-me num patamar com capacidade de promover às crianças o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos.

Considero que a reflexão foi um dos aspetos que sofreu mais alterações ao longo do tempo devido à procura constante do meu papel enquanto educadora/professora. Porém, aprendi que é fundamental refletir antes, durante e depois da ação porque só dessa forma podemos aprender a criar um ambiente rico, diversificado, estimulador e de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

Durante este percurso deparei-me com educadores e professores cooperantes diferentes e, por sua vez, com formas de trabalhar distintas. Penso que apesar de exigir de mim uma adaptação constante face a estas diferenças, foi um aspeto muito enriquecedor, uma vez que me permitiu

contatar e apreender um conjunto variado de estratégias de ensino-aprendizagem, metodologias de trabalho e de formas de organização dos contextos educativos.

Todos os educadores e professores cooperantes me deram a possibilidade de desenvolver e implementar as tarefas tal como tinha idealizado, mesmo sabendo que isso poderia despoletar um clima de agitação na sala. Embora essa liberdade me fizesse sentir um pouco desamparada, sem saber se estava no caminho certo, hoje sei que todos eles tinham a intenção de me “provocar” de modo a ser eu própria a procurar informação, identificar os aspetos positivos e fragilidades, a persistir e descobrir respostas para as minhas inquietações e possíveis soluções para atenuar os aspetos menos bons.

Considero que no início deste processo manifestava algum receio em arriscar, em inovar, em experimentar e do fracasso das atividades, ou seja, de fugir da minha área de “conforto” e de não saber responder aos alunos. Hoje sei que é fulcral recorrer à experimentação, uma vez que “(...) o ensino é um processo tremendamente complexo que desafia constantemente fórmulas ou receitas definitivas” (Arends, 1997, p. 12). Também Estanqueiro (2010) acredita que “não há respostas simples, nem fórmulas mágicas” (...) “aprendemos, refletindo sobre a nossas práticas e partilhando as nossas experiências” (p. 10).

Ao longo da prática pedagógica fiz inúmeras aprendizagens das quais destaco a importância de nos focarmos nas crianças e de personalizarmos o ensino, de modo a promover uma aprendizagem que corresponda ao que eles precisam e que lhes permita ter alguma “posse” do processo educativo (Haigh, 2010) Ou seja, percebi que os educadores/professores devem ter a preocupação de fazerem a diferença, proporcionando situações onde as crianças possam desenvolver as competências e as atitudes para se tornarem melhores aprendizes, de avaliar para a aprendizagem e de ouvir a voz delas, para que desse modo a aprendizagem e o ensino possam ser melhorados (idem).

Percebi ainda, que o meu par pedagógico foi de extrema importância ao longo de todo este percurso, porque me deu imensos conselhos, deu-me a conhecer a visão de quem está de fora a observar a minha ação educativa, permitindo-me fazer reajustamentos. Além disso, ao observar as aulas dirigidas pela minha colega tive a oportunidade de contatar “(...) com uma diversidade de abordagens, metodologias, actividades e comportamentos específicos” (Reis, 2011, p. 12).

Tenho consciência que a minha formação não termina aqui, uma vez que estamos em constante aprendizagem, mas sinto que esta experiência me ajudou a consciencializar da existência de algumas fragilidades e a tomar consciência de alguns aspetos fundamentais enquanto educadora/professora. Mas, acima de tudo, aprendi que para alcançar um bom desempenho profissional é necessário dedicação, gostar do que se faz e que a maior preocupação passa pelo ambiente educativo que proporcionamos às crianças.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Esta segunda parte do relatório foca essencialmente o processo de investigação desenvolvido. Apresento-o como um processo porque foi um conjunto de ações que decorreram ao longo do tempo e que contribuíram para a minha aprendizagem e para o meu crescimento pessoal e profissional e para um maior entendimento sobre o que é ser educador/professor investigador.

Inicialmente, apresenta-se uma breve síntese de dois ensaios investigativos desenvolvidos nos contextos de educação de infância. Segue-se a apresentação de um estudo desenvolvido com uma turma do 1.º ano de escolaridade onde o principal objetivo foi conhecer como organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem uma narrativa tendo em conta a organização por eles efetuada da tira de banda desenhada.

Apresentam-se algumas considerações acerca da escolha e da relevância do estudo realizado com uma turma do 1.º ano de escolaridade, a pergunta de investigação e os objetivos que se pretenderam atingir, o enquadramento teórico considerado crucial para o desenvolvimento do estudo, a metodologia utilizada, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, uma breve conclusão.



## CAPÍTULO 1 – ENSAIOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo apresento dois ensaios investigativos, o primeiro em contexto de creche e o segundo em contexto de jardim-de-infância.

Durante o período de prática pedagógica em contexto de educação de infância procurei desenvolver algum trabalho investigativo. Dessa tentativa resultaram dois projetos de investigação que não foram desenvolvidos na sua totalidade. Desse modo, denominei-os de ensaios investigativos e decidi inclui-los no relatório, uma vez que contribuíram para o meu processo de aprendizagem.

### 1.1. PRIMEIRO ENSAIO INVESTIGATIVO – CONTEXTO DE CRECHE

O primeiro ensaio investigativo surgiu em contexto de creche quando observei que algumas crianças brincavam à frente de um espelho fixado numa das paredes da sala.

Antes de contactar com crianças desta faixa etária, nunca tinha refletido sobre as razões da existência de um espelho em sala de creche, nem acerca das potencialidades que pode ter para a aprendizagem delas. Nesse sentido, surgiu o interesse de saber um pouco mais acerca deste material lúdico-pedagógico e sobre as aprendizagens que as crianças poderiam fazer com o mesmo. Contudo, entre o tempo de reflexão sobre a situação observada e a elaboração de um projeto de investigação (Ver Anexo IV), passaram as cinco semanas destinadas ao contexto de creche, e nesse sentido, não foi possível organizar e efetuar a recolha de dados neste tempo. Apesar disso, sinto que aprendi sobre o processo de investigação nomeadamente sobre quais as suas fases (delimitar o objeto de estudo, definir a pergunta de investigação, os objetivos do estudo, escolher qual o método de investigação e a técnica de recolha de dados) e as características do método qualitativo.

### 1.2. SEGUNDO ENSAIO INVESTIGATIVO – CONTEXTO DE JARDIM-DE- INFÂNCIA

Em contexto de jardim-de-infância fiz um segundo ensaio investigativo a respeito das ideias das crianças de 5 anos sobre a escrita e a leitura.

Durante o período de observação neste contexto verifiquei que, durante os períodos destinados à brincadeira livre, algumas crianças gostavam de estar na área da biblioteca a ver

livros e que algumas demonstravam interesse e curiosidade em conhecer o código escrito. Frequentemente pediam aos adultos presentes na sala para dizerem o alfabeto ou para identificarem alguns grafemas de palavras que elas próprias encontravam em livros ou em revistas. Na maioria dos casos, quando os adultos identificavam os grafemas, as crianças escreviam-nos numa folha. Nesse sentido, considerei que seria importante para mim, enquanto futura educadora, conhecer quais os conhecimentos acerca da leitura e da escrita das crianças desta faixa etária. Isto porque, é desde cedo que as crianças contactam com a linguagem escrita e cabe ao educador proporcionar oportunidades

para que todas as crianças possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (Mata, 2008, p. 43).

Além disso, de acordo com as OCEPE (1997c) e Mata (2008), faz sentido que as crianças tenham oportunidade de ter experiências semelhantes ou relacionadas com a leitura e a escrita na educação pré-escolar, uma vez que estes dois processos fazem parte do seu quotidiano.

Assim, a escolha deste estudo deveu-se ao facto de ser uma temática com interesse para mim e de extrema importância para uma futura educadora e professora de 1.º ciclo de ensino básico.

Partindo das observações realizadas e do meu interesse pessoal sobre o assunto, na semana do 19 a 22 de novembro de 2012, propus-me o desafio de observar se, durante o período de brincadeira livre, as crianças faziam a leitura icónica de livros. Ao longo dessa semana, estive mais atenta a esse aspeto e num dos dias observei uma criança a representar o papel de professora e a ler um livro para dois colegas. Observei ainda, uma criança a representar o papel de professora e a ler um livro para um público “imaginário”. Estes dados deixaram-me ainda mais curiosa para perceber o que as crianças pensavam relativamente à leitura e à escrita e foi, nessa semana, que decidi elaborar um projeto de investigação (Ver Anexo V) para aprofundar o meu saber a este respeito.

Para recolher os dados, optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas a quatro crianças com 5 anos. De acordo com Oliveira-Formosinho (2008), a entrevista é o instrumento mais adequado para recolher os dados, uma vez que “os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos” (idem, p. 19).

As entrevistas foram realizadas às crianças entre o período de 12 e 13 de dezembro de 2012. Optou-se por realizar a entrevista na sala de atividades, no período de almoço das crianças, uma vez que o lugar onde se realiza a entrevista influencia o entrevistado (Sousa & Baptista, 2011).

Os dados foram recolhidos através de gravação de vídeo e do registo escrito das crianças para que não se perdesse qualquer informação fornecida por elas. Depois procedeu-se à transcrição das entrevistas, e numa fase posterior, realizou-se a análise de conteúdo. Durante a análise dos dados, percebeu-se que as questões colocadas às crianças, nas entrevistas individuais, influenciavam as respostas (Ver Anexo VI). Nesse sentido, e uma vez que se deve evitar colocar perguntas indutoras (idem), optou-se por denominar este estudo como um ensaio investigativo.

De qualquer forma, constatei que todas as crianças perante a questão “Sabes escrever?”, responderam que sim. Contudo, percebe-se que as crianças tem consciência que sabem escrever apenas algumas palavras nomeadamente as que para elas são significativas, como por exemplo o seu nome, o nome dos irmãos, de jogos e palavras que traduzem afetos, como por exemplo, “xi-coração”. Todos os participantes do estudo escreveram o seu nome sem o copiar, mostrando conhecer a orientação da escrita. Porém, uma criança escreveu o seu nome em espelho.

Quando solicitados para escrever palavras como rato e elefante, apenas duas crianças o fazem, começando a fazer relações entre a escrita/grafemas e a oralidade/fonemas, mostrando que estão a desenvolver o princípio alfabético e que percebem que “(...) as letras transcrevem os sons da fala (Pereira et al., 2006, p. 48). Elas mostram ainda a preocupação de “(...) não colocar caracteres iguais seguidos e variá-los dentro das suas possibilidades” (Mata, 2008, p. 40).

Relativamente ao conhecimento das letras, todas as crianças sabem o nome de algumas letras essencialmente aquelas que fazem parte do seu nome. No que concerne à leitura, apenas duas crianças referiram que sabiam ler e fizeram a leitura icónica das imagens de um livro.

### 1.3. REFLEXÃO SOBRE OS ENSAIOS INVESTIGATIVOS

No meu ponto de vista, estas primeiras experiências foram essenciais para aprender um pouco mais sobre o processo investigativo, nomeadamente sobre as etapas de uma investigação. Isto porque, tive a oportunidade de esboçar o projeto de investigação, de fazer algumas leituras acerca da temática em causa e da metodologia de investigação, de conhecer algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados e ainda de fazer alguma análise de dados. No final, percebi que deveria ter aprofundado os meus conhecimentos acerca do tipo de questões que se devem colocar a crianças. De qualquer modo, estas experiências permitiram-me aprender um pouco mais acerca do papel do educador/professor como investigador. Percebi que “Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p. 6). Mas mais do que isso, ao se realizarem investigações interpretativas temos a oportunidade de compreender as crianças e as salas de atividades, através de um recurso sistemático às sensibilidades, que contribuem para nos tornar em bons educadores de infância (Spodek, 2002).

Estes dois ensaios investigativos tiveram algumas implicações essencialmente na minha forma de estar e de agir durante o processo educativo, isto é, tornou-me mais consciente e atenta face a estas questões e ajudou-me a agir de forma intencional e deliberada de modo a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## CAPÍTULO 2 – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Em contexto de 1.º ciclo, e na continuidade do tema anterior, surgiu a curiosidade de conhecer as ideias dos alunos acerca do que é um escritor. Este tema surgiu do meu interesse pessoal e da importância que considero que a escrita e a leitura têm nos primeiros anos de escolaridade. Considerei que seria importante para mim, enquanto futura professora, conhecer o que as crianças do 1.º ano de escolaridade pensam em relação ao que é ser escritor, porque ao conhecer essas concepções, poderia criar situações de escrita significativas para os alunos, levá-los a interiorizar as diferentes funcionalidades da escrita e a apropriarem-se de diferentes tipos de texto (Ministério da Educação, 2009).

Mas depois de algumas pesquisas que fiz, percebi que não tinha uma base teórica fundamentada para me sustentar e optei por não realizar este estudo.

Como tenho um interesse pela área disciplinar de português e pretendia desenvolver o trabalho de investigação em contexto de 1.º ciclo, fiz algumas pesquisas e, depois de ler o artigo “Ler e escrever com a banda desenhada” de Cristina Sá (2000), surgiu a curiosidade de conhecer como é que os alunos organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem uma história tendo por base a reconstituição feita. A escolha deste estudo deve-se também ao facto de, de acordo com as metas curriculares de português, os alunos no 1.º ano de escolaridade deverem ter a oportunidade de: ler textos diversos, como por exemplo, narrativos, informativos, descritivos, poemas e banda desenhada (Meta Final 8); organizar a informação de um texto lido, relacionando “(...) as diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos (...)” e referindo, os aspetos nucleares do texto (Meta final 10, p. 9) e compreender o essencial de um texto, antecipando os conteúdos com base nas ilustrações (Meta Final, 17); produzir um discurso oral com correção, falando de forma audível, articulando corretamente as palavras, usando um vocabulário adequado ao tema e à situação e construindo frases com graus de complexidade crescente.

Para o Ministério da Educação (2009) é importante que os alunos contactem com diferentes tipos de textos. Contudo, Sá (2000), afirma que o estudo da banda desenhada centra-se somente na análise de alguns termos específicos relacionados com a banda desenhada, como

por exemplo, balão, vinheta e tira. A mesma autora defende que o professor deveria, segundo determinadas estratégias, utilizar a banda desenhada como um material didático para desenvolver competências de leitura e escrita nos seus alunos (idem). Nesse sentido, achei que seria importante aprofundar os meus saberes a esse respeito e elaborei um projeto de investigação (Ver Anexo VII).

## 2.2. PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Para este estudo elaborou-se a seguinte pergunta de investigação: *Como é que cinco alunos de 6 e 7 anos, organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem oralmente uma história tendo por base a organização da tira de banda desenhada?*

Para tentar responder a essa questão definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- i) refletir sobre o processo de compreensão leitora e de produção oral de um texto dos alunos em contexto de 1.º ciclo;
- ii) conhecer a forma como os alunos organizam as vinhetas apresentadas;
- iii) analisar as narrativas produzidas pelos alunos tendo em conta a organização da tira de banda desenhada.

Os objetivos específicos que se pretendiam alcançar foram os seguintes:

- iv) perceber se os alunos compreendem o sentido global da tira de banda desenhada;
- v) perceber se os alunos identificam as ideias expressas nas ilustrações (personagens, ações e contexto);
- vi) compreender se os alunos conseguem relacionar as informações presentes nas ilustrações de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa-efeito, inferir e antecipar consequências das ações.

## CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tendo em conta que os objetivos do estudo visam perceber o nível de compreensão e analisar a produção oral de textos, fez-se um levantamento da fundamentação teórica que considere mais pertinente para o desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, procurou-se saber mais acerca do conceito de leitura de imagens, dos níveis de compreensão leitora, dos processos da leitura, de escrita e produção oral de textos e do papel da banda desenhada na aprendizagem.

### 3.1. LEITURA DE IMAGENS

A imagem pode assumir diversas funções, tais como: ilustrar, informar, educar e produzir conhecimento (Sardelich, 2006). Esta é uma linguagem específica e rica, com um valor próprio, que pode ser utilizada como um “(...) instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, factor de motivação, de discurso, de ensinamento, meio de ilustração da aula, utensílio de memorização e de observação real” (Duborgel, 1992 citado por Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101).

A compreensão das imagens prevê um processo perceptivo, ou seja, a transformação da informação recebida, que pode ser entendida como leitura (Sardelich, 2006).

A imagem é “(...) possuidora de vários códigos e, nesse sentido, também de uma dimensão textual...”, uma vez que não pode ser isolada de outros sistemas de representação (Calado, 1994, p. 20). Assim, a sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos (Sardelich, 2006). Porém, considerar que a sua compreensão é imediata é um engano, uma vez que existe um alfabeto e uma gramática visuais que é essencial aprender (Calado, 1994). Dessa forma, essa aprendizagem “(...) resulta da prática da percepção, enquanto esta depende da maturação psicofisiológica e do processo natural de socialização” (idem, p. 65).

A leitura das imagens como a dos textos escritos, não deixando de ser sensorial, implica o exercício estruturado de capacidades de codificação-descodificação. Nesta leitura estão ainda envolvidos atos de compreensão. Colin chamou a atenção para as duas acepções ou usos da palavra “leitura” (reading): o de “decifração” (readability) e o de “compreensão” (comprehensibility). Só a leitura compreensiva, que não a mera decifração, permite comunicação (idem, p. 35).

De acordo com Sardelich (2006) a leitura de imagens engloba dois conceitos: a denotação e a conotação. “A leitura denotativa (ou objetiva), consiste na descrição dos objetos, coisas e/ou

peças no contexto e localização espacial em que se encontram” (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2103). O leitor baseia-se essencialmente na ilustração e descreve aquilo que vê na imagem (Sardelich, 2006). Por outro lado, a leitura conotativa refere-se às interpretações que o leitor faz, àquilo que a imagem sugere ou leva o leitor a pensar (idem).

Bullaude (1969) citado por Lencastre e Chaves (2003) menciona ainda outra categoria “(...) o núcleo semântico da linguagem visual, a que chama a zona de maior significado da imagem. Assim, numa imagem podemos descobrir o que é nuclear e o que é acessório” (p. 2103).

Para Rebelo e Diniz (1998) a leitura de imagens começa a ser feita pelas crianças desde muito cedo e está relacionada essencialmente com a sua realidade afetiva. Gradualmente, da imagem isolada, com um tema único, passam para imagens em sequência, estabelecendo relações entre os factos e adquirindo algumas noções (Rebelo & Diniz, 1998). Nesse sentido os professores devem utilizar a imagem, uma vez que esta apresenta algumas potencialidades enquanto auxiliar da comunicação pedagógica nomeadamente para transmitir alguns conteúdos aos alunos, para motivá-los na aprendizagem, ou eventualmente para captar a sua atenção ou ajudá-los na memorização (Calado, 1994).

### 3.2. NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA

A apreensão do significado da mensagem resulta da relação do leitor com o texto, que por sua vez, determina o nível de compreensão (Sim-Sim, 2007).

Lyon (2003) citado por Cruz (2007) defende que existem quatro níveis de compreensão: a compreensão literal, a compreensão interpretativa, a compreensão avaliativa ou crítica e a compreensão de apreciação. Porém, Giasson (1993) defende que geralmente a taxinomia é reduzida a três níveis de compreensão: a literal, a interpretativa e a crítica.

“A compreensão literal implica o reconhecimento e memória dos factos estabelecidos no texto, tais como as ideias principais, detalhes e sequência dos acontecimentos” (Cruz, 2007, p. 72). Isto é, toda a informação, ideias, situações ou acontecimentos de que o leitor precisa para entender, está contida explicitamente no texto (Azevedo, 2006; Giasson, 1993).

A compreensão inferencial ou segundo o ponto de vista de Cruz (2007) a compreensão interpretativa refere-se quando o indivíduo “(...) faz uso de uma síntese da sua compreensão literal, dos seus conhecimentos pessoais e da sua imaginação, a fim de formular uma



hipótese” (Giasson, 1993, p. 288). Segundo Spinillo e Mahon (2007) o autor produz parcialmente o texto e o leitor tem como função preencher as lacunas deixadas por ele. Logo, quanto maior for a participação ativa do leitor em relacionar o texto com as suas vivências e conhecimentos, melhor será a sua compreensão (Cruz, 2007). Este processo pressupõe inferências acerca da informação presente no texto (Giasson, 1993). Uma inferência adquire o sentido de uma hipótese e resulta de um padrão geral formado a partir de um conjunto de observações (Pereira, 2002). “Para se falar em inferência, é preciso que o leitor passe além da compreensão literal, isto é, que ele vá mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto” (Giasson, 1993, p. 92). Porém, “não se pode inferir qualquer coisa, visto que, a compreensão apropriada é direcionada pelo próprio texto” (Spinillo & Mahon, 2007, p. 464).

Cunningham (1987) citado por Giasson (1993), distingue as inferências em três categorias: as inferências lógicas, pragmáticas e criativas.

As inferências lógicas ou baseadas no texto estão essencialmente incluídas na frase de forma implícita e o leitor apoia-se no texto para as formular (idem).

Por outro lado, as inferências pragmáticas ou baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor, são constituídas por elementos que derivam dos conhecimentos ou esquemas do leitor. Provavelmente estão subentendidas nas frases, podendo não ser verdade e são as que os leitores tendem a fazer (idem).

As inferências criativas, tal como as inferências pragmáticas, são baseadas nos conhecimentos dos leitores contudo, apenas alguns deles as fazem devido aos seus conhecimentos anteriores. Logo, quantos mais conhecimentos possuir maior possibilidade tem de fazer inferências criativas (idem).

Johnson & Johnson (1986) citado por Giasson (1993) apresentam dez tipos de inferências, são elas de: lugar (onde estamos?), agente (quem é?), tempo (em que tempo se passa a cena?), ação (o que fez?), instrumento (que instrumento utilizou?), categoria (de que categoria de objetos se trata?), objeto (o que é?), causa-efeito (O que provocou a situação?), problema-solução (como resolver o problema?) e sentimento-atitude (o que sentia?) (Giasson, 1993).

A compreensão avaliativa ou crítica pressupõe que o leitor formule juízos, expresse a sua opinião e analise as intenções do autor (Cruz, 2007).

A compreensão de apreciação diz respeito à leitura como um processo de comunicação entre escritor e o leitor, onde o último é afetado pelo conteúdo do texto, personagens e pelo estilo de expressão do autor (idem).

As competências da leitura assentam essencialmente na compreensão global do texto, na compreensão das suas partes específicas, no relacionamento de elementos extra textuais e na compreensão relativa à estrutura do texto e ao estilo do autor (Sim-Sim & Viana, 2007).

Na compreensão global do texto o indivíduo deve explicar o tema, identificar informação textualmente explícita, identificar a perspectiva das personagens (idem). A compreensão das partes específicas do texto, assenta na reorganização da informação dispersa no texto e identificação de detalhes relevantes (idem).

A compreensão relativa à estrutura do texto e ao estilo do autor remete para a explicação do objetivo explícito do autor, da perspectiva das personagens e para o posicionamento sobre os conteúdos do texto (idem, p. 60).

Cruz, (2007) defende que

(...) se o leitor não puder armazenar a informação do texto, se não tiver conhecimentos prévios sobre o mesmo, se não retirar a informação essencial ou se não puder ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto, então o seu processo de compreensão falhará (p. 71).

Nesse sentido, importa que os professores ajudem os seus alunos de forma que eles entendam que para compreender um texto é necessário responder a algumas questões, como “de que trata o texto” (o tema) e “o que é que ele nos diz” (o assunto) (...)” (Ministério da Educação, 2012b, p. 13).

### 3.3. PROCESSOS DE LEITURA

O processo de leitura resulta da interação entre três variáveis indissociáveis, nomeadamente a relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993).

Toda a leitura, seja ela de texto ou de uma imagem é influenciada pela experiência de vida do leitor (Sardelich, 2006). Ou seja, em situações de leitura, a capacidade de compreender é influenciada pelos conhecimentos da nossa experiência de vida e pelas leituras que realizámos anteriormente (Sá, 2000). Neste processo existem estruturas cognitivas e afetivas

que determinam em grande parte a compreensão do texto (Giasson, 1993). As estruturas cognitivas dizem respeito ao conjunto de habilidades que são necessárias para abordar o texto e aos conhecimentos que o indivíduo possui sobre a língua (conhecimentos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) e sobre o mundo (idem, p. 32). Por outro lado, as estruturas afetivas estão intimamente relacionadas com os interesses e atitudes do leitor, que põem em jogo a compreensão do texto (idem).

Num primeiro momento é necessário a ativação de um conjunto de subprocessos. “Os processos de leitura dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar as atividades cognitivas durante a leitura” (Giasson, 1993, p. 32). Nesse sentido, segundo Irwin (1986) citado por Giasson (1993) existem cinco categorias de processos, e são eles: os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos. Por microprocessos entende-se o processamento das micro-unidades textuais (palavras) e a sua leitura em grupos, chegando assim à compreensão da informação contida numa frase (Giasson, 1993; Pereira, 2010). Os processos de integração permitem que o leitor procure coerência entre as frases, isto é, relações de significado que se estabelecem entre unidades textuais (idem). Os macroprocessos orientam o leitor para a compreensão global do texto e para as conexões que tornam o texto num todo coerente. Referem-se aos processos de identificação de ideias principais, ao resumo e à estrutura do texto (idem). Quando o leitor vai além do tratamento do texto e efetua previsões, imagens mentais, respostas afetivas, liga diversos conhecimentos, estamos perante os processos de elaboração (idem). Por fim, os processos metacognitivos servem para gerir a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se à situação e ao texto (Giasson, 1993).

A compreensão leitora é influenciada pelo texto, uma vez que a este está sempre subjacente a intenção de um autor, um género literário, uma estrutura e um conteúdo (idem).

Os textos podem apresentar diferentes estruturas, sendo que alguns deles têm como objetivo agir sobre as emoções, outros agir sobre o comportamento e outros sobre os conhecimentos (idem).

A variável contexto engloba todas as condições que o leitor encontra quando inicia o seu processo de leitura. Relativamente ao contexto, este distingue-se em três tipos: psicológico, social e físico. O contexto psicológico pode ser entendido como as condições do leitor,

nomeadamente o seu interesse, a sua motivação e a sua intenção (idem). Por contexto social define-se as interações que o leitor pode estabelecer com outros indivíduos, durante o processo de leitura. O contexto físico refere-se às condições materiais, como o ruído e a temperatura ambiente em que se desenrola a atividade de leitura (idem).

Para que a compreensão seja eficaz importa assegurar que as três variáveis: leitor, texto e contexto estejam organizadas adequadamente. Esta é a condição chave para a compreensão da leitura (idem).

A compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto. A capacidade de compreensão varia consoante o nível de leitura do leitor e, obviamente, o tipo de texto e o conhecimento do vocabulário usado (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 58).

### 3.4. ESCRITA E PRODUÇÃO ORAL DE TEXTOS

A capacidade de produzir textos “constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

A escrita é definida como um código de transcrição dos sons da fala, um sistema de representação da linguagem (Teberosky & Colomer, 2003). Por outras palavras, “escrever significa produzir um acto de linguagem novo (...) (Pereira & Azevedo, 2005, p. 9).

Para Barbeiro e Pereira (2007) escrever é a “(...) capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (p. 15).

É necessário um conjunto de processos, como, a ativação de conteúdos, a escolha da sua integração e articulação destes com outros elementos do texto e a formulação dos próprios numa expressão linguística, criando um texto coeso e coerente (idem).

A produção oral é a construção de um texto que decorre “(...) do vínculo que se estabelece entre falante e ouvinte no momento da interacção face a face.” (Andrade, 1998, p. 2).

De facto, são as condições de produção e de uso da linguagem que determinam quer o conjunto de aspectos que, habitualmente, são invocados como específicos do oral, quer as variações observáveis no interior do mesmo modo de comunicação (Amor, 1999, p. 63).

Estes dois processos, escrita e produção oral de textos, também denominados de processos produtivos de construção de significado textuais, embora distintos por definição, assemelham-se em vários aspetos, uma vez que se traduzem na construção de uma representação mental do texto, isto é, num todo coerente de significados (Pereira, 2010). São “(...) ativados na mente do indivíduo, processos linguísticos de construção dos macro- significados, dos significados experienciais e interpessoais e da construção da representação textual” (idem, p. 96). Essa representação mental construída pelo indivíduo recebe as influências da sua individualidade (idem).

Em situações de produção, o indivíduo ativa um conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, e conhecimentos sobre as palavras e normas do uso linguístico que o permitem estabelecer uma comunicação com outros indivíduos (Pereira & Viana, n.d.).

A produção de um texto, seja ele escrito ou oral, é realizada por meio da competência compositiva. Esta diz respeito à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto e é mobilizada a dois níveis: global e específico (Barbeiro & Pereira, 2007).

O nível global diz respeito à macroestrutura, ou seja, à organização das grandes unidades do texto. Esta “(...) ultrapassa a estrutura semântica linear do discurso (microestrutura), se bem que haja uma relação direta entre dois níveis e que eles dependam um do outro” (Sá, 1996, p. 16).

O nível específico, corresponde à microestrutura, isto é, à combinação de expressões linguísticas (Barbeiro & Pereira, 2007). De acordo com Sá (1996),

A microestrutura corresponde a uma lista ordenada de proposições compreendendo itens lexicais, isto é, a uma base de texto abstrata, composta por proposições retiradas da superfície textual e organizadas entre si de um modo hierárquico, ligadas por um mecanismo de coerência, assegurado parcialmente por inferências. É constituída por conceitos, entidades abstratas que são representadas, na superfície textual, quer por palavras isoladas, que por frases inteiras (p. 16).

A construção de um texto escrito implica três processos: a planificação, a textualização e a revisão (Pereira, 2010). Essas atividades incluem a ativação de conhecimentos sobre o

assunto, o género textual, a programação de como se vai realizar a tarefa, a realização de pesquisas, consultas, notas para posteriormente seleccionar, organizar a informação e elaborar um plano que projete a organização do texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

A planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer os objetivos/a intenção do texto, identificar os destinatários e o género textual, antecipar os efeitos, para ativar e seleccionar as informações, para organizar a informação tendo em conta a estrutura do texto e preparar a escrita (Pereira, 2010; Barbeiro & Pereira, 2007).

A textualização é a redacção do texto, aparecendo expressões linguísticas que organizadas em frases e parágrafos formam o texto (idem). Durante o processo de construção da representação textual é exigido ao indivíduo a explicitação do conteúdo para que o leitor consiga aceder à informação, à formulação e à articulação linguística (Barbeiro & Pereira, 2007).

O processo de revisão procura controlar todas as dimensões configuradoras do texto (Pereira, 2010). Este “(...) processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). Esta componente pode atuar ao longo de todo o processo de redacção do texto mas é marcada sobretudo pela reflexão do texto produzido, onde são tomadas decisões relativas à correcção e à sua reformulação (idem).

Embora a produção de um enunciado, escrito ou oral, se processe de forma muito similar, quando se produz um texto escrito o nível de dificuldade é superior, uma vez que o locutor tem de gerir e avaliar o conteúdo, o destinatário e a linguagem a utilizar (Pereira & Azevedo, 2005). Sabe-se que,

(...) o escritor pode planificar, textualizar e rever à medida que, de facto, escreve (Pereira & Barbeiro, 2007); e, numa situação de produção oral de significados (que não numa situação de oralidade de um texto, que não deixa de ser um momento posterior aos processos de construção de texto escrito), o falante vê-se mesmo privado do momento de revisão pós-textualização, tendo embora a possibilidade de o fazer durante a textualização), o que exige um esforço muito sério em termos de planificação do texto oral a produzir (Pereira, 2010, p. 100).

Além disso, a linguagem oral apresenta um conjunto de características próprias que a diferenciam da escrita. Segundo Rebelo e Diniz (1998) “A fala possui uma dinâmica própria,

em que estão presentes diversos elementos, todos eles concorrentes para a boa recepção das diferentes mensagens” (p. 103).

Em situações de produção oral podem surgir frases incompletas, redundâncias, repetições e incorreções relativas às regras de gramática (idem). De qualquer das maneiras, é exigido aos sujeitos alguns cuidados, como por exemplo, a articulação e a projeção da voz e a prosódia, nomeadamente a entoação e a gestão de pausas (Pereira, 2010). Segundo Pereira e Azevedo (2005) quando as crianças produzem uma narrativa oral e posteriormente “(...) têm de a realizar por escrito, produzem “umas frases” que em nada se assemelham a um texto” (p. 7).

### 3.5. PAPEL DA BANDA DESENHADA NA APRENDIZAGEM

O ensino do português não deve ser feito exclusivamente a partir de textos literários, deve-se procurar incluir outros tipos de textos, nomeadamente a banda desenhada, uma vez que este tipo de texto apresenta potencialidades didáticas (Sá, 1996). A banda desenhada é um “(...) texto misto que combina elementos verbais, não verbais e outros situados a meio caminho entre os dois” (idem, p. 19). Por outras palavras é uma forma de expressão que tem um conjunto de especificidades que derivam da literatura, devido às técnicas da narrativa, da pintura, relativamente às cores e ao grau de realismo na representação dos referentes, e do cinema, no que diz respeito ao dinamismo da imagem e à utilização dos planos (idem).

A banda desenhada é caracterizada como tendo uma gramática própria, compreendendo duas dimensões importantes: a morfologia e a sintaxe. Relativamente à morfologia, existe um conjunto de elementos que constituem a banda desenhada, podendo ser de natureza icónica como é o caso da imagem (vinheta) e dos elementos a ela associados (forma, tamanho, contorno, etc.), ou de natureza textual, sendo as legendas (texto colocado na vinheta ou dentro de um retângulo) e os cartuchos (vinhetas ocupadas somente por texto) (idem). A sintaxe define-se como a articulação entre diversos elementos entre eles a relação imagem/texto.

Nesse sentido, o professor poderá utilizar a banda desenhada como um material didático e desse modo desenvolver competências de leitura nos alunos (Sá, 2000). Pode ainda, ser utilizado para o desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos a vários níveis (idem).

Em relação ao nível da microestrutura, o uso da banda desenhada pode desenvolver a identificação de ideias expressas no texto, treinar os alunos para fazerem inferências a vários níveis e ainda levar “(...) os seus alunos a reconstruírem passagens de histórias de banda desenhada a partir de sequências de vinhetas previamente baralhadas, com a obrigatoriedade de justificarem cuidadosamente a reconstituição feita” (idem).

Ao nível da macroestrutura pode ajudar os alunos a determinar as ideias principais do texto, a identificar o tema da história de banda desenhada, a elaborar resumos dessas histórias ou “(...) ainda levando-os a fazer corresponder enunciados por eles produzidos à sequência de vinhetas da história” (idem).

Sá (2000), defende a utilização da banda desenhada nas aulas de português, uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento de duas competências essenciais, nomeadamente de escrever e de ler.



## CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

### 4.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

A investigação decorreu durante a prática pedagógica em contexto de 1.º ciclo, com uma turma de 1.º ano de escolaridade. Teve como finalidade, conhecer como é que cinco alunos organizam quatro vinhetas de uma tira de banda desenhada previamente baralhadas e produzem oralmente uma história tendo em conta a sua reconstituição.

De forma a ir ao encontro dos objetivos gerais definidos, nomeadamente, refletir sobre o processo de compreensão leitora e de produção oral de um texto em contexto de 1.º ciclo; conhecer a forma como os alunos organizam as vinhetas apresentadas; analisar as narrativas produzidas pelos alunos tendo em conta a organização da tira de banda desenhada; e dos objetivos específicos como: perceber se os alunos compreendem o sentido global da tira de banda desenhada; perceber se os alunos identificam as ideias expressas nas ilustrações (personagens, ações e contexto); compreender se os alunos conseguem relacionar as informações presentes nas ilustrações de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa-efeito, inferir e antecipar consequências das ações; considerou-se tratar este trabalho de investigação como um estudo de caso, e, por conseguinte, situa-se num paradigma qualitativo e assume um caráter interpretativo.

Tendo em conta que a pergunta de investigação procura descrever e explicar como é que os alunos organizam quatro vinhetas de uma tira de banda desenhada e produzem oralmente uma história segundo as suas opções, decidiu-se realizar um estudo de caso, uma vez que envolve o estudo intensivo e detalhado de um pequeno grupo de indivíduos (Coutinho, 2011). Mas mais do que isso, é a “(...) exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada” (Sousa & Baptista, 2011, p. 64). O investigador tem a oportunidade de participar ativamente no mundo pessoal dos indivíduos (Aires, 2011) e de analisar detalhadamente e em profundidade os casos particulares, no seu contexto natural, reconhecendo a sua complexidade e recorrendo a métodos que se revelem apropriados (Coutinho, 2011).

A investigação tem um caráter qualitativo, porque se pretende “(...) investigar ideias, descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva

dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26). Este tipo de investigação baseia-se no método indutivo, uma vez que o investigador pretende descobrir o propósito da ação, compreender, interpretar e descobrir o que é que tem significado para os indivíduos, sem criar expectativas prévias sobre o fenómeno estudado (idem). Além disso, o investigador tem a possibilidade de desenvolver conceitos, ideias e entendimentos que resultam de padrões que encontra nos dados que recolhe (Sousa & Baptista, 2011).

Esta investigação adota um carácter interpretativo, uma vez que o investigador apresenta as “(...) interpretações que faz dos problemas” (Aires, 2011, p. 18). Este paradigma procura entrar no mundo pessoal dos indivíduos para conhecer como interpretam as diversas situações o que tem significado para elas. Ao invés do paradigma positivista, este procura essencialmente a compreensão, o significado e a ação (Coutinho, 2011).

De acordo com o tipo de estudo e o paradigma em que se insere a investigação optou-se por utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista, uma vez que permite recolher informação muito rica, como por exemplo, testemunhos e interpretações, respeitando os quadros de referência, a linguagem e as categorias mentais dos indivíduos (Sousa & Baptista, 2011 citado por Santos & Milhano, 2014).

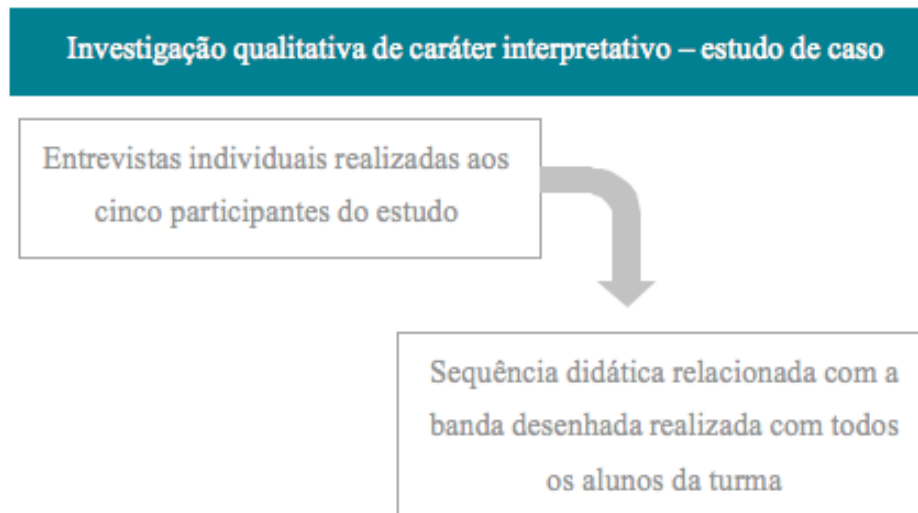
A entrevista foi realizada a cinco alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade numa sala a sós com a investigadora. Primeiramente foram apresentadas quatro vinhetas previamente baralhadas aos alunos e foi-lhes pedido que as organizassem. “Utilizou-se como técnica de recolha de dados a observação, para a qual se procedeu ao registo fotográfico da organização das vinhetas” (Santos & Milhano, 2014).

De seguida foi pedido aos alunos que produzissem oralmente uma história tendo em conta o modo como organizaram a tira de banda desenhada e procedeu-se à gravação de áudio para que não se perdesse as respostas fornecidas por eles.

No final, organizaram-se os dados recolhidos em tabelas e procedeu-se à análise de conteúdo.

Após a realização das entrevistas individuais a cinco alunos, desenvolveu-se e implementou-se uma sequência didática, com todos os alunos da turma, que englobava um conjunto de atividades relacionadas com a banda desenhada.

De seguida, apresenta-se o desenho da investigação que procura descrever sumariamente a metodologia utilizada.



**Figura 1 – Desenho da investigação**

## 4.2. INSTRUMENTO E TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

### 4.2.1. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Com o intuito de recolher os dados para a investigação, decidiu-se utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista. Este instrumento é de extrema importância no estudo de caso e permite ao investigador perceber o modo como os indivíduos interpretam as suas vivências (Coutinho, 2011). Ou seja, permite recolher informação útil para a investigação em curso (Carmo & Ferreira, 2008). A entrevista caracteriza-se por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores (Quivy & Campenhoudt, 1997) e por ser flexível, dando oportunidade ao entrevistador de adaptar as questões colocadas ao entrevistado ou pedir informação adicional sempre que considere relevante (Coutinho, 2011).

Foi concebido um guião de entrevista com as questões e a sequência de as colocar ao entrevistado (idem). Optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada, porque do ponto de vista de Costa, Rocha e Acúrcio (2004), este tipo de entrevista não apresenta uma ordem rígida das questões, podendo o investigador ter flexibilidade na exploração das mesmas. Além disso, dá liberdade ao entrevistado para falar, embora não o deixe fugir do tema (Sousa & Baptista, 2011).

Tendo em conta os objetivos a atingir e a finalidade do estudo, optou-se por elaborar algumas perguntas que obedeciam à estratégia de Raphael (1986) citado por Giasson (1993). Ou seja, definiu-se uma pergunta cuja resposta está explicitamente no texto, “Quais são as personagens da história?” e a outra que está somente na cabeça do entrevistado, “Porque organizaste a história dessa forma?” (Giasson, 1993). Nesse sentido, delineou-se uma questão aberta e outra fechada. Decidiu-se realizar uma questão aberta, para que o entrevistado pudesse “(...) exprimir e justificar livremente a sua opinião” (Sousa & Baptista, 2011, p. 81). Além disso, este tipo de questões pode proporcionar uma grande riqueza de detalhes (idem). Por outro lado, decidiu-se realizar uma pergunta fechada para ir diretamente ao encontro do assunto pretendido (idem).

Como forma de assegurar a validade das questões colocadas aos alunos, procurou-se a opinião de investigadores da mesma área que tenham estudos semelhantes em relação aos resultados ou à metodologia adotada (Coutinho, 2011), para que pudessem dar a sua opinião face ao conjunto de perguntas previamente elaboradas. Além de submeter o guião de entrevista à opinião de um indivíduo (Ver Anexo VIII), foi feito um pré teste que consistiu na aplicação da entrevista a um aluno, para verificar se ele compreendia as questões e se as informações recolhidas respondiam aos objetivos a atingir.

O pré teste foi realizado no dia 27 de maio de 2013, às 15 horas e 45 minutos, a uma criança do sexo feminino, com 6 anos de idade. Os dados foram recolhidos através de gravação de áudio, para que não se perdesse qualquer informação fornecida pelo aluno. No final, foi feita a transcrição (Ver Anexo IX) e uma análise das respostas dadas. O aluno mostrou ter compreendido as questões, todavia reformulou-se o guião de entrevista, nomeadamente, no que respeita à ordem das perguntas colocadas ao entrevistado e foram suprimidas algumas perguntas, uma vez que se considerou estarem já implícitas noutras.

Nesse sentido, o guião de entrevista ficou com duas partes, a primeira dizia respeito à organização das vinhetas e a segunda à produção oral da história tendo em conta a organização da tira de banda desenhada, e com as questões que se seguem: “Quais são as personagens da história?” e “Porque organizaste a história dessa forma?” (Ver Anexo X).

#### *4.2.2. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS*

Durante a realização das entrevistas individuais e a implementação da sequência didática, optou-se por utilizar como técnica de recolha de dados a observação participante na qual se

procedeu ao registo fotográfico para que não se perdesse informação pertinente. Neste tipo de observação o próprio investigador é “(...) o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a “investigar”, podendo, assim, ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88).

### 4.3. PARTICIPANTES DO ESTUDO

#### 4.3.1. PARTICIPANTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A turma de 1.º ano de escolaridade com quem desenvolvi a prática pedagógica, era composta por vinte e um alunos, sendo oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Todos eram de nacionalidade portuguesa exceto uma criança que era de nacionalidade russa. Nesse sentido, todos os alunos da turma foram envolvidos na sequência didática, que englobava um conjunto de atividades relacionadas com a banda desenhada.

#### 4.3.2. PARTICIPANTES NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Da turma do 1.º ano de escolaridade foram escolhidos cinco alunos para participar na realização das entrevistas individuais. Os participantes foram escolhidos de forma aleatória, isto é, os nomes de todos os alunos foram escritos num papel tendo-se posteriormente tirado os cinco nomes ao acaso.

Decidiu-se fazer esse tipo de seleção para que todos os sujeitos tivessem a mesma probabilidade de serem selecionados (Coutinho, 2011). A cada criança foi atribuída uma letra (A-E) de modo a salvaguardar a privacidade de cada uma delas. Das cinco crianças escolhidas, duas são do sexo masculino e três do sexo feminino. Sucintamente, todos os alunos tinham 7 anos exceto o aluno E, do sexo feminino, que tinha 6 anos. Todos os alunos frequentaram durante três anos o jardim-de-infância (Santos & Milhano, 2014).

#### 4.4. ESCOLHA DA TIRA DE BANDA DESENHADA

Durante a entrevista foi pedido aos alunos que ordenassem quatro vinhetas de uma tira de banda desenhada. A tira apresenta apenas uma mensagem icónica, sem cor, e foi retirada do livro “Há monstros debaixo da cama?” de Bill Watterson (2010), como se pode ver na figura que se segue.



**Figura 2 – Tira de banda desenhada**

Tal como referido em Santos e Milhano (2014), a sua escolha obedeceu a alguns critérios, nomeadamente ao desenvolvimento cognitivo das crianças e ao objetivo que eu, enquanto investigadora, queria provocar nelas.

Os participantes do estudo encontram-se no estágio das operações concretas e são capazes de pensar logicamente, ainda que o seu pensamento esteja limitado a situações reais (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Nesse sentido, tendo em conta essas características, escolheu-se esta tira de banda desenhada porque as imagens são claras e expressivas.

Outra das razões deve-se ao fato de se acreditar que a componente pictórica pode funcionar como um apoio relevante na percepção, descodificação e na concretização de sentidos de um determinado texto (Silva, 2003). Além disso, Sá (2012) defende que é mais fácil os indivíduos compreenderem uma mensagem que contenha imagens do que quando se usa apenas palavras.

A ausência de cor da tira teve como finalidade, estimular nos alunos a imaginação e conduzir “(...) o leitor a uma efectiva fruição estética” (Velo, 2003, p. 1). “O preto e branco dá ao documento um valor mais abstrato” (Silva, 1992, p. 25). Além disso, tentou-se escolher uma tira onde as imagens fossem alternativas ao estereótipo, onde a imagem simplista, superficial

e explícita levasse a criança “(...) ao imediatismo do olhar massificado.” (Veloso, 2003, p. 9).

#### 4.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

##### 4.5.1. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

As entrevistas foram realizadas no dia 28 de maio de 2013 entre as 10 horas e 25 minutos e 11 horas e 6 minutos, no período não letivo, enquanto os alunos estavam a usufruir do apoio ao estudo. Durante as entrevistas individuais, os alunos estavam numa sala a sós com a investigadora, isto porque o contexto físico pode influenciar a sua compreensão (Giasson, 1993). As respostas dadas pelos alunos foram gravadas em áudio para que não se perdesse qualquer informação fornecida por eles.

Primeiramente foram apresentadas aos alunos quatro vinhetas e foi-lhes pedido que as ordenassem, para reconstituírem a história. Observou-se e procedeu-se ao registo fotográfico da organização das vinhetas de modo a perceber se os alunos, experimentavam, hesitavam ou alteravam o modo como as organizaram.

Posteriormente, foi pedido aos alunos que produzissem oralmente uma narrativa tendo em conta o modo como organizaram a tira de banda desenhada e respondessem às seguintes questões: “Quais são as personagens da história?” e “Porque organizaste a história dessa forma?”. À medida que os alunos iam respondendo às questões, foi feita a gravação de áudio para que não se perdessem as respostas dadas por eles.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas (Ver Anexo XI), definiram-se categorias de análise e organizaram-se as respostas dadas pelos alunos em tabelas.

No final, formulou-se a interpretação e a discussão dos resultados que se obteve com o estudo, tentando responder aos objetivos e à questão inicialmente propostos.

##### 4.5.2. DESENVOLVIMENTO E IMPLMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Após a realização das entrevistas individuais aos cinco alunos desenvolveu-se e implementou-se uma sequência didática (Ver Anexo XII), que englobava um conjunto de atividades relacionadas com a banda desenhada. Houve essa preocupação porque embora os

textos literários possam ser uma “das vias escolares possíveis para reconciliar os alunos com a leitura (Tauveron, 2002), importa reconhecer, no entanto, a abertura no discurso educativo a outros textos, que não apenas ao literário” (Gambôa, 2008, p. 11). Além disso, tanto o Currículo do Ensino Básico como o Programa de Português apelam para o contato com diferentes tipos de texto (Ministério da Educação, 2001; Ministério da Educação, 2009).

Como a banda desenhada é um tipo de texto que está presente no quotidiano das crianças importa que seja trabalhado em contexto escolar, uma vez que a sua aprendizagem pode favorecer a relação da criança com o mundo (Ministério da Educação, 2009).

Nesse sentido, a sequência didática tinha como finalidade levar os alunos a organizarem as vinhetas, utilizadas nas entrevistas individuais, previamente baralhadas, identificarem as ideias expressas nas ilustrações, trabalhar termos específicos relativos à banda desenhada tais como, vinheta, tira, cartucho, legenda, prancha, e os vários tipos de balões e dar oportunidade aos alunos de criar uma tira de banha desenhada.

Esta situação de aprendizagem foi desenvolvida no dia 5 de junho de 2013, durante a aula de português, essencialmente em grande grupo, exceto a criação da banda desenhada que foi realizada individualmente pelos alunos.



## CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS





















Para tentar perceber e caracterizar como é que as crianças organizaram quatro vinhetas de uma tira de banda desenhada previamente baralhadas e produziram oralmente uma história tendo por base a sua reconstituição, fez-se a análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

Para isso, foram definidas algumas categorias de análise com base na revisão de literatura elaborada e com os dados emergentes da própria voz das crianças. Nesse sentido, definiu-se quatro categorias: *a) organização da tira de banda desenhada, b) produção da história, c) personagens da história e d) justificações dos alunos acerca da organização da tira de banda desenhada.*

### 5.1. ORGANIZAÇÃO DA TIRA DE BANDA DESENHADA

De seguida, apresenta-se a tabela 1 relativa à organização das vinhetas. A primeira coluna diz respeito à identificação dos alunos e a segunda à forma como eles organizaram as vinhetas da tira de banda desenhada. Nesse sentido, será feita uma análise de cada aluno, tendo em conta os objetivos definidos, e no final será apresentada uma análise geral.

Tabela 1 - Organização das vinhetas efetuadas pelos alunos

Aluno	Organização da tira de banda desenhada			
A				
B				
C				
D				
E				

Observando a tabela anteriormente apresentada, verifica-se que o aluno A organiza a tira de banda desenhada da mesma forma que o autor. Este aluno mostra ter compreendido o sentido global da tira de banda desenhada, nomeadamente a consequência da ação do tigre – relação causa-efeito.

Na organização das vinhetas, o aluno B troca a primeira com a segunda ação. Mesmo assim, releva que compreendeu a relação causa-efeito.

A sequência da tira de banda desenhada organizada pelo aluno C remete para a compreensão da relação causa-efeito, ainda que após a queda coloque a vinheta do “menino a andar de skate”.

Observando a organização das vinhetas dos alunos D e E verifica-se que não compreenderam o fenómeno que antecede à queda – relação causa-efeito.

Em síntese, a partir da análise feita pode constatar-se que todos os alunos organizaram a tira de banda desenhada de maneira diferente. Os alunos A, B e C demonstraram ter relacionado a informação presente nas ilustrações com os seus conhecimentos prévios, antevendo a consequência da ação – relação causa-efeito – compreensão inferencial (Giasson, 1993).

## 5.2. PRODUÇÃO DA HISTÓRIA

Na tabela 2 estão presentes as histórias produzidas pelos alunos tendo em conta a organização da tira de banda desenhada. Na primeira coluna encontra-se a identificação dos alunos e na segunda a transcrição das suas produções orais.

**Tabela 2 - Transcrição da produção oral dos alunos**

<b>Aluno</b>	<b>Produção oral da história</b>
A	“Um menino a andar de <i>skate</i> , ia para uma rampa, o tigre saltou nela e o tigre e o <i>skate</i> ficou no ar e o menino foi para o ar.”
B	“Era uma vez um menino a andar de <i>skate</i> e um tigre. O tigre encontra uma coisa para saltar e depois apareceu um menino a andar de <i>skate</i> e depois o menino subiu aquela coisa o tigre saltou para cima daquilo e o menino voou.”
C	“O tigre estava a passear, e depois apareceu ao pé de um barco, e depois quis andar ali e depois foi passear mais um pouco, e depois encontrou um menino e depois o menino passou, ele estava andar, o tigre e depois ele, o menino andou de <i>skate</i> para cima para, do baloiço e depois ele saltou e depois ele, o <i>skate</i> estava em cima do baloiço e ele saltou e o <i>skate</i> caiu e depois o menino foi lá buscá-lo e depois foi andar de <i>skate</i> .”
D	“O tigre viu uma pedra e uma tábua e depois chamou um menino para ele fazer o skate em cima e ele em cima do skate e depois o tigre pulou, ele andou de <i>skate</i> e depois caiu.”
E	“Era uma vez um menino que estava a andar de <i>skate</i> e depois, viu, viu um animal a saltar e depois o menino caiu lá para dentro e o animal viu o <i>skate</i> .”

Analisando a produção oral do aluno A, percebe-se que organizou as expressões linguísticas de forma clara, linear e coerente (Barbeiro & Pereira, 2007). Durante a textualização da sua produção oral teve necessidade de reformular o que disse como se pode verificar a seguir “o tigre, e o skate ficou no ar” (idem).

Relativamente à leitura de imagens, percebe-se que o aluno fez uma leitura denotativa, uma vez que se baseia essencialmente nas ilustrações, como se pode verificar na frase seguinte

“um menino a andar de skate” e uma leitura conotativa, conseguindo perceber aquilo que a imagem sugere, ou seja, conseguindo antecipar a consequência da ação (Sardelich, 2006). Desse modo, o aluno demonstra ter compreendido o sentido global da tira de banda desenhada.

Percebe-se que o aluno compreende a nível literal, uma vez que identificou as ideias presentes explicitamente nas ilustrações como as personagens, objetos e acontecimentos como é visível na frase que se segue “Um menino a andar de skate, ia para a rampa, o tigre saltou nela”. Constata-se que compreende a nível inferencial, uma vez que relacionou os seus conhecimentos prévios com as informações expressas nas ilustrações das vinhetas. Ou seja, conseguiu inferir sobre o que causou o salto, mencionando que “o menino foi para o ar” – inferência de causa-efeito (Johnson & Johnson, 1986 citado por Giasson, 1993). Esta é uma inferência lógica, uma vez que o aluno A apoiou-se nas ilustrações das vinhetas para a formular (Giasson, 1993).

O aluno B inicia a sua história com a expressão “Era uma vez” e descreve a cena geral da tira de banda desenhada, “Era uma vez um menino a andar de skate e um tigre”. O seu discurso aparenta ser conciso, ainda que utilize duas vezes a expressão “e depois” para articular as frases. Este aluno fez uma leitura denotativa e conotativa, pois descreve e interpreta o que vê nas ilustrações, revelando ter compreendido globalmente a sequência dos acontecimentos.

Analisando a sua produção oral percebe-se que compreendeu a nível literal e inferencial, uma vez que identifica as informações explícitas nas vinhetas “O tigre encontra uma coisa para saltar e depois apareceu um menino a andar de skate” e levanta a hipótese do menino ter voado – inferência lógica de causa-efeito (Giasson, 1993).

Ao analisar a história produzida pelo aluno C, constata-se que o seu discurso é confuso e que à medida que combina as expressões linguísticas, reformula o que diz, como se pode verificar na expressão seguinte “o menino andou de skate para cima, para, do baloiço” (Barbeiro & Pereira, 2007). Durante o seu discurso são visíveis algumas repetições como por exemplo, “e depois ele saltou e depois ele, o skate estava em cima do baloiço” o que me leva a suspeitar que seja uma estratégia para o aluno organizar o seu pensamento. Emprega mais de três vezes o “e depois” como forma de dar continuidade às ações.

Relativamente à leitura de imagens, o aluno descreve o que vê nas ilustrações, “e ele saltou e o skate caiu e depois o menino foi lá buscá-lo”, porém aparenta que não interpretou, visto que

considera que o menino não caiu e por sua vez, leva-me a suspeitar que não compreendeu o sentido global da tira de banda desenhada.

O aluno refere as personagens, objetos e ações demonstrando ter compreendido a nível literal. Pode-se verificar que o aluno faz inferências pragmáticas como por exemplo, “o tigre estava a passear” e criativas “depois apareceu ao pé de um barco e depois quis andar ali” baseadas nos seus conhecimentos ou esquemas mentais, uma vez que essas informações não estão explicitamente nas ilustrações (Giasson, 1993).

O aluno D organiza a história de modo coerente, embora faça uma reformulação “para ele fazer o skate em cima e ele em cima” e utilize três vezes “e depois” para estabelecer relação entre as frases. Este aluno descreve somente as ilustrações – leitura denotativa. Percebe-se que ele não compreende o sentido global da tira nomeadamente a relação causa-efeito, uma vez que menciona “e depois o tigre pulou, ele andou de skate e depois caiu”. Em relação ao nível de compreensão, o aluno identifica as personagens, objetos e os acontecimentos – compreensão literal (Giasson, 1993).

O aluno E organiza a sua produção de forma breve e clara e inicia-a com a expressão “Era uma vez”. Ao analisar a sua história percebe-se que o aluno fez uma repetição “e depois viu, viu um animal” porém é uma característica própria do discurso oral (Pereira, 2010).

Constata-se que o aluno descreve o que vê nas vinhetas – leitura denotativa (Sardelich, 2006), porém omitiu a descrição da terceira vinheta levando-me a suspeitar que não compreendeu o que resulta da causa. Verifica-se que compreendeu a nível literal, pois relata a informação que está explícita na tira, nomeadamente as personagens, objetos e acontecimentos. Embora formule uma inferência lógica de ação, “o menino caiu lá para dentro”, aparenta não ter compreendido a nível inferencial, uma vez que o aluno não vai mais longe do que aquilo que as ilustrações sugerem (Giasson, 1993).

Globalmente, todas as produções parecem estar encadeadas de modo coerente, ainda que o discurso do aluno C esteja um pouco confuso. Na análise das produções verificou-se a utilização da expressão “e depois”, repetições e reformulações acerca do que ia sendo dito. Contudo, são características próprias da linguagem oral que a diferenciam da escrita (Rebelo & Diniz, 1998).

Todos os alunos fazem uma leitura denotativa, descrevendo objetos e personagens que veem nas imagens (Sardelich, 2006). A maioria fez também uma leitura conotativa, interpretando aquilo que a imagem sugere (idem). Assim, três dos alunos demonstram ter compreendido o sentido global da tira de banda desenhada.

Relativamente ao nível de compreensão, constata-se que todos os alunos reconhecem as ideias que estão explicitamente nas ilustrações – compreensão literal (Azevedo, 2006; Giasson, 1993). A maioria dos alunos compreende também a nível inferencial, uma vez que fazem uso “(...) de uma síntese da sua compreensão literal, dos seus conhecimentos pessoais e da sua imaginação, a fim de formular uma hipótese” (Giasson, 1993, p. 288).

### 5.3. PERSONAGENS DA HISTÓRIA

Na tabela 3 apresentam-se os dados relativos à identificação das personagens. Esta está organizada em duas colunas, sendo que na primeira coluna encontra-se a designação dos alunos e na segunda as respostas dadas por eles à questão: “Quais são as personagens da história?”.

**Tabela 3 - Resposta dos alunos à pergunta: “Quais são as personagens da história?”**

<b>Aluno</b> / <b>Questão 1</b>	<b>Quais são as personagens da história?</b>
A	“O menino andar de <i>skate</i> , o tigre com uma rampa, o tigre a saltar para a rampa, o menino a ir para a rampa, e o tigre em cima da rampa e o <i>skate</i> no ar.”
B	“O tigre e o menino.”
C	“O tigre, o menino, o tigre e o menino e o tigre.”
D	“O tigre e o menino.”
E	“O menino andar de <i>skate</i> , um animal a saltar e um menino a andar de <i>skate</i> , um animal a pensar e tronco de uma árvore e uma palavra, um tronco, um animal e o <i>skate</i> .”

O aluno A refere como personagens o menino e o tigre. Menciona ainda, outros aspetos complementares como objetos e as ações.

O aluno B respondeu que as personagens da tira de banda desenhada eram o tigre e o menino.

O aluno C, menciona que as personagens são o tigre e o menino. Contudo, olhando para a tira que organizou, percebemos que repete as personagens conforme vão surgindo em cada vinheta.

O aluno D referiu que as personagens da história eram o tigre e o menino.

Por fim, o aluno E, indica como personagens o menino e o animal, porém menciona também ações e objetos.

Observando os dados obtidos, pode-se afirmar que todos os participantes do estudo apontaram como personagens o tigre ou animal e o menino. Contudo, os alunos A, C e D, mencionaram aspetos desnecessários, nomeadamente as ações e objetos presentes nas vinhetas, aparentando que ainda não percebem que as personagens são um elemento sobre o qual se desenrola a ação (Miguel, n.d.).



#### 5.4. JUSTIFICAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA TIRA DE BANDA DESENHADA

Na última tabela pode-se observar as justificações dadas pelos alunos em relação ao modo como organizaram a tira de banda desenhada. Tal como no quadro apresentado anteriormente, a primeira coluna refere-se à identificação dos alunos e a segunda às respostas dadas à seguinte questão: “Porque organizaste a história desta maneira?”.

**Tabela 4 – Respostas dos alunos à pergunta: “Porque organizaste a história desta maneira?”**

<b>Aluno</b> \ <b>Questão 2</b>	<b>Porque organizaste a história desta maneira?</b>
A	“Porque parecia que era assim a história.”
B	“Porque o tigre tinha encontrado... não tinha nada para brincar e encontrou uma coisa para brincar.”
C	“Porque faz sentido.”
D	“Porque o tigre estava a pensar como depois viu se dava e depois ele estava a andar e depois caiu.”
E	“Porque acho que é assim.”

Observando a quadro apresentado anteriormente, os alunos A, C e E referiram que organizaram a tira porque do seu ponto de vista fazia sentido esta sequência das ações. Por outro lado, os alunos B e D inferem acerca do pensamento do animal, apontando essa a razão que os levou a organizar as vinhetas de determinada forma.

## 5.5. CONTRIBUTO DA SEQUÊNCIA DIÁTICA PARA A MINHA APRENDIZAGEM

Tendo em conta a área de investigação, considerou-se oportuno desenvolver e implementar uma sequência didática semelhante às entrevistas individuais. Surgiu essa preocupação dado que a banda desenhada é um tipo de texto que está presente no quotidiano das crianças e desse modo torna-se crucial dotar os alunos de ferramentas para compreenderem e agirem na sociedade onde estão inseridos.

Após a implementação da sequência didática surgiu necessidade de refletir sobre a ação educativa visto que é um processo que deve ser constante na vida de qualquer educador/professor e “pode abrir novas possibilidades para a ação e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 39). Além disso, é uma prática que permite aos agentes da ação educativa pensar, compreender, agir e resolver os problemas, adquirindo uma maior consciência profissional (idem).

Assim, percebi que foi importante questionar os alunos acerca dos seus conhecimentos prévios porque permitiu-me perceber que todos estavam familiarizados com este tipo de texto, uma vez que receberam um livro de banda desenhada no dia mundial da criança e que já conheciam o termo balão. Após este primeiro momento, enveredei pelo ensino explícito dos termos específicos como vinheta, tira, prancha, legenda e cartucho. Concordando com Sá (2012), este tipo de atividade foi fundamental porque os professores devem apoiar os alunos a usar os textos que estão presentes no seu quotidiano.

Durante a ação educativa os alunos recorreram essencialmente à experimentação e à tentativa e erro na organização das vinhetas. Ou seja, diferentes alunos tiveram a oportunidade de apresentarem e justificarem as suas opiniões. Neste confronto de ideias, os alunos conseguiram identificar alguns elementos importantes, entre eles, a existência de uma onomatopeia que evidenciava a queda explícita do menino. Considero que a troca de ideias foi essencial pois contribuiu para que os alunos chegassem a um consenso e organizassem a tira de banda desenhada de acordo com a intenção do autor. Ou seja, contribuiu para o desenvolvimento de competências comunicativas e para a resolução do problema levantado pelo professor face à organização das vinhetas (idem).

Relativamente à criação de uma tira de banda desenhada julgo que foi uma atividade enriquecedora, uma vez que permitiu aos alunos mobilizar conhecimentos e fazer uso das

suas aprendizagens (idem). Porém, acredito que poderia ser uma atividade de convite à escrita (Barbeiro & Pereira, 2007) caso se tratasse de uma turma de 2.º, 3.º ou 4.º anos de escolaridade.

Considero que o objetivo da sequência didática foi alcançado visto que os alunos tiveram a oportunidade de contatar com este tipo de texto, ficar com algumas noções acerca do mesmo e de colocarem em prática o que aprenderam.

No final, percebi mais uma vez que a reflexão é a base da ação de qualquer professor pois “(...) pressupõe que ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 35). Além disso, “(...) conduz a transformações e a investigações futuras” (Alarcão, 2001, p. 35).

Considero que o trabalho em grande grupo foi sem dúvida muito importante nesta atividade pois o envolvimento de todos os alunos, ajudou-os a adquirir conhecimento e a desenvolver competências que eles precisam para ser cada vez mais autónomos de forma a tratar este tipo de texto (Sá, 2012).

## CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado teve como finalidade obter a resposta para a pergunta: *Como é que cinco alunos de 6 e 7 anos, organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem oralmente uma história tendo por base a organização da tira de banda desenhada?*

Para atingir os objetivos propostos e responder à pergunta de investigação entrevistaram-se individualmente cinco crianças. Da análise dos dados obtidos, pode concluir-se que todos os alunos organizaram a tira de banda desenhada de maneira diferente. Três dos alunos aparentam ter relacionado os elementos presentes nas vinhetas com os seus conhecimentos pessoais, percebendo a consequência da ação (Sim-Sim, Viana, 2007). Assim, percebe-se que estes alunos perceberam as partes específicas e o sentido global da tira de banda desenhada (idem).

Todos os alunos fazem uma leitura denotativa das imagens, uma vez que descrevem o que está presente explicitamente nas ilustrações (Sardelich, 2006). Três deles fazem também uma leitura conotativa, pois interpretam, ou seja, relacionam os seus conhecimentos anteriores com a informação que está presente nas vinhetas, demonstrando terem compreendido a relação causal (Sardelich, 2006; Giasson, 1993).

Relativamente à produção oral da narrativa, e tendo em conta que se tratava de alunos do 1.º ano de escolaridade e que a planificação de um texto oral exige um esforço sério, (Pereira, 2010), percebe-se que a maioria dos alunos textualizaram e combinaram as expressões linguísticas, organizando em frases e formando o texto de forma linear e coerente – microestrutura e macroestrutura (Barbeiro & Pereira, 2007; Giasson, 1993; Perreira, 2010).

Analisando as produções orais dos alunos, percebe-se que há uma predominância da 3.ª pessoa do singular, empregam com maior frequência o pretérito perfeito, o presente do indicativo e o infinito, contudo são modos privilegiados pelas crianças nos primeiros anos de escolaridade (Gonçalves, Freitas & Guerreiro, n.d.).

Na maioria dos discursos dos alunos são visíveis algumas características próprias da produção oral nomeadamente autocorrecções e o uso repetitivo da expressão “e depois” para dar sequência aos acontecimentos (Pereira, 2010). Dois alunos utilizam o início formal das histórias

“Era uma vez” o que me leva a suspeitar que estão familiarizados com o conto de histórias, podendo ser influências da frequência no jardim-de-infância ou do seu contexto familiar.

Todos os participantes do estudo apresentam compreensão literal, uma vez que reconhecem as ideias principais de cada vinheta, como as personagens, os objetos e as ações (Giasson, 1993). Três alunos compreendem a nível inferencial, pois inferem sobre a consequência da ação (salto) (idem).

Os alunos A e B demonstram ter compreendido o sentido global da tira de banda desenhada, uma vez que a sua produção oral vai ao encontro da organização da tira de banda desenhada.

Todos os alunos conseguiram identificar as personagens, ainda que alguns mencionem elementos desnecessários, levando-me a suspeitar que ainda não dominam o conceito de personagens. Ou seja, que ainda não percebem que “a personagem constitui o elemento dinamizador sobre o qual se desenrola toda a acção” (Miguel, n.d.).

A maioria dos alunos organizou a sequência das ações segundo o seu pensamento, porém dois alunos fazem uso da sua imaginação e formulam algumas hipóteses que servem como elemento para justificar a sua organização das vinhetas.

Como futura educadora/professora considero que há cada vez mais a necessidade de dominar o texto escrito, tanto a nível da compreensão como da produção. Nesse sentido, tendo em conta a análise dos dados recolhidos, pode-se suspeitar que a banda desenhada poderá ser uma estratégia de trabalho pedagógico a adotar na aula de português, em contexto de 1.º ciclo, uma vez que poderá contribuir para o desenvolvimento da compreensão e da produção de textos. Ou seja, é um tipo de texto que permite aos alunos identificar as informações explícitas nas ilustrações e desse modo compreender o que o autor pretende transmitir. Assim, podem desenvolver-se competências de compreensão a nível literal.

As imagens permitem também aos alunos, identificarem e relacionarem as informações presentes em cada vinheta com os seus conhecimentos prévios e dessa forma antecipar as consequências de ações ou inferir sobre possíveis causas.

Além disso, a banda desenhada pode dar-lhes a possibilidade de recriarem histórias e produzirem narrativas com as influências da sua individualidade (Pereira, 2010).

## 6.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Durante a concretização da investigação surgiram diversas limitações das quais destaco o fator tempo. A prática pedagógica decorreu em simultâneo com outras unidades curriculares que exigiam alguma disponibilidade para a realização de trabalhos, e nesse sentido, esta situação limitou a escolha do número de participantes no estudo.

## 6.2. SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Tendo em conta a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento das crianças, considero que seria enriquecedor desenvolver um pequeno estudo em torno da criação de tira de banda desenhada, uma vez que “As narrativas das crianças, durante a produção de seus desenhos, indicam funções da fala” (Ferreira, 2003, p. 59).

Considero que seria pertinente realizar o mesmo estudo em torno da organização e produção das vinhetas de banda desenhada como um número mais significativo de crianças para que, desse modo, se pudessem fazer algumas generalizações dos seus resultados.

No futuro, anseio continuar a investir na componente investigativa dado que integra o trabalho a desenvolver pelos educadores/professores “(...) para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (Cochram-Smith & Lytle, 1993, p. 24 citado por Alarcão, 2001, p. 5) e implementar os estudos que durante este percurso não consegui realizar, nomeadamente uma investigação que me permita conhecer quais as brincadeiras que as crianças em contexto de creche fazem com um espelho fixo na sala de atividades, quais as concepções das crianças acerca da leitura e da escrita antes da entrada no ensino básico; e quais as concepções das crianças relativamente ao que é um escritor, para que desse modo possa desenvolver um conjunto de conhecimentos e capacidades designadamente recolher, documentar experiências, repensar e analisar essas situações (idem), e, por sua vez, evoluir na atividade docente.

## CONCLUSÃO

Concluído o percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sinto que consegui atingir o meu objetivo pessoal. Denomino-o como um processo, uma vez que passei por algumas situações de “metamorfose” que contribuíram para a construção do meu perfil enquanto educadora/professora.

Ao longo deste percurso deparei-me com um conjunto de obstáculos. Porém, em todos os momentos tentei solucionar os problemas e hoje acredito que todos eles se traduziram em aprendizagens significativas que me vão acompanhar durante a minha ação educativa.

Gradualmente, tentei questionar-me sobre algumas experiências vividas, ter em conta todos os feedback dos intervenientes do meu processo de aprendizagem e foi desse modo que fui evoluindo, superando os meus receios e as minhas fragilidades. Considero que foi esta atitude que me permitiu agir de forma cada vez mais consciente e deliberada e me levou a proporcionar atividades potencialmente ricas e estimulantes às crianças.

A dimensão investigativa foi realmente importante porque contribuiu para o meu enriquecimento pessoal da temática em questão, levou-me a perceber que os estudos permitem aos educadores/professores recolher ideias sobre aspetos sobre os quais se questionam, ou seja, informa-nos para posteriormente adaptarmos a prática educativa. Além disso, permitiu-me alargar os meus conhecimentos na vertente da investigação.

Em suma, senti necessidade de escolher um título que apelasse para as duas dimensões presentes no relatório porque ambas foram de extrema importância para o meu crescimento profissional e para a construção do meu papel enquanto futura educadora/professora.

Considero que todo este processo vivido foi positivo, porque para além de me sentir feliz junto das crianças, ajudou-me a perceber a importância do educador/professor na vida delas. Tenho consciência que educar é algo difícil mas não impossível pois com esforço, dedicação, empenho e determinação os objetivos pretendidos acabam por ser alcançados. Nesse sentido, pretendo ser uma profissional da educação reflexiva, crítica, atenta, consciente e aberta à mudança e que cria condições para que as crianças “(...) sintam prazer com a educação e a valorizem e se tornem aprendizes independentes para toda a vida” (Haigh, 2010, p. 194).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 1, p. 21-30.

Amor, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Andrade, M. (1998). *O Texto Oral e Sua Aplicação de Aula: Unidade Discursiva e Marcadores Conversacionais como Estruturadores Textuais*. São Paulo: Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa. p.141-147. Acedido a 23 de julho de 2013 em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maluv002.pdf>.

Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Arribas, T. & Cols. (2004). *Educação Infantil – Desenvolvimento, Currículo e Organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Barbeiro, L. & Pereira, (2007). *O ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). *O desafio da pesquisa com bebés e crianças bem pequena*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.

Bartolomeu, L. (2010). *Intervenção atempada: da avaliação à intervenção educativa no contexto de creche – a Escala de Avaliação Growing Skills II*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 91.

Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



Cardoso, G. (2010). *Pedagogias Participativas em Creche*. Cadernos de educação de infância, nº9, p.7.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, A. (2007). *Breves notas sobre a educação e os cuidados entre os 0 e os 3 anos em Portugal*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 80, p. 9-11.

Costa, C. Rocha, G. & Acúrcio, M. (2004). *A Entrevista*. Acedido a de em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/entrevistat2.pdf>.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana – teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil: para que te quero?*. Porto Alegre: Artmed.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva de Leitura*. Lisboa: Lidel.

Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados – Instituto Politécnico de Leiria.

Didonet, V. (2001). *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Brasília: Aberto, v.18, n.º73, p.1-161.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: um estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. (2008). *Qualidade da oferta educativa na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Ferreira, S. (2003). *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. São Paulo: Papyrus Editora.

Gambôa, M. (2008). *Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros*. Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, 1-17.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância – das concepções às práticas*. Porto: Editorial Novembro.

Gonçalves, F., Freitas, M & Guerreiro, P. (n.d.). *Desenvolvimento linguístico*. Acedido a 9 de setembro de 2013 em [http://www.aveordemsantiago.pt/pdfs/novos\\_programas/lp/primeiro\\_ciclo/desenvolvimento\\_linguistico.pdf](http://www.aveordemsantiago.pt/pdfs/novos_programas/lp/primeiro_ciclo/desenvolvimento_linguistico.pdf).

Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. (2011). *O Conhecimento da Língua – Percorso de Desenvolvimento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Helm, J. & Beneke, S. (2005). *O Poder dos Projetos – Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar – grande ideias, regras simples*. Alfragide: Academia do livro.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto da Segurança Social (n.d.). Instituições particulares de solidariedade social. Acedido a 2 de outubro de 2013 em <http://www4.seg-social.pt/ipss>.

Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação – do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.

Jonnaert, P. & Borgh, C. (2002). *Criar condições para aprender*. Porto Alegre: Artmed.

Lencastre, J. & Chaves, J. (2003). *Ensinar pela imagem*. Acedido a 4 de maio de 2013 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26021/1/Lencastre\\_ENSINAR\\_PELA\\_IMAGEM\\_2003.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26021/1/Lencastre_ENSINAR_PELA_IMAGEM_2003.pdf).

Lima, Almeida & Lima. (1999). *A utilização da observação participante e da entrevista-estrutura na pesquisa em enfermagem*. Acedido a 30 de abril de 2013 em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23461/000265980.pdf?sequence=1>.

Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas no jardim-de-infância*. Porto: Asa Edições.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciência e Ensino Experimental*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores – Competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed.

Miguel, R. (n.d.). *E-dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*. Acedido a 27 de janeiro de 2014 em [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=364&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=364&Itemid=2).

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Prática*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação (n.d.). *Educação de Infância*. Acedido a 27 de novembro de 2013 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/>.

Ministério da Educação (1997a). *Despacho n.º 5220/97*. Acedido a 27 de novembro de 2012 em [http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220\\_97.pdf](http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf).

Ministério da Educação (1997b). *Lei n.º 5/97: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Diário da República. Acedido a 27 de novembro de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.

Ministério da Educação (1997c). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo do Ensino Básico*. Acedido a 4 de março de 2013 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.

Ministério da Educação (2008). *Programa de Matemática*. Acedido a 4 de março de 2013 em [http://area.dgidec.min-edu.pt/materiais\\_NPMEB/home.htm](http://area.dgidec.min-edu.pt/materiais_NPMEB/home.htm).

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2012a). *Decreto de lei n.º 139*. Acedido a 4 de março de 2013 em <http://dre.pt/pdf1sdiip/2012/07/12900/0347603491.pdf>.

Ministério da Educação. (2012b). *Metas curriculares de Português – caderno de apoio – aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Lisboa: Direcção Geral de Educação.

Moreira, P. (2002). *Ser Professor: Comunicação, consciência corporal disciplina, autocontrolo e auto-estima*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Moyles, J. (2002). *Só brincar? – O papel Do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto editora.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da Infância – dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Reflectir e investigar sobre a prática profissional. p. 29-42.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2004). *Desenvolvimento humano*. Lisboa: Artmed.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, Í. (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Pereira, I. & Viana, F. (n.d.). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões*. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Pereira, A., Ramos, A., Viana, F., Tilve, M., Castanheira, G. & Castanho, M. (2006). *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Casa do Professor.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade Aberta.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Família e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Prado, M. (2005). *Pedagogia projetos: fundamentos e implicações. Salto para o futuro/TV escola*. Brasília: Boletim.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebello D. & Diniz, M. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.

Reis, P. (2011). *Observação de aula e avaliação do desenvolvimento docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, A. (n.d.). *E-dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*. Acedido a 27 de janeiro em 2014 em [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=317&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=317&Itemid=2).

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá, C. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. (2000). *Ler e escrever com banda desenhada*. Millenium, 19. Acedido a 29 de abril de 2013 em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/917/1/Ler%20e%20escrever%20com%20a%20banda.pdf>.

Sá, C. (2012). *Comics and teaching/learning the mother tongue*. Indagatio Didactica, Outros olhares, vol. 4(4), p. 85-96. Acedido a 29 de abril de 2013 em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1774/1645>.

Sardelich, M. (2006). *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Acedido a em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200009).

Santos, T. & Milhano, S. (2014). *A banda desenha como instrumento de compreensão e produção de textos – um estudo de caso com crianças do 1.º Ciclo*. Leiria: Investigação, Práticas e Contextos em Educação (no prelo).

Silva, M. (1992). *Métodos e técnicas pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.

Silva, S. (2003). *Das palavras às ilustrações: uma leitura de O Nabo Gigante e de João e o Feijoeiro Mágico*. Acedido a 4 de maio de 2013 em [http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/abz\\_indices/000719\\_PI.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000719_PI.pdf).

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

Sim-Sim, I. & Viana, F. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Smole, K. & Diniz, M. (2001). *Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed.

Spinillo, A. & Mahon, É. (2007). *Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line*. Acedido a 28 de maio de 2013 em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a14v20n3.pdf>.

Sousa, M. (2008). *Práticas de avaliação alternativa em educação de infância*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 84, p. 18-21.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2002). *Aprender a Ler e a Escrever - Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor na Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Veloso, R. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Acedido a 4 de maio de 2013 em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_ao\\_receita\\_livro\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_ao_receita_livro_a.pdf).

Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições Asa.

Watterson, B. (2010). *Há monstros debaixo da cama*. Lisboa: Gradiva.



# ANEXOS

## ANEXO I – PLANIFICAÇÕES IMPLEMENTADAS EM CONTEXTO DE CRECHE



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

**Professora Supervisora:** Sónia Correia

**Educadora Cooperante:** Mónia Santo

Sara Faria e Tatiana Santos

**Data:** 08/10/2012

### PLANIFICAÇÃO

O grupo de crianças é constituído por 15 crianças, das quais sete pertencem ao sexo masculino e oito ao sexo feminino, com idades compreendidas entre 24 e 36 meses.

Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver	Proposta educativa	Duração	Recursos físicos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com a proposta educativa, pretende-se que as crianças demonstrem respeito pela educadora e pelas estagiárias – <b>domínio psicossocial</b>.</li> <li>- Neste momento, a criança poderá brincar livremente com os colegas e com os objetos disponíveis na sala de atividades – <b>domínios cognitivo e psicossocial</b>.</li> <li>- Com esta proposta educativa, a criança poderá cantar a canção dos bons dias – <b>domínio cognitivo</b>.</li> <li>- Com o momento educativo pretende-se que a criança seja autónoma na distribuição do pão/bolacha – <b>domínio psicossocial</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança demonstra respeito pela educadora e pelas estagiárias.</li> <li>- A criança brinca livremente com os colegas.</li> <li>- A criança canta a canção dos bons dias.</li> <li>- A criança distribui autonomamente o pão/bolacha pelos restantes colegas.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Acolhimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças entram na sala de atividades, cumprimentam a educadora e as estagiárias.</li> <li>- De seguida, as crianças brincam livremente na sala de atividades até que todas as crianças cheguem.</li> <li>- As estagiárias pedem às crianças para se dirigem para a área da manta e colocam-nas sentadas em meio círculo.</li> <li>- Posto isto, sugerem às crianças que cantem a canção dos bons dias.</li> <li>- De seguida, as estagiárias escolhem uma criança aleatoriamente e pedem à mesma que distribua o pão/bolachas pelos colegas.</li> </ul>	<p>30 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador.</li> <li>- Música dos bons dias.</li> <li>pão/bolacha.</li> </ul>	

<p>- Com a realização deste jogo, pretende-se que a criança desenvolva a capacidade de atenção e respeito pelos colegas durante a intervenção dos mesmos no jogo -- <b>domínios cognitivo e psicossocial</b>.</p> <p>- Pretende-se, também, que a criança demonstre conhecimento dos nomes dos animais apresentados, bem como de algumas das suas características – <b>domínio cognitivo</b>.</p> <p>- Existe ainda o objetivo de promover na criança o desenvolvimento da consciência fonológica– <b>domínio cognitivo</b>.</p> <p>- Por fim, pretende-se que a criança identifique a onomatopéia correspondente a cada animal – <b>domínio cognitivo</b>.</p> <p>- Com esta proposta educativa, a criança poderá brincar de forma orientada – <b>domínios cognitivo e psicossocial</b>.</p>	<p>- A criança escuta com atenção as indicações das estagiárias.</p> <p>- A criança responde às questões realizadas pelas estagiárias.</p> <p>- A criança identifica o animal presente no cartão, qual o seu som, tamanho, habitat, o que come, a sua cor, se são grandes ou pequenos e qual o animal maior.</p> <p>- A criança brinca de forma orientada com os colegas, utilizando os recursos disponíveis na</p>	<p><b>“Os animais barulhentos”</b></p> <p>- As estagiárias sugerem às crianças a realização de um jogo intitulado “Os animais barulhentos”.</p> <p>- Depois é explicado às crianças em que consiste o jogo.</p> <p>- As estagiárias apresentam um saco com cartões de diferentes imagens de animais.</p> <p>- De seguida, as estagiárias retiram do saco dois cartões mostrando-os às crianças.</p> <p>- Depois questionam as crianças:</p> <p>- “Qual é o nome do animal deste cartão?”</p> <p>- “Onde é que o animal vive?”</p> <p>- “O que o animal come?”</p> <p>- “E qual é a sua cor?”</p> <p>- “Qual é o animal maior?”</p> <p>- De seguida, as estagiárias colocam a reproduzir, no computador, o som dos dois animais (um som seguido do outro) e as crianças têm de identificar quais os animais a que os sons pertencem.</p> <p>- Posteriormente, as crianças brincam livremente podendo utilizar os cartões com as imagens dos animais.</p>	<p>20 minutos</p> <p>40 minutos</p>	<p>- Saco.</p> <p>- 14 cartões.</p> <p>- Computador.</p> <p>- 14 sons dos animais.</p>	<p>- As estagiárias registam se as crianças identificam o nome dos animais, onde vivem, o que comem, quais as suas cores, se são grandes ou pequenos e se conhecem o significado de “maior”.</p> <p>- No final do jogo, as estagiárias perguntam se as crianças gostaram do</p>
---	---	---	-------------------------------------	--	---

<p>- Com esta proposta educativa, a criança poderá cantar algumas canções - <b>domínio cognitivo</b>.</p> <p>- Com esta ação, pretende-se que a criança se organize no comboio e dirigir-se silenciosamente até ao refeitório - <b>domínios motor e psicossocial</b>.</p>	<p>sala de atividades.</p> <p>- A criança ajuda na arrumação da sala de atividades.</p> <p>- A criança canta canções.</p> <p>- A criança coloca-se no comboio e desloca-se ordeiramente até ao refeitório.</p>	<p>- No final, as estagiárias pedem às crianças que ajudem na arrumação da sala de atividades.</p> <p>- Durante a realização dos cuidados de higiene, as estagiárias juntamente com as crianças cantam algumas canções.</p> <p style="text-align: center;"><b>Almoço das crianças</b></p> <p>- Após o almoço, as crianças são auxiliadas nos cuidados de higiene.</p> <p>- De seguida, as crianças visualizam alguns episódios de desenhos animados.</p> <p style="text-align: center;"><b>Período de descanso das crianças</b></p> <p>- As estagiárias ajudam as crianças nos cuidados de higiene.</p>	<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>jogo.</p> <p>- As estagiárias registam, por fim, se as indicações foram compreendidas pelas crianças.</p> <p>- 2 Episódios de desenhos animados.</p>
<p>- Com este momento, a criança poderá visualizar tranquilamente e em silêncio alguns episódios de desenhos animados - <b>domínio cognitivo</b>.</p> <p>- Com esta proposta, pretende-se que a criança efetue os seus cuidados de higiene autonomamente - <b>domínio psicossocial</b>.</p>	<p>- A criança visualiza alguns episódios de desenhos animados.</p> <p>- A criança realiza autonomamente os cuidados de higiene, como lavar as mãos.</p>	<p>- 2 Episódios de desenhos animados.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>- Computador.</p>

<p>- Com este momento educativo as crianças poderão escolher a atividade que pretendem realizar – <b>domínios cognitivo e psicossocial</b>.</p> <p>- Pretende-se que as crianças brinquem livremente com os colegas e /ou individualmente – <b>domínio psicossocial</b>.</p>	<p>- As crianças manifestam os seus interesses.</p> <p>- As crianças escolhem a atividade que querem realizar.</p> <p>- A criança brinca livremente.</p>	<p><b>Lanche das crianças</b></p> <p>- Durante a realização dos cuidados de higiene das crianças, as estagiárias, consoante os interesses das crianças, cantam algumas canções, leem uma história e/ou ensinam uma lengalenga.</p> <p>- Por fim, as crianças brincam livremente na sala de atividades.</p>	<p>60 minutos</p>	<p>- Canções</p> <p>- Poema “Verão”</p> <p>- Livro “O pequeno livro da amizade”.</p>	
--	--	--	-------------------	--	--

**Referências bibliográficas:**

- Andrade, E. (2005). *Aquela nuvem e outras*. Vila Nova de Famalicão: Quase Edições.
- Coirault, C. (2012). *O pequeno livro da amizade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. & Lopes, M. (2003). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.



**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Professora Supervisora:**

Sónia Correia

**Educadora Cooperante:** Mónia Santo

**Estagiária atuante:** Tatiana Santos

**Estagiária observante:** Sara Faria

**Data:** 15/10/2012



**PLANIFICAÇÃO**

• **Contextualização**

Esta semana o tema a desenvolver com o grupo de crianças centra-se na **alimentação**, mais concretamente em determinados legumes como, por exemplo, a batata, a cenoura, a cebola, a couve e o chuchu. Consideramos enriquecedor trabalhar este tema com o grupo, uma vez que as crianças demonstram um particular interesse no livro intitulado “O coelhinho branco” que refere a história de um coelho que se dirige à horta para ir buscar couves, a fim de fazer uma sopa. Partindo, então, deste indutor (livro), pretendemos dar a conhecer às crianças alguns legumes utilizados na confecção de uma sopa. Acresce-se, esta semana, o facto de terça-feira ser o dia mundial da alimentação.



O grupo de crianças é constituído por 15 crianças, das quais sete pertencem ao sexo masculino e oito ao sexo feminino, com idades compreendidas entre 24 e 36 meses.	
	<b>Rotina diária</b>
<b>7h45 – 9h30</b>	Acolhimento das crianças na sala polivalente.
<b>9h30 – 11h00</b>	<p style="text-align: center;"><b>Acolhimento</b></p> <p>As crianças entram na sala de atividades, cumprimentam a educadora e as estagiárias. De seguida, as crianças brincam livremente na sala de atividades até que todas as crianças cheguem.</p> <p>A estagiária pede às crianças para se dirigirem para a área da manta. Estas sentam-se em meio círculo de acordo com as fotografias que estão coladas no chão.</p> <p>Posto isto, sugere às crianças que cantem a canção dos bons dias.</p> <p>A estagiária escolhe uma criança para dar comida ao peixe.</p> <p>De seguida, a estagiária escolhe uma criança, aleatoriamente, e pede à mesma que distribua o pão/bolachas pelos colegas.</p> <p>As crianças juntamente com a estagiária e educadora atribuem um nome ao peixe.</p> <p>Posteriormente, a estagiária procede à leitura do livro “O coelhinho branco”.</p> <p style="text-align: center;">Cantam a canção do coelhinho<sup>1</sup>.</p> <p>A estagiária apresenta alguns legumes, nomeadamente, batata, cenoura, cebola, chuchu e couve, que são utilizados na confecção de uma sopa.</p>
<b>11h00 – 11h30</b>	Durante a realização dos cuidados de higiene, a estagiária juntamente com as crianças, cantam algumas canções.
<b>11h30 – 12h</b>	Almoço
<b>12h – 12h30</b>	Após o almoço, as crianças são auxiliadas nos cuidados de higiene. De seguida, as crianças visualizam alguns episódios de desenhos animados.
<b>12h30 – 14h30</b>	Repouso
<b>14h30 – 15h</b>	Levantar
<b>15h – 15h30</b>	Lanche
<b>15h30 – 16h</b>	As estagiárias ajudam na realização dos cuidados de higiene das crianças.
<b>16h00 – 16h30</b>	Atividades orientadas e/ou livres na sala de atividade ou no exterior.
<b>16h30 – 18h45</b>	Saída

<sup>1</sup> “O coelhinho”: <http://www.youtube.com/watch?v=889N24Tclh4>

Intencionalidade educativa	Competências a desenvolver	Proposta Educativa	Recursos <sup>1</sup> Físicos	Avaliação <sup>2</sup>
<p><b>Com esta proposta educativa, pretende-se que a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responda oralmente às questões realizadas pela estagiária - <b>domínio cognitivo.</b></li> <li>- Escute a leitura da história - <b>domínio cognitivo.</b></li> <li>- Expresse as suas ideias sobre a história que escutou - <b>domínio cognitivo.</b></li> <li>- Identifique e contate com alguns legumes - <b>domínio cognitivo.</b></li> <li>- Conte quantos alimentos estão dentro da cesta - <b>domínio cognitivo.</b></li> <li>- Cante a canção juntamente com a estagiária - <b>domínio cognitivo.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança responde às questões realizadas pela estagiária.</li> <li>- A criança escuta com atenção a história.</li> <li>- A criança expressa a sua opinião acerca da história.</li> <li>- A criança identifica o nome de cada legume.</li> <li>- A criança conta os legumes.</li> <li>- A criança explora os legumes.</li> <li>- A criança canta a canção do “O coelhinho”.</li> </ul>	<p><b>“O coelhinho branco”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária apresenta o livro ao grupo de crianças e questiona as crianças:</li> <li>- “Conhecem o livro?”</li> <li>- “O que podemos ver na capa?”</li> <li>- De seguida, procede à leitura da história.</li> <li>- No final da leitura, a estagiária, pergunta, às crianças, se gostaram da história.</li> <li>- Posteriormente, é apresentado, ao grupo, um cesto que contém alguns legumes, como por exemplo, batata, cenoura, cebola, chuchu e couve.</li> <li>- Consoante a apresentação dos legumes as crianças fazem a contagem dos mesmos.</li> <li>- A estagiária pergunta às crianças o nome de cada legume.</li> <li>- As crianças terão a oportunidade de explorar os legumes, tocando neles.</li> <li>- Eventualmente, as crianças poderão comer a cenoura, se mostrarem interesse nesse sentido.</li> <li>- A estagiária sugere às crianças que cantem a canção do “O coelhinho”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O livro “O coelhinho branco”- (Ballesteros, 1998).</li> <li>- Cesto</li> <li>- Batatas</li> <li>- Cenouras</li> <li>- Cebola</li> <li>- Chuchu</li> <li>- Couve</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A estagiária pergunta às crianças se gostaram da história.</li> </ul>

<sup>1</sup> Os recursos humanos disponíveis serão a educadora, a auxiliar de ação educativa e as estagiárias.

<sup>2</sup> No momento de acolhimento, não será realizada avaliação, assim como durante os cuidados de higiene.

<p>- Represente através do desenho as suas ideias sobre os legumes ou sobre a história – <b>domínios cognitivo e motor.</b></p>	<p>- A criança representa através do desenho as suas ideias acerca da história ou os legumes.</p>	<p>- Posteriormente, a estagiária sugere, às crianças, a realização de um desenho sobre a história.</p> <p>- No final, a estagiária questiona cada criança individualmente acerca do seu desenho.</p>	<p>- Folhas brancas - Lápis de cera</p>	<p>- A estagiária procede ao registo fotográfico dos desenhos realizados pelas crianças.</p>
---	---	---	---	--

**Referências bibliográficas:**

- Ballesteros, X. (1998). *O coelhinho branco*. Matosinhos: Kalandraka Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Porto Alegre: Artmed.

## ANEXO II - REFLEXÃO N.º 2 DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Esta última semana, destinada à observação, permitiu-nos observar e recolher mais dados e desse modo complementar as informações que tínhamos recolhido na semana anterior, acerca do grupo de crianças e da sala de atividades.

Na minha opinião é importante que o processo de observação seja contínuo. Isto porque, segundo Dias (2009), entende-se por observação o armazenamento de informação sobre o que se vê, se ouve e se diz. A observação no contexto de sala de atividade é uma estratégia privilegiada, uma vez que permite captar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças (Dias, 2009). Além disso, este processo de observação permite-nos “selecionar informação para mais facilmente, *a posteriori*, a analisar e interpretar” (Dias, 2009, p. 28).

Considero que as grelhas de registo de observação direta foram úteis, uma vez que nos ajudaram a observar todos os aspetos que pretendíamos.

Durante esta semana, senti-me muito bem, integrada e bem acolhida tanto pela educadora cooperante como pela auxiliar da ação educativa e pelas crianças.

Tal como tínhamos observado na semana anterior, optamos por fazer o mesmo que a educadora cooperante e perguntar às crianças sobre o que gostariam de descobrir ou saber mais para desse modo planificarmos em função das respostas dadas pelas crianças. Optámos por fazer isso, porque enquanto futuras educadoras, devemos admitir que as crianças devem desempenhar um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem e devemos encará-las como um sujeito competente e não como um objeto do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). Além disso, decidimos utilizar essa estratégia porque devemos partir daquilo que a criança já sabe, valorizar os seus saberes como forma de proporcionar novas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997).

Ao refletir sobre esta semana, considero que tive uma maior facilidade em relacionar-me com as crianças e que houve uma aproximação das crianças.

No meu ponto de vista, esta primeira fase foi fundamental pois, “para planificar, o Educador de Infância deverá escutar a criança, procurar conhecê-la, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos, os seus modos de vida de forma a contextualizar a sua acção educativa” (Dias, 2009, p.29). As informações recolhidas, nesta última semana, ajudaram-nos a tomar decisões sobre a nossa prática pedagógica. Isto é, ajudaram-nos a perceber e a refletir sobre as respostas educativas mais adequadas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na minha opinião, a observação é a base da planificação e desse modo tentámos planificar tendo em conta o conhecimento que tínhamos das crianças, as suas capacidades, interesses e dificuldades de modo a proporcionar momentos significativos para as crianças.

Quanto à próxima semana, estou com algum receio de não conseguir controlar o grupo de crianças, de ficar muito presa à planificação e de não dar espaço às crianças para expressarem as suas ideias. Além disso, pergunto a mim mesma “Será que vou conseguir responder de forma adequada às questões que as crianças me possam fazer?”, “Será que vou conseguir utilizar uma linguagem adequada a faixa etária?”, “Será que vou conseguir proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e aprendizagens ricas?”. Contudo, ao expor esses receios à educadora cooperante, ela encorajou-nos e disse que estaria lá para nos ajudar e essas palavras foram o incentivo necessário para acreditar nas nossas capacidades.

### **Referências bibliográficas**

Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados – Instituto Politécnico de Leiria.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

### ANEXO III - PROJETO DE PLURI-DOCÊNCIA

“Aprender é a única coisa que a mente nunca se cansa, não teme e não se arrepende.”

Leonardo da Vinci

Os desafios que se colocam presentemente ao professor são imensos, em particular num período de mudança que atravessamos em Educação Matemática e Português.

O professor é o principal agente de mudança curricular ao nível da sala de aula. É ele que, com o seu saber, conceções e atitudes, pode promover a mudança nos seus alunos. Só um sólido conhecimento pedagógico e didático permite ao professor proporcionar um ambiente de aprendizagem onde os alunos queiram e possam aprender.

A reflexão é um instrumento poderoso de mudança e desenvolvida num espaço de massa crítica e construtivista permite potencializar a aprendizagem dos alunos.

Os resultados escolares das Provas de Aferição no ano letivo 2011/2012 foram desastrosos e serviram de análise e reflexão sobre as nossas práticas.

A abertura pedagógica introduzida pelo Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, permitiu reestruturar a prática pedagógica e intervir de forma concisa ao nível curricular.

Nestes termos, tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensino básico e secundário, especificamente uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas.

Importa ainda valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas.

Esta inovação possibilitou o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica inter turma e intra turma pelos docentes do 1.º e 2.º anos de escolaridade da Escola Básica de Quinta do Alçada.

Tendo este projeto como pressuposto a flexibilização da gestão das cargas letivas e a mobilidade e especificidade dos docentes que compõe a Escola no período letivo da tarde.

## **Projeto**

1. Os docentes das turmas de 1.º ano de escolaridade da escola de Quinta do Alçada, Isilda Pereira e Nuno Cruz, tendo por base as orientações previstas no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, nomeadamente, no seu Artigo 3.º, a promoção da melhoria da qualidade do ensino (c); o reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais (d); a flexibilidade da duração das aulas (f); valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares (n) e utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares (o), vêm propor uma gestão curricular que tem por base, de acordo com as orientações para a distribuição da carga horária nas diferentes áreas disciplinares: 7h30 de Língua Portuguesa; 7h30 de Matemática; 5h de Estudo do Meio e 2h30 de Expressões.
2. Tendo também como referência a formação contínua de ambos os docentes, propõem-se lecionar, cada um deles, uma das disciplinas nucleares: Isilda Pereira em Língua Portuguesa e Nuno Cruz em Matemática, a ambas as turmas.
3. Pretende-se ainda alargar a gestão das áreas de expressão envolvendo ainda as docentes do 2.º ano, Fátima Lopes e Joana Simões, promovendo, além da cooperação entre docentes no planeamento, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos programados, a interação entre os alunos, a cooperação na execução de tarefas e auto e heteroavaliação.



## Organização – Ponto 1

### Horário dos alunos do 1.º ano – turma 45

Horas	2ª Feira	S	3ª Feira	S	4ª Feira	S	5ª Feira	S	6ª Feira	S
13:30	Mat	2	Português	1	Português	2	Mat	2	Português	1
14:30									Mat	2
14:30									Mat	2
15:30										
Intervalo										
16:00	Português	1	Estudo do Meio	2	Mat	1	Estudo do Meio	2	Expressões	
17:00										
18:30										

Cor		Professora Isilda Pereira
		Professor Nuno Cruz

## Organização – Ponto 2

### Horário da sexta-feira - Turma 45

Horário	Área	Sala	Professor
16:00 às 16:30	Expressão Físico Motora		Professora Fátima
16:35 às 17:05	Exp. Musical e Dramática		Professora Joana
17:10 às 17:40	Exp. Plástica		Professora Isilda
17:45 às 18:15	TIC		Professor Nuno
18:15 às 18:30	Regresso à sala para reflexão e auto avaliação		

## ANEXO IV - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

### **Tema**

*Material lúdico-pedagógico em contexto de Creche – o espelho*

### **Enquadramento, justificação e relevância do estudo**

Escolhi este tema, porque durante o período de prática pedagógica em contexto de creche, observei que algumas crianças brincavam em frente ao espelho. Isso deixou-me curiosa e levantei algumas questões. Por um lado, porque nunca tinha parado para pensar sobre as razões da existência de espelhos em sala de creche e para refletir sobre as potencialidades de um espelho para a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, considero que é importante para mim, enquanto futura educadora, perceber se a existência de um espelho na sala de atividade contribui para o desenvolvimento das crianças.

Desde cedo que as crianças manifestam necessidade de explorar e de brincar. Nesse sentido, é importante que os educadores de infância criem na sala de atividades um ambiente de aprendizagem para as mesmas. Para isso, é importante que o espaço físico e os materiais estejam organizados de modo a criar um contexto de aprendizagem. Isto é, o ambiente físico deve apoiar o desenvolvimento das crianças, proporcionar-lhes uma variedade de materiais. Só assim pode existir um ambiente onde os adultos possam observar, valorizar e apoiar as ações, escolhas e ideias das crianças (Post & Hohmann, 2003). Aprender sobre a importância da organização dos espaços e materiais na sala de atividades de forma a promover um contexto de aprendizagem de qualidade para as crianças. Dessa forma, decidi aprofundar o meu saber relativamente a esse material em concreto – espelho.

### **Pergunta de investigação**

*Quais as brincadeiras que três crianças de 2 anos fazem com um espelho fixo na sala de atividades?*

## **Objetivos do estudo**

- refletir sobre o espelho como material lúdico-pedagógico, em contexto de Creche; - conhecer com que frequência as crianças brincam à frente do espelho;
- identificar as aprendizagens das crianças nos momentos de brincadeira à frente do espelho;

## **Revisão de Literatura**

- *Exploração de objetos*
- *Organização dos espaços e materiais em contexto de creche.*
- *Interação das crianças com os espaços e materiais*
- *Desenvolvimento do sentido de si próprio*

## **Metodologia**

*Tipo de investigação:* Qualitativa de carácter interpretativo

*Tipologia:* Estudo de caso

*Participantes:* três crianças de 2 anos de idade da sala de Creche III de uma instituição na zona de Leiria

*Técnica de recolha de dados:* Observação participante

## **Procedimentos**

Pretendo observar três crianças na sala de atividade, durante a brincadeira livre.

As notas de campo e os registos descritivos serão recolhidos através da observação participante e registados num bloco de notas.

## **Apresentação e análise dos dados**

Será feita a análise de conteúdo dos dados recolhidos.

## Referências Bibliográficas

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brickman, N. & Taylor, L. (2006). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto de segurança social. (2005). *Manual de processos-chave – Creche*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *O Mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em infantários*. Lisboa: Fundação

Calouste Gulbenkian. Rebelo, D. & Diniz, M. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.

Salvador, C., Alemany, I., Martí, E., Majós, T., Goñi, J., Gallart, I. & Giménez, E. (1997). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artmed.

## ANEXO V - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

### **Tema**

*A leitura e escrita no pré-escolar*

### **Escolha do tema:**

Escolhi este tema, porque através da observação, verifiquei que algumas crianças durante os períodos destinados à brincadeira livre, gostam de estar na área da biblioteca e costumam fazer a leitura icónica dos livros. Além disso, verifiquei ainda que algumas crianças demonstram interesse e curiosidade em conhecer os grafemas e o código escrito. Isto é, por vezes as crianças pedem-nos para dizermos o alfabeto ou identificarmos alguns grafemas. Na maioria dos casos, quando os adultos identificam os grafemas as crianças tendem a escreve-los numa folha. Nesse sentido, considero que era importante para mim, enquanto futura educadora, conhecer quais os conhecimentos acerca da leitura e da escrita das crianças desta faixa etária. Acresce ainda o facto de na prática pedagógica anterior da licenciatura em Educação Básica ter desenvolvido um trabalho em torno das concepções das crianças relativamente à escrita.

### **Enquadramento, justificação e relevância do estudo**

A aprendizagem da leitura e da escrita desenvolve-se precocemente e sem existir um ensino formal (Mata, 2008). Nesse sentido, enquanto futura educadora, considero fundamental conhecer as concepções das crianças relativamente à leitura e à escrita, para que desse modo possa apoiá-las, dando-lhes as oportunidades que elas necessitam (Mata, 2008). Isto é, torna-se necessário perceber se as crianças já descobriram que existe escrita e a leitura e quais as suas funções, para poder proporciona-lhes o apoio adequado e promover o desenvolvimento de competências para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Geralmente o papel do jardim-de-infância é um pouco marginalizado relativamente a este tema, por isso considero que este trabalho é importante na medida que pode ajudar a desmistificar algumas ideias pré concebidas erradas.

## **Pergunta de investigação**

*Quais as ideias de cinco crianças da Sala do Jardim III, com 5 anos de idade sobre a escrita e a leitura?*

## **Objetivos do estudo**

### **Principais**

- Conhecer se a criança escreve e lê formalmente; - Verificar se a criança escreve o seu nome; - Perceber se a criança escreve outras palavras para além do nome; - Perceber se a criança identifica grafemas; - Perceber quais os contextos onde a criança escreve;

### **Secundários**

- Identificar se a criança conhece a função da escrita e da leitura; - Verificar se a criança escreve segundo a orientação da escrita; - Perceber se a criança utiliza grafemas para escrever; - Perceber se a criança considera importante ler e escrever

- Conhecer quais são os contextos que a criança acha que devemos escrever e ler;

## **Revisão de Literatura**

### *Literacia emergente*

As crianças são aprendizes ativos e ao interagirem com diferentes contextos e com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, constroem conhecimentos acerca do mundo que os rodeia. Essas interações “têm um grande impacto no desenvolvimento das conceções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (Mata, 2008, p. 9).

Desde cedo as crianças envolvem-se com a linguagem escrita, elas fazem-no naturalmente embora nem sempre o sabem fazer convencionalmente. Isto é, as crianças veem as pessoas que os rodeiam a ler e a escrever e vão desenvolvendo a perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita.

## **Metodologia**

*Tipo de investigação:* Qualitativa de carácter interpretativo *Tipologia:* Estudo de caso *Participantes:* Cinco crianças de 5 anos da sala do jardim III *Instrumentos:* Entrevista

*Técnica e recolha de dados:* Análise de conteúdo

## **Procedimentos**

Pretendo entrevistar individualmente as cinco crianças na sala de atividades. Os dados serão recolhidos através de gravação de vídeo e do registo escrito das crianças. Considero que a entrevista é o instrumento adequado para recolher os dados, uma vez que “os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos” (Oliveira- Formosinho, 2008, p. 19). Além disso, segundo Quivy e Campenhoudt (1997), a entrevista permite ao investigador recolher dados dos interlocutores respeitando a sua linguagem e as suas categorias mentais.

Inicialmente, pretendo perguntar às crianças se me podem ajudar a fazer um trabalho para a escola. Em cima da mesa, pretendo colocar alguns objetos de modo a criar um ambiente familiar para as crianças.

## **Apresentação e análise dos dados**

Será feita a transcrição das entrevistas e posteriormente far-se-á uma análise do conteúdo das mesmas. Com base em categorias já definidas a partir da revisão da literatura e sem excluir categorias emergentes, os dados serão categorizados e organizados em quadros.

## **Referências Bibliográficas**

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira -Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora...

Quivy, R. & L, Campenhoudt. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.

Lisboa: Gradiva. Sobrino, J. (200). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.



## ANEXO VI – GUIÃO DA ENTREVISTA DA INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

### **Tema**

*A leitura e escrita no pré-escolar*

### **Objectivos Gerais**

- Conhecer se a criança sabe escrever;
- Conhecer se a criança sabe ler;
- Identificar se a criança compreende a função da escrita e da leitura;

### **Objectivos Específicos**

- Identificar se a criança conhece a função da escrita e da leitura;
- Verificar se a criança escreve segundo a orientação da escrita;
- Perceber se a criança utiliza grafemas para escrever;
- Perceber se a criança considera importante ler e escrever
- Conhecer quais são os contextos que a criança acha que devemos escrever e ler;

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B – Escrita

Bloco Temático C – Leitura

Bloco Temático G – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/ Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> </ul>	<p>Como tu sabes eu tenho de fazer alguns trabalhos para a escola. Será que me podes ajudar no trabalho para a escola? Eu vou fazer-te algumas perguntas, achas que me podes responder?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir o entrevistado (criança) permissão para o entrevistar e explicar o porquê da entrevista;</li> <li>- Animais em plástico para que a criança se sinta num ambiente mais familiar;</li> <li>- Lata com lápis de cor e folhas brancas;</li> </ul>
B – Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer se a criança sabe escrever formalmente;</li> <li>- Verificar se a criança escreve o seu nome;</li> <li>- Perceber se a criança escreve outras palavras para além do nome;</li> <li>- Perceber se a criança identifica grafemas;</li> <li>- Perceber quais os contextos onde a criança escreve;</li> <li>- Verificar se a criança escreve segundo a orientação da escrita;</li> <li>- Identificar se a criança compreende a função da escrita;</li> <li>- Perceber se a criança utiliza grafemas para escrever;</li> <li>- Perceber se a criança considera importante escrever;</li> <li>- Conhecer quais são os contextos que a criança acha que devemos escrever;</li> </ul>	<p>Sabes escrever?</p> <p>Sabes escrever o teu nome?</p> <p>Que palavras sabes escrever para além do teu nome?</p> <p>Será que me podias escrever algumas dessas palavras?</p> <p>Podes-me escrever girafa e gato?</p> <p>Consegues-me dizer o nome das letras que usaste para escrever a palavra?</p> <p>Porque é importante nós escrevermos?</p> <p>Quando é que escrevemos?</p> <p>Onde nós escrevemos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Câmara de filmar</li> <li>- Folhas brancas</li> <li>- Material de escrita</li> <li>- Livros</li> <li>- Animais em plástico</li> </ul>
C – Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer se a criança sabe ler formalmente;</li> <li>- Identificar se a criança compreende a função da leitura;</li> <li>- Perceber se a criança considera importante ler;</li> <li>- Conhecer quais são os contextos que a criança acha que devemos ler;</li> </ul>	<p>Sabes ler?</p> <p>Se eu te pedir, lê para mim?</p> <p>Podes escrever alguma coisa e depois lê para mim?</p> <p>O que é que se pode ler?</p> <p>Quando é que lemos?</p> <p>Porque é importante lermos?</p>	
G – Finalização		Obrigada.	- Agradecer a disponibilidade e a participação.

## ANEXO VII – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

### **Tema**

*O uso da banda desenhada na compreensão e produção de textos*

### **Pergunta de investigação**

*Como é que cinco alunos de 6 e 7 anos, organizam quatro vinhetas previamente baralhadas e produzem oralmente uma história tendo por base a organização da tira de banda desenhada?.*

### **Objetivos do estudo**

#### **Gerais**

- i) refletir sobre o processo de compreensão leitora e de produção oral de um texto dos alunos em contexto de 1.º ciclo;
- ii) conhecer a forma como os alunos organizam as vinhetas apresentadas;
- iii) analisar as narrativas produzidas pelos alunos tendo em conta a organização da tira de banda desenhada.

#### **Específicos**

- iv) perceber se os alunos compreendem o sentido global da tira de banda desenhada;
- v) perceber se os alunos identificam as ideias expressas nas ilustrações (personagens, ações e contexto);
- vi) compreender se os alunos conseguem relacionar as informações presentes nas ilustrações de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa-efeito, inferir e antecipar consequências das ações.

## **Metodologia**

*Tipo de investigação:* Qualitativa de carácter interpretativo *Tipologia:* Estudo de caso *Participantes:* Cinco alunos de 6/7 anos da turma 45 Os participantes do estudo serão escolhidos de forma aleatória. *Instrumentos:* Entrevista

Materiais: Uma tira de banda desenhada

## **Procedimentos**

Para este estudo, serão escolhidos, aleatoriamente, cinco alunos com 6/7 anos de idade. Posto isto, pretendo entrevistar individualmente os alunos, na sala de aula. Optei por entrevistá-los na sala de aula para que se sintam num ambiente familiar. Os dados serão recolhidos através de gravação de áudio. Antes da entrevista, vou apresentar a cada aluno quatro vinhetas de uma tira de banda desenhada. De seguida vou pedir aos alunos para ordenarem as vinhetas como acham que é a história. Os alunos reconstroem a história oralmente a partir de vinhetas previamente baralhadas. Depois pretendo pedir aos alunos que justifiquem a forma como organizaram as vinhetas e numa fase final da entrevista tenciono fazer perguntas de interpretação sobre a história de banda desenhada aos alunos.

Depois das entrevistas, será feita a transcrição e posteriormente far-se-á uma análise do conteúdo das mesmas. Com base em categorias já definidas e a partir da revisão da literatura e sem excluir categorias emergentes, os dados serão categorizados e organizados em quadros. Por fim, será feita a análise dos dados.

## **Referências Bibliográficas**

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Avezedo, F. & Sardinha, M. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel. 27

Bogdan, R., Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M-F (2009). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto.

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

## ANEXO VIII – VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

1. **Tema:** interessante e atual face aos resultados das Provas Finais de Ciclo e que pretende analisar a capacidade de aceder ao significado do texto.

2. **Objetivos Gerais:** Procuram determinar a capacidade de atribuição de significado ao que é lido, focalizando-se na apreensão do significado da mensagem, sendo este o resultado do nível de compreensão da interação do leitor com o texto. Valoriza uma situação pouco comum em contexto de aula, atribui significado à forma como organiza e sequencia a estrutura da BD.

3. **Objetivos Específicos:** Contextualizados e relacionados com o tema e resultantes de uma definição mais clara e precisa dos objetivos gerais, procuram delimitar de forma coerente e precisa o objetivo do estudo. Com base numa BD constroem uma narrativa que exige do aluno observação a aspetos nucleares das imagens e do respetivo texto.


4. **Blocos da entrevista:** Bem organizados identificando claramente cada momento da entrevista/ação. A sequência está bem definida, partindo da observação das vinhetas para posterior organização, tendo como referência o texto e aspetos da imagem. Concentra a ação do aluno na exploração num texto curto, rápido e de fácil leitura (léxico acessível e compreensível), fomenta o raciocínio dedutivo, a análise da ação, a previsão de acontecimentos para possível organização da sequência. As questões colocadas ao aluno partem do aspeto mais simples, as personagens, de seguida centra-se na análise da ação focalizando os elementos constituintes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e na parte final foca os motivos ou fatores que levaram à respetiva organização da BD. Numa fase inicial procura analisar a estrutura de uma tira de BD que permita a representação sequencial da história, coloca em evidência a estrutura e elementos da narrativa. No fim procuram as razões que originaram essa organização (raciocínio dedutivo).

Professor Nuno Cruz

## ANEXO IX – TRANSCRIÇÃO DO PRÉ-TESTE

Entrevista pré-teste - realizada no dia 27 de maio de 2013 entre as 15 horas e 45 minutos e as 15 horas e 49 minutos

Aluno – 6 anos

N.º	Emissor	Transcrição
1	E	Eu vou fazer um trabalho para a escola e pensei que me pudesses ajudar. Posso entrevista-te?
2	A	Sim.
3	E	Eu vou mostrar-te quatro imagens. Uma, duas, três, quatro. Elas estão todas desorganizadas mas elas contam uma história. Agora aquilo que eu queria e que ordenasses as imagens de forma a criar uma história. Mete como tu quiseres. Começando no início, depois no fim e como termina. Qual é que achas que é primeiro?
4	A	<p>Sequência de imagens organizada pelo aluno</p> 
5	E	Achas que é assim? Certo? Agora podes-me dizer quais são as personagens desta história?
6	A	(Pausa longa)
7	E	Quais são as personagens da história?
8	A	O tigre, o menino, o tigre, o menino e o tigre.
9	E	Ok. Boa. Então agora conta-me a o acontecimento do início da história ou melhor vais me contar a história, como é que ela começa, o que acontece no meio e como é que ela termina.
10	A	Era uma vez um tigre, depois o menino foi para a andar de skate e o tigre apareceu e depois lançou o menino e ele ando de skate. E no fim o tigre o ficou contente.
11	E	Porque é que organizaste desta forma?
12	A	Porque achei que era assim.
13	E	Ok, obrigada, está bem.

## ANEXO X – GUIÃO DA ENTREVISTA DA INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

### **Tema**

*O uso da banda desenhada na compreensão e produção de textos*

### **Objetivos gerais**

- i) refletir sobre o processo de compreensão leitora e de produção oral de um texto dos alunos em contexto de 1.o ciclo;
- ii) conhecer a forma como os alunos organizam as vinhetas apresentadas;
- iii) analisar as narrativas produzidas pelos alunos tendo em conta a organização da tira de banda desenhada.

### **Objetivos específicos**

- iv) perceber se os alunos compreendem o sentido global da tira de banda desenhada;
- v) perceber se os alunos identificam as ideias expressas nas ilustrações (personagens, ações e contexto);
- vi) compreender se os alunos conseguem inferir e antecipar consequências das ações tendo por base as ilustrações das vinhetas;
- vii) perceber se os alunos relacionam as informações dos elementos extra textuais contidos nas vinhetas de maneira a pôr em evidência as sequências temporais dos acontecimentos, mudanças de lugar e encadeamentos de causa e efeito.




<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Exemplos de questões a colocar</b>	<b>Ações a desenvolver/ Tópicos</b>
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> </ul>	<p>Eu estou a fazer um trabalho para a escola. Quero saber as tuas ideias, achas que te posso fazer uma entrevista?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista;</li> <li>- Contextualizar a entrevista, dizendo aos entrevistados que estamos a desenvolver um trabalho;</li> <li>- Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista.</li> </ul>
B – Compreensão global	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a forma como os alunos organizam as vinhetas apresentadas;</li> <li>- Analisar as narrativas produzidas pelos alunos tendo em conta a organização da tira de banda desenhada;</li> <li>- Perceber se os alunos compreendem o sentido global da tira de banda desenhada;</li> <li>- Refletir sobre o processo de compreensão leitora e de produção oral de um texto dos alunos em contexto de 1.º ciclo;</li> </ul>	<p>Observa as quatro vinhetas. É uma história em quadrinhos mas está desorganizada. Ordena as vinhetas para formar a história. Conta-me a história.</p>	<p>Apresentar/exposição das quatro vinhetas</p> <p>Descrição das personagens (agentes da ação) e do lugar onde se desenrola a ação</p> <p>Sequência de acontecimentos / organização das vinhetas.</p> <p>Onde começa a história?</p> <p>O que aconteceu na história?</p>
C – Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se os alunos identificam as ideias expressas nas ilustrações (personagens, ações e contexto);</li> </ul>	<p>Quais são as personagens da história? Porque organizaste a história desta maneira?</p>	<p>Questionamento sobre ordenação das ideias dos alunos.</p> <p>Perguntas alternativas:</p>
G – Finalização		<p>Obrigada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade e a sua participação.</li> </ul>

## ANEXO XI – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para a investigação realizada em contexto de 1.º ciclo foram realizadas entrevistas individuais a cinco crianças, com 6 e 7 anos de idade. Apresentam-se de seguida as transcrições realizadas, organizadas por ordem de realização da entrevista, e utilizando as seguintes convenções: E – Entrevistadora/Estagiária e A – Aluno. Para salvaguardar a privacidade das crianças optou-se por atribuir a cada criança uma letra (A-E). As entrevistas foram realizadas numa sala, onde os alunos estavam a sós como a investigadora. O ‘clima’ entre a Entrevistadora/Estagiária e o Aluno era calmo, sereno e silencioso.


Entrevista 1 - realizada no dia 28 de maio de 2013 entre as 10 horas e 25 minutos e as 10 horas e 27 minutos

Aluno A – 7 anos

N.º	Emissor	Transcrição
1	E	Eu vou fazer um trabalho para a escola e pensei que me pudesses ajudar. Achas que te posso entrevistar?
2	A	Sim.
3	E	Aqui tenho quatro imagens, estas imagens contam uma história, aquilo que eu quero que tu faças e que organizes as imagens de forma a contar uma história, ok? Aqui estão as imagens, podes ver cada uma delas e depois organiza-as como achas que é a história.
4	A	Sequência de imagens organizada pelo aluno 
5	E	Ok. Agora queria que me contasses a história.
6	A	Um menino a andar de <i>skate</i> , ia para uma rampa, o tigre saltou nela e o tigre e o <i>skate</i> ficou no ar e o menino foi para o ar.
7	E	Ok. Quais são as personagens da história?
8	A	O menino andar de <i>skate</i> , o tigre com uma rampa, o tigre a saltar para a rampa, o menino a ir para a rampa, e o tigre em cima da rampa e o <i>skate</i> no ar.
9	E	Ok. Porque é que organizaste desta maneira?
10	A	Porque parecia que era assim a história.
11	E	Ok. Obrigada.
12	A	De nada.

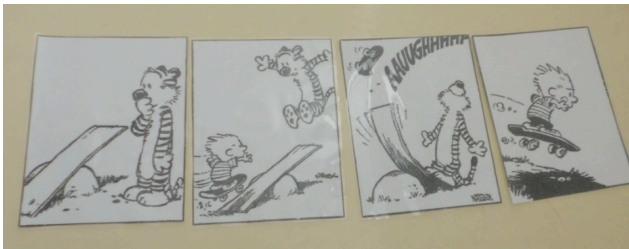
Entrevista 2 - realizada no dia 28 de maio de 2013 entre as 10 horas e 35 minutos e as 10 horas e 38 minutos

Aluno B – 7 anos

N.º	Emissor	Transcrição
1	E	Eu vou fazer um trabalho para a escola e pensei que me pudesses ajudar. Achas que posso-te entrevistar?
2	A	Sim.
3	E	Aqui tenho quatro imagens, essas quatro imagens contam uma história. Aquilo que eu queria que tu fizesses era, olhassem/observasses as imagens e colocasses por ordem como tu achas que é a história. Pode ser?
4	A	Sim.
5	E	Então estão aqui as imagens podes observa-las e depois organiza-las como achas que é.
6	A	<p>Sequência de imagens organizada pelo aluno</p> 
7	E	Ok, achas que é assim?
8	A	(Acena com a cabeça dizendo que sim.)
9	E	Agora gostava que me contasses a história.
10	A	Era uma vez um menino a andar de <i>skate</i> e um tigre.
11	E	O que acontece no início da história, o que acontece no meio e o que acontece no final?
12	A	O tigre encontra uma coisa para saltar e depois apareceu um menino a andar de <i>skate</i> e depois o menino subiu aquela coisa o tigre saltou para cima daquilo e o menino voou.
13	E	Ok. Quais são as personagens da história?
14	A	O tigre e o menino.
15	E	Ok. Porque é que organizaste desta maneira? O que te levou a organizar desta maneira.
16	A	Porque o tigre tinha encontrado... não tinha nada para brincar e encontrou uma coisa para brincar.
17	E	Ok. Obrigada.
18	A	De nada.


Entrevista 3 - realizada no dia 28 de maio de 2013 entre as 10 horas e 50 minutos e as 10 horas e 53 minutos

Aluno C – 7 anos

N.º	Emissor	Transcrição
1	E	Eu estou a fazer um trabalho para a escola e pensei que me poderias ajudar. Achas que te posso entrevistar?
2	A	Sim.
3	E	Eu tenho aqui quatro imagens. Essas quatro imagens contam uma história. Aquilo que eu queria que tu fizesses e que organizasses as imagens de formar a contar a história. Ok?
4	A	(Acena com a cabeça dizendo que sim.)
5	E	Tens aqui as imagens.
6	A	<p>Sequência de imagens organizada pelo aluno</p> 
7	E	Achas que é assim?
8	A	(Acena com a cabeça dizendo que sim.)
9	E	Ok. Agora queria que me contassem a história.
10	A	O tigre estava a passear e depois apareceu ao pé de um barco e depois quis andar ali e depois foi passear mais um pouco e depois encontrou um menino e depois o menino passou, ele estava andar o tigre e depois ele, o menino andou de <i>skate</i> para cima para do baloiço e depois ele saltou e depois ele, o <i>skate</i> estava em cima do baloiço e ele saltou e o <i>skate</i> caiu e depois o menino foi la buscá-lo e depois foi andar de <i>skate</i> .
11	E	Ok, quais são as personagens da história?
12	A	O tigre, o menino, o tigre e o menino e o tigre.
13	E	Porque é que organizaste desta maneira?
14	A	Porque faz sentido.
15	E	Faz sentido para ti?
16	A	Sim.
17	E	Ok, obrigada.


Entrevista 4 - realizada no dia 28 de maio de 2013 entre as 11 horas e as 11 horas e 6 minutos

Aluno D – 7 anos


N.º	Emissor	Transcrição
1	E	Eu tenho da escola para fazer e pensei que me pudesses ajudar. Achas que te posso entrevistar?
2	A	Sim.
3	E	Eu tenho aqui quatro imagens. Elas contam uma história. Eu queria que tu organizasses as imagens de forma a conta a história. Pode ser?
4	A	(Acena com a cabeça dizendo que sim.)
6	A	<p>Sequência de imagens organizada pelo aluno</p> 
7	E	Já está?
8	A	(Acena com a cabeça dizendo que sim.)
9	E	Conta-me a história se faz favor.
10	A	O tigre viu uma pedra e uma tábua e depois chamou um menino para ele fazer o skate em cima e ele em cima do skate e depois o tigre pulou, ele andou de skate e depois caiu.
11	E	Ok. Quais são as personagens da história?
12	A	O tigre e o menino.
13	E	Porque é que organizaste a história desta maneira?
14	A	Porque o tigre estava a pensar como depois viu se dava e depois ele estava a andar e depois caiu.
15	E	Ok. Obrigada.
16	A	De nada.

Entrevista 5 - realizada no dia 28 de maio de 2013 entre as 11 horas e as 11 horas e 6 minutos

Aluno E – 6 anos

N.º	Emissor	Transcrição
1	E	Estou a fazer um trabalho para a escola e pensei que me poderias ajudar. Achas que te posso entrevistar?
2	A	(Acena com a cabeça dizendo que sim.)
3	E	Eu tenho aqui quatro imagens. Elas contam uma história. Aquilo que eu queria que tu fizesses, é que organizasses as imagens de formar a contar uma história.
4	A	Sequência de imagens organizada pelo aluno 
5	E	Agora conta-me a história.
6	A	Era uma vez um menino que estava a andar de <i>skate</i> e depois, viu, viu um animal a saltar e depois o menino caiu lá para dentro e o animal viu o <i>skate</i> .
7	E	Ok. Quais são as personagens da história?
8	A	O menino andar de <i>skate</i> , um animal a saltar e um menino a andar de <i>skate</i> , um animal a pensar e tronco de uma árvore e uma palavra, um tronco, um animal e o <i>skate</i> .
9	E	Porque é que organizaste a história desta maneira?
10	A	Porque acho que é assim.
11	E	Ok. Obrigada.

## ANEXO XII – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<b>Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> <b>PLANIFICAÇÃO DA AULA DA ÁREA CURRICULAR DE PORTUGUÊS – 5 de</b> junho de 2013		
<b>Professora Supervisora:</b> Sandrina Milhano <b>Aluna interveniente:</b> Tatiana dos Santos <b>Aluna observante:</b> Sara Faria		
<b>Local:</b> Escola EB1	<b>Ano:</b> 1.º Ano   <b>Turma:</b> 45	<b>Número de alunos:</b> 23 (15 rapazes e 8 raparigas)

### • Contextualização:

Durante esta semana de prática pedagógica serão abordados os casos especiais “az, ez, iz, oz, uz” e o “an, en, in, on, un”. Com as atividades propostas para as duas aulas de português, pretende-se proporcionar um ambiente de aprendizagem para todos os alunos, em que os mesmos são participantes ativos na sua aprendizagem.

Pretende-se ainda tomar consciência que “(...) o português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Ministério da Educação, 2009, p. 21)



Competências	Descrição da atividade	Recursos
<p><b>Com a experiência de aprendizagem pretende-se que o aluno desenvolva:</b></p> <p><u>Escrita</u></p> <p>Com a mensagem do dia pretende-se que o aluno seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- copiar textos, tendo em vista a recolha de informação;</li> <li>- de modo legível e sem erros.</li> </ul> <p>Conhecimento Explícito da Língua</p> <p>Ao dizer palavras, pretende-se que o aluno seja capaz de:</p> <p>Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- discriminar os sons da fala.</li> </ul>	<p>A estagiária entra na sala de aula, cumprimenta os alunos e pede para se sentarem nos seus lugares. De seguida, a estagiária com a ajuda de um aluno, distribui os cadernos pelos alunos. - (10 minutos)<sup>2</sup>.</p> <p style="text-align: center;"><b>“Mensagem do dia” - (15 minutos)</b></p> <p>A estagiária como forma de iniciar a aula escreve a mensagem do dia no quadro para todos os alunos lerem, dizendo-a em voz alta. Depois os alunos copiam a mensagem para o caderno individual e um dos alunos, escolhido pela estagiária, aleatoriamente, é responsável por escrevê-la no caderno da turma.</p> <p>Quando os alunos terminarem de escrever a mensagem, devem colocar os cadernos no canto direito da mesa.</p> <p>Posteriormente a estagiária pergunta aos alunos quais as atividades desenvolvidas nos dois dias anteriores.</p> <p>De seguida, a estagiária diz aos alunos quais as atividades que vão ser desenvolvidas durante a aula.</p> <p style="text-align: center;"><b>“Levantamento de palavras com an, en, in, on e un” - (10 minutos)</b></p> <p>A estagiária pergunta aos alunos quais as palavras que conhecem que se escrevem com “an, en, in, on, un”. À medida que os alunos respondem vão ao quadro escrever a palavra que disseram e sublinham o caso especial.</p>	<p>MT <sup>1</sup></p> <p>Trabalho coletivo</p> <p>Cadernos individuais e Caderno da turma</p> <p>Trabalho coletivo</p>

<sup>1</sup> Metodologia de trabalho

<sup>2</sup> Duração prevista da atividade, contudo suscetível a modificação conforme o desenvolvimento da experiência de aprendizagem.

<p><u>Conhecimento Explícito da Língua</u></p> <p>Com a realização do jogo “Descobre a frase mistério” pretende-se que o aluno seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipular palavras (...).</li> </ul> <p><b>Com a experiência de aprendizagem pretende-se que o aluno desenvolva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contacte com a estrutura do tipo de texto em causa (banda desenhada) e os elementos que lhe dão forma;</li> <li>- mobilize os seus conhecimentos para resolver o problema;</li> <li>- desenvolva competências comunicativas;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- distinga texto de imagem;</li> <li>- compreenda a mensagem apresentadas nas imagens;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>Escrita</u></p> <p>Com a realização dos exercícios propostos pretende-se que o aluno seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- escrever textos mediante proposta do professor;</li> <li>- respeitar a direcionalidade da escrita;</li> <li>- usar adequadamente os instrumentos de escrita;</li> <li>- utilizar a linha de base como suporte da escrita;</li> <li>- usar adequadamente maiúsculas e minúsculas;</li> <li>- aplicar regras dos sinais de pontuação.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>“Descobre a frase mistério” – (15 minutos)</b></p> <p>A estagiária entrega a cada aluno, uma folha e eles colam-na no caderno. De seguida, um aluno explica aos colegas o que é para fazer. Depois em grande grupo resolvem o exercício. No final, a estagiária pergunta aos alunos, com base na frase que descobriram, que conteúdo vai ser abordado na aula.</p> <p style="text-align: center;"><b>“Banda desenhada do Calvin” – (45 minutos)</b></p> <p>A estagiária pergunta à turma o que é uma banda desenhada. Posto isto. Mostra-lhes um livro de banda desenhada. A estagiária pergunta aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Como se chama cada quadrado com as imagens e respetivo texto?”</li> <li>- “Como se chama um conjunto de quadrados organizados na mesma linha?”</li> <li>- “Como se chama uma página de banda desenhada?”</li> <li>- “Onde aparece o texto escrito?”</li> <li>- “Que tipos de balões conhecem?”</li> </ul> <p>Depois apresenta à turma quatro vinhetas e diz que se forem organizadas corretamente, contam uma história. Os alunos expressam as suas ideias em relação às imagens de cada vinheta. Posto isto, em grande grupo, os alunos ordenam as imagens de forma a criar uma história. À medida que os alunos expressam as suas ideias, a estagiária regista-as num bloco de notas. No final, a estagiária lê a história que os alunos criaram com base nas imagens apresentadas. Posteriormente, a estagiária sugere a cada aluno que crie uma tira de banda desenhada. No final, cada aluno apresenta e explica aos colegas a tira de banda desenhada que criou. No fim de todos os alunos apresentarem o seu trabalho, a estagiária pede para os alunos arrumarem o material e lancharem.</p> <p style="text-align: center;"><b>Lanche</b></p>	<p>Trabalho coletivo</p> <p>Trabalho individual Trabalho coletivo</p>	<p>Exercício “Descobre a frase mistério” (Anexo 1)</p> <p>Livro de banda desenhada – “Há monstros debaixo da cama?” de Bill Watterson</p> <p>Folhas brancas</p> <p>Imagens de uma tira de banda desenhada (Anexo 2)</p>
---	--	---	---